



Universidad
del Tolima



Una nueva historia
ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

Facultad de
Ciencias de la Educación
Licenciatura en
Ciencias Sociales

REVISTA **Licienso**

*"La pedagogía de las ciencias sociales en
reflexivos consensos y razonados disensos"*



Número 2 2020. Ibagué, Tolima (Colombia)

ISSN: 2711-0915



Universidad
del Tolima



Una nueva historia
ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

Número 2 2020. Ibagué, Tolima (Colombia) - ISSN: 2711-0915

REVISTA
Licenso

"La pedagogía de las ciencias sociales en
reflexivos consensos y razonados disensos"



Universidad del Tolima
Facultad de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Ciencias Sociales

Revista Licenso UT – Ibagué (Tolima – Colombia)
No. 2 – 2020 | ISSN: 2711-0915

Omar Mejía Patiño
Rector

María Bianne Bermúdez Cardona
Vicerrectora Académica

John Jairo Méndez Arteaga
Director Oficina de Investigaciones

Nancy Gómez Torres
Decana
Facultad de Ciencias de la Educación

Luisa Fernanda Rubio
Directora
Licenciatura en Ciencias Sociales

Director-Editor
Willian Alfredo Chapman Quevedo

Comité Editorial
Luz Ángela Prada Rojas
Ángela Lucía Agudelo González
Jhontan Ruiz Ortiz
Jhon Anderson Otavo

Diseño y diagramación
Herman Antonio Rojas Peñuela

Periodicidad
Anual

Portada
Título: Plaza de Barbaças: provincia de Barbaças
Autor: Manuel María Paz
Año: 1853
Materia: Acuarelas Colombia Siglo XIX
Fuente: Biblioteca Nacional de Colombia. Fondos gráficos. Comisión corográfica.
Formato digital: JPG

Corrección de estilo
Nelson Germán Sánchez

Tabla de Contenido

| | |
|---|----|
| LA REVOLUCIÓN RUSA CIENTO AÑOS DESPUÉS: ENTRE EL MITO Y LA UTOPIA, LA MEMORIA Y LOS IMAGINARIOS EN EL SIGLO XXI | 5 |
| <i>Lauren Molina, Cindy Herrera y Juan Carlos Gómez</i> | |
| CABALLEROS EN LA EDAD MEDIA: VIDA COTIDIANA, HONOR Y VALENTÍA | 11 |
| <i>Lizeth Marcela Urrea Lozano y Zayra Danelly Cortés Palacios</i> | |
| EL BIENESTAR DE UN LUGAR REPERCUTE EN EL SUFRIMIENTO DE OTRO | 18 |
| <i>Daniel Ferney Jiménez Uribe</i> | |
| LA GUERRA FRÍA Y EL COMUNISMO EN COLOMBIA: EL CASO DEL PERIÓDICO EL TIEMPO | 21 |
| <i>Lizeth Portela, Ingrid Varón y Yudely Álvarez</i> | |
| DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: FORTALECIMIENTO DE UNA EDUCACIÓN CIUDADANA Y DEMOCRÁTICA | 27 |
| <i>Emilio de Jesús Valencia Gómez</i> | |
| LAS TRAGEDIAS SOCIALES QUE ALIMENTARON EL FASCISMO | 30 |
| <i>Gilberto Tabares</i> | |
| ENSEÑANZA EN DDHH EN LAS COMUNIDADES "LAS CANASTAS" Y EL "CÓPORO" PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS CAPACIDADES COMUNITARIAS EN TOLUCA DE LERDO – MÉXICO | 36 |
| <i>Tatiana Alejandra Cubillos Ramírez</i> | |
| CIUDADANÍA, UN CONCEPTO PARA MUCHOS DIFÍCIL DE ENSEÑAR | 41 |
| <i>Jhonatan Ruiz Ortiz</i> | |
| EL CONFLICTO PALESTINO-ISRAELÍ: UN ENFRENTAMIENTO IRRESOLUTO | 46 |
| <i>Willian Alfredo Chapman Quevedo</i> | |
| EL SER DOCENTE Y SU PROFESIONALIZACIÓN | 51 |
| <i>Angela Lucía Agudelo González</i> | |
| LO SAGRADO Y LO PROFANO EN BOGOTÁ (1800-1850): UNA APROXIMACIÓN A LA HISTORIA DEL SIGLO XIX EN BOGOTÁ | 56 |
| <i>Oscar Leonardo Cárdenas Forero</i> | |
| ETNICIDAD E IDENTIDAD: BASES PARA UN ESTADO DE LA CUESTIÓN | 62 |
| <i>César Augusto Sánchez Contreras</i> | |
| LAS RELACIONES INTRAFAMILIARES Y SU AFECCIÓN EN EL CLIMA DE AULA | 68 |
| <i>Fredy Moreno Bejarano</i> | |
| ALGUNAS REFLEXIONES HISTORIOGRÁFICAS ACERCA DE LOS DISCURSOS Y REPRESENTACIONES DE LA PRENSA ESCRITA ENTORNO AL PROBLEMA DE LAS DROGAS ILÍCITAS | 75 |
| <i>Yaider Munive Arias</i> | |
| PRÁCTICA EDUCATIVA: UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN PRIVADA | 80 |
| <i>Tatiana Alejandra Cubillos Ramírez</i> | |
| López Ernesto, Cacheiro María, Camili Celia y Fuentes Juan. Didáctica general y formación del profesorado. Madrid, Unir: 2016 | 82 |
| <i>Jhon Alexander Penagos Monroy</i> | |
| GEOGRAFÍA POLÍTICA DE IBAGUÉ: UNA APROXIMACIÓN A UNA GLOBALIZACIÓN DESHUMANIZANTE | 84 |
| <i>Gilberto Tabares</i> | |



Universidad
del Tolima



Una nueva historia
ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

Número 2 2020. Ibagué, Tolima (Colombia) - ISSN: 2711-0915

REVISTA
Licenso
"La pedagogía de las ciencias sociales en
reflexivos consensos y razonados disensos"

Estudiantes

Sección

LA REVOLUCIÓN RUSA CIENTO AÑOS DESPUÉS: ENTRE EL MITO Y LA UTOPIA, LA MEMORIA Y LOS IMAGINARIOS EN EL SIGLO XXI

Lauren Molina, Cindy Herrera y Juan Carlos Gómez
Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales
Universidad del Tolima

Introducción

La historia nos ha mostrado las luchas que a través de los siglos las sociedades han dado para obtener dos condiciones inherentes a su propia humanidad, pero negadas ante la preeminencia del poder: el deseo de libertad e igualdad. El poder se sustenta sobre la base de categorías que unos individuos imponen a otros. Precisamente la falta de libertad y de mejores condiciones de vida, así como el deseo de superar la represión, generaron desde el siglo XIX entre los rusos el germen de una oposición radical compuesta principalmente, al principio, por intelectuales de las élites educadas, estudiantes y escritores, al sistema zarista, recurriendo para ello a distintas formas de confrontación que lo derrocaran incluyendo el atentado personal y el terrorismo, y la lucha partidista e ideológica que maduraron durante el reinado de Nicolás II.

Han pasado casi 102 años, para ser exactos, desde que en 1917 se produjera uno, sino el más, trascendental hecho que impactó el siglo XX. Después de casi un año de convulsiones, los Bolcheviques al mando de Lenin tomaron el poder sobre uno de los imperios más grandes sobre este planeta para entonces, lo que suponía el inicio de un "experimento" político que buscaba un tipo de convivencia diferente en torno al comunismo. Mientras el zar y su familia eran asesinados, a las grandes masas movilizadas se les hacía la promesa de una sociedad más justa sin las jerarquías explotadoras del pasado.

Prontamente fue evidente que el deseo por crear un mundo mejor fracasó. Europa no experimentó la

revolución comunista esperada y el socialismo quedó reducido solo a la naciente Unión Soviética. Sumado a ello, sobrevendría la llamada crisis de la democracia liberal, cuando infortunadamente, país tras país se movía hacia sistemas autoritarios y totalitarios, precisamente en respuesta a la amenaza del orden establecido impuesto por los revolucionarios Bolcheviques, razón por la cual, la evolución política de los países europeos y en fin de la dinámica ideológica de la guerra fría, terminarían empeñados en combatirlo y en impedir que su ejemplo fuera extendido a otros países. El fascismo y el nazismo son ejemplos de la respuesta a la subversión del comunismo. El anhelo de transformación social que surgió en 1917 ha marcado la trayectoria de los últimos cien años, para algunos como amenaza, para otros con esperanza. 2017 marca el primer centenario de una revolución que aún sigue atemorizando a los poderosos que pretenden perpetuar el estado de cosas imperante, nefasto para los más humildes. Sus conquistas, errores y fracaso final aún siguen suscitando mucha discusión.

Es por todo esto, que este artículo tiene como objetivo analizar particularmente la visión actual que se tiene de la Revolución Rusa, específicamente centrado en dar respuesta al problema: ¿Cuáles son los discursos, las interpretaciones y los imaginarios que se han construido de la Revolución Rusa cien años después de su estallido? Tratar de responder a esta pregunta implica cuestionar los valores que impulsaron a la gente a actuar y que transformaron de diversas maneras, al menos por un tiempo, las instituciones y la forma de hacer la política, porque existe una preocupación permanente por

recuperar una dinámica que vuelva a hacer posibles los avances en la conquista de la libertad y la igualdad. Argumentaremos que, sobre este acontecimiento por demás trascendental del siglo XX, existen en la actualidad una gran diversidad de visiones que responden a lecturas hechas del pasado, bajo la óptica de nuevas perspectivas interpretativas, y bajo preocupaciones propias del presente.

Para ello, inicialmente abordaremos el tema del surgimiento de las ideas y de los partidos de izquierda en Europa que luego serían replicados en Rusia, en tanto dan luces para entender el origen de los cambios en las mentalidades que los Estados estaban experimentando en el siglo XIX en torno al constitucionalismo liberal, llevando primero a la élite educada rusa y a partir de estas a las masas, los elementos ideológicos necesarios para encarar la Revolución Bolchevique. Seguidamente, presentaremos en casos puntuales los sentimientos que la Revolución Rusa despertó en la actualidad: no se trata aquí de recopilar la minucia de los hechos, pues sería complejo, extenso y nos alejaría del objetivo del artículo. Pretendemos que los autores y los actores nos ilustren acerca de la relevancia o no de la revolución, de sus bondades o maldad, si fuere el caso, para entender al humano y las motivaciones que impulsaron sus proyectos de transformación hacia un "mundo nuevo". Finalmente, analizaremos el papel que pudo tener Lenin en el establecimiento del Totalitarismo en Rusia, para tratar de encontrar el punto de quiebre entre los primeros ideales deslumbrantes de la utopía marxista y la realidad que después se presentó de forma tan penosa.

1. Las ideas y los partidos de izquierda en Europa y Rusia a finales del siglo XIX y comienzos del XX

Rusia no fue inmune a la propagación de las ideas de la democracia provenientes de Europa, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Ello producto, en gran medida, de eventos particulares que

trascendieron las fronteras, y, tal como lo afirma Geoff Eley: "la década de 1860 forma la línea de base y establece el marco duradero para la política popular hasta que una nueva serie de conflictos radicalizados empezó a disolverla durante el período 1905-1914" (2003, p. 6). Efectivamente la democracia liberal crecía, así como las reivindicaciones por los derechos populares relacionados con el voto y la conformación de sindicatos a través de toda Europa. Un ascenso del liberalismo que duró poco, porque precisamente "la Revolución Rusa y el espectro de la subversión comunista arrojaron sus sombras hacia el oeste por toda Europa" (Mazower, 2001, p.18).

En Rusia, por el contrario, la situación era de represión, de falta de representación y de libertades, que sumado a la gran tragedia social en que vivían permanentemente los campesinos y obreros llevó paulatinamente al surgimiento de una oposición férrea al régimen zarista que se había propuesto derrocarlo al costo que fuere. Dicha oposición estuvo compuesta en primer lugar, por la élite educada: escritores, estudiantes, y profesionales, llamados la *intelligentsia*. "Fueron ellos quienes establecieron una tradición de ideas, propaganda y agitación revolucionarias, antes de que, con el cambio de siglo, todo eso se plasmara en la creación de diferentes partidos socialistas que dominaron después el escenario político en 1917" (Casanova, 2017, p.29). Marx y el capital llegarían en la década de 1890 e inspirarían al Partido Obrero Social Demócrata Ruso (POS DR), de cuya posterior escisión resultarían las facciones Bolchevique y Menchevique. Marx y Chernishevsky, y su *¿Qué hacer?* se convertirían en los inspiradores de revolucionarios como el propio Lenin.

Lenin, a partir de los escritos de Marx y Engels, cuestionaba el papel del Estado como un organismo servil a la clase dominante, y afirmaba que la democracia tan sólo era para los ricos, por cuanto era necesaria la eliminación del Estado para establecer la dictadura del proletariado a través del cual se llegaría a una verdadera democracia. En la supresión de la propiedad privada de los medios de producción y el fin de la distinción de los

individuos en clases sociales, se encontraba el sentido del comunismo.

Precisamente, a un siglo de la Revolución Bolchevique, el coordinador de IU y dirigente del PCE, Alberto Garzón, afirma que hoy el comunismo: " ... sigue siendo una bandera, una suerte de esperanza, una suerte de, en última instancia de motor de la acción y que permite luchar contra las injusticias y ser una herramienta de emancipación" (Gil, 2017, noviembre 6). Las injusticias de antes no difieren mucho de las actuales, es decir, hoy las personas también piden empleo, las mujeres luchan por la igualdad de derechos, otros reclaman el cuidado por el medio ambiente, una distribución de la riqueza más equitativa, una forma diferente de relacionarse con el Estado y un manejo diferente de la política, de tal manera que esta sea más cercana al interés popular. Todos estos males son producto, en gran medida, del sistema económico capitalista, el mismo que propiciará las luchas del mañana.

2. *Los hechos y los sentimientos*

El régimen zarista había llegado a 1917 con una profunda crisis de autoridad. El expansionismo y las victorias militares se transformaron en derrotas ante extranjeros: la Guerra de Crimea (1854-1856), y la guerra con Japón de 1904 son claros ejemplos de ello. También crecía a cada hora la indignación entre las gentes. Irremediamente todos los ingredientes para el estallido de la Revolución se estaban uniendo, pero el régimen no se percató de nada, y, en consecuencia, no actuó para satisfacer las necesidades populares. Según Orlando Figes: "las raíces de la revolución se encontraban en el conflicto creciente entre una sociedad que de forma acelerada se estaba convirtiendo en más educada, urbana y compleja, y una autocracia fosilizada que no iba a conceder sus peticiones políticas" (Casanova, 2011, pp. 39-40).

Con la participación de Rusia en la Primera Guerra Mundial vino la inflación, con la consecuente alza de los precios de los productos básicos, la comida comenzó a

faltar en las ciudades y crecía la rebelión en las calles. La revolución llegó el 23 de febrero en San Petersburgo con la celebración del Día Internacional de la Mujer Trabajadora, constituyéndose en un modelo nuevo de la práctica revolucionaria al dejar el protagonismo a los consejos, (soviets) de trabajadores, campesinos y soldados como una nueva forma de organización social en el que el poder debía venir de abajo a arriba. Momentos que fueron tan gloriosos para unos en aquel momento y que habían visto hacer realidad la utopía marxista, hoy paradójicamente no crean los mismos sentimientos de añoranza para un líder tan reconocido como es Vladimir Putin, el actual presidente de la Federación Rusa, a quien han llamado "el nuevo zar", pues en 2017 el Kremlin hacía muy pocos esfuerzos, o ninguno, para conmemorar la Revolución Bolchevique, y se justificaba, Putin, afirmando que:

Hoy, cuando miramos las lecciones de la denominada revolución rusa de 1917, vemos cuán ambiguos sus resultados han sido (para el país), preguntémosnos si no hubiera sido posible seguir un camino evolutivo en lugar de una revolución; ¿no podríamos haber evolucionado mediante un movimiento gradual y consistente en lugar de destruir nuestro estado y fracturar de forma brutal millones de vidas humanas? (Marginedas, 2017, octubre 28)

Con lo cual podría pensarse en la revaloración que se le puede haber dado a la idea misma de revolución, en tanto ha perdido vigencia, o su imagen ha sido víctima de sus excesos innegables. Ser llamado revolucionario antes y ahora, significaba y significa, estar sobre un estatus de redentor, casi de héroe; o bien, la revolución puede estar asociada a violencia, muertes y desorden social. Los contrastes en las emociones rusas se evidencian en el orgullo por otra fiesta pública: el Día de la Victoria que conmemoró la derrota de la Alemania Nazi el 9 de mayo de 1945. Dicha victoria afirma Tony Barber es para los rusos: "... una piedra de toque de su identidad moderna. Representa un episodio raro de identidad nacional en un siglo XX marcado por revoluciones, guerra civil, dictadura, terror dirigido por

el estado, hambruna provocada por el hombre y otras dificultades extraordinarias" (2017, agosto 2).

En cuanto a las bondades que pudo tener la revolución, el secretario general del partido político español Podemos, Pablo Iglesias, afirmó: "el genio Bolchevique es la llave política que abre las puertas de la historia que parecían cerradas. Es algo que va mucho más allá de la propia Revolución de Octubre, que va mucho más allá de la experiencia soviética, de sus avances y de sus crímenes innegables" (Gil, 2017, noviembre 6).

Desde 1917 e incluso aún en 1989 ya con otra perspectiva, se mantuvo la ilusión de transformar la sociedad rusa. Las casi ocho décadas que se mantuvo en pie la URSS, dejaron una profunda huella entre los ciudadanos rusos y entre ciudadanos de todo el mundo. La Revolución Rusa es valorada hoy de distintas maneras, incluso entre los intelectuales más reconocidos las voces son discordantes. El historiador Eric Hobsbawm, por ejemplo, quien dedicó gran parte de su trabajo al análisis de la Revolución Rusa, escribió en su autobiografía en 2002, a la edad de 85 años que: "El sueño de la Revolución de Octubre permanece en algún rincón de mi interior" (Andrade, y Hernández, 2017, p. 6). En una vía totalmente contraria se ubica Richard Pipes, como también lo anotan Andrade y Hernández, al expresar que: "La Revolución Rusa fue uno de los sucesos más trágicos del siglo XX. No hubo absolutamente nada positivo ni grandioso en aquel acontecimiento (2017, p. 6).

3. *Lenin y el totalitarismo*

Según Linz: "Se le llama totalitario a todo régimen político en el que la vida cotidiana de sus ciudadanos es totalmente controlada por la autoridad única y exclusiva de un partido político" (subgerencia cultural del Banco de la Republica, 2015). Muchos culpan precisamente a la Revolución de 1917 de abrir la puerta para que la democracia haya sido cooptada por la tiranía en cualquier forma que esta se presentara: dictadura, fascismo y por supuesto totalitarismo. En Rusia se inauguró una forma drástica de control estatal, a la que

Hannah Arendt hubo de asignar nombre a algo nuevo que observaba en la década de los 50. Para los años 30 es innegable la configuración con Stalin del totalitarismo en Rusia, pero nos preguntamos cuál fue el papel de Lenin en su creación.

Reflexionaremos en torno a ello, identificando las características generales de dicho sistema: "una ideología oficial, liderazgo carismático, dictadura del partido único, supresión del Estado de Derecho y del pluralismo político, monopolio de todos los medios de comunicación puestos al servicio de la propaganda del Estado, terror social y político organizado mediante un sistema de campos de concentración, y sustitución del capitalismo de libre mercado por una economía centralizada" (Andrade y Hernández, 2017, p. 521).

La Intelligentsia rusa se caracterizaba por una actitud de extremismo político que la hacía incapaz de tener contacto con la política oficial y menos aún con los campesinos. Al mismo tiempo, estaba desconectada del mundo cultural europeo que trataba de imitar, por cuanto las ideas que a ellos llegaban, eran dogmas aplicables a un mundo que sólo ellos pensaban posible. Rara vez se permitían los cuestionamientos. Julián Casanova ha escrito al respecto que: "Al cultivar una imagen en blanco y negro, de mundos contrapuestos, entre progreso y reacción, amigos y enemigos de la causa del pueblo, sin espacio para nadie en el medio, echaron las raíces de la visión del mundo totalitario" (2017, p. 30). Resulta evidente en la Intelligentsia una visión fanática y estática de concebir el mundo que se origina a su vez en una superioridad moral que está por encima de cualquier otra, y con la cual neutraliza al pueblo que justamente hace la revolución.

La resistencia hecha a Lenin vendría de conservadores y otras fuerzas socialistas, a las que no les gustaba el control de este sobre la economía, y quienes, además, querían compartir el poder en una fuerza más amplia. La tensión entre todos ellos y los bolcheviques, llevó a estos últimos a sostenerse en una política de terror. "Comenzó a funcionar contra los supuestos enemigos del pueblo y se extendió a los mencheviques y

social revolucionarios. La nueva policía del Estado bolchevique, la Comisión Extraordinaria Rusa para el combate contra la Contrarrevolución y el sabotaje, conocida como Checa, inicio su siniestra andadura a comienzos de diciembre de 1917” (Casanova, 2011, p. 55). Evidencia todo esto, la visión centrista de Lenin, su deseo de fortalecer los mecanismos de coerción, de establecer un Estado con un sólo partido y de reprimir otras formas de democracia más moderadas.

Un elemento importante a resaltar es el ideológico. En cuanto a Marx, algunos piensan que, aunque fue relevante en la concepción del proceso revolucionario en Rusia, los hechos ocurridos en 1917 estuvieron supeditados a una interpretación particular de su pensamiento por parte de Lenin. La pertenencia al partido único era la mayor aspiración porque el sistema de partido único es superior a la democracia liberal burguesa. Prima la camaradería el deseo de pertenencia a algo superior, y la motivación para la entrega de los individuos a una lealtad y amor, que dan sentido de pertenencia, frente a lo cual nada es más valioso. Poco a poco el proletariado sería sustituido como cabeza pensante de la revolución, hasta que el partido estuvo sobre el proletariado, para que al final y siguiendo esta misma lógica, se llegara, como evidentemente ocurrió, a la dictadura personal del líder sobre el partido.

Todo lo que sucedió en la Revolución Rusa fueron sucesos propiamente rusos, es decir, fueron ideados por una intelectualidad imbuida por ideas europeas que específicamente con Lenin encontraron una praxis que conducirían a una nueva sociedad. Pero también se debe tener en cuenta que todo lo sucedido fue seleccionado, trabajado y transmitido a partir de un proyecto ideológico de gran fuerza, producto de un intento de realizar los ideales de Marx. El tipo de individuo surgido de este sistema ideológico, fue un ser humano escindido mentalmente del mundo para existir sólo a través del partido. Se creó, entonces, como lo afirmó Hannah Arendt: “un ser humano absolutamente aislado, aquel que, sin ningún otro vínculo social con la familia, los amigos y los compañeros e incluso conocidos, deriva su

sentido de tener un lugar en el mundo solamente del hecho de pertenecer al movimiento, de su militancia en el partido” (Rojas, 2017, p. 104).

La mentalidad revolucionaria concibió que mentir, usar métodos del terror, sacrificar una o varias vidas o cometer otros crímenes, al mejor estilo de Maquiavelo, deben juzgarse no con la medida de la moral, sino de su utilidad en la lucha. A este respecto Rojas compara a Robespierre con Lenin: “El incorruptible de la Revolución Francesa y el Implacable de la Revolución Rusa son realmente peligrosos porque viven el delirio del redentor y están plenamente poseídos por esa bondad extrema, por esa pasión emancipadora que no solo los impulsa a sacrificarse, sino que les permite sacrificar en masa a los seres humanos para liberar a la humanidad” (2017, p. 66).

Conclusiones

A partir de la segunda mitad del siglo XIX empezaron a llegar a Rusia las ideas del llamado constitucionalismo liberal o simplemente las ideas democráticas que circulaban en Europa exigiendo la reivindicación de derechos como el voto y la conformación de organismos de representación. Entre las muchas ideas circulaban ideológicas como el marxismo, que influyeron de manera definitiva primero en una elite educada en Rusia, donde imperaba la represión y la tragedia social, para inspirar la oposición al régimen tiránico zarista. La Intelligentsia propagó las ideas y promovió la propaganda y agitación revolucionarias, que se verían plasmadas en la creación de varios partidos políticos socialistas como el Partido Obrero Social Demócrata Ruso (POS DR) que luego se dividiría en Mencheviques y Bolcheviques, este último el partido al que pertenecía Lenin y que dirigió la Revolución de Octubre.

Para 1917 la indignación de las gentes era evidente, el régimen zarista sufría una grave crisis de autoridad y la participación de Rusia en la Primera Guerra Mundial había empeorado el panorama. La situación presentaba

una gravedad extrema pero la autocracia no satisfacía las necesidades populares. A partir de los eventos ocurridos en San Petersburgo, se empezaba a constituir un modelo nuevo en el que el poder residía en los soviets de trabajadores, campesinos y soldados como una nueva forma de organización social en el que el poder debía venir de abajo hacia arriba. Cien años después de estos acontecimientos los sentimientos y las lecturas de actores, autores y políticos van en múltiples direcciones, moviéndose entre la admiración por los logros realizados y la aversión por los hechos que se leen como excesos.

Algunos acusan a la Revolución de 1917 de ser la responsable de abrir las puertas para que la democracia haya sido cooptada por la tiranía en la forma de fascismo, dictadura y en el origen de otros regímenes totalitarios, vistos durante el siglo XX. Esto debido a que Rusia inauguró una nueva forma drástica de control estatal, cuyos cimientos y praxis propios del llamado Totalitarismo se atribuyen a Lenin. Analizamos a partir de las características dadas por algunos teóricos y la bibliografía consultada algunas de las acciones de Lenin, a grandes rasgos, sin que podamos de forma categórica, más que afirmar que es claro a la luz de estas mismas evidencias, que efectivamente el pensamiento totalitario provenía en muchas maneras de las ideologías que habían servido de inspiración a los revolucionarios, sumado a una interpretación personal de la correcta configuración que Lenin consideraba la más adecuada, para la construcción de un "nuevo mundo", y que, efectivamente, estableció algunas bases para que la futura Rusia de Stalin se constituyera en el primer estado totalitario del siglo XX, dejando claras nuestras reservas en los temas específicamente referidos a los campos de concentración y a la economía centralizada.

Bibliografía

Andrade, J., y Hernández Sánchez, F. (2017). 1917 La Revolución rusa cien años después. Madrid: Ediciones Akal, S.A.

Barber, T. (2017, Agosto 2). 1917 the year Vladimir Putin would rather forget. Financial Times. Recuperado de: <https://www.ft.com/content/00e90c14-7056-11e7-aca6-c6bd07df1a3c>

"This victory is a touchstone of their modern identity. It represents a rare episode of national unity in a 20th century scarred by revolutions, civil war, dictatorship, state-directed terror, man-made famine and other extraordinary hardships". (Traducción propia)

Casanova, J. (2011). *Europa contra Europa 1914-1945*. Barcelona: Critica S.L.

Casanova, J. (2017). *La venganza de los siervos*. Barcelona: Editorial Planeta S.A

Eley, G. (2003). *Un mundo que ganar, historia de la izquierda en Europa, 1850-2000*. Barcelona: Editorial Crítica.

Fontana, J. (2017). *El siglo de la revolución*. Barcelona: Editorial Planeta S.A.

Gil, A. (2017, Noviembre 6). 1917-2017: ¿Qué es 'revolución' 100 años después de la toma del Palacio de Invierno? Eldiario.es. Recuperado de: https://www.eldiario.es/politica/1917-2017-revolucion-rusa-100-despues-Palacio-Invierno_0_705179568.html

Hernández Sandoica, E. (1985). *La URSS de Lenin a Stalin*. Madrid: Editor digital: Titivillus.

Marginedas, M. (2017, Octubre 28). *El Kremlin no está para celebraciones*. elPeriódico. Recuperado de: <https://www.elperiodico.com/es/mas-periodico/20171028/kremlin-no-esta-para-celebraciones-6383908>

Mazower, M. (2001). *La Europa negra*. Barcelona: Editorial: Ediciones B S.A.

Rojas, M. (2017). *Lenin y el Totalitarismo*. Chile: Editor digital: Titivillus.

Subgerencia Cultural del Banco de la República. (2015). Régimen totalitario. Recuperado de: http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/politica/regimen_totalitario

CABALLEROS EN LA EDAD MEDIA: VIDA COTIDIANA, HONOR Y VALENTÍA

Lizeth Marcela Urrea Lozano y Zayra Danelly Cortés Palacios
Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales
Universidad del Tolima

Introducción

A lo largo de la historia, los caballeros medievales no solo se caracterizaban por participar en las diferentes guerras, torneos y justas; por el contrario, era una forma de vida donde desarrollaban un código ético, el amor cortés, los cantares de gesta y diversas tradiciones que se nombran posteriormente. Por otra parte, la palabra “Caballero” con frecuencia presentaba connotaciones negativas por parte de los obispos y príncipes. No obstante, gracias a los cambios políticos y económicos de la época, las relaciones entre los caballeros y el reino fueron mejorando hasta el punto de darle a éstos un alto nivel de respeto. Al inicio del artículo, se mencionan más aspectos relacionados con este tema. Luego, se expone el código ético caballeresco, la educación medieval, la literatura caballeresca, los caballeros en la cultura popular, las ceremonias caballerescas junto a sus entrenamientos, las armas y la guerra; finalizando así, con las respectivas conclusiones del texto.

1. El vocablo “Caballero”

Anteriormente, el vocablo “Caballero” se utilizaba de un modo peyorativo por la sociedad medieval debido a los obispos y príncipes, quienes consideraban a estos guerreros los responsables del desorden social presente en esta época. Sin embargo, más adelante el término evolucionó gracias a un cambio significativo en dos ámbitos estrechamente relacionados: economía y política. Así pues, como afirma Martínez (2005):

En primer lugar, se consolida el vasallaje como elemento determinante del sistema feudal, basado en la propiedad de

la tierra y la explotación del campesino. El reparto de poderes feudal permitirá mantener la paz y el gobierno en un cierto territorio al amparo de los caballeros, que luchan a las órdenes de un señor y comparten algunas de sus prerrogativas (p. 37).

A partir de ese cambio político y económico, las relaciones entre los caballeros y el reino fue mejorando. Ya no se tenía una mala imagen de éstos, por el contrario, se confiaba a ellos el orden y la paz de su señor junto a la seguridad del resto de la población; compuesta por campesinos, artesanos, comerciantes y monarcas.

De igual manera, la influencia de la Iglesia fue aumentando a través de los latifundios y monasterios que se veían en peligro por la anarquía y el desenfreno. Por consiguiente, para salvar a los clérigos y sus propios bienes, la Iglesia confió su seguridad a los caballeros fomentando de esta manera la creación de sus propias armas (Martínez, 2005).

Dicho esto, se puede evidenciar cómo el poder que domina una sociedad en un tiempo determinado, trata de absorber a aquellos grupos independientes o autónomos para colocarlos a su servicio. Es así como el poder impone la verdad, es decir, la iglesia y la nobleza que eran las portadoras de la “verdad” en ese momento desvalorizaron el trabajo de los caballeros mientras no hacían parte del sistema que ellos habían impuesto. (Foucault citado por Feinmann 18 de diciembre de 2011).

2. Código axiológico caballeresco

La ideología caballeresca se encontró influenciada por la Iglesia de la época. Aunque, también recibió influencias

laicas y paganas. Esta ideología, contaba con nociones idealistas, éticas y honoríficas. Por ende, más que una cofradía, la caballería era una institución, un modo de vivir y pensar. Igualmente, a través de personajes heroicos se modelan sus virtudes que se reflejan en su conducta. Por otra parte, "La ideología compartida por los miembros de la elite militar gira alrededor de tres conceptos: el valor, o deseo de realizar hazañas; la lealtad al señor; y el desprendimiento o generosidad, que implica el desprecio por la acumulación de riquezas" (Martínez, 2005, p. 41). Por tanto, la noción de honor es fundamental como una cualidad indispensable dentro del código ético de los caballeros medievales. En efecto, se crea un lema que resalta aquella cualidad: "Mi alma para Dios, mi vida para el rey y el honor para mí" (Martínez, 2005, p. 41). De esta manera, el honor convierte a los caballeros en luchadores excepcionales que no pondrán en duda su respetabilidad.

El conjunto de valores caballeresco era un requisito para quienes deseaban ascender en la escala social; por otra parte, estos siguen vigentes en la actualidad a través de la profesión militar, donde conceptos como honor, valor, lealtad y solidaridad grupal son preponderantes en la educación.

La caballería -señala el medievalista francés Georges Duby- continúa vigente como una suerte de 'perfección viril'. Para un hombre actual, ser caballero implicaría reprimir su brutalidad natural, dominarse, vencer su propio egoísmo. Algo que todavía no se ha evaporado por completo (Martínez, 2005, p. 42).

Como se aprecia en la cita anterior, muchos comportamientos de los caballeros medievales son importantes en el siglo XXI, aquello demuestra que estos sujetos en la historia de la humanidad han dejado un vasto legado del cual se seguirá hablando en este artículo.

El significado de la palabra "caballero" ha variado a través del tiempo; en la edad media el caballero era aquel guerrero que dominaba el arte ecuestre y las armas, además de tener un código axiológico. Actualmente, esta palabra es utilizada para mencionar a un hombre que se caracteriza solamente por tener un código ético y moral establecido por la sociedad.

3. La educación medieval: los caballeros

Ser un caballero en la Edad Media no era fácil, para ser educado el infante debía nacer en una familia noble. Desde la niñez, el futuro caballero se formaba en el castillo de su familia. "Allí aprendía a ser servicial y pulcro en el trato con las damas, que le encargaban pequeñas tareas, y a ejercitarse en el manejo de las armas y en el arte ecuestre" (Martínez, 2005, p. 46).

Al cumplir diez o doce años, el aprendiz abandonaba el castillo para continuar con su educación en un lugar más arriesgado y menos generoso. Estos aposentos solían pertenecer al superior feudal del padre de éste. Por tanto, sus obligaciones consistían en entretener a las damas por medio de poemas, interpretando música o jugando ajedrez. "Aparte de habituarse a las maneras de salón, a medida que crecía y se robustecía se le iba permitiendo practicar con armas reales y participar como asistente en cacerías, siempre atendiendo a su señor" (Martínez, 2005, p. 46). Luego, el aprendiz se convertía en escudero de otro caballero para probar las habilidades que había adquirido durante su entrenamiento. Al mismo tiempo, combatía al lado de éste y así iba forjando su honor y fama ante los patrocinadores; hasta convertirse en paladín y por último en caballero.

Uno de los principales miedos de la nobleza era perder su poder, por ello, obligaban a sus hijos a ejercer el mismo oficio de sus antepasados; como ejemplo de ello, están los caballeros. Igualmente pasaba con las clases bajas de la sociedad; los hijos aprendían el mismo oficio de sus padres (artesano, agricultor) para perpetuar las dinastías.

4. Literatura caballeresca: la trova y los cantares de gesta

La literatura caballeresca se puede encontrar en los cantares de gesta y las sagas heroicas germánicas interpretadas por los trovadores en muchos de los banquetes organizados en la Edad Media. De modo que, en el siglo XII, se narraban retahílas de hazañas caballerescas donde sobresalen los ideales, hábitos, razonamientos y armas de los caballeros, quienes al mismo

tiempo poseían un vínculo cercano con la población de la época. No obstante, el autor de estos relatos solía situar a los personajes en lugares extraños y fantásticos; de esta forma le daba un toque mágico y verosímil al escrito: "El más famoso conjunto de estos relatos, ambientado en una remotísima Edad Media, versa sobre el rey inglés Arturo y sus caballeros de la Tabla Redonda" (Abboud, 1998, p. 27). El ciclo artúrico se hizo a principios del siglo XIII incluyendo este texto en la Materia de Bretaña. Los personajes principales son el rey Arturo, Lanzarote del Lago, Tristán e Isolda, Perceval, el mago Merlín, Mordred, el hada Morgana y la reina Ginebra (Martínez, 2005). Con relación a ello, las aventuras de estos personajes giran alrededor del mito del Santo Grial, la guerra contra los infieles y el amor cortés (Abboud, 1998).

Conviene subrayar que la literatura caballeresca se caracteriza por exaltar la guerra, las hazañas de sus protagonistas, la protección al débil, la fe cristiana y la lealtad de los caballeros al señor o al rey (Abboud, 1998). Aunque, de igual manera en estos relatos se aprecia la afición por las mujeres, el amor, amor cortés, amor platónico y sucesos picantes que son inherentes a la vida caballeresca medieval.

En concreto, los cantares de gesta eran las obras más representativas de la literatura caballeresca, en ellas se reflejaban los intereses de la nobleza, los valores y la ideología que marcaba el comportamiento de los caballeros en Europa. Así pues, cantares de gesta como el cantar de mío Cid o la canción de Roldán estaban dirigidos a la población del común; brindaban una lección de historia y a su vez un modelo de comportamiento que contribuía a la educación de éstos. Como resultado, aparecen las trovas cantadas en los banquetes que se llevaban a cabo luego de los torneos. Gracias a ellas, muchos caballeros soñaban con ser grandes héroes y pasar a la memoria de todos. Igualmente, "Los principios cantados por la trova contribuyeron a dulcificar el mundo medieval" (Martínez, 2005, p. 53). Por ende, los caballeros a partir de la lealtad, la fortaleza, la cortesía, la generosidad y la franqueza generaron seguridad y bienestar a la comunidad.

La literatura caballeresca, además de proporcionar información para todas las personas, es una excelente herramienta pedagógica para enseñarle a los estudiantes acerca de esta época y reflexionar acerca de su legado actualmente. Igualmente, se debe reconocer la importancia de los trovadores, ya que, gracias a ellos, hoy en día tenemos información de aquella época.

5. El amor y los caballeros: el amor cortés

Las protagonistas de este tipo de amor eran las mujeres, debido a las cruzadas y las contiendas entre señoríos, muchos dominios terminaron administrados por ellas. Por consiguiente, surge el amor cortés donde la mujer deja de ser vista como un objeto de placer y se convierte en motivo de respeto, elogios y delicadeza en el caso de los caballeros que buscaban el amor casto y sin egoísmo. "A menudo el caballero, joven y soltero, se proclamaba vasallo de una señora, casada y mejor situada, por lo general la esposa de su superior. Entregaba a la dama su vida, sus proezas y su fama" (Martínez, 2005, p. 52). De ahí que el caballero honre a la dama a través de sus cualidades, abandonando todo comportamiento poco ético que genere deshonor a la mujer que entrega su amor. En consecuencia, "el caballero cortés no ansiaba recompensas, sólo desear y halagar. Era un camino de superación personal. Al menos idealmente" (Martínez, 2005, p. 52). Como se ha documentado en este artículo, los valores son un aspecto representativo y necesario para los caballeros que adoptaron una delicadeza en sus relaciones con las mujeres. Gracias al amor cortés, la lista de cualidades aumentó, haciendo al caballero un hombre más valiente, sublime y sensible.

Es importante resaltar que los caballeros no eran solamente unos guerreros feroces que se dedicaban solamente a las armas, sino que también por medio del amor cortés, demostraban su sensibilidad.

6. Los caballeros en la cultura popular

En el mundo del entretenimiento los caballeros medievales han inspirado múltiples películas, canciones, series, entre otros. A partir de ese aspecto, se deduce que la vida caballeresca genera interés en la población actual,

pues muchos desean sumergirse en el fantástico mundo de la caballería y la Edad Media. A continuación, se realiza un listado de las filmaciones, canciones y series inspiradas en estos valientes personajes:

- *Corazón de caballero (2001). Film.*
- *Knightfall (2017). Serie.*
- *Mi nombre será leyenda (2013). Canción.*
- *El rey Arturo: la leyenda de la espada (2017). Film.*
- *Vikings (2013). Serie.*
- *La cruzada (1997). Canción.*

Este tema en la cultura popular ha tenido un gran reconocimiento por sus espectadores, puesto que rememoran los acontecimientos y personajes más relevantes de la historia. También porque el romanticismo ha existido desde tiempos lejanos en donde se considera que “todo pasado fue mejor”. Cabe reconocer que la edad media fue una época muy turbulenta, sin embargo, hay algunos aspectos que son llamativos para las personas.

7. Ceremonias caballerescas

La vida de un caballero se caracterizó por tener diversas celebraciones a lo largo de su vida; desde la investidura de armas, los honores recibidos en las batallas, hasta su muerte, despidiéndose de la vida terrenal ostentadamente. En primer lugar, la investidura estaba dotada de un gran simbolismo para las armas y los caballeros, en donde cada una tenía su respectivo significado; la espada significaba la justicia, la lanza la verdad y la silla de montar seguridad. Igualmente, uno de los rituales consistía en permanecer en una iglesia durante toda la noche reflexionando acerca de su nueva responsabilidad para con el rey y el papa, orando y pidiendo perdón a Dios. De esta manera, se evidenciaba la unión simbólica y práctica de los reyes con la iglesia. Al día siguiente asistía a misa y luego en la ceremonia realizaba un juramento de lealtad en donde expresaba que estaría dispuesto a morir por su fe, su señor y su tierra, entre otros. Así, la investidura concluía con la celebración de un banquete, justas o torneos.

En segundo lugar, el caballero obtenía experiencia participando en justas, torneos, guerras y conquistas que veía como oportunidades: “para demostrar su valor era la participación en las cruzadas en Tierra Santa, la frontera hispánica contra el Islam o las contiendas feudales”. (Contreras, 2012, p. 70).

Finalmente, la muerte para los caballeros y la población en general se veía como un gesto de honorabilidad; en el campo de batalla, en un monasterio o en su casa. Se realizaban rituales complejos en donde exaltaban los valores caballerescos, así como las hazañas realizadas a lo largo de su vida. Sin embargo, el ritual tomaba un mayor tiempo cuando el caballero moría en su casa; pues en su agonía reunían a todas las personas allegadas a él; familia, amigos y demás población que estaban a la expectativa de ese suceso: “Inquieta. No se debe dejar sin vigilancia, abandonar a la soledad a esta persona que se deshace trágicamente. Que haya permanentemente una guardia cerca de este cuerpo. Tres caballeros se relevarán noche y día” (Duby, 1984, p.17). De igual manera, el código ético de los caballeros los incentivaba a tomar acciones que reflejaran los valores propugnados por ellos y por la iglesia; ofrecer banquetes y vestidos a los más pobres (generosidad), no acumular riquezas (mesura), brindar consejos a partir de sus experiencias acerca de la ética y la moral (sabiduría), etc.

Desde luego, el simbolismo predominaba en los caballeros y la vida medieval en general. Este se define como: “una realidad material que indica otra cosa. Es algo sensible que se hace portador de una significación universal, espiritual” (Cassirer, 1972). Es decir, lo simbólico le permite al caballero tener vínculos afectivos y sentido de pertenencia hacia su oficio e institución.

8. El entretenimiento caballeresco: torneos, justas y paso de armas.

Comúnmente se tiende a confundir dos de los conceptos debido a que son utilizados como sinónimos (torneos y justas); sin embargo, hay una diferencia marcada entre ellos: en los torneos, se enfrentaban dos

grupos de combatientes con sus respectivos partidarios; en las justas, los duelos eran individuales.

Los primeros combates realizados como entretenimiento fueron los torneos, luego las justas y finalmente el paso de armas. Los torneos en sus inicios se caracterizaron por su hostilidad: "allí luchaban todos contra todos y se permitía hacer prisioneros, pedir rescate y adueñarse de los caballos como botín. Luego de trágicos sucesos, se generó un estricto reglamento para evitar estos hechos (siglo XIV). Posteriormente, se convirtieron en espectáculos" (Contreras, 2012, p.74). Estos, se convirtieron en espectáculos de la alta nobleza y la realeza para atraer personas que fueran fieles a ellos. Sin embargo, en el año 1130 la iglesia condenó los torneos: "En el concilio de Clermont, el papa Inocencio II condena los torneos de caballería y prohíbe el entierro cristiano de los caballeros fallecidos durante un torneo" (Contreras, 2012, p.68). A pesar de la decisión que tomó la iglesia, este deporte se siguió practicando, ahora sujeto a unas reglas.

Así, para su realización contaban con distintos elementos, entre ellos:

- los jueces: eran quienes dictaban las reglas
- los estandartes: tenían la función de representar su origen y posición social
- el público: está compuesto principalmente por la nobleza
- los pajes: ayudantes de los caballeros
- el rey de armas: tienen la función de supervisar el torneo
- cuerdas: representan el punto de partida
- armas: se utilizan "reducidas" para evitar muertes
- los trompeteros: anuncian el inicio del torneo.

Luego del torneo, se ofrecían grandes banquetes a los caballeros de alto rango; tanto vencedores como derrotados, luego eran conducidos a los salones de fiestas

en donde realizaban todo tipo de actividades: "Allí los caballeros descansaban entre manjares, bebidas, conversaciones, música, danzas, juegos, números de artistas ambulantes y, sobre todo, entre damas" (|Elliot, 2005, p.51). Los invitados eran atendidos y ubicados según su jerarquía y posición social, igualmente los invitados vestían elegantemente evidenciando su opulencia. El banquete se repartía de una manera organizada empezando con frutas, luego verduras, carnes (aves, ciervos, corderos, etc.), junto con los aliños y productos lácteos. En fin, los festines realizados eran "pantagruélicos" para complementar los espectáculos.

Por otra parte, los trovadores eran importantes para la corte del rey; pues además de animar la fiesta, eran utilizados para dar "publicidad" al reino; al hablar del pago que había recibido del señor y lo generoso que había sido con él. Igualmente, el trovador también quería ser reconocido por otros señores para obtener beneficios y aumentar la demanda de su trabajo. (Documentales Online 18 Oct. 2014). Es así como estos festines eran importantes para que la población en general obtuviera sus beneficios.

Por último, el paso de armas que es una variante de las justas consistía en situarse en un camino y desafiar a todos los caballeros que pasaran por allí. Con este gesto, los caballeros también obtenían reconocimiento.

Hay dos aspectos importantes que se debe tener en cuenta: el predominio de la iglesia y la religión sobre las demás instituciones (Concilio de Clermont) y la importancia del reconocimiento de la nobleza por todo el mundo medieval. En primer lugar, se debe reconocer que la visión de mundo de la edad media era teocéntrica y por lo tanto las demás actividades eran influenciadas por ella. Aclarando que algunos reyes también se oponían a estos torneos por razones personales. En segundo lugar, el reconocimiento era fundamental para ellos, ya que les permitía conservar su alto rango en determinada sociedad, por otra parte, el reconocimiento es algo inherente al ser humano; cada acción realizada responde a esta cuestión antropológica.

9. Las armas de los caballeros

Hacia el año 1066 aproximadamente, los primeros caballeros tenían una armadura menos resistente que la de los últimos caballeros; su cuerpo estaba cubierto por una cota de malla y la cabeza con un casco con protección para la nariz, una espada y un escudo. Posteriormente, las armas mejoraron su efectividad y a su vez, la armadura del caballero que con el paso del tiempo fue incorporando nuevos elementos de placas para hacer frente a los impactos en la guerra, éste se denominaba "caballero de la armadura resplandeciente". Documentales online (18 Oct. 2014).



Colorboux (s.f). Caballero medieval¹

En la imagen anterior (figura 1) se muestran las partes de una armadura perteneciente a un caballero medieval en la que se observa un gran número de piezas para brindar una mayor resistencia en la batalla. Posteriormente, ésta cubriría toda la cabeza, el cuerpo del caballero y del caballo.

Los caballeros contaban con dos elementos de vital importancia para desenvolverse en su profesión: en primer lugar, la armadura; ésta era el elemento básico del caballero y el más importante, sin embargo, tenía ciertas limitaciones como el peso que limitaba sus movimientos (podía pesar más de 30 kilos). En segundo lugar, el caballo, un bien que era considerado un privilegio pues el caballero tenía varios de ellos para diversos usos: "Los cabalgaba y los entrenaba a su voluntad, algunos para la guerra, otros para los desfiles y algunos más para las justas" (Contreras, 2012, p.69). Además, el caballero tenía la obligación de proporcionarle al caballo un equipo de protección que cubría su cabeza y una malla para el cuerpo. Igualmente, la alimentación debía ser adecuada y las herraduras cambiadas con frecuencia.

Aquí se observa una de las limitaciones que tenía la clase más baja en caso de que pudiera acceder a ser caballero; éste debía contar con una armadura muy resistente y tener suficiente dinero para proporcionarle a los caballos una buena alimentación. lo cual no se podía realizar debido a la inexistencia de instituciones democráticas.

10. Los caballeros en la guerra

El riesgo que corrían los caballeros en la guerra era mayor que en los torneos y justas. Los escenarios en los que debían combatir eran: a campo abierto, en el asedio, defensa de una fortaleza o en el mar. Con el paso del tiempo, el armamento se iba perfeccionando y cada vez el combate se hacía más difícil. Entraron a formar parte de las armas el arco y la ballesta, éstas obligaron al caballero a mejorar su armadura por medio de muchas piezas, pero a cambio de disminuir la capacidad de maniobra del combatiente. Luego de la guerra, los caballeros obtenían un gran reconocimiento por sus servicios a la iglesia y realeza: "Aunque la guerra implicaba peligro, los caballeros tenían mucho que ganar en ella: botín, riquezas y, sobre todo, fama y prestigio" (Contreras, 2012, p.75). A su vez, sufrían innumerables heridas en la guerra que la medicina

¹Recuperado de <https://www.colourbox.com/vector/vector-medieval-knight-in-armor-on-horseback-vector-10039883>

aún no era capaz de curar, podían caer prisioneros o muertos.

Finalmente, es necesario analizar la siguiente pregunta: los caballeros a lo largo de su vida (torneos, justas y batallas) ¿obtenían más beneficios o pérdidas?

Conclusiones

- El simbolismo presente en las ceremonias de los caballeros aumentaba la cohesión entre su profesión y la institución a la que este pertenecía. Es decir, en estos actos ceremoniales se afianzaban vínculos indispensables para el desarrollo de la vida caballeresca.
- Con el paso del tiempo, el acuerdo que existía entre los caballeros y la iglesia se quebrantó, debido a su oposición a la realización de torneos y en algunas ocasiones la insatisfacción económica de los caballeros, produciendo de esta manera la neutralidad de ambos e igualmente el debilitamiento del poder de la iglesia en la vida de aquellos personajes (los caballeros).
- Muchas de las tradiciones de los caballeros medievales, mencionadas a lo largo de este escrito, fueron heredadas por las instituciones militares hoy en día. Lo cual, reafirma la importancia de estos sujetos en la Edad Media y su trascendencia en la vida actual.

Bibliografía

- Abboud, S. (1998). Honor, fe y valor. *Muy Especial* (3, 22-27.)
- Contreras, A. (2012). Caballeros Medievales, Justas y Torneos en busca de la fama. *National Geographic, Historia*. (97), 66-79.
- Documentales online (18 Oct. 2014). *Los caballeros medievales*. [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Je8ltk3iNow>.
- Duby, G. (1984). *Guillermo el Mariscal*. Francia: Alianza Editorial.
- Elliot, J. (2005). La vida por el honor. *Historia y vida: para*

disfrutar de la Historia. (449), 44-53.

Feinmann, J. (2011). *El poder y la verdad*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3R9tjLLPru0>.

Martinez, F. (2005). Entre la cruz y la espada. *Historia y vida: para disfrutar de la Historia*. (449), 34-43.

EL BIENESTAR DE UN LUGAR REPERCUTE EN EL SUFRIMIENTO DE OTRO¹

Daniel Ferney Jiménez Uribe

Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales
Universidad del Tolima

Introducción

Es evidente, una realidad es producto de múltiples acciones gestadas en realidades previas. Es decir, todo tiene una historia, una causalidad que forma complejas realidades en las que toda una sociedad se encuentra inmersa, en efecto, la sociedad como conjunto estructural se concibe también como una red controlada por múltiples fuerzas que actúan en pro de intereses particulares, de los cuales, una parte mayoritaria de la sociedad se convierte en víctima siendo inconsciente e indiferente. De esa manera, el propósito de este breve escrito, es generar reflexiones acerca de diversas realidades que son el timón de la sociedad, de las cuales poco se sabe y en ocasiones se pasan por desapercibidas, aun mismo tiempo parecen ineludibles y paradójicas, que, analizándolas de una manera reflexiva, es fiable decir que las luchas antagónicas de las clases sociales o de las ideologías nacen producto de esas realidades disimiles que favorecen a unos y llevan a padecer a otros. He allí la importancia de conocer y cuestionarse sobre el océano de todas las realidades que nos gobiernan y de las cuales no somos más que rehenes.

1. ¿Las realidades?

Es ingenuo negar que mientras ciertas personas trabajan de sol a sol por un salario decrepito sin tener aparentemente ninguna otra válvula de escape, otros, en otra realidad disfrutan de los excedentes de ese trabajo mal remunerado; por otra parte, otra esfera reaccionaria

de la sociedad, en otra realidad, apoya inconscientemente la tiranía de los más poderosos sobre los más frágiles, de esta manera, se puede observar claramente más que una lucha, una división de la sociedad entre las clases sociales, donde los más débiles siempre deben seguir soportando las condiciones o buscar desalinearse y encontrar vías de escape. En consecuencia, es valedero hacerse los siguientes cuestionamientos y tratar de dar una interpretación, Mijailov, (1964) “¿Qué fuerzas pueden mejorar la suerte de millones de seres esclavizados durante siglos por un puñado de privilegiados?” (p,05). ¿Es la única vía la revolución social? ¿parte de la humanidad está condenada a un futuro sombrío al igual que parte de su pasado heredado?

Bien dice Botero (2004) que: “toda realidad es provisional y que todo orden cambiara en un momento determinado” (p.04). Ninguna realidad es netamente similar a otra porque las condiciones cambian y los lugares son distintos, no se esclaviza de la misma manera en Colombia a como se hace en China, sin embargo, a un mismo tiempo; la red de explotación en diferentes países del mundo conserva su principal esencia, la cual se fundamenta en que los fuertes pisotean a los más débiles como objeto de uso que en su mayoría van desde niños hasta ancianos. Es decir, que los intereses de una minoría más las fuerzas e intereses del mercado alcanzan dentro de su engranaje hasta los menos aptos.

Según el diario español el Mundo.es: “La industria de los juguetes en China es una de las que más mano de obra infantil concentra en sus fábricas” (2018). Esa es la

¹Véase el libro “Tiempos Líquidos” vivir en una época de incertidumbre, de Zygmunt Bauman.

cara oculta de los juguetes, que, analizándola más allá del simple consumo, deja al desnudo que mientras las niñas de la china son explotadas laboral e ilegalmente fabricando juguetes, las niñas de EE. UU o de cualquier otro país, gracias al proceso de globalización, disfrutan de dicho producto. Claramente el bienestar de unos en una zona repercute en el bienestar y goce de otros en otro remoto lugar. Cabe resaltar que según CNN de USA, alrededor del 85% de los juguetes vendidos en Estados Unidos se fabrican en China, (2018).

Otra realidad diametralmente opuesta, pero con la misma esencia de mezquindad, claramente puede ser la de un campesino colombiano. El campesino en su día a día sean cual sean las condiciones, muy temprano de la mañana hace lo posible por concentrar cierta cantidad de un producto como la leche, con la que seguro se alimenta un ciudadano de cualquier clase social de la urbe. Una de las realidades del asunto reside en que no son en últimas ni el ciudadano ni el campesino los que mayor provecho extraen del producto en sí, sino como se sabe, es la empresa transformadora de la materia prima. Lo anterior da muestra evidente de una escisión entre el productor primario y el consumidor, los dos polos más afectados; por una parte, el campesino con remuneraciones miserables, y por otra, la ciudadanía mayoritaria que paga por él iba de un producto, en este caso una bolsa de leche. Cada quien toma vías diferentes, el habitante urbano muchas veces ve al campesino como un foráneo más y le da la espalda a la hora de defender sus derechos, desconociendo que es el campesino quien da el primer paso para que el ciudadano tenga acceso a un alimento.

Quizá, hace falta mayor interacción cultural, son los ciudadanos los que deben ir a los campesinos, pues son estos quienes conociendo la vida citadina con otra visión del mundo y de cierta manera con las condiciones para ir a las zonas rurales deben hacerlo, a la par se deben dejar de un lado los viejos prejuicios del llamado mundo moderno y actuar por reconocer nuestras verdaderas raíces campesinas.

Según los ejemplos anteriores, hay víctimas por doquier, para añadir un ejemplo más donde unos sufren y otros disfrutan es valioso dar una mirada al norte colombiano, precisamente en el departamento de la Guajira. Allí opera la mina de carbón a cielo abierto más grande del mundo, "El Cerrejón" dicha mina a parte de producir daños de perpetuidad para la naturaleza, también lo produce para la comunidad allí presente, pues, le son violados la mayoría de sus derechos primigenios, sin embargo, el carbón que se exporta de allí a "Holanda o Estados Unidos" (Mayores importadores del petróleo Colombiano)² servirán de base para la fabricación de productos como cemento, acero o electricidad, los cuales satisficieran diferentes necesidades o servirán de base al PIB de alguno de los países nombrados, y seguramente esa materia prima exportada llegara posteriormente importada en algún producto a su país de Origen, pero ya no con la misma esencia ni con el mismo valor con el que salió. Así continua el círculo vicioso del capitalismo que al contrario de homogenizar lo que hace es segregar. Si homogenizara por completo no existirían desigualdades en la sociedad o el sistema capitalista nunca reflejaría cifras como la de Oxfam (una organización mundial no gubernamental) revelo en el año 2017 que: "En los últimos 25 años, el 1% más rico de la población ha percibido más ingresos que el 50% más pobre de la población en su conjunto"³.

Efectivamente la desigualdad crece silvestre dentro del archipiélago de sociedades y culturas que conforman la humanidad. Si bien, el bienestar de un lugar repercute en el sufrimiento del otro, las decisiones colectivas también lo hacen, y más que sobre el presente, lo hacen sobre el futuro, es a partir de las decisiones que se gestan las realidades del porvenir, es decir, el pasado repercute en el futuro.

Aludiendo nueva mente al término "realidad que proviene del latín "realitas" con sus componentes léxicos res (cosa) alis (relativo a) y dad (cualidad) en últimas "lo concreto de la experiencia misma" (Franceschi, 1929,

² Véase en el artículo del diario "Portafolio" en la Internet, titulado: Carbón, oro y níquel locales tiene mercado en 30 países, en febrero del 2019.

³ Véase en el artículo de la organización no gubernamental "Oxfam" titulado: Ocho personas poseen la misma riqueza que la mitad más pobre de la humanidad, en enero del 2017. Actualmente, ocho personas (ocho hombres en realidad) poseen la misma riqueza que 3.600 millones de personas (la mitad de la humanidad).

p.157). Efectivamente, cada realidad no se crea fortuitamente sino que comparte un proceso de devenir, las realidades al igual que la historia son heredadas por generaciones, lo que significa que es deber de la generación presente que aglutina desde niños hasta ancianos, buscar cambiar parte de las oscuras condiciones que se han heredado, de lo contrario una esfera considerable de la sociedad seguirá siendo atormentada por la frustración social donde parte de sus actores seguirán quedando reducidos a la condición de "residuos humanos"⁴ sumándole a ello las multitudes que van a los saturados purgatorios sociales o cárceles. De nuevo habría que preguntarse en qué sentido se desarrolla la humanidad, Mijailov (1964) "¿hacia el progreso y la prosperidad o hacia el decaimiento y estancamiento?" (p.5). Como diría Fernando Soto Aparicio (1962) "Nada hay que revele más como lo injusticia" (P 89). ¿Qué sucede entonces? Evidentemente se sigue andando a ciegas, los unos les dan la espalda a los otros, se actúa acriticamente y nuestra conciencia es falseada y manipulada por intereses particulares.

Conclusión

Siempre hay necesidad de pensar de nuevo la realidad y para empezar a desatarse de la misma y construir una realidad diferente no basta con pensar paradigmas utópicos a los cuales difícilmente se llegue a estar, sino existe un verdadero compromiso. La sociedad en su conjunto se debe centrar en lo que es, en buscar su *quid*, ser consciente de lo que la misma desea, y construir a partir de ello estructuras en pro de un bien común con un compromiso serio que mitigue la desarmonía social del presente siglo. Son tan responsables como el mismo gobierno, los ciudadanos en su diversidad ideológica, los llamados a obrar por alcanzar un bien común.

Bibliografía

Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona (España). Tusquets editores España.

⁴ El término "Residuo humano" hace referencia a, aquellos seres que han quedado reducidos a la condición de seres superfluos como consecuencia inevitable de la modernización. Según Z, Bauman en; *Vidas desperdiciadas, la modernidad y sus parias*, (2003), p.17.

Primera edición 2007.

Bauman, Z. (2004). *Vidas Desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona (España). Editorial: Paidós Ibérica, S.A.,

Botero, D. (2004). *Martin Heidegger: La filosofía del regreso a casa*. U, nacional, Bogotá. Asociación editorial buena semilla. Primera edición 2004.

Mijailov, M. (1964) *La revolución industrial*. Impreso, Colombia, 1986.

Soto, F. (1962). *La rebelión de las ratas*. Bogotá. Editorial Nueva Granada. Edición 2009.

CNNespañol, 2018. *Guerra comercial industrial entre EE. UU y China*. Recuperado de: <https://cnnespanol.cnn.com/2019/05/23/peor-escenario-guerra-comercial-estados-unidos-china/>

Elmundo.es, 2007. *La situación del trabajo infantil en china*. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/elmundo/2007/09/05/solidaridad/1188995211.html>

Franceschi, A. (1929). *Notas sobre el concepto de realidad*. Oxfam, 2017. Recuperado de:

<https://www.oxfam.org/es/notas-prensa/ocho-personas-poseen-la-misma-riqueza-que-la-mitad-mas-pobre-de-la-humanidad>

LA GUERRA FRÍA Y EL COMUNISMO EN COLOMBIA: EL CASO DEL PERIÓDICO EL TIEMPO

Lizeth Portela, Ingrid Varón y Yudely Álvarez
Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales
Universidad del Tolima

Introducción

Al finalizar la segunda guerra mundial, Estados Unidos pretendía expandir su comercio capitalista a nivel mundial y de esta manera lograr posesionarse como una potencia internacional, partiendo de una desigualdad donde los norteamericanos establecían un predominio por encima de los otros países, ejerciendo un control y una represión incluso para aquellos que no pertenecían a ninguna ideología comunista. Para lograr este expansionismo, Estados Unidos se veía obligado a crear estrategias que permitieran eliminar los obstáculos que impedirían establecer la seguridad monetaria que quería, atacando principalmente a lo que sería su mayor enemigo, el comunismo. Es así como inicia los enfrentamientos de potencias y bloques de poder, que generaban conflictos de relaciones al interior de cada Estado, orientado por las políticas norteamericanas, todo con el fin de evitar la influencia de los denominados, rojos. El comunismo también tenía técnicas basadas en la filtración de sindicatos, organizaciones cívicas, escuelas, iglesias y demás medios que pudieran ejercer influencia en las opiniones. Debido a estas ideologías, Estados Unidos lo veía como enemigo, razón por la que se desencadenó una serie de conflictos políticos, sociales y económicos, denominando lo que sería la guerra fría.

La Guerra Fría fue una serie de conflictos internacionales que se enmarcaron entre los años 1947 y 1991, durante este periodo se presentó un lenguaje de tensión y miedo por el comunismo debido a la fuerza ideológica, política y económica que estaba tomando en

parte de Europa. Estados Unidos por su parte, en búsqueda de ser potencia mundial, creó estrategias que le permitieran consolidar su economía, basada en políticas que designaban recursos monetarios a Europa contribuyendo a su reconstrucción luego de la segunda guerra mundial, debido a la pobreza, el hambre y los desplazamientos en la que quedó sumergida.

En Colombia, durante la década de los cuarenta, el imaginario comunista significó un cambio en la postura política y social originando un nuevo periodo de violencia y conflicto armado, este cambio estuvo ligado al asesinato de Jorge Eliecer Gaitán en 1948, líder del entonces partido Liberal. Este hecho será fundamentado en el siguiente texto a partir de las posturas de la opinión pública colombiana desde el periódico *El Tiempo*; se hará un análisis de cómo observaba este periódico el comunismo tanto en Colombia como en el exterior dentro del marco de la Guerra Fría. Esta tesis se sustenta con fuentes primarias como prensa la colombiana abarcando los años de 1948 a 1965, y fuentes secundarias conformadas por libros y artículos de autores como Fontana (2017), González (2017), Acuña (2013), Trejos (2011).

Después de 1945 se vivía una tensión no sólo militar sino ideológica, que dio como resultado el enfrentamiento de dos potencias como Estados Unidos y La Unión Soviética, los cuales tenían la capacidad de influir política, social y económicamente en los demás países, sin embargo, estas posturas provocaron al interior de cada uno, una serie de problemas desatando un

conflicto denominado, la Guerra Fría. La base de esa guerra era la lucha por el mercado internacional por parte de Estados Unidos, este gobierno aspiraba a "recomponer un mundo de libre comercio que hiciera posible reactivar los intercambios internacionales, en los que, con su estructura productiva intacta, tendrían un papel predominante que les ayudaría a establecer el «liderazgo global» sobre el que había de basarse su supremacía política" (Fontana, 2017, p. 313). Sin embargo, la presencia de otras potencias entre esas la Unión Soviética, presentaba para ese país una amenaza tanto económica como política con sus ideologías comunistas, por esto, "para aislarlos se dejó a un lado señalar las diferencias entre los sistemas sociales de uno y otro bando, para presentarlos como un enemigo implacable, que amenazaba con conquistar el «mundo libre»" (Fontana, 2017, p. 315).

Estados Unidos, tenía clara su postura ante el comunismo, por ende, creó estrategias basadas en ayudas económicas que evitaban el expansionismo de esta ideología incluyendo a Latinoamérica. Colombia, estuvo sumergida en este contexto dónde el Presidente de ese entonces, Alberto Lleras, aseguraba que Colombia debería: "[...] promover el desarrollo económico y el bienestar social en un mundo atrasado, feudal en muchas de sus formas, ansioso de un mejoramiento radical y rápido, en crecimiento demográfico vertiginoso, y destinado a ser en pocos años el más grande centro de perturbación del Occidente..." (Lleras, 1994, citado por Gonzalo, 2017, p. 310), esto demuestra la aceptación que tenía el gobierno colombiano acerca de las ideas de los norteamericanos, rechazando de igual manera el comunismo.

1. El comunismo en Colombia a través del periódico *El Tiempo*

La historia de la violencia en Colombia en el siglo XX ha sido fomentada por diferentes aspectos sociales, políticos y económicos interrumpiendo un proceso de estabilidad del Estado colombiano. Uno de los

principales hechos que caracteriza este siglo es el "asesinato del candidato presidencial por el partido liberal Jorge Eliécer Gaitán, dio inicio a la violencia liberal - conservadora (1948- 1958)" (Trejos, 2011, p.87). El bipartidismo colombiano ocasionó en la población una mentalidad dividida, fraccionando los ámbitos políticos, sociales y económicos del país. En la década de los cuarenta el partido conservador asume el poder y:

"Desde ese momento se inicia una trágica etapa de la historia colombiana marcada por el uso de la fuerza extrema por parte del gobierno conservador en contra de los liberales y los comunistas. Con la intención de controlar social y políticamente la totalidad del territorio colombiano, el gobierno conservador despliega directamente una serie de acciones violentas que incluyen asesinatos, abaleos e instalación de bombas contra diarios, sedes políticas y militantes liberales y comunistas en distintos municipios." (Trejos, 2011, p. 89).

El asesinato del liberal Jorge Eliécer Gaitán desató un fenómeno de violencia implicando una persecución no solo en representantes políticos sino en los medios de comunicación, originando una censura con el propósito de evitar que se mostrara aspectos negativos tanto del país como de sus dirigentes. Esta persecución no sólo se reflejó en la destrucción y clausuras de instalaciones, sino en su apartado ideológico. Uno de los periódicos más afectados fue *El Tiempo*, del que se responsabilizó el partido conservador. Este periódico fundado por Alfonso Villegas Restrepo el 30 de enero de 1911, inició con una línea republicana, pero más tarde con la llegada de Eduardo Santos a la dirección, el diario se alejó del republicanismo y se proclamó a la ideología del partido Liberal el cual era opositor al conservatismo.

Luego del asesinato de este líder, el comunismo en Colombia se tornó aún más nocivo, como se argumenta en la columna del periódico *El Tiempo* del 16 abril de 1948, solo 8 días después de este hecho:

"... El doctor Gaitán les había quitado a los comunistas muchos de sus elementos naturales. ¿Qué había que hacer entonces? Suprimir el obstáculo. Y para ellos obraron con habilidad diabólica. Aprovecharon todas las circunstancias. La misma política torpe y bárbara del conservatismo en las provincias, la persecución desatada servía admirablemente

a sus fines. Y así fue asesinado Jorge Eliecer Gaitán. Fue la primera e ilustre víctima de la política del politburó comunista. Como Colombia fue otra de las víctimas materiales..." (Caliban, 1948, Abril 16).

A partir de este suceso se ve reflejado en la opinión pública el rechazo y el miedo hacia una ideología que ya tenía una trayectoria en el país y que ahora estaría presentándose como oposición tanto para el conservatismo, como para el liberalismo, transformando una lucha entre partidos a una lucha social, en la que entraría el apoyo de los norteamericanos para abolir el comunismo en Latinoamérica, para esto, pretendían dar recursos económicos al país y a su vez aprovecharse de tal episodio para exponer ante el mundo el problema y la gravedad de aceptar al comunismo en sus estructuras políticas, como se refleja en el periódico mencionado anteriormente:

"...El representante republicano Donald L. Jackson, declaró a su llegada, procedente de Bogotá, que está listo en recomendar al congreso norteamericano la ilegalización del partido comunista en los Estados Unidos, a fin de prevenir una crisis como la que tuvo lugar recientemente en Colombia... Declaró Jackson: "Mi opinión es que si el pueblo de esta nación y su congreso no quieren ver la repetición de los acontecimientos de Bogotá en Nueva York o San Francisco, deben tomar medidas inmediatas para destruir de raíz la capacidad de los comunistas de los Estados Unidos de organizar el caos y la desolación." (S.N, 1948, abril 16).

1.2. El comunismo en Colombia desde una perspectiva extranjera a través de El Tiempo

Externo a la opinión pública colombiana, la prensa cumplía la labor de informar los acontecimientos que se daban de manera internacional acerca de los conflictos que azotaban el pueblo colombiano, como se publicó en *El Tiempo* el día 16 de abril de 1948, en ellos se exponía como la prensa Norteamericana narraba el miedo que permanecía en el país a partir de la muerte de Gaitán y su relación con el comunismo:

- "Newsweek" opina: "en realidad (los motines), parecen haber sido un estallido espontáneo de furia

popular como culminación de un prolongado periodo de tensión política. Una vez que comenzaron, los comunistas trataron de utilizarlos". (S.N, 1948, abril 16).

- "La revista "Time" dice: "si Gaitán fue muerto o no por comunistas, los camaradas rojos demostraron que sabían cómo aprovecharse de la situación" (S.N, 1948, abril 16).
- "El semanario liberal "The Nation" manifiesta: "La acusación del gobierno de que los comunistas manejaron todo el asunto, presumiblemente para hacer fracasar la conferencia. Conviene considerarla con cierto escepticismo, hasta que se presente una prueba" (S.N, 1948, abril 16).

Estos encabezados y artículos de las revistas semanales norteamericanas demostraban la opinión que tenían acerca de la democracia y la estructura social colombiana, analizándola como débil e insólita, idea que se reforzó aún más con los acontecimientos en Bogotá en 1948, desestabilizando toda una nación que dependía de las acciones de sus dirigentes. Por esta razón los norteamericanos se veían en la obligación de brindar una seguridad democrática influyendo en las estructuras sociopolíticas de Colombia.

2. Comunismo en el extranjero a través del periódico El Tiempo

No sólo las clases políticas centraban su atención en los conflictos que rodeaban al mundo en la dinámica de la guerra fría, existió otra postura hacia estos hechos, como la del Vaticano que asumía que esta guerra iba a desencadenar otra guerra mundial y por lo se veían obligados a refugiarse, como se publicó en el periódico de *El Tiempo* el 17 de marzo de 1948:

"El diario "el Universal" acoge en primera página el rumor de que en América se refugiara el sumo pontífice en el caso de que Italia llegara a quedar bajo la dominación de los comunistas. En las oileinas del arzobispado se dijo que para el clero mexicano es motivo de honda preocupación el hecho de que el mundo parece acercarse más y más a la

tercera guerra mundial. Se agregó extraoficialmente y con toda clase de reservas, que la situación en que quedaría el Pontífice Romano en el caso de que Italia llegara a quedar bajo el dominio de los comunistas y la situación en que darían los cardenales y todas las demás instituciones que forman el Vaticano, son motivo de honda preocupación para el clero y los católicos de este país." (S.N, 1948, marzo 17)

El 25 de noviembre de 1965 a través de *El Tiempo* se publica que el Vaticano afirma que el comunismo es una amenaza para América:

"El Papa Paulo VI señaló al "marxismo ateo" como la más amenazadora de las "fuerzas peligrosas" que se ciernen sobre la América Latina, y exhortó a la iglesia Católica a empeñar sus esfuerzos para contribuir a asegurar allí la justicia social, desprendiéndose, inclusive, de sus bienes... El Papa Paulo VI en una audiencia especial para los obispos de Latinoamérica, describió al comunismo como la "fuerza más nociva" para el desarrollo económico y social de Latinoamérica..." (S.N, 1965, noviembre 25).

Un suceso que resalta en el transcurso de la Guerra Fría es la revolución cubana, que finalizó en el año de 1959 con Fidel Castro al poder, causando una alta preocupación a los dirigentes norteamericanos, ya que creían que este sistema político socialista, podría propagarse en otros países afectando directamente sus intereses y objetivos políticos y económicos. En Colombia esta revolución tuvo una repercusión ya que aumentó la fuerza de las ideas comunistas. El 18 de septiembre de 1960, *El Tiempo* publicó un artículo en que reflejaba el miedo que persistía acerca de esta corriente:

"Las autoridades colombianas están cada vez más preocupadas por la progresiva entrada al país de agitadores procedentes de Cuba, y por las actividades propagandista de la embajada cubana en Bogotá... El propio embajador de Cuba en Colombia ha sido repetidamente acusado en público de distribuir propaganda y asociarse con conocidos elementos comunistas y de la extrema izquierda... La embajada también patrocina una red de "comités pre-revolución cubana" en toda Colombia. Su principal objeto es difundir las ideas de Castro en estudiantes, campesinos, obreros etc... Tal como un alto miembro del gobierno colombiano lo explica: "los cubanos se aprovechan de toda oportunidad concebida por

la democracia para infiltrarse ellos mismos y sus ideas y en el medio de vida colombiana", y así es." (S.N, 1960, septiembre 18).

La importancia de la información que suministraba la prensa colombiana en este caso el periódico *El Tiempo* formó parte no sólo de una postura política sino de una posición crítica frente al Estado ya que "los gobiernos en su momento obligaron con frecuencia a escritores y editores a ocultarse y opacar sus huellas y buscar otros medios de difusión, como la literatura, para escapar a una censura rigurosa" (Acuña, 2013, p.246), ya que se le veían como un enemigo capaz de influir en las mentalidades de la población colombiana. La censura se volvió parte de una estrategia política y social para asumir un dominio total de la información que estos medios de comunicación podrían suministrar. Sin embargo, los diversos disturbios que estos sufrieron no fueron impedimento para seguir informando a toda una nación tan dividida como Colombia, sin excluir o negar su lineamiento ideológico.

Bibliografía

Acuña, O. Y. (2013). Censura de prensa en Colombia 1949-1957. *Historia Caribe-Volumen VIII*, 246.

Fontana, J. (2017). El siglo de la revolución una historia del mundo desde 1914. En J. Fontana, *El siglo de la revolución una historia del mundo desde 1914* (págs. 313, 315). Barcelona, España: Editorial Planeta S.A.

Gonzales, L. C. (2017). La guerra fría en Colombia. Una periodización necesaria. . *Revista Historia y Memoria*, 310.

Trejos, L. R. (2011). Comunismo y anticomunismo en Colombia durante los incios de la guerra fría (1948 - 1966). *Tiempo Histórico*, 87, 89.

Referencias de periódicos

Caliban (1948, abril 16). *Danza de las Horas*. *El Tiempo*. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=U04bAAAAIIBAJ&sjid=d0wEAAAAIIBAJ&hl=es&pg=>

[5155%2C4331276](#)

S.N (1948, abril 16). Después de lo sucedido en Bogotá debe ilegalizarse el comunismo. El Tiempo. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=U04bAAAAIbAJ&sjid=d0wEAAAAIbAJ&hl=es&pg=5155%2C4331276>

S.N (1948, abril 16). *Las Revistas de Estados Unidos comentan los sucesos de Colombia*. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=U04bAAAAIbAJ&sjid=d0wEAAAAIbAJ&hl=es&pg=5155%2C4331276>

S.N (1948, marzo 17). *El papa se refugiaba en América si triunfa el comunismo en Italia*. El Tiempo. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=Pk4bAAAAIbAJ&sjid=d0wEAAAAIbAJ&hl=es&pg=5781%2C1710212>

S.N (1960, septiembre 18). *Infiltración comunista en Colombia*. El Tiempo. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=YqIcAAAAIbAJ&sjid=7GgEAAAAIbAJ&hl=es&pg=813%2C2666640>

S.N (1965, noviembre 25). *El comunismo amenaza América Latina*. El Tiempo. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?nid=1706&dat=19651125&id=mnYcAAAAIbAJ&sjid=4mMEAAAAIbAJ&pg=656,4269671&hl=es>



Universidad
del Tolima



Una nueva historia
ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

Número 2 2020. Ibagué, Tolima (Colombia) - ISSN: 2711-0915

REVISTA
Licenso
"La pedagogía de las ciencias sociales en
reflexivos consensos y razonados disensos"

Egresados

Sección

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: FORTALECIMIENTO DE UNA EDUCACIÓN CIUDADANA Y DEMOCRÁTICA

Emilio de Jesús Valencia Gómez

Licenciado en Ciencias Sociales
Universidad del Tolima

Al ser la educación un proceso complejo de grandes dimensiones conceptuales teórico prácticas, en constante reordenamiento y mutación acorde a las necesidades existentes de los diferentes periodos de tiempo de la humanidad, se ha hecho necesario el planteamiento de nuevos paradigmas encasillados en diversas disciplinas, ramas y subramas, fundamentadas en el estudio de aspectos concretos del amplio fenómeno llamado educación. Profundizando esta idea encontramos a la Didáctica, que a pesar de estudiar una dimensión específica de la educación, no carece de complejidad, al igual que gran cantidad de definiciones y estudios que buscan definir ya sea un horizonte concreto o una serie de argumentos que la ubica como un concepto proclive a la actualización constante sea constructiva o deconstructiva.

Se hace necesario definir el concepto de Didáctica, por tales motivos enunciamos la siguiente definición: "la didáctica general se propone pues, definir una forma de enseñanza coherente y sistemática, firmemente articula con los objetivos sociales más democráticos y que exploten al máximo las capacidades psicológicas del alumnado" (Dronckart & Schneuwly, 1996, p. 64). Al compás de estos planteamientos pasamos de una Didáctica general a una dirigida a las Ciencias Sociales.

Al delimitar objetos de estudio por áreas del conocimiento se observa que la principal:

Razón de ser de la didáctica de las ciencias sociales es la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia, de otras disciplinas sociales y de la educación para la ciudadanía en todas las etapas educativas

y en la educación no formal. La didáctica como campo de conocimiento focaliza su acción en la formación del profesorado que ha de enseñar en los centros educativos, para lograr aprendizajes relevantes y útiles para la ciudadanía. (Pagés & Santisteban, 2013, p. 19)

De esta manera la Didáctica de las Ciencias Sociales ejerce una reflexión constante de la praxis educativa que:

Obliga a los docentes de ciencias sociales a un replanteamiento didáctico que les permita afrontar unos nuevos escenarios de aprendizaje. Los métodos de enseñanza deben tener como principal finalidad que el alumno descubra y asimile el medio en el que vive, atendiendo a la complejidad de los hechos sociales en todo su significado y matices. (Gómez & Rodríguez, 2014, pp. 307-308)

Siguiendo los anteriores planteamientos es necesaria la existencia de conciencia docente, en el sentido de lograr comprender a las Ciencias Sociales como:

El marco didáctico que puede permitirnos conocer, interpretar y explicar la multiplicidad de fenómenos sociales y el comportamiento humano individual y colectivo en el tiempo. Pueden situarnos en cada uno de los contextos donde existe continua conflictividad política, económica, social, religiosa, tecnológica y cultural con afectación sobre un proceso histórico-social concreto. (Ferrer, 2013, p. 127)

Desarrollar pensamiento crítico, o activo en la asimilación de contenidos de Ciencias Sociales, es garante de procesos educativos en los que el educando logre convertir dicha información en conocimiento propio que permita un ejercicio activo de este en la sociedad, en contravención con lo anterior encontramos:

En el caso de las ciencias sociales la tradición escolar y académica ha insistido en que el aprendizaje de estas disciplinas se desarrolle desde una perspectiva principalmente teórica. De hecho, el enfoque práctico, así como las actividades a través del laboratorio/taller se ha reservado a las materias denominadas científicas y experimentales (Santacana, 2005). La articulación de los saberes escolares que debían enseñarse en las materias de geografía e historia se concibieron principalmente con la función de legitimar los estados-nación que fueron surgiendo desde finales del siglo XIX (Pérez Garzón, 2008; Boyd, 2000). (Gómez & Rodríguez, 2014, p. 310)

Generar procesos innovadores requiere la aplicación de destrezas, iniciativas y selección de material especializado, por el docente con el fin de lograr:

El diseño y desarrollo de actividades destinadas a la adquisición de conocimientos que se consideran relevantes sobre las sociedades actuales (López Facal, 2010). Como indica Arista (2011), en la planificación de actividades y unidades didácticas en historia el trabajo con los contenidos debe tener la finalidad de que los alumnos adquieran conocimientos (saber), desarrollen destrezas para el manejo de información (saber hacer) y la adquisición de valores y actitudes (actitudinal). Por tanto fue un objetivo principal de esta experiencia que los estudiantes adquirieran esas habilidades en la planificación de actividades, y que además éstas mostraran el conocimiento de las ciencias sociales a través de estrategias de indagación. (Gómez & Rodríguez, 2014, p. 309)

Empoderar al estudiante en su proceso de aprendizaje resulta fructífero, pues replantea el rol docente a nivel metodológico, tal transformación:

Implica pasar del dominio abrumador de las estrategias de enseñanza expositivas a una mayor presencia de estrategias de indagación. Las estrategias de indagación son las formas de planificar, organizar y desarrollar acciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje basadas en la actividad del alumnado que sigue pautas más o menos precisas del profesorado y debe aplicar técnicas más concretas (Quinquer, 2004). Este tipo de estrategias deben desarrollar contenidos relativos a procedimientos, conceptos y actitudes y deben poner a los alumnos en situaciones de reflexión y acción. Estas estrategias aplicadas a las ciencias sociales no consisten en el aprendizaje mecánico de una serie de técnicas, sino en el desarrollo de habilidades en la resolución de problemas con la movilización de contenidos geográficos e históricos. (Gómez & Rodríguez,

2014, p. 312)

Conectar contenidos exitosamente a la psiquis de un individuo, demanda despertar la curiosidad e interés dejando atrás la concepción del requisito impuesto, llevando al uso necesario de estrategias de indagación entre las que encontramos a:

Los estudios de caso. Esta estrategia puede definirse, de forma general, como una descripción de una situación determinada que acerca una realidad concreta a un grupo de personas en formación (Quinquer, 2004). El caso que se presenta a los alumnos se analiza, se define la problemática, se llega a conclusiones sobre las posibles acciones que podían realizarse, se busca información, se contrastan las ideas, se defienden en un debate y se toman las decisiones oportunas. (Gómez & Rodríguez, 2014, p. 313)

Aplicar métodos basados en el estudio de casos en la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales, requiere tener presentes una serie de parámetros, radicados primeramente en que:

El caso debe elaborarse a partir de experiencias o situaciones cotidianas o relacionadas con el medio que puedan ser interesantes a los alumnos. Para convertir los problemas sociales actuales en problemas escolares o de conocimiento hay que hacer una adaptación al ciclo o nivel en el que se va a trabajar el estudio de caso para que sea relevante para el alumnado (Fernández, 2004). Es importante que el caso que se muestra a los discentes pueda resolverse de diferentes maneras. Una secuencia válida para trabajar este método desde elementos cooperativos es la siguiente: comenzar con una preparación individual del caso, seguida de una discusión en pequeños grupos sobre la resolución o el estudio del mismo, una sesión en gran grupo, en el que puede introducirse el debate, y finalizar con una reflexión individual (García Sanz, 2008). (Gómez & Rodríguez, 2014, p. 314)

Los estudios de caso, permiten reproducir situaciones o problemáticas de las diferentes realidades de una comunidad planteando un sinnúmero de soluciones, que llevan a resaltar el principal fin en:

La enseñanza de las ciencias sociales, la educación de la ciudadanía democrática. Es decir, una enseñanza orientada a la formación del pensamiento social, geográfico e histórico de los niños y de las niñas, de los y de las jóvenes para que puedan decidir consciente y libremente qué tipo

de ciudadano y ciudadana desean ser. Para que en una sociedad democrática puedan participar en la toma de decisiones defendiendo con argumentos consistentes sus puntos de vista de manera dialogante y pacífica. (Pagés & Santisteban, 2013, p. 20).

Mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, encaminados a la educación de la ciudadanía democrática, invita a tener:

Criterios para la selección de los contenidos a enseñar de ciencias sociales. Hoy día ya no preguntamos a las ciencias sociales, a la historia o a la geografía qué debemos enseñar, sino que la pregunta que debemos hacer ha cambiado radicalmente: ¿qué pueden aportar las ciencias sociales de referencia a la formación de la ciudadanía?, es decir, ¿qué pueden aportar cada una de las ciencias sociales, la historia, la geografía, la ciencia política, la antropología..., a la ciudadanía, para que ésta pueda enfrentarse a los problemas de su presente y pueda construir su futuro? Este cambio de paradigma en las fuentes de información del currículo significa una transformación radical de la relación de la didáctica de las ciencias sociales con otras ciencias sociales. Y también significa una mayoría de edad en relación con las decisiones que se toman sobre el conocimiento social, geográfico e histórico, a enseñar. (Pagés & Santisteban, 2013, p. 21).

Los planteamientos desarrollados a lo largo de la presente artículo, testifican la importancia del docente autónomo, al momento de planificar y aplicar estrategias pedagógicas coherentes a la realidad del estudiante, distinguidas en despertar interés o aprecio por las Ciencias Sociales, enmarcadas en una idónea transmisión de contenidos, que ha de tener presente, la metodología con la que se busca abordarlos, allanado el camino de una correcta asimilación de la información y su posterior transformación en conocimientos útiles para el diario vivir del estudiante.

Bibliografía

Cosme Jesús, G. C. y Raimundo, R. P. (2014). *Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado*. Valencia: Redu revista de docencia universitaria, 301 - 325.

Víctor Grau, F. (2013). *Las ciencias sociales: claves para*

comprender y construir la sociedad en el tiempo. Universitat Rovira i Virgili: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Jean, P. B. y Bernard, S. (1996). *La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable*. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 61 - 78. Ginebra Suiza. Université de Genève

Joan, P. y Antoni, S. (2013). *Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona : Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

LAS TRAGEDIAS SOCIALES QUE ALIMENTARON EL FASCISMO

Gilberto Tabares

Licenciado en Ciencias Sociales
Universidad del Tolima

Introducción

En 1922, con la Marcha sobre Roma, los fascistas inauguraron un periodo de derrotas para la frágil democracia italiana, el cual concluyó hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial. Las dinámicas de confrontación social y las salidas al mundo de sus representantes demuestran que el fascismo no es un fenómeno que se propone el totalitarismo en sus inicios, sino que va articulando a cada paso de su camino histórico diferentes sectores sociales; su evolución hacia el totalitarismo se muestra como resultado de la integración de estos sectores. Sectores sociales que una y otra vez recibirían los duros golpes de la historia, de la naturaleza y de su propia condición humana. Es decir, la sociedad italiana se enfrentó a una serie de tragedias a las que trató de responder, sin embargo, al no poder salir de la encrucijada empezó a recostarse al sector que le prometía la victoria. Todo este proceso resalta en artículos de la prensa nacional italiana e internacional, como la estadounidense y la española, especialmente entre los años 1919-1921; prensa en la que no sólo describe y relata los hechos, sino que en ocasiones criticó los acontecimientos. A pesar del estado de deterioro de la prensa de la época¹ y sumando el hecho de que se encuentre en otro idioma, es posible acercarse a ella para tratar mediante su lectura, la hermenéutica y el método comparativo, de analizar para comprender lo que motivó a la sociedad italiana a considerar su adhesión al fascismo.

1. El fascismo y la sociedad italiana

El fascismo, escribe Ferrán Gallego, es un “ensamblaje malévolo de instrumentalización consiente de los poderosos y desesperación de los excluidos” (p.315. 1998). Antonio Azpeitua corresponsal del periódico español ABC (1918), narra la tragedia vivida por los italianos en Montfalcone:

Italia ha dejado aquí más de medio millón de sus hijos jóvenes. (...) Nos parece ser presas de una pesadilla: queremos huir, dejar atrás estos hoyos rellenos de cadáveres; pero apenas salimos, de uno entramos en otro nuevo. Cerramos los ojos para no ver más cruces ni más plumeros de bersaglieri. ¿Sabe esto Italia? ¡Oh, sí las madres de Sicilia, de Lorobardía, del Piamonte, de la Calabria, de la campiña romana vinieran por estos lugares! (...) Estos montes poblados de tumbas dirán al mundo futuro el suicidio de Italia. (1917, diciembre. Gradisca, p,3-4)

Lo expresado anteriormente refleja el por qué de muchos de los soldados impactados psicológicamente, que regresaron de la Gran Guerra, formarían parte del movimiento fascista, fundamental para respaldar una visión antiparlamentaria ya viva en escena y descrita por el diario italiano La Stampa (1919) de esta manera se percibía al ministerio y a la población, más de un año después de finalizada la Gran Guerra:

El Ministerio Nitti, en lugar de un Sol, nos hace el efecto de un planeta extinto, con gran fatiga desprendida de la nebulosa parlamentaria; pero estos restos incandescentes, estos últimos fragmentos errantes de un mundo que fue, que están haciendo espantapájaros para el firmamento de la política internacional y vagan desesperadamente alrededor del planeta con la intención de entrar en él, cortar su órbita, quemarlo o romperlo, (...) y un pueblo desesperado debido al agotamiento de las fuerzas

¹ Que se encuentra digitalizada.

nacionales, agotados por las trincheras; violentas, fatales y malvadas, regresan para dirigir el timón del estado en los tiempos del oscurantismo más terrible. (I rafforzatori del Ministero, 4 de julio. Traducción propia)

Se observa de esta manera la desconfianza hacia el ministerio, la tristeza social que producían las trincheras y la desesperanza por la forma de vida italiana. También, señala esta prensa el impacto de la presencia de "Il Duce" para los italianos: "Mussolini había sido capaz de crear en nosotros la imagen verdadera del espíritu nacional. Y nosotros, (...) nos sentimos renacidos, seguimos las huellas del joven lombardo, y lo elegimos como intermediario entre nosotros en el extranjero" (1919, La Stampa. Traducción propia) De esta manera la opinión pública observaba en Mussolini a un líder que daría respuesta a la tragedia nacional italiana, unificándolos alrededor de un ferviente nacionalismo y esto lo refuerza la prensa expresando que el fascismo debe pensarse como nacionalismo, ya que en el "Fasci" se congregaron los nacionalistas más vehementes y que entre los nacionalistas se debe advertir la totalidad de la juventud italiana (1919, La Stampa. Traducción propia).

Este fenómeno de desconfianza, ferviente nacionalismo y desesperación descrito en La Stampa, lo explica Fontana (2017) como un efecto resultante de la desazón de los soldados desmovilizados, de cuyas líneas brotaron tanto los trescientos hombres que siguieron al poeta Gabriele D'Annunzio en 1918 al episodio de la ocupación de la ciudad croata de Fiume (Rijeka), como los que serían los escuadristas del fascismo. Desazón que según José Rizo (2004) ocurre porque:

Después de la Primera Guerra Mundial Italia quedó desmoralizada y empobrecida lo cual causó inestabilidad en el gobierno liberal de la época. Esto llevó al fracaso a los primeros ministros Giovanni Giolitti, Ivanoe Bonomi y Luigi Facta. En ese momento, el país estaba al borde de la anarquía (p.262)

Mientras La Gran Guerra dejaba una estela triste sobre la sociedad italiana, que debilitaba ministerios y pisoteaba la economía, Mussolini se percataba de la extrema libertad social; el Diario de Burgos escribió que Mussolini "al ponerse en contacto con el pueblo, vio que

unos pedían trabajo, otros justicia, otros tranquilidad, otros el abaratamiento de las subsistencias y otros cultura, pero nadie solicitaba libertad" (p.2, 1923) y asegura que quienes consideraron la muerte del movimiento se encuentran hoy asfixiados por la presión atmosférica fascista. Es importante atender a esta última advertencia del Diario de Burgos, pues Mussolini observó las necesidades sociales, sus carencias y abundancias, e inicio una justificación de un gobierno fascista que terminaría asfixiando las libertades individuales, como advierte Ruben Bouchet "Mussolini era demasiado empirista para dejarse seducir por un idealismo muy difícil de meter en las cabezas italianas" (p,132. 1989).

El fascismo haría uso del factor psicológico de la sociedad italiana y de la naturaleza humana, el primero, sería el fruto del impacto de la guerra, las condiciones socioeconómicas y el temor de las elites, el segundo, justificaría la forma de gobierno y la violencia a ultranza. Un factor determinante producto de las crisis económicas y que, por un lado, alimentaron el temor de las élites, y por otro el de la sociedad, fue el llamado "Biennio Rosso" un periodo de dos años de huelgas entre 1919-1920. "La Prensa" -periódico estadounidense- informó el 19 de marzo de 1919 sobre la respuesta del gobierno italiano, a la amenaza de huelga general de "un ochenta por ciento de los empleados que prestan sus servicios en los ferrocarriles" (p.11); al mes siguiente el mismo periódico escribió sobre la amenaza de las fundidoras y otros establecimientos relacionados con la industria metalúrgica, de "abandonar los trabajos si no son resueltas favorablemente sus demandas de aumento de salario y disminución de horas de trabajo" (N.º 1516). Ya para el 12 de junio publicaron la declaración de Constantino Lazari secretario del partido socialista, sobre la propuesta hecha a Inglaterra, Francia e Italia, de declarar "una huelga general, proclamando al propio tiempo la solidaridad con el gobierno del Soviet en Rusia" (p.6) y para el 17 de junio decía el periódico ABC de España que, "se [había] acordado la huelga general para el miércoles, (...) los maestros de escuela se reúnen

hoy. Vuelve a notarse la agitación entre los farmacéuticos” (p.14) en Roma, a estos se le suman los comunicadores. Incluso cuatro días después el periódico estadounidense *The Patriot* escribió: “Las huelgas en Italia no parecen terminar. incluso la parroquia pidió un aumento en los salarios. El movimiento de los sacerdotes es apoyado y dirigido por el obispo de Pisa” (p.8) (Traducción propia). Estos periódicos de España, Italia y Estados Unidos, coincidían al mostrar las huelgas de forma progresiva, de características socialistas y a las que cada vez se adhieren nuevos sectores; mientras tanto, el fascismo:

le reprocha a la democracia ser la expresión política de la fragmentación del pueblo y la nación por los intereses particulares de los mercaderes, los comerciantes y los trabajadores, lo que la convierte en el principal motivo de la disolución de lo colectivo en aras de lo individual (p.149. Tenorio. 2016)

Esto es lo que explica, según Fontana, que de 1919 a 1920 pasaran cinco gobiernos diferentes, inconsistentes e incapaces, donde la población empezó a ocupar fincas con agricultura más avanzada, también a irrumpir en fábricas, enarbolando banderas rojas y gestionándolas por su cuenta, razón por la cual “los propietarios agrarios (...) pagaron los primeros subsidios a las bandas de escuadristas que se encargaban de luchar contra socialistas, comunistas y sindicalistas” (p.133). No obstante, estos ocupadores (obreros y campesinos) sindicalistas al no tener como objetivo una revolución, “dieron tiempo a los terratenientes y empresarios para prepararse (...) había llegado la hora de Mussolini y de los fascistas” (p.133).

Las huelgas continuaron el 9, 10, 11 y 15 de junio de 1919. ABC relataba los saqueos a comercios en Nápoles y Catania, enfrentamientos en Reggio di Calabria con la fuerza pública, el incendio del ayuntamiento en Poullia, en San Quirico se izó la bandera roja en el ayuntamiento y un intento de los manifestantes de incendiar el tren de Vesubio, implicando personas heridas y algunas que fallecieron (p.18). Las pérdidas humanas fueron inevitables, el periódico informó sobre la gran cantidad de heridos y dos oficiales muertos en Florencia, en

Brescia un muerto y 20 heridos (p.19), ABC cita al diario *La Tribuna* sobre los manifestantes y carabinieri heridos en Roma (p.13), y al diario *El Mensajero* sobre los cuatro muertos y numerosos heridos en Imola, cuando la tropa abrió fuego sobre ellos (p.13); La gravedad del caso obligó al “gobierno italiano a declarar el estado de sitio [enero de 1920] en las ciudades de Milán, Turín, Génova y otras del norte de Italia (...) debido al aspecto que ha tomado la huelga” (p.5. *La Prensa*). Afirma Fontana que “el movimiento [fascista] se mantenía vivo por las acciones violentas en las zonas rurales del norte, en un clima de huelgas y ocupación de tierras” (p.134). Probablemente el caldo de cultivo favorable para promover una doctrina como la fascista.

En marzo estalla una huelga de ciento cincuenta mil campesinos en Piamonte y en Lombardía, con daños considerables en Ferrara, Novara y Pavía (p.13) y en septiembre otra repentina huelga agrícola sorprendió a los propietarios de las tierras, los más de cien mil campesinos exigían salarios y jornadas de ocho horas (p.16). En Piave y Soligo la fuerza pública le quito la vida a dos huelguistas (p.16), paralelo en Nápoles había cientos de heridos (p.18), En Brescia un muerto y veinte heridos (p.19), en Módena 4 muertos (p.20). Afirma Fontana que “el fascismo creció en la zona agraria central en que se daban los conflictos más violentos, atacando tanto a los sindicatos socialistas como a las ligas campesinas católicas.” A medida que las huelgas iban aumentando el escuadrismo financiado por terratenientes lo hacía paralelamente (p.134). Julián Casanova (2017) haciendo una perspectiva histórica comparada infiere: “Los terratenientes reclamaron represión y restablecimiento del orden, contrataron a grupos armados para defender sus propiedades y crearon asociaciones patronales. (...) el más claro precedente de los movimientos fascistas de los años veinte y treinta” (p.43). La respuesta de los terratenientes ante la amenaza de su propiedad privada fue una reacción violenta que promovió o impulsó el desarrollo del movimiento fascista pues como escribe Julio Arostegui (1994), “los facis son, en realidad “milicias”, grupos organizados

paramilitarmente y dispuestos a la lucha violenta en la calle” (p.41). Para la agencia Stéfani, cuya nota se publica en ABC;

“los movimientos obreros organizados en algunas ciudades para lograr la participación de los obreros en la organización de las fábricas más importantes, han sido falsamente interpretados como movimientos revolucionarios, cuando no pasaban de ser expresión de la necesidad de reformas exigidas por el efectivo desarrollo de esas fábricas” (p.20. 11 de abril 1920)

La tensa situación social que se vivía en Italia en el “Biennio Rosso”, no era entonces, según lo escrito anteriormente, una situación revolucionaria per se, sin embargo, nos ayuda a sumar un factor más a la escena social que se vivía en Italia, la justificación de la violencia contra los huelguistas, pues, al ser revolucionarios que atentan contra la propiedad privada y no obreros desesperados por la crítica condición socioeconómica, los ataques para detenerlos podrían ser legítimos.

Otros elementos que se suman a la escena social italiana, son el terremoto del 9 y 11 de septiembre de 1920, el periódico ABC hizo publicaciones sobre la destrucción en Italia y las más de quinientas muertes y 1000 heridos que causó, por lo que tuvieron que refugiarse en las montañas (p.16, p.15). y la tormenta ocurrida 19 días después que inunda la vertiente italiana, ABC lo relata como una “verdadera catástrofe, (...) llegando las aguas a una altura de metro y medio; los puentes y líneas férreas han sido arrastrados por el agua; el viaducto de Tortella se ha hundido por la violencia de las aguas, que destruyeron los pilares de sostén (p.15). Este trágico terremoto y la posterior inundación ocurrían y se encaramaba en los hombros de la sociedad que lo sobrevivió y se sumó a la crisis parlamentaria, la carestía alimentaria, los movimientos obreros y la violencia que venía con y tras ellos (los fascis), y terminaron arrojando a la sociedad a los brazos de un fenómeno que respondía a esta crisis rechazándolo todo:

Mussolini basa su estrategia en el rechazo de los resultados de los Tratados de paz que han maltratado a Italia, en una lucha verbal contra el «capitalismo» que oprime a los obreros, pero también contra la lucha de clases que

proclama el marxismo. Reclama un Estado fuerte, el Estado Total o «totalitario», al que todo se subordine, la economía, el orden social, la ideología. Rechaza el parlamentarismo, que según él resta fuerzas a la nación, y proclama la existencia de un solo partido, un «movimiento» y un solo líder, el Duce, que reúne todos los poderes. En tiempos de fuerte crisis, como ocurrió entre 1919 y 1922. esta ideología atrae a muchas gentes de las ciudades, que ven su porvenir muy oscuro, (...) y que no confían en las posibilidades de la democracia parlamentaria. (p.42. Arostegui. 1994)

Para Arostegui es claro que los grandes industriales y terratenientes veían en la retórica anticapitalista fascista “solo verborrea” (p.42) y para Jackson Spielvogel (2009) el fascismo “cambió su política de izquierda a derecha y comenzó a ganarse el apoyo de los industriales de clase media que estaban temerosos de las agitaciones realizadas por la clase obrera y de los numerosos hacendados que se oponían a las huelgas agrícolas” (p.814), por esta razón, es posible inferir que los hacendados e industriales necesitaron a los fascistas, tanto como los fascistas necesitaron de ellos. Para 1921, el diario ABC Escribía,

En Italia se manifiesta (...) un nacionalismo estridente, con insaciable hambre anexionista, en los últimos tiempos se ha visto a los Gobiernos de Roma impotentes para imponerles el respeto a la legalidad. Sobre todo, la audacia de los fascistas ha llegado a un grado en que ya parece difícil ponerle freno. Siendo un grupo de hombres que todo lo fían a la agresividad (...) han logrado dominar por el terror la vida política de la nación. Esta crisis es obra de los fascistas que un día amenazan de muerte a los diputados (...) y otro insultan a un ministro de la corona.

Es precisamente porque Mussolini “se dio cuenta que el anticomunismo, las actividades en contra de las huelgas, y la retórica nacionalista, combinados con el uso de la fuerza bruta, le podían ayudar a obtener” (p.814. Spielvogel) el mando de la nación, que el fascismo no se adhiere a una ideología determinada, sino que se muestra contestaría ante cualquier respuesta que no nazca del seno fascista. El fascismo surgió como un movimiento oportunista y circunstancial sin ideología definida, mientras la finalidad de las doctrinas de su época era la armonía entre los individuos dentro de las normas de justicia igualitaria, el fascismo, proclama la inmutable,

benéfica y provechosa desigualdad de clases. (p.245. Montenegro. 1956) y una vez descartada esta noción de igualdad entre los hombres, entran en vigencia las leyes que rigen la vida desde lo hondo de la biología.

Conclusiones

Haber hecho el anterior recorrido apoyados en algunos periódicos internacionales y contrastarlos con el relato de historiadores, enfocados en la situación de Italia entre 1919-1921, nos proporciona una base para concluir; primero, que en la Italia de 1919-1921 se articularon: el impacto psicológico de la Gran Guerra, las huelgas, los desastres naturales, la crisis de la democracia parlamentaria, el temor de los terratenientes e industriales. Segundo, que estos factores bridaron el ambiente propicio para que el fascismo ejerciera la fuerza y a través de esta obtuviese la fama que le permitió hacerse con el respaldo y el control social. Tercero, la sociedad italiana era también una sociedad psicológicamente afectada por el hambre, la violencia, y la desesperanza, ingredientes necesarios para que se abrazaran al fascismo en busca de su supervivencia. Cuarto, que el fascismo necesitaba tanto del apoyo social para realizar su propósito que se tornó incongruente, de un socialismo antiguerra a un corporativismo pro guerra, de la búsqueda del bienestar social a un mercado individualismo justificado por la supervivencia del más fuerte. Todo esto esgrimido por el "Duce" que levantaba cualquier bandera y que afirmaba: "Nosotros los fascistas tenemos el valor de descartar todas las teorías políticas tradicionales, y somos aristócratas y demócratas, revolucionarios y reaccionarios, proletarios y anti proletarios, pacifistas y anti pacifistas. Basta con tener un solo punto fijo, la nación, el resto es obvio" (p.248. Montenegro, 1956) y, por último, que todas estas condiciones, todas estas tragedias sociales, que nosotros vemos como un entretrejo histórico alimentaron al neonato fascismo hasta hacerlo vigoroso e imparable.

Bibliografía

- Gallego, Ferrán. (1998) La Naturaleza Del Nazismo. universidad autónoma.
- ABC (Madrid) 08/01/1918, Página 3-4
- La Stampa. (1919- 07- 04)
- Fontana, Josep. (2017) El Siglo De La Revolución. España
- El Diario de Burgos, (1923.p.2)
- Bouchet, Ruben. (1989). Una Introducción Al Mundo Del Fascismo. Argentina
- La prensa. (San Antonio, Tex.). 1919-03-23 [p 11]
- La prensa. (San Antonio, Tex.). 1919-04-03 [N° 1516].
- La prensa. (San Antonio, Tex.). 1919-06-12 [p 6]
- ABC (Madrid) 1919-06-17 [14]
- The patriot. [volume] (Indiana, Pa.), June 21, 1919, Image 8
- Tenorio, Gerardo. (2016) Ética y política para tiempos violentos. México
- ABC (Madrid) 1919-07-11 [18]
- ABC (Madrid) 1919-07-08 [13]
- ABC (Madrid) 1919-07-06 [13]
- ABC (Madrid) 1919-06-17 [14]
- ABC (Madrid) 1920-09-09 [16]
- ABC (Madrid) 1920-09-11 [15]
- ABC (Madrid) 1920-04-11 [20]
- La prensa. (San Antonio, Tex.). 1920-01-22 [p 5].
- ABC (Madrid) 1920-03-08 [13]
- ABC (Madrid) 1920-09-16 [16]
- Arostegui, Julio. (1994) La Europa De Las Grandes Guerras (1914-1945) Madrid. España
- Casanova Julian (2017) la venganza de los siervos Barcelona España

ABC (Madrid) - 28/09/1920, Página 15

Spielvogel, Jackson. (2009) *Historia Universal De La Civilización de Occidente*. México

Montenegro, Walter. (1956) *Introducción A Las Doctrinas Políticas-Económicas*. México.

Anexos:

<https://drive.google.com/open?id=1vbHop9KjJh-s76O1YQxou7oFHGb7O83A>

ENSEÑANZA EN DDHH EN LAS COMUNIDADES “LAS CANASTAS” Y EL “CÓPORO” PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS CAPACIDADES COMUNITARIAS EN TOLUCA DE LERDO - MÉXICO

Tatiana Alejandra Cubillos Ramírez
Licenciada en Ciencias Sociales
Universidad del Tolima

Introducción

Uno de los focos principales de las Ciencias Sociales en la orientación para el accionar en un mundo que hoy se relaciona de manera local y global, reside en la promoción y protección de los derechos humanos, y “el conocimiento de los procesos de interacción entre los Estados y los actores que actúan a través de las fronteras, pues estos inciden en el mejoramiento de la calidad de vida de los seres humanos” (Cortez, 2011, p. 6).

En relación a lo anterior, es imprescindible para el desarrollo integral de las sociedades que se encuentran sumergidas en una crisis de: pobreza, desigualdad y marginación, en un momento histórico donde los indicadores de exclusión y de vulneración están en auge, que los futuros maestros puedan tener herramientas cognitivas, didácticas y pedagógicas para enfrentar dichos embates. Para Brovetto (1998) la población humana demanda un sistema educativo que responda a las exigencias y menesteres de la sociedad para evitar seguir siendo sujetos subyugados y esto se puede realizar mediante “el desarrollo de procesos de pensamiento crítico en las personas” de una comunidad, que se ocupa de dar una correlación directa al individuo con las capacidades analíticas y reflexivas y la promoción de una comprensión básica de su contexto, la cual requiere una mediación educativa para distinguir el impacto que tiene su acción, asimismo para formar personas autónomas y responsables de sus actos.

En ese sentido, en este trabajo se realizó una investigación de intervención, en las comunidades El

bordo de las Canastas y el Cópore en la ciudad de Toluca- estado de México, bajo el método de investigación acción participativa, la cual tenía como objetivo desarrollar estrategias de enseñanza en DDHH en las comunidades las Canastas y el Cópore para el fortalecimiento de las capacidades comunitarias (identidad, autogestión, vinculación a redes, participación y organización) desde el modelo pedagógico de la educación popular, de la misma manera, este proyecto estuvo mediado por la fundación internacional TECHO y la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad del Tolima, como trabajo de opción de grado bajo la modalidad de pasantía internacional.

1. Acercamiento al contexto

Mediante la intervención social que fue llevada a cabo por docentes en formación de noveno semestre de licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima en el año 2017, se pretendía contribuir a la resolución de problemas de un contexto específico: Las comunidades de las Canastas y el Cópore en Toluca de Lerdo México, caracterizadas por tener un alto índice de pobreza, lo que acarrea directamente, una educación formal mínima con un minúsculo grado de ascendencia dentro de la formación superior. No obstante, se dificulta el desplazamiento a Instituciones educativas. Lo anterior obedece a un abandono estatal y desconocimiento de los DDHH por parte de los pobladores de estas localidades. (TECHO, 2016) En ese sentido, el índice de necesidades básicas insatisfechas es

inquietante, por lo que fue necesario comprender la importancia de relacionar a los individuos con la educación en DD.HH, debido a que estos se encargan de estimular iniciativas para el reconocimiento y efectución de los mismos y de esta manera proporcionar una base sólida para conformar estructuras con una conciencia social- democrática y participativa.

El proceso y la metodología

Por otro lado, los cimientos teóricos y empíricos que orientan el trabajo realizado acerca de las principales problemáticas sociales previamente identificadas por la organización TECHO¹: (Pobreza, desigualdad, exclusión y vulnerabilidad) sirvieron de sustento para orientar acciones en busca de desarrollar estrategias de enseñanza en DDHH en las comunidades las Canastas y el Cóporo para el fortalecimiento de las capacidades comunitarias (identidad, autogestión, vinculación a redes, participación y organización) desde el modelo pedagógico de la educación popular.

En esa misma línea, se procedió a trabajar con el método de Investigación Acción Participativa, pues en nuestra posición de investigadoras, nos asumimos como partícipes y aprendices de los procesos de enseñanza en DDHH y de la búsqueda de soluciones críticas, en tanto que "la IAP entiende a todos los que participan como sujetos de conocimiento y a su vez como individuos en proceso de formación" (Calderón y Cardona, 2014, p. 6), es decir, en el momento inicial se tuvo un contacto con las problemáticas y necesidades de las comunidades, asumiendo con ello una posición frente a estas, llegando al punto de convertirlas en nuestra realidad.

De manera mancomunada con los pobladores de las comunidades se trabajó durante seis semanas, sobre temáticas innovadoras, las cuales nos posibilitaron ser aprendices también en este proceso, permitiendo una relación de intersubjetividad y no de jerarquía objetivada del hecho social. De tal manera que, la Investigación Acción Participativa se entiende como "un proceso dialéctico continuo en el que se analizan los hechos, se conceptualizan los problemas, se planifican y se ejecutan

las acciones en procura de una transformación de los contextos, así como a los sujetos que hacen parte de los mismos" (Calderón y Cardona, 2014, p. 4).

La estructura flexible y de fácil adaptación a los contextos de la IAP, nos permitió, estando en el papel de sujetos-investigadores adquirir un compromiso con las soluciones que el momento demandaba. Además que los vecinos de las comunidades, también llamadas colonias, pudieron abordar las problemáticas desde las necesidades auténticas, diseñando los planes de acción en conjunto y no como se hace en la intervención tradicional, en la que otros agentes proponen las soluciones y los intervenidos deben aceptarla, sin tratar de imponer concepciones o generar relaciones verticales de imposición cultural.

Como diría Orlando Fals Borda y Brandao (1987): "Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento." (p. 18) Este método nos permitió propiciar reflexiones comunales con los vecinos de las colonias, que facilitaron la toma de conciencia igualmente común. Gracias a su característica más relevante, la IAP consolidó en las colonias del Cóporo y las canastas el conocimiento y saber acerca de las capacidades que tenían como comunidad, los DDHH fundamentales lo cual se evidenció en los resultados.

2. Resultados

Este método también propició el reconocimiento de saberes populares que jugaron un papel identitario, que los impulsó a querer realizar un cambio concreto en su Colonia. En tal sentido, las comunidades del Cóporo y las Canastas, se convierten en un "movimiento social, con un pasado reconocido colectivamente, un saber construido por todos y con propósitos sociales colectivos pensados para intervenir la realidad y transformarla". (Calderón y Cardona, 2014, p.5). Es precisamente en la práctica y en contacto con las comunidades donde se deriva el conocimiento necesario para transformar la sociedad y de ese sentir de la praxis, también se deriva un saber y un conocimiento científico. (Calderón y

¹ TECHO es una organización internacional de la sociedad civil que busca superar la pobreza de los asentamientos informales de América Latina y el Caribe.

Cardona, 2014). Por lo anterior, la presentación y el análisis de los resultados se relacionaron directamente con los tres objetivos específicos planteados.

En primer lugar se identificaron y caracterizaron las condiciones de vulnerabilidad de hogares y asentamientos en las comunidades las Canastas y el Cóporo en relación a las capacidades comunitarias de cada una. Las categorías fueron: Seguridad, empleo y necesidades básicas. El instrumento de recolección de información fue un cuestionario tipo encuesta, el cual arrojó que la confianza en el tránsito de algunas zonas se convertía en una problemática para la integridad de las personas; que el 100% de la población se encuentra desempleada y que la comunidad mantiene su posición acerca de que la educación, vivienda y salud contienen una baja calidad.

En segundo lugar, se diseñaron estrategias de enseñanza en DDHH contextualizadas en el fortalecimiento de las capacidades comunitarias desde el modelo pedagógico de educación popular. En ese sentido las comunidades de las Canastas y el Cóporo cumplen el papel de los estudiantes, en el que asumen un protagonismo que va a contribuir a la liberación y a la transformación social. Las docentes cumplen la función de ser facilitadores del aprendizaje en donde se hacen relevantes contenidos que se deben enseñar en relación con la realidad concreta. Sin embargo, al incluir la Investigación Acción Participativa en este proceso, el docente o investigador adquiere un carácter de igual o semejante al del estudiante. Lo anterior para propiciar un aprendizaje mutuo, recordando que tanto las investigadoras y los estudiantes aprenden del proceso, de manera tal que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

La estrategia que mejor encajaba con el proyecto era el "aprendizaje colaborativo" que buscaba promover en los miembros del grupo, la construcción del conocimiento mediante estrategias de "exploración, discusión, negociación y debate" (Scagnoli, 2005, p. 3), para su desarrollo utilizamos algunas actividades tales como folletos informativos, elaborados en conjunto y

difundido al resto de la comunidad; Conversatorios temáticos sobre los DD.HH principales y sesiones en las que realizábamos retos a modo de juego, en los que satisfactoriamente, muchos vecinos resaltaron la importancia de los DDHH universales y de la necesidad que tenían las comunidades de conocerlos.

En tercer lugar, se generaron espacios participativos y de empoderamiento de las capacidades comunitarias para desarrollo de soluciones concretas. En conjunto con la organización TECHO y los integrantes de las comunidades del Cóporo y las canastas, utilizamos la técnica cartografía social que nos permitió identificar algunos problemas y llevar a cabo un plan de acción para solucionarlos. Se realizaron los mapas con el fin de brindarle a la comunidad una herramienta geográfica en la cual pudieran conocer algunos aspectos de la situación real y diaria de su comunidad. A nuestro juicio, al ser participativo, la comunidad pudo visualizar claramente la realidad en la que se encontraban, lo cual les brindó la posibilidad de reflexión y compromiso para el cambio. Para esto, se hicieron encuestas a los integrantes de cada una de las colonias las cuales fueron sistematizadas y plasmadas en el mismo.

En la cartografía se revitaliza la posición de que la comunidad se encuentra de acuerdo con que en las categorías de análisis se están vulnerando sus derechos y que es necesario configurar un cambio de manera conjunta para no seguir en la fase de inmersión de las problemáticas ya establecidas. A partir de esta cartografía se elaboró un plan de trabajo en el que los integrantes de las colonias del Cóporo y las Canastas en conjunto con las voluntarias de la Universidad del Tolima, se empoderan y hacen uso de las capacidades comunitarias. A medida que transcurren las semanas, las sesiones en la comunidad se enriquecen de actividades por realizar, se van ejecutando acciones para advertir alguna transformación o cambio. Las actividades realizadas fueron sugeridas en algunas ocasiones por las investigadoras, sin embargo, las personas fueron propositivas en la medida en que se iba facilitando contenidos. Con el plan de trabajo realizado, se

gestionaron proyectos los cuales fueron pertinentes para afianzar y arraigar la identidad, la participación, la organización la vinculación a redes y la autogestión aún más en el ser de las comunidades.

Con relación a los proyectos puestos en marcha para promover la educación, se realizó una vinculación con el INEA² el cual tiene un programa donde se desarrollan modelos educativos que ayudan a la evaluación de procesos cognitivos en un corto tiempo, lo cual contribuyó a la alfabetización y certificación en un periodo que no sobrepasó los tres meses. Ahora bien el desarrollo del programa fue pensado con la finalidad de que los habitantes de las comunidades mejoraran sus condiciones de vida, por medio de la educación. En relación con la formación para el trabajo, se erradicó una petición en el ayuntamiento de Toluca de Lerdo³ y se logra gestionar un curso de "corte y confección" con el propósito principal de brindar un medio que garantice ingresos para los habitantes de las comunidades. Finalmente, en materia de recreación y vivienda, la fundación TECHO apoyó la construcción de viviendas y la adecuación del parque de la comunidad del Bordo de Canastas; Cabe resaltar que estas iniciativas fueron gestionadas por los habitantes de las comunidades, junto con el apoyo y asesoramiento de las docentes.

3. *Discusión*

Se hace necesario crear un sincretismo entre la educación y los DDHH ya que su mutualismo contribuye a la difusión y ejecución de los mismos, es decir que la educación es fundamental y se compone para el crecimiento de la integridad del ser humano, estableciéndose como principio necesario para la democratización de la sociedad, por lo tanto la educación dentro de los derechos humanos no se puede considerar como una herramienta ya que este concepto utilitarista elude a la importancia de la formación como condición política para la libertad en un momento histórico. Ahora bien, al articular la enseñanza en DD.HH con la capacidad comunitaria, obtuvimos una excelente estrategia de defensa de las comunidades

marginadas y afectadas por la presión social de una sociedad capitalista e industrializada.

Empoderar no es algo que se le "hace" a la gente, sino que constituye un proceso mediante el cual los miembros de la comunidad analizan su situación, incrementan sus conocimientos y recursos, fortalecen su capacidad para exigir el respeto de sus derechos y adoptan acciones para alcanzar sus objetivos. (ACNUR, 2008, p. 20) Los espacios participativos generados de empoderamiento de las capacidades comunitarias, estuvieron sujetos a soluciones concretas que la comunidad planteaba.

Movilizarnos con la comunidad en busca de un resultado preciso y determinado, constituía un componente fundamental del enfoque comunitario. Su propósito es ayudar a las comunidades a conocer y gozar de sus derechos trabajando con ellas para fortalecer su capacidad para solucionar problemas de protección; identificar soluciones a corto y largo plazo; acordar las prioridades, desarrollar e implementar planes de acción que respetan los derechos individuales y monitorear y evaluar los resultados. Las comunidades se movilizan cuando pueden confiar y ser seguras de sí mismas y, cuando ven que el proceso da resultado. (ACNUR, 2008, p. 90) A su vez las colonias con ayuda de las voluntarias, empieza a vivir un proceso de transformación ya que comprenden qué derechos y deberes tienen ante el ente gubernamental, lo que les brinda la capacidad de empoderamiento permitiendo ofrecer un cambio individual y colectivo. En ese sentido, se entiende que no se puede procurar enseñar algo sin estar dispuestos a aprender en la misma medida, generando un enriquecimiento no solo personal, sino que también acertando con el accionar de las ciencias sociales.

La investigación aplicada y participativa para el cambio social, plantea la práctica discursiva y la práctica social como elementos complementarios para lograr de manera significativa develar la importancia del reconocimiento en un grupo social, de forma que fortalezcan el conocimiento en los derechos humanos de primera generación, que en este caso son los que se les ha

² Organización gubernamental Instituto Nacional Para La Educación De Los Adultos, la cual se dedica a la formación de personas mediante un examen que valora los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida de una persona.

³ Gobierno del Estado de México.

vulnerado a la comunidad por un periodo de 3 a 4 décadas. La importancia en otras palabras, se trata de investigar y trabajar para un cambio que busca un modelo de sociedad basado en la autogestión y la solidaridad.

Bibliografía

ACNUR, (2008). *Enfoque Comunitario en las operaciones de ACNUR*. Alemania: Imprenta IICA.

Brovetto, J. (1998). *La educación para el siglo XXI*. Montevideo: Asociación de Universidades del Grupo Montevideo.

Calderón, J., Cardona D., L. (2014) Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. *Centro cultural de la cooperación Floreal Gorini*. (Publicación Anual - N° 1).

Cortéz, E. (2011) Los derechos humanos en las ciencias sociales: una perspectiva multidisciplinaria de Ariadna Estévez y Daniel Vázquez. *Norteamérica*. vol.6 no.1 México ene. /jun.

Gallego, C. M. (s.f.). *Cartografía Social: Introducción a la construcción social del conocimiento sobre el territorio*.

Fals Borda y Rodríguez Brandao C. (1987) *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.

Scagnoli, Norma. (2005) *Estrategias para Motivar el Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia*. USA: College of Education.

TECHO, O. (s.f.). *Modelo de trabajo TECHO*. Recuperado de <https://www.techo.org/>

CIUDADANÍA, UN CONCEPTO PARA MUCHOS DIFÍCIL DE ENSEÑAR

Jhonatan Ruiz Ortiz
Licenciado en Ciencias Sociales
Estudiante de la Maestría en Educación
Universidad del Tolima

Introducción

El presente artículo nace de la construcción del marco teórico para mi tesis de maestría, en este se hace un recorrido por el concepto de ciudadanía, teniendo en cuenta diferentes fuentes, teóricos y postulados. Luego se hace una revisión de la forma en la que se ha utilizado este término en diferentes momentos, teniendo en cuenta su cercanía con la democracia. Al final se hace una reflexión en torno a la postura de los docentes frente a la enseñanza de este término, dejando una vía libre para que él pueda tomar una decisión al respecto debido a que no existen lineamientos claros frente a la enseñanza de este.

La ciudadanía como concepto

El concepto de ciudadanía es tratado desde hace más de veinte siglos por diferentes filósofos, teóricos, gobiernos y demás que quieren involucrarlo en sus sistemas; por tal motivo se podría iniciar mencionando que es muy difícil definirlo desde un solo punto de vista, debido a que a través de los años se le ha dado múltiples enunciaciones dependiendo del contexto en el cual se quiera desarrollar; y este ha sido uno de los principales inconvenientes al quererlo enseñar a través de la formación ciudadana; ya que sufre múltiples cambios en cada momento de la historia y adicional a esto es difícil de definir.

Desde la etimología de la palabra ciudadanía, la RAE (2012) utiliza varias definiciones de las cuales se toman las siguientes tres: “natural o vecino de una ciudad”,

“perteneciente o relativo a la ciudad o a los ciudadanos” y “persona considerada como miembro activo de un Estado, titular de derechos políticos y sometido a sus leyes” (Citado por Lizcano, 2012, pp. 3 - 4), esta última está centrada en definir de una manera específica la ciudadanía, y en la que se permiten encontrar los derechos que una persona tiene al pertenecer a un Estado, esta persona tiene que ser un miembro activo para que se le considere un ciudadano.

Por otro lado, Lara (2010) expresa que ciudadano es la “persona que, por tener la nacionalidad de un país, tiene los derechos y las obligaciones que sus leyes determinan: ciudadano mexicano, ciudadana cubana”. (Citado por Lizcano, 2012, p. 4), este apartado trae otro concepto a colación y es el de nacionalidad, el cual según el autor debe estar inmerso para poder ser un ciudadano de un lugar determinado, claramente la nacionalidad es un punto de quiebre frente a las personas que adquieren derechos en un país extranjero; que a pesar de no ser los mismos de un nacional, terminan siendo cuestionables.

Por su parte, Vox (2012) señala que ciudadano es el “habitante de un estado con una serie de derechos políticos y sociales que le permiten intervenir en la vida pública de un país determinado: ciudadano salvadoreño” (Citado por Lizcano, 2012, p. 4), aquí se puede tener en cuenta los derechos “políticos” y “sociales”, los primeros entendidos como los que le permiten a un ciudadano participar en la vida política de su país y los segundos entendidos como los fundamentos esenciales para el desarrollo de las personas (educación, salud, vivienda).

Por este motivo, se habla de una intervención en la vida pública de un país.

También se puede observar la ciudadanía como,

Una identidad social, lo cual tiene que ver con el lugar y el rol que cada uno ocupa en la vida social, o si uno contempla la ciudadanía como identidad política, relacionada con las relaciones entre los individuos y de los individuos con la toma de decisiones. (Biesta, 2016, p. 22)

Aquí ya se empieza a realizar una asociación del concepto de ciudadanía con el de identidad, el cual debe estar entrelazado con un arraigo territorial o con la identificación de un partido político, y estos dos con la forma en la que el individuo participa en la vida pública.

De igual manera la ciudadanía “viene a ser el marco que crea las condiciones para una participación posible de los individuos y las organizaciones sociales en los asuntos públicos de un país, y, por consiguiente, de ejercer un contrapeso al poder de los gobiernos” (Baños, 2015, p. 97), porque todos los procesos de adquisición de derechos están entrelazados en un fin específico, y este es poder estar presente en la toma de decisiones del lugar al que el individuo se ha arraigado gracias a los procesos adquiridos por la ciudadanía, y por consiguiente a su identificación política.

Teniendo en cuenta que la “ciudadanía es un concepto académico, epistemológico relacionado con el significado de ser sujeto social” (Olivo, 2017, p. 152) y que “a partir de la célebre tipología de Marshall, los académicos especializados en el tema reconocen varios tipos de ciudadanía que coexisten en los sistemas políticos democráticos” (Baños, 2015, p. 99), se busca que dicho termino tenga relación con los aspectos que dirigen las ciencias sociales, con los lineamientos que exigen los entes gubernamentales y que deben ser tomados en cuenta en la labor del docente; por tal motivo el concepto de ciudadanía como se mencionaba anteriormente se torna difícil de definir, debido a que hay múltiples derivaciones que existen del mismo.

Pero, hay que tener claro que “en la actualidad, el estatuto de ciudadano es el reconocimiento oficial de la

integración del individuo a la comunidad política, la cual, desde los orígenes de la modernidad, cobra la forma de Estado nacional” (Baños, 2015, p. 99), y es aquí donde se centra el primer conflicto frente a la enseñanza del concepto, ya que se habla de la integración de un individuo a la vida política, el cual tiene que estar supeditado a la forma en la que el Estado está organizado; es decir, el niño no puede pertenecer a la ciudadanía, porque no es un individuo apto para pertenecer a la vida política y es algo que se tiene que dejar claro al momento de conceptualizar porque,

Los términos ciudadano y ciudadanía aluden a la totalidad de los integrantes de la colectividad de que se trate (incluidos, lógicamente, los niños), lo que podría calificarse como ciudadanía en sentido amplio (o habitantes), mientras que otras acepciones, que podrían calificarse de ciudadanía en sentido restringido, sólo se refieren a una parte de ella, al excluir a otra porción. (Lizcano, 2012, p. 3)

Y es que precisamente la “ciudadanía no solo es un reconocimiento de estatus, sino también un sentimiento de “ser parte de” que se construye en la vida colectiva y por medio de la participación.” (Olivo, 2017, p. 153), se debe hablar de una ciudadanía en sentido amplio para que el estudiante realmente encuentre una participación como individuo en el lugar en el que se encuentre.

Por eso, no es extraño saber que “los debates acerca de la ciudadanía se centran fundamentalmente en la integración y cohesión sociales y en la calidad y fuerza del tejido social” (Biesta, 2016, p. 22), porque todas las personas que están en un espacio determinado deben contar con los mismos derechos, pero al mismo tiempo con los mismos deberes.

Lamentablemente en los últimos años los gobiernos han centrado su visión en la ciudadanía debido a “la creciente preocupación sobre la participación política y la legitimación democrática” (Biesta, 2016, p. 22), no es raro observar que cada proceso electoral; por ejemplo, tiene menos sufragantes y es aquí donde “el ciudadano se concibe como un concepto estrictamente político, relacionado con el Estado moderno” (Baños, 2015, p. 98), es decir ligado estrictamente a procesos

democráticos.

Lo cual no tiene nada de malo, ya que “la democracia no es un fin en sí mismo sino un sistema de pesos y contrapesos institucionales que permite brindar calidad de vida a todos los ciudadanos” (Baños, 2015, p. 98), el inconveniente es el uso que el Estado le da a la democracia para lograr sus objetivos, y que al mismo tiempo sus habitantes no quieran ser parte de ella.

Estos objetivos se centran en la elección rápida y eficaz de los poderes políticos, ya que “el individuo en tanto ciudadano ha sido reducido en la práctica a una figura jurídica y electoral, bastante alejada del perfil ciudadano previsto por los teóricos liberales fundadores del Estado democrático moderno” (Baños, 2015, p. 98), y este termina siendo el eje central de la enseñanza de la democracia y más específicamente a ser un “buen ciudadano” si cumple con sus labores como una figura electoral, enmarcada en un actividad netamente política; ya que,

Desde el punto de vista de la concepción política de la ciudadanía es posible, sin embargo, una lectura diferente de la imagen, una en la que el rebaño representa a todos aquellos que están comprometidos con la democracia, y donde el que se desmarca es el anti-demócrata, el que se opone al proyecto democrático y rechaza los valores en que éste se sustenta. (Biesta, 2016, p. 23)

Por tal motivo debemos enseñar ese concepto de ciudadanía de una manera clara y muy bien estructurada, porque,

El significado de la ciudadanía es controvertido -y tal vez incluso podría argumentarse que el significado de la ciudadanía es esencialmente controvertido, lo que significa que la controversia sobre lo que es la buena ciudadanía, es en realidad parte integrante de lo que la democracia es en realidad. (Biesta, 2016, p. 27)

Y en esa posición controvertida o no controvertida es donde el docente debe posicionarse, debido a que él es quien decide como enseñar la ciudadanía, por tal motivo debe tomar una postura frente a esto, sea positiva o negativa;

También hay diferentes puntos de vista acerca de si la ciudadanía es una identidad positiva, es decir, una

identidad que puede ser identificada y articulada positivamente, o si la ciudadanía se ha de entender como un proceso de desidentificación, como un momento de acción política que siempre está necesariamente «fuera de orden». (Biesta, 2016, p. 27)

A pesar de que los lineamientos curriculares no son claros con la forma en la que se deba enseñar la ciudadanía, si es importante que el docente pueda observar el contexto en el cual se encuentran sus estudiantes, la comunidad de estos y la situación del país para poder seleccionar una manera adecuada de enseñar la “formación ciudadana”.

La idea de este proceso es que se puedan emancipar a los estudiantes, que el docente elija la postura positiva y controvertida, precisamente para romper con las tradiciones que tiene nuestro país y adicional a esto para poder crear una figura política del ciudadano; para que, al momento de desarrollar la democracia, estos puedan elegir de manera efectiva los futuros dirigentes de nuestro país, o porque no, que ellos sean los dirigentes.

La ciudadanía como menciona el título es un concepto para muchos difícil de enseñar, precisamente porque tiene tantas definiciones como teorías sociales hay; ya que, en cada época se ha querido manipular este concepto para poder ejercer un control y a partir de la educación, impartir esta forma de control enseñando una ciudadanía que precisamente responde a estas dinámicas. Por esto, es importante recalcar la necesidad de que los docentes conozcan las múltiples definiciones, para que puedan comprender a que responde esa ciudadanía que está enseñando y así lograr una verdadera transformación.

Bibliografía

Baños, O. (2015). Percepciones Juveniles de Ciudadanía. El Caso de Yucatán. *Península. vol. X, núm. 1*, 95-120.

Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación, 14(20)*, 21-34.

Lizcano, F. (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y

civismo. *Polis. Revista Latinoamericana*. 32, 1-29.

Olivo, M. G. (2017). Educación para la Ciudadanía en Chile.
Información Tecnológica. Vol. 28(5), 151-164.



Universidad
del Tolima



Una nueva historia
ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

Número 2 2020. Ibagué, Tolima (Colombia) - ISSN: 2711-0915

REVISTA
Licenso

"La pedagogía de las ciencias sociales en
reflexivos consensos y razonados disensos"



Profesores

Sección

EL CONFLICTO PALESTINO-ISRAELÍ: UN ENFRENTAMIENTO IRRESOLUTO

Willian Alfredo Chapman Quevedo
Profesor Asociado de Planta Tiempo Completo
Universidad del Tolima

Introducción

Hablar del conflicto palestino-israelí exige un esfuerzo considerable debido a la magnitud del conflicto, ya que presenta una serie de ambivalencias y continuidades que son difíciles de matizar. No obstante, el presente escrito tiene como objetivo otorgar algunos trazos sobre dicho conflicto, observándolo desde una óptica que permita una reflexión, lo menos parcializada y sesgada posible.

El trabajo está dividido en dos partes. La primera tiene como objetivo otorgar unos rasgos sobre los antecedentes del conflicto palestino-israelí y; la segunda, describe las implicaciones del citado conflicto en la órbita internacional, tanto en el mundo árabe como en el Europeo y estadounidense.

1. Pinceladas como antecedentes

El conflicto palestino-israelí tiene sus antecedentes en la llamada época colonial del mundo árabe, alimentándose por los intereses geopolíticos y geoeconómicos de los imperios en tiempos coloniales (Martí, 2004) y las potencias mundiales en el presente. Sin embargo, la situación de tensión entre Palestina e Israel alcanza su punto más álgido después de la segunda mitad del siglo XX. Hoy, dicho conflicto se encuentra en una etapa de fuerte tensión y las intensiones, que han realizado ambos bandos y las organizaciones internacionales por lograr acuerdos que permitan superar el conflicto, entran el círculo vicioso de un proceso irresoluto.

Los derechos del “pueblo Judío” sobre Israel están basados en un componente jurídico-bíblico o jurídico-sagrado y tanto palestina como Israel los reclaman. Es más, referirse a Palestina se convierte en una ambigüedad histórica, ya que no existía el término pueblo palestino antes de principios del siglo XX cuando los árabes residentes en dicho territorio comenzaron a utilizar dicho vocablo y reivindicar una posible nación Palestina; pero, debemos anotar que existía una referencia espacial desde tiempos coloniales. Por su parte, referirse a Israel o Judea implica una connotación histórica y una continuidad por parte de los llamados judíos en dichos territorios desde una perspectiva histórica-bíblica (Martí, 2004). En cierta medida, sobre los aspectos históricos citados versa gran parte del argumento para no reconocer el Estado-nación palestino por parte de los israelíes.

Ahora bien, el conflicto palestino-israelí tuvo su punto de inflexión el 14 de mayo de 1948 con la constitución del Estado de Israel, lo que significó la imposición del Próximo Oriente (Corm, 2001). El Estado de Israel fue reconocido por los Estados Unidos de América (EEUU) y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Israel fue fruto de la dispersa política británica, que admitía una entidad árabe emancipada del Emir de La Meca y también el establecimiento de una patria judía en Palestina a la Comisión Sionista de Londres. Las disposiciones británicas en Palestina (1922) promovieron la inmigración judía; pero al mismo tiempo, dichas medidas impidieron el enfrentamiento entre árabes y judíos por un tiempo.

Finalizada la Segunda Guerra Mundial, el holocausto marcó una reinterpretación de la política del pueblo de Israel, las naciones adoptaron como medida, para beneficiar a los desfavorecidos y desplazados judíos, un Plan de Partición que tenía como propósito la bifurcación del territorio de Palestina en dos Estados, uno árabe y uno judío. Dicha iniciativa fue aprobada por las Naciones Unidas mediante la resolución 181 en 1947 con una amplia votación favorable de los países europeos, EEUU y la URSS. La medida no fue votada por el Reino Unido (Gran Bretaña), China, los países musulmanes y la India. Sin embargo, los británicos cedieron y fue proclamado unilateralmente el Estado de Israel, lo que originó el primer conflicto bélico árabe-israelí.

El 14 de mayo de 1948 se presentó la primera agresión al Estado de Israel por parte del mundo árabe-musulmán (Siria, Líbano, Irak, Egipto y Jordania), provocando un fuerte enfrentamiento entre ambos bandos, el cual tuvo un cese el 11 de junio de 1948, pero volvió a reanudarse hasta el 6 de enero de 1949 que terminó la guerra con la mediación nuevamente de la ONU (García y Lorenzo, 1990). La victoria fue de Israel, que pasó a controlar un tercio más del territorio que establecía el Plan de Partición, de esta manera se completaba lo que los palestinos denominaron al-Nakba (el desastre), lo que implicó la expulsión de 800.000 personas hacia Gaza (bajo el control egipcio y de Cisjordania), situadas en 531 localidades árabes. Dichas personas adquirieron la connotación de refugiados y renunciaron a su lugar de origen, a su hábitat, a su hogar, los cuales de una manera vertiginosa fueron ocupados por inmigrantes judíos que llegaron durante la guerra o inmediatamente después. El Estado de Israel se constituyó con unos 180.000 árabes y más de 700.000 judíos (Gresh y Rekeawicz, 2000).

Rápidamente, el Estado de Israel fue creciendo con la llegada de inmigrantes judíos procedentes del este de Europa, norte de África y Turquía, lo que le imprimió una dinámica diferente a Israel y la fue consolidando

como Estado-nación. En este sentido, se inició la articulación del Estado, formando capitales¹ a su alrededor, entre ellos: el capital burocrático (instituciones), el capital económico (capitalismo - fuentes energéticas), el capital político (sistema parlamentario), el capital social (étnico - lo judío frente a lo palestino) y el capital militar (ejército). Se trataba de construir un Estado coercitivo mediante el uso de diversas fuerzas (burocrática, parlamentaria, social y militar) y así lograr edificar una nación interna y externa.

Mientras que el Estado-nación de Israel se fortalecía mediante un accionar coercitivo, la nación Palestina estructuraba su nacionalismo alrededor del llamado socialismo árabe. Ese arraigado nacionalismo de ambos amplió la dinámica del conflicto y las mutuas agresiones han sido una constante hasta nuestros días, las cuales alcanzan matices internacionales, aspecto que abordaremos en las siguientes líneas.

2. El conflicto palestino-israelí y su incidencia en el mundo árabe

La negación del crédito a Gamal Abdel Nasser (Presidente egipcio) para construir la represa de Asuán, por parte del Banco Mundial, bajo presiones de EEUU y Gran Bretaña, en 1956 desató una guerra. La reacción de Nasser ante la citada medida fue nacionalizar el Canal del Suez en manos de británicos y franceses, razón empleada por Francia e Inglaterra para realizar una ocupación del Sinaí en 1956 apoyada por el ejército israelí. Mediante mediación de la ONU terminó la ocupación por parte de franceses, ingleses e israelíes. Dicha confrontación favoreció a Nasser, quien se erigió como un emblemático líder árabe socialista que se enfrentó a dos potencias mundiales. Además, colocó a Israel como país agresor y no como la víctima, lugar que había ocupado durante la Segunda Guerra Mundial. Por último, el conflicto dejó un nacionalismo palestino fortalecido y una Organización para la Liberación de Palestina (OLP) que ganaba adeptos y que será observada como peligrosa por el Estado de Israel.

Utilizando el principio geopolítico del "espacio

¹ Tal como apunta Mann (1991), las fuentes del poder social radican en la ideología, la economía, lo militar y lo político. También, Tilly (1992) expresa que se necesitan elementos de coerción para fortalecer los Estados-nación, como la economía, la burocracia, lo militar y lo cultural. Teniendo en cuenta lo afirmado, el Estado de Israel basó su poder coercitivo y social en los elementos señalados por los autores citados.

vital”, en 1967 aparece nuevamente en escena Israel agrediendo fuerte a sus vecinos. El conflicto se desarrolló muy rápido y fue altamente provechoso para Israel que ocupó la península del Sinaí, los Altos del Golán, Gaza, Cisjordania y el Este de Jerusalén en cinco días. La llamada “Guerra de los Seis Días”, dejó como resultado nuevos desplazamientos de la población palestina e incrementó las tensiones entre Israel y Palestina, pero también con el llamado mundo árabe. Igualmente, el conflicto aumentó el sentimiento nacional palestino que se apropiaría del discurso reivindicatorio de establecer un Estado propio, pero sus intenciones no tuvieron eco en la ONU, que mediante la resolución 242 del 22 de noviembre de 1967, emitida por su Consejo de Seguridad, reconoció el derecho de existencia del Estado de Israel, pero no el de Palestina. Sin embargo, solicitaba que el primero abandonara los territorios que había ocupado por la fuerza.

La resolución no tuvo eco en el Estado de Israel, las tensiones entre Palestina e Israel crecieron entre 1967 y 1973 e involucraron al mundo árabe, el cual afrontó una nueva guerra. El enfrentamiento, no contó con la participación de la OLP, ya que no se la hizo partícipe por parte de los países árabes. El conflicto culminó con la intervención de EEUU como mediador y “pacificador”, y se establecieron los acuerdos de Camp David en 1978 que instituían la recuperación por parte de Egipto del control sobre el Canal del Suez y la península del Sinaí, mientras que Israel estableció una fuerte seguridad sobre sus fronteras. Se trataba de acuerdos que giraron alrededor de los intereses del petróleo² y suponía en cierta medida, la inclusión de Egipto en la política internacional de EEUU.

No obstante, las acciones hostiles de la OLP sobre Israel se incrementaron, enmarcándose en el útil concepto de “terrorismo”, lo que le permitía a Israel actuar sobre el pueblo palestino. Paralelo a esto, destacaba la hábil política internacional ejercida por Palestina a través de su líder Yasser Arafat, este consiguió en 1974 que la ONU le otorgara el estatuto de observador a la OLP, implicando una aceptación política

internacional y, además, reconocía los derechos inalienables del pueblo palestino. Los esfuerzos no acabaron ahí, en 1977 la Comunidad Económica Europea reconoció el derecho de los palestinos de tener una patria, lo que implicaba potestad sobre un territorio y la construcción de un Estado-nación. Los avances de la OLP eran importantes; pero, representaban un peligro para los intereses de Israel, por lo que, tomaron la decisión de expulsar a Arafat y a la OLP de Beirut en 1982.

En 1987, la *Intifada* (levantamiento árabe) le otorgará una dinámica diferente al conflicto palestino-israelí. La *Intifada*, fue el resultado de la apropiación violenta del territorio palestino por parte de Israel. Es cierto, que Israel les había otorgado una motricidad social y económica a los territorios ocupados, se trataba, de cierta forma, de una entrada forzada por parte de los palestinos en la modernidad a cambio de renunciar a su identidad. En este sentido, la *Intifada* era la respuesta a la penetración violenta israelí y fue liderada por jóvenes que crecieron bajo la dinámica de la opresión del Estado de Israel, que no contemplaban el miedo de sus antepasados provocado por las constantes derrotas en las guerras. Se trataba de una generación preparada y educada, pero que no vislumbraba un futuro, por lo que apelaban a la construcción de uno próximo. Este factor, estuvo ligado a la decadencia del mercado del petróleo, que había provocado la disminución de las ayudas a la población palestina, “mientras se desarrollaba la colonización judía en los territorios [ocupados] e Israel imponía numerosos obstáculos al desarrollo económico y a toda inversión que amenazaran con consolidar la afirmación de una entidad palestina” (Roura, 1998, p. 131).

La respuesta de Israel a la *Intifada* no se hizo esperar, ya que esta se convirtió en una amenaza para sus intereses. Rápidamente desplegó su ejército para repeler la *Intifada*, la cual estaba conformada por hombres, mujeres y niños que únicamente los respaldaba unos cuantos palos y piedras. Las víctimas del conflicto les otorgaron a los líderes palestinos una victoria en el ámbito mediático, ya que la represión israelí reflejaba la

² Los intereses de EEUU sobre el petróleo son innegables, influyendo en las relaciones y conflictos del mundo árabe, característica que le otorga la catalogación de “imperio incoherente” (Mann, 2004, pp. 11-28).

brutalidad y desigualdad del enfrentamiento.

Quien más aprovechó el significado mediático de la *Intifada* fue Yasser Arafat, utilizándola a nivel internacional contra Israel y, además, fue el sustento de la intervención de la OLP apoyando la *Intifada*, al pueblo palestino, a sus movilizaciones y, sobre todo, a sus exigencias. Ello representó una pugna, en cierta medida, entre la OLP y Hamás, esta última organización situada en Gaza y que reclamaba su aporte a la *Intifada* de los líderes y mártires. Con la adjudicación del movimiento, la OLP canalizó las décadas de lucha política y pretendió liberal los territorios ocupados y, así, de esta manera, poder establecer un Estado-nación palestino moderno, laico y democrático.

El objetivo de la OLP era instaurar un acuerdo entre ellos (Israel y Hamás), lo que iniciaba el camino de la paz a cambio de los territorios ocupados. Se trataba de constituir una puesta en común que les brindara la oportunidad de alcanzar los propósitos de la OLP. En dicho contexto, se arraigaron los planteamientos esgrimidos por el Consejo Nacional Palestino y la OLP en noviembre de 1988, que proclamaban el Estado palestino y renunciaban a las acciones armadas para conseguir sus objetivos; además, aceptaban las resoluciones 181 y 242 de la ONU.

El nacionalismo y la política palestina se fueron articulando a través de conflictos y diplomacia; en este sentido, la Guerra del Golfo (1991 en la que no participó Israel) fue primordial para los intereses palestinos. La financiación de EEUU hizo posible la Conferencia de Paz de Madrid (octubre de 1991), los Acuerdos de Oslo (firmados en Washington en setiembre de 1993) y la Declaración de Washington (julio de 1994), los cuales suponían un reconocimiento por parte de Israel y la comunidad internacional de la Autoridad Nacional Palestina (ANP) y Jordania, así como la conformación de una administración autónoma limitada a Gaza y a una parte de Cisjordania. Los acuerdos significaban, en cierta medida, una soberanía palestina sobre las principales ciudades de su población.

Los primeros años, pese a los atentados terroristas de Hamás y la Yihad islámica, el proceso de paz transcurrió en calma hasta 1998, cuando fue truncado nuevamente (Finkelstein, 2003). Al día de hoy, sigue representando unas precarias facetas de paz y fuertes conflictos, sin lograr puntos en común, sobre todo a la fuerte oposición de Israel, hoy con el apoyo de EEUU, de reconocer plenamente el Estado-nación palestino.

A manera de reflexión

El conflicto palestino-israelí es un problema de difícil resolución, específicamente porque lo radical del proceso, desde ambas partes, no permite un común acuerdo. A este factor, se le agregan los intereses geopolíticos y geoeconómicos de la alianza de Israel y EEUU sobre la zona. La dinámica intransigente, sesgada, segregacionista y represiva adoptada por parte de Israel y EEUU en el enfrentamiento, en vez de reducir las intenciones de Palestina, le han proporcionado fuerzas y las armas político-ideológicas para seguir luchando por constituirse en un Estado-nación reconocido a nivel mundial.

Bibliografía

- Corm, G. (2001). *Le Proche-Orient éclaté, 1956-2000*. París: Gallimard.
- Finkelstein, N. (2003). *Imagen y realidad del conflicto palestino-israelí*. Madrid: Akala.
- García F. & Lorenzo J. (1990). *Historia del mundo actual, 1945-1989*. Madrid: Alianza.
- Gresh, A. & Rekacewicz. (febrero 2000). "Les cartes des négociations israélo-arabes." *Le Monde Diplomatique*, pp. 16-17.
- Mann, M. (1991). *Las fuentes del poder social, tomo I*. Madrid: Alianza.
- Mann, M. (2004). *El imperio incoherente. Estados Unidos y el nuevo orden internacional*. Barcelona: Paidós.
- Martí, J. (2004). *Conflicto árabe-israelí*. (Trabajo de grado). Universidad de Jaume I, Castellón de la Plana, España.



Universidad
del Tolima



Una nueva historia
ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

Número 2 2020. Ibagué, Tolima (Colombia) - ISSN: 2711-0915



Roura, J. (1998). *El complot dels intransigents*. Barcelona: La Magrana.

Tilly, C. (1992). *Coerción, capital y los Estados europeos, 990-1990*. Madrid: Alianza.

EL SER DOCENTE Y SU PROFESIONALIZACIÓN

Ángela Lucía Agudelo González

Profesora Asistente

Departamento de Psicopedagogía

Universidad del Tolima

Introducción

Una de las preguntas constante que se hacen los que reflexionan sobre la Educación es ¿Quién educa? La respuesta ha cambiado a lo largo del tiempo, pero casi siempre esta labor ha estado relacionada con la familia debido a que el proceso de profesionalización de la docencia solo se consolidó hasta el siglo XX (García, Ruiz, 2009). Si bien, en la actualidad existen un cuerpo docente especializado en la formación, no podemos obviar que aún siguen actuando una variedad de actores en el proceso educativo que permiten el desarrollo del ser humano y, por lo tanto, sería un error reducir el proceso educativo a lo realizado en un aula de clases.

Es así como el objeto del presente artículo es reflexionar sobre los actores que intervienen en el proceso educativo y cómo se hace necesario pensar en lo que significa el ser docente y por qué es necesaria su profesionalización. El mismo se encuentra dividido en dos partes: en la primera trato de responder ¿Quiénes son los que educan? Señalando el rol que cumple cada uno y en la segunda parte reflexiono sobre la necesaria profesionalización docente.

Para lograrlo, he utilizado los siguientes autores: García Almibarú (2010); Ortega, Mínguez (2003); García, Ruiz (2009); Cervini (2002); García, Ruiz y García (2011); Zambrano, (2002) y Touriñan (2013). Además de estas lecturas me apoyé en la Constitución Política colombiana con el objetivo de entender el marco legal de la Educación en este país, así como un par de artículos de prensa. Todos estas lecturas me permitirán responder

a los cuestionamientos aquí planteados.

1. ¿Quiénes educan?

Casi siempre que pensamos sobre la educación nos viene a nuestra mente la imagen icónica del maestro en el aula de clases dando una lección mientras los niños y niñas lo miran atentamente (ver Imagen no. 1). Sin embargo, olvidamos que el principal actor en los procesos de trasmisión de la cultura y en la formación del ser humano se encuentra en la familia. Así lo señala la Constitución Política colombiana en su artículo 42 el cual dicta que: "La familia es el núcleo fundamental de la sociedad y se constituye por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla." (2000, p. 10). Es decir, la sociedad tiene sus bases en la familia y esta tiene el deber de "decidir libre y responsablemente el número de sus hijos, y deberá sostenerlos y educarlos [Cursivas mías] mientras sean menores o impedidos." (2000, p. 11). Lo que lleva que para el Estado la familia es la encargada de educar a su progenie.



Imagen no. 1 Kligsmán, Arthur, Teacher and Studentes

Al igual que en la constitución, María García (2010) señala que el papel de los padres es esencial en el proceso de formación de sus hijos porque estos no pueden limitarse simplemente a traerlos al mundo ya que:

si los padres se limitasen a darles la vida, los hijos quedarían abandonados en un estado de indigencia que les conduciría a la muerte, ya que no serían capaces de obtener por sí mismos los recursos imprescindibles para su subsistencia. De la misma manera, el hombre tiene necesidad de la cultura para vivir de manera humana; por lo que, si se le priva de educación, tampoco podría hacer frente a los requerimientos del modo de existencia al que está llamado por tratarse de un ser personal, que tiene una psique espiritual (p. 44)

Es decir, que aparte de satisfacer sus necesidades básicas como lo son la alimentación, la vivienda y la salud, los padres deben procurar la formación, entendiendo que la Educación es todo "proceso permanente dirigido a la optimización de la persona en el ser, el conocer, el hacer y el convivir" (García & Ruiz, 2009, p. 86); por lo tanto, esta sobrepasa la simple acumulación de conocimientos para insertarse en el mercado laboral.

Es por esto, que la familia como el núcleo primario de la formación personal no puede ser considerado un actor secundario, esta juega un papel esencial al ser el lugar de acogida del infante y el que le permite integrar a los individuos en la sociedad. "De ahí que la familia constituya el contexto o nicho más apropiado, en cuyo interior cada nuevo individuo comienza a construir su identidad personal, el modo concreto de ser humano y vivir en sociedad" (Ortega y Mínguez, 2003, p. 46).

Siendo así que la trasmisión de los valores y las habilidades sociales son traspasadas a través del núcleo familiar, es por esto que la génesis del ser humano se constituye en el seno del hogar. Estudios como el de Ortega y Mínguez (2003) mostraron cómo la crisis familiar ha afectado la trasmisión de valores en la sociedad occidental contemporánea. Pero, no solo es la formación en valores, sino que Rubén Cervini (2002) muestra que la familia juega un papel fundamental en la consecución de los logros académicos de los estudiantes

del grado 7º de la EGB Argentina. Ambos trabajos llegan a la conclusión de la importancia de las relaciones familiares en materia de formación cultural, social y valores del ser humano.

Otro actor, aparte de la familia, es el Estado. Este debe asumir un variado número de responsabilidades y garantizar el acceso a la educación formal de sus ciudadanos. Con el objetivo de generar una serie de deberes y derechos para las personas que se han acogido a su territorio como reflejo del control territorial (Sánchez, 2012, p. 130).

Por lo tanto, todo Estado democrático se debe regir por una Carta Magna que es la hoja de ruta donde se consignan los derechos y los deberes de los ciudadanos que se acogen libremente al control territorial. En Colombia en la Constitución política colombiana (2000) aparece la palabra Educación en al menos 16 artículos. Pero es el artículo 67 en donde se define claramente la intencionalidad del Gobierno en esta materia: "El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación" (p. 17) ahora el rol que cumple este es:

"Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo." (Constitución Política, 2000, p. 17)

Sin embargo, no es deber del Estado definir el tipo de formación moral, intelectual y física que deben tener sus miembros, esto es un papel que debe cumplir el conjunto de la sociedad, sino que debe generar el marco normativo para que esto se pueda llevar a cabo. Esto debe hacerse bajo "el principio de subsidiariedad, según el cual la intervención de organismos superiores no debe suplantar ni disminuir las posibilidades de acción de las sociedades primarias, ni conculcar sus legítimos derechos" (García Almiburu, 2010, p. 45)

Aparte del Estado y la familia hay que destacar otros actores educativos que pueden o no enmarcarse en la

institucionalidad. El primero al que quiero referirme es la Iglesia, no solo desde su agencia en la administración escolar, sino desde su papel como formador de cultura política en los países donde mantiene mayor influencia. Un ejemplo de esto es su capacidad de injerencia que tiene sobre la reforma curricular que para el caso colombiano se mostró en el debate dado sobre las cartillas de diversidad sexual que se intentó introducir en las escuelas públicas colombianas (El Tiempo, 2016) o el tipo de valores que deben inculcarse asuntos en donde las iglesias¹ generan modelos a seguir.

Entonces, la Iglesia, el Estado y la Familia pueden considerarse actores clásicos de la Educación (García, Ruiz y García, 2011) pero en las sociedades del siglo XXI se han multiplicado la cantidad de agentes que participan en los procesos educativos y que pueden agruparse en actores no tradicionales de la Educación. Para numerar algunos encontramos a youtubers e influencers, los medios de comunicación, las redes sociales, ídolos de pop, deportivos y un largo etc. (García, Ruiz y García, 2011, p. 107), que generan una fuerte influencia en la formación de las personas (Ver Imagen No. 2).



Imagen No. 2 los actores de la Educación (formales y no formales)

A pesar de esta variedad de actores, reducimos el proceso educativo a los profesores y es la primera respuesta que damos cuando nos cuestionamos sobre el ¿Quién educa? Ahora, cabe preguntarnos si son múltiples los actores ¿Por qué es necesario la profesionalización docente? Esto es justamente lo que me referiré en la siguiente en el parte de este escrito.

2. La necesaria profesionalización

Las familias actuales delegan en los profesores parte de los procesos de Educación de sus hijos, producto de la toma de conciencia de que la dimensión formativa la conforman aspectos que no domina el núcleo familiar y que se debe subsanar si se quiere responder a las necesidades de las sociedades actuales (García Almiburu, 2010).

Para responder a estos desafíos se hace necesario, cómo ya lo hemos hecho en este escrito, diferenciar los distintos actores educativos, pero también debemos de hablar “de [los] profesionales de la educación con toda intencionalidad porque a esta tarea no se puede dedicar cualquiera, y menos con los cambios y exigencias sociales que estamos viviendo” (García, Ruiz y García, 2011, p.110).

Los autores consultados para realización de este artículo son claros al mencionar que no todas las personas pueden llegar a ser profesores. La palabra con que más se relaciona esta profesión es con *vocación* ya que esta lleva consigo un proceso ético y moral mucho mayor. Pero, ¿Debe ser la Docencia una profesión? María García nos responde que lo primordial es primero caracterizar qué entendemos como profesión y lo hace con las siguientes items: primero, se encuentra remunerada; segundo, conlleva una preparación adecuada; tercero, permite manejar un conocimiento específico; cuarto, tiene un beneficio para la sociedad; quinto, tiene reconocimiento social y por último, se encuentra enmarcado en una jornada delimitada. (2010, p. 48)

Teniendo en cuenta cada uno de estos criterios se pueden enmarcar perfectamente la docencia en una

¹ Cómo iglesia no me estoy refiriendo a una religión en particular, ya que la mayoría de credos tienen como eje la formación moral de las personas.

profesión; esto es importante ya que permite romper con las prácticas aficionadas del ejercicio docente, ya que este requiere que “el sujeto docente domina los saberes propios de la disciplina y, de esta acción de dominio aparentemente absoluta, surge el significado propositivo de la enseñanza” (Zambrano, 2002, p.152). El docente no sólo debe saber enseñar sino conocer y dominar lo que esta enseñando.

De este mismo criterio es Touriñan (2013) el cual muestra como el ejercicio de la docencia es mucho más complejo ya que se solicita al docente que:

[identifique] cuál es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes, conocimientos y competencias se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del área cultural que va a enseñar, al nivel suficiente para enseñarlos; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica. (Touriñan, 2013, p. 30).

Lo que demuestra lo anteriormente anotado es que la formación docente es extremadamente compleja porque requiere desarrollar en el profesional no solo el dominio de un conocimiento específico, sino que debe desarrollar las destrezas necesarias para despertar en sus estudiantes el deseo de aprender para que así estos puedan desarrollar su propio proceso de formación como persona. (Zambrano, 2002).

Del mismo modo, García y Ruiz (2009) muestra que los docentes se deben caracterizar por la “capacidad para transmitir a otros, de forma implícita o explícita conocimientos, destrezas, habilidades actitudes necesarias para mejorar su desarrollo e integración en el contexto” (p. 92) Es decir, el docente es aquel que tiene la capacidad de ayudar a otro desarrollar su potencial como ser humano.

Pero, no debemos olvidar que el docente no es el centro del proceso educativo, ya que lo que se busca es que se genere el aprendizaje en el ser humano. Es así,

como la figura del educador se constituye en un motivador externo de un proceso que se debe realizar de manera individual y de forma interna. Llevando a que el objeto del docente es mover a la acción para que se genere el aprendizaje (García, Ruiz, 2009).

Conclusiones

La educación es un proceso complejo como lo demuestra la diversidad de actores que participan en el mismo buscando contribuir en el proceso de formación del ser humano. Ya no solo se contemplan actores clásicos como lo son la familia, el Estado, la escuela y la Iglesia, sino que existe una participación de nuevos actores que aportan en el proceso de maduración de las personas, los cuales muchas veces no son considerados como tales.

Sin embargo, a pesar de la diversidad de actores se hace necesario la profesionalización docente para garantizar procesos de calidad (García Almiburu, 2010). Este proceso de formación no es un proceso sencillo ya que se requiere que este profesional no solo maneje el saber, sino que debe saber identificar los métodos adecuados para enseñarlo partiendo de la población a la que se dirige. Por eso, autores como María García (2010); García y Ruiz (2009) y, García, Ruiz y García, (2011) señalan que no todas las personas pueden dedicarse a la docencia, sino que se necesita la vocación que implica procesos de mejoras personal, ya que todo buen docente enseña con el ejemplo, combinado con la adquisición de conocimientos no solo disciplinares sino pedagógicos y didácticos.

Por último, si bien la profesionalización docente es un actividad importante no hay que olvidar que el docente no es el centro del proceso educativo sino que se constituye como el que permite y motiva el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

Bibliografía

Cervini, R. (2002). Participación familiar y logro académico del alumno. *Revista colombiana de educación*, 2-32.

García, A. M. (2010). *Nosotros, los profesores: breve ensayo sobre la tarea docente*. Tomado de <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uned.es>

García, L., & Ruiz, M. (. (2009). Teoría de la Educación. En M. García Almiburu, *Iniciación al conocimiento pedagógico*. Madrid: Dykinson.

García, A. L., Ruiz, C. M., & García, B. M. (2011). *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Tomado de: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uned.es>

Ortega, P., & Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 33-56.

Periódico El Tiempo. (13 de agosto de 2016). Obtenido de <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/iglesia-catolica-habla-sobre-las-cartillas-de-discriminacion-sexual-50308>

República de Colombia. (2000). *Constitución Política de Colombia*. Barranquilla: Editorial Mejoras.

Sanchez, L. (2012). Geografía Política. En L. Sanchez, *Geografía Humana. Conceptos Básicos y aplicaciones* (págs. 129-147). Bogotá: Universidad de los Andes.

Touriñan López, J. (2013). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y sentido de la educación como referente de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 25-46.

Zambrano, A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: Artes graficas del Valle.

LO SAGRADO Y LO PROFANO EN BOGOTÁ (1800-1850): UNA APROXIMACIÓN A LA HISTORIA DEL SIGLO XIX EN BOGOTÁ

Óscar Leonardo Cárdenas Forero

Profesor CAT Kennedy

Grupo de Investigación "Historia de las Disciplinas Escolares"

Universidad del Tolima

Preludio

En el año 1994 se adelantó en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el estudio "*Lo sagrado y lo profano en el siglo XIX en Bogotá*", a cargo de los estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Ciencias Sociales, María Liliana Benítez Agudelo y Óscar Leonardo Cárdenas Forero, en el marco del proyecto de investigación "*El proceso de formación de la nación colombiana. Lo Imaginario en Bogotá en los siglos XIX y XX*", como opción para obtener el título de Licenciado en Ciencias Sociales, dirigido por el profesor Marcos González Pérez.

Dicho estudio, adscrito a la línea de investigación histórico-cultural, en una perspectiva asociada al campo de los *imaginarios sociales*, estuvo enfocado a la recuperación de material histórico (fuentes primarias), básicamente del Archivo General de la Nación (AGN) y de la Biblioteca Nacional de Colombia (BNC), de carácter eclesiástico y religioso como por ejemplo, sermones litúrgicos, oraciones fúnebres, oratoria sagrada, literatura hierática, entre otros documentos, a través de los que se pretendió explorar y determinar aquellas manifestaciones religiosas y discursividades eclesiásticas que se institucionalizaron durante la primera mitad del siglo XIX en Bogotá, para orientar y establecer formas particulares de comprender lo *sagrado* y lo *profano*, narrativas que determinaron el modo de ser, pensar y actuar de los individuos, pero también, de encauzar sus comportamientos, actitudes, gestos y valores conformes con la racionalidad de época, es decir, una racionalidad

normalizada y disciplinaria, en la que se requería de la formación de unos sujetos dóciles, respetuosos y temerosos de lo instaurado, establecido como una de las prácticas para comprender lo sagrado y discrepantes de aquello que se instalaba como lo profano, defensores del sistema político fundado. Producto de la irrupción de una multiplicidad de condiciones históricas, la racionalidad de la época se metamorfoseó para posibilitar el establecimiento de una racionalidad *republicana*, libre e independiente, en la que la instrucción de una población civilizada, librepensadora, ilustre y emancipada, no solo se implantó como un componente esencial para comprender de formas distintas lo sagrado y lo profano sino fundamental para la formación de una identidad nacional y una unidad cultural, bases del proyecto de Estado-Nación republicano.

La apuesta metodológica

Este trabajo fue realizado a través de un ejercicio histórico-interpretativo, de análisis documental, que recurrió a la exploración de fuentes primarias provenientes del AGN y de la BNC, en la forma de sermones religiosos, oraciones fúnebres, oratoria sagrada, literatura sacra, escritos litúrgicos, entre otras, rastreando en sus enunciaciones aquellas discursividades que se constituyeron e instalaron como políticas de verdad para orientar lo que se denominó *sagrado* y *profano* durante la primera mitad del siglo XIX. Los datos encontrados se recopilaron en fichas de registro en las que se compiló toda la información relacionada con las categorías de

análisis (lo sagrado y lo profano) que guían la comprensión del fenómeno de estudio. Finalizado este proceso se procedió a realizar un ejercicio de contrastación y determinación de regularidades que conllevaron a la producción escrita del documento final en el que se decantaron los hallazgos y resultados, y que permite enriquecer el campo de los imaginarios sociales.

Acerca de los imaginarios sociales

Epistemológicamente el trabajo realizado se fundamentó en el estudio de los *imaginarios sociales*, comprendiéndolos en la perspectiva de Bronislaw Backzo (1991), para quien estas construcciones históricas eran un conjunto de representaciones colectivas, ideas-imágenes de la sociedad global y todo lo relacionado con ella. Aunado a ello, recurrió a las formulaciones hechas por Michel Vovelle (1985), quien destacó que el tránsito de las estructuras sociales a las actitudes y representaciones colectivas asumió en el enfoque de la historia de las mentalidades, el problema de las mentalidades entre la vida real de los hombres y la imagen.

En este marco, la investigación realizada procuró aportar elementos de reflexión para describir y comprender los fenómenos sociales, reconociendo que esas mediaciones entre lo real e imaginario no corresponden a una relación de reflejo mecánico sino de interdependencia y coexistencia, precisamente, entre lo económico y lo mental. Con estas apuestas investigativas, el estudio se constituyó en un ejercicio de *producción de una historia distinta* de las mentalidades, de lo cotidiano y lo marginal que reconoce en el campo de los imaginarios escolares, una posibilidad de comprender de modo integral determinados fenómenos sociales, a pesar de la ambigüedad conceptual que caracteriza a este campo histórico. Es por ello que “[...] gracias a ello se hacen trabajos de la historia de lo cotidiano, de los comportamientos, de la cultura material, de las mentalidades, de las modas, del cuerpo, o de lo marginal” (González, 1994, p. 11) y “conlleva a la interdisciplinariedad alrededor de la historia” (p. 12). Ahora bien, para definir los conceptos de *sagrado* y *profano*, el estudio recurrió a las ideas expuestas por

Mircea Eliade (1988), para quien existen dos modalidades de ser, estar, asumir y actuar en el mundo, una *sagrada* (hierofanía), comprendida como toda expresión diferente a las realidades “naturales” y otra, *profana*, actuando en sentido contrario, pero en el mismo plano, que se opone a lo sagrado. Así, lo sagrado al igual que lo profano, emergen como *construcciones históricas*, fluctuaciones temporales, que obedecen a maneras particulares de ser de las épocas, que, acopladas a reglas particulares de cada tiempo, funcionan *articuladas* de manera interdependiente. En esta perspectiva, el trabajo definió lo *sagrado* como el conjunto de representaciones, imaginarios y prácticas colectivas que la Iglesia, como representante de lo sagrado, permitía y enseñaba a través de sus oraciones sacras, sermones y discursos religiosos; mientras que lo *profano* se comprendió como el conjunto de representaciones y prácticas colectivas prohibidas por la Iglesia; ambos territorios *coexistiendo* durante la primera mitad del siglo XIX, contribuyeron en la formación de subjetividades singulares requeridas para el proyecto de Estado-nación que se estaba forjando.

Lo sagrado y lo profano en Santa Fe de Bogotá (1800-1810)

A comienzos del siglo XIX en Santa Fe de Bogotá, la Iglesia aparecía establecida como la institucionalidad encargada de determinar a través de sus *discursos* y *prácticas* aquellas manifestaciones susceptibles de ser consideradas como *sagradas*, pero también, aquellas que se estimaban como *profanas*. Mediante los discursos religiosos y eclesiásticos, materializados en sermones, oratorias sagradas, oraciones fúnebres, entre otras, pronunciados en ceremonias, misas y rituales religiosos se impulsó una idea particular de lo sagrado, asociado al respeto y defensa del orden establecido y de lo profano, como todo lo contrario a este ideario. La iglesia entonces, en la primera mitad del siglo XIX en Bogotá estimuló la formación de un hombre religioso sumiso a la religión y a la moral, estableciéndose como sagrado toda representación y prácticas colectivas que mantuvieran el orden establecido por Dios a través de los reyes católicos. Por tal motivo, la principal tarea de los religiosos en el

territorio colonial era

[...] desterrar de las mentes de los individuos, de la percepción colectiva, la idea de ciudadano y todos los elementos simbólicos que de ella se deriva, para crear un universo simbólico que se basara no en los parámetros de la política sino de la religión (Aguilera, 1991, p. 1).

Así pues, para 1800 las condiciones históricas establecidas le apostaban por impulsar la constitución de un sujeto a quien se le debían encauzar sus comportamientos, actitudes, gestos y valores hacia el temor a Dios, el castigo divino y eterno en el infierno por los pecados cometidos, el cuidado de las buenas costumbres y la exaltación de las virtudes como la templanza, castidad, recato, obediencia, orden y aseo, como condición para lograr el respeto y defensa al orden monárquico establecido, así como, la formación de subjetividades sumisas y respetuosas, lo que a su vez, se consideró como sagrado; pero también, actuando de modo articulado, se le apostó por la constitución de subjetividades ilustradas. Este sujeto se consagraba al culto a Dios y al fomento de la religión, la obediencia a las autoridades políticas y eclesiásticas y por supuesto, a la conservación del orden monárquico español, “apenas la aurora anunciaba el día con su bella luz cuando á los templos corrian a santificarse, no solamente los juvenes, sino los ancianos y niños delicados a pesar de los yelos i de las lluvias” (Valenzuela y Moya, 1817, p. 80). Así las cosas, la práctica de las buenas costumbres, vestir y actuar con elegancia, ser recatados, los buenos modales en la mesa y la sumisión, aparecían como lo sagrado entre la población santafereña y toda aquello que estuviera en contravía de ello, como la emancipación, la independencia y la libertad se consolidaban como lo profano.

Hacia la desacralización del mundo religioso

Con la irrupción del pensamiento de Voltaire y Rousseau hacia 1810, muchas de las prácticas instaladas en relación con lo sagrado, sufrieron modificaciones. Sus ideas comenzaron entonces a ser consideradas como impías y alejadas de las sagradas escrituras. Para lograr este propósito, la época recurrió a la iglesia como

institucionalidad para corregir en el púlpito todo tipo de pensamiento literario, político y religioso que enseñara o defendiera doctrina alguna que pudiera ser perjudicial o se opusiera a la autoridad real, a las leyes, costumbres y principios recibidos por la iglesia. Para los eclesiásticos, especialmente los realistas españoles que optaron después por regresar a su país, las obras de Rousseau y Voltaire eran consideradas “obras hechas en la Academia del Infierno, dictadas por el fanatismo y el furor contra Dios” (Valenzuela y Moya, 1817, p. 32), que formaban hombres fanáticos, ignorantes, llenos de vanidad y vacíos de sabiduría.

De este modo, se introdujeron en la población santafereña las ideas ilustradas de la independencia, libertad e igualdad, que fueron en ese momento declaradas sediciosas e insurgentes, enfocadas a derribar los tronos reales y los altares religiosos. No obstante, se declaró que los pobladores del 20 de julio “consideraba[n] toda costumbre santa superstición, ritos y canones del fanatismo, la fornicación derecho de la naturaleza, i todos los vicios libertad del hombre” (Valenzuela y Moya, 1817, p. 33). Ante esta condición, se comenzó a implorar por la restitución del orden español instaurado. Por lo que, se recurrió a estrategias que señalaban que la corona española era una autoridad divina y única potestad capaz de restituir y mantener el orden, además, la desobediencia hacía este poder, ocasionaría la condena eterna por la existencia de un Dios Justiciero, mientras las ideas francesas independentistas eran impías y atentaba contra el imperio, instalado por designio divino. Por ello se señaló que “la desobediencia debida á los Reyes es un derecho divino” (León, 1816, p. 37). Se dijo junto con esto que “ninguna potestad hai ni puede haber sobre la tierra mas sublime que la de los Reyes establecidos por Dios y que mandan a nombre de Dios” (Valenzuela y Moya, 1817, p. 32). En consecuencia, la obediencia se constituyó en la virtud divina y sagrada, propia de los designios de Dios “hija de su amor i bendiciones” (p. 37) a ser practicada por todos los pobladores santafereños para encontrar su salvación, reguladora de sus comportamientos,

pensamientos y accionares,

[...] por la cual [...] se debe hacer el hombre digno de las bendiciones eternas, i acreedor á todos los bienes posibles, de tal manera que el alma fiel, i obediente debe considerarse como el Trono de la Gracia, i haciendo de las virtudes, como el Cielo hermoso, cuja luz nos descubre el camino de la bienaventuranza, i como el paraiso Celestial en donde habita Dios como en su propia morada, i en lugar de sus delicias (Valenzuela Moya, 1817, p. 85).

Para entonces, el movimiento independentista se mostró como la génesis del exterminio del culto y amor a Dios, a sus sagradas escrituras, como lo profano, insistiendo en que los únicos escogidos por la Divina Providencia para gobernar eran los reyes católicos y hacer de los hombres personas libres e independientes, pues, Dios en su magnificencia les había entregado el mundo americano. Así mismo, se negó cualquier tipo de exaltación profana que creara formas de comportamiento y actitudes que atentaran contra lo establecido y legitimado o que promulgara las ideas de libertad individual o de independencia de la autoridad española.

El restablecimiento de lo sagrado (1816)

A partir de 1816, las pretensiones imperiales españolas se concentraron en la recuperación del poder y de los territorios americanos. Para lograrlo se organizó un movimiento militar al mando del general Pablo Morillo que pretendía restaurar nuevamente el poder monárquico y el orden perdido por la irrupción de acciones tendientes a resaltar el valor de la emancipación e ilustración de la población santafereña, sumida en la pobreza e ignorancia. A través de los discursos de la época se agradeció a Dios el triunfo de las armas realistas sobre quienes afectaron el dogma cristiano, las buenas costumbres y las autoridades civiles de la corona, corrompiendo al pueblo en ese camino de instalar una sociedad libre, perfecta e igual para todos, una sociedad republicana y justa soñada por muchos santafereños.

Con la independencia del imperio español, los imaginarios sociales de la población santafereña se verán

afectados por la permisión de toda manifestación que en el pasado fue considerada como profana, es decir, los principios de libertad e independencia y el sistema de gobierno republicano, ahora no se consideraban heréticos sino que eran recibidos como un don de Dios al ver tantas injusticias ocasionadas por los españoles; la nueva situación se mostraba como justa y debía ser conservada para mantener la tranquilidad social y para conseguir la salvación eterna de los habitantes. Durante el transcurso del resto de siglo, los imaginarios sociales se irán constituyendo de acuerdo a la racionalidad establecida, a las reglas de funcionamiento de la época.

De lo sagrado a lo profano (1820-1830)

Desde 1820, se impulsó la necesidad de establecer una nueva racionalidad, en la que lo sagrado se relacionó con el apoyo al sistema de gobierno republicano, la independencia y libertad, no entendida entonces “[...] como la negación de las autoridades constituidas para cometer excesos, que atacan dogma y en lo político critican de injusticias las sabias providencias de los mandatarios” (Nieto, 1819, p. 58). Estos preceptos no son comprendidos como contrarios a la doctrina de Jesucristo, buscando con ello, que los habitantes santafereños defendieran la situación civil, social y política emergente, procurante de la instauración de la república, de la eliminación de los vicios, pobreza y la ignorancia del pueblo. El discurso de la obediencia y la sumisión, como preceptos sagrados cobijados por la Divina Providencia, se mantuvieron vigentes como formas de gobierno de la población. La concepción vigente de lo sagrado y profano se transfiguró. La condición sacra pasó a ser toda aquella expresión que en el pasado se prohibió, al considerarlas parte de un mundo desacralizado, que atentaba contra el orden impuesto. Por ello se enunció

[...] constituidas [las potestades legítimas] obedeced sus oidores y estad preparados para toda obra buena, obedeciendo á estos obedecereis a Dios de quien son ministros y llenéis una obligación nacida no solamente del temor de la pena de la misma conciencia (Upegui, 1820, p. 315).

Con la instalación de una nueva sociedad libre, independiente e ilustrada, el mundo de lo sagrado mantuvo los ideales de la moral y la religión cristiana y las buenas costumbres. La población santafereña se fue constituyendo y articulando a los preceptos del mundo sagrado enseñado y establecido, pero conviviendo con las realidades profanas que durante el transcurso del siglo se realizaran de manera reservada y oculta, espacio que las autoridades civiles y eclesiásticas llegaron a tolerar, con el fin de recrear un gobierno en el que los sujetos fuesen felices y no buscaran otro sino defender al existente. En las décadas posteriores, se pretenderá proteger la nueva forma de gobierno republicano, para ello, y por decreto, se inició un proceso de prohibición para la introducción y circulación de un conjunto de libros considerados como obscenos e impíos, en la medida en que atentaban contra la moral y la religión profesada en Santa Fe. Para entonces, la moral cristiana se constituía en la reguladora de lo sagrado y

[...] por su íntima conexión con la sanción religiosa tiene un influxo no menos grande en el orden, y seguridad general, todo lo que conduca a la pureza de la Religión y, al arreglo de las costumbres [estante] que sostiene el grandioso edificio de la libertad Colombiana (Cámara de Representantes, 1824, p. 451).

Así pues, todo aquello que atentaba contra el orden establecido se consideraba como un elemento profano, propio del mundo desacralizado; pero aun así, muchos poseedores y lectores de este tipo de obras, quienes apoyándose en la inviolabilidad de la Constitución Política respecto a las propiedades, justificaron su tenencia y se negaron a entregar estos libros prohibidos, a lo cual se optó por atemorizar a la población santafereña con la excomunión y el gobierno con una multa de doscientos pesos.

Reflexiones Finales

Como se observó, según el estudio realizado, durante el transcurso del siglo XIX, en Bogotá, la Iglesia se constituyó en la instancia encargada de establecer mediante sus discursos religiosos, aquellos comportamientos, valores, gestos, prácticas y actitudes

consideradas como sagradas y permitidas entre la población, pero, además, aquellas susceptibles de su represión y castigo, establecidas como profanas y actuantes en contra del orden instaurado. Este imaginario social, establecido discursivamente por la Iglesia en la ciudad de Bogotá respecto a lo sagrado y lo profano, se convirtió para los pobladores en el referente de representación del mundo, de la vida en general, y por supuesto, del modelo de sujeto a establecerse. De este modo, como lo señala la investigación, se construyó un mundo sagrado cargado de significación y valores religiosos, con el que el hombre de la época se identificó, sacralizando virtudes como la obediencia, respeto, las buenas costumbres, decoro, aseo y orden, entre otras.

Bibliografía

Fuentes primarias

Cámara de Representantes. (1824). Prohibición de Libros obscenos e impíos. Fondo: Congreso. Tomo 25. Sección: República. Archivo General de la Nación. Bogotá, Colombia.

De Valenzuela y Moya N. (1817). Oración gratulatoria y parentica pronunciada el día 1 de Septiembre de 1816 en la parroquia de la ciudad de Neyba, ante el consejo de guerra del Ejército Expedicionario, y solemne concurso en acción de gracias por el feliz éxito de las Armas Reales en la reconquista del Nuevo Reyno de Granada. Imprenta del Gobierno Superior por Nicómedes Lora. Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

León, A. (1816). Discurso político moral sobre la obediencia debida a los reyes, y males infinitos de la insurrección de los pueblos predicado en la Catedral de Santafé de Bogotá por el D. D. A. L., prebendado de aquella Santa Iglesia, año de 1816. Imp. Bruno Espinosa. Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá.

Nieto, J. A. (1819). Sermon predicado en la iglesia del pueblo de Fómeque, por su cura Joaquin Antonio Nieto. Folios 56 a 70. Tomo 61. Archivo General de la Nación. Bogotá, Colombia.

Upegui, J. S. (1820). Exhortación hecha por el presbítero José Sinforoso Upegui. Tomo 61. Sección. República. pp. 315-318. Archivo General de la Nación. Bogotá, Colombia.

Fuentes secundarias

Aguilera, M. (1991). *Ideal democrático y revuelta popular*. Ed. Ismac. Bogotá, Colombia.

Backzo, B. (1991). *Los Imaginarios Sociales: Memorias y esperanzas colectivas*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.

Eliade, M. (1988). *Lo sagrado y lo profano*. Ed. Labor/punto. Barcelona, España.

González, M. (3 de marzo de 1994). Fiesta y Región en Colombia. En: *Cuaderno de Investigaciones*. No. 28. Vol. 28. Centro de Investigaciones Universidad Distrital. Bogotá, Colombia.

Vovelle, M. (1985). *Ideologías y Mentalidades*. Ed. Ariel. Barcelona, España.

ETNICIDAD E IDENTIDAD: BASES PARA UN ESTADO DE LA CUESTIÓN¹

César Augusto Sánchez Contreras
Profesor de planta, Universidad del Tolima
caugustosanchez@ut.edu.co

Introducción

En el escenario académico nacional, ha existido en gran parte de la producción intelectual, la imperiosa necesidad de interpretar la identidad a partir de la reinención constante de mecanismos de resistencia para mantener la supervivencia cultural, aun estando de por medio el orden racial. Por ello, se vincula al mestizaje como un elemento contradictorio pero eficaz en cuanto a una de las formas de resistencia cultural, ello explica la manera en que los discursos aluden constantemente al fuerte sincretismo en lo musical, religioso, oral, cotidiano, de las comunidades actuales. No obstante, dicha producción aun requiere de un abordaje que dé cuenta de los procesos sociales y culturales de cambio o permanencia en la construcción discursiva sobre la identidad. Para lograr lo anterior, planteamos la urgencia de consolidar bases conceptuales que, bien fundamentadas, posibiliten la comprensión de fenómenos complejos y nuevas interpretaciones sobre la forma en que una comunidad construye su identidad y la revaloriza, pero, también, en la manera en que esta es producto de unos discursos institucionalizados que a su vez reproducen formas hegemónicas y de control.

De igual forma, buscamos generar nuevas interpretaciones sobre el rol de los indígenas en las identidades nacionales y, en esa dinámica, reconocer el contenido de una etnicidad en un escenario político. En la actualidad, el Estado colombiano ha generado una serie de herramientas y políticas en la definición de lo

étnico, pero se hace necesario proponer elementos menos jerarquizados en la consecución de algunas rutas metodológicas para afrontar la identidad.

1. Cuatro tesis para consolidar el panorama conceptual

La tesis Doctoral Conflictos étnicos: el caso de los pueblos indígenas, presentada por la investigadora Yolanda Sobero (1997), tiene como propósito plantear, desde un escenario teórico, unos acercamientos al concepto de comunidades indígenas, en el ámbito disciplinar de las relaciones internacionales, generando a su vez un análisis a los modelos de relación entre los indígenas, los Estados y la autodeterminación. Este último elemento permite reconocer la singularidad que las comunidades indígenas reclaman ante el Estado y posibilita, a su vez, el reconocimiento a la autonomía y el autogobierno independiente de las estructuras y fronteras Estatales.

La tesis parte de una discusión importante que apuesta por relacionar los conflictos que surgen desde la denominación y posterior conceptualización "del indígena"; se muestra que, desde el discurso por parte de la Asamblea General de la Naciones Unidas en el año internacional de las poblaciones indígenas del mundo (8 de diciembre de 1990), se está proponiendo más un escenario descriptivo en la estructura conceptual jurídica de las comunidades indígenas, que de reconocimiento y valoración. Se expone, en ese sentido, que hay contradicciones sustantivas al proponer en un mismo

¹ Artículo de investigación que hace parte de los resultados del proyecto titulado: "Identidad Territorial: Las prácticas culturales y la territorialidad en los discursos de identidad en los indígenas Kankuamo del Departamento del Cesar".

escenario textual los conceptos de “pueblos indígenas” y “poblaciones indígenas”; fundamentalmente porque el segundo concepto, señala Sobero, a pesar de ser un reconocimiento a los sujetos, es más cercano a un carácter individual y se equipara jurídicamente a construcciones conceptuales como minoría, nativo, tribu, etc., lo cual imposibilita un reconocimiento de la autodeterminación.

Por otra parte, la tesis muestra un importante elemento conceptual que posibilita ampliar las discusiones sobre identidad y etnicidad, se trata de la autoidentificación como categoría relacional, la cual concentra los análisis en aspectos o características que definen la pertenencia desde algunos criterios individuales, pero fundamentalmente colectivos. Es decir que, la autoidentificación resuelve en parte el peso demográfico, pero también la decisión de asumirse parte de una comunidad, desde lo que Sobero relaciona como conciencia étnica, la cual apela al deseo consciente de integrar y pertenecer. A pesar de no integrar el factor territorial al análisis, el cual consideramos importante debido a que la pertenencia no solo se genera desde una relación simbólica o cultural, sino que también territorial, Sobero propone, una revisión desde las consideraciones de las comunidades indígenas y las propuestas de identidad étnica que generan académicos e investigadores como Guillermo Bonfil Batalla (1992), José Obierta Chalbaut (1980), Adolfo Colombres (1988), Roland Breton (1983) y otros, que plantean desde escenarios políticos internacionales, la noción de “identidad étnica” como un aspecto que define al grupo étnico a través de dos elementos: la cultura de la comunidad y la conciencia étnica (Sobero 1997, p. 75). Estos elementos, creemos, surgen de las viejas costumbres científicas occidentales de clasificar a los grupos sociales según características, pero resuelven nociones académicas de identidad según su práctica social, su espacio, su lengua, su conciencia histórica, su cultura y sistema de relaciones (Sobero, 1997 p. 78).

Finalmente, resaltamos en la tesis de Sobero (1997) una de las apuestas más complejas por las discusiones

sobre los Derechos y la situación jurídica de los pueblos indígenas; se trata de la condición de marginalidad, la cual han padecido a pesar de las numerosas jurisprudencias a nivel mundial sobre el reconocimiento cultural y étnico y en determinado momento territorial. Reforzando lo anterior, Sobero sugiere, que han sido visibles las violaciones constantes y sistemáticas a los Derechos Humanos que se han reflejado en discriminación, desplazamientos y escasas garantías ciudadanas que generan grandes conflictos con el Estado (Sobero, 1997, p. 94). Si bien se propone revisar las condiciones de vulneración de los indígenas desde un “colonialismo histórico”, se hace énfasis en las nuevas maneras de colonialismo a través de la “Integración” de los grupos étnicos en la nacionalidad, la cual implica desconocer los principios de autonomía y autogobierno, además se vincula los proyectos desarrollistas de los Estados en función de la explotación de los territorios con fines de producción.

Por otra parte, el profesor Ariza (2008) presenta desde una perspectiva crítica, un amplio desarrollo sobre las formas en que se ha tratado la “cuestión indígena” en Colombia. Puntualmente, intenta develar el tratamiento normativo histórico que se le ha asignado a un sujeto jurídico como el indígena, en el escenario institucional. Ariza (2008) plantea en cinco capítulos un

análisis al discurso jurídico donde considera instituciones político-económicas que crean tipos de subjetividad indígena y su relación con el saber que generan y las hacen posibles. Hace énfasis en el análisis de los regímenes de verdad, que son considerados por él como dispositivos discursivos y en los regímenes históricos de verdad que, en cada momento histórico, han dejado su huella en los cuerpos, individualizando a las personas como indígena y a los indígenas como población (Ariza, 2008, p. 4).

Teniendo en cuenta la importancia del texto en la relación conceptual, encontramos en el desarrollo del trabajo de Ariza (2008) la consolidación de dos importantes argumentos; en el primero, el autor expone un debate teórico sobre la identidad indígena, las relaciones de poder y la importancia del Derecho en el tratamiento de los indígenas como sujeto político. En el

segundo, muestra diferentes espacios analíticos sobre el contexto político de Colombia, tomando como hito la que él denomina reforma constitucional de 1991; en ese escenario plantea la emergencia del movimiento indígena y su discurso, y la relación del régimen constitucional favorable a minorías y grupos étnicos (p. 9).

Sumado a lo anterior, la tesis soporta una amplia base conceptual en su estructura con la disciplina jurídica, no obstante, las bases de ese desarrollo conceptual y teórico posibilitan una lectura precisa desde espacios que tradicionalmente el Derecho como disciplina no ha consolidado en la construcción del lenguaje académico. Propone, un escenario de análisis sobre la construcción del indígena como sujeto jurídico desde tres ejes; uno, que tiene como característica el reconocimiento de dos sujetos (el que define y el que es definido), en este caso se propone analizar desde una relación histórica cómo estos sujetos construyen una noción identitaria basada en unas relaciones coloniales cuya característica principal es la dominación. En un segundo eje, propone revisar las definiciones y las identidades a través de unas herramientas que denomina cuerpos epistemológicos, los cuales señala, generan efectos de verdad específicos, finalmente en el tercer eje; analiza la forma como se articula el saber con las formas jurídicas para producir regímenes de verdad y sujetos jurídicos específicos (Ariza, 2008, p. 383)

La tesis desarrolla un amplio abordaje histórico sobre la manera en que surge el indígena como sujeto jurídico, a la vez que permite reconocer los discursos y relatos históricos que forman la representación del indígena en su nueva condición natural; esto supone, en la propuesta de Ariza, (2008) un discurso institucionalizado que ha sido mediado por la antropología como disciplina de las formas culturales y territoriales y el derecho como garantes de los principios normativos. Sin embargo, a partir de 1991, señala Ariza (2008) existe un punto de quiebre por la transición que permite el nuevo régimen jurídico en Colombia, dicho régimen es producto de la inestabilidad institucional del Estado colombiano, el cual en su corta historia republicana se vio atravesado

por diferentes tipos de conflicto que fueron consolidando una época violenta que modificó las condiciones de vida urbana y rural. Ariza propone un importante razonamiento en el sentido discursivo de vinculación o pertenencia, cuando expone la manera en que los representantes de los pueblos indígenas participan de la propuesta de reforma constitucional.

Finalmente, se puede destacar la formalización de derechos de la población étnica y/o Afrodescendiente, a partir de la implementación de la constitución de 1991 en Colombia y, en ella, el reconocimiento y vinculación en la estructura normativa a la diferencia y la pluriculturalidad. Lo anterior permitió en Colombia, la emergencia de grupos o comunidades que buscan reconocimiento institucional para la reivindicación y participación de las condiciones políticas que ofrece el nuevo marco normativo.

La tesis de Castillo (2015): "Estado-nación pluriétnico y multicultural colombiano: la lucha por el territorio en la reimaginación de la nación y la reinención de la identidad étnica de negros e indígenas" (p. 6) es un importante referente para el análisis de la identidad étnica en Colombia. El trabajo parte de un problema central que gira alrededor de comprender el proceso de reimaginación de la identidad étnica y territorial, que ha producido el movimiento de indios y negros en Colombia y el desafío que esto ha implicado para el sistema de representación construido por el proyecto de nación mestiza. (Castillo, 2005, p. 8)

En ese sentido, el trabajo devela un proceso histórico que incluye el proyecto de una nación que se pretende mestiza, bajo el uso instrumental de una identidad que transita entre la inclusión de las culturas tradicionales y su relación con la configuración moderna del Estado. Si bien la tesis, propone mirar de forma paralela el proceso de inclusión en la identidad nacional a las denominadas minorías étnicas, es decir, Afrodescendientes e Indígenas, el caso específico de los indígenas será el elemento central que tomaremos del autor. Por su parte, en el trabajo se evidencia que, el fundamento teórico que plantea Castillo (2005), se vincula a los postulados y

construcciones teóricas de la Sociología y los elementos metodológicos proponen un desarrollo interdisciplinario acompañado de métodos y técnicas desde la Antropología, la Historia y la Geografía.

Castillo (2005) señala sobre el movimiento indígena colombiano, el cual surge en la década de los 70's como una expresión de las nuevas etnicidades latinoamericanas, que este posibilita un importante escenario de defensa y conservación de la propiedad de la tierra como sustento fundamental de las culturas ancestrales. Distingue, en ese sentido, dos momentos, uno, que se asocia a la defensa de la tierra y, otro, que denomina de carácter político, el cual vela por la autonomía territorial y el gobierno propio como aspectos centrales; este último lo desarrolla de manera amplia en el marco de la asamblea nacional constituyente y propone que desde la participación de los indígenas en ese espacio de reconfiguración política del Estado-Nación se generan unas importantes demandas en la consolidación del "nuevo orden".

El desarrollo del concepto de identidad, desde una perspectiva constructivista, es una de las apuestas de mayor relevancia en la discusión teórica que propone Castillo (2005); en ella, asume una clara posición desde la Sociología, con debates contemporáneos sobre la identidad desde autores como Goffman (1980); Touraine (1987); Giddens (1995) y otros referentes en diferentes escalas de los planteamientos como Stuart Hall. Resaltamos los antes mencionados, puesto que están cercanos al problema que proponemos desarrollar, por ejemplo, en Goffman (1980) desde la propuesta del *estigma* apuesta por reconocer unos tipos de identidad (social, personal, del yo) como elementos clarificadores al momento de vincular la identidad o más bien las manifestaciones de la identidad en las estructuras reproductoras del orden social.

Sobre la identidad, el escenario de debate es amplio y complejo, sin embargo, en Castillo encontramos bases argumentativas para proponer sus características desde dos espectros; por una parte, la posibilidad de encontrar en el lenguaje y en las estructuras sociales un medio para

reproducir la diferencia, y por otra, los efectos que generan las formas de representación como una continua construcción simbólica. Al respecto de lo planteado, Castillo propone la noción de identidad nacional, teniendo en cuenta las vertientes *primordialista* y *modernista*, las cuales sustentan dos corrientes teóricas de ver la nación y la identidad nacional.

Finalmente, de la tesis de Castillo (2005) rescatamos el análisis de los movimientos sociales, específicamente, de los movimientos indígenas como expresiones de los nuevos movimientos de identidad. La tesis de Castillo (2005) propone que en Colombia y en general en América latina estos movimientos han fortalecido su relación con el campo político, su participación en la asamblea nacional constituyente generó en Colombia una importante legitimación en los procesos democráticos y derechos constitucionales, no obstante, la continuidad de los discursos de homogenización e identidad mestiza se exponen como condicionantes en las relaciones de poder. En los movimientos sociales de identidad y recuperación de la etnicidad indígena, transitan las diferentes acciones generadas por las organizaciones de carácter indígena y campesino y se exponen como un movimiento de difícil tránsito pero que logra expresarse en la reconstrucción identitarias de comunidades como la de los Kankuamo y los Yanacona que en la década de los 80's se exponen como los casos más representativos de la reetnicización de comunidades tradicionales.

En Etnicidad y movilización política: la reconstrucción territorial y cultural en el resguardo yanacona de San Agustín en el departamento del Huila. Mosquera (2016) presenta una amplia documentación que analiza y describe el proceso de configuración de la etnicidad y movilización política de la comunidad indígena yanacona de San Agustín, Huila. La propuesta del autor gira alrededor del proceso político gestado a finales de los 90's por un grupo de sujetos que buscaban la reivindicación de su etnicidad y el reconocimiento oficial del territorio como elemento central de su identidad. Mosquera (2016) propone un abordaje

“político-antropológico”, con un desarrollo metodológico basado en fuentes secundarias, testimonios orales y la observación directa. (p. 5)

La tesis propone, desde una noción descriptiva, abordar el proceso de configuración del resguardo yanacona como principal elemento político de reconocimiento nacional. Se exponen, además, detalles de los trámites administrativos que los líderes del proceso de reconocimiento gestaron ante sus pares y ante las instancias gubernamentales para dicha acción, se propone además desde la narración de esos representantes de la comunidad yanacona las bases para la recuperación de la memoria y la identidad indígena. El texto permite observar un marco jurídico importante que vislumbra la capacidad y reconocimiento del funcionamiento del Estado como garante de un proceso más de orden político que cultural, en ese sentido, en la tesis se propone la revisión de las formas organizativas que surgen para reivindicar el derecho natural y los conflictos que surgen al momento de su consideración.

Se puede concluir que, en el caso latinoamericano, los estudios sobre identidad e indigenismo son muy amplios y diversos. Los enfoques parten de una contextualización histórica desde la particularidad de cada nación y los elementos centrales coinciden en las condiciones de exclusión que se genera a partir de la consolidación de Estados modernos.

Bibliografía

Ariza, L. J. (2008). *Derecho, saber e identidad indígena* (tesis Doctoral). Bilbao: Universidad de Deusto.

Castillo Gómez, L. C. (2005). *El estado-nación pluriétnico y multicultural colombiano: la lucha por el territorio en la reimaginación de la nación y la reinención de la indentidad étnica de negros e indígenas* (tesis Doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Giordano, M. (2000). *Discurso e imagen sobre el indígena en el Chaco Argentino 1884-1960* (tesis doctoral). San Salvador: Universidad del Salvador.

Mosquera, C. A. (2016). *Etnicidad y movilización política: la reconstrucción territorial y cultural en el resguardo yanacona de San Agustín en el departamento del Huila* (tesis doctoral). Madrid: Unversidad complutense de Madrid.

Sobero, Y. (1997). *Conflictos étnicos: el caso de los pueblos indígenas* (tesis Doctoral). Madrid: Universidad complutense de Madrid.



Universidad
del Tolima



Una nueva historia
ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

Número 2 2020. Ibagué, Tolima (Colombia) - ISSN: 2711-0915

REVISTA
Licenso
"La pedagogía de las ciencias sociales en
reflexivos consensos y razonados disensos"

Otras voces

Sección

LAS RELACIONES INTRAFAMILIARES Y SU AFECCIÓN EN EL CLIMA DE AULA

Fredy Moreno Bejarano

Estudiante de la Maestría en Educación
Universidad del Tolima

Introducción

Las relaciones intrafamiliares son un suceso que está generando impacto en la sociedad colombiana y que, a su vez, realiza un llamado para que se aborde esta situación, teniendo en cuenta los diferentes diagnósticos que se están presentando en el contexto social; por lo tanto, el presente artículo inicia con la presentación del estado del arte que aborda las investigaciones relacionadas con las relaciones intrafamiliares y el clima de aula. Cada una de las investigaciones permiten conocer los diferentes puntos de vistas que brinda cada autor y su intención de contribuir al mejoramiento de la educación, no solo a nivel internacional, sino también nacional.

El presente documento toma como punto de partida un rastreo bibliográfico en diversas fuentes con el objetivo de fortalecer las relaciones intrafamiliares y mejorar el clima de aula, permitiendo garantizar unas prácticas educativas que lleven al desarrollo de un aprendizaje significativo.

1. Metodología, análisis y resultados

Este estudio de investigación se realizó bajo los criterios de identificación, marco teórico, y metodología, la cual fue elaborada teniendo en cuenta los siguientes tópicos:

1. Selección de información.
2. Revisión de la información o material obtenido.
3. Elaboración de fichas de sistematización

4. Elaboración del documento.

Al hablar de educación se habla del individuo como un ser íntegro de la sociedad, Colombia es un país que está atravesando por diversos conflictos sociales los cuales se evidencian en un sin número de casos, por eso es importante mencionar que muchas de estas problemáticas se están reflejando en las aulas de clase, permitiendo ver un clima de aula negativo, mostrando actitudes en los estudiantes bastante preocupantes, generando además efectos negativos en la calidad de la enseñanza, perjudicando las relaciones entre las personas que componen la escuela (profesor y alumnos, alumno-alumno).

Respecto a las relaciones en el aula, es de cierta preocupación que se haya venido aumentando un fenómeno de múltiples situaciones y comportamientos negativos en las comunidades escolares; tal vez la variable más determinante en la caracterización del clima escolar, sin duda está relacionada con el tipo de relaciones intrafamiliares que inciden en el desempeño estudiantil, pues afectan sus valores y la manera como se relacionan con los demás.

El objetivo del presente apartado es realizar el análisis de las investigaciones que, a nivel nacional, internacional y local se han llevado a cabo en función de la incidencia de las relaciones intrafamiliares en el clima de aula, para evitar la duplicación de resultados y extraer los elementos teóricos y metodológicos en los cuales se podrá apoyar el presente estudio.

2. Investigaciones relacionadas con el clima de aula

El clima escolar es uno de los aspectos esenciales en la construcción del conocimiento, lo que permite garantizar un ambiente o clima de aula positivo, pero últimamente se viene presentando problemáticas dentro del aula, lo cual está llevando a realizar investigaciones que permitan mejorar y fortalecer las relaciones socio afectivas y así lograr un clima de aula adecuado.

De esta manera el Clima Escolar: Es una variable que consideramos esencial para explicar las diferencias de integración social de los niños en el aula en función de sus estatus sociométricos. Previsiblemente, en el contexto escolar sea percibido de un modo menos favorable por estos niños con dificultades en la interacción con sus iguales, ya que ellos son percibidos, habitualmente, de un modo menos favorable por sus profesores y, además, su rendimiento académico, tal como hemos señalado, es inferior al de sus compañeros bien adaptados socialmente (Wentzel y Asher, 1995; Wentzel y Caldewell, 1997).

Se encontró la investigación adelantada por Catherine Blaya, Rosario del Rey Alamillo y Erick Debarbieux (2006) denominada *Clima y violencia escolar*. Un estudio comparativo entre España y Francia, su objetivo es comparar el clima y la violencia escolar en centros de educación secundaria de dos regiones del sur de España y Francia respectivamente: Andalucía y Marsella, concretamente. Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó como muestra nueve escuelas, cuatro de Marsella (Francia) y cinco de Andalucía (España), ambas regiones situadas al sur de sus respectivos países en zonas poblacionales de bajo o medio-bajo nivel socioeconómico.

En la investigación anterior, el cuestionario utilizado es el International Survey of School Climate. Secondary School Students Questionnaire (Debarbieux, 1996). Esta investigación da como resultado la percepción de los alumnos sobre clima general, la percepción de comportamientos y actos de violencia; la percepción de

la calidad del entorno cercano al centro escolar; la percepción de las relaciones entre compañeros, con el profesorado y con otros adultos del centro; la percepción de la efectividad del aprendizaje; y la percepción general de tensión entre docentes y alumnado.

En este mismo sentido, se tiene el estudio realizado por Nora Molina, Isabel Pérez (2006) denominado *"El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio"* publicada por la base de datos SCIELO del centro de investigación educacionales Paradigma de Venezuela. Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron el diario de campo, las grabaciones de audio, video y las fotografías. Para el análisis de los datos etnográficos se usó el modelo cíclico propuesto por Del Rincón (1997).

Los resultados de esta investigación muestran que las relaciones sociales en el aula estudiada no son armoniosas, ni entre los estudiantes ni entre la docente con los estudiantes, pues la mayoría de los intercambios que se establecen entre ellos están mediatizados por comportamientos y actitudes cargados de violencia y agresividad, emociones negativas y antivalores; además, porque la docente asume posiciones tradicionales en relación con su autoridad para controlar los procesos y manifiesta, así mismo, su incapacidad para asumir el control que ésta posición le asigna.

Allí mismo, la literatura consultada resalta el trabajo de Cristian Moreno, Alejandro Díaz, Carol Cuevas, Ingrid Bravo y Carolina Nova (2011) con su artículo *"Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramienta de evaluación y programa de intervención"* cuyo objetivo principal es conocer el impacto de un programa de intervención destinado a mejorar el clima social escolar al interior del aula, centrado en el desarrollo de las competencias social-afectiva de profesores y alumnos de quinto año básico. Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron: la escala del clima social del aula y el cuestionario de evaluación del clima organizacional.

Los resultados de la investigación muestran la

importancia de hacer saber al alumno lo que piensa el maestro de su desempeño, pero este no debe hacer uso del sarcasmo y las respuestas negativas, evidenciándose que estas acciones pueden presentar inconvenientes en el clima escolar.

De igual manera se tiene en cuenta a David Moreno, Estefanía Estévez y Sergio Murgui con su investigación titulada *“Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia”* su principal objetivo analizar la relación existente entre el clima familiar y el clima escolar percibidos por el adolescente examinando el rol desempeñado por determinados factores individuales (capacidad empática, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta en la escuela) en dicha asociación.

La muestra se compone de 1319 adolescentes de edades entre 11 y 16 años, escolarizados en siete centros de enseñanza secundaria de la Comunidad Valenciana. Para el análisis de los datos se ha calculado un modelo de ecuaciones estructurales, el instrumento utilizado es: Escala de Clima Social Familiar (FES), desarrollada por Moos, Moos y Trickett(1989). Esta escala se compone de 27 ítems que informan sobre el clima social y las relaciones interpersonales existentes en la familia, con alternativas de respuesta formuladas en verdadero o falso. El instrumento mide tres dimensiones: cohesión (ejemplo: “En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión”), expresividad (ejemplo: “En casahablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos”) y conflicto (ejemplo: “Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros”).

Los resultados indican que el clima familiar se relaciona indirectamente con el clima social del aula a través de las siguientes asociaciones: la calidad del clima familiar mostró una relación directa con el desarrollo de la empatía, la actitud hacia el profesorado y la escuela como figura e institución de autoridad formal, así como con el comportamiento violento del adolescente en la escuela que, a su vez, contribuyeron a determinar la percepción del adolescente del clima escolar. (Moreno,

Estévez, y Murgui, 2009).

Por eso, se recomienda dentro de los resultados elogiar el desempeño escolar y hacer críticas positivas, dar razones de los elogios no es suficiente, sino que se deben explicar los avances académicos permitiendo que el estudiante pueda sentir que su esfuerzo es valorado.

Los autores en las diferentes literaturas muestran como la agresividad, los antivalores, la poca armonía están haciendo de los salones de clase lugares ostensos para impartir el conocimiento, sin embargo, buscan en sus tesis dar solución a estas problemáticas que podrían hacer del aula un lugar agradable y como la relación entre docente y estudiante pueda ser equilibrada, la importancia de hacerle saber al estudiante su desempeño, pero sin hacer uso del sarcasmo o dar respuestas negativas.

Los diferentes instrumentos utilizados en las investigaciones han permitido llegar al diagnóstico de los comportamientos que se presentan en el aula, cabe recalcar que cada indagación realizada a pesar de sus diferentes objetivos, siguen apuntando hacia la construcción de una mejor educación.

3. Investigaciones relacionadas con las relaciones intrafamiliar

La revisión bibliográfica permitió el análisis de las siguientes investigaciones en Colombia: *Un estado de los estados del arte de familia en Colombia: el lugar de la familia y de las disciplinas*, realizado por Luz María López-Montaña y Germán Darío Herrera-Saray cuyo objetivo es comprender el lugar de la familia y de las disciplinas en los estados del arte de familia en Colombia y otros relacionados. Utilizando metodología cualitativa, hermenéutica, de tipo documental.

En este estudio se reflexiona acerca de las orientaciones temáticas, temporales y académicas de familia como tema de investigación en Colombia. La investigación de familia se realiza principalmente en áreas geográficas y grandes conglomerados urbanos, sin considerar a lo rural del país.

Por su parte, Valdés, A., & Martínez, E. A. (2014) en su investigación *“Relación entre el auto concepto social, el clima familiar y el clima escolar con el Bullying en estudiantes de secundaria”* tiene por objetivo formar individuos que sean capaces de convivir y participar de manera armónica, dentro de una sociedad democrática, ya que cualquier forma de violencia es contraria al logro de este trascendental fin. El instrumento utilizado es elaborado por Del Rey y Ortega (2005) y Raviv et ál. (2001). Que se diseñó para el estudio de la frecuencia con la que los estudiantes reportaron llevar a cabo conductas agresivas hacia los pares durante el último mes.

Esta investigación arroja como resultado a partir del propósito del estudio, que fue determinar las relaciones del auto concepto social, el clima familiar y el clima escolar con la presencia de conductas violentas entre estudiantes en las escuelas secundarias que dos de estas variables (clima familiar y clima escolar) forman un modelo que logra explicar una parte significativa de la varianza de los reportes de Bullying por parte de los estudiantes.

Después de hacer la revisión pertinente acerca de cada uno de los artículos se puede evidenciar como la educación ha realizado algunos cambios en el componente social que se desarrolla dentro del aula, son la preocupaciones de los docentes tan notoria que con el pasar de los días vienen adelantándose estudios que permitan mejorar o fortalecer el clima de aula en las instituciones, haciendo investigaciones que enmarquen por qué los estudiantes están presentando comportamientos negativos y, a su vez, que está pasando dentro del hogar.

Otra investigación analizada fue *la comunicación familiar en asentamientos subnormales de Montería (Colombia)* realizada por Garcés Prettel, Miguel Palacio Sañudo, Jorge Enrique (2010). Este estudio es producto de una investigación cuantitativa que describe las características de la comunicación que se forja al interior de las familias en los barrios subnormales de Montería (Colombia). El diseño metodológico partió de un

muestreo intencional con 300 familias pertenecientes a cuatro asentamientos subnormales de la ciudad de Montería. La información fue obtenida de la aplicación de dos encuestas, una que mide características demográficas de los hogares, y el cuestionario CFA creado por Garcés (2004), que mide niveles de comunicación familiar.

Dentro de los hallazgos más importantes se resalta que las familias nucleares de estos barrios subnormales seleccionados mostraron mejores niveles de comunicación y de relaciones que las monoparentales y extensas. Sin embargo, independientemente del tipo de familia se logra descubrir que es la figura materna la que muestra desarrollar con mayor fuerza que la figura paterna la comunicación afectiva y reguladora con los hijos.

Otro aspecto por resaltar de este estudio es que se encontraron cuatro aspectos que ponen obstáculos al desarrollo funcional de la comunicación y las relaciones familiares, y estos son: la separación de los padres, el maltrato psicológico y físico, la crisis económica y el consumo de drogas.

Otra importante investigación es *“Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar”*, realizada por García Sánchez, Bárbara Yadira en el año 2008 y publicada en la Revista Colombiana de Educación, núm. 55. De acuerdo con la investigación, la modernidad impone a la familia y a la escuela como nuevos escenarios de socialización de la infancia; la disociación existente entre ambas instituciones se convierte, por una parte, en vacío o déficit de socialización, y por otra, en el aislamiento de los padres y madres de familia de la vida escolar de sus hijos. Cuando la familia o la escuela reproducen relaciones de violencia, el desencuentro entre padres, madres y maestros se complejiza, haciendo aún más difícil la comprensión, la intervención y la prevención de dichas relaciones violentas, reforzando pautas inadecuadas.

Los autores sostienen que este artículo de revisión

tuvo como objetivo analizar los contenidos de estudios relacionados con la dinámica familiar. El enfoque metodológico utilizado para el desarrollo del artículo fue cualitativo, enfocado en la estrategia de investigación documental la cual permitió el acercamiento a los textos a través de la lectura consiente y juiciosa, cruzando, contrastando y analizando las teorías encontradas acerca de la dinámica familiar. Para evidenciar el rastreo y hallazgos encontrados el texto estuvo dividido en varios apartados: "Sobre la familia y la dinámica familiar", "Las relaciones afectivas como proximidad", "Roles y distribución desigual de tareas", "Sobre la íntima relación entre autoridad, límites, normas y reglas" y "Comunicación y uso del tiempo libre en la familia".

Los principales hallazgos fueron que la dinámica familiar es aquel clima relacional que se da al interior del hogar y se encuentra mediado por diversas dimensiones como relaciones afectivas, roles, autoridad, límites, reglas, normas, uso del tiempo libre y comunicación. Se concluyó, que cada familia es única y se encuentra expuesta a dificultades culturales, económicos y religiosos que inducen a la familia a tener formas singulares y distintas de relacionarse y construir sus vínculos, a este proceso inestablemente estable se le da el nombre de dinámica familiar.

Se hace necesario mencionar la tesis de Erika Rocio Sabogal Lozano, titulada: *"Percepción frente a la violencia intrafamiliar de los habitantes de la vereda Yaguara, del Municipio de Chaparral, Tolima"* su objetivo principal: Analizar la percepción frente a la violencia intrafamiliar de los habitantes de la vereda Yaguara, del municipio de Chaparral, Tolima. Los parámetros metodológicos de la investigación se realizaron desde un enfoque cualitativo, el cual enfatiza el estudio de los procesos y significados, interesándose por los fenómenos y la comprensión de las experiencias humanas.

Da importancia a la naturaleza socialmente construida de la realidad, estudiando la calidad de las actividades, relaciones y medios de una determinada situación o problema procurando una visión y

descripción holística del fenómeno social específico. El presente proyecto de investigación es de Tipo Descriptivo. Arias (1999), establece que este estudio se utiliza cuando se desea describir una realidad en todos sus componentes principales. También consiste en caracterizar un hecho, fenómeno o grupo de sujetos, con el fin de establecer su estructura o comportamiento, describiendo minuciosamente cada aspecto de lo manifestado y observado por el evento estudiado.

Los resultados permitieron identificar una apreciación general de la percepción que tiene la muestra escogida sobre la violencia intrafamiliar. Por medio de las entrevistas a los grupos focales, las personas relataron experiencias de violencia en el hogar; a pesar de estas situaciones vividas, se logró conocer que los habitantes de la vereda Yaguara tienen poco conocimiento sobre el tema, el concepto que tienen sobre la violencia intrafamiliar depende de la información que han recibido por medios como: talleres, televisión, noticias y experiencias que han visto en personas cercanas. Es así como los golpes, los insultos, las ofensas, las peleas entre la pareja es percibido como violencia intrafamiliar. Además, la muestra seleccionada manifiesta percibir al sexo masculino como principal generador de la violencia intrafamiliar.

Es de relevancia mencionar la tesis titulada *"Conductas disruptivas en el aula y desempeño docente en la jornada tarde de la Institución Educativa Técnica General Roberto Leyva del Municipio de Saldaña - Tolima"*, por Jorge Eduardo Jiménez Rocha, su objetivo es determinar el efecto de las conductas disruptivas en el aula sobre el desempeño docente, en la jornada tarde de la Institución Educativa Técnica General Roberto Leyva Sede Principal, del municipio de Saldaña - Tolima. La presente investigación se plantea bajo el enfoque mixto, dado que es necesario involucrar técnicas de recolección de datos, tanto cuantitativas como cualitativas, la población que fue tomada para la realización del estudio son los docentes y los estudiantes de la sede principal de la Institución Educativa Técnica General Roberto Leyva,

jornada tarde. Al respecto de los docentes, son un número de 11, constituidos por 6 de sexo femenino y 5 de sexo masculino, quienes atienden grados de sexto a once de secundaria. Su rango de edad es de 27 a 64 años. Las técnicas de recolección de datos, "comprenden procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar respuesta a su investigación.

Los resultados obtenidos en el test aplicado a docentes y estudiantes confirman que entre los profesores de la jornada tarde, existe la predominancia de un estilo democrático en cuanto al afrontamiento de la disciplina en el aula, lo que favorecería un mejor control de la disrupción, pero la coexistencia de rasgos agresivos y permisivos pueden estar afectando negativamente la disciplina en clase como lo demuestra el alto registro de comportamientos disruptivos estudiados en la primera parte de este informe.

Por otro lado, es de suma importancia mencionar el trabajo titulado "*Factores del comportamiento social de los estudiantes que afectan el clima escolar en el grado 11b de la Institución Educativa Manuela Omaña del Municipio de Flandes - Tolima*". Por Deisy Quiñones Bastida, esta tesis tiene como objetivo: Describir los factores del comportamiento social de los estudiantes que afectan el clima escolar de la institución educativa Manuela Omaña del municipio de Flandes - Tolima. La naturaleza del problema se puede explicar desde la investigación cualitativa, a través de un enfoque descriptivo explicativo para comprender los factores que generan el comportamiento de los estudiantes a partir de un diseño etnográfico. Es importante analizar la pertinencia de la investigación y así entender las realidades que llevan a los estudiantes a afectar el clima de aula, la indagación da como resultado que existen conflictos entre los estudiantes en el aula que no se resuelven por la intermitencia de los docentes al aplicar la disciplina, ya que requieren de supervisión para cumplir con sus deberes, a partir de lo cual se identifica que el tipo de liderazgo docente oscila entre el autoritarismo y el dejar hacer como consecuencia de la

personalidad docente caracterizada por la ira y el mal humor, conjugados con la actitud defensiva generando en la institución educativa el tipo de disciplina estática.

Finalmente, la tesis titulada "*Percepciones de directivos, docentes y estudiantes de básica y media acerca del clima escolar en el colegio la presentación de Ibagué*" realizada por Cecilia Pava y Alexandra Roza, quienes en su trabajo dejan claro y evidente como la educación vine realizando cambios y como la escuela juega ese papel fundamental como formadora en valores, el objetivo que centra esta investigación es: Describir las percepciones que tienen docentes y estudiantes de básica secundaria y media acerca del clima escolar en el colegio la presentación de Ibagué. Por lo tanto, un buen clima escolar, depende de la satisfacción que tengan los individuos que forman parte de ella, la desmotivación es uno de los factores que se hace evidente en la investigación, debido a que muchos estudiantes manifiestan de forma verbal y creer haber perdido derechos, espacios familiares y sociales, dicha esta desmotivación se refleja en el rendimiento académico. La metodología se basó en un enfoque mixto por medio de la utilización de un instrumento llamado IPAO conformado por cuarenta ítems, los cuales abarcan seis dimensiones, entre las que se encuentran calidad organizacional, sistema de recompensas e incentivos, toma de decisiones, liderazgo, interacción social y apertura organizacional.

Conclusión

Sin duda, la familia sigue siendo ese aspecto esencial que permite construir, junto con la escuela, las relaciones afectivas juegan un papel de mucha importancia en la educación de los estudiantes, la empatía es parte de esta; un profesor debe tener buenas relaciones con sus educandos para que el aprendizaje logre su objetivo. Al analizar los diferentes artículos internacionales, nacionales y locales se pudo evidenciar como un hogar deteriorado puede perjudicar el aprendizaje del estudiante.

Las diferentes tesis muestran como las aulas están evidenciando en sus discentes comportamientos negativos, que son el reflejo de un hogar que puede estar pasando por diferentes situaciones como lo son: separación de padres, maltrato psicológico y físico, crisis económica, llevando a una juventud al consumo de drogas. Lopez Montaña, Herrera, Palacios, Garces Prettel y Barabara hacen uso de instrumentos que permiten ver como el componente educativo genera gran impacto de preocupación y como las familias siguen siendo el eje fundamental para la construcción junto con las escuelas de una mejor sociedad.

Esto deja claro que las relaciones intrafamiliares son de relevancia, es decir, que un hogar que no cuente con una buena armonía podrá hacer que sus hijos generen un ambiente desagradable, conllevándolos a imitar los comportamientos que ven dentro del hogar.

Los diferentes estudios han permitido mostrar que un clima familiar negativo genera problema de comunicación entre padres e hijos, llevando esto a reflejar la carencia de afecto y apoyo, lo cual es fundamental en la formación del individuo.

Por último, se hace necesario entender las realidades que se viven desde los hogares y las escuelas, cada una de las diferentes investigaciones buscan mejorar algunos aspectos de la educación, pero se evidencia como los trabajos de grado se están convirtiendo en piezas de biblioteca, debido a su poca aplicación en los contextos educativos.

Bibliografía

Blaya, C., Debarbieux, E., Rey Alamillo, R. D., & Ortega Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.

Garcés Prettel, M., & Palacio Sañudo, J. E. (2010). La comunicación familiar en asentamientos subnormales de Montería. *Psicología desde el Caribe*, 1-29.

Jiménez Rocha, J. E. (2017). Conductas disruptivas en el aula y desempeño docente en la jornada tarde de la institución educativa

técnica general Roberto Leyva del Municipio de Saldaña Tolima.

López-Montaña, L. M., & Herrera-Saray, G. D. UN ESTADO DE LOS ESTADOS DEL ARTE DE FAMILIA EN COLOMBIA: EL LUGAR DE LA FAMILIA Y DE LAS DISCIPLINAS. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 9, 148-164.

Madrigal, C. M., Mujica, A. D., Tamarín, C. C., Olave, C. N., & Carrasco, I. B. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: Alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 14(3), 70-84.

Molina de Colmenares, N., & Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219.

Pava Castillo, B. C., & Rozo Portela, M. A. (2012). *Percepciones de directivos docentes y estudiantes de básica y media acerca del clima escolar en el Colegio la Presentación de Ibagué* (Bachelor's thesis, Ibagué: Universidad del Tolima, 2012.).

Quiñones Bastidas, D. (2016). Factores del comportamiento social de los estudiantes que afectan el clima escolar en el grado 11b de la institución educativa Manuela Omaña del municipio de Flandes-Tolima.

Ruiz, D. M., López, E. E., Pérez, S. M., & Ochoa, G. M. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International journal of psychology and psychological therapy*, 9(1), 123-136.

Sabogal Lozano, E. R. (2014). Percepción frente a la violencia intrafamiliar de los habitantes de la vereda Yaguara, del municipio de Chaparral, Tolima.

Sánchez, B. Y. G. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (55), 108-124.

Valdés Cuervo, Á. A., Martínez, C., & Alonso, E. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3).

ALGUNAS REFLEXIONES HISTORIOGRÁFICAS ACERCA DE LOS DISCURSOS Y REPRESENTACIONES DE LA PRENSA ESCRITA ENTORNO AL PROBLEMA DE LAS DROGAS ILÍCITAS

Yaider Munive Arias
Universidad del Atlántico

Introducción

Se hace indispensable hacer énfasis en el papel preponderante de los “mass media”, en lo concerniente a la prensa escrita para reflexionar acerca de los discursos que emula esta en lo relacionado con el tráfico y consumo de drogas ilícitas y más en nuestro país, en donde los medios de comunicación han creado estereotipos acerca del narcotráfico fuera de contexto y en donde prima más el uso de un lenguaje influenciado principalmente por el discurso oficial del Estado, mas no el de los sujetos que pertenecen a la problemática pero que han sido invisibilizados por la prensa en general. Es por ende que se hace necesario acudir a textos que visibilicen de cierta forma a esos individuos que el discurso oficial deja rezagados.

1. Medios de comunicación y drogas ilícitas una articulación entorno al discurso.

Un primer artículo es el de Leandro Peñaranda Contreras *“de maribuaneros a mafiosos, transformaciones en los discursos de la prensa colombiana de los años sesenta y setenta sobre el problema de la droga”*¹ en el cual se trata que la prensa no solo actúa como transmisor de información, sino también como creadora de realidades simbólicas, también se hace énfasis en la connotación nosotros/ellos la cual es representada por la prensa como primero a las autoridades como sujeto activo del relato y a los antagonista que son “ellos” estigmatizados por pertenecer al negocio, no obstante se denota una falta de

precisión conceptual por parte de la prensa de los años 60 por llamar “mafiosos” tanto a cultivadores así como a los traficantes y consumidores.

En este orden de ideas, Rosa del Olmo en su artículo *“Los medios de comunicación social y las drogas”*² nos recalca que existen pocas investigaciones serias y objetivas acerca del campo de las drogas ilícitas lo cual se ha llevado más bien a lo mitificado y a la variopinta de discursos sesgados por intereses económicos y políticos; tanto así que el carácter de la prensa escrita ante este tipo de temas es sensacionalista y simplista. Todo esto se detalló en la reunión de la UNESCO en Lisboa para 1980 en donde se hizo énfasis en como los medios de comunicación tratan el problema de las drogas ilegales, no obstante se llegó a la conclusión de que estos estereotipan al drogadicto igual que a un delincuente o enfermo.

Un artículo que analiza el lenguaje usado por la prensa escrita acerca del tráfico y consumo de drogas ilícitas es el de Rutilio García Pereyra *“la representación del tráfico de drogas en la prensa escrita de la región fronteriza Ciudad Juárez, Chihuahua – El Paso, Texas”*³ en el cual hace alusión al poder de los medios de comunicación para reforzar creencias y actitudes para influir en la opinión pública, tanto así que el problema acarreado por el tráfico de drogas entre El Paso, Texas y la Ciudad Juárez era tratado por el Periódico “el Herald”, el cual con un discurso en donde permeaba los intereses de los reformistas y radicales estigmatizó a la

¹ L. Peñaranda (2010).

² R. Del Olmo (1997).

³ R. García Pereyra (2011).

ciudad de Juárez como la causante de los problemas que residían en el Paso no teniendo una visión integral de la problemática del tráfico de drogas ilícitas.

Por otra parte, debemos referenciar el artículo de Jose Luis Arriaga Omelos *"Epigenesis del periodismo sobre el narco en México"*⁴ en el cual se aclara que para mediados de los años 80 los diarios periodísticos de ese país empezaron a promulgar la palabra "narco" o "narcotraficante", cabe resaltar que dentro de estos diarios uno representativo es el "Universal" que trato el problema de las drogas ilícitas desde la segunda mitad del siglo XIX de manera crítica y estructurada. Esto en si contribuyo a que el periodismo sobre el narco diversificara las líneas de investigación con un carácter critico en los periódicos mexicanos.

Una disciplina que ha sido poco utilizada para tratar el tema de las drogas ilícitas en los medios de comunicación es la etnografía que nos permite de cierta forma tener una mejor interpretación sobre los actos que cometen las personas que están imbuidas en el campo de las drogas; en ese sentido debemos traer a colación el artículo de Oriol Romani *"etnografía y drogas: discursos y prácticas"*⁵ en el cual se tratan variables tratadas en el campo etnográfico como lo es la concerniente con la automedicación en el campo de la drogas, que según la etnografía ha sido una práctica universal que está articulada con muchas funciones de automedicación o auto atención del cuerpo humano; del mismo modo trata el fenómeno de la drogodependencia y de cómo se genera en las sociedades contemporáneas debido a los diversos cambios sociales, culturales, tecnológicos que emergen en su contexto por lo cual la vida cotidiana se acentúa alrededor del consumo de determinada droga por consiguiente cabe resaltar que el fenómeno de la drogodependencia se articula con distintos procesos a corto y largo plazo que se desarrollaron a nivel mundial y generaron las condiciones para la formación de este fenómeno como es el caso de la expansión del capitalismo y la revolución

industrial.

Por tanto, se hace fundamental profundizar en lo relacionado con el enfoque discursivo con el que se tratan las noticias y más cuando estas se encuentran articuladas con las drogas ilícitas, para lo cual es importante traer a colación el artículo de Teun A. Van Dijk, Mary Nash, Rosa Tello y Nuvia Benach (Eds), *"nuevo racismo y noticias un enfoque discursivo"*⁶ el cual hace una aclaración respecto a que dentro de la contemporaneidad, no existen las formas del viejo racismo (esclavitud, segregación o la discriminación sistemática, entre otras), emergiendo un nuevo racismo que pretende ser democrático y respetable en donde el enfoque no trata de catalogar al sujeto o las grupos de inferiores sino de diferentes; una particularidad que tratan los autores de este artículo es que las noticias relacionadas con los grupos minoritarios de la sociedad están articuladas con los temas negativos debido a su receptibilidad en la mente de los lectores en lo concerniente a la delincuencia, las drogas, la violencia etc. Por otro lado, aunque el discurso periodístico se construye con base a las fuentes o autores, estas cuando tratan temas relacionados con las minorías étnicas son citadas con menos frecuencia y de formas menos destacadas que las fuentes que citan a las elites blancas.

Debemos tener en cuenta el valor de lo noticiable es un aspecto fundamental de tener en cuenta al momento de analizar el discurso emulado por la prensa con relación a la producción, tráfico y consumo de drogas ilícitas; de ahí que el artículo de Leandro Peñaranda C. *"representaciones periodísticas en la antesala de la guerra contra las drogas" en Colombia (1971 - 1978)"*⁷ en el cual se especifica que el discurso prohibicionista que se concibe sobre las drogas ilícitas tiene su origen en los Estados Unidos y su polémica guerra contra las drogas, la cual no solo se presenta desde el enfoque punitivo sino desde el discurso de la prensa colombiana y estadounidense; en este orden de ideas el autor también especifica que en el ámbito periodístico de

⁴ J. Arriaga Omelos (2018).

⁵ O. Romani (1997).

⁶ Van Dijk (2005).

⁷ L. Peñaranda (2013).

las últimas décadas se efectuó la formación de bloques de información que no se califican como noticias de carácter local e internacional, sino que se tratan desde un enfoque transnacional como lo es la temática del narcotráfico ya que en definitiva el valor de lo noticiable propicia la interculturalidad en el desarrollo de los medios de comunicación. No obstante un aspecto a destacar es en lo referente a las contradicciones de la prensa estadounidense y colombiana ya que mientras la prensa estadounidense destacaba el emporio ilegal que los traficantes colombianos estaban conformando en algunas ciudades de los Estados Unidos; la prensa colombiana a finales de los años setenta situaba su interés en la "bonanza marimbera".

Otro texto que se articula con lo expuesto anteriormente es el artículo de Elvia Acevedo Moreno "*drogas ilegales: un análisis de contenido sobre el tratamiento periodístico dado el tema en tres diarios periodísticos*"⁸ en el cual se analiza el tratamiento realizado por diarios como El Espectador, El Tiempo y El Colombiano sobre el tema de las drogas ilícitas teniendo en cuenta las diferentes coyunturas históricas entendiendo la influencia de estos mensajes y como están contruidos; a su vez trata la polifuncionalidad de los medios de comunicación en el sentido que pueden darle nuevos enfoques a las temáticas de la sociedad, tanto así que los medios definen los temas que las sociedades consideraran prioritarios. Además una característica peculiar en esta investigación es que los artículos analizados de los periódicos El Espectador, El Tiempo y El Colombiano durante 1986, 1996 y 2009 demuestran que los géneros de investigación como la crónica, el informe especial o el reportaje muy poco fueron explorados por parte de estos periódicos al momento de tratar el tema de las drogas ilegales en el país siendo más relevantes los acontecimientos noticiosos; no obstante aunque el género noticioso se presenta con mayor intensidad en el primer periodo y pierde vehemencia en los otros dos, no se hace énfasis en los de mayor elaboración sino de las noticias breves.

También la música tiene su participación en el

campo de las drogas ilícitas y es que esta puede ser un conductor de aquellas voces que son invisibilizadas por la historia oficial, por consiguiente es importante hacer ahínco en el artículo de Luis Astorga "*corridos de traficantes y censura*"⁹ que nos ofrece una radiografía sobre la repercusión de los corridos sobre los traficantes de drogas y su eventual censura en los medios de comunicación de México, lo cual va articulado de cierta manera la falta de precisión conceptual en la que suele caer los términos de "narco" y narcotraficante" en los mass media; para lo cual el autor pone como ejemplo el caso de Sinaloa en México en donde la difusión de este tipo de música fue censurada para 1987 tanto en radio, televisión y prensa escrita; sin embargo, las leyes de mercado se impusieron por encima de los preceptos morales debido a que medida que aumentaban las medidas represivas la violencia asociada con el tráfico de droga aumentaba proporcionalmente a escala mundial. De ahí que Astorga recurra a la fuente oral entrevistando a los artistas que representan al género de los corridos en México como es el caso de una entrevista a Hernán Hernández del grupo "los tigres del norte" el cual opina que la censura a los corridos no erradicaran el narcotráfico, por el contrario esboza que el problema aumenta si se esconde y que la solución a dicho flagelo esta en las manos de los entes gubernamentales y que lo único que busca con su música es entretener a las personas contando historias reales, que es el objetivo de los corridos.

Reflexiones finales

Cabe resaltar que los estudios sobre el discurso de la prensa sobre las drogas ilícitas en Colombia son pocos y los que hay solo se relegan al plano nacional lo cual deja ciertos vacíos historiográficos sobre los demás territorios, no obstante en México existe una amplia bibliografía sobre esta temática debido a la problemática del narcotráfico que es una constante en ese país, es por eso que se hace indispensable en nuestro país buscar llenar esos vacíos acerca del discurso que emulaba la prensa por ejemplo en la región caribe en los años 70 con la bonanza marimbera, de cuál era el lenguaje utilizado por

⁸ E. Acevedo (2012).

⁹ L. Astorga (2005).

los periódicos en cuanto a la precisión conceptual de algunos términos como marimbero o mafioso, así como también analizar qué tipo de noticias relacionadas con el tráfico de drogas se le daba mayor relevancia es decir a las noticias breves pero con un valor noticiable importante que a la crónica, la investigación o el reportaje.

Bibliografía

Peñaranda, L. (2010). de marihuaneros a mafiosos, transformaciones en los discursos de la prensa colombiana de los años sesenta y setenta sobre el problema de la droga. *Revista signo y pensamiento*, 29 (57), 314 - 329

Del Olmo, R. (1997). Los medios de comunicación social y las drogas. *comunicar*, 5 (9), 119 -124.

Romaní, O. (1997). etnografía y drogas: discursos y prácticas. *Nueva antropología*, 16 (53), 39 - 66.

García Pereyra, R. (2011). la representación del tráfico de drogas en la prensa escrita de la región fronteriza Ciudad Juárez, Chihuahua - El Paso, Texas. *CULCYT*, (43), 5 - 16.

Arriaga Omelos, J. (2018). Epigenesis del periodismo sobre el narco en México. 1 - 24.

Peñaranda, L. (2013). representaciones periodísticas en la antesala de la "guerra contra las drogas" en Colombia (1971 - 1978). *Análisis político*, 26 (79), 55 - 72.

Van Dijk. (2005). nuevo racismo y noticias un enfoque discursivo. *inmigración, género y espacios urbanos, los retos de la diversidad*, 33 - 55.

Acevedo E. (2012). Drogas ilegales: un análisis de contenido sobre el tratamiento periodístico dado el tema en tres diarios periodísticos. (28), 91 - 114

As torga, L. (2005). corridos de traficantes y censura. *Región y sociedad*, 17 (32), 145 -164.



Universidad
del Tolima



Una nueva historia
ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

Número 2 2020. Ibagué, Tolima (Colombia) - ISSN: 2711-0915

REVISTA
Licenso

"La pedagogía de las ciencias sociales en
reflexivos consensos y razonados disensos"



Reseñas y

Reflexiones

PRÁCTICA EDUCATIVA: UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN PRIVADA

Tatiana Alejandra Cubillos Ramírez
Licenciada en Ciencias Sociales
Universidad del Tolima

"Es imposible concebir el educador desesperanzado, se pueden concebir momentos de desesperanza, pero no se puede mantener en esa posición"
Paulo Freire. (El grito Manso)

El presente texto se elabora con base en el discurso de uno de los pedagogos más relevantes en la educación Latinoamericana: "el pedagogo de los oprimidos y precursor de la pedagogía de la esperanza, Paulo Freire". Él estaba convencido de que el protagonismo de una clase debe estar en el estudiante y su contexto, pues en ello está el poder transformador, por tal motivo pretendo hacer un análisis reflexivo frente a la práctica educativa vista desde una docente del lúgubre campo de la educación privada.

La práctica educativa, el ejercicio docente, el quehacer diario de los facilitadores en la construcción del conocimiento, se constituye como una posibilidad de aprendizaje en la formación integral de los profesionales de la educación ya que esta es una oportunidad central a la hora de realizar una reflexión consciente y continua de la labor; esta se convierte en un elemento significativo para todos los integrantes del acto educativo, en tanto se responda a las particulares y necesidades del contexto en el que se aplica.

En ese sentido, es menester aclarar que la práctica educativa de la que Freire defiende como importante hito de construcción de una educación emancipadora y liberadora se está viendo transgredida en las instituciones educativas privadas. ¿A qué me refiero? Para explicar esto, haré uso de lo dicho por Pablo Imen durante la ceremonia de imposición del nombre de Paulo Freire en el aula magna de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Nacional de Comahue (1991): "Se

convierte la educación en mercancía y se destruye la idea de educación como un derecho social" (p. 78).

En las instituciones educativas en las que he tenido la oportunidad de ejercer mi labor como docente, me he visto envuelta en el infortunio de encontrarme con realidades bastante dolorosas, muy desiguales. No hay práctica social más política como lo es la práctica educativa (Freire, 2003, p. 73), por tal motivo, fui consciente que el arma más importante la tenía en mí poder: enseñar desde y para ese contexto. Sin embargo, los vituperios que debe pasar el docente de las instituciones privadas frente a la acción de constituir la práctica educativa como instrumento de defensa, son incontables. En este espacio, mencionaré algunos:

1. "El docente es un simple administrador del paquete pedagógico que se diseña fuera del aula" (Freire, 2003, p. 78). Son desbordantes y agobiantes las cantidades de contenidos que deben enseñarse en el aula para que el estudiante aprenda un no sé qué, porque siquiera eso está claro en los famosos diseños curriculares. No obstante, estos están alejados de la vivencia del estudiante y por más que el docente haga "maromas" para adoptar esos contenidos al contexto, queda claro al servicio de quién y de qué ideales se construye conocimiento; cabe aclarar que no precisamente es al servicio del pueblo.
2. Operativos nacionales de evaluación que son un instrumento para rankear las escuelas. (Freire, 2003) Para nadie es un secreto que de los resultados de las

pruebas de Estado de cualquier institución sea pública o privada son un dolor de cabeza, no porque sea imposible lograr un balance positivo, sino porque estas son uno de los motivos de peso para que la educación se convierta en un elemento mecanizado y de producción, sin ningún tinte crítico-social. El ejercicio pedagógico se reduce a fortalecer habilidades para responder eficientemente las pruebas de Estado. Además, se deja de lado la esencia de la práctica docente, la cual permite intervenir en la realidad en "búsqueda de una pedagogía crítica que posibilita al estudiante asumirse como sujeto en la historia". (Freire, 2003, p. 30)

3. El docente pierde su cargo epistemológico: En el aula, debe existir una imposibilidad de implementar una pedagogía neutra. "No hay nada neutro. Para mí esta es una pelea política" (Freire, 2003, p. 61). Si la práctica pedagógica no está al servicio del pueblo y para el pueblo, el docente carece de sentido epistemológico en su ejercicio diario. En algunas ocasiones, los mismos docentes dejan de lado su carácter político, sin embargo, en muchos otros casos, es el mismo contexto (estudiantes, padres de familia y directivos) los que "obligan" o "persuaden" al maestro de reprimir sus posturas críticas y políticas.
4. Relevancia al aspecto monetario: Al convertir la educación en mercancía y no en un derecho social, encontramos a los padres de familia como actores que adquieren esa mercancía, ya ni siquiera el estudiante es el que recibe tal acción. Por consiguiente, el ejercicio docente se torna en satisfacer las necesidades de este actor familiar que en muchas ocasiones son equivocadas.

Lo anteriormente mencionado, trata de evidenciar la crisis que por muchos años ha tenido la educación y en este caso lo traigo a colación frente a la educación privada. Freire llamaba a esto el sistema Dual (Freire, 2003), debido a la crisis educativa, las escuelas privadas funcionan como un mercado, uno que está produciendo

cultura, déspota y privativa y que queramos o no, se está generando y difundiendo.

La cultura es creación del hombre "Si hemos sido capaces de cambiar al mundo natural, que no hicimos, que ya estaba hecho, cómo no vamos a poder cambiar el mundo que hicimos, el mundo de la política, la explotación y las clases sociales" (Freire, 2003, pág. 69). Tal vez, esto suene a utopía, irreal o imposible; sin embargo, los docentes tenemos el peso epistemológico para generar una transformación.

Los licenciados debemos luchar frente al monstruo del desempleo en Colombia. No obstante, también debemos luchar contra las vicisitudes que implica trabajar para el sector privado. Como docentes no podemos dejar de luchar y "aunque la problemática siga siendo la misma, las formas de lucha no son necesariamente las mismas" (Freire, 2003, p. 59). Y aunque la realidad esté así, no podemos permitir que sea así. Finalmente, desde mi cargo de docente del área de Ciencias Sociales, que en algunos momentos se ve encerrada en un espacio de total impotencia al no poder llevar a cabo escenarios pedagógicos que de alguna manera fueron un "sueño" u objetivo vocacional, alzo la voz de protesta frente a un sistema educativo paupérrimo y convoco a los licenciados a no perder la esperanza... Cambiar es difícil, pero no imposible.

Bibliografía

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina S.A.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI editores S.A.

López Ernesto, Cacheiro María, Camili Celia y Fuentes Juan. Didáctica general y formación del profesorado. Madrid, Unir: 2016.

Jhon Alexander Penagos Monroy

Licenciado en Ciencias Sociales
Universidad del Tolima

Abordajes desde la Didáctica y el uso de las tecnologías

Sin duda alguna, las relaciones educativas que se gestan durante los procesos formativos implican la articulación de diversos actores que intervienen, tal como lo precisan los autores del texto que lleva por título *Didáctica general y formación del profesorado*. En primer lugar, se precisa que el texto es un libro que se encuentra dirigido a aquellas personas que tienen una afinidad con la educación y el arte de enseñar. Este texto fue realizado por los docentes de la Universidad de España y Complutense de Madrid, Ernesto López, María Cacheiro, Celia Camili y Juan Fuentes.

Siguiendo con esta línea temática, se puede decir que los autores de este libro poseen una gran afinidad con la pedagogía, la didáctica, las tecnologías y los procesos de enseñanza-aprendizaje, al punto de que podemos empezar a identificar de qué manera el contenido podrá transformar el conocimiento del lector con tan solo sentir aquel aroma de ilustración contemporánea y una nueva perspectiva de fomentar los procesos de enseñanza en los diversos escenarios.

El tema que aborda esta obra es la educación y el uso de las TIC. Este texto se encuentra dividido por capítulos, donde inicialmente el primer, segundo y el tercer capítulo hacen énfasis al papel que juega la didáctica en la educación y la importancia que tiene para comprender sus objetos de estudio en el diseño y la planificación de actividades a partir del currículo. Allí se trata de identificar unos objetivos, competencias,

contenidos, metodologías y otros elementos que permiten que se desarrollen de forma adecuada las labores de enseñanza- aprendizaje en los campos del conocimiento.

Más adelante los capítulos cuarto y quinto, muestra la necesidad de generar una educación inclusiva que atienda los elementos de interculturalidad y socialización para un proceso de educación constructivo, en donde todos los participantes se vean inmersos de forma latente, tratando de fortalecer estos temas con teóricos como Piaget y la interacción docente- estudiante entre otros.

Por otro lado, en el capítulo seis se refleja la importancia y el papel que pueden llegar a jugar el uso de las TIC para los procesos de enseñanza y como estos medios tecnológicos deben estar compuestos no solo por el recurso, sino también por la capacitación de los docentes, con la finalidad de explotar al máximo su uso tratando de tener en cuenta una serie de estrategias didácticas y estándares que fundamentarán el proceso.

En los capítulos que comprenden del séptimo al noveno, se habla sobre cómo se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje y la forma en que deberían ser evaluados, no solo como un medio de calificación o medición sino como una forma de establecer un proceso de mejoramiento continuo y con técnicas adecuadas a la acción sobre situaciones que se vayan presentando. Por eso, se hace necesario repensar la formación del profesorado y qué factores deben acompañarlo con la finalidad de generar un excelente desarrollo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta

aquellos aspectos cualitativos y no solo cuantitativos.

En esta dirección, se puede partir de la siguiente cita "la relevancia de las TIC en la educación se constata tanto de las políticas educativas como en la gestión de las aulas". (Cacheiro, 2016, p. 160), donde indiscutiblemente se incluye la necesidad de unas estrategias para la implementación de los medios tecnológicos sino una capacitación adecuada por parte de los docentes para el desarrollo de estrategias óptimas al integrar las TIC.

Es por esta razón, que se deben reconfigurar las concepciones que emergen frente a las tecnologías en la educación, por cuanto ello permite satisfacer las necesidades de una comunidad que claramente necesita una innovación ajustable a las sociedades contemporáneas y que conlleven a un fin; cabe resaltar que este es un libro pertinente, puesto que permite a los docentes y demás lectores reflexionar sobre la necesidad de reformar los métodos de enseñanza y las políticas institucionales que deben estar entrelazadas entre didáctica y currículo.

En este sentido es imperante fijar unos objetos claros de estudio que incentiven a reformar el sentido de la educación como un proceso intercultural y colectivo, dotando a sus lectores con herramientas y teorías para que estructuren la posibilidad de ver el espacio y el conocimiento educativo de una forma diferente y analítica, basada en un tipo de modelo constructivista que esté guiado por un fin, integrando de esta forma todos los factores que influyen en las sociedades contemporáneas y que lastimosamente se encuentran aún sumergidas por un mecanismo educativo tradicionalista.

De este modo, los autores nos invitan a ver desde una óptica diferente la posibilidad de transgredir ese aprendizaje competitivo que nos ha acompañado durante tantos años en las instituciones educativas, por uno cooperativo que estimule la socialización y las formas de desempeñar distintas habilidades en el campo individual como su entorno social;

se concibe la educación didáctica como una relación de la complicación existencial y social que se establece entre los

agentes del proceso educativo, determinada por el escenario del aula, centro y entorno, la biografía y las expectativas de aquellos de la comunidad escolar, mediante el empleo del código no verbal y los signos no verbales para conseguir la formulación integral de los estudiantes. (Ernesto Gomez, 2016, p. 94)

Finalmente, se puede decir que esta obra permitirá a los sujetos que hacen parte del sistema educativo mejorar y repensar su práctica pedagógica, dotándolos de un bagaje teórico amplio que permitirá nutrirlos de conocimiento y desarrollar habilidades críticas frente a las situaciones que se presenten en su entorno social. De igual manera, la importancia que tienen las TIC en la actualidad y como el docente debe apropiarse de estos elementos para poder transformar y generar una visión artística y tecnológica de la didáctica.

Bibliografía

Ernesto Lopez Gomez, Cacheiro, M. L., Camilli, C., & Fuentes, J. L. (2016). *Didactica general y formacion del profesorado*. España: UNIR.

Google Academico. (27 de 04 de 2020). Obtenido de Google Academico: <https://scholar.google.com/citations?user=AuC-2j0AAAAJ&hl=es>

UNED. (27 de 04 de 2020). Obtenido de UNED: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,688382&_dad=portal&_schema=PORTAL

UNIVERSIDAD VILLANUEVA. (27 de 04 de 2020). Obtenido de UNIVERSIDAD VILLANUEVA: <https://www.villanueva.edu/descripcion/celia-camilli/>

GEOGRAFÍA POLÍTICA DE IBAGUÉ: UNA APROXIMACIÓN A UNA GLOBALIZACIÓN DESHUMANIZANTE

Gilberto Tabares

Licenciado en Ciencias Sociales
Universidad del Tolima

El objetivo de este escrito es interpretar la organización de la estructura urbana de Ibagué a través del análisis de la especialización del poder y del poder del espacio, teniendo como base teórica fundamental el capítulo II del libro *Globalización, Consecuencias Humanas (2017)* de Zygmunt Bauman, ya que este podría posibilitar la comprensión de las transformaciones de algunos sectores de la ciudad de Ibagué; específicamente lo que se conoce como “la milla de oro” y el Vergel a la luz de conceptos como panóptico, sinóptico y globalización. Además de esto, será importante para entender la relevancia de la geografía política a la hora de abordar el estudio de nuestra realidad espacial percibida la cual se revelará a través de fotografías tomadas en la práctica de campo y de forma sutil a través de lo que se infiera de la vivencia producida por la experiencia.

Inicia Bauman abordando la necesidad de unificación del espacio de los Estados modernos, lo cual le impulsó a separar las categorías y distinciones de las practicas humanas que escapan al control del poder estatal y reemplazarlas por las del Estado, considerado como referencia universal de la disposición y segmentación del espacio. Es por esta razón que se suscita la modernización con el fin de imponer un modelo de control que se perpetúe (p.41-43) esto se observa en la construcción y deconstrucción de lugares “simbólicos” de la ciudad, como es el caso del Parque/plaza de Bolívar de Ibagué en esencia colonial en su configuración - aunque su arquitectura no conserva nada de tipo colonial-, pero donde tiene encuentro representaciones

arquitectónicas (republicanas) y de poder (religioso, estatal, económico, judicial) de distintas épocas debido a distintas remodelaciones fruto de los cambios de poder (Ver imágenes 1-4). Según Ángela Lucía Agudelo (Declaración, 27 de sep. de 2018), la primera remodelación se hizo en conmemoración del centenario de la independencia (1904-1907) como en muchas ciudades de Colombia. Fruto de esto también son las Ceibas (imagen 3) y esculturas -con ánimo modernista-. Para Bauman estas renovaciones tienen como principio la repulsión que producía en la modernidad el enfrentarse a un presente “desorganizado, fétido, caótico, merecedor de la pena de muerte (...) el deposito putrefacto de la historia ingobernable, irracional, urbanísticamente ignorante e impotente (...) [ciudades] insalubres y ofensivas al sentido estético” (p.51-57). Bauman apoyado en literatura de la época diría que tanto teóricos como profesionales “querían purificar el tiempo histórico,



el espacio soñado por los urbanistas utópicos sería un lugar "jamás contaminado por la historia." (p.52)

De la misma forma que el español colono y conquistador sintió repulsión por la organización espacial que encontraban e instituyeron todo un constructo espacial a su medida racional y erigió sobre las ruinas que dejaba a su paso ciudades ejemplo de la "civilizadora modernidad", el poder republicano no vaciló en derrumbar estructuras coloniales, es decir, así como el "descubridor español" no reconoció la trascendencia histórico-cultural ante la que se encontraba y decidió estructurar sobre ello los pilares de su ecúmene racional, el republicano no respetó el propio valor colonial que lo configuraba, no le otorgó a su propia historia la relevancia de patrimonio cultural de la humanidad; eso sí, conservó la configuración que le permitiera perpetuar en el imaginario social su poder, la esencia de la organización espacial. Es necesario detenerse un poco más en las imágenes de la Plaza de Bolívar y en Bauman para entender, primero, cómo la organización espacial de la plaza confirma un espacio que proyecta la organización de un mapa, al contrario de su concebir de otra época, donde el mapa era expresión de la configuración del paisaje. Segundo, hay una organización del espacio que pretende no solo ser "acogedor para la administración comunal regida por el Estado (...) transparente y legible para el poder administrador" (p. 46) logrando así, que cada individuo pueda entender al detenerse en una plaza en cualquier parte del mundo donde reside el poder -la iglesia, la alcaldía, el fisco, la justicia-, sino que, ya no resulte ambigua la funcionalidad de cada lugar en el espacio "cada función necesita su propio lugar, así como cada lugar debe servir a única función (p.58). Niegan además toda forma racional de distribución del espacio que no sea la de ellos.

Para Bauman (2011) "las fronteras se trazan para crear diferencias: diferencias entre un lugar y el resto del espacio, entre un período y el resto del tiempo, entre una categoría de criatura humana y el resto de la humanidad." (p.190, 44 cartas desde el mundo líquido)

de esta forma se pretende que no exista ambigüedad en la representación de la diferenciación de los espacios del poder, implica esto que no observen los individuos en una porción de espacio, un vacío que les invite a pensar el espacio como propio y en su organización, a menos que el poder haya pensado el espacio para esto, dando una mera ilusión de lo propio. Es decir, el efecto panóptico que lo anterior implica, intenta que los individuos no conciban un espacio privado, lejos de la influencia del poder o sujeto a su propio poder; es interiorizar en los individuos el destierro en su propio espacio, de esta forma el poder del espacio imbuye al individuo en la sensación de ser vigilados haciéndolos disciplinados, una disciplina generada por paranoia. las técnicas panópticas garantizan la transición de la integración social a nivel local, haciendo que se autorregulen a través de la sensación de observación [Ver imagen 5-6] hasta la integración social "supralocal, administrada por el Estado, de territorios demasiado vastos para el alcance de las facultades naturales." [ver imagen 7-8] (Foucault citado por Bauman. p, 67)



Sin embargo, Bauman comprende que no se debe inquirir en la actualidad una renovación de las técnicas panópticas intactas en esencia, ya que el reto actual es diferente, porque el panóptico usa la coerción para infundir disciplina imponiendo patrones de conducta para impedir la diferencia, la elección y la pluralidad; la función primordial del panóptico es la permanencia de los sujetos en espacios vigilados, si observamos una similitud hoy, esta es aparente, puesto que lo que acontece actualmente tiene que ver más con unas técnicas sinópticas donde el individuo deseara o necesitara ser vigilado, si quiere sobrevivir (p.67-69). Un ejemplo de técnicas sinóptica son las bases de datos controladas por empresas e instituciones, los individuos desean ingresar

en estas bases de datos pues les aseguran créditos, a su vez, las bases de datos les permiten a estas empresas bancarias asegurar la credibilidad de pago del cliente y en base a estos son elegidos, por esta razón los individuos desean que se vigile sus intercambios comerciales constantemente, para ser elegidos. No obstante, esta técnica produce la exclusión de individuos que considere perjudiciales, pues significan una pérdida de capital, separando entonces a los individuos dignos de capital, de los indignos. Lo descrito anteriormente permite remarcar la diferencia, mientras en el panóptico es imposible desligarse o escapar de un espacio vigilado, en el sinóptico existe una selección de individuos dignos de ingresar a ese espacio vigilado: "elección separación y exclusión" (p.69) y una vez se ingrese, más libertad de movimiento hay.

Los espacios del poder nos permiten entender un poco más estos conceptos, si tomamos el caso del barrio el Vergel de Ibagué, al recorrer su espacio podemos observar, primero, las fronteras locales que delimitan (ver imagen 7-8) "dentro de la ciudad, (...) trincheras fuertemente armadas (accesos infranqueables) y los búnkeres (edificios y complejos fortificados y sometidos a estrecha vigilancia) que buscan la separación de los extraños, manteniéndolos alejados y vetándoles la entrada, (...) aspectos visibles en las ciudades contemporáneas" (Bauman. 2016 p.98-99)



a muchos, en el sinóptico la relación se invierte por lo que muchos vigilan a pocos, esta técnica la explica Bauman a través de las redes de comunicación, donde los más observan a los menos que "pertenecen al mundo de la política, el deporte, la ciencia o el espectáculo, o son célebres especialistas en información. No importa de dónde provengan, todos los famosos exhibidos ponen en exhibición el mundo de los famosos (...) globales en su cualidad de observados" (2017. p.72). Este mundo globalizado es en el que intentan ingresar las víctimas de las técnicas sinópticas y el que intentan defender los elegidos, es el lugar de la batalla urbana por la supervivencia; las fronteras reflejan los resultados de esta lucha (ver imagen 9). El Vergel es un barrio conectado por vías a la ciudad, pero desconectado del resto de seres humanos, al recorrerlo se siente un lugar sin "alma", configurado para la seguridad, pero no para la humanidad, es como describe Bauman, "un espacio perfectamente estructurado para recibir homúnculos, nacidos y criados en probetas de laboratorio; para criaturas creadas con retazos de tareas administrativas y definiciones legales. (2017.p.61) privilegiados, habitados y utilizados por la elite global -una suerte de «exilio interno» de la elite (2016.p. 100)".



Estos edificios más que viviendas, son fortalezas para proteger a sus habitantes, no buscan la integración de las personas a sus comunidades. Las técnicas sinópticas de selección imbuyen a los individuos en esta artificialidad y naturalizándoles esta configuración del espacio. De aquí desprendemos una segunda diferencia con múltiples implicaciones sociales; en el panóptico algunos vigilaban

También se debe hacer énfasis en que los espacios de la globalización no son espacios para todos en condición de igualdad independiente de nuestra condición socioeconómica, un ejemplo de esto es la cancha de la escuela de fútbol mi Nuevo Tolima, donde iba a jugar (ver imagen 10) hoy es una cancha sintética privada (ver imagen 11-12). Para finalizar solo puedo preguntar si es posible que sobreviva en nosotros algo que nos haga humanos en este avance global de la homogenización del espacio, donde a partir de técnicas etéreas se excluye y se condena a comunidades enteras.



Universidad
del Tolima



Una nueva historia
ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

Número 2 2020. Ibagué, Tolima (Colombia) - ISSN: 2711-0915

REVISTA
Licenso

"La pedagogía de las ciencias sociales en
reflexivos consensos y razonados disensos"



Imagen 11



Fotos Google maps 2013-2015

Foto Gilberto Tabares 2018

Bibliografía

Bauman, Zygmunt. (2017) *Globalización, Consecuencias Humanas*, 3era ed. México: Fondo de Cultura Económica. Cap. II

Bauman, Zygmunt. (2016) *Tiempos Líquidos, Vivir en una época de incertidumbre*. 1era ed. Libro electrónico (Barcelona) España: Tusquets Editores, S.A. Cap. IV



Universidad
del Tolima



Una nueva historia

**ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD**

Licienso

REVISTA

"La pedagogía de las ciencias sociales en reflexivos consensos y razonados disensos"



Número 2 2020. Ibagué, Tolima (Colombia)

ISSN: 2711-0915