

**LA PRIMAVERA ÁRABE Y LA GUERRA CIVIL EN SIRIA
DESDE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PRESENTE Y POSCOLONIAL
CON LOS ESTUDIANTES DE 10° DEL IPN**

Lina Sofía Martínez Díaz
Universidad Pedagógica Nacional
Licenciatura en Ciencias sociales
Docente: Olga Marlene Sánchez Moncada

Bogotá, 27 noviembre de 2025

Le agradezco a mi mamá por sus palabras, su amor y dedicación que desde pequeña me ha brindado. Un saludo y abrazo enorme a mis abuelos que desde el cielo se enorgullecen de ver culminado este camino tan importante en mi nivel educativo y personal. Gracias a mis tías que desde siempre me inculcaron que ser docente no es solo una profesión, sino la razón de un futuro. A mis amigos de la universidad, especialmente Camilo y Mayra por estar conmigo en las buenas y malas, me siento orgullosa de poder llamarme su amiga. A todos los docentes que me motivaron y sembraron en mí una semilla de esperanza. Estoy en deuda con todos ustedes, las buenas personas se guardan en el corazón para siempre, así que, los llevare en un bolsillito por toda la eternidad.

Dedicatoria

Mi más grande anhelo A mi mamá, por ser mi ejemplo de vida, por su amor incondicional, su paciencia infinita y su fuerza en los momentos difíciles.

Gracias por enseñarme que todo esfuerzo tiene su recompensa.

Este logro es tuyo, mío y de nosotras.

TABLA DE CONTENIDO

CAPITULO 1: CONFLICTOS DE MEDIO ORIENTE DURANTE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX HASTA LA ACTUALIDAD

1. Siria.....Pag 8-16
2. Egipto..... Pag 16-22
3. Israel-palestina.....Pag 16-26
4. Iraq.....Pag 27-32

CAPITULO 2. PROPUESTA PEDAGÓGICA: LA PRIMAVERA ÁRABE Y LA GUERRA CIVIL EN SIRIA DESDE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PRESENTE Y POSCOLONIAL CON LOS ESTUDIANTES DE 10° DEL IPN

1. Caracterización del instituto pedagógico nacional.....Pag 34-42
2. Propuesta pedagógica.....Pag 42-52

CAPITULO 3: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

1. Sistematización experiencias en los estudios sociales.....Pag 53-56
 - 1.1 Conceptos de sistematización...
 - 1.2 Características de la sistematización
 - 1.3 Metodología la sistematización
2. Sistematización de la experiencia pedagógica.....Pag 56-77

CONCLUSIONES.....Pag 78-80

TABLA DE FIGURAS

Figura 1: Imperio acadio hacia el 2300 a. C.	Pag 9
Figura 2: Mapa del antiguo Egipto.	Pag 16
Figura 3: Alto y Bajo Egipto.	Pag 18
Figura 4: Mapa del Imperio Nuevo de Egipto.	Pag 20
Figura 5: Mapa de la península del Sinaí y su extensión territorial.	Pag 21
Figura 6: Mapa del Mandato Británico de Palestina y el Emirato de Transjordania (1920-1946)	Pag 23
Figura 7: Plan de partición de Palestina propuesto por la ONU (1947).	Pag 24
Figura 8: Evolución del territorio palestino (antes de 1948, 1947, 1967 y 2010) ...	Pag 26
Figura 9: Mapa político de Irak.....	Pag 27
Figura 10: Mapa de los principales imperios de la antigua Mesopotamia.....	Pag 29
Figura 11: Ejes formativos del Proyecto Educativo Institucional del IPN.....	Pag 38
Figura 12: Componentes del Proyecto Pedagógico Integrado (P.P.I.)	Pag 39
Figura 13: Estructura del Currículo Integrado dentro del Proyecto Pedagógico Integrado (P.P.I.)	Pag 40
Figura 14: Plan de Estudios 2021.	Pag 41- 42
Figura 15: Imagen del orden cronológico de las noticias.....	Pag 61
Figura 16: Diapositivas presentadas en clase.....	Pag 64-65
Figura 17: Croquis mapamundi actividad.....	Pag 66
Figura 18: Fotos procedimentales de los estudiantes.....	Pag 69-70
Figura 19: Rubrica de evaluación	Pag 72
Figura 20: Evaluación de respuesta múltiple.....	Pag 73
Figura 21: Resultado de la actividad de los rompecabezas.....	Pag 76

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado surge de la necesidad de comprender la complejidad de los procesos sociales y políticos que marcaron al mundo árabe en las primeras décadas del siglo XXI, particularmente la Primavera Árabe y la posterior guerra civil en Siria, como acontecimientos que transformaron no solo la dinámica regional; sino también la manera en que se entiende la historia presente desde una perspectiva crítica y poscolonial. Estos sucesos, caracterizados por la movilización ciudadana, las demandas de democratización y la violenta respuesta de los regímenes autoritarios, constituyen un campo de estudio fundamental para analizar cómo los conflictos actuales se enlazan con herencias coloniales, intereses geopolíticos y disputas por el poder global.

El interés de este trabajo radica en vincular dichas problemáticas al ámbito educativo, en especial al área de Ciencias Sociales en la educación media, como un escenario idóneo para formar pensamiento crítico, comprensión histórica y sensibilidad frente a los derechos humanos. Desde la enseñanza de la historia del tiempo presente y con el apoyo de la teoría poscolonial, se busca ofrecer a los estudiantes herramientas para interpretar de manera rigurosa estos acontecimientos recientes, alejándose de visiones simplificadoras y reconociendo la voz de los actores locales.

En este sentido, la investigación se propone diseñar, implementar y sistematizar una propuesta pedagógica desarrollada con los estudiantes de décimo grado del Instituto Pedagógico Nacional (IPN). La propuesta articula metodologías activas y críticas con el fin de que los estudiantes comprendan las raíces históricas de los conflictos en Medio Oriente, analicen las causas y consecuencias de la Primavera Árabe, y reflexionen sobre la guerra civil en Siria desde una mirada global e inclusiva.

El trabajo está estructurado en tres capítulos. El primero presenta un panorama histórico de los principales conflictos en Medio Oriente durante la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, destacando los casos de Siria, Egipto, Israel-Palestina e Irak. El segundo desarrolla la propuesta pedagógica, fundamentada en la teoría poscolonial y las pedagogías

críticas, que orienta la unidad didáctica sobre la Primavera Árabe y el conflicto sirio. Finalmente, el tercer capítulo sistematiza la experiencia pedagógica, valorando sus alcances, aprendizajes y posibilidades de proyección en la enseñanza de la historia presente.

De esta manera, este trabajo no solo busca aportar a la comprensión académica de un conflicto contemporáneo de alcance global, sino también fortalecer la práctica pedagógica en la formación de estudiantes críticos, capaces de reconocer la importancia de la memoria histórica y el compromiso con la construcción de sociedades más justas e incluyentes.

CAPITULO 1: CONFLICTOS DE ORIENTE MEDIO

DURANTE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

HASTA LA ACTUALIDAD

El primer capítulo ofrece una panorámica histórica de los principales conflictos en Medio Oriente, analizados desde sus raíces antiguas hasta las dinámicas políticas y sociales contemporáneas. Este recorrido busca situar al lector en el complejo entramado geopolítico de la región, comprendiendo cómo factores históricos, religiosos, económicos y culturales han configurado escenarios de tensión que desembocaron en movimientos sociales y guerras internas, como la Primavera Árabe y la guerra civil en Siria.

El capítulo se estructura en torno a cuatro estudios de caso: Siria, Egipto, Israel-Palestina e Irak. En el primer apartado, se aborda la historia de Siria desde las civilizaciones mesopotámicas hasta la caída reciente del régimen de Bashar al-Assad, destacando su papel estratégico en el comercio antiguo, su paso por el Imperio Otomano y su posterior fragmentación bajo el mandato francés. Asimismo, se analiza el impacto de las intervenciones extranjeras y de los intereses geopolíticos sobre su actual crisis humanitaria y política.

En el segundo apartado, dedicado a Egipto, se examina su legado civilizatorio y su rol protagónico en la política árabe moderna. Desde la era de los faraones hasta la Revolución de 1952 y el gobierno de Nasser, se evidencian los procesos de centralización del poder, las influencias imperialistas y las reformas que marcaron el rumbo del país hasta su participación en la Primavera Árabe, con la caída del régimen de Hosni Mubarak en 2011.

El tercer apartado analiza el conflicto Israel–Palestina, uno de los más prolongados y simbólicos del siglo XX. Se estudia la herencia del Mandato Británico, la Declaración Balfour, la creación del Estado de Israel en 1948 y las guerras árabe-israelíes, junto con el papel de la comunidad internacional y los acuerdos de paz fallidos. Este eje permite comprender cómo la disputa territorial y religiosa por Palestina refleja las tensiones entre colonialismo, identidad y soberanía.

Por último, el apartado sobre Irak reconstruye su historia desde las civilizaciones sumeria y babilónica hasta los conflictos modernos, como la guerra Irán-Irak, la invasión de Kuwait, la Guerra del Golfo y la ocupación estadounidense de 2003. A través de este análisis, se evidencian las consecuencias del intervencionismo extranjero, la lucha por el control de los recursos petroleros y las fracturas sectarias que continúan afectando su estabilidad.

En conjunto, este capítulo permite comprender que los conflictos de Medio Oriente no son hechos aislados, sino procesos históricos interconectados que responden a la permanencia de estructuras coloniales, la competencia por recursos estratégicos y la imposición de modelos de poder externos. Su estudio resulta fundamental para la enseñanza de la historia contemporánea, ya que proporciona las bases necesarias para entender fenómenos como la Primavera Árabe y las transformaciones políticas recientes desde una mirada crítica y poscolonial.

1. SIRIA

Muchos autores hacen énfasis en la construcción histórica de un país lleno de riqueza y que a través de los años ha configurado tensiones políticas por su posición estratégica en el ámbito geográfico y los recursos que aquellas tierras poseen.

“En Siria y Palestina, las ciudades reemplazan a las aldeas durante el Bronce antiguo (3.100 – 2.200 a.n.e.), período que se caracteriza por un intenso comercio entre el Levante, Egipto, Egeo, Anatolia y Mesopotamia. Más al sur, en la costa del Líbano, el asentamiento más conocido es Byblos, la antigua Gubal, que, desde 3.000 a.n.e., constituye uno de los puertos más importantes del Levante. Su desarrollo urbano parece haber-se producido con bastante rapidez, debido probablemente a su situación estratégica para el comercio entre Mesopotamia y el Mediterráneo.” (Contenau, 1964, p. 41)

La primera civilización asentada en este territorio fueron los antiguos sumerios que llegaron a Mesopotamia hace más de 5,000 años, marcaron el referente para lo que hoy conocemos como una civilización, pues es la primera de la que se tienen registros históricos. Como muchas grandes culturas del pasado, la civilización sumeria encontró su hogar cerca de cuerpos de agua.

La civilización de Ebla parece haber sido fundada alrededor del 3000 a.n.e y construyó gradualmente su imperio a través del comercio con las ciudades de Sumeria y Akkad, así como también con pueblos al noroeste. Fue probablemente conquistada por Sargón de Acad alrededor del año 2260 a.n.e (Véase figura 1)



Figura 1: Mapa del Imperio acadio hacia el 2300 a. C (Wikimedia Commons, 2021)

La ciudad fue restaurada como la nación de los amoritas unos siglos después y floreció a principios del segundo milenio a.n.e, hasta que fue conquistada por los hititas que se asentaron en la península de Anatolia. Alrededor del siglo XVIII a.n.e, los cuales fundaron un reino con capital en Hattusa, que, con el tiempo, llegó a convertirse en una de las grandes potencias de Oriente Próximo, junto a Babilonia, Mitani, Egipto y Asiria.

La historia de los hititas es la de este pueblo de la Antigüedad asentado en la península de Anatolia. Alrededor del siglo XVIII a. C. fundaron un reino con capital en Hattusa, que, con el tiempo, llegó a convertirse en una de las grandes potencias de Oriente Próximo, junto a Babilonia, Mitani, Egipto y Asiria. En el siglo XIII a.n.e., el momento de su máxima expansión, ocupó prácticamente toda Anatolia y partes importantes de Chipre, Siria y

Mesopotamia. Los hititas desaparecieron bruscamente de la historia durante la embestida de los pueblos del mar, aproximadamente en 1200 a.n.e.

Asiria era la región ubicada en el antiguo Oriente Próximo que se extendió desde Mesopotamia (la actual Iraq) hasta el Asia Menor (hoy Turquía), y hacia el sur por todo Egipto bajo el nombre de Nuevo Imperio Asirio. El imperio tuvo un modesto origen en la ciudad mesopotámica de Assur (conocida como Subartu por los sumerios), al noreste de Babilonia, donde se enriquecieron los mercaderes que comerciaban con Anatolia, afluencia que generó el crecimiento y prosperidad de la ciudad. La riqueza generada por el comercio en Karum Kanesh le proporcionó al pueblo de Assur la estabilidad y seguridad necesarias para la expansión de la ciudad, lo que creó la base para el surgimiento del imperio. El Imperio neoasirio (912-612 a.n.e) fue la última etapa del Imperio asirio, que abarcaba Mesopotamia, el Levante, Egipto, Anatolia y partes de Persia y Arabia. Comenzando con el reinado de Adad Nirari II (912-891 a.n.e.), el imperio logró grandes expansiones territoriales que forjarían el mayor imperio del mundo hasta ese momento. Los asirios contaban con la fuerza militar más efectiva del momento, la primera en ir equipada con armas de hierro, cuyas tácticas bélicas los hacían invencible.

El Imperio babilónico fue uno de las más importantes del mundo antiguo. El babilonio era un pueblo muy sofisticado, que construyó grandes ciudades e invento la astronomía, el calendario lunar y el zodiaco. También fueron grandes maestros del álgebra y las matemáticas avanzadas, la capital del imperio babilónico era Babilonia, situada en la llanura mesopotámica que rodea al río Éufrates. La primera dinastía babilónica fue fundada en torno a 1890 a.n.e, cuando un rey de la dinastía amorrita creó un reino en torno a su capital, Babilu, situada cerca del Éufrates. Fue el comienzo del Imperio Antiguo babilónico, que duró hasta cerca de 1600 a.n.e.

Los arameos, su primera mención data de finales del siglo XII a.n.e. En torno a esos años, después de la crisis del final de la Edad del Bronce, en las regiones de la Siria moderna, se establecieron numerosos estados cuyos gobernantes se identificaban como arameos. El más conocido de ellos fue el reino de Aram-Damasco, que alcanzó su apogeo en la segunda mitad del siglo IX a.n.e, durante el reinado del rey Hazael. Estos reinos se habían originado por la unión de tribus seminómadas, procedentes de tierras marginales, con las antiguas ciudades

estado de origen amorreo e hitita. Es por ello, que la cultura aramea de los primeros siglos de la Edad de Hierro se mezcla con la llamada "neohitita", integrando un conjunto de tradiciones heredadas de la Edad del Bronce. Las poblaciones arameas estuvieron bajo el dominio de los imperios sucesivos de Asiria, Babilonia y Persia

En la antigüedad hacia la parte central de sus costas se desarrolló, entre los siglos XII y VII a.n.e, la civilización cananea, conocida por los griegos como fenicia, una sociedad de marinos y comerciantes que crearon la primera economía mercantil. Las ciudades fenicias siempre fueron independientes, aunque una u otra ejerciese temporalmente cierta hegemonía sobre las demás.

Para la edad media se agudizan los conflictos de manera internacional. Tras el dominio del Imperio Romano y Bizantino, llega el Islam en el siglo VII, trajo consigo una nueva era en la región, con la expansión del califato árabe y la difusión del islam como religión predominante. El Islam es una religión monoteísta abrahámica que se basa en la creencia en un único Dios, llamado Allah en árabe, y en la adhesión a los principios y enseñanzas revelados en el Corán, el libro sagrado del Islam; una noche la palabra de Dios le fue revelada mediante el arcángel Gabriel. Las revelaciones se repetirían y hacia el año 613 empezó a predicar. Estas revelaciones serian recogidas a lo largo de su vida y agrupadas "shuras" o capítulos. La totalidad de estas forman el Corán, libro sagrado de los musulmanes, dividido en 114 "shuras", cada una de las cuales se divide en párrafos denominados "aleyas". Los seguidores del Islam son llamados musulmanes.

El debate con la religión católica y otras, conformaron un punto central en la edad media; las Cruzadas fueron una serie de conflictos militares que tuvieron lugar entre los siglos XI y XIII, en los cuales se llevaron a cabo expediciones armadas principalmente por parte de los cristianos de Europa occidental hacia Tierra Santa, específicamente hacia Jerusalén y otros lugares considerados sagrados por el cristianismo, con el objetivo principal de recuperar el control de estos territorios y facilitar el acceso a ellos para peregrinaciones religiosas.

El Imperio Otomano ejerció control sobre la región de Siria durante varios siglos, desde principios del siglo XVI hasta principios del siglo XX. Durante este período, Siria fue parte del vilayato (provincia) otomano de Siria, que incluía áreas que ahora son parte de Siria, Líbano, Israel, Palestina y Jordania. Bajo el dominio otomano, Siria experimentó cambios en

su administración, economía y sociedad. Las ciudades importantes, como Damasco, Alepo y Homs, prosperaron como centros comerciales y culturales

Históricamente el ascenso de los otomanos empieza con Osmán I, el líder de una tribu túrquica nómada de Anatolia (actual Turquía), empezó a conquistar la región a finales del siglo XIII mediante incursiones contra el Imperio bizantino cristiano, que estaba cada vez más debilitado. En torno a 1299, se autodeclaró líder supremo de Asia Menor y sus sucesores siguieron expandiéndose por territorio bizantino con la ayuda de mercenarios extranjeros.

En 1453, los descendientes de Osmán, ahora denominados otomanos, derrotaron al Imperio bizantino cuando capturaron la ciudad supuestamente inconquistable de Constantinopla. La ciudad que llevaba el nombre de Constantino, primer emperador cristiano de Roma pasó a denominarse Estambul, sin embargo, siguió expandiéndose por los Balcanes, Oriente Medio y el norte de África.

En su apogeo, el Imperio otomano fue un actor importante en la política europea y albergaba más cristianos que musulmanes. Sin embargo, en el siglo XVII empezó a perder fuerza. Hasta entonces, siempre había habido nuevos territorios por conquistar y nuevas tierras que explotar, pero cuando fracasó un segundo intento de conquistar Viena en 1683, empezó a debilitarse. Haría falta una guerra mundial para poner fin de una vez por todas al Imperio otomano. El sultán Abdul Hamid II, ya muy debilitado, flirteó brevemente con la idea de una monarquía constitucional antes de cambiar de rumbo a finales de la década de 1870.

Con la Primera Guerra Mundial al acecho, el Imperio otomano estableció una alianza secreta con Alemania. La guerra posterior fue desastrosa. Durante la Gran Guerra, el ejército otomano perdió más de dos tercios de sus soldados y murieron hasta tres millones de civiles. Entre ellos figuraban 1,5 millones de armenios, asesinados en masacres y en marchas de la muerte durante su expulsión del territorio otomano. En 1922, los nacionalistas turcos abolieron el sultanato y acabaron con el que en su día había sido uno de los imperios más prósperos de la historia.

También se retribuye esa fragmentación a la consolidación del acuerdo de Balfour al finalizar la primera guerra mundial, emitida por el gobierno británico, En la declaración,

expresó su apoyo a la creación de un "hogar nacional para el pueblo judío" en Palestina, que en ese momento era parte del Imperio Otomano.

Después del colapso del Imperio Otomano, Siria fue colocada bajo el Mandato Francés según los términos del Acuerdo Sykes-Picot de 1916. Durante este período, Siria experimentó una administración colonial francesa que generó resistencia local y tensiones. Hubo varios levantamientos y revueltas contra el dominio francés, incluida la Gran Revuelta Siria de 1925-1927 liderada por figuras como Sultan al-Atrash.

Finalmente, en 1946, Siria logró su independencia del mandato francés y se convirtió en la República Árabe Siria. Las dos guerras mundiales marcaron ese quiebre, especialmente detonado por el continente europeo, en el continente asiático y africano que se vieron involucrados en dinámicas imperialistas tanto de ingleses como de franceses, que hasta el día de hoy algunos de los autores llaman "la tierra de nadie". La mayoría de estos países solo fueron reconocidos hasta 1944-1946 como repúblicas independientes, tras la creación de la ONU y la OTAN.

El manejo del poder cuenta con características hereditarias de familias específicas que concentran el poder y que de alguna manera han actuado en contra del pueblo por esa misma jerarquización. La Primera Guerra del Golfo (1990-91), la Guerra de Yugoslavia (1992-95) y de Kosovo (1999), Afganistán (2002) e Iraq (2003) son buena prueba de que la lógica de la guerra fría no cesó.

Lo anteriormente dicho hace parte del contexto inicial para entender las problemáticas de índole, dictatorial y constantes golpes de estado. Egipto caso particular ya que hubo un primer golpe de Estado en 1952 por parte de los «Oficiales Libres» y, sobre todo, un segundo golpe en 1954 por medio del cual Nasser tomó el control de la situación. Nasser se adhirió a las doctrinas del socialismo árabe y en consecuencia redujo drásticamente el poder de la antigua aristocracia egipcia, impulsando la intervención estatal en la economía, nacionalizando empresas de capitales británicos y franceses, y dictando leyes sociales en favor del laicismo, sin embargo, esta situación desencadenó la crisis internacional del canal de Suez. Tras diez años en el poder atravesado por la necesidad imperialista de Estados Unidos, tomando como opción una militarización de toda la región; Nasser muere en los años 70s y con ello su sucesor, intensificó y amplió ese giro a la derecha e integró a los Hermanos Musulmanes en

su nuevo sistema autocrático. Mubarak no hizo sino dar continuidad al camino trazado, este período de retroceso, a su vez, tuvo una duración de casi otro medio siglo.

“En Túnez con el mandato de Zine El Abidine Ben Ali, que duró más de dos décadas manejando un país, él se hizo reelegir cinco veces consecutivas con cerca del 100% de los votos y el partido gobernante. El tiempo que estuvo en el poder se vio atravesado por muchos problemas, altos niveles de desempleo, especialmente entre los jóvenes, la corrupción gubernamental y la falta de oportunidades económicas; Ben Ali, ejercía un control estricto sobre la sociedad, limitando las libertades civiles y políticas. Este patrón, repetido a manera de efecto domino en la mayoría de países árabes, desató el estallido en Túnez. En diciembre del 2010 el vendedor de frutas tunecino Muhammad Bouazizi, frustrado por los abusos policiales, se inmoló en SIDI BOUZID, produciendo múltiples manifestaciones violentas contra el régimen; sin embargo, a partir de que el Ejército apoyó el cambio de régimen cesaron las protestas, obligando al presidente a pedir asilo en Arabia Saudita y disolver el partido político de Alí. Se formó un gobierno de unidad nacional hasta las elecciones. El 30 de octubre de 2011, hubo elecciones para elegir una Asamblea Constituyente que redactó en un año una nueva Constitución para elecciones parlamentarias definitivas, que fueron ganadas con el 37% por el partido Islámico” Locatelli, O. A. (2017) pp. 3-5

Para no entrar en detalles, países como: Irak, Irán, Afganistán, Bahreín, Libia, Libano, Israel, Palestina y Yemen; que, si bien repercutió la primavera árabe de maneras distintas, tanto en causas como en consecuencias; ninguno de estos países finalizó en una guerra civil; caso particular de Siria ya que por sus diversos problemas que desataron más de una década de conflicto armado interno.

“Desde el inicio de la crisis en el año 2011, la guerra que se ha producido en ese país ha generado la peor catástrofe humanitaria internacional desde la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad. Cifras de organizaciones internacionales indican que ha habido en estos siete años más de 500.000 muertos, 5.600.000 de refugiados y 6.100.000 de desplazados internos”. Botta, P. (2018) pp.21

El conflicto en Siria comenzó en marzo de 2011 como parte de las revueltas de la Primavera Árabe, un movimiento de protesta contra regímenes autoritarios en varios países árabes. En Siria, las protestas inicialmente pacíficas exigían reformas políticas y sociales al régimen del

presidente Bashar al-Assad, quien había estado en el poder desde el año 2000, sucediendo a su padre.

Las protestas se intensificaron después de que el gobierno respondiera con represión violenta. Grupos rebeldes armados comenzaron a formarse en respuesta a la brutalidad del régimen, lo que llevó a un conflicto armado en lugar de manifestaciones pacíficas.

Con el tiempo, el conflicto se fragmentó en una compleja guerra civil en la que intervinieron múltiples actores. Por un lado, el gobierno sirio, respaldado por Rusia e Irán, luchaba contra una serie de facciones rebeldes, algunas de las cuales recibieron apoyo de países occidentales y del Golfo, como Estados Unidos y Arabia Saudita. Además, el surgimiento de grupos extremistas como ISIS complicó aún más el panorama.

El territorio como tal cuenta con gran variedad de recursos naturales como el petróleo, gas, mármol y energía hidroeléctrica; claramente países ‘‘desarrollados’’ han estado interesados en el aprovechamiento y control de estos mismos, lo que ha significado intensificar la guerra, mediante apoyo armamentista o acción directa contra estas fuerzas insurgentes y el mismo pueblo sirio. Podríamos afirmar que, tras el estallido de la primavera árabe y la tardía acción de siria en ser parte de este levantamiento popular, además, de una gran posición estratégica y la demanda de pozos petroleros implantados en el país, que ha pasado por pobreza y desigualdad extrema alrededor de la historia, mediada por gobiernos títeres de ciertos intereses geopolíticos de países como: Rusia, Arabia Saudí, Estados Unidos, Irán y Turquía; han sido las principales causas del estallido inusual de aquellas revueltas y que aún sigue costando la vida de miles.

Ahora bien, tras la caída reciente del régimen de Bashar al-Assad en diciembre de 2024, Siria atraviesa una etapa de transición política frágil. El nuevo gobierno encabezado por Ahmed al-Sharaa busca estabilizar el país, restablecer instituciones y levantar las sanciones internacionales.

A pesar de avances diplomáticos y de un acuerdo de alto al fuego con las fuerzas kurdas (SDF), persisten enfrentamientos locales, especialmente en el norte y la costa, así como tensiones sectarias, evidenciadas en ataques recientes contra la minoría drusa en Idlib.

En el plano internacional, Rusia mantiene una fuerte influencia, mientras que Turquía e Irán siguen involucrados en el equilibrio regional. En octubre se celebraron las primeras elecciones parlamentarias del nuevo régimen, aunque con baja participación y limitada representación de minorías.

El país continúa enfrentando una grave crisis humanitaria, con millones de desplazados y una infraestructura devastada. La reconstrucción, la reconciliación interna y el retorno de refugiados se perfilan como los principales desafíos del proceso de reconstrucción nacional.

2. EGIPTO

Egipto y su historia es fascinante, su ubicación geográfica ha sido tema de debate y disputa hasta el día de hoy. Desde la antigüedad, el Mediterráneo ha sido una importante vía de comercio, conectando Europa, África y Asia. Las rutas comerciales marítimas han sido vitales para el intercambio de bienes, ideas y culturas entre estas regiones, que hasta el día de hoy muchos países ribereños del Mediterráneo dependen económicamente de él para actividades como el turismo, la pesca y el transporte marítimo. Ubicado hacia el nororiente de África y sobre el trópico de cáncer, que hace de esta zona árida, por esa razón gran parte del territorio está cubierto por el desierto del Sahara, especialmente en las regiones occidental y meridional. El territorio habitable de Egipto posee la forma de una estrecha faja, que atraviesa de norte a sur el río Nilo, el más largo de África, con 6.853 km de extensión.

Geográficamente posee dos regiones, el Alto y Bajo Egipto (Véase figura 2).



Figura 2 (Victor, 2011, “Mapa del antiguo Egipto”)

La primera se encuentra en el sur, desde Asuán hasta el Cairo y la segunda, comprende desde el Cairo por el norte, hasta la desembocadura del río Nilo en el mar Mediterráneo, formando el conocido Delta del Nilo, una amplia y fértil llanura que ha sido considerada el corazón agrícola de Egipto desde la antigüedad.

La trascendencia que tiene el río Nilo en la configuración de la historia es fundamental para entender las dinámicas de sedentarismo.

“ Todas las primaveras los egipcios montaban sus campamentos a orillas del río Nilo. Vieron que allí, durante todo el año, se vivía bien y empezaron a construir casas. Pasados los años estas casas se agruparon en ciudades. Las ciudades fueron haciéndose cada vez más grandes y pasaron a llamarse estados. Estos estados se unieron y formaron el Alto Egipto y el Bajo Egipto.” (Universidad de Navarra, 2014, p. X).

La historia de Egipto se puede dividir en: periodo Arcaico de Tinis, imperio antiguo de Menfis, imperio medio de Tebas, Imperio nuevo de Tebas y periodo bajo de Sais. Cada uno de estos periodos construyó esa organización social evidenciada en la construcción cultural, política y social egipcia durante estos años. Su jerarquía social estaba dividida entre el faraón que era el representante de los dioses en la tierra y tenía el máximo poder, los nobles eran sacerdotes y escribas, el ejército que protegía al pueblo; el pueblo a su vez estaba formado por comerciantes, artesanos, agricultores y pastores, los cuales podían trabajar en la construcción de edificios públicos y de palacios. Finalmente, el puesto de esclavos que eran prisioneros de guerra y eran los menos importantes de la sociedad, no tenían derechos y los nobles los podían comprar y vender. Los egipcios creían en la vida después de la muerte, para ellos, las tumbas eran las casas de los muertos, estas se llamaban sarcófagos. En los sarcófagos se ponían los cuerpos de los muertos y alrededor de ellos dejaban alimentos, joyas y ropa, los sarcófagos de los faraones eran los más grandes. De esta creencia nace las emblemáticas pirámides de Egipto, conjunto de tumbas que demostraban la grandeza de lo que fue el imperio. Más específicamente, se estima que hacia el 4.000 - 3.500 a.n.e. Existió una unificación del

territorio a través de las previas comunidades locales, los nomos: el Bajo Egipto, cuyas principales ciudades eran Buto y Sais, y el Alto Egipto, con capital en Hieracópolis. Posteriormente se consolida la expansión del imperio y se vive un período de descentralización, en el que se llegan a formar pequeñas dinastías territoriales hasta la

aparición de los príncipes de Tebas, que vuelven a unificar el país y crean el llamado Imperio Medio, que durará hasta 1.700 a.n.e. En este momento, el país se extiende desde las primeras cataratas del Nilo (Kush) hasta el mar Mediterráneo, con una gran influencia en todo oriente y norte de África, en el que se produce una extensión del imperio, donde gran parte de Kush queda bajo el poder autocrático del faraón, así como buena parte de Siria y la ribera occidental del Éufrates por el norte.

“ La tercera dinastía trasladó la capital a la ciudad de Menfis y emprendió grandes construcciones a lo largo del reino. Durante todo el periodo, las diferentes dinastías fueron expandiendo el reino e incorporando nuevos territorios a través de las conquistas y el comercio. Los faraones Keops, Kefrén y Micerino construyeron las grandes pirámides de Guiza. Los nuevos territorios anexados eran gobernados por visires bajo las órdenes del faraón. Hacia 2300 a. C., los visires se quedaron con el poder de sus territorios y Egipto perdió su unidad”. (Kiss, 2024)

Como se observa en la Figura 3, el Antiguo Egipto se desarrolló a lo largo del valle del Nilo, dividiéndose en Alto y Bajo Egipto (Bolaños González, 2004).

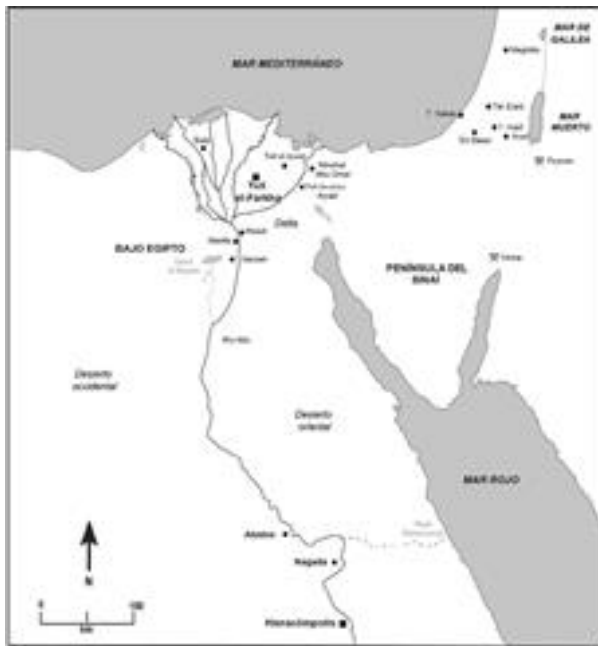


Figura 3 (Bolaños González, 2004).

Los dos siguientes periodos se enmarcan en una disputa constante en el territorio egipcio, perdiendo su unidad, sin embargo, reconstruyéndola con el paso de guerras. Los faraones Amenofis II y Ramsés II retomaron la expansión territorial y conquistaron territorios de Asia.

El periodo bajo de Sais se caracteriza según Kiss (2024) '*Nuevos conflictos entre las clases altas de jefes militares y sacerdotes llevaron a una crisis política, a la que se sumó la invasión de los asirios. Hacia el siglo VII a.n.e., el faraón Pasmético I logró centralizar de nuevo el poder y estableció la capital en Sais, una ciudad del delta. Luego, los persas invadieron el reino y los faraones dependieron de sus alianzas con reinos extranjeros para mantener su independencia. En 332 a. C., Alejandro Magno, rey de Macedonia, invadió Egipto, que ya no volvió a ser independiente*'.

Egipto cayó bajo la influencia de la cultura griega con la mera presencia durante menos de un año de Alejandro Magno que modificó completamente la organización persa y se hizo nombrar faraón.

Muerto Alejandro, el general macedonio Ptolomeo I Sóter, se proclama rey en el 305 a.n.e. La última de los Ptolomeos fue Cleopatra VII, que se suicidó tras la derrota de sus ejércitos, y de los de su conyugue Marco Antonio, por los romanos bajo órdenes de César Octavio en la batalla de Accio. Después de esto, Egipto se convirtió en una provincia del imperio romano y después del imperio bizantino 527-646 a.n.e, hasta que fue conquistado por los musulmanes árabes bajo el califa Umar en el año 646 a.n.e, y cayó bajo el dominio islámico.

La llegada de los árabes supuso cambios en el sistema impositivo, gravándose mejor las rentas y las actividades comerciales; en la administración y el gobierno, mucho más saneados, y en la agricultura donde se incorporaron nuevas técnicas de regadío que multiplicaron el terreno cultivable. Alejandría mantuvo su importancia estratégica y comercial y El Cairo creció espectacularmente, pasando de ser un simple fortín a una gran ciudad. No obstante, buena parte de los beneficios derivados de la buena gestión terminaron en manos de los sultanes, tanto de Damasco como de Bagdad. Sin embargo, tras ciertas fragilidades y crisis de los últimos califatos, llegan los Mamelucos a instalar un nuevo orden.

Los mamelucos fueron un reino medieval que se extendía por Egipto, el Levante mediterráneo y el Heyaz. Duró desde 1250 hasta la conquista otomana de Egipto en 1517. Su

papel fue crucial para proteger a Siria, Egipto y Palestina del Imperio mongol, así como para expulsar a los cruzados cristianos. Mantuvieron la custodia de las ciudades santas de La Meca y Medina y se instalaron en el Cairo. (Véase figura 4)



Figura 4 Mapa del Imperio Nuevo de Egipto.

Elaboración propia a partir de mapas históricos disponibles en Wikimedia Commons (s. f.).

En el 1516, el sultán otomano Selim I derrotó a los mamelucos en Alepo y en el Cairo en. Egipto fue considerado estado vasallo, no provincia, y sería gobernado en este tiempo por los bajás y los beyes. Los turcos otomanos gobernaron Egipto desde Istanbul a través de Pachá, quien después será asesinado por los mismos mamelucos sedientos de poder con una fuerza militar mucho más organizada. Es una época de crisis constante, malos gobiernos y una pobreza inminente; atravesada por el naciente imperialismo europeo que no dudó en ser objetivo inglés y francés. Los británicos consiguieron concesiones para hacer escala en el territorio en su camino hacia la India, tras la apertura del Mar Rojo en 1775. En 1798, Napoleón Bonaparte conquistó Egipto ante la sumisión del bajá y los beyes, con la aceptación otomana.

Tras la ocupación francesa de Egipto en 1798 por Napoleón, se reconoce a Mehmet Alí como la dinastía heredera del trono del país en 1805. Hasta 1811; este se deshizo de los partidarios de los Mamelucos y colocó el Alto Egipto, la zona más rica y próspera bajo su total control. Ya para 1839 marca en Egipto las necesidades imperialistas de Europa, apoyado por Francia que introdujo nuevos cultivos, en los que estaban más interesados los ocupantes que el propio

país, como el algodón, el arroz y la caña de azúcar. El textil y la industria del azúcar y el algodón fueron las más beneficiados por las nuevas condiciones, llegando a emplear a unos 40 000 egipcios de la zona del Alto Egipto. Al tiempo de la finalización de la Primera Guerra Mundial, el nacionalismo emergente desde principios del siglo XX obtuvo el reconocimiento de la independencia, si bien los británicos se reservaron el control de la política internacional, la defensa y bases militares, sin embargo, hasta 1936 solo se encargarán específicamente del control del canal de Suez.

Egipto adquirió estatus independiente en el año 1922, nombrándose rey a Fuad I, hasta ese momento sultán, sin embargo, Reino Unido seguía teniendo control en el canal de Suez (Véase Figura 5). Al independizarse, Egipto se transformó en una monarquía abiertamente prooccidental y se aprobó una constitución en 1923. Durante la Segunda Guerra Mundial, su territorio sirvió como campo de batalla, apoyando a los británicos contra el Afrika Korps, al final del conflicto, Egipto reclamó insistentemente el abandono de Suez por los británicos y la devolución de Sudán.



Figura 5. Mapa de la península del Sinaí y su extensión territorial.

Tomado de Sinai Peninsula, por Deluxe Tours Egypt (s. f.),

En 1952 hubo un primer golpe de Estado de los «Oficiales Libres» y otro en 1954, en el que Nasser tomó el control de la situación. Nasser se adhirió a las doctrinas del socialismo árabe y en consecuencia redujo drásticamente el poder de la antigua aristocracia egipcia,

impulsando la intervención estatal en la economía, nacionalizando empresas de capitales británicos y franceses, y dictando leyes sociales en favor del laicismo, sin embargo, esta situación desencadenó la crisis internacional del canal de Suez. Para el momento la posición estratégica de Egipto jugaba en su contra; la guerra de los seis días provocó que Egipto cerrara el estrecho de Tiran a toda navegación israelí, cortando su único suministro con Asia, deteniendo el flujo del petróleo.

Aunque la guerra cesó en menos de una semana, los israelíes se negaron a retirarse del canal hasta 1975, lo que motivó su bloqueo y Egipto perdió la península del Sinaí. En 1970, el presidente Nasser fallece inesperadamente, víctima de un ataque al corazón, el poder fue asumido por Anwar el-Sadat quien hasta entonces era vicepresidente, y que inició una política de conciliación hacia Israel. En 1971 se aprobó una nueva Constitución y se cambió el nombre del país a su actual denominación como República Árabe de Egipto. A partir de 1973 se aleja de la URSS y se acerca a EE. UU. Mubarak no hizo sino dar continuidad al camino trazado, en 1982 recupera el Sinaí y es reelegido en 1987. Establece de nuevo relaciones diplomáticas con los países árabes y reingresa en la OPEP (Organización de Países Exportadores de Petróleo), pero la Guerra de Irak volverá a alejar a Egipto y no es hasta finales de 2010 que el pueblo egipcio se lanza a la calle en contra del sistema político existente. El resultado es el cambio de gobierno y la salida de Mubarak que dimite en febrero de 2011, no sin antes violentar y reprimir al pueblo egipcio y dar paso a lo que llamamos primavera árabe.

3. ISRAEL- PALESTINA

Durante 1517-1917, Palestina formaba parte del Imperio Otomano. La región estaba habitada principalmente por comunidades árabes musulmanas, cristianas y judías, con una predominancia demográfica musulmana. Palestina se mantuvo relativamente tranquila hasta la intervención de potencias europeas a principios del siglo XX. El interés británico se debió al crecimiento de las empresas establecidas en las colonias británicas del sur de Asia a principios del siglo XIX, así como al posterior interés en sostener el frente Ruso y estimular el esfuerzo bélico estadounidense mediante al apoyo durante la Primera Guerra Mundial. El Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda había recibido el control de Palestina gracias al Tratado de Sèvres, el cual establecía la Sociedad de Naciones en 1920. (Véase figura 6)



Figura 6. Mapa del Mandato Británico de Palestina y el Emirato de Transjordani (1920–1946).

Tomado de British Mandate for Palestine map, por Wikimedia Commons (s. f.),

La derrota del Imperio Otomano en la Primera Guerra Mundial llevó a la partición de sus territorios. La Liga de Naciones otorgó a Gran Bretaña el Mandato de Palestina en 1922, con el objetivo de crear una "entidad nacional judía" según lo estipulado en la Declaración Balfour de 1917. Este documento, que prometía un hogar nacional para los judíos, incrementó la inmigración judía y la compra de tierras, aumentando las tensiones con la población árabe local (League of Nations, 1922). La Declaración Balfour fue vista por los árabes palestinos como una traición, ya que implicaba el despojo de sus tierras sin su consentimiento. Las tensiones crecieron durante las décadas de 1920 y 1930, culminando en una serie de revueltas árabes y violencia intercomunitaria. La Segunda Guerra Mundial y el Holocausto tuvieron un impacto profundo en el conflicto. La simpatía internacional por los sobrevivientes judíos del Holocausto aumentó el apoyo a la creación de un estado judío. En 1947, la ONU propuso un plan de partición que dividía Palestina en dos estados, uno judío y otro árabe, con Jerusalén bajo administración internacional. Los judíos aceptaron el plan, pero los árabes lo rechazaron, considerando que favorecía desproporcionadamente a la

comunidad judía. El 14 de mayo de 1948, David Ben-Gurión proclamó la independencia del Estado de Israel. Al día siguiente, los ejércitos de Egipto, Transjordania (ahora Jordania), Siria, Líbano e Irak invadieron el territorio, desencadenando la primera guerra árabe-israelí. Israel logró repeler a las fuerzas árabes y expandir su territorio más allá de los límites establecidos por la ONU. Al finalizar la guerra en 1949, Israel había consolidado su control sobre gran parte de la región, mientras que Egipto y Jordania ocuparon Gaza y Cisjordania respectivamente

Israel-Palestina. En 1947, la ONU estableció un plan para la división del Mandato Británico de Palestina en dos estados, uno judío y otro árabe, de forma que Jerusalén y Belén quedaban bajo control internacional (Véase figura 7). Los países árabes y los jefes de la comunidad árabe palestina rechazaron el plan y atacaron al recién creado Estado de Israel el mismo día de su proclamación, lo que dio lugar a la guerra árabe-israelí de 1948.



Figura 7. Plan de partición de Palestina propuesto por la ONU (1947). Tomado de United Nations Partition Plan for Palestine map, por Wikimedia Commons

La guerra de los seis días provocó que Egipto cerrara el estrecho de Tiran a toda navegación israelí, cortando su único suministro con Asia, deteniendo el flujo del petróleo, esto provocó una serie de tensiones, Israel había anexado la península del Sinaí de manos de Egipto, la Franja de Gaza, Cisjordania y Jerusalén Este (incluyendo la Ciudad Vieja) de manos de Jordania, y los Altos del Golán de manos de Siria. Egipto cerró el Canal de Suez hasta 1975, lo que llevó con el tiempo a la crisis energética de los setenta y a la crisis petrolera de 1973

La ocupación israelí de territorios palestinos llevó al surgimiento de movimientos de resistencia, siendo el más prominente la Organización para la Liberación de Palestina (OLP), fundada en 1964. Bajo el liderazgo de Yasser Arafat, la OLP adoptó una combinación de tácticas diplomáticas y militares para luchar por la creación de un estado palestino independiente (Gerges, 2016)

A principios de los años 90, tras décadas de conflicto y negociaciones fallidas, se inició un proceso de paz entre israelíes y palestinos. Los Acuerdos de Oslo de 1993 y 1995 establecieron un marco para la paz y llevaron a la creación de la Autoridad Palestina, que recibió autonomía limitada en partes de Cisjordania y Gaza. Sin embargo, los Acuerdos de Oslo no lograron resolver cuestiones clave como el estatus de Jerusalén, los refugiados palestinos y los asentamientos israelíes. La segunda intifada, un levantamiento palestino contra la ocupación israelí, estalló en 2000 tras el colapso de las negociaciones de paz en Camp David. Este período de violencia duró hasta 2005 y resultó en miles de muertes de ambos lados. La intifada radicalizó a muchos palestinos y endureció las políticas israelíes, haciendo que el proceso de paz pareciera más distante que nunca, en 2005, Israel evacuó a todos los colonos y fuerzas militares de la Franja de Gaza, terminando 38 años de ocupación militar directa en la región. Sin embargo, este retiro no puso fin al conflicto en Gaza, que ha continuado con repetidos estallidos de violencia entre Israel y Hamas, el grupo militante que gobierna Gaza desde 2007

La fase de transición en la que se encontraba Egipto en 2011 amplió el campo de acción de los grupos de activistas. Así, el gasoducto por el que transita el gas con destino a Israel que cubre el 40% de las necesidades del país fue sabotado en varias ocasiones. La reconciliación Hamás-Al Fatah, le convenía jugar la carta de la unidad nacional palestina mientras el régimen sirio, que hasta ahora apoyaba fielmente a Hamás, era cuestionado por una oposición en la que los Hermanos Musulmanes desempeñan un papel activo, por otra, el programa

“Varita Mágica” destinado a instalar un sistema antimisiles contra los misiles de corto y de medio alcance (de 50 a 200 kilómetros), como los que posee Hezbolá, ha experimentado avances significativos. Por tanto, Israel se está dotando de un triple escudo protector contra toda la gama de proyectiles de la que disponen sus adversarios. Todos estos programas se llevan a cabo en estrecha cooperación con Estados Unidos, que financia una parte importante de los mismos. Hay que señalar, por otro lado, que para la primavera de 2012 están previstas unas maniobras militares conjuntas entre Israel y EE UU a gran escala, que concernirán tanto a las fuerzas terrestres como a los misiles. Por tanto, la relación estratégica entre Israel y EE UU no se ha visto afectada en absoluto por las fuertes tensiones políticas entre Barack Obama y Netanyahu sobre el tema de la colonización en Cisjordania y Jerusalén. (Véase figura 8)

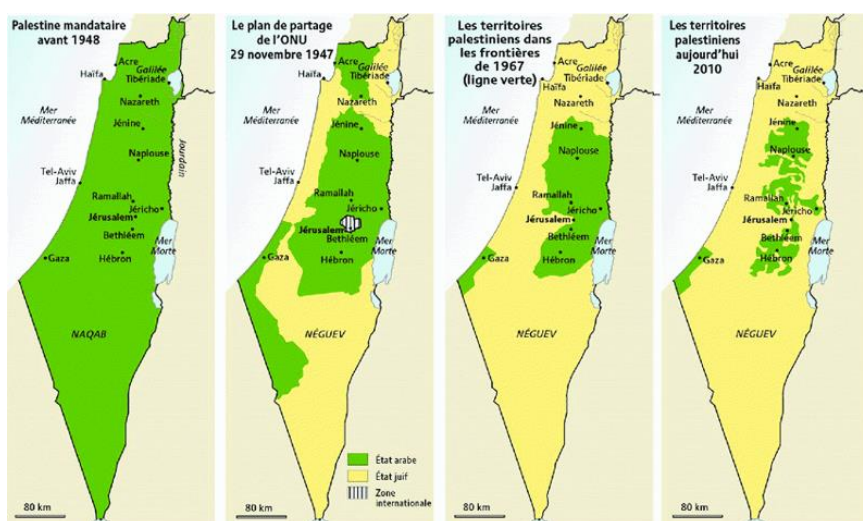


Figura 8. Evolución del territorio palestino (antes de 1948, 1947, 1967 y 2010).

Adaptado de Philippe Rekacewicz, en Martineau (2015)

4. IRAQ

Irak, históricamente conocido como Mesopotamia, es una de las civilizaciones más antiguas, que se remonta al 6000-5000 a.n.e. durante el período Neolítico Ubaid. Fue el centro de varios imperios antiguos, incluidos el sumerio, el acadio, el neosumerio, el babilónico, el neosirio y el neobabilónico. Mesopotamia fue la cuna de los primeros escritos, literatura, ciencias, matemáticas, leyes y filosofías. Es también conocido por ser la tierra entre los ríos Tigris y Éufrates. Estos ríos han sido históricamente vitales para el desarrollo de la civilización mesopotámica, una de las primeras civilizaciones del mundo. Proporcionan agua para la agricultura y son esenciales para el riego, especialmente en una región predominantemente árida. (Véase figura 9)



Figura 9. Mapa político de Irak.

Tomado de Iraq map, por Central Intelligence Agency (s. f.), en Perry-Castañeda Library Map Collection, University of Texas Libraries

“La geografía de Irak es diversa y se divide en cinco regiones principales: el desierto (al oeste del Éufrates), la Alta Mesopotamia (entre la parte superior de los ríos Tigris y Éufrates), las tierras altas del norte de Irak, Baja Mesopotamia y la llanura aluvial que se extiende desde alrededor de Tikrit hasta el Golfo Pérsico. Las montañas del noreste son una extensión del sistema alpino que se extiende hacia el este desde los Balcanes a través del sur de Turquía, el norte de Irak, Irán y Afganistán, y finalmente llega al Himalaya en Pakistán. El desierto se encuentra en las provincias del suroeste a lo largo de las fronteras con Arabia Saudita y Jordania y pertenece geográficamente a la Península Arábiga.”
(AcademiaLab. (s. f.). Geografía de Irak)

En términos históricos y en relación a estas mismas características geográficas, Irak fue la región perfecta para la construcción histórica de la sociedad. Es por esa razón, que su desarrollo en el neolítico está influenciado por la cerámica, la ganadería, la agricultura y la arquitectura. La introducción de sistemas de riego marcó un avance tecnológico significativo, esencial para sostener las prácticas agrícolas, facilitando los excedentes alimentarios, aumentando índices de natalidad y creando nuevas organizaciones sociales.

“A finales del cuarto milenio a. C., estas estructuras sociales en evolución vieron el surgimiento de una clase de élite dominante. Uruk y Tepe Gawra, dos de los centros más influyentes de Mesopotamia, desempeñaron papeles fundamentales en estos cambios sociales. Jugaron un papel decisivo en el desarrollo gradual de la escritura y el concepto de Estado.” HistoryMaps. (s. f.). Conquista musulmana de Mesopotamia

El asentamiento de Sumeria, que comenzó alrededor del 5500-3300 a.n.e, fue realizado por personas de Asia occidental que hablaban sumerio, una lengua única en ese momento, se caracteriza por grandes asentamientos, casas de adobe y los primeros templos de arquitectura pública en Mesopotamia. Este período vio el comienzo de la urbanización, con avances en la agricultura, la domesticación de animales y el uso de arados. La transición al período Uruk implicó un cambio hacia la producción masiva de cerámica sin pintar. Este período marcó un crecimiento urbano significativo, el uso de mano de obra esclava y un comercio generalizado, que influyó en las regiones circundantes. El período dinástico posterior generalmente se fecha en 2900-2350 a.n.e, se produjo un cambio del liderazgo centrado en el templo a un liderazgo más secular y el surgimiento de figuras históricas como Gilgamesh. Vio el desarrollo de la escritura y la formación de las primeras ciudades y estados. (Véase figura 10)



Figura 10. Mapa de los principales imperios de la antigua Mesopotamia. Tomado de Mesopotamia – Qué es, ubicación, historia y culturas, por A. Gayubas (2024, 9 de mayo)

Durante los siguientes catorce siglos, Irak se convirtió en el centro del poder mundial, bajo los imperios asirio y babilónico. Entre estos se destacan el Imperio babilónico de Hammurabi y el Imperio asirio de Shamshiadad I, entre los siglos XIX y XVIII a.n.e. El último gran imperio fue el imperio Parto, conocido por su tolerancia y diversidad cultural, permitió que varias religiones y culturas florecieran dentro de sus fronteras. Mesopotamia, con su rica historia y ubicación estratégica, jugó un papel importante en este crisol cultural. Bajo el dominio parto, se produjo una fusión de elementos culturales griegos y persas, evidente en el arte, la arquitectura y las monedas.

El cristianismo comenzó a consolidarse en Irak (sobre todo en Asiria) entre los siglos I y III n.e, y Asiria se convirtió en centro de la Iglesia de Oriente. Los sasánidas de Persia bajo Ardacher I destruyeron el Imperio parto y conquistaron la región en 224 a.n.e. La región fue provincia del Imperio sasánida durante más de cuatro siglos, hasta la conquista musulmana de Persia, hacia la mitad del siglo vii, tiempo durante el cual se formaron varios Estados indígenas.

“El primer conflicto importante entre los invasores árabes y las fuerzas persas en Mesopotamia ocurrió en el año 634 d.C. en la Batalla del Puente. Aquí, una fuerza musulmana de unos 5.000 hombres, liderada por Abū ‘Ubayd ath-Thaqafī, sufrió derrota a manos de los persas.” HistoryMaps. (s. f.). Conquista musulmana de Mesopotamia.

La conquista árabe islámica a mediados del siglo vii estableció el islam en Irak, lo que trajo consigo una gran afluencia de árabes y kurdos. Bajo el califato de los Rashidun, Alí, quien era primo y yerno del profeta Mahoma, mudó la capital a Kufa, al convertirse en el cuarto

califa. El califato omeya gobernó la provincia de Irak en Damasco durante el siglo VII, aunque con el tiempo existió un califato independiente. El califato abasí construyó la ciudad de Bagdad en el siglo VIII como su capital, y se convirtió en la principal metrópolis del mundo árabe y musulmán durante cinco siglos. Bagdad era la ciudad más grande y multicultural de la Edad Media, llegando a tener una población que excedía el millón de habitantes, y fue centro de aprendizaje durante la edad de oro islámica. Los mongoles destruyeron la ciudad durante el asedio de Bagdad en el siglo XIII. En los años 1747 y 1831, la dinastía mameluca de Georgia gobernó Irak. En 1831 los otomanos lograron derrocar al régimen mameluco e impusieron un control estricto sobre Irak. La población iraquí se redujo a menos de cinco millones de habitantes a principios del siglo XX.

Durante la Primera Guerra Mundial, los Otomanos se pusieron del lado de Alemania y las potencias centrales. En la campaña de Mesopotamia contra las potencias centrales, las fuerzas británicas invadieron el país y sufrieron una dura derrota a manos del ejército turco durante el asedio de Kut (1915-1916). Sin embargo, posteriormente los británicos se recuperaron gracias al apoyo de los árabes y asirios locales en 1901, los británicos obtuvieron la concesión para explotar los campos de petróleo de Irán, específicamente en la región de Khuzestan, y en 1909 se fundó la Anglo-Persian Oil Company. La refinería de Abadán iba a ser clave para los aliados durante la Primera Guerra Mundial y su defensa, como la de los campos petroleros, llevaría a incrementar los ataques de los británicos contra los turcos en Irak. En 1916, los británicos y los franceses hicieron un plan para dividirse el Imperio Otomano después de la guerra, en el marco del acuerdo Sykes-Picot. Las fuerzas británicas se reagruparon y tomaron Bagdad en 1917 y derrotaron a los otomanos. El armisticio se firmó en 1918. El Imperio otomano se desvaneció, sin embargo, es claro que a partir de esa época nada sería más importante en la región del Golfo para Gran Bretaña, y para Occidente, que sus esfuerzos por explotar y salvaguardar los recursos de petróleo allí existente. En 1920, la Liga de Naciones otorgó a Gran Bretaña un mandato sobre Irak. Durante este período, se produjeron levantamientos nacionales en contra del dominio británico, lo que llevó a la creación de un reino bajo el mandato de la monarquía Hachemita, con el rey Faisal I en 1921. Irak obtuvo su independencia formal en 1932, aunque la influencia británica continuó. Durante este período, Irak estuvo bajo una monarquía, pero enfrentó inestabilidad política, con varios golpes de estado y la intervención constante de fuerzas externas, especialmente

de Gran Bretaña. La insatisfacción con la monarquía y la influencia extranjera culminó en el golpe de estado de 1958, dirigido por el general Abdul Karim Qasim, que derrocó al rey Faisal II y estableció una república.

La era de Qasim duró hasta 1963, cuando fue derrocado por el Partido Baaz. Después de una serie de golpes y contragolpes, Saddam Hussein ascendió al poder en 1979. Bajo su régimen, Irak experimentó una guerra prolongada con Irán (1980-1988), la invasión de Kuwait en 1990 y la consecuente Guerra del Golfo en 1991, seguida de sanciones internacionales devastadoras. En 2003, una coalición liderada por Estados Unidos invadió Irak, derrocando a Saddam Hussein bajo el pretexto de que el país poseía armas de destrucción masiva. La ocupación resultó en un periodo de inestabilidad extrema, con insurgencias violentas y conflictos sectarios. En 2005, Irak adoptó una nueva constitución y celebró elecciones, pero la violencia continuó. Las tropas estadounidenses se retiraron en 2011, pero Irak continuó enfrentando desafíos significativos. La insurgencia de Al-Qaeda y el surgimiento del Estado Islámico (ISIS) en 2014 llevaron a la ocupación de vastos territorios, incluyendo Mosul. El gobierno iraquí, con apoyo internacional, recapturó estos territorios en campañas militares que culminaron en 2017. Sin embargo, Irak sigue enfrentando problemas de gobernabilidad, corrupción y conflictos sectarios.

En conclusión, la Primavera Árabe representó un momento histórico de esperanza y movilización social en gran parte del mundo árabe, pero en el caso de Siria derivó en una de las guerras civiles más devastadoras de nuestro tiempo. Lo que inició como un clamor ciudadano por democracia, justicia y libertades terminó convirtiéndose en un conflicto prolongado, marcado por la represión del régimen, la fragmentación de los grupos opositores y la intervención de potencias internacionales. Así, Siria se convirtió en el ejemplo más dramático de cómo un movimiento de protesta pacífico puede transformarse en una crisis humanitaria y geopolítica de alcance global, cuyas consecuencias siguen vigentes y plantean enormes desafíos para la paz, la reconstrucción y la memoria histórica de la región.

En el ámbito educativo, la comprensión de la Primavera Árabe y de la guerra civil en Siria resulta fundamental para que los estudiantes reconozcan cómo los procesos

históricos recientes inciden directamente en la realidad global contemporánea. Enseñar este suceso no solo permite analizar las dinámicas de poder, los derechos humanos y el papel de la ciudadanía frente a regímenes autoritarios, sino que también fomenta la reflexión crítica sobre la paz, la democracia y la importancia del diálogo en la resolución de conflictos. De esta manera, la escuela se convierte en un espacio clave para formar sujetos capaces de comprender la complejidad del presente, empatizar con las víctimas de contextos de violencia y proyectar alternativas que fortalezcan la construcción de sociedades más justas e incluyentes.

CAPITULO 2. PROPUESTA PEDAGOGICA: LA PRIMAVERA ÁRABE Y LA GUERRA CIVIL EN SIRIA DESDE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PRESENTE Y POSCOLONIAL CON LOS ESTUDIANTES DE 10° DEL IPN

El capítulo 2 se centra en el desarrollo de la propuesta pedagógica sobre la Primavera Árabe y la guerra civil en Siria, estructurada a partir de varios componentes fundamentales. En primer lugar, se presenta la caracterización del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), que incluye su reseña histórica, los principios pedagógicos de su Proyecto Educativo Institucional y los fines que orientan su quehacer: la convivencia, la pasión por el saber y la innovación pedagógica. De igual manera, se describen su misión y visión institucional, el componente curricular, los proyectos pedagógicos integrados y el currículo organizado en áreas y énfasis, destacando en particular el enfoque social y crítico del área de Ciencias Sociales en la educación media.

Posteriormente, se expone la fundamentación teórica y pedagógica de la propuesta, sustentada en tres pilares: la historia del tiempo presente como enfoque historiográfico, la teoría poscolonial como marco de interpretación crítica de los conflictos y las pedagogías críticas como referente pedagógico para promover la participación activa y reflexiva de los estudiantes.

A continuación, se describe la unidad didáctica denominada *El conflicto sirio desde una perspectiva poscolonial*, diseñada para estudiantes de grado décimo, con una duración de seis sesiones de dos horas. En este apartado se detallan los objetivos pedagógicos y los recursos seleccionados: cartografías, documentales, producciones cinematográficas y visitas pedagógicas que permitieron dinamizar los aprendizajes.

El capítulo también desarrolla el proceso metodológico y la secuencia didáctica, en la cual se destacan estrategias activas como debates, análisis comparativos, ejercicios de rol y actividades de reflexión crítica que favorecieron la comprensión de las múltiples dimensiones del conflicto y su conexión con la realidad colombiana.

Finalmente, se plantea la proyección de la propuesta, señalando sus alcances en la formación del pensamiento crítico, la sensibilización frente a la memoria histórica y la

consolidación de estudiantes como sujetos sociales capaces de reconocer las raíces de la desigualdad y plantear alternativas de transformación en su entorno.

1. CARACTERIZACIÓN DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL

El Instituto Pedagógico Nacional, se fundó el 9 de marzo de 1927 a partir de la segunda misión alemana, que estuvo en cabeza por Francisca Radke. A su vez, esta institución se fundó con la finalidad de formar a las señoritas de toda la nación que quisieran ser maestras. En ese sentido, para las prácticas de las estudiantes, fue necesario abrir en 1934 un Kindergarten, el primero de carácter público que funcionaría en las instalaciones de la hoy ‘Casita de la Vida’ de la UPN. En este centro se formaban las maestras de primera infancia y ponían en práctica la metodología Montessori. El fundamento pedagógico que sustentó la creación del IPN, cuando tenía por propósito la formación de maestras, tomó como referente histórico los aportes de los pedagogos clásicos: Luis Vives, Comenio, Montaigne, Locke, Fenelón; también de los denominados modernos: Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Herbart y Fröbel (IPN, 2001b). Sin embargo, en la actividad académica del Instituto “una sola idea principal se puso como base: la enseñanza activa

“Además del sustento teórico de los pedagogos de la escuela activa y del concepto de trabajo, fue fundamental para la enseñanza en el ipn la didáctica, lo que se reflejó en la importancia de la clase de metodología general, la cual “consiste en la enseñanza y manejo de la escuela” (Radke, 1936)

La unidad homogénea, que consistió en la articulación de diferentes categorías y procesos de formación que tenían un mismo propósito: la formación de maestras idóneas para todos los niveles de enseñanza. En este sentido, el IPN comprendía los niveles educativos de: kindergarten, escuelas primarias anexas, formación de institutoras (después cambia la denominación a normalistas) y cursos complementarios para maestras graduadas. Esta se complementaría con la creación de la Universidad Pedagógica Femenina en 1955 que contó con un instituto de bachillerato para las prácticas de las universitarias, el cual se fusionó en 1968 al IPN; desde entonces brinda apoyo como centro de innovación pedagógica y de práctica de la UPN

Los fines dispuestos en el PEI del Instituto Pedagógico Nacional están de la mano con los criterios anteriormente nombrados (Misión) y también se ciñen en el marco educativo estatal de la ley 115 de educación de 1994 y su decreto reglamentario 1860 de 1994. Estos son:

Convivir en comunidad: Aquí se asume la escuela como una construcción histórica donde interactúan diversos sujetos. También se enfatiza en la necesidad de promover prácticas y normativas de convivencia institucional, reconociendo la diversidad de saberes, conocimientos y trayectorias de la comunidad educativa. Así mismo, se promueven valores desde la integración, el respeto y la inclusión de todas las perspectivas educativas en un marco ético que garantice espacios de paz y resolución de conflictos (PEI, IPN 2019, pág. 24).

Pasión por el saber: El IPN le da trascendencia al saber no solo como la transmisión de conocimientos, sino inculcar en ellos/as una pasión inherente por el saber en la escuela y más allá de ella. Es decir, la promoción de una pasión por el conocimiento que vincule múltiples contextos sociales e históricos y que se promuevan la investigación, la crítica y la pregunta como factores fundamentales del conocimiento (PEI, IPN 2019, pág. 25).

Innovación pedagógica: Aquí se entiende la dependencia del IPN respecto de la UPN. Esto no es problema, sino que amplía la perspectiva formativa de los/as estudiantes del IPN. Así pues, se plantea aquí la necesidad de innovar constantemente desde una perspectiva pedagógica. Por ello también se dice del IPN que es formadora de docentes y tiene como llamado crear espacios idóneos para que los próximos licenciados comprenden y entiendan en sus prácticas docentes la articulación entre docentes y estudiantes de la UPN y el IPN. También se pretende que comprendan y conozcan las dinámicas de la escuela, la pedagogía y las didácticas. Así mismo, entienden que el único espacio de formación no solo es el institucional, sino que la práctica pedagógica es indispensable para comprender contextos, trayectorias y apuestas educativas dentro y fuera del espacio de aula. De este modo, se entiende que profesor y alumno tienen una formación constante de enseñanza-aprendizaje y que cada contexto potencia esas habilidades desde lo pedagógico y lo didáctico (PEI, IPN 2019, pág. 25-26).

En ese sentido, la Misión del IPN es: liderar los procesos educativos de niños, jóvenes y adultos, teniendo en cuenta su diversidad (económica, social, cognitiva, cultural, étnica,

sexual, ética, comunicativa y afectiva). Por ello es el centro de innovación, investigación y formación de maestros de la Universidad Pedagógica Nacional, con el fin de construir sujetos críticos, autónomos, ético-políticos, diversos, con sentido social, que contribuyan a la comprensión y transformación de la realidad (desde la dimensión humana, artística y científica), y a la consolidación de una comunidad en paz. ‘’ Instituto Pedagógico Nacional. (2019). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Universidad Pedagógica’’ (PEI, IPN 2019, pág. 21).

El IPN, como patrimonio histórico y cultural de la nación, tiene como visión, ser un espacio de innovación permanente, en el que la reflexión sobre las políticas educativas a partir del saber pedagógico de sus docentes y en unión con la UPN contribuyan a la formación de niños, jóvenes, adultos y maestros que propendan por la construcción de una sociedad democrática, pluralista y en paz. Este carácter innovador es el que le permite ser un referente para la Universidad en la tarea formadora de maestros.

En estos procesos el estudiante debe saber aprender, ser, hacer y, finalmente, convivir: su paso por la institución ha de dejarle una marca significativa que luego transmita en su entorno laboral y familiar. El proceso, entonces, consiste en formar cada ser humano, tanto para aprehender el mundo como para vivir en sociedad. El sentido ético y cultural que se le da a la formación se traduce en una premisa que atraviesa toda nuestra institución: se quiere, antes que nada, que los niños, niñas y jóvenes, aprendan a convivir; Por ende, su objetivo principal es: Trabajar en formación ambiental, reconocimiento del territorio, problematización de situaciones ambientales, acciones pedagógicas y didácticas, procesos académicos y convivenciales.

1.1 Componente curricular del Instituto Pedagógico Nacional

El IPN establece en su PEI los marcos pedagógicos en que se inscribe su práctica educativa y la perspectiva de la formación docente. Es necesario decir que bajo estos marcos se inscribe práctica pedagógica y que hace de ello un componente investigativo y didáctico fundamental en la formación docente. Estos componentes han sido trabajados mediante la experiencia, la práctica pedagógica, vida institucional y distintas actividades académicas (PEI, IPN 2019, pág. 31).

De ese modo, es indispensable dentro del PEI retomar propuestas del PEI del año 2001 centrado en múltiples desarrollos articulados en cuatro dimensiones (PEI, IPN 2019, pág. 31-32): Corporal, Personal y social, Expresivo y Científico-tecnológico-lógico.

Estos campos confluyen en manera integral en la formación integral del ser y como una tradición histórica del IPN. También se integran los factores mencionados en los fines pedagógicos para que así se pueda garantizar una convivencia, una pasión por el saber y la innovación pedagógica. Todo ello en el marco de integrar nuevas perspectivas pedagógicas, saberes y conocimientos que articulen esos ejes. Así pues, se suma ello perspectivas indispensables como:

Pluri-versalidad: en esta perspectiva no se tiende a universalizar el conocimiento, sino que se amplía entendiendo que se han reconocido y reivindicado diversas formas de ser y convivir en el mundo. Son ellas, por ejemplo, la perspectiva indígena, afro, palenquera y de distintas comunidades no occidentales. También se articula la Educación Especial como potencial saber para comprender diversas trayectorias.

Co-validación: es decir que el conocimiento no ciñe estrictamente el probar verdades en laboratorios en el marco del método científico, sino que construye por consensos y en un diálogo de saberes con otras diversidades y saberes. El lenguaje también es reconocido como una forma de co-validar distintas trayectorias y saberes. No se limita el conocimiento únicamente escrito, sino que se amplía al modo en como múltiples comunidades entienden el mundo, lo viven y lo transmiten. Esto implica preguntarse acerca de cómo comiscarse con otras comunidades, cuáles son sus prácticas en torno a cuestiones de educación y convivencia. En esa misma línea el IPN en conjunto con la UPN han afianzado diferentes modos y prácticas educativas y pedagógicas vinculantes, así como múltiples estrategias pedagógicas: (Véase figura 11)



Figura 11: Ejes formativos del Proyecto Educativo Institucional. Tomado del sitio oficial del Proyecto Educativo Institucional del IPN, 2019, pág. 34

1.2 Proyectos Pedagógicos Integrados

Los proyectos pedagógicos integrados en el IPN articulan el Plan de Estudios mediante comunidades de aprendizaje. En estos espacios, maestros de diversas áreas trabajan en torno a ejes problémicos, adaptados a los intereses estudiantiles y a los desafíos sociales, en un proceso de construcción continua. La articulación del proyecto entre comunidades requiere un diálogo continuo para garantizar la coherencia formativa del PEI. A través de esta estrategia, los maestros generan saber pedagógico, reflexionando sobre sus prácticas en interacción con comunidades académicas nacionales e internacionales.

Para la implementación del PPI, cada comunidad avanzará hacia su construcción de acuerdo con sus propios ritmos, y en ese proceso cada una de ellas ha de tener como mínimo:

- La caracterización de sus estudiantes.

- Descripción de los principios formativos que orientan el trabajo.
- Una problematización de las situaciones, necesidades e intereses, alrededor de las cuales gira el trabajo con los estudiantes y las principales estrategias pedagógicas y didácticas que aportan a la formación.

- Plan de formación permanente de parte de los maestros, que les permita la concertación de estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades y la aprehensión de conocimientos disciplinares de modo que orienten con éxito este tipo de enseñanza.

Ahora bien, en todas las comunidades se estructurará el PPI combinando las variables estructurantes del trabajo pedagógico que se presentan en el siguiente gráfico. (PEI, IPN 2019, pág. 37). (Véase Figura 12)



Figura 12 Componentes del Proyecto Pedagógico Integrado (P.P.I.). Tomado de Proyecto Educativo Institucional, IPN 2019, pág. 37

1.3 Currículo integrado

El Currículo integrado supone la articulación del plan de estudios en los procesos de selección, organización y distribución de contenidos de formación (PEI, IPN 2019, pág. 39). Por ende, organiza y articula el plan de estudios mediante diversas estrategias que garantizan su integralidad. Esto ocurre a través del trabajo por áreas, espacios académicos integrados y actividades complementarias, adaptándose a las dinámicas y avances de cada comunidad, asegurando la relevancia de los contenidos. Los procesos donde sucede la articulación son: trabajo por áreas, espacios académicos integrados y actividades curriculares

complementarias (talleres, proyectos transversales y extraescolares). Estas se combinan diferencialmente entre sí, según los avances y las dinámicas de cada comunidad, cuidando siempre que se atiendan los contenidos que se consideran relevantes en cada una de las áreas. Estas tres actividades académicas trabajan en todas las comunidades y son una forma de aprendizaje basada en la experiencia para integrarlas para solucionar problemas de la sociedad contemporánea y promover su participación como elemento clave de la convivencia y la construcción de proyectos de vida (PEI, IPN 2019, pág. 39). (Véase Figura 13)



Figura 13: Estructura del Currículo Integrado dentro del Proyecto Pedagógico Integrado (P.P.I.). Tomado del PEI del IPN 2019, pág. 39.

1.4 Plan de estudios Instituto Pedagógico Nacional

El Instituto Pedagógico Nacional ofrece educación desde preescolar hasta media. En preescolar, las ciencias sociales no están incluidas en el currículo. En primaria y secundaria, forman parte del Plan de Estudios, con una distribución horaria específica: de 1° a 3° grado, cuatro horas semanales; de 4° a 9°, cinco horas semanales, divididas entre geografía e historia según el grado. En cuanto a la educación media (10° y 11°), se establecen como asignaturas para el campo de ciencias sociales: ciencias sociales, ciencias económicas y ciencias políticas. Para el caso de ciencias sociales se establecen dos horas semanales y una hora para ciencias políticas y económicas. (Véase Figura 14)

TOTAL		4	4	4	5	5	5	5	5	6
CIENCIAS SOCIALES	Ciencias sociales	4	4	4						
	Historia				2	2	3	3	3	3
	Geografía				2	2	2	2	2	2
TOTAL		4	4	4	4	4	5	5	5	5

Imagen tomada del sitio web del IPN, Plan de Estudios 2021, pág. 3. Figura 14

1.5 Énfasis: Social y Crítico

En cuanto al énfasis que le da la institución al área de ciencias sociales, se establecen los enfoques social y crítico. Se trabajan también líneas de investigación y tópicos para la educación media: 1. discurso, sociedad y poder, 2. estado y conflicto, 3. crítica y creación conceptual. En énfasis crítico y social se manejan en las áreas de filosofía, ética y religión, ciencias sociales y humanidades (lengua castellana). Los tópicos se trabajan en 10° y 11° así: 10° movimientos sociales 1 con 3 horas semanales, geopolítica 1 con 3 horas semanales y análisis del discurso 1 con 3 horas semanales e historia comparada 1 con 3 horas semanales. Para el grado 11° análisis del discurso 2 con 3 horas semanales, historia comparada 2 con 3 horas semanales, movimientos sociales 2 con 3 horas semanales y geopolítica 2 con 3 horas semanales.

Parágrafo 1: El área de énfasis dentro del plan de estudios responde a lo planteado en los objetivos de la Educación media, artículo 30 de la Ley 115 de 1994, específicamente lo contemplado en los literales a, b, c y d.

Parágrafo 2: El Área Énfasis presenta espacios académicos diferenciados, según la elección que haga el estudiante. Estos espacios apuntan a la investigación escolar, el desarrollo del pensamiento crítico y la profundización en diferentes campos del saber (Plan de Estudios Institucional IPN, 2021, pág. 6).

ÉNFASIS	LÍNEAS Y TÓPICOS			
Social y Crítico Áreas: Filosofía, ética y Religión, Ciencias Sociales y Humanidades (Lengua Castellana)	Seminario Proyecto			
	Líneas de investigación	Discurso, Sociedad y Poder		
		Estado y Conflicto		
		Globalización y Ciudadanía		
		Crítica y creación conceptual		
	Tópicos			
	10°	Movimientos sociales I		IHS: 3
		Geopolítica I		IHS: 3
		Análisis del discurso I		IHS: 3
		Historia Comparada I		IHS: 3
11°	Análisis del discurso II		IHS: 3	
	Historia Comparada II		IHS: 3	
	Movimientos sociales II		IHS: 3	
	Geopolítica II		IHS: 3	

Tomado del sitio web del Plan de Estudios IPN 2021, pág. 6. Figura 14

2. PROPUESTA PEDAGÓGICA: LA PRIMAVERA ÁRABE Y LA GUERRA CIVIL EN SIRIA DESDE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PRESENTE Y POSCOLONIAL CON LOS ESTUDIANTES DE 10° DEL IPN

El proyecto de investigación la primavera árabe y la guerra civil en siria desde la enseñanza de la historia presente y poscolonial con los estudiantes de decimo del IPN, se formula desde una perspectiva de estudios postcoloniales con autores como Edwar Said, Hernán Taboada, Ursula Ettmueller, Catherine Walsh. En 1978 Edwar Said publica su libro *Orientalismo*, la obra se erigió como una de las precursoras de la teoría del discurso poscolonial y dio lugar a la investigación del discurso colonial como una subdisciplina académica dentro del campo de la teoría cultural y literaria. Asimismo, ayudó a desarrollar las llamadas culturas del Otro y a insertar el debate oriental en la descolonización.

El Orientalismo da cuenta de una mirada europea, hegemónica y superior sobre medio oriente, creando estigmas, deslegitimizando el islam y señalando de terroristas, machistas y atrasados a los países árabes. Al principio, si tomamos como referencia la escuela que sitúa el nacimiento del orientalismo al mismo tiempo que el del Islam, se trataba más bien de un anti-islamismo, de la defensa frenética del Cristianismo contra una nueva religión que ganaba

adeptos de forma amenazante, por ejemplo, el califa omeya Yazid III opinaba que el Islam era una mala imitación del Cristianismo con rasgos de idolatría pagana. (Martinelli, 2020)

“El Zoroastrismo, el Budismo y otras religiones menos altamente desarrolladas nunca fueron sometidos a una tal barrera de abuso y condenación como lo fue el Islam. No representaron ninguna amenaza para el Oeste medieval y no ofrecieron ninguna competencia. Era, por lo tanto, primordialmente el miedo, la hostilidad y el prejuicio que tuvieron la visión occidental del Islam y condicionaron su actitud” Said, E. W. (1978). Orientalismo.

El enemigo oriental, principalmente islámico, se había convertido en un ser atractivo por su belleza animal, pero con necesidad de ser educado por parte de los varones racionales occidentales. Para el mundo musulmán, el hecho de ser colonizado y gobernado por primera vez en su historia por personajes ajenos a su religión era una vivencia traumática que vierte sus sombras sobre el pensamiento político árabe y musulmán hasta el día de hoy. Etmueller, E. U. (2007 Pág.2)

La caída del califato en los años veinte del siglo XX y con ello la fuerte crisis de identidad del mundo musulmán alimentaron el debate entre liberales, conservadores y fundamentalistas. Esta crisis se prolongó hasta la autonomía de los distintos Estados árabes y musulmanes después de la Segunda Guerra Mundial. A la hora de liberarse formalmente de la tutela occidental, se encontraba entre ellos tan sólo una teocracia, Arabia Saudí. El resto de los países ganaron su autonomía dotándose de un marco estatal moderno a lo occidental sin mayor influencia de la religión sobre este esquema básico de la organización política y hasta judicial.

El panorama pacífico de unos Estados neutros (o incluso títeres) de los cuales EEUU pretendía servirse en su lucha contra el enemigo comunista (que ocupó la posición del enemigo oriental durante la Guerra Fría) fue interrumpido en los años 70; con las repetidas crisis del petróleo, el viejo guerrero musulmán parecía haber vuelto a la senda de la Yihad, aplastando la vena principal que alimenta de riqueza a Occidente. Etmueller, E. U. (2007 Pág.8)

La historia del tiempo presente se ha consolidado como un campo que analiza procesos recientes desde la coexistencia de memoria, experiencia y conflicto. Autores como Montaña, Hugo Antonio Fazio Vengoa y Julio Aróstegui ofrecen bases teóricas esenciales para comprender este enfoque y aplicarlo en la enseñanza de acontecimientos contemporáneos, como la Primavera Árabe y la guerra civil en Siria.

Montaña subraya que la historia del tiempo presente trabaja con hechos no clausurados, en los que las interpretaciones todavía se disputan. Esto exige al historiador y al docente manejar fuentes diversas, desde testimonios hasta medios digitales, y reconocer la sensibilidad política y emocional que implica abordar fenómenos recientes.

Fazio Vengoa complementa esta visión al mostrar que el presente no es solo un tramo temporal, sino un espacio donde convergen memoria viva, violencia, actores contemporáneos y múltiples temporalidades. Enseñar desde esta perspectiva implica reconocer voces distintas, asumir la complejidad del conflicto y comprender que el relato histórico no está cerrado ni estabilizado.

Por su parte, Julio Aróstegui, en *La historia vivida*, aporta una idea central: el presente es historia porque está cargado de experiencias en las que participan sujetos vivos. Para él, el desafío no está solo en analizar el acontecimiento, sino en comprender la vivencia humana de los hechos y sus huellas en la sociedad. Su propuesta resalta la importancia del testimonio, la memoria colectiva y la participación de los actores como fuentes imprescindibles para comprender fenómenos recientes.

Estos aportes permiten abordar la Primavera Árabe como un proceso donde confluyeron demandas sociales, nuevas formas de movilización y narrativas globales en disputa. Desde la historia del tiempo presente, su enseñanza no se reduce a enumerar protestas, sino a examinar cómo esas experiencias fueron vividas, interpretadas y transformadas por los propios protagonistas.

La guerra civil en Siria plantea un reto aún mayor: es un conflicto en curso, profundamente complejo y marcado por múltiples actores internos y externos. Enseñarlo desde los enfoques de Aróstegui, Fazio Vengoa y Montaña implica comprender cómo una protesta ciudadana

derivó en una guerra internacionalizada y cómo persisten múltiples memorias enfrentadas sobre su origen, desarrollo y significado.

Así, la historia del tiempo presente ofrece herramientas para que los estudiantes analicen críticamente los procesos contemporáneos, identifiquen la pluralidad de narrativas y entiendan la dimensión humana de conflictos actuales. Con los aportes combinados de Montaña, Fazio Vengoa y Aróstegui, la Primavera Árabe y la guerra en Siria se presentan no solo como hechos políticos, sino como experiencias vividas que siguen configurando el mundo contemporáneo.

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, la propuesta pedagógica se fundamenta desde aspectos recientes, tomando una línea histórica de los sucesos ocurridos durante 2011-2018 y el recorrido histórico desde las primeras civilizaciones, la conformación del islam, la colonización europea y la independencia de los países árabes. Es importante los recursos geográficos (cartografías y mapeos), elementos audiovisuales (documentales y películas) y recorrido guiado por la mezquita; Con el objetivo de que el estudiante comprenda el inicio de los conflictos y que los relaciones con los diferentes detonantes históricos.

Unidad Didáctica: El Conflicto Sirio desde una Perspectiva Poscolonial

Grado: 10° | Duración: 6 sesiones de 2 horas

Fundamentación Teórica

- Enfoque Historiográfico: Historia del Tiempo Presente
- Marco Teórico: Teoría Poscolonial
- Referente Pedagógico: Pedagogías Críticas

Descripción General

Esta unidad didáctica aborda el conflicto civil sirio como un caso paradigmático para comprender las dinámicas de poder global en el mundo contemporáneo.

Partiendo de la teoría poscolonial como marco interpretativo, se analiza cómo las

estructuras heredadas del colonialismo han influido en la configuración del Estado sirio y en el desarrollo del conflicto iniciado en el contexto de la Primavera Árabe. La unidad propone un acercamiento crítico que trasciende las narrativas simplificadoras y mediáticas del conflicto, para explorar las complejidades históricas, políticas y sociales que lo caracterizan.

A través de metodologías activas y participativas, fundamentadas en las pedagogías críticas, los estudiantes desarrollarán herramientas para analizar las múltiples dimensiones del conflicto: desde sus raíces históricas en el período post-otomano y el mandato francés, hasta sus manifestaciones contemporáneas en la crisis de refugiados y las disputas geopolíticas regionales e internacionales. La Historia del Tiempo Presente sirve como enfoque metodológico para abordar un conflicto en desarrollo, permitiendo a los estudiantes comprender la historia como un proceso dinámico donde el pasado y el presente se entrelazan constantemente.

1. Categorías Analíticas Poscoloniales

Colonialidad del poder

Subalternidad

Orientalismo

Hegemonía cultural

Resistencia y agencia

2. Categorías Históricas

Estado-nación poscolonial

Autoritarismo moderno

Sectarismo político-religioso

Movimientos sociales contemporáneos

Historia del tiempo presente

3. Categorías Geopolíticas

Intervencionismo internacional

Neocolonialismo

Conflictos proxy

Diplomacia regional

Política de bloques

4. Categorías Socio-políticas

Ciudadanía y derechos

Movimientos de resistencia

Sociedad civil

Refugio y desplazamiento

Justicia transicional

5. Objetivos Generales

1. Analizar críticamente el conflicto sirio desde una perspectiva poscolonial
2. Comprender las dinámicas de poder global y local en el desarrollo del conflicto
3. Desarrollar pensamiento crítico sobre las narrativas mediáticas del conflicto
4. Reconocer las voces y experiencias de los actores locales

6. Competencias a Desarrollar

- Pensamiento crítico e histórico
- Análisis de fuentes primarias y secundarias
- Comprensión de relaciones geopolíticas
- Empatía histórica
- Capacidad de argumentación

7. Secuencia:

Desarrollo de Sesiones	Tema	Actividades	Recursos

<p>Sesión 1: Contextualización Histórica</p>	<p>Siria en el contexto poscolonial</p>	<p>1. Diagnóstico previo (30 min) - Lluvia de ideas sobre conocimientos previos - Mapeo colectivo de actores del conflicto 2. Presentación contextual (45 min) - Historia de Siria post-imperio otomano - Mandato francés y proceso de independencia - Formación del Estado sirio moderno 3. Trabajo grupal (45 min) - Análisis de mapas históricos - Comparación de fronteras coloniales y actuales - Discusión sobre herencia colonial</p>	<p>Mapas históricos, línea de tiempo interactiva, documentos históricos</p>
<p>Sesión 2: La Primavera Árabe</p>	<p>Del despertar regional al conflicto local</p>	<p>1. Análisis comparativo (60 min) - Estudio de casos: Túnez, Egipto, Siria - Identificación de patrones comunes y diferencias 2. Trabajo con fuentes primarias (60 min) - Análisis de testimonios de manifestantes - Revisión de redes sociales y medios digitales - Construcción de narrativas desde diferentes perspectivas</p>	<p>Videos documentales, publicaciones en redes sociales, testimonios</p>
<p>Sesión 3: Actores y Dinámicas del Conflicto</p>	<p>Complejidad y multiplicidad de actores</p>	<p>1. Mapeo de actores (60 min) - Identificación de actores internos y externos - Análisis de intereses y motivaciones - Construcción de redes de relaciones</p>	<p>Artículos periodísticos, videos informativos, guía de análisis mediático</p>

		<p>2. Simulación (60 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juego de roles representando diferentes actores - Negociación de intereses - Reflexión sobre poder y legitimidad 	
Sesión 4: Crisis Humanitaria y Refugiados	Consecuencias humanas del conflicto	<p>1. Estudio de casos (60 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de testimonios de refugiados - Exploración de rutas migratorias - Debate sobre políticas de asilo <p>2. Proyecto creativo (60 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creación de historias digitales - Elaboración de mapas de experiencias - Desarrollo de campañas de sensibilización 	Testimonios audiovisuales, informes de ACNUR, mapas de flujos migratorios
Sesión 5: Narrativas y Contra-narrativas	Representaciones mediáticas del conflicto	<p>1. Análisis de medios (60 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparación de coberturas mediáticas - Identificación de sesgos y perspectivas - Análisis crítico del discurso <p>2. Taller de periodismo crítico (60 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creación de reportajes alternativos - Construcción de narrativas desde perspectivas subalternas 	Fichas de actores, mapas conceptuales, matriz de intereses
Sesión 6: Síntesis y Proyecciones	Reconstrucción y futuro de Siria	<p>1. Debate estructurado (60 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discusión sobre escenarios futuros - Análisis de propuestas de paz 	Propuestas de paz, informes de reconstrucción, matrices de evaluación

		<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre justicia transicional 2. Proyecto final (60 min) <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de trabajos grupales - Construcción colectiva de conclusiones - Evaluación de aprendizajes 	
--	--	--	--

8. Evaluación:

Criterios:

- Participación activa en discusiones (20%)
- Trabajos grupales y presentaciones (30%)
- Proyecto final (30%)
- Portafolio de reflexiones (20%)

Instrumentos:

- Rúbricas de evaluación
- Diarios de aprendizaje
- Matrices de observación
- Evaluación entre pares

Recursos Generales

1. Bibliografía básica:

- Textos sobre teoría poscolonial
- Documentos históricos
- Artículos académicos sobre el conflicto

2. Recursos audiovisuales:

- Documentales
- Testimonios

- Material periodístico

3. Recursos digitales:

- Plataformas interactivas
- Bases de datos
- Herramientas de mapeo

Adaptaciones y Flexibilidad

- Ajustes según contexto y necesidades del grupo
- Modificaciones temporales según ritmo de aprendizaje
- Diversificación de actividades según recursos disponibles

En síntesis, la propuesta pedagógica sobre la Primavera Árabe y la guerra civil en Siria evidencia que la enseñanza de la historia presente, abordada desde un enfoque crítico y poscolonial, permite trascender la visión tradicional de la historia como simple acumulación de hechos y fechas, para convertirla en un espacio de reflexión, cuestionamiento y construcción colectiva de sentido. El diseño de la unidad didáctica mostró que los conflictos del Medio Oriente no pueden comprenderse de manera aislada, sino en relación con procesos históricos más amplios como el colonialismo, la disputa geopolítica por los recursos y las luchas de los pueblos por la dignidad y la justicia. En este sentido, la propuesta posibilitó que los estudiantes analizaran la complejidad del presente, problematizando las narrativas simplificadoras de los medios de comunicación y reconociendo la voz y agencia de los actores sociales invisibilizados.

Al mismo tiempo, la experiencia pedagógica reafirma que el aula puede funcionar como un laboratorio de análisis social, en el que los estudiantes no solo interpretan acontecimientos internacionales, sino que también los conectan con las realidades de su propio contexto. En este ejercicio, se comprendió que fenómenos como la desigualdad, la represión estatal o el desempleo juvenil no son problemáticas lejanas, sino dimensiones compartidas que interpelan de manera directa a la juventud colombiana. Esto permitió que la enseñanza se convirtiera en un proceso dialógico en el cual los estudiantes reconocieron su capacidad crítica y su potencial transformador como sujetos sociales.

Finalmente, este capítulo demuestra que la articulación entre historia del tiempo presente, teoría poscolonial y pedagogías críticas fortalece la formación de ciudadanos reflexivos y comprometidos, capaces de desnaturalizar las relaciones de dominación y plantear alternativas para sociedades más justas. Así, la propuesta no solo amplió el horizonte de comprensión sobre Medio Oriente, sino que reafirmó el papel de la escuela como espacio privilegiado para cultivar pensamiento crítico, memoria histórica y conciencia ética en la construcción de paz y democracia.

CAPITULO 3: SISTEMATIZACION DE LA EXPERIENCIA PEDAGOGICA

La sistematización constituye una fase esencial de este trabajo, en tanto permite comprender de manera crítica el proceso vivido durante la implementación de la propuesta pedagógica sobre la Primavera Árabe y la guerra civil en Siria con los estudiantes de décimo grado del Instituto Pedagógico Nacional. Más allá de registrar actividades o resultados, la sistematización se plantea como un ejercicio reflexivo que busca recuperar la experiencia, interpretarla en su complejidad y reconocer los aprendizajes, tensiones y proyecciones que emergen de ella.

En este capítulo se exponen los fundamentos conceptuales y metodológicos de la sistematización, señalando su carácter formativo y transformador dentro de las prácticas educativas. Posteriormente, se presenta el proceso desarrollado en el aula, destacando las estrategias didácticas utilizadas, las dinámicas de participación estudiantil y los principales hallazgos que surgieron en el diálogo entre teoría y práctica. Finalmente, se analizan los aportes de la experiencia en la formación de sujetos críticos, así como los retos y posibilidades que se abren para continuar fortaleciendo la enseñanza de la historia presente desde enfoques poscoloniales y pedagógicos críticos.

De esta manera, el capítulo no solo documenta la experiencia vivida, sino que busca generar insumos para la reflexión docente y para la construcción de nuevas prácticas educativas que contribuyan a una escuela más democrática, inclusiva y comprometida con la transformación social.

1. SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIAS EN LOS ESTUDIOS SOCIALES

1.1 Conceptos de sistematización

La sistematización en mi práctica pedagógica es fundamental, ya que me permite comprender, reflexionar y transformar mi experiencia como docente, generando conocimiento situado y significativo desde la propia práctica. No se trata solo de registrar lo que ocurre en el aula, sino de analizar críticamente los sentidos, saberes y procesos que configuran mi labor educativa.

En primer lugar, la sistematización me brinda una comprensión crítica de las transformaciones y saberes generados por la práctica, permitiéndome identificar aprendizajes que no siempre fueron previstos y reconocer saberes que han emergido en el diálogo con mis estudiantes y el contexto específico en el que enseño.

Además, sistematizar es un camino para fortalecer y transformar mi propia práctica, ya que me permite revisar las decisiones tomadas, evaluar su impacto y reorientar mis métodos pedagógicos en función de los desafíos actuales. En este sentido, se convierte en un ejercicio de mejora continua y de consolidación de mi identidad como educador comprometido con la transformación social.

Otro aspecto clave es el aporte que la sistematización hace a otras prácticas sociales y pedagógicas. Al compartir los hallazgos y reflexiones que surgen del proceso, contribuyo al conocimiento colectivo del campo educativo, enriqueciendo el trabajo de otros docentes y fomentando redes de colaboración y aprendizaje compartido.

También reconozco la sistematización como un proceso formativo, que me posiciona como sujeto activo y crítico en la construcción de conocimiento. Este ejercicio fomenta nuevas subjetividades docentes más conscientes, reflexivas y empoderadas, y fortalece los vínculos comunitarios en torno a proyectos educativos colectivos.

La experiencia vivida en el Instituto Pedagógico Nacional ha sido un escenario privilegiado para comprender la importancia de sistematizar la práctica pedagógica. En un contexto escolar caracterizado por la diversidad de estudiantes, la interacción con diferentes áreas del conocimiento y la presencia de un proyecto educativo sólido, la sistematización se convierte en una herramienta fundamental para reflexionar, aprender y transformar mi quehacer docente.

Como señalan Barragán y Torres (2017), la sistematización permite una “comprensión crítica de las transformaciones y saberes generados por la práctica” (p. 25), lo que implica reconocer tanto los aprendizajes planeados como aquellos que emergen de manera espontánea en la

interacción con los estudiantes. En mi caso, este proceso me ha permitido identificar cómo las estrategias didácticas aplicadas en el aula han incidido en el desarrollo del pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes, por ejemplo, al implementar juegos en la metodología de la clase, en este caso, con los rompecabezas que identificaba a grupos de estudiantes, posicionándolos en roles activos de decisiones geopolíticas.

Además, la sistematización me ha permitido fortalecer y transformar mi práctica. El análisis retrospectivo de las actividades y metodologías implementadas, sumado a la retroalimentación de los estudiantes y colegas, ha enriquecido mi capacidad de tomar decisiones pedagógicas más acertadas.

Tal como afirman los autores: La re-apropiación crítica de la experiencia y los sentidos que la han orientado también posibilita renovar y actualizar las orientaciones y propósitos de las prácticas y proyectos, de cara a los desafíos del contexto presente y futuro; así mismo sirve para actualizar los compromisos de sus protagonistas con la transformación y renovación de sus prácticas al darle mayor contenido y alcance. (Barragán & Torres, 2017, p. 26). Por ende, el enfoque Decolonial y de historia presente entrelaza esa resistencia al currículo eurocéntrico enseñando en las escuelas colombianas, que niega las diferencias e imposibilita pensar históricamente como eje articulador de la enseñanza de las ciencias sociales.

Por otro lado, en un entorno como el del Instituto Pedagógico Nacional, donde se promueve el intercambio académico, la sistematización se convierte en un medio para comunicar y aportar a otras prácticas educativas, compartiendo logros, dificultades y aprendizajes con otros docentes en formación y en ejercicio. En este sentido, “las experiencias que sistematizamos aportan a la reflexividad y transformación social cuando desde una perspectiva crítica se identifican aprendizajes y nuevos desafíos que orientan la praxis” (Barragán & Torres, 2017, p. 27).

Asimismo, este proceso ha sido profundamente formativo, ya que me ha reafirmado como sujeto crítico con capacidad de incidir en la realidad escolar. Según Barragán y Torres (2017), “las personas y colectivos participantes se reconocen como sujetos sociales con capacidad y

posibilidades de transformar las situaciones de desigualdad e injusticia” (p. 27). Un ejemplo concreto de ello fue la sesión en la que los estudiantes analizaron diversas fuentes audiovisuales sobre la Primavera Árabe y, en grupos, realizaron un ejercicio comparativo entre las demandas de los jóvenes en Túnez y Egipto con las problemáticas sociales en Colombia. A partir de esta actividad, los estudiantes identificaron puntos de conexión — como el desempleo juvenil, la falta de oportunidades y la represión estatal— y plantearon alternativas de transformación desde su propio contexto escolar y comunitario. Esta práctica pedagógica evidenció cómo, al situar el aprendizaje en relación con su realidad, los estudiantes se reconocieron como sujetos críticos con capacidad de proponer cambios en su entorno inmediato.

La sistematización ha favorecido la construcción de vínculos y sentidos comunitarios en el Instituto, al propiciar espacios de encuentro y reflexión con docentes, estudiantes y familias, fortaleciendo el sentimiento de pertenencia y la visión compartida de un proyecto educativo común. Tal como señalan los autores, este proceso “contribuye a la afirmación de vínculos, significados y visiones de futuro colectivos” (Barragán & Torres, 2017, p. 28).

En síntesis, la sistematización de mi práctica en el Instituto Pedagógico Nacional me ha permitido no solo mejorar mi labor docente, sino también aportar a la construcción colectiva de una educación crítica, reflexiva y comprometida con la transformación social.

2. SISTEMATIZACION DE LA EXPERIENCIA PEDAGOGICA

Sesión 1

Descripción detallada: Día 20 de febrero de 2025, hora 11:00 am. En un primer momento se hace la introducción con el docente de planta Mauricio del IPN (Instituto Pedagógico Nacional), con él ya había tenido encuentros anteriores de la mano de mi tutora Marlene, en los que concertamos el número de sesiones totales (12) para desarrollar la implementación en aula, con estudiantes de decimo. Ahora bien, la observación se hizo con el docente Odair, sin embargo, este año no nos acompañó en este proceso. Días antes de implementar, se revisó

la matriz que tenía con la planeación de las clases, ahora pensada con una sesión de introducción y contexto; se decidió la primera intervención con un juego (Tingo, tingo, tango) donde me iban diciendo sus nombres y preguntas bases como sus intereses a la hora de salir de la institución y acceder a la educación básica superior, además, de sus hobbies y gustos en su cotidianidad. El juego iba acompañado de una pelota que se iban rotando mientras se cantaba Tingo, tingo, tango, después, la pregunta que suponía iba a desatar un debate era “¿Qué piensa usted sobre la situación actual del país?”, mientras iban participando se apropiaban de las discusiones asignando roles (grupos paramilitares, gobierno, grupos guerrilleros y campesinos) para argumentar aún más la pregunta. Desde ese momento identifiqué ciertas falencias con respecto al manejo de conceptos. La segunda pregunta iba más enfocada al reconocimiento geográfico de los lugares que iba utilizar en mi trabajo de grado (Europa y Asia), los estudiantes reconocieron que la geografía no era su fuerte, sin embargo, hacia el intento de ubicarlos y preguntar. La tercera pregunta era sobre si tenían noción de conflictos actuales en el mundo, que hilaba a la última pregunta sobre la situación actual entre Israel y Palestina, donde argumentaban que había una guerra por territorio y religión, abriendo la discusión hacia la guerra civil en Siria, en ese mismo momento reproduce un video explicativo de 5 min que daba un contexto breve sobre la primavera árabe y la guerra civil en Siria.

video *¿Por qué hay guerra en Siria?*

Título del vídeo: *¿Por qué hay guerra en Siria? - CuriosaMente Ep12*

Fuente: YouTube

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=YFryL8XWqZY> YouTube+1

Fecha de publicación: 8 abril 2017

Duración aproximada: 12 minutos (explicativo breve)

Idioma: Español

Por último, se hizo una discusión sobre los puntos importantes, los estudiantes reconocieron problemáticas económicas con respecto a la extracción de petróleo y su interés en Estados Unidos y Rusia como bloques de enclave económico, la religión (islam) como fuente de

represión y las dictaduras semejanza a un “mal gobierno”; de esta manera, finalice la primera sesión con los estudiantes siendo las 12:00 pm del día

Análisis: Como comenté anteriormente, en un primer momento con las preguntas introductorias del juego, pude evidenciar que los estudiantes estando en décimo grado, aún no tiene muy claro cuáles son sus intereses en su proyecto de vida a la hora de graduarse, sus intereses curriculares no responden a esa misma necesidad al momento de ingresar a una institución de educación superior. Ahora bien, y reconociendo las subjetividades; la información sobre coyunturas políticas, económica, políticas y sociales no se abordaban de manera crítica, ni con debates estructurados, reconociendo su flaqueza para analizar información, evaluar argumentos, formular juicios y tomar decisiones informadas.

Como futura docente me ubicó en estas debilidades para reformular el plan que ya se tenía previsto, adaptando temas y argumentando unos nuevos.

Sesión 2

Descripción detallada: La sesión número 2, giró en un contexto actual, desde 2010 y el estallido de la primavera árabe, teniendo en cuenta de manera general los antecedentes para su inicio. Empezó con mi explicación sobre la coyuntura, mediante un documental de DW documental, *Reportero en tiempos de crisis- Siria terror sin fin* (DW, 2014)

Título: Reportero en tiempos de crisis – Siria: terror sin fin

Productora: Deutsche Welle (DW)

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=XT7FmP0n66g&t=2042s>

Año: 2014

Duración aproximada: 28–30 minutos

Formato: Documental / Reportaje especial

Lugar: Siria (Alepo, Homs y zonas rurales conflictivas)

que básicamente explica los antecedentes comunes de estos países involucrados en la primavera árabe (Túnez, Libia, Egipto, Siria), rescatando las figuras dictatoriales presentes después de mitad del siglo XX, tras la independencia de Francia y Gran Bretaña; punto de inflexión a la hora de hablar sobre enseñanza decolonial o post colonial y la concepción de Estado-nación para estos países. Mediante la explicación se hacían preguntas a los estudiantes posicionándolos en actores activos del conflicto, como: ¿cuál habría sido su reacción como joven estudiante ante un régimen autoritario?, ¿cuáles redes sociales utilizaría para difundir su incomodidad con el Estado para hacerse escuchar? Y ¿Qué medidas tomaría ante las represarías del Estado? Debo admitir que los debates mejoraron circunstancialmente, dando respuestas apropiadas para el desarrollo de la clase.

La historia se fue desarrollando de manera cronológica, para explicar la actividad que era la formulación de una “línea del tiempo” con base a la lectura de noticias de periódicos internacionales que se desarrollaron en diferentes momentos de la primavera árabe y la guerra civil en Siria. Para su desarrollo, se dividieron en grupos de seis personas, con el fin de que leyeran y discutieran una noticia seleccionada aleatoriamente; al finalizar los grupos se unían para trabajar colectivamente en la organización de la línea del tiempo, obteniendo como resultado la síntesis argumentada de las situaciones coyunturales como un efecto dominó en la línea del tiempo.

1. Noticia – BBC News Mundo (2011)

Título: Un año después: la inmolación que encendió al mundo árabe

Autor: Frank Gardner

Medio: BBC News Mundo

Fecha de publicación: 17 de diciembre de 2011

Tema central: Caso de Mohamed Bouazizi y el inicio de la Primavera Árabe en Túnez.

2. Noticia – RFI (2011)

Título: Orden de arresto internacional contra Ben Alí y su esposa

Medio: Radio France Internationale (RFI)

Fecha: 26 de enero de 2011

Tema central: Orden de captura contra el expresidente de Túnez tras el triunfo de la Revolución de los Jazmines.

3. Noticia – Infobae (2021)

Título: Egipto, a diez años de la caída de Hosni Mubarak: cómo fue el giro de 360° que lo dejó donde comenzó

Autor: Daniel Mizrahi

Medio: Infobae

Fecha: 6 de febrero de 2021

Tema central: Balance diez años después de la caída de Mubarak durante la Primavera Árabe.

4. Noticia – France 24 (2020)

Título: Libia cumple nueve años de una revolución que terminó en una larga guerra

Autor: Marcela Romero

Medio: France 24

Fecha: 17 de febrero de 2020

Tema central: Revisión de la revolución libia y el conflicto posterior a la caída de Gadafi.

5. Noticia – CNN Español (2024)

Título: Siria: la guerra, la historia y el papel de Rusia en el conflicto de Bashar al-Asad

Medio: CNN Español

Fecha: 1 de diciembre de 2024

Tema central: Explicación del origen y evolución de la guerra en Siria y el rol de Rusia.

6. Noticia – AP News (2024)

Título: Cae el gobierno sirio, en un final repentino a 50 años de dominio de la familia Assad

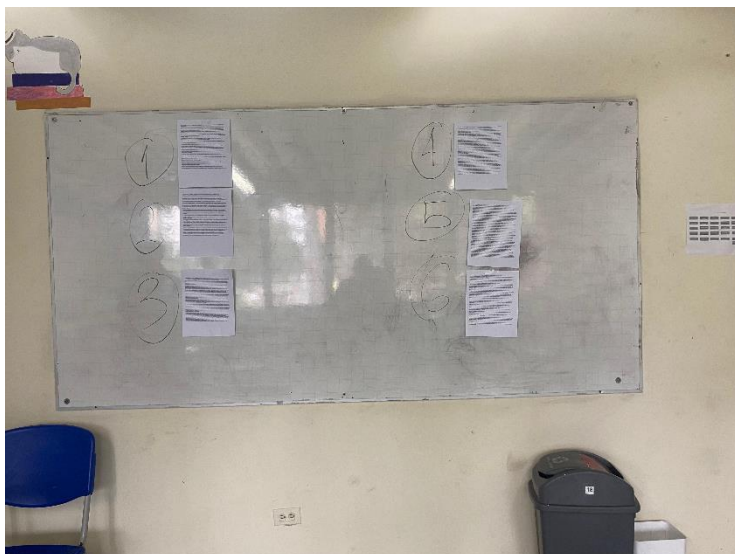
Autores: Bassem Mroue & Zeina Karam

Medio: AP News

Fecha: 8 de diciembre de 2024

Tema central: Reporte sobre la caída del gobierno de Bashar al-Asad tras una ofensiva rebelde.

Figura 15: Imagen del orden cronológico de las noticias



Análisis: Los estudiantes demostraron interés en el tema, tomando una actitud activa durante el desarrollo de la clase. Reconociendo los diferentes actores y las decisiones políticas, económicas y sociales que se desarrollaron en la toma de decisiones y las subjetividades que permitieron en algunos casos recaer en una guerra civil. Como docente en formación mi principal objetivo en esta clase, fue la apropiación de conceptos como: Democracia, Estado, Gobierno, Dictaduras, Guerra civil y Estallido social, demostrando las cualidades de cada uno y contrastándolos con su diario vivir, dándoles un significado más cercano; por ejemplo, ¿Qué significa ser colombiano? Y ¿Qué es un Estado para nosotros? Apropiándolos del debate con el estallido social de 2021, para de esta manera tener una cercanía amena con el tema. Pensarlo no como un tema aislado de otro continente que no nos atraviesa de manera directa, sino reconocer la globalización y el neoliberalismo como sucesos entrelazados en la incipiente desigualdad de primer mundo y tercer mundo desde su colonia, hasta la actualidad.

En la elaboración de la actividad se evidenció un trabajo conjunto para descifrar el orden cronológico de las noticias. Reconozco la importancia de los recursos audiovisuales utilizados, para la comprensión breve de los diferentes hechos mediante imágenes y la sensibilización de lo cruel en lógicas sociales. (Véase Figura 15)

Sesión 3

Descripción detallada y Análisis: Siguiendo con la misma línea temática de las sesiones anteriores. La sesión número tres trata de dar un nuevo horizonte a lo que significa la enseñanza decolonial o postcolonial y su elección como eje de mi trabajo de investigación. En un primer momento la creación de recursos nuevos e innovadores para los estudiantes como herramientas didácticas supone un reto inmenso; por ende, para el desarrollo de esta clase se utilizó una presentación en Canva con contenidos principalmente referidos al uso cartográfico y su integración en saberes sociales, económicos y políticos del mundo, ampliando el panorama de la geopolítica y el trasfondo histórico que propone un mapa (Véase, Figura 16) Los hitos históricos tienen un lugar de enunciación y ese lugar es el planeta tierra, ¿Qué supone esto en las nuevas miradas modernas y antropocéntricas? ¿La revolución francesa marca un antes y un después bajo la mirada eurocentrada del mundo, por eso la clase empieza preguntando a los estudiantes ¿Qué saben sobre la revolución francesa? Lo principal son los derechos humanos, la proclamación de la república y la defensa de la libertad, la igualdad y la fraternidad; sin embargo, se hace un corte abrupto cuando se habla sobre el imperialismo y la revolución industrial, en ese orden se les pregunta a los estudiantes si de verdad lo promulgado durante y después de la revolución francesa se adapta a todas las sociedades, razas o religiones del mundo, su respuesta evidencia que definitivamente existe un problema estructural de racismo, exclusión y violencia por parte de un grupo de dominantes y dominados. Enseñanza de la historia postcolonial

La apertura de mercados que se expresa en la diapositiva con el uso de mapas y las rutas comerciales que conectaban América, África y Asia con Europa en lógicas de extracción, demuestra el auge en un primer momento del capitalismo salvaje como una nueva orden ideológica. Tras la sed de la anexión de nuevos territorios, el control marítimo y la circulación del capital de la mano de materias primas, Europa durante el siglo XX se convierte en el tablero de disputa constante entre, la primera y segunda guerra mundial. El principal objetivo con los estudiantes era reconocer las diferentes configuraciones espaciales que ha sufrido el mundo, una nueva lógica económica que dividió los continentes y los antecedentes estratégicos del poder mundial, como discurso legitimador de las potencias mundiales nacientes. Lo anterior con el fin de explicar que tanto en América, África y Asia, el proyecto

Estado-nación está incompleto porque siempre han estado en la lógica de dominados; por eso sus gobiernos cayeron en una dictadura, tenían problemas estructurales de desigualdad atravesados por pobreza extrema, no tenían libre expresión y por esa razón están determinados a caer en una guerra civil o en conflicto armado interno. Son países débiles que su punto de inflexión se lleva años con Europa, por eso la necesidad de la enseñanza del tiempo presente como mecanismo de reconocimiento.

Esto se complementó con la actividad que era reflejar todas las dinámicas mencionadas anteriormente en un croquis de un mapamundi (Véase Figura 17) y ubicar las principales zonas de extracción petrolera, mares principales, extracción de carbón y gas, nuevas fronteras, disolución de imperios, fronteras que marcaron los conflictos, división entre los dos ejes globales, zonas de industrialización, zonas de poco desarrollo, los nuevos estado-nación, focos de economía mundial y principales de guerras gestantes durante el siglo XX-XXI.

Los estudiantes participaron activamente en clase tomando apuntes y reconociendo los mapas no desde la perspectiva geográfica sino de las implicaciones geoestratégicas en la historia. Al momento de la actividad he de reconocer que no di el tiempo suficiente para hacer en su totalidad la actividad, lo que significó recibir los trabajos incompletos, sin embargo, demostraban el buen uso de convenciones y la capacidad de ubicarse espacialmente.

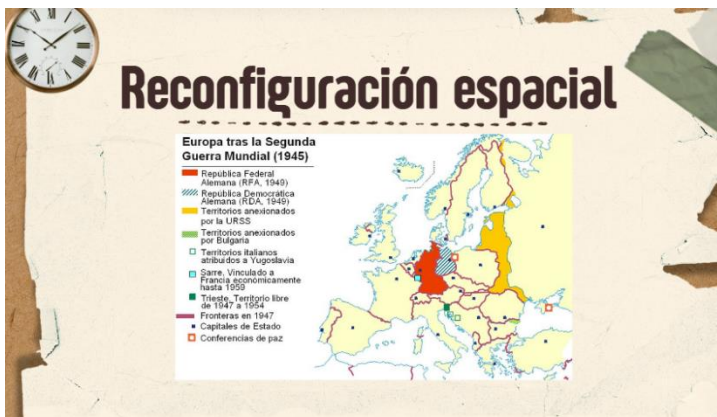
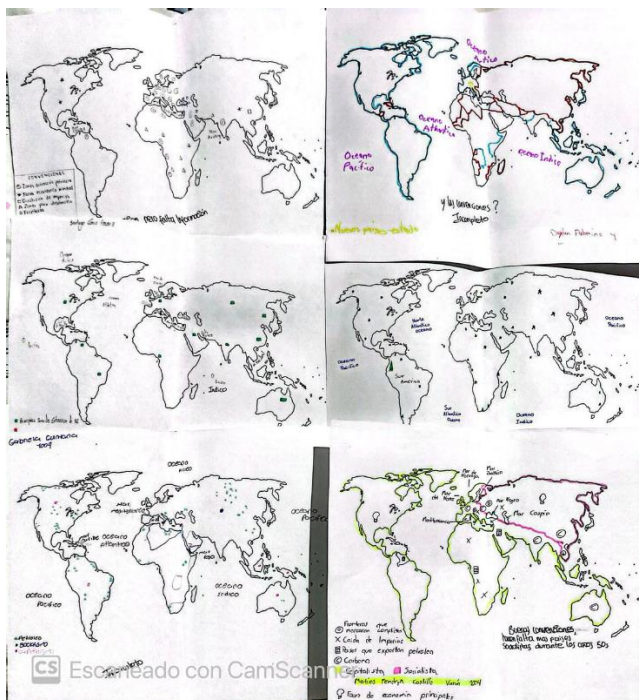


Figura 16: Croquis mapamundi actividad



Sesión 4 y 5

Descripción detallada y Análisis: La síntesis que demostraba la capacidad de recolección de datos para los estudiantes era la presentación con una cartelera, que tuviera relación de los temas con la primavera árabe y la guerra civil en Siria; se utilizaron los recursos de un pliego de papel periódico, colores, recortes, tijeras y regla; además de un material base que lo encontrarán en los anexos; que responde a la visión de varios autores a la llamada “cuarta ola de democratización”. Como un llamado a la configuración de un nuevo orden mundial, este proceso implica una profunda transformación en los conceptos de Estado y Nación. Tal como analizamos en clases anteriores, los problemas estructurales e históricos no solo se profundizan en este contexto, sino que constituyen la condición de posibilidad y el punto de inflexión que dio origen a dichos acontecimientos. Los estudiantes se dividieron en grupos de a 4 personas, cada uno con libre elección de actuar frente a la actividad, podían utilizar los recursos de mapas mentales, mapa conceptual, los cuadros sinópticos, las líneas de

tiempo, los diagramas de flujo, los diagramas de Venn, los organigramas, los esquemas de causa y efecto, los cuadros comparativos y las redes semánticas. Lo anterior con el fin de organizar la información y utilizarlo como recurso explicativo, porque en realidad la evaluación se centraba en el poder discursivo y/o de dialogo de los estudiantes. Durante el desarrollo de esta pude evidenciar el compromiso de los grupos en la división de temáticas y cargas de trabajo. Claramente me acercaba a los grupos con el fin de resolver dudas y tener un mejor manejo de la bibliografía base, que cabe resaltar que el profesor Mauricio muy amablemente dos días antes me hizo el favor de enviar el mensaje a los estudiantes con las indicaciones de la actividad por vía Moodle. (Véase figura 18)

La hora y media de clase transcurrió en el desarrollo de la actividad, por ende, para la sesión 5 el principal objetivo era evidenciar mediante la discusión los temas que consideraban los estudiantes daban respuesta a las condiciones que posibilitaron la primavera árabe y la guerra civil en Siria. Como comentarios generales de los grupos resalto la organización al mostrar la información, todos los integrantes aportaron en la discusión lo cual lo hizo amena, sin embargo, hay que reconocer que muchos se guiaron por definiciones de google, por ende, no lo podían explicar de manera consiente e interiorizada y eso comprometió al grupo a la hora de hacerles preguntas relacionadas con el tema, no con el fin de ‘‘corcharlos’’ sino para escuchar sus propias visones y opiniones del tema. En general los estudiantes respondieron respecto a la información previa consultada, obviamente con ciertos vacíos, pero tuvieron un lenguaje acertado y se apropiaron del tema.

Material base

Título: *Siria: Breve historia y connotaciones geopolíticas de un conflicto milenario*

Autores: Darwin Rosales Nieto, Lorena Chico Gaibor

Año: 2017

Tipo de documento: Artículo académico

Extensión: 31 páginas

Ejes temáticos: Siria, Mesopotamia, Medio Oriente, geopolítica, historia antigua, conflicto contemporáneo

Palabras clave del artículo: Siria, Mesopotamia, Medio Oriente, Geopolítica

Descripción breve: El texto presenta un recorrido histórico desde los orígenes antiguos de

la región, incluyendo Mesopotamia, pueblos semitas y civilizaciones antiguas hasta el contexto geopolítico contemporáneo del conflicto sirio. Analiza factores religiosos, culturales, territoriales y estratégicos que dan forma al conflicto actual.

Utilidad para la investigación: Aporta un enfoque histórico profundo que permite comprender las construcciones identitarias y territoriales de Siria, clave para análisis geopolíticos y humanitarios.

Título: Siria: encrucijada territorial de actores geopolíticos regionales y globales

Autores: Stella Maris Shmite, Gustavo Gastón Pérez, María Cristina Nin

Año: 2017

Tipo de documento: Artículo científico

Revista: Huellas

Extensión: 20 páginas

Ejes temáticos: Guerra civil en Siria, geopolítica, actores regionales y globales, ISIS, desplazamientos forzados, Primavera Árabe

Descripción breve: El artículo analiza el conflicto sirio desde una perspectiva geográfica y geopolítica, enfatizando la multiplicidad de actores involucrados (EE.UU., Rusia, Irán, Turquía, Arabia Saudita, ISIS, kurdos). Examina la fragmentación territorial, el rol del colonialismo, la Primavera Árabe y las consecuencias humanitarias.

Utilidad para la investigación: Brinda un análisis contemporáneo, multidimensional y comparativo del conflicto sirio, ideal para estudios políticos, geográficos o socioterritoriales.

Título: La Primavera Árabe: ¿Una cuarta ola de democratización?

Autor: Alberto Priego Moreno

Año: 2011

Tipo de documento: Artículo académico

Publicación: UNISCI Discussion Papers, N° 26, pp. 75–93

Extensión: 18 páginas

Ejes temáticos: Primavera Árabe, transiciones democráticas, teorías de democratización, revueltas árabes, Oriente Medio

Descripción breve: El autor contextualiza la Primavera Árabe dentro de la teoría de las “olas de democratización”, argumentando que estos levantamientos constituyen una posible

“cuarta ola”. Analiza causas, características y dinámicas comunes de las revueltas en Túnez, Egipto, Libia, Siria y otros países.

Utilidad para la investigación: Es clave para comprender la Primavera Árabe desde un enfoque politológico, comparativo y teórico, especialmente útil para análisis de cambio político y transición democrática.

Link de los videos utilizados

Video 1 <https://www.youtube.com/watch?v=zKASkwEDnIU>

Video 2 <https://www.youtube.com/watch?v=LJtUQjJC4a0>

Figura 18: Fotos procedimentales de los estudiantes



Fotos procedimentales de los estudiantes



Fotos procedimentales de los estudiantes



Sesión 6

Descripción detalla y Análisis: Esta sesión, reconocía al estudiante como sujeto activo de su formación, dándoles la herramienta de la coevaluación, que básicamente es un proceso en el que los estudiantes evalúan el trabajo de sus compañeros, proporcionando retroalimentación y análisis sobre sus trabajos. Este enfoque promueve la colaboración, el aprendizaje mutuo y permite que los estudiantes desarrollen habilidades de evaluación y crítica constructiva. Los estudiantes tenían que registrar en una rúbrica brindada por la docente en formación, evaluando sus exposiciones de manera individual, dando porcentajes de: Superior, Alto, Básico y Bajo (Véase Figura 19). Tras su revisión hay una tendencia a

calificar su procedimiento como superior o alto, sin interiorizar su proceso más que un resultado cuantitativo.

En ese orden de ideas y como segundo momento de la clase los estudiantes, desarrollaron una evaluación de respuesta múltiple con 20 preguntas (Véase figura 20), dos de ellas constaban de análisis y una muestra artística en una hoja anexada. Pasada la hora y diez minutos, la docente en formación socializó las respuestas de evaluación que básicamente respondían a las tres sesiones anteriores, no en términos memorísticos, sino en características fundamentales para responder a dinámicas importantes en la historia, específicamente los acontecimientos puntuales que analizamos. Reconozco que los resultados fueron muy buenos, al momento de socializar las respuestas los estudiantes argumentaron porque esa era la correcta con base a explicaciones pasadas, descartando las demás opciones de inmediato. Los resultados finales, demostraron la capacidad retentiva de los estudiantes en el manejo del tema. Evaluación: enseñanza de la historia y/o perspectiva postcolonial.

Figura 19: Rubrica de Evaluación

criterio	Superior (10-9 pts)	Alto (8-7 pts)	Básico (6-5 pts)	Bajo (4-0 pts)	Puntaje
Contenido	Presenta información clara, completa y bien organizada. Usa fuentes confiables y muestra dominio del tema.	Presenta información clara y organizada, pero con algunos detalles faltantes. Usa fuentes adecuadas.	Presenta información básica, con algunos errores o falta de profundidad. Fuentes poco variadas.	Información confusa, incompleta o incorrecta. No demuestra dominio del tema.	
Estructura y organización	Introducción, desarrollo y conclusión bien definidos. Ideas organizadas de manera lógica y fluida.	Organización clara, aunque algunas ideas pueden ser mejor conectadas.	Organización deficiente, con ideas desordenadas o poco conectadas.	Falta de estructura clara, lo que dificulta la comprensión.	
Expresión oral	Voz clara, buen ritmo, volumen adecuado y uso variado del tono. No lee diapositivas o tarjetas.	Voz clara, pero con algunas pausas o monotonía. Ocasionalmente lee sus notas.	Habla muy rápido o muy lento. Lee demasiado sus notas, con poca espontaneidad.	Dificultad para expresarse, habla en voz baja o con muchas pausas. Lee todo el tiempo.	
Lenguaje y vocabulario	Uso adecuado y variado del vocabulario. No hay errores gramaticales ni muletillas.	Vocabulario adecuado con algunos errores menores. Pocas muletillas.	Uso limitado del vocabulario, con errores gramaticales frecuentes. Muchas muletillas.	Lenguaje inadecuado o muy limitado, con errores graves de gramática y muchas muletillas.	
Recurso visual (Cartelera)	Uso de recursos bien diseñados y relevantes, apoyan la exposición sin distraer.	Recursos adecuados y comprensibles, pero con detalles mejorables.	Recursos poco claros o con mucho texto. No aportan demasiado a la exposición.	No usa recursos o los que usa no son adecuados ni legibles.	
Interacción con el público	Mantiene contacto visual, involucra al público y responde preguntas con seguridad.	Contacto visual frecuente, aunque con momentos de distracción. Responde preguntas con algunas dudas.	Poco contacto visual, nerviosismo evidente. Dificultad para responder preguntas.	No mantiene contacto visual, evita al público y no responde preguntas.	
Tiempo	Se ajusta perfectamente al tiempo asignado.	Excede o se queda corto por pocos minutos.	Se excede o queda corto por varios minutos.	No respeta el tiempo asignado, afectando la presentación.	


Puntaje total: ____ / 70

Figura 20: Evaluación de respuesta múltiple

Quiz sobre exposiciones

Nombre y curso:

1. ¿Qué marcó la diferencia en el mundo árabe después de la primera guerra mundial?
 - A. Disolución del Imperio Otomano
 - B. División entre el capitalismo y el socialismo
 - C. El Imperialismo
2. ¿Cuáles son las fechas de inicio y final de la primera y segunda guerra mundial?
 - A. 1911-1918 1950-1955
 - B. 1914-1918 1939-1945
 - C. 1920-1925 1980-2000
3. ¿En qué país estalló la primavera árabe?
 - A. Siria
 - B. Egipto
 - C. Túnez
4. ¿Cuál fue la principal causa?
 - A. Dictaduras
 - B. Medio ambiente
 - C. Antiimperialismo
5. Señale en el mapa a Siria


6. ¿Qué marcó la diferencia en el mundo después de la segunda guerra mundial?
 - D. Disolución del Imperio Otomano
 - E. División entre el capitalismo y el socialismo
 - F. El Imperialismo
7. ¿Qué países modificaron sus fronteras después de la segunda Guerra Mundial?
 - A. Alemania
 - B. Unión Soviética
 - C. África
 - D. Todos los anteriores
8. ¿Cuál es el interés económico en los países involucrados en la primavera árabe?
 - A. Minería
 - B. Materia prima
 - C. Petróleo
9. ¿Principal acontecimiento que marca la primavera árabe?
 - A. Muerte del archiduque
 - B. Revolución industrial
 - C. Inmolación del vendedor ambulante Mohamed Bouazizi en Túnez
10. ¿En qué año comenzó la primera árabe?
 - A. 2005
 - B. 2011
 - C. 2017
11. ¿Cuál fue un efecto común en varios países tras la Primavera Árabe?
 - A. Transición pacífica a la democracia
 - B. Guerra civil y caos político
 - C. Expansión del comunismo
12. ¿En qué país la Primavera Árabe se convirtió en una guerra civil que aún continúa?
 - A. Siria
 - B. Catar
 - C. Argelia
13. ¿Cuáles son los principales países involucrados en esta guerra civil?
 - A. Colombia y Estados Unidos
 - B. Estados Unidos y Rusia
 - C. Yemen y Arabia Saudita
14. ¿Qué evento provocó las primeras protestas en Siria en 2011?
 - A. Un golpe de Estado militar
 - B. La represión de manifestaciones pacíficas
 - C. La invasión de fuerzas extranjeras
15. ¿Cuál de estos países ha apoyado al gobierno sirio en la guerra?
 - A. Rusia
 - B. Arabia Saudita
 - C. Turquía
16. ¿Cuál ha sido una de las principales consecuencias de la guerra en Siria?
 - A. El crecimiento económico del país
 - B. Una crisis de refugiados a nivel mundial
 - C. La reunificación con Irak
17. ¿Qué grupo extremista ganó poder durante el conflicto en Siria?
 - A. Hezbollah
 - B. Estado Islámico (ISIS)
 - C. Al Fatah
18. ¿Tuvo relación la revolución francesa, el imperialismo y las guerras mundiales en la construcción de un Estado-nación árabe?
 - A. SI
 - B. NO
19. Argumente su respuesta en la hoja anexada
20. Haga una expresión artística sobre las temáticas que hemos tratado en clase en la hoja anexada

Sesión 7

Descripción detallada y análisis: Para la sesión número 7, se plantea la pregunta de ¿Por qué hay guerra en Siria? Poniendo sobre la mesa discusiones al respecto, desde la perspectiva de diversos actores del conflicto como lo son: (Grupos rebeldes, comunidades religiosas, refugiados sirios, Organización de naciones unidas y multinacionales petroleras). La primera parte de la clase transcurrió con la explicación y sensibilización en función de estos actores y su incidencia directa con la duración de la guerra en Siria. Para darle sentido a esto, se propuso un debate de la mano de los estudiantes, cada uno con un rol, el cual tenían que defender y negociar con los demás. En el desarrollo del debate se conversó sobre puntos proliferantes de la guerra como lo económico, lo ético, decisiones geoestratégicas, las visiones de Estado-nación y demás cuestiones que respondieran a la pregunta inicial de la

clase. Por cuestiones de tiempo el debate quedo inconcluso, sin embargo, noté que los estudiantes siguen el hilo conductor de la temática y utilizan referencias de las explicaciones anteriores para argumentar y nutrir el debate. Las emociones son fundamentales para darle estructura y concientizar a los estudiantes, la principal dinámica era responder la primera pregunta, sin embargo, también incita a formular nuevas preguntas como: ¿Es necesaria la guerra en Siria? O ¿Se le da continuidad a la guerra en Siria? Además, de darle un papel protagónico al estudiante, no solo en su rol educativo, sino político en la cotidianidad. El debate es una estrategia didáctica que promueve el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación y la participación activa de los estudiantes. Utilizar el debate en el aula permite transformar los contenidos académicos en temas de análisis y discusión, fomentando un aprendizaje más significativo y participativo.

En el contexto escolar, el debate favorece el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, como la escucha activa, la tolerancia a la diferencia y el respeto por la opinión del otro. Además, permite abordar problemáticas sociales, históricas o científicas desde diversas perspectivas, lo que enriquece la comprensión del mundo y de los contenidos escolares.

Desde una perspectiva pedagógica crítica, el debate se convierte en una herramienta para democratizar el aula, al romper con la lógica vertical del docente que transmite y el estudiante que recibe, y dar lugar a una construcción colectiva del conocimiento

Sesión 8

Descripción detallada y análisis: Esta sesión se desarrolló en función de rompecabezas. Los estudiantes tendrían que encontrar las piezas del rompecabezas que al grupo se le asigne. Los grupos van a ser los mismos que los de la clase pasada, cumpliendo la función de los actores involucrados del conflicto que hicieron parte del debate: (Véase figura 21)

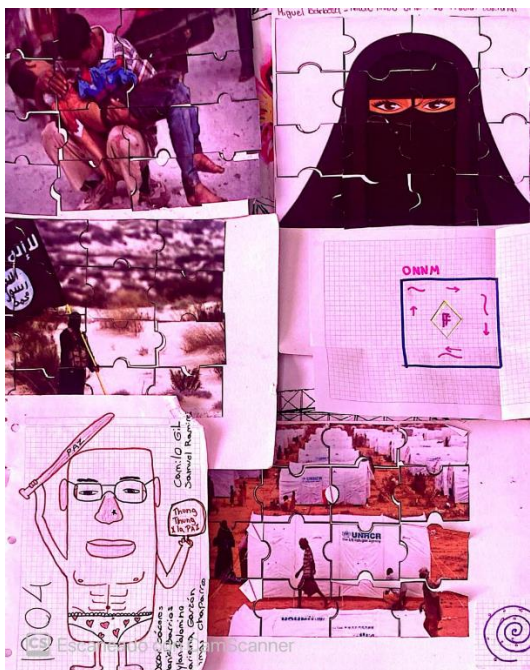
- Organizaciones Unidas=Blanco
- Comunidades Religiosas=Azul
- Multinacionales petroleras=Amarillo
- Refugiados y personas del común=Verde

- Grupos rebeldes=Rosado

Los rompecabezas cumplirán la función de sensibilización respecto al tema. La actividad se desarrollará en lo siguiente. Los primeros 15 minutos los estudiantes deberán elegir un líder de grupo, en dado caso pueden ser dos, después de esto, dibujarán en una hoja un logo que los identifique como grupo y lo tendrá que portar todo el tiempo el líder. La docente esconderá los sobres, dos sobres por grupo donde estarán divididas las fichas del rompecabezas correspondiente, se darán pistas a cada grupo. Los estudiantes tendrán que buscar alrededor del colegio los sobres correspondientes para ello tendrán 35-40 min. Al encontrar los sobres, los estudiantes tendrán que llegar al salón y armar el rompecabezas, tendrán máximo 20 min. Al finalizar el líder con ayuda del grupo tendrá que responder la pregunta de ¿Por qué hay guerra en siria? Con base al debate de la clase pasada y el rompecabezas. El primer grupo que lo haga o el que mejor argumente su respuesta tendrá un premio. El grupo tendrá 20 minutos de descanso en la siguiente clase y será la nota más alta en la actividad.

Se evidencio la preparación de la respuesta final en sentido con la actividad propuesta y el enfoque inicial metodológico, se estructuro mediante la enseñanza de historia presente y Decolonial, lo que fundamento las respuestas de los estudiantes. Argumentando que la guerra y el levantamiento popular en 2011 por los países árabes recaen en sus lazos coloniales que ha imposibilitado un proyecto Estado-Nación árabe, como identidad necesaria para un desarrollo político, social, económico y cultural en la postmodernidad.

Figura 21: Resultado de la actividad de los rompecabezas



Sesión 9

Descripción detallada y análisis: La sesión a manera de conclusión se desarrolló pensando en los productos finales propuestos por los estudiantes. Se planteó un cierre que introdujera al estudiante como símbolo de constante receptor de información, por ende, los proyectos entrelazaban su cotidianidad y gustos personales con la temática inicial; muchos de ellos abordaban lo decolonial desde un aspecto artístico y ameno en su manera de entender este proceso histórico evidenciando una comprensión creativa del proceso pedagógico. Este ejercicio permitió reconocer cómo el aprendizaje se convierte en una experiencia situada, donde la reflexión sobre la colonialidad no se limita al ámbito académico, sino que se traduce en prácticas culturales, expresivas y personales que resignifican la historia desde las propias vivencias y sensibilidades de los estudiantes. Se alcanzaron a plantear estos trabajos finales:

Trabajos finales por grupos de 4 personas

Grupo 1: hacer un lienzo con el

Grupo 2: Un fanzine

Grupo 3: obra de teatro: la guerra y los pueblos

Grupo 4: Mímica: parecido al documental

Grupo 5: podcast: familia en la guerra

Grupo 6: Una canción, video musical

Sin embargo, por temas tiempo y de cierres de semestre en el Instituto Pedagógico Nacional, las actividades quedaron solo planteadas, igualmente agradezco el tiempo prestado por el profesor Mauricio. Personalmente recordare a cada uno de los estudiantes que, con su sola presencia, me motivaban a seguir en esta lucha, la catedra quedó abierta para próximos debates.

En conclusión, el proceso de formación descrito a lo largo de este capítulo permitió comprender que la práctica pedagógica trasciende la transmisión de saberes y se configura como un escenario de construcción colectiva en el que confluyen teoría, experiencia y compromiso ético. La reflexión sobre la enseñanza de la historia presente y de fenómenos globales como la Primavera Árabe evidenció que formar no solo implica ofrecer contenidos, sino también propiciar el desarrollo de capacidades críticas, éticas y políticas en los estudiantes. De este modo, el proceso de formación se convirtió en una oportunidad para reafirmar la importancia de la docencia como práctica social y transformadora, en la que el maestro se reconoce a sí mismo como aprendiz y constructor de sentido junto con sus estudiantes.

Así, el capítulo muestra que el proceso formativo no se agota en el aula, sino que proyecta sus alcances hacia la vida escolar y comunitaria, contribuyendo a la formación de sujetos capaces de cuestionar la realidad, identificar las raíces de la desigualdad y comprometerse con alternativas de cambio. Este recorrido evidencia que la formación docente, cuando se asume desde un enfoque crítico y reflexivo, no solo fortalece la identidad profesional, sino que también reafirma la responsabilidad social de la educación en la construcción de sociedades más justas, democráticas y solidarias.

CONCLUSIONES

La revisión histórica de los conflictos de Medio Oriente permitió comprender que los procesos que atraviesan países como Siria, Egipto, Israel-Palestina e Iraq, así como la Primavera Árabe, responden a dinámicas complejas que enlazan pasado y presente. El estudio mostró que estos acontecimientos no pueden interpretarse como hechos aislados, sino como expresiones de tensiones heredadas del colonialismo, disputas geopolíticas y luchas internas por autonomía y justicia social. Este panorama confirmó la pertinencia de abordar la región desde una perspectiva de historia del tiempo presente y desde un enfoque poscolonial que explique la persistencia de las desigualdades y violencias en el mundo árabe.

En cuanto a la propuesta pedagógica desarrollada con los estudiantes de 10° del Instituto Pedagógico Nacional, el proyecto permitió comprender que la enseñanza de la historia del tiempo presente, desde un enfoque poscolonial, posibilitó en los estudiantes una mirada más crítica frente a los procesos sociales y políticos contemporáneos. A través de la propuesta implementada, los jóvenes lograron reconocer que los conflictos del mundo árabe, en especial la Primavera Árabe y la guerra civil en Siria, no podían entenderse como hechos aislados, sino como expresiones de dinámicas históricas relacionadas con la colonización, la desigualdad y la lucha por la autodeterminación de los pueblos. Se comprendió que enseñar historia del tiempo presente no significa solo transmitir información, sino abrir posibilidades de diálogo, reconocimiento y reconstrucción de sentido frente al pasado y sus huellas en el presente. Este enfoque exigió al docente repensar su rol, desplazándose del lugar de autoridad hacia el de mediador de experiencias, capaz de aprender junto con sus estudiantes y de resignificar el aula como espacio de creación colectiva.

La sistematización de la experiencia pedagógica permitió reconocer avances en la práctica docente. La reflexión sobre el proceso evidenció la necesidad de fortalecer espacios de diálogo, co-construcción del saber y metodologías que valoraran la voz de los estudiantes como sujetos históricos. Los productos finales elaborados por ellos mostraron un compromiso genuino con la temática, expresando a través del arte y la reflexión personal una comprensión de lo decolonial como una forma de resistencia y reinterpretación del pasado. La experiencia pedagógica evidenció un cambio en la forma en que los estudiantes se aproximaron al conocimiento histórico. El uso de estrategias didácticas activas, el trabajo

con fuentes visuales, los debates y las producciones artísticas favorecieron la apropiación significativa de los contenidos, permitiendo que la historia se convirtiera en una herramienta de análisis del presente. Se observó una mayor capacidad para establecer conexiones entre la realidad global y el contexto colombiano, así como una sensibilidad más profunda frente a los derechos humanos y las consecuencias de la guerra.

El trabajo dejó en evidencia que la educación, entendida desde una pedagogía crítica, tiene el potencial de convertirse en un acto emancipador. Al abordar la guerra civil en Siria desde una mirada poscolonial, se logró visibilizar los silencios y exclusiones de la historia oficial, invitando a cuestionar los discursos hegemónicos que aún legitiman formas de dominación cultural. En este sentido, los resultados del proyecto confirmaron que enseñar historia es también enseñar memoria, empatía y compromiso con la transformación social.

El recorrido desarrollado a lo largo de este trabajo de grado permitió evidenciar que la enseñanza de la historia presente, en diálogo con la teoría poscolonial y las pedagogías críticas, constituye un camino fértil para transformar la práctica escolar y enriquecer la formación de los estudiantes. Los capítulos anteriores mostraron, primero, la necesidad de contextualizar los conflictos de Medio Oriente desde una perspectiva histórica amplia; luego, la pertinencia de diseñar y aplicar una propuesta pedagógica situada, y finalmente, la importancia de sistematizar la experiencia para reconocer aprendizajes, tensiones y proyecciones. En conjunto, estos apartados demuestran que la docencia no se limita a la transmisión de información, sino que se convierte en un ejercicio político, ético y social orientado a la construcción de sujetos críticos y comprometidos.

A partir de esta experiencia, surgen nuevas posibilidades pedagógicas que pueden fortalecer la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela. Entre ellas, se destaca la necesidad de consolidar estrategias interdisciplinarias, que permitan vincular la historia con la filosofía, la literatura, el arte y la geografía, potenciando así una comprensión más compleja de los fenómenos contemporáneos. De igual manera, resulta pertinente promover un mayor uso de recursos digitales e interactivos, que favorezcan el acceso a múltiples narrativas y la construcción de pensamiento crítico frente a los discursos mediáticos. Asimismo, se plantea la importancia de integrar la educación para la paz y la memoria histórica como ejes transversales, que posibiliten que los estudiantes no solo analicen conflictos lejanos, sino que

también reconozcan y resignifiquen sus propias experiencias de violencia y desigualdad en el contexto colombiano.

En definitiva, el cierre de este trabajo no representa un punto final, sino la apertura hacia nuevas rutas pedagógicas que profundicen la enseñanza de la historia del tiempo presente y que fortalezcan la formación de jóvenes capaces de interpretar el mundo en su complejidad, cuestionar las estructuras de dominación y proyectarse como agentes de cambio en la construcción de sociedades más justas, democráticas e incluyentes

Bibliografía

- Amnistía Internacional. (2015). Educational resources to better understand the refugee crisis. <https://www.amnesty.org/es/latest/education/2015/10/8-educational-resources-to-better-understand-the-refugee-crisis/>
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida: Sobre la historia del presente*. Alianza Editorial.
- Botta, P. (2018). Competencia geopolítica regional en el conflicto de Siria. *Visión*, 21(1), 95–114. <https://doi.org/10.19137/huellas-2017-2107>
- Bujanda Arauz, A. (2023). La enseñanza del conflicto armado colombiano desde perspectivas críticas [Trabajo de fin de máster, Universidad de Alcalá]. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/59636/TFM_Bujanda_Arauz_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cassin, E., Bottéro, J., & Vercoutter, J. (1965). Los imperios del Antiguo Oriente I: Del Paleolítico a la mitad del segundo milenio (G. Dieterich & J. Sánchez Maza, Trads.). *Historia Universal Siglo XXI*. Fischer Verlag / Siglo XXI Editores.
- Comisión Europea. (2018). Erasmus+ Project Results: Migration and Education. <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/5aa0d565-f2d9-4300-9975-ea63688dc88a/O3.pdf>
- Contenau, G. (1964). *Los imperios del Antiguo Oriente (Vol. 1)*. México: UTEHA.
- Ettmueller, E. U. (2007). Orientalismo contemporáneo: la creación de un nuevo sistema bipolar en las relaciones internacionales. *UNISCI Discussion Papers*, (14), 19–27.
- Fazio Vengoa, H. (2010). *La historia del tiempo presente: Historiografía, problemas y métodos*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Fertonani Agustín Alberto. (2013). El conflicto en Siria: un caso particular dentro de la “primavera árabe”. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. <https://www.aacademica.org/000-010/150>
- Gaussens, Pierre. "¿“Primavera árabe” o reconfiguración imperial?: esperanzas y límites de la movilización social en el Medio Oriente". *Comentario Internacional*:

- revista del Centro Andino de Estudios Internacionales. 11 (I Semestre, 2011): 55-64. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/comentario/article/view/75>.
- Kiss, G. (2024). *Imperio Antiguo de Egipto*. Concepto.de. <https://concepto.de/imperio-antiguo-de-egipto/>
 - Locatelli, O. A. (2017). *La Primavera Árabe en Medio Oriente*. Escuela Superior de Guerra Conjunta de las Fuerzas Armadas. <http://cefadigital.edu.ar/handle/1847939/866>
 - Moreno, A. P. (2011). *La Primavera Árabe: ¿una cuarta ola de democratización?* UNISCI discussion papers, 26(0). https://doi.org/10.5209/rev_unis.2011.v26.37765
 - Montañó, E. A. (2018). Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 45(2), 195–222. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2018000300100
 - Pérez Ortiz, A. L. (2020). *¿Cómo se enseña el conflicto armado? Compilación de las estrategias didácticas y metodológicas en la enseñanza del conflicto armado colombiano [Tesis de grado]*. Univesidad Antonio Nariño. <http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/2879>
 - Pérez, R., & Carlos, J. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. prácticas docentes y conocimiento escolar*. En TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_458020/jcrp1de1.pdf
 - Priego Moreno, A. (2011). *La Primavera Árabe: ¿Una cuarta ola de democratización?* UNISCI Discussion Papers, (26), 75–93. <https://revistas.ucm.es/index.php/UNIS/article/view/37765/36547>
 - Rosales Nieto, D., & Chico Gaibor, L. (s.f.). *Siria: Breve historia y connotaciones geopolíticas de un conflicto milenario*.
 - Said, E. (1978). *Orientalismo*. Vintage Books.
 - Shmite, S. M., Pérez, G. G., & Nin, M. C. (2017). Siria: encrucijada territorial de actores geopolíticos regionales y globales. *Huellas*, 21(1), 95-114. <https://doi.org/10.19137/huellas-2017-2107>

- Taboada, H. G. H. (2015). Dominaciones y denominaciones: Medio Oriente, países árabes e Islam. *Revista Mexicana De Ciencias Políticas Y Sociales*, 41(167).
<https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.1997.167.49425>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Abya-Yala.