

13.

De la II Guerra Mundial a la Organización de las Naciones Unidas: una situación de aprendizaje para 1º de Bachillerato

Juan Pablo Herrezuelo-Ortega. Universidad de Valladolid

juanpablo.herrezuelo@uva.es

Presentación y justificación

¿Cómo entender los conflictos actuales a través de la II Guerra Mundial y la ONU?

En términos generales, se presenta el diseño de una situación de aprendizaje en la que se interrelacione el tiempo pasado y presente con objeto de formar una ciudadanía crítica y comprometida con el cambio. Para ello, se han planteado un conjunto de seis sesiones para la asignatura *Historia del mundo contemporáneo* que, en su totalidad, están orientadas a explicar la II Guerra Mundial (IIGM) como un hecho histórico con múltiples dimensiones pendientes de exploración y descubrimiento por parte del alumnado, lo cual posibilita el trabajo de las siguientes nociones: empatía histórica, multiperspectiva histórica, multicausalidad, cambio y continuidad, etc.

Las actividades a desarrollar ofrecen una rica coyuntura en la que se interrelaciona el pasado con el presente, que a su vez se aprovecha para plantear un taller final que explica el funcionamiento del Consejo de Seguridad Permanente de la ONU ante el conflicto internacional de Rusia y Ucrania, dejando ver el trasfondo de la no intervención controlada y pauta de esta institución ante tal conflicto que, por un lado, ha dividido nuevamente al mundo en dos grandes bloques y que, por otro lado, ha generado importantes

repercusiones en la vida cotidiana de toda la población, dañando así los valores democráticos y pacíficos por los que la ONU vela desde final de la IIGM hasta nuestros días.

La situación de aprendizaje planteada tiene como principales fines el correcto manejo de las fuentes históricas en la comprensión del tiempo pasado-presente; la adopción de perspectiva y, en consecuencia, el desarrollo de un vínculo personal con la Historia enseñada en las aulas; y el conocimiento de la existencia de múltiples perspectivas y visiones sobre un determinado acontecimiento o proceso histórico (Tabla 1). Bajo estas finalidades, se trata también de mostrar la dimensión ética que ha de tener cualquier transmisión histórica, fundamentalmente si en dicha transmisión la población se ve notablemente afectada por los hechos históricos sucedidos (Seixas y Morton, 2013). De ahí que se use la IIGM como hito de partida para comprender que, en todo momento, la Historia siempre presenta una repercusión futura y utilitaria, no siendo ningún hecho asilado sin valor alguno en nuestro día a día.

Tabla 1. Situación de aprendizaje diseñada para 1º de Bachillerato

Título	De la Segunda Guerra Mundial a la Organización de las Naciones Unidas		
Reto	¿Por qué la ONU, concretamente el Consejo de Seguridad Permanente, no ha actuado de manera directa en el conflicto de Rusia y Ucrania con objeto de ponerlo fin y velar por la seguridad y la paz mundial? Mediante esta pregunta se trata de que el alumnado vea la IIGM como una fase previa e imprescindible para la creación de la Organización de las Naciones Unidas, al mismo tiempo que se establece un vínculo con la actualidad y todo lo ocurrido a nivel diplomático y geopolítico en el caso de Rusia y Ucrania. Así, se motiva al alumnado a entender la Historia y a adquirir una conciencia crítica y democrática ante los procesos históricos que nos acompañan, además de desvelar la funcionalidad de esos conocimientos teóricos explicados en las aulas.		
Producto final	Se pretende realizar un taller con un debate integrado, en el cual el alumnado estará distribuido por grupos (5 en total), que representan cada país miembro con derecho a veto de la ONU y que han de tomar una decisión respecto a la intervención o no en el conflicto de Rusia-Ucrania. Para ello, deberán investigar cómo son las relaciones geopolíticas entre cada uno de los países representados y, posteriormente, exponer su decisión. Así, se abordará el carácter multidimensional del conflicto y de la propia ONU, la cual en su interior encierra una paradoja contraria a su fin principal en el escenario internacional: el derecho a veto.		
Nivel educativo	1º de Bachillerato	Número de sesiones	6 sesiones (50 minutos cada una)

A modo de colofón final, cabe señalar que la situación de aprendizaje planteada y puesta en práctica en un instituto de la ciudad de Valladolid contribuye a la consecución de los siguientes objetivos de etapa según lo establecido en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato:

- Ejercer la ciudadanía democrática desde una perspectiva global y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los Derechos Humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

- Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.
- Impulsar la igualdad real y no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- Utilizar con solvencia y responsabilidad de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución.
- Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la movilidad segura y saludable.

Justificación

En la actualidad, cada vez es más frecuente plantear lecciones históricas con una transposición didáctica hacia la realidad, especialmente en relación con los actuales conflictos que están teniendo lugar en algunas partes del mundo, tal y como ocurre con Palestina e Israel, o Rusia y Ucrania. En todos ellos, existen múltiples actores que protagonizan la acción y, además, múltiples iconos que se encuentran arraigados plenamente en nuestro día a día, pero bajo un halo de misterio y desconocimiento en cuanto a su complejo funcionamiento interno. Se trata de una cuestión controvertida que, por ejemplo, se pone de relieve con el actual conflicto ruso-ucraniano que, a su vez, sirve de pretexto para explicar el funcionamiento y la finalidad de esa gran institución predecesora de la Sociedad de Naciones, y cuyos protagonistas nos recuerdan la posibilidad de volver a padecer lo que la población de la primera mitad del siglo XX experimentó tras los estallidos de las grandes guerras mundiales.

Desde un punto de vista más teórico, podemos señalar que nos encontramos ante una situación de aprendizaje en la que se incluyen conceptos históricos relevantes, como por ejemplo empatía o multiperspectiva, y se hace uso de las fuentes históricas para conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y de provecho. En este sentido, veamos cuáles son esas ventajas que alberga en su interior, dejándose ver en todo momento que ya no prima el contenido por encima de todo lo demás, sobre todo si nos referimos a un enfoque competencial (Domínguez, 1986).

En un primer momento, la Historia como aquí se nos plantea va más allá de la mera memorización de los contenidos históricos sin una clara transposición hacia la realidad, pero sin todavía estar presente esa enseñanza de resolución de problemas sociales o históricos (Santiesteban, 2023; Seixas, 2016). Es aquí donde las fuentes han de actuar como punto de partida para la enseñanza del pasado, sobre todo por ser una materia prima viva que correctamente preguntada puede dejarnos ver las huellas de ese tiempo en el presente y que convierte al alumnado en un sujeto activo y crítico respecto a su realidad. Gracias a ello, se dota al alumnado de un conjunto de herramientas rigurosas para interpretar y comprender correctamente lo acaecido hace un tiempo (Montanares-Vargas & Llancavil-Llancavil, 2016; Santiesteban, 2023). Un fin que, por otra parte, contribuye al desarrollo del pensamiento histórico, la generación de una perspectiva de futuro, la adquisición de una dimensión ética de la Historia y la resolución de problemas sociohistóricos pasados y

actuales, y que se agrupa en la concepción de la Historia como herramienta al servicio de la formación ciudadana (Pages, 2007; Rivero et al., 2023)

En un segundo momento, la consideración de una perspectiva histórica nos ofrece la posibilidad de comprender qué pensaban o qué sentían los agentes históricos del momento, al mismo tiempo que nos ayuda a entender la razón por la cual actuaban de una manera concreta, la cual era diferente en función del momento compartido y el lugar histórico en el que se encontraran (Carril, 2019; Seixas & Morton, 2013). En este sentido, se posibilita la opción de adquirir diferentes perspectivas históricas y se da vida a un pasado que, ante los ojos del alumnado, suele resultar un tanto arduo (Domínguez, 2015; San Martín & Ortega-Sánchez, 2020). Un marco que, por otra parte, y con objeto de generar conclusiones bien fundamentadas, requiere de una multiplicidad de fuentes y perspectivas, hasta tal punto que el alumnado también se convierte en protagonista de la acción, y que cuenta con la imaginación como gran baluarte que da sentido a la realidad y el pasado (Domínguez, 1986; 2015; Molina & Ayala, 2020; Seixas & Morton, 2013). Así se observa, por ejemplo, en la intervención didáctica del profesor Sáiz (2013) en la que el alumnado debía escribir un relato en primera persona encarnando un protagonista de la conquista cristiana de la Valencia musulmana de 1238.

En un tercer momento, la incorporación de la multiperspectiva en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje le otorga un carácter cívico-democrático, pues se trata de un concepto muy actual y presente concebido como gran desafío para la integridad y la estabilidad de buena parte de los países europeos (Martín, 2022; Paricio, 2020; Stradling, 2003). Gracias a su consideración, es posible entender que un evento puede ser mirado e interpretado desde diferentes perspectivas o puntos de vista que, en esencia, combaten esa visión monocultural, universalista y eurocéntrica enseñada en las aulas. Por consecuencia, se añade un poco de controversia y problematización al pasado, una dimensión extra a la narrativa histórica enseñada y un gran manejo de fuentes históricas muy diversas (Paricio, 2020; Stradling, 2003). Además, se hace uso de metodologías más activas para trabajarlo, siendo los videojuegos, el teatro y el cine los medios más utilizados (Jodra, 2019).

Aunque buena parte de todas las actividades que conforman nuestra situación de aprendizaje trabajan, en mayor o menor medida, las mentalidades de los agentes históricos del pasado, cabe señalar que, por un lado, no es posible conocer de manera exacta y precisa lo que un agente histórico tenía en su cabeza a la hora de actuar y que, por otro lado, existen limitaciones en cuanto a dicho acceso, lo cual se presta como un signo de pensamiento histórico saludable (Domínguez, 2015; Seixas & Morton, 2013). Pese a ello, y a los altos costes de tiempo y dedicación, se trata de buenas oportunidades para conseguir una plena transformación del alumnado de Historia, sobre todo bajo la superación de los conflictos y prejuicios existentes en la actualidad, y el fomento de valores ciudadanos y democráticos entre nuestro alumnado (Carril, 2019; Morillas, 2021; Paricio, 2020; San Martín & Ortega-Sánchez, 2020).

Contexto

La situación de aprendizaje planteada en este capítulo fue puesta en práctica en un centro de titularidad pública ubicado en la ciudad de Valladolid, concretamente en el barrio de *Las Delicias*. En términos generales, se trata de un centro educativo de grandes dimensiones, tanto a escala material como de plantilla profesional, que hoy en día acoge a un gran número de estudiantes pertenecientes a la clase obrera y procedentes de múltiples

países, sobre todo como consecuencia de la vinculación existente entre esta zona residencial y la construcción del ferrocarril en la ciudad de Valladolid en el año 1864. Es por ello, principalmente por la presencia de una alta diversidad cultural entre su alumnado, por lo que, por ejemplo, se sigue una serie de líneas pedagógicas de trabajo orientadas hacia la resolución de problemas y la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con el cambio social.

Partiendo de ese contexto general, en el que siempre se trata de promover un marco de igualdad para todo el alumnado en cuestión de oportunidades educativas y sociales, cabe señalar que la situación de aprendizaje se aplicó con dos grupos de 1º de Bachillerato, cuyo alumnado rondaba entre los 16 y 17 años de edad. En el primero de los grupos, el número de estudiantes era de 26, mientras que en el segundo este era de 28. Además, en ambos existían estudiantes procedentes de América Latina, Marruecos y República Checa.

Ningún estudiante presentaba necesidades educativas especiales, pero buena parte del alumnado mantenía una actitud reacia y contraria a la aplicación de metodologías activas en la enseñanza de la Historia. Desde un primer momento, hubo una cierta resistencia a la implicación personal y el trabajo con fuentes históricas; sin embargo, las circunstancias cambiaron cuando se introdujo la dimensión empática y el vínculo con el presente, pues se trataba de un grupo con pleno interés sobre lo que sucedía en la realidad tanto a escala internacional como nacional. Así lo habían demostrado anteriormente, concretamente en el primer trimestre, al trabajar algunas cuestiones sociopolíticas propias del momento actual.

Desarrollo de las sesiones

Aprovechando la coyuntura internacional sobre conflictos activos y presentes en el mundo, la situación de aprendizaje planteada en el segundo trimestre y en la asignatura *Historia del mundo contemporáneo* trata de generar un proceso de enseñanza-aprendizaje histórico de una manera más comprometida y personal, al mismo tiempo que revela la existencia de la multicausalidad y la multiperspectiva histórica en la temática seleccionada: la IIGM. Un marco ciertamente general que, por otra parte, permite tratar de entender la creación de la Organización de las Naciones Unidas como una de las consecuencias más trascendentales del final de la contienda, pero con una clara transposición utilitaria hasta nuestros días, donde sus órganos internos suscitan polémica y crítica ante la “no intervención” en determinados conflictos.

La situación de aprendizaje, precedida por otras dos previas respecto a la I Guerra Mundial y el Período de Entreguerras, está pensada para llevarse a cabo en un total de seis sesiones presenciales en diferentes espacios, concretamente de 50 minutos de duración cada una, y combinando metodología expositiva y activa. Todas las sesiones comenzarán con un sondeo de ideas previas por parte del profesor para presentar los primeros contenidos teóricos. Tras ello, cada sesión se focalizará en abordar algunos de los cuatro ejes temáticos a partir del trabajo práctico del alumnado.

Al comienzo de la situación de aprendizaje, el alumnado realizará el análisis de documentos y fuentes históricas para comprender la multicausalidad encerrada en la comprensión de la Historia enseñada, desterrando la idea de que los hechos históricos son consecuencia directa de una única circunstancia (sesión 1). Más adelante, se continuará con el trabajo de fuentes históricas haciendo uso de las TIC y la escala geográfica-temporal con

objeto de trabajar cambio y continuidad, fundamentalmente ligado al proceso de la guerra y su repercusión en la configuración geopolítica del mapa europeo (sesión 2).

Posteriormente, se introducirá la idea de empatía histórica para potenciar el vínculo entre los conceptos teóricos y lo trabajado con las fuentes históricas, haciendo uso para ello de situaciones problemáticas y ejercicios de imaginación histórica respecto a los prisioneros judíos de Auschwitz y la resistencia francesa (sesiones 3 y 4). Y, finalmente, se introducirá la multilateralidad a través de la multiperspectiva histórica con objeto de evitar el falso planteamiento de que tan solo existe un único discurso válido respecto a todo lo ocurrido, utilizando para ello el cine y la pluralidad representada en el Consejo de Seguridad Permanente de la ONU (sesiones 5 y 6).

Sesión 1: ¿Por qué estalló la IIGM?

Tabla 2. Sesión 1 para trabajar las causas de la IIGM

Contenidos abordados	El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Relevancia, causas y consecuencias, cambio y continuidad. La Primera Guerra Mundial: los tratados de paz y el nuevo mapa europeo. El mantenimiento de la paz al acabar la Primera Guerra Mundial: el fracaso de la Sociedad de Naciones. La crisis de 1929. La gran depresión de los años 30. El ascenso del Totalitarismo: el fascismo italiano y el nazismo alemán. La Segunda Guerra Mundial: causas.
Actividad/es	Las fuentes para entender la multicausalidad de la IIGM.
Materiales	Presentación de la IIGM elaborada en Canva .
Recursos didácticos	Texto del Tratado de Versalles. Cómic <i>Complot. El crack de 1929</i>.
Espacio	Aula ordinaria.
Agrupamiento	Grupos de tres o cuatro personas.

Durante la primera sesión, centrada en la multicausalidad, se tiene como objetivo principal entender la razón por la cual tuvo lugar el estallido de la IIGM. Se trata de un planteamiento muy amplio en el que puede tener cabida una multitud de aspectos y dimensiones en relación al Tratado de Versalles, la incapacidad de la Sociedad de Naciones como órgano resolutorio de conflictos, el triunfo de la Revolución Rusa, el crack de 1929, etc. Es decir, nos encontramos ante un panorama muy complejo que, en nuestro caso, queda reducido a una explicación oral de 15 minutos de duración para trabajarlo de una manera más práctica y activa a través del manejo de las fuentes, dejando ver que son estas las que nos hablan sobre lo ocurrido cuando somos capaces de preguntar e interpretar de manera correcta.

La actividad, con una duración de 30 minutos y centrada en el trabajo de la multicausalidad, consiste en la lectura de un breve fragmento del Tratado de Versalles, concretamente los artículos 42, 43, 45, 119, 160, 231 y 232, y de algunos fragmentos del comic *Complot. El crack de 1929* con objeto de elaborar un breve comentario en el que argumenten y desarrollen las razones por las cuales Alemania decidió empezar todas sus ofensivas y

ataques en el mapa europeo, pero siempre tratando de ver las diferentes dimensiones y aspectos implicados en el conflicto. Posteriormente, el profesor realiza una breve explicación para que entiendan que Alemania, duramente afectada por el crack de 1929, fue la potencia más perjudicada con los postulados dictaminados en el Tratado de Versalles, dejando así unas ganas de venganza y rencor contra el resto de las potencias.

A mayores, se podría hacer una lluvia de ideas de manera grupal y oral para que todo el alumnado conociera la argumentación dada por sus iguales y así tener una visión más amplia de las causas de esta contienda.

Sesión 2: ¿Cómo afectó la IIGM al mapa de Europa?

Tabla 3. Sesión 2 para trabajar el desarrollo de la IIGM a través de los mapas

Contenidos abordados	El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Relevancia, causas y consecuencias, cambio y continuidad. La Segunda Guerra Mundial: fases. El nuevo mapa europeo y mundial.
Actividad/es	Movimientos y cambios de fronteras en el mapa de Europa.
Materiales	Presentación de la IIGM elaborada en Canva .
Recursos tecnológicos	Aplicación online Geacron .
Espacio	Aula de ordenadores.
Agrupamiento	Parejas.

Durante la segunda sesión, orientada al trabajo del cambio y continuidad desde un punto de vista territorial, se explica cuáles fueron las fases sucedidas en el desarrollo del conflicto. Para ello, se parte de una breve explicación, aproximadamente 15 minutos de duración, sobre el concepto de guerra relámpago en relación a la Alemania Nazi, la intervención de Italia en el norte de África, la guerra en el Pacífico y las contraofensivas de los aliados. Una visión muy general que les permite comprender cuál fue el ritmo de la contienda y las principales batallas de la misma.

Tras conocer las nociones generales del desarrollo de la IIGM en todas sus fases, se procede a la formación de parejas y la distribución de las mismas por la sala de ordenadores para manejar una herramienta virtual que lleva por nombre Geacron. A través de esta herramienta, que no deja de ser un atlas histórico virtual, el alumnado debe observar cómo la IIGM supuso una modificación de la configuración geoterritorial del continente europeo antes, durante y después de la contienda. Después, pasados ya cerca de 15 minutos y habiendo realizado una serie de anotaciones en una hoja en sucio, se debe realizar un breve comentario de no más de una cara de extensión donde se recoja una serie de ideas sobre esos cambios y continuidades respecto a la configuración territorial, tratando al final de hacer una pequeña extrapolación con lo que actualmente supone el conflicto de Rusia y Ucrania.

A través de esta actividad, se potencia el valor práctico de la Historia enseñada, sobre todo con esa última fase de extrapolación, pues se deja ver cómo las guerras, en su más sentido pleno, siempre implican un cambio de fronteras y, por ende, una

reconfiguración de los mapas mundiales. Además, también se trabajan los conceptos de cambio y continuidad, pues una parte de los cambios territoriales producidos por el desarrollo de la guerra todavía siguen presentes en los mapas de nuestros días, sin olvidar las huellas no físicas, pero sí visibles, en la sociedad de cada territorio.

Sesión 3: ¿Qué ocurrió con la población encerrada en los campos de concentración de la Alemania Nazi?

Tabla 4. Sesión 3 para trabajar el Holocausto

Contenidos abordados	El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado. El holocausto y otros genocidios en la Historia Contemporánea (estalinismo). Conocimiento y respeto a los principios y normas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La memoria democrática en el marco del derecho internacional humanitario: verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición. Identidad y sentimientos de pertenencia: reconocimiento de la diversidad identitaria, tolerancia y respeto ante las manifestaciones ideológicas y culturales, y reconocimiento y defensa de la riqueza patrimonial. Conservación y difusión del patrimonio histórico: el valor patrimonial, social y cultural de la memoria colectiva. Archivos, museos y centros de divulgación e interpretación histórica.
Actividad/es	Una carta desde Auschwitz.
Materiales	Presentación de la IIGM elaborada en Canva .
Recursos didácticos	Página web del campo de concentración de Auschwitz. Fragmento del <i>Diario de Ana Novac</i>. Fragmento literario de <i>El hombre más feliz del mundo</i>. Fragmento literario de <i>Las memorias de Primo Levi</i>. Vídeo La fábrica de la muerte nazi. Vídeo La historia de una superviviente del Holocausto.
Espacio	Aula de ordenadores.
Agrupamiento	Parejas.

Durante la tercera sesión, orientada al trabajo de la dimensión empática de la Historia, se presenta de una manera breve cuál fue el destino de una buena parte de la población que, en el término de la Alemania Nazi, acabó siendo condenada a los campos de concentración y exterminio. Tras esa breve explicación, que ronda en torno a los 15 minutos, se procede a realizar una actividad que pretende trabajar esa dimensión emocional y cognitiva que ya Endacott y Brooks (2013) propusieron en su momento a la hora de hablar de empatía histórica como término a trabajar en la enseñanza de la Historia.

La actividad propuesta parte de la distribución del alumnado por parejas en diferentes ordenadores para, más adelante, manejar una serie de fuentes que le permitan establecer un vínculo más personal con la situación de determinados colectivos,

concretamente el judío, en esa tesitura completa del domino nazi. Para ello, y en torno a 20 minutos, deben explorar la visita virtual de Auschwitz a través de su propia página web, visionar unos minutos de vídeo sobre las instalaciones de ese mismo campo de concentración, visionar otro vídeo sobre una superviviente del Holocausto y leer tres breves fragmentos literarios de *El hombre más feliz del mundo*, *El diario de Ana Novac* y *Las memorias de Primo Levi*. A través de este amplio elenco de fuentes, el alumnado se ve con plena capacidad para abordar de manera personal y en primera persona la explicación y comprensión de la cuestión enseñada: el yugo nazi sobre la población judía.

Una vez consultada todas esas fuentes de manera virtual e interactiva, se procede a la resolución del supuesto planteado. Lo que se pretende, y se quiere, es que el alumnado, familiarizado en su conjunto con una dimensión más personal de la Historia, proceda por parejas a elaborar una carta como prisionero de un campo de concentración, preferiblemente adoptando la condición un judío encarcelado en Auschwitz, en la que explique a sus familiares cómo se siente, cuáles son sus principales preocupaciones, cuál piensa que será su destino y cómo terminará ese conflicto bélico en el que se encuentra inmersa buena parte de la población europea. Así pues, se potencia una relación directa con lo ocurrido en el pasado e, incluso, se extrapola a lo que actualmente ocurre en Palestina, reducida a una especie de campo de concentración masivo supeditado a Israel.

Para completar esta actividad sería interesante realizar, por un lado, un intercambio de las cartas redactadas por las parejas con objeto de que fuesen conscientes de la influencia del contexto personal en la interpretación del pasado y, por otro, en la comparativa de lo escrito con algunos testimonios históricos de los prisioneros de los campos de concentración nazis para ver semejanzas y similitudes. A partir de ello, sería posible construir un marco complejo en el que se interrelacionan contextos, espacios y tiempos, lo cual dejaría ver a su vez que la Historia en su conjunto encierra una mayor complejidad de lo que normalmente se piensa.

Sesión 4: ¿Qué ocurrió con la población de las zonas dominadas durante la guerra?

Tabla 5. Sesión 4 para trabajar el colaboracionismo y la resistencia en Francia

Contenidos abordados	El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado. El papel de los exiliados políticos Identidad y sentimientos de pertenencia: reconocimiento de la diversidad identitaria, tolerancia y respeto ante las manifestaciones ideológicas y culturales, y reconocimiento y defensa de la riqueza patrimonial.
Actividad/es	El papel de la resistencia: Charles de Gaulle y Francia.
Materiales	Presentación de la IIGM elaborada en Canva .
Recursos didácticos	Discurso de Charles de Gaulle pronunciado en la radio. Vídeo de una exposición a favor de Vichy. Carteles de la Francia de Vichy.
Espacio	Aula de ordenadores.

Agrupamiento

Parejas.

Durante la cuarta sesión, también centrada en el trabajo de la dimensión empática de la Historia, se trata de abordar cómo fue la reacción humana ante el dominio territorial de las potencias, principalmente del bando totalitario, en algunas zonas europeas. Es por ello que en 15 minutos aproximadamente se les esboza el panorama europeo reinante, prestando especial atención a la política de explotación, saqueo y rapiña llevada a cabo por los alemanes, lo cual generó una enorme resistencia por parte de la población de los lugares afectados, y a la colaboración gestada frente a estos regímenes de terror. De ahí que, pese a contar con diferentes ejemplos de resistencia a lo largo del mapa europeo, se opte por Francia como ejemplo a trabajar por contener en su interior dos ilustres personajes de gran relevancia para la comprensión del colaboracionismo y la resistencia: Philippe Pétain y Charles de Gaulle.

Una vez que el alumnado conoce ese panorama, y se ha posicionado por parejas en los ordenadores, comienza a realizar una actividad de empatía histórica, entendida esta en su conjunto por el hecho de suponer una adopción de perspectiva, una generación de un vínculo emocional y una contextualización concreta (Endacott & Brooks, 2013), pero pasando previamente por el visionado de un vídeo sobre la exposición que tuvo lugar en Francia a favor del régimen de Vichy, la observación de determinados carteles propagandísticos de dicho régimen y la escucha del discurso pronunciado por Charles de Gaulle en la radio desde Londres. Posteriormente, y en términos generales, el alumnado debe imaginar que es un ciudadano francés en el momento de la guerra y que, por consecuencia, es constantemente bombardeado por diferentes medios publicitarios con objeto de captar su filiación, y poder responder finalmente a la siguiente pregunta: ¿qué hubieses hecho tú ante estas circunstancias: colaboración o resistencia?

A través de esta actividad, en la que se combina el uso de diferentes fuentes históricas, ya sean carteles, discursos de radio u otros, el alumnado se percata del importante papel jugado por parte de los medios de difusión del momento, al mismo tiempo que, además de conocer el grado de persuasión de los mismos, observa la existencia de una dualidad en la interpretación de un mismo hecho: el dominio nazi de Francia. Por tanto, se trabaja una dimensión crítica de la Historia que, a su vez, ofrece la posibilidad de entender que la Historia nunca se reduce a la existencia de un solo discurso, sobre todo en aquellas partes donde existen dos bandos enfrentados con un tercero que funciona como intermediario.

Para dinamizar más la actividad podríamos dividir a la clase en dos grandes grupos: uno de fieles partidarios de la Francia de Vichy y otro de seguidores de Charles de Gaulle. Cada grupo tendría la responsabilidad de plantear carteles potentes y discursos de radio con un alto valor de convicción para que un tercero, en este caso el profesor, se sumara a uno de los bandos y se posicionara a favor de la democracia o el totalitarismo. Al mismo tiempo, se despierta la creatividad del alumnado de una manera interactiva.

Sesión 5: ¿Cómo fue el Día D? ¿Cómo se representa en la gran pantalla?

Tabla 6. Sesión 5 para trabajar el Día D y el concepto de multiperspectiva histórica

Contenidos abordados	El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Las manifestaciones artísticas y el patrimonio cultural como fuente histórica. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado. La Segunda Guerra Mundial: fases.
Actividad/es	La IIGM en las grandes pantallas de Hollywood: el caso del Día D.
Materiales	Presentación de la IIGM elaborada en Canva .
Recursos didácticos	Fragmentos de tres películas: - Salvar al Soldado Ryan (Steven Spielberg, 1998). - Overlord (Stuart Cooper, 1975). - El desafío de las águilas (Brian G. Hutton, 1968). D-Day (Richard Dale, Kim Bour y Pamela Gordon, 2004).
Espacio	Aula ordinaria.
Agrupamiento	Individual.

Durante la quinta sesión, centrada en el trabajo de la multiperspectiva histórica, el objetivo es abordar el desarrollo y proceso de la IIGM, prestando especial atención al Desembarco de Normandía. Para ello, se procede a realizar una breve explicación, 10 minutos de duración como mucho, sobre las ofensivas finales de la guerra, centrándose en la ocupación soviética de la Alemania Nazi, los bombardeos alemanes de las Árdennas, la guerra en el Pacífico y la liberación de París, siendo este último donde el Día D cobra gran relevancia y protagonismo al crear un gran frente al oeste de Europa para combatir el totalitarismo.

Tras esa breve explicación, prácticamente vista durante la segunda sesión al manejar la idea de cambio y continuidad en el mapa de Europa, se procede al visionado de cuatro fragmentos que, en su más sentido pleno, representan de manera similar, pero diferente también, ese hecho histórico transcendental para el final de la contienda: *Salvar al soldado Ryan*, *Overlord*, *El desafío de las águilas* y *D-Day*. Posteriormente, tras haber cumplido con los 15 minutos de visionado, se procede a trabajar de manera individual para conocer cuáles son las diferentes versiones respecto a ese hito y cómo se representa. De ahí que en un folio deban analizar y dar respuesta a los siguientes elementos: rigor histórico, semejanzas y diferencias en las representaciones, y valoración personal de lo visionado. Y, por otra parte, responder a la siguiente cuestión: ¿es posible que exista más de una única verdad sobre lo ocurrido en el Desembarco de Normandía?

Para enriquecer esta actividad sería interesante que, tras realizar el análisis de los fragmentos y responder a la pregunta de multiperspectiva, se organizara una pequeña puesta en común sobre la existencia o no de diferentes discursos en el transcurso de la Historia de un mismo hecho. Por ejemplo, se podría dividir la pizarra en dos partes, una para la existencia de varios discursos y otra para su contrario, y organizar un pequeño debate que, por un lado, ofreciera las ventajas y desventajas de cada una de estas circunstancias, y, por otro lado, recogiera los diferentes tipos de discursos existentes en torno al Día D, aprovechando en todo momento los fragmentos visionados.

Sesión 6: ¿Cuál fue el camino para la paz mundial?

Tabla 7. Sesión 6 para trabajar una de las consecuencias más importantes de la IIGM: la ONU

Contenidos abordados	El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Relevancia, causas y consecuencias, cambio y continuidad. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado. La Segunda Guerra Mundial: consecuencias políticas, económicas y sociales. La preparación para la paz, la Organización de las Naciones Unidas. Los conflictos fratricidas en el mundo contemporáneo: pasados traumáticos y memoria colectiva. Los nacionalismos como factor de conflicto y enfrentamiento entre pueblos y estados. El nuevo orden mundial multipolar: choques y alianzas entre civilizaciones.
Actividad/es	La ONU y sus protocolos de intervención: el Consejo de Seguridad Permanente.
Materiales	Presentación de la IIGM elaborada en Canva. Presentación sobre la ONU elaborada en Canva. Ficha informativa sobre el conflicto de Rusia y Ucrania.
Recursos didácticos.	Página web de la Organización de las Naciones Unidas. Página de la BBC. Página del New York Times. Página de L'Monde. Página de Pravda. Página de El Diario del pueblo.
Espacio	Aula de ordenadores.
Agrupamiento	5 grupos en total.

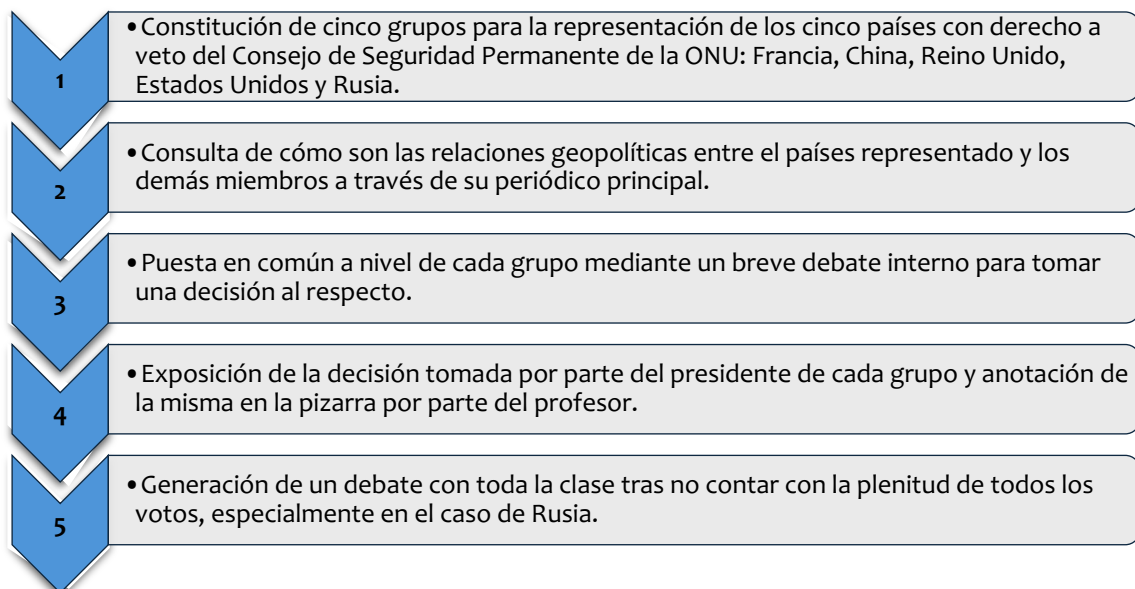
Durante la sexta sesión, centrada también en el trabajo de la multiperspectiva histórica, se trata de comentar cuáles fueron las principales consecuencias de la IIGM y, por ende, cuál fue el organismo creado para velar por la paz y la seguridad mundiales, sobre todo tras la catástrofe generada a partir del lanzamiento de las bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki. En este sentido, la explicación histórica, reducida a unos 10 minutos, versa sobre las pérdidas humanas padecidas, los movimientos de población efectuados, los efectos morales ocasionados en la población afectada por la contienda, las consecuencias económicas y la organización de la paz. Es aquí, en esta última consecuencia, donde se presta más atención y se trata de explicar la creación de la ONU como consecuencia directa de la Conferencia de San Francisco, la cual forma parte de un conglomerado de conferencias cuyo fin principal era la organización de la paz mundial.

Una vez que el alumnado conoce las diferentes consecuencias de la IIGM y el funcionamiento de la ONU, incluso aplicado en un conflicto real como el del coltán en el Congo, se procede a aplicar una metodología activa a través del aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en problemas, tomando como punto de partida para ello el conflicto

existente entre Rusia y Ucrania. Bajo este cometido, cuyo principal fin es entender el protocolo de intervención de la ONU ante los conflictos internacionales (siempre que se aplique) y dar a conocer la continuidad histórica de dicha institución en el presente, el alumnado se distribuye en los ordenadores y se agrupa en un total de cinco grupos, pues cada grupo representa un país con derecho a veto del Consejo de Seguridad Permanente. Así pues, comienza la actividad y se procede a realizar las siguientes fases (Gráfico 1) para entender la razón por la cual la ONU “no ha intervenido directamente” en el conflicto:

1. Cada grupo, representante a su vez de Rusia, Francia, China, Reino Unido y Estados Unidos, debe realizar una serie de consultas en los periódicos principales de su nación para conocer cuál es la relación geopolítica mantenida con sus homónimos, sobre todo con objeto de ver si es posible un pacto o todo lo contrario ante la decisión de intervenir o no en el conflicto. De ahí que, durante 15 minutos de duración, cada grupo se vea inmerso en un debate interno sobre qué decisión tomar al respecto. Posteriormente, deben elegir a un presidente como portavoz de la opinión de grupo, que es recogida por el profesor en la pizarra.
2. En la segunda y última fase, el portavoz de cada grupo verbaliza la decisión internamente consensuada dentro del país que representa para analizar si es posible o no la autorización del despliegue de la misión por parte del Consejo de Seguridad Permanente de la ONU. Aquí, se trata de establecer correlaciones geopolíticas y entender un elemento contrario al mantenimiento de la paz mundial, presuponiendo que Rusia votará en contra de la intervención como consecuencia de ser una responsable del conflicto y una de las principales interesadas en ganar la contienda. Por consecuencia, tras recoger las decisiones de los cinco grupos en la pizarra por parte del profesor, y ver que no se cuenta con el total de los votos para iniciar la siguiente fase, se inicia un debate grupal sobre la utilidad de la ONU, el mantenimiento del derecho a veto y el propio conflicto de Rusia y Ucrania.

Figura 1. Síntesis de la actividad final sobre la ONU y el conflicto ruso-ucraniano.



Fuente: elaboración propia

La puesta en práctica de este taller, pese a que haya quedado reducido al manejo de fuentes de información actuales a través de las TIC, también ofrece la posibilidad de trabajar el concepto de ucronía y lo contrafactual, pues pudiera ser el caso de que se votara

a favor de la intervención por parte de los cinco países con derecho a veto y, por tanto, se diseñara todo el proceso de intervención táctico necesario para paliar la inestabilidad creada en la sociedad de ambos contendientes. En este sentido, se trata de una actividad enriquecedora que, a su vez, ofrece una cara oculta con un cierto potencial para el trabajo de la imaginación histórica, sin olvidar el componente empático implícito en todo momento de su desarrollo y las posibles consecuencias inesperadas en el transcurso de la Historia.

Valoración y conclusiones

La situación de aprendizaje desarrollada a lo largo de este capítulo fue aplicada en un aula real de 1º de Bachillerato con objeto de trabajar varios ejes ligados a conceptos del pensamiento histórico en relación a la IIGM y el tiempo presente para poner en valor el conocimiento histórico con relación al tiempo presente y ayudar a la formación de una ciudadanía crítica comprometida con el cambio. No obstante, cabe señalar que su aplicación no estuvo exenta de problemas, pues en primer momento se gestó una cierta resistencia al empleo de métodos activos; sin embargo, tras observar que se trataba de una metodología orientada a la comprensión más personal de la Historia y con una vinculación pasado-presente, estos fueron desapareciendo y dejando un panorama enriquecedor para trabajar los intereses personales del alumnado, incrementando así el interés por la situación de aprendizaje desarrollada.

En el caso de las actividades orientadas a la multicausalidad y la idea de cambio-continuidad, el alumnado se percató de que los discursos históricos enseñados en el aula bebían de una gran variedad de fuentes que, siendo correctamente preguntadas e interpretadas, podían dar respuesta al tiempo pasado. A través del manejo de esas mismas fuentes, por ejemplo, se percataron también de que los hechos históricos no siempre responden a una sencilla razón, sino que más bien suelen ser consecuencia de un conglomerado causal ciertamente complejo. Y, a su vez, fueron conscientes de que los hechos históricos tienen graves repercusiones tanto a nivel social como territorial, siendo posible observar su huella en el mapa europeo actual. En la siguiente tipología, ahora centrada en la dimensión empática de la Historia, el alumnado consiguió conectar con el pasado cognitiva y emocionalmente, llegándose a poner en la propia piel de un prisionero judío en el campo de concentración de Auschwitz. Pero también fue capaz de ir más allá y, por tanto, de entender cuál era la mentalidad de un ciudadano francés de 1940 ante la existencia de una nación dividida en colaboración y resistencia frente al dominio nazi. Así pues, fue plenamente capaz de generar una vinculación personal y en primera persona con el pasado reciente, despertando y encontrando sentimientos al respecto, y formándose como un ciudadano ciertamente ético y comprometido con los valores democráticos y pacíficos.

Finalmente, y en el caso de las actividades centradas en la multiperspectiva, el alumnado fue plenamente consciente de que, cuando hablamos de Historia, siempre existe una variedad de discursos que pueden ser considerados plenamente válidos. Pese a ello, bien es cierto que encontraron dificultades a la hora de entender esta idea, pues la misma les suscitó polémica y les hizo cuestionarse todo lo que estudiaban y les enseñaban. Sin embargo, también les brindó la oportunidad de materializar esa pluralidad en un órgano encargado de velar por la seguridad mundial y, a su vez, de ver cómo en su interior existe una circunstancia que impide la función principal del mismo, al mismo tiempo que atenta contra la finalidad propia de la multiperspectiva.

En último lugar, cabe resaltar que este tipo de situación de aprendizaje, en la que se combina lo expositivo con el trabajo con fuentes, fomenta el aprendizaje autónomo del alumnado y, también, propicia el uso de las TIC de manera responsable y correcta, dejando ver que pueden utilizarse actualmente como verdaderas herramientas al servicio de la información. Empero, y si fuese aplicada en la actualidad, quizás sería interesante repensar algunos de los finales, concretamente de aquellos en los que el alumnado elabora un breve comentario de texto, y la incorporación de la Inteligencia Artificial generativa para, por un lado, enseñar su crítico y riguroso manejo, y, por otro lado, demostrar los diferentes sesgos y connotaciones encerrados en sus algoritmos. Todo ello propicia un amplio marco digital que, actualmente, no deja de ser el día a día de todo profesor, independientemente del área en el que nos encontremos, y con el que se ha de lidiar para evitar la perversión del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado.

Nota

Este trabajo ha sido financiado por la Universidad de Valladolid y el Banco Santander en el marco del contrato concedido a Juan Pablo Herrezuelo-Ortega para la realización de la tesis doctoral. Este trabajo también se ha elaborado como parte del proyecto de investigación «Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon)» (PID2020-114434RB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Referencias

- Carril M. T. (2019). *Empatía y perspectiva histórica. Un estudio con profesores de Educación Primaria en Formación* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/40601>.
- Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la comunidad de Castilla y León, *Boletín Oficial de la Junta de Castilla y León*, 190, del 30 de septiembre de 2022. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf>.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1–21.
- Domínguez, J. (2015). La explicación histórica contextualizada o por empatía: conceptos, aprendizaje y evaluación. En *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (pp. 139–170). Grao.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41–58. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>.
- Jodra, E. (2019). *Propuesta de actividades para trabajar la multiperspectiva en la enseñanza de la Historia*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/86649>.

- Martin, B. (5 de agosto de 2022). Integrating multiperspectivity in the History classroom. *Observatory on History Teaching in Europe*. <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/-/integrating-multiperspectivity-in-the-history-classroom>.
- Molina, S., & Ayala, A. (2020). La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo. *Panta Rei*, 14(1), 129–153. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444761>
- Montanares-Vargas, E., & Llancavil-Llancavil, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 8(17), 85-98. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ufhf>
- Morillas, J. (2021). *La multiperspectiva en la didáctica de la Historia*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/110036>.
- Pages, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. In R. Ávila, R. López, & E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205–215). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Paricio, J. (2020). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (3): aprender a pensar desde múltiples perspectivas. *Clío: History and History Teaching*, 46, 202–232. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465267
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, *Boletín Oficial del Estado*, 82, del 6 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>.
- Rivero, P., Aso, B., & García-Ceballos, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1–16. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338>
- Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º de la ESO. *Clío*, 39, 1–20.
- San Martín, A., & Ortega-Sánchez, D. (2020). Empatía, empatía histórica y empatía prehistórica: una aproximación conceptual desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38, 3–16. <https://doi.org/10.7203/dces.38.15648>
- Santisteban, A. (2023). Fuentes, tiempos, identidades y relatos. ¿Cómo se piensa la historia? In J. Domínguez Cardiel, M. Alvarado Sánchez, & H. Torres Salazar (Eds.), *La Historia: investigación y su enseñanza en tiempos pandémicos* (pp. 19–38). Astra Ediciones.
- Seixas, P. (25 de febrero de 2016). A History/Memory Matrix for History Education. *Public History Weekly: The Open Peer Review Journal*. <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). Historical perspectives. En *The big six historical thinking concepts* (pp. 136–167). Nelson Education.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers*. Council of Europe.

Anexo: fundamentación curricular y evaluación

En los anexos que nos siguen, podemos encontrar tanto la fundamentación curricular de la propia situación de aprendizaje diseñada, basada en la concreción curricular del Decreto 40/2022 del Boletín Oficial de la Junta de Castilla y León (BOCYL), como los instrumentos de evaluación de la misma, los cuales se dividen en la creación de un portfolio, utilizado para evaluar las actividades desarrolladas de la primera sesión a la quinta a través de la rúbrica como herramienta, y de un debate, empleado para evaluar la última sesión implementada a través de una guía de observación.

Fundamentación curricular

Contenidos	SITUACIÓN DE APRENDIZAJE			
	Competencias específicas	Criterios de evaluación y descriptores operativos	Indicadores de logro	Actividades
El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Relevancia, causas y consecuencias, cambio y continuidad. La Primera Guerra Mundial: los tratados de paz y el nuevo mapa europeo. El mantenimiento de la paz al acabar la Primera Guerra Mundial: el fracaso de la Sociedad de Naciones. La crisis de 1929. La gran depresión de los años 30. El ascenso del Totalitarismo: el fascismo italiano y el nazismo alemán. La Segunda Guerra Mundial: causas.	2. Tomar conciencia del grado de violencia, barbarie y destrucción de los conflictos ocurridos de la Edad Contemporánea, a través del empleo de fuentes históricas fiables, la lectura de textos historiográficos y la elaboración de argumentos propios que prevengan la manipulación de la información, para afrontar acontecimientos traumáticos de nuestro pasado reciente, evitar la repetición de hechos semejantes, reconocer a las víctimas y defender la aplicación del principio de Justicia Universal.	2.2 Analizar y sintetizar los principales conflictos civiles que se han producido en la Edad Contemporánea, a través del empleo de mapas históricos, textos historiográficos y la elaboración de juicios argumentados, comprendiendo la importancia de la memoria histórica y del reconocimiento de las víctimas, del principio de Justicia Universal y del derecho a la verdad, la reparación y la garantía de no repetición. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CPSAA3.1, CPSAA4, CC1, CC2, CC3).	2.2.1. Identifica las principales causas de la IIGM. 2.2.2. Vincula al Tratado de Versalles como principal responsable de las acciones cometidas por parte de la Alemania Nazi. 2.2.3. Asocia un gran cúmulo de factores y condiciones de muy diversa índole al estallido de la IIGM, especialmente al Tratado de Versalles.	Las fuentes para entender la multicausalidad de la IIGM.

El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Relevancia, causas y consecuencias, cambio y continuidad. La Segunda Guerra Mundial: fases. El nuevo mapa europeo y mundial.	2. Tomar conciencia del grado de violencia, barbarie y destrucción de los conflictos ocurridos de la Edad Contemporánea, a través del empleo de fuentes históricas fiables, la lectura de textos historiográficos y la elaboración de argumentos propios que prevengan la manipulación de la información, para afrontar acontecimientos traumáticos de nuestro pasado reciente, evitar la repetición de hechos semejantes, reconocer a las víctimas y defender la aplicación del principio de Justicia Universal.	2.2 Analizar y sintetizar los principales conflictos civiles que se han producido en la Edad Contemporánea, a través del empleo de mapas históricos, textos historiográficos y la elaboración de juicios argumentados, comprendiendo la importancia de la memoria histórica y del reconocimiento de las víctimas, del principio de Justicia Universal y del derecho a la verdad, la reparación y la garantía de no repetición. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CPSAA3.1, CPSAA4, CC1, CC2, CC3).	2.2.4. Conoce y comprende las diferentes fases sucedidas en el desarrollo de la IIGM. 2.2.5. Distingue los diferentes espacios geográficos en los que tuvo lugar el desarrollo de la contienda a través del manejo de recursos cartográficos. 2.2.6. Reconoce los cambios producidos por la contienda antes y después de la misma en el mapa de Europa.	Movimientos y cambios de fronteras en el mapa de Europa.
--	--	--	--	---

El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado. El holocausto y otros genocidios en la Historia Contemporánea (estalinismo). Conocimiento y respeto a los principios y normas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La memoria democrática en el marco del derecho internacional humanitario: verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición. Identidad y sentimientos de pertenencia: reconocimiento de la diversidad identitaria, tolerancia y respeto ante las manifestaciones ideológicas y culturales, y reconocimiento y defensa de la riqueza patrimonial. Conservación y difusión del patrimonio histórico: el valor patrimonial, social y cultural de la memoria colectiva. Archivos, museos y centros de divulgación e interpretación histórica.	3. Identificar la desigualdad como uno de los principales problemas de las sociedades contemporáneas, reconociendo las experiencias históricas de determinados colectivos, empleando el análisis multicausal y valorando el papel transformador del sujeto en la historia, para comprender cómo se han formado las actuales sociedades complejas,	3.1 Describir la evolución de los conceptos de igualdad y de ciudadanía en la historia contemporánea y sus derivaciones sociales y políticas, a través del análisis multicausal de los principales sistemas políticos y sociales de los siglos XIX y XX, y la síntesis de estos, identificando las desigualdades y la concentración del poder en determinados grupos sociales. (CCL1, STEM1, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CC1, CC2, CC3).	3.1.1. Identifica la ingente cantidad de desigualdades e injusticias vividas y padecidas por todos aquellos considerados enemigos por parte del estado alemán del III Reich. 3.1.2. Experimenta en primera persona la condición de ser judío en la Alemania Nazi.	Una carta desde Auschwitz.
---	--	---	---	-----------------------------------

	4. Comprender la importancia de las identidades colectivas en la configuración social, política y cultural del mundo contemporáneo, utilizando el pensamiento histórico, sus conceptos y métodos, para analizar críticamente cómo se han ido construyendo y conformando a través del tiempo, elaborar argumentos propios con los que contribuir a un diálogo constructivo, respetar los sentimientos de pertenencia, y valorar la riqueza patrimonial y el legado histórico y cultural que han producido	4.1 Analizar y sintetizar críticamente cómo se han ido construyendo en el tiempo las identidades colectivas, en su contexto espaciotemporal, empleando los conceptos y métodos del pensamiento histórico, respetando la pluralidad y los sentimientos identitarios y valorando el legado histórico y cultural de las mismas. (CCL1, CCL5, CPSAA3.1, CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2).	4.1.1. Identifica el trato vejatorio sufrido por la población judía en los campos de concentración y exterminio. 4.1.2. Experimenta en primera persona la sensación de aquellos judíos castigados por el III Reich.	
El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado. El papel de los exiliados políticos Identidad y sentimientos de pertenencia:	7. Interpretar la función que han desempeñado el pensamiento y las ideologías en la transformación de la realidad desde los orígenes de la Edad Contemporánea hasta la actualidad, a través	7.1 Generar opiniones argumentadas, debatir y transferir ideas y conocimientos sobre la función que han desempeñado el pensamiento y las	7.1.1. Argumenta con corrección y firmeza el papel desempeñado por Charles de Gaulle a la hora de librar Francia de los alemanes en la	El papel de la Resistencia: Charles de Gaulle y Francia.

reconocimiento de la diversidad identitaria, tolerancia y respeto ante las manifestaciones ideológicas y culturales, y reconocimiento y defensa de la riqueza patrimonial.	de la aproximación a la historiografía y a los debates sobre temas clave de la historia, para valorar críticamente los distintos proyectos sociales, políticos y culturales generados, las acciones llevadas a cabo y las experiencias vividas, desde la perspectiva ética contenida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.	ideologías en la transformación de la realidad, desde los orígenes de la Edad Contemporánea hasta la actualidad, comprendiendo y contextualizando dicho fenómeno a través del trabajo sobre textos históricos e historiográficos y de fuentes literarias, del cine y otros documentos audiovisuales. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CD3, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CC3).	primera mitad del siglo XX. 7.1.2. Reconoce a Charles de Gaulle como uno de los máximos ejemplos de la Resistencia francesa antinazi en Europa. 7.1.3. Conoce cuáles fueron los principales medios para conseguir colaboración o resistencia en la Francia dominada. 7.1.4. Experimenta en primera persona la sensación que la población del momento vivió ante la opresión del colaboracionismo o resistencia francesa.
--	---	--	--

El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Las manifestaciones artísticas y el patrimonio cultural como fuente histórica. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado La Segunda Guerra Mundial: fases.	2. Tomar conciencia del grado de violencia, barbarie y destrucción de los conflictos ocurridos de la Edad Contemporánea, a través del empleo de fuentes históricas fiables, la lectura de textos historiográficos y la elaboración de argumentos propios que prevengan la manipulación de la información, para afrontar acontecimientos traumáticos de nuestro pasado reciente, evitar la repetición de hechos semejantes, reconocer a las víctimas y defender la aplicación del principio de Justicia Universal.	2.1 Tomar conciencia del grado de violencia, barbarie y destrucción alcanzado por los conflictos ocurridos en el mundo contemporáneo, así como de las causas de las conflagraciones bélicas, sus coordenadas espaciotemporales y las múltiples transformaciones que se producen en los contendientes, a través del empleo de fuentes históricas fiables y del uso de datos contrastados, valorando el impacto social y emocional que supone el uso de la violencia y el papel de las instituciones internacionales que velan por la paz y la mediación. (CCL2, CCL3, CCL5, CPSAA1.1, CPSAA3.1, CPSAA4, CC1, CC2, CC3).	2.1.1. Identifica el Día D y el Desembarco de Normandía como elementos clave del final de la IIGM.. 2.1.2. Reconoce que es posible la existencia de diferentes versiones de un mismo hecho a través de producciones cinematográficas que versan sobre el conflicto. 2.1.3. Entiende el final de la guerra en el continente europeo a través del cine como una herramienta educativa más. 2.1.4. Asimila la idea de que en la Historia no existe un único discurso válido y verdadero.	La IIGM en las grandes pantallas de Hollywood: el caso del Día D.
--	--	---	---	--

El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Relevancia, causas y consecuencias, cambio y continuidad. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado. La Segunda Guerra Mundial: consecuencias políticas, económicas y sociales. La preparación para la paz, la Organización de las Naciones Unidas. Los conflictos fratricidas en el mundo contemporáneo: pasados traumáticos y memoria colectiva. Los nacionalismos como factor de conflicto y enfrentamiento entre pueblos y estados. El nuevo orden mundial multipolar: choques y alianzas entre civilizaciones.	1. Reconocer y sintetizar los movimientos, acciones y transformaciones históricas que han contribuido al afianzamiento de la libertad en el mundo contemporáneo, a través del estudio comparado de casos y el uso correcto de términos y conceptos históricos, para valorar los logros que suponen los sistemas democráticos como principal garantía para la convivencia y el ejercicio de los derechos fundamentales.	1.1 Identificar y reconocer los logros que suponen los actuales sistemas democráticos como el resultado no lineal en el tiempo de los movimientos y acciones que han contribuido al afianzamiento y articulación del principio de libertad, a través del análisis de los principales procesos históricos que se han desarrollado a lo largo del tiempo, la comprensión de los textos políticos y constitucionales fundamentales y el uso	1.1.1. Vincula el triunfo de la democracia sobre las dictaduras con la creación de la Organización de las Naciones Unidas. 1.1.2 Identifica las principales consecuencias del desarrollo de la IIGM.	La ONU y sus protocolos de intervención: el Consejo de Seguridad Permanente.
---	---	---	--	---

5. Identificar, reconocer y sintetizar los principales retos del siglo XXI a través de procesos avanzados de búsqueda, selección y tratamiento de la información, el contraste y la lectura crítica de fuentes, para entender el fenómeno histórico de la globalización, su repercusión en el ámbito local y planetario y en la vida cotidiana de las personas, y mostrar la necesidad de adoptar compromisos ecosociales para afrontar los Objetivos de	5.2 Identificar y sintetizar los principales retos del siglo XXI y el origen histórico de los mismos, a través del análisis de la interconexión de diversos procesos políticos, económicos, sociales y culturales en un contexto global, argumentando la necesidad de adoptar comportamientos ecosocialmente responsables y orientados a la sostenibilidad del planeta, la defensa de las instituciones democráticas, la mejora del bienestar colectivo y la solidaridad entre las generaciones presentes y futuras. (CCL1, CCL2, STEM5, CD1, CD2, CPSAA2, CPSAA4, CC3, CC4, CE1).	5.2.1. Reconoce a la Organización de las Naciones Unidas como entidad gubernamental de carácter internacional encargada de velar por la paz, la libertad, la justicia y la democracia. 5.2.2. Comprende que la resolución de los conflictos internacionales ha de pasar por las manos de la Organización de las Naciones Unidas. 5.2.3. Entiende que la propia ONU en su interior contiene un funcionamiento contrario a su utilidad real en el mapa europeo.
--	--	---

Contenidos de carácter transversal:

- Tecnologías de la información y la comunicación, y su uso responsable, así como la educación para la Convivencia escolar proactiva orientada al respeto de la diversidad como fuente de riqueza.
- Técnicas y estrategias propias de la oratoria, que proporcionan al alumnado confianza en sí mismo, gestión de sus emociones y mejora de sus habilidades sociales.
- Desarrollo de actividades que fomentan el interés y el hábito de lectura, así como destrezas para una correcta expresión escrita.
- Fomento de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, la paz, la democracia, la pluralidad, el respeto a los Derechos Humanos y al Estado de derecho, y el rechazo al terrorismo

y a cualquier tipo de violencia.

Aprendizaje interdisciplinar:

- Lengua castellana y literatura: interpretación, lectura y comprensión de textos históricos y fragmentos literarios que actúan como testigos de lo sucedido en el pasado.
- Historia del arte: uso del séptimo arte, es decir, el cine, para entender que la Historia no solo cuenta con una única interpretación de lo ocurrido, y así nos lo demuestran las películas ciertamente históricas.
- Geografía: utilización de mapas con objeto de ubicar y comprender las fases de la guerra, además de su posterior repercusión en la configuración geopolítica y territorial del mapa europeo.

Evaluación

EVALUACIÓN				
Instrumento de evaluación 1: portfolio (80%).				
Indicadores de logro	Calificación		Agente	Momento
	Peso	Herramienta		
2.2.1. Identifica las principales causas de la IIGM.	5%	Rúbrica.	Profesor.	Al finalizar la situación de aprendizaje.
2.2.2. Vincula al Tratado de Versalles como principal responsable de las acciones cometidas por la Alemania Nazi.	5%			
2.2.3. Asocia un gran cúmulo de factores y condiciones de muy diversa índole al estallido de la IIGM, especialmente al Tratado de Versalles.	5%			
2.2.4. Conoce y comprende las diferentes fases sucedidas en el desarrollo de la IIGM.	5%			
2.2.5. Distingue los diferentes espacios geográficos en los que tuvo lugar el desarrollo de la contienda a través del manejo de recursos cartográficos.	5%			
2.2.6. Reconoce los cambios producidos por la contienda antes y después de la misma en el mapa de Europa.	5%			
3.1.1. Identifica la ingente cantidad de desigualdades e injusticias vividas y padecidas por todos aquellos considerados enemigos por parte del	5%			

estado alemán del III Reich.	
3.1.2. Experimenta en primera persona la condición de ser judío en la Alemania Nazi.	5%
4.1.1. Identifica el trato vejatorio sufrido por la población judía en los campos de concentración y exterminio.	5%
4.1.2. Experimenta y empatiza en primera persona la sensación de los castigados por el Reich.	5%
7.1.1. Argumenta con corrección y firmeza el papel desempeñado por Charles de Gaulle a la hora de liberar Francia de los alemanes en la primera mitad del siglo XX.	2,5%
7.1.2. Reconoce a Charles de Gaulle como uno de los máximos ejemplos de la resistencia francesa antinazi en Europa.	2,5%
7.1.3. Conoce cuáles fueron los principales medios para conseguir colaboración o resistencia en la Francia dominada.	2,5%
7.1.4. Experimenta en primera persona la sensación que la población del momento vivió ante la opresión del colaboracionismo o resistencia francesa.	2,5%
2.1.1. Identifica el Día D y el desembarco de Normandía como elementos clave en el final de la IIGM.	5%
2.1.2. Reconoce que es posible la existencia de diferentes versiones de un mismo hecho a través de producciones cinematográficas que versan sobre el conflicto.	5%
2.1.3. Entiende el final de la guerra en el continente europeo a través del cine como una herramienta educativa más.	5%
2.1.4. Asimila la idea de que en la Historia no existe un único discurso válido y verdadero.	5%

EVALUACIÓN

Instrumento de evaluación 2: debate (20%)					
Indicadores de logro		Calificación		Agente	Momento
		Peso	Herramienta		
1.1.1. Vincula el triunfo de la democracia sobre las dictaduras con la creación de la Organización de las Naciones Unidas.	2,5%	Guía de observación.	de Profesor.	Durante el desarrollo de la	

estado alemán del III Reich.	
3.1.2. Experimenta en primera persona la condición de ser judío en la Alemania Nazi.	5%
4.1.1. Identifica el trato vejatorio sufrido por la población judía en los campos de concentración y exterminio.	5%
4.1.2. Experimenta y empatiza en primera persona la sensación de los castigados por el Reich.	5%
7.1.1. Argumenta con corrección y firmeza el papel desempeñado por Charles de Gaulle a la hora de liberar Francia de los alemanes en la primera mitad del siglo XX.	2,5%
7.1.2. Reconoce a Charles de Gaulle como uno de los máximos ejemplos de la resistencia francesa antinazi en Europa.	2,5%
7.1.3. Conoce cuáles fueron los principales medios para conseguir colaboración o resistencia en la Francia dominada.	2,5%
7.1.4. Experimenta en primera persona la sensación que la población del momento vivió ante la opresión del colaboracionismo o resistencia francesa.	2,5%
2.1.1. Identifica el Día D y el desembarco de Normandía como elementos clave en el final de la IIGM.	5%
2.1.2. Reconoce que es posible la existencia de diferentes versiones de un mismo hecho a través de producciones cinematográficas que versan sobre el conflicto.	5%
2.1.3. Entiende el final de la guerra en el continente europeo a través del cine como una herramienta educativa más.	5%
2.1.4. Asimila la idea de que en la Historia no existe un único discurso válido y verdadero.	5%

EVALUACIÓN

Instrumento de evaluación 2: debate (20%)					
Indicadores de logro		Calificación		Agente	Momento
		Peso	Herramienta		
1.1.1. Vincula el triunfo de la democracia sobre las dictaduras con la creación de la Organización de las Naciones Unidas.	2,5%	Guía de observación.	de Profesor.	Durante el desarrollo de la	

1.1.2. Identifica las principales consecuencias del desarrollo de la IIGM.	2,5%	sexta sesión.
5.2.1. Reconoce a la Organización de las Naciones Unidas como entidad gubernamental de carácter internacional encargada de velar por la paz, la libertad, la justicia y la democracia.	5%	
5.2.2. Comprende que la resolución de los conflictos internacionales ha de pasar por las manos de la Organización de las Naciones Unidas.	5%	
5.2.3. Entiende que la propia ONU en su interior contiene un funcionamiento contrario a su utilidad real en el mapa europeo, concretamente en el caso de Rusia y Ucrania.	5%	

