



La educación
es de todos

Mineducación



**Ruta de orientación
didáctica para la
enseñanza de las ciencias
sociales. Conjunto de
grados 10.º y 11.º**

**Ruta de orientación didáctica para la
enseñanza de las ciencias sociales.
Conjunto de grados 10.º y 11.º**



Agradecimientos

Ministerio de Educación Nacional

Presidente de la República

Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional

María Victoria Angulo González

Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media

Constanza Liliana Alarcón Párraga

Jefe Oficina Asesora de Comunicaciones

Olga Lucía Pérez García

Directora de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media

Danit María Torres Fuentes

Subdirectora de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa

Liced Angelica Zea Silva

Coordinadora de Referentes

Luz Magally Pérez Rodríguez

Equipo técnico del Ministerio de Educación Nacional

Carolina Valencia Vargas, asesora del Despacho de la Ministra

Carolina Duque Martínez, equipo Ciencias Sociales

Natalia Hernández Melo, equipo Ciencias Sociales

Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani

Director General

Juan Sebastián De Zubiría Ragó

Directora de Unidad

Patricia Parra Sarmiento

Coordinación Académica

María Isabel Otero Cubillos

María Fernanda Gómez Rondón

Asesora en Historia

María Fernanda Gómez Rondón

Diseño didáctico

Isabel Jiménez Becerra

Desarrollo didáctico

Arturo Suavita Peña

Coordinadora de Comunicaciones

Sandra Patricia Sánchez Olaya

Diseñador Gráfico

Fabian Andres Gomez Pico

Corrector de Estilo

Rafael Humberto Castro Fernández



Tabla de contenidos

Ejercicio 1

Ejercicio 2

Ejercicio 3

- Introducción..... 6
- Ejercicios prácticos (ejemplos de planeación) 30
 - Ejercicio práctico 1. 31
 - Paso 0: Programo mi tema 31
 - Paso 1: Proceso de exploración 32
 - Paso 2: Proceso de contextualización e interpretación 41
 - Paso 3: Proceso de interpretación 60
 - Paso 4: Proceso de proyección ciudadana..... 82
 - Ejercicio práctico 2 84
 - Paso 0: Programo mi tema 84
 - Paso 1: Proceso de exploración 85
 - Paso 2: Proceso de contextualización e interpretación 88
 - Paso 3: Proceso de interpretación 105
 - Paso 4: Proceso de proyección ciudadana..... 124
 - Ejercicio práctico 3 127
 - Paso 0: Programo mi tema 127
 - Paso 1: Proceso de exploración 128
 - Paso 2: Proceso de contextualización e interpretación 130



Ejercicio 4

Ejercicio 5

[Paso 3: Proceso de interpretación](#) 151

[Paso 4: Proceso de proyección ciudadana](#)..... 173

[Ejercicio práctico 4](#).....179

[Paso 0: Programo mi tema](#)179

[Paso 1: Proceso de exploración](#)180

[Paso 2: Proceso de contextualización e interpretación](#)189

[Paso 3: Proceso de interpretación](#) 213

[Paso 4: Proceso de proyección ciudadana](#).....216

[Ejercicio práctico 5](#)226

[Paso 0: Programo mi tema](#)226

[Paso 1: Proceso de exploración](#)227

[Paso 2: Proceso de contextualización e interpretación](#)229

[Paso 3: Proceso de interpretación](#) 252

[Paso 4: Proceso de proyección ciudadana](#).....265

[Referencias](#)273

Introducción

En el 2017, el Congreso de la República promulgó la Ley 1874, centrada en reestablecer la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia como una disciplina integrada a los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media. Sus objetivos específicos incluyen tres aspectos claves en los procesos de formación en el área: el reconocimiento de la diversidad cultural de la nación colombiana, el desarrollo del pensamiento crítico a través de la comprensión de procesos históricos y sociales y la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en el país.

En el proceso de implementación de la Ley 1874 del 2017, el Ministerio de Educación Nacional ha liderado acciones para articular la disciplina de la Historia a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de las ciencias sociales. Entre ellas se destaca la creación de un conjunto de guías didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media cuyo propósito es el desarrollo de habilidades asociadas al pensamiento crítico y al pensamiento histórico, social y geográfico, así como a competencias científico-sociales en niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

De este conjunto forma parte la Guía de orientación didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales en educación media - grados 10.º y 11.º. Este material pedagógico que se comparte con la comunidad educativa se concreta en una ruta articulada en cuatro momentos didácticos: la exploración, la indagación, la contextualización y la proyección ciudadana. Cada uno de los pasos, a su vez, promueve que los niños y niñas reflexionen, analicen, interpreten, evalúen y adopten una postura crítica frente al pasado, el presente y el futuro. Esta propuesta didáctica, adicionalmente, permite una articulación con la educación para la ciudadanía al promover en los estudiantes la empatía y el análisis del contexto desde un marco ético, crítico, creativo y reflexivo.

Para alcanzar el propósito propuesto, la guía ha sido estructurada en cinco componentes. El primero de ellos, Consideraciones sobre los niños del conjunto de grados 10.º y 11.º, presenta una caracterización general de los estudiantes de estos grados teniendo en cuenta algunos aspectos de su desarrollo. Esta información contribuye a que los docentes planeen estrategias centradas en las habilidades propias de la edad, buscando, además, avanzar hacia formas más complejas de aprendizaje. Así mismo, pueden enriquecer su planeación con aspectos particulares evidenciados en su quehacer docente.

Apoiados en el segundo componente, ¿Qué procesos de aprendizaje de las ciencias sociales son propios en esta etapa de desarrollo?, los docentes pueden conocer el qué y el para qué de las propuestas de desarrollo de los tipos de pensamiento crítico, social, histórico y geográfico para esta etapa particular; igualmente, pueden identificar las habilidades que se pueden desarrollar en esta etapa y que es pertinente tener en cuenta en los procesos de planeación.



El tercer componente, ¿Cómo evaluar los procesos de aprendizaje en este conjunto de grados?, presenta tipos de evaluación del aprendizaje, así como sugerencias para aplicar cada uno de estos.

El cuarto componente, titulado Orientaciones didácticas, brinda al docente caminos posibles para desplegar procesos de enseñanza aprendizaje encaminados al desarrollo de los tipos de pensamiento crítico, social, histórico y geográfico.

El quinto y último de los componentes presenta y desarrolla cinco ejemplos prácticos que, al tener como referente los estándares básicos de competencias en ciencias sociales, ponen en diálogo el qué y el para qué de los diferentes tipos de pensamiento abordados con las habilidades propias de la etapa de desarrollo y los procesos de evaluación.

Esta guía proporciona diversas estrategias para la enseñanza–aprendizaje de las ciencias sociales; sin embargo, estas adquieren sentido en la medida en que los docentes las incluyen y las pongan en diálogo con su experiencia, el contexto y las particularidades de su entorno.

Algunas consideraciones sobre los niños y niñas que cursan los grados 10.º y 11.º

Partir de una caracterización de los y las estudiantes de los grados 10.º y 11.º permite a los docentes reconocer y comprender algunos aspectos psicosociales y cognitivos propios de estas edades para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Esto es necesario para diseñar las estrategias de enseñanza en consonancia con los intereses, necesidades y saberes de los estudiantes. Dichas estrategias, además, deben ampliar las fronteras del saber de los estudiantes, “respondiendo así a niveles crecientes de complejidad, lo que se refleja tanto en las formas de aproximarse al conocimiento, como en los conceptos propios de las ciencias y los compromisos personales y sociales” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 115).

La tabla 1 relaciona algunos rasgos característicos de los niños del conjunto de grados de 10.º y 11.º basados en la teoría de la psicología genética de Jean Piaget. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso de adaptación de las estructuras mentales al entorno del sujeto; en otras palabras, un incremento progresivo de las habilidades para comprender, explicar y predecir el mundo que lo rodea (Piaget, 1970).

Tabla 1. Aspectos psicosociales y cognitivos para el conjunto de grados de 10.º y 11.º

Aspectos cognitivos y psicosociales	Grado décimo	Grado once
<p>Desarrollo cognitivo: operador formal</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Afianza el pensamiento abstracto. ◆ Aumenta la habilidad de predicción y resolución de problemas desde diferentes perspectivas. ◆ Tiene en cuenta las diferentes variables que pueden influir en la toma de decisiones. ◆ Analiza las relaciones de causa-consecuencia y de continuidad-transformación. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Avanza hacia el fortalecimiento del pensamiento hipotético-deductivo de un adulto. ◆ Desarrolla pensamiento sistémico en la medida en que soluciona problemas involucrando diferentes aspectos, e identifica las relaciones existentes entre estos. ◆ Ante situaciones que involucran diferentes actores y puntos de vista, plantea soluciones desde perspectivas variadas. ◆ Apoya sus argumentos en fuentes teniendo en cuenta los alcances y límites de estas. ◆ Reconoce prejuicios e intenciones en enunciados y argumentos.

Desarrollo psicosocial

- ◆ Evalúa riesgos y toma decisiones de forma consciente dejando de lado paulatinamente la temeridad.
 - ◆ Aumenta el control de impulsos y ha desarrollado la capacidad de postergar la gratificación, así como de adquirir compromisos.
 - ◆ En la medida en que consolida su identidad y valores disminuye la influencia de su grupo de pares.
 - ◆ Establece su propia identidad cosmovisión y comienza a tener participación activa en el mundo que lo rodea.
 - ◆ Tiene intereses más estables y fortalece la conciencia de los límites personales y sociales.
- ◆ Toma decisiones de forma independiente y desarrolla habilidad para planificar el futuro, especialmente en lo relacionado con su orientación socio-ocupacional.
 - ◆ Alcanza un grado suficiente de autonomía que le permite apreciar los principios y experiencias de sus padres y familiares, al tiempo que se afianza el respeto y la valoración por la diferencia.

Fuente: elaboración propia



Para abordar estos aspectos psicosociales y cognitivos de los estudiantes de este conjunto de grados de la educación media, la guía formula propuestas para la enseñanza de las ciencias sociales que promuevan el pensamiento crítico (Carretero y Kriger, 2004) y prácticas que familiaricen a los estudiantes con la formulación de preguntas y resolución de conjeturas (Prats, 2010), desde un pensamiento de corte social, geográfico, histórico y crítico.

Enfatizamos en la importancia de la didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales e invitamos a los docentes a privilegiar actividades en las que el estudiante asuma el protagonismo de su proceso de aprendizaje. Esto se logra a partir de una participación responsable, con el fin de propiciar el análisis de los fenómenos sociales y, por esta vía, desarrollar y fortalecer su pensamiento crítico y social (Jiménez-Becerra, 2020). Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales adquiere un mayor dinamismo y pertinencia (Prats y Santacana, 2011), en estrecha articulación con la ética y la ciudadanía.

Para promover el pensamiento crítico en los estudiantes de los grados 10.º y 11.º, es preciso tener en cuenta algunos rasgos característicos de su desarrollo. La descripción de estos rasgos, que se presenta a continuación, se estructura en cuatro ejes: los tipos de pensamiento disciplinar de las ciencias sociales que se pretenden abordar en la enseñanza del área, las habilidades que el docente puede potenciar en los estudiantes de estos grados, las experiencias de aprendizaje sugeridas para el desarrollo del pensamiento crítico y, el último, la meta de aprendizaje.

Estos tipos de pensamientos comprendidos en el aprendizaje de las ciencias sociales están presentes en todas las etapas de desarrollo, en niveles de complejidad creciente, razón por la cual las habilidades para fomentar el pensamiento crítico y social se van adaptando según las características propias de cada una de estas etapas. En el caso de esta guía, las categorías que orientan y enmarcan el desarrollo de los tipos de pensamiento están asociados a las categorías de temporalidad (para el pensamiento histórico), espacialidad (para el pensamiento geográfico) y medio social y cultural (para el pensamiento social).

En las Tablas 2 a 4 se presenta cada uno de los tipos de pensamiento propuestos, la categoría a la que está asociado y la progresión que se puede observar en este grupo de grados, así como algunas estrategias de implementación sugeridas para los docentes.

Tabla 2. Progresión del pensamiento histórico: características y estrategias de implementación para el grupo de grados 10.º y 11.º



Pensamiento histórico

Categoría: temporalidad










Habilidad para acercarse a los hechos del pasado de forma interpretativa, analítica, propositiva y reflexiva

En Grado décimo

Características

- ◆ El estudiante elabora análisis multicausales de procesos históricos a través de la interpretación de fuentes escritas, orales y audiovisuales y del desarrollo de habilidades como seleccionar, observar, validar y comparar la información, así como elaborar informes y construir conclusiones sobre problemas socialmente relevantes que se presentan en sus contextos cercanos.
- ◆ Formula proyectos para los cuales establece objetivos, hipótesis, diseña metodología de trabajo, criterios de rastreo y selección de fuentes, sistematiza información, construye argumentos que respaldan sus hallazgos y conclusiones y define la importancia de todo el ejercicio investigativo.

¿Cómo se puede implementar este tipo de pensamiento?

-  Identificando e interpretando fuentes escritas, orales y audiovisuales que ayuden a interpretar un suceso del pasado o el presente.
-  Analizando problemas socialmente relevantes que se presentan en sus contextos cercanos, indagando por sus orígenes y relaciones con el pasado.
-  Analizando fotografías, videos y canciones que permitan identificar las múltiples causas y consecuencias de un evento sucedido recientemente.
-  Analizando historias de vida y relatos de la comunidad.
-  Ubicando los hechos en el tiempo, determinando su duración e identificando los fenómenos que se dieron antes, después o de manera simultánea a estos.
-  Identificando y explicando rupturas y permanencias.
-  Identificando la interacción entre sujetos de una misma época y contexto (sincronía) y comparando el mismo tipo de fenómeno en tiempos o momentos diferentes (diacronía).
-  Planteando preguntas que permitan establecer relaciones presente-pasado-futuro.
-  Planteando preguntas esenciales que promuevan la indagación sobre sucesos del pasado que expliquen dinámicas del presente.



Analizando la configuración política, social, económica y cultural de las sociedades humanas a través del estudio de eventos de larga duración.

En Grado once

Características

- ◆ El estudiante desarrolla habilidades científico-sociales que le permiten una aproximación crítica a los procesos históricos.
- ◆ Se afianza la perspectiva multicausal para la comprensión de los hechos, sus cambios y permanencias, así como su orden, sucesión, simultaneidad o continuidad.
- ◆ Formula proyectos de investigación para interpretar, reconstruir y explicar sucesos del pasado y del presente, para lo cual identifica y selecciona variadas fuentes de información que fortalezcan sus argumentos, analiza críticamente documentos, establece posturas de encuentro y desencuentro presentes en los sucesos históricos.
- ◆ Identifica posturas e intereses de protagonistas de sucesos históricos o de quienes construyen los discursos y narrativas históricas.
- ◆ Utiliza herramientas historiográficas para analizar sucesos.

¿Cómo se puede implementar este tipo de pensamiento?



Construyendo y discutiendo argumentos o interpretaciones históricas a través de la modelación de esquemas que justifiquen procesos de larga, media y corta duración.



Interpretando hechos desde diferentes perspectivas, promoviendo la comprensión de fenómenos sociales desde la multicausalidad y multiplicidad de los actores (mujeres, grupos étnicos, etc.) que los hacen posible.



Buscando e interpretando fuentes escritas, orales, iconográficas, de audio y video, a partir de las cuales se analizan los acontecimientos contemporáneos.





-  Creando proyectos de aula de corte investigativo que conduzcan al estudiante a pensar en un problema socialmente relevante de su entorno cercano; a partir de este, puede formular preguntas e hipótesis, rastrear e interpretar información en diferentes fuentes y elaborar conclusiones.
-  Elaborando líneas de tiempo simultáneas, empatías históricas, interpretación de estadísticas, lecturas de mapas y elaboración de microhistorias de eventos, personajes y periodos concretos.
-  Participando en debates para discutir los resultados de investigaciones históricas, exponiendo las fuentes identificadas que respaldan sus hallazgos.
-  Clasificando, comparando y sistematizando información que obtiene de las fuentes que ha analizado previamente para presentar luego sus conclusiones ante sus pares de la clase.



Tabla 3. Progresión del pensamiento geográfico: características y estrategias de implementación para el grupo de grados 10.º y 11.º








Pensamiento geográfico

Categoría: espacialidad

Habilidad para conocer, reconocer e interpretar las variables del espacio (puntos cardinales, ubicación, ecosistemas, altitud, latitud, paisaje) y de entender la interrelación entre estas y las variables sociales, económicas, políticas y culturales.

En Grado décimo

Características

-  El estudiante aborda la espacialidad desde una perspectiva multiescalar; es decir, estableciendo relaciones entre lo local, regional y mundial. Esta característica es propicia para el análisis de problemáticas recientes o de la actualidad.
-  Reconoce los cambios en un espacio geográfico y sus causas (formas de apropiación del espacio por los grupos humanos, fenómenos climáticos, desastres naturales, entre otros).
-  Analiza las desventajas, ventajas y potencialidades de la posición geográfica de un territorio.
-  Identifica las diferentes formas de organización de un territorio (político, económico, cultural, étnico).
-  Relaciona las condiciones geográficas del territorio con las actividades económicas que se puedan desarrollar en este.



Analiza los usos del suelo a partir del reconocimiento de las actividades económicas.



Analiza los problemas asociados a la ocupación y tenencia de la tierra.



Analiza las migraciones en un territorio a través del tiempo y caracteriza los factores económicos, políticos, culturales que las generaron.

¿Cómo se puede implementar este tipo de pensamiento?



Reconociendo el valor heurístico de la ciudad que promueve la investigación en el aula y además la comparación entre ciudades, lo que permite la comprensión de las interconexiones de los fenómenos sociales que se presentan en el mundo.



Leyendo la ciudad en estrecha relación con lo rural.



Analizando las intervenciones económicas realizadas por empresas nacionales e internacionales y las problemáticas que generan tanto a escala social, política y cultural, como ambiental.



Reconociendo los recursos mineros y el valor que toman al constituirse en recursos estratégicos para las economías mundiales.



Examinando las consecuencias ambientales y económicas para un país al convertirse en proveedor de materias primas y recursos energéticos.



Identificando y formulando proyectos emprendidos a escala nacional para recuperar espacios degradados en el territorio colombiano.










Analizando las disposiciones para la protección del ambiente (creación de zonas protegidas, reservas naturales, parques nacionales). primas y recursos energéticos.





Desarrollando una actitud crítica y propositiva frente a los problemas, conflictos bélicos y violencia que afectan a la población.

En Grado once

Características

-  El estudiante afianza la perspectiva multiescalar desde el análisis de la globalización de los territorios y su influencia en los proyectos de integración regional.
-  Analiza la incidencia del uso de recursos naturales en el desarrollo de procesos históricos.
-  Explica la relación entre el uso de los recursos naturales y el cambio climático y en general problemáticas ambientales.
-  Detalla las transformaciones geopolíticas promovidas por conflictos a escala local, regional o mundial.
-  Plantea posturas críticas y propositivas frente a los conflictos bélicos asociados con los territorios en este.
-  Identifica problemáticas y conflictos en la delimitación de territorios y dinámicas espaciales.
-  Toma decisiones informadas frente a las actividades que se vayan a desarrollar en los territorios en los que viven los estudiantes ambientales.

¿Cómo se puede implementar este tipo de pensamiento?

-  Analizando críticamente proyectos transnacionales que involucran intervención en territorios en América Latina y en el resto del mundo.
-  Estudiando los modelos de integración regional en América Latina y Europa.





-  Analizando los impactos de las acciones emprendidas por empresas públicas ordenadoras de los recursos del agua y energéticos, los sistemas integrados del transporte y los sistemas de telecomunicaciones, entre otros, desde la articulación del capital global y las asociaciones de empresas nacionales.
-  Identificando problemáticas y conflictos generados a partir de la delimitación de territorios y dinámicas espaciales.
-  Estudiando críticamente las actividades económicas, ambientales y de infraestructura que se desarrollan en los territorios en los que viven los estudiantes para participar en espacios de decisiones que impacten sus vidas y las de sus familiares.
-  Proponiendo iniciativas que permitan solucionar problemas, conflictos y la violencia que giran alrededor de los territorios que afectan la vida de diferentes grupos humanos.

Tabla 4. Progresión del pensamiento social: características y estrategias de implementación para el grupo de grado 10.º y 11.º







Pensamiento social

Categoría: medio social y cultural






Habilidad para analizar e interpretar las prácticas sociales y construir una postura crítica frente a la realidad social

En Grado décimo

Características





-  El estudiante comprende la importancia de la riqueza multicultural y pluriétnica en la medida en que reconoce las formas organizativas y culturales de las comunidades cercanas en relación con las sociedades globales.
-  Comprende que la identidad se forma en el marco de relaciones que permitan reafirmar la cultura propia y que, simultáneamente, promuevan el respeto a nuevas formas de ver y vivir en el mundo.
-  Promueve el respeto a la pluralidad y la aceptación de las diferencias.
-  Reconoce y analiza formas de discriminación social y las consecuencias para las diversas comunidades y culturas del país y del mundo.

¿Cómo se puede implementar este tipo de pensamiento?





-  Apropiando los mecanismos e instituciones que protegen los derechos humanos y que trabajen para evitar el racismo, la xenofobia, la homofobia, la discriminación por religión y toda práctica que atente contra la dignidad de las personas.
-  Desarrollando habilidades críticas para que los estudiantes rechacen el uso de la violencia y la exclusión en sus contextos cercanos.
-  Identificando situaciones particulares de vulneración de derechos (ya sea de individuos o de grupos) en diferentes lugares y momentos mediante los cuales los estudiantes puedan manifestar, de manera crítica y reflexiva, argumentos sólidos y veraces en contra.
-  Participando en espacios democráticos que promuevan la toma de decisiones encaminadas al logro de metas colectivas.
-  Identificando los principios fundamentales del sistema político colombiano, la estructura del Estado, la Constitución Política de Colombia y los mecanismos de participación ciudadana.

En Grado once

Características

-  El estudiante comprende la importancia de los escenarios de interacción social para el aprendizaje de tradiciones y prácticas culturales de los grupos humanos.
-  Participa en la construcción de acuerdos básicos para el logro de metas comunes en su contexto cercano (amigos, compañeros y familia) y se compromete con su cumplimiento.
-  Fortalece la capacidad para expresar opiniones e inconformidades de manera dialogada (debatir, proponer, llegar a acuerdos o tener desacuerdos)
-  Identifica el significado e importancia de los conceptos de derecho y deber y su aplicación en su cotidianidad.

¿Cómo se puede implementar este tipo de pensamiento?

-  Analizando cómo incide la globalización en los países pluriétnicos y multiculturales y los procesos de resistencia y lucha que se generan en estas situaciones.
-  Reconociendo la relevancia de la comunicación (fortalecida desde las nuevas tecnologías de la información), en la cual la interdependencia entre los distintos países del mundo genera alianzas de mercados, sociedades y culturas.
-  Examinando las transformaciones que conducen a entender la sociedad desde las nuevas formas de comunicación, la internacionalización de la economía, la concentración de la riqueza global, las formas de interactuar a través de los sistemas en red y el reconocimiento del territorio como una aldea global.
-  Analizando los sistemas internacionales de protección de los derechos humanos y derechos internacional humanitario y justicia global a partir del estudio de casos emblemáticos alrededor del mundo.



Para lograr el desarrollo de los diferentes tipos de pensamiento propios de las ciencias sociales ya referidos, se sugiere a los docentes diseñar estrategias que apunten desarrollar las habilidades propias del pensamiento científico-social, tales como la observación, la predicción, el planteamiento de hipótesis y la formulación de preguntas y respuestas. Tales habilidades, que se basan en procedimientos cognitivos como los de recordar, aplicar, analizar, evaluar y crear, apuntan, en general, a la construcción del conocimiento, al desarrollo del pensamiento crítico y son, por ende, fundamentales para comprender y resolver problemas de todo tipo.

En este proceso de construcción de pensamientos, habilidades y competencias propios de las ciencias sociales en este conjunto de grados, la riqueza didáctica implica la resolución de preguntas y conjeturas, en lo cual los niños pueden aplicar acciones científico-sociales que les permitan imaginar, explorar, crear nuevas opciones, curiosear, resolver problemas cotidianos, preguntar, probar y tomar decisiones en el marco de la relación entre el pasado, el presente y el futuro. La tabla 5 señala la relación entre las habilidades involucradas en el desarrollo del pensamiento científico-social y los tipos de pregunta que favorecen experiencias de investigación; además, presenta algunos alcances del pensamiento crítico, desde los estándares básicos de competencias en ciencias sociales para los grados 10.º y 11.º.

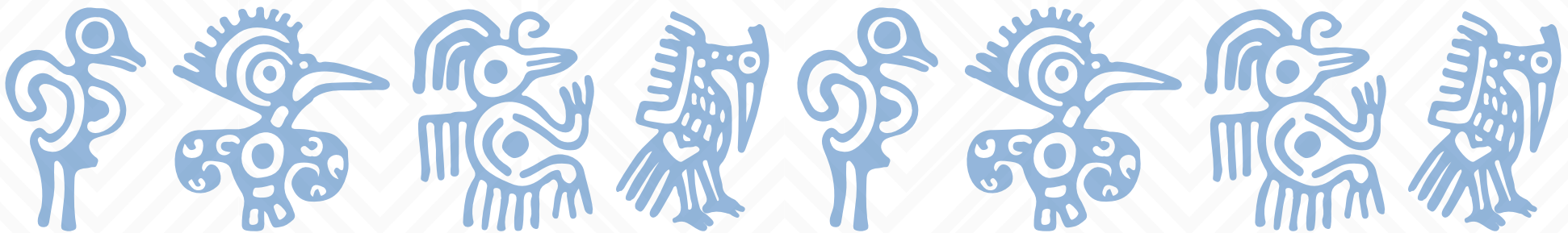


Tabla 5. Habilidades para desarrollo del pensamiento científico-social y su relación con el pensamiento crítico

Habilidad para el desarrollo del pensamiento científico	¿Qué es?	Tipos de preguntas por implementar y evaluar en su alcance didáctico	Alcances del Pensamiento crítico para el grupo de grado 10.º y 11.º. Habilidad para analizar, interpretar, clasificar, evaluar, argumentar
Observación	Habilidad para usar los sentidos con el fin de obtener información de su entorno, seleccionando de modo consciente los aspectos más relevantes de determinada investigación o problema	Preguntas de evaluación Buscan que los estudiantes asuman posiciones a partir de la evaluación de los diferentes puntos de vista sobre el mismo hecho histórico.	Aplica todas las habilidades del pensamiento científico que apuntan al desarrollo de competencias de investigación formativa al diseñar proyectos, desarrollar investigaciones y presentar resultados a partir de los siguientes pasos: a. Formulación del proyecto <ul style="list-style-type: none"> ◆ Plantear un tema o problema de investigación. ◆ Delimitar el tema o problema espacial y temporalmente.
Formulación de preguntas y respuestas	Habilidad reflexiva que permite cuestionarse y desarrollar el pensamiento, la identidad y la autonomía del pensamiento de otros al proponer nuestras estrategias y nuevas maneras de entender y resolver una situación		

Habilidad para el desarrollo del pensamiento científico	¿Qué es?	Tipos de preguntas por implementar y evaluar en su alcance didáctico	Alcances del Pensamiento crítico para el grupo de grado 10.º y 11.º. Habilidad para analizar, interpretar, clasificar, evaluar, argumentar
Planteamiento de hipótesis	Habilidad que se basa en el conocimiento previo de los niños y que les permite brindar explicaciones o respuestas posibles a preguntas, hipótesis o problemas a los que puedan verse enfrentados.	Preguntas de exploración y reconocimiento: Buscan que los estudiantes activen sus saberes previos como camino para construir nuevos conocimientos a partir de acciones de reestructuración y transformación	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Justificar la importancia de la investigación que propongo. ◆ Definir los objetivos y la hipótesis del trabajo. ◆ Describir la metodología que se seguirá en la investigación, que incluya un plan de búsqueda de diversos tipos de información pertinente a los propósitos de la investigación.
Predicción	Habilidad que permite ir más allá de la información que se tiene a simple vista sobre los fenómenos o problemas que quieren comprenderse, cuestionándose sobre lo que se percibe y, así mismo, emprendiendo búsquedas sistemáticas, analizando la información y organizando las ideas para brindar soluciones y explicaciones en distintos contextos.	Preguntas de investigación: Pretenden que el estudiante use los métodos del científico social para buscar en las fuentes los datos que necesita para su proceso de construcción de conocimientos.	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Diseñar un cronograma de trabajo. ◆ Diseñar un plan de búsqueda de fuentes con diferentes términos y combinación de términos para encontrar información pertinente. <p>b. Desarrollo de la investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Desarrollar una revisión de fuentes siguiendo un plan. ◆ Analizar críticamente los documentos (tipo de documento, autor, destinatarios, tema, por qué se produjo, posición ideológica del autor).

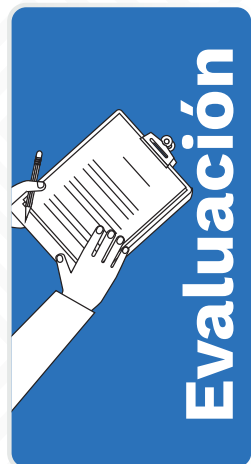
Habilidad para el desarrollo del pensamiento científico	¿Qué es?	Tipos de preguntas por implementar y evaluar en su alcance didáctico	Alcances del Pensamiento crítico para el grupo de grado 10.º y 11.º. Habilidad para analizar, interpretar, clasificar, evaluar, argumentar
			<ul style="list-style-type: none"> ◈ Recoger información de otras fuentes pertinentes según el plan. ◈ Registrar información de manera sistemática. ◈ Clasificar, comparar e interpretar la información obtenida en las diversas fuentes. ◈ Utilizar herramientas de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales para analizar la información. ◈ Sacar conclusiones.
Socialización de resultados y hallazgos	Habilidad de explicar y argumentar críticamente el punto de vista propio con apoyo de diferentes perspectivas científicas, como producto de los resultados obtenidos en su proceso de investigación y extrayendo de las diferentes fuentes consultadas elementos que le permitan proponer posibles soluciones de mejora para resolver los problemas propuestos.		<p>c. Presentación de resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> ◈ Utilizar diversas formas de expresión para divulgar los resultados de la investigación. ◈ Citar adecuadamente las diferentes fuentes de la información obtenida. ◈ Promover debates para discutir los resultados de la investigación y relacionarlos con otros.

Fuentes: Adaptación de Cardona, Gómez y Pino (2018) y de Ministerio de Educación Nacional (2006)

¿Cómo evaluar los procesos de aprendizaje en este conjunto de grados?

Para responder a esta pregunta, esta guía didáctica propone una evaluación integral, dialógica y formativa. En esta última se presenta un tipo de evaluación en función de quién evalúa (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación) y otro en función del momento en que se hace la evaluación (diagnóstica, procesual y final). Adicionalmente, se plantean tipos de preguntas asociadas a qué evaluar.





Integral: busca la formación de los estudiantes en las dimensiones cognitivas, socioafectiva, físico creativa y ciudadana.

Formativa: aborda aquellas acciones que llevan a cabo los estudiantes, los padres de familia y los docentes y que brindan información que puede utilizarse para revisar y modificar las actividades de enseñanza aprendizaje con las que están comprometidos para lograr mejoras.

Dialógica: evalúa de manera permanente los procesos de enseñanza-aprendizaje identificando los avances y desafíos. Así mismo, establece a tiempo los ajustes necesarios, de tal manera que todos los estudiantes tengan la oportunidad de lograr las metas propuestas.

Autoevaluación:

Es la que realiza el mismo estudiante. Con esta reconoce el desarrollo y alcance de su proceso de aprendizaje en relación con unos objetivos trazados previamente.



Coevaluación:

El estudiante evalúa y es evaluado tanto por sus compañeros como por su maestro aprendiendo de los criterios que emiten los demás sobre su proceso.



Heteroevaluación:



Los estudiantes son evaluados por los maestros desde unos criterios establecidos con anterioridad al proceso de aprendizaje.




Figura 1. Perspectivas de la evaluación para la propuesta didáctica. Fuente: Elaboración propia (MEN).

Para reconocer cómo aplicar los tipos de evaluación, en la Tabla 6 se ofrecen algunos ejemplos pertinentes para estos grados.

Tabla 6. Tipos de evaluación y ejemplos de implementación en el grupo de grados 10.º y 11.º

Íconos	Tipos de evaluación	¿Cómo se implementan en el grupo de grados 1º a 3º?		
		Competencia	Intención	Estrategia posible
	Autoevaluación	Actitudinal	Suscitar en el estudiante la reflexión acerca de los pasos seguidos para resolver una situación o realizar algo.	Se sugiere motivar la reflexión del estudiante acerca de su proceso de aprendizaje teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿El trabajo realizado involucra las habilidades propias del pensamiento científico social? ¿Sustenta de manera apropiada los argumentos planteados? ¿Qué acciones se implementaron para llevar a cabo el ejercicio? ¿Podría haberse desarrollado de otra manera?
	Heteroevaluación	Procedimental	Promover experiencias en las que el estudiante participe activamente en la formulación de los criterios de evaluación.	Se sugiere al profesor que: <ul style="list-style-type: none"> ◆ Socialice una propuesta de los criterios de evaluación (rúbrica) con el propósito de que los estudiantes conozcan las habilidades que serán evaluadas. ◆ Invite a los estudiantes a formular sus aportes a la propuesta de evaluación presentada teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje y sus necesidades particulares. ◆ Recoja los aportes de los estudiantes y construya una nueva rúbrica que integre los elementos iniciales y los aportes de los estudiantes.

Íconos	Tipos de evaluación	¿Cómo se implementan en el grupo de grados 1º a 3º?		
		Competencia	Intención	Estrategia posible
		Cognitivo	Propiciar experiencias de evaluación que aproximen a los estudiantes al conocimiento científico social.	<p>Se sugiere al docente plantear actividades que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◈ promuevan en los estudiantes la formulación de preguntas de investigación, ◈ orienten a los estudiantes en la búsqueda de información en diferentes fuentes, ◈ incentiven la formulación de hipótesis teniendo en cuenta las múltiples causas posibles y las consecuencias de un fenómeno social, ◈ lleven a los estudiantes a contrastar la información consultada con las hipótesis planteadas.
	Coevaluación	Actitudinal	Privilegiar el trabajo en equipo para el evaluar el cumplimiento de las labores propuestas en las diferentes actividades de aprendizaje en relación con los criterios acordados previamente.	<p>Se sugiere incentivar la coevaluación de los estudiantes a través de las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◈ Intercambiar el trabajo realizado, ya sea individualmente o en grupos. ◈ Compartir de forma individual o en grupo la rúbrica construida colectivamente entre el docente y los estudiantes (en la heteroevaluación). ◈ Invitar a los estudiantes a evaluar el trabajo de sus compañeros teniendo en cuenta los criterios establecidos en la rúbrica. ◈ Promover la discusión en plenaria sobre la importancia de la coevaluación en los procesos de aprendizaje.



Los momentos propicios para acudir a uno u otro tipo de evaluación pueden verse en los diversos ejemplos prácticos que acompañan esta guía. En todos los casos, es importante que el docente tenga presente que los ejemplos son un referente y que es preciso aplicar las adaptaciones necesarias para que su propuesta de evaluación guarde relación con el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE).

Orientaciones didácticas para la enseñanza las ciencias sociales

Las orientaciones didácticas que forman parte de esta guía tienen como objetivo ofrecer a los docentes caminos posibles para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el desarrollo de los tipos de pensamiento crítico, social, histórico y geográfico. Así mismo, estos se articulan con la formación en ciudadanía en la medida en que promueven en los estudiantes la empatía, el análisis del contexto y la adopción de una postura crítica frente al pasado, el presente y el futuro.

Para alcanzar este propósito, se plantea una ruta de enseñanza y aprendizaje compuesta por los cuatro pasos descritos en la tabla 7.



Tabla 7. Pasos de la ruta de enseñanza y aprendizaje

**1
Paso**

Proceso de exploración

Identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema por abordar y así poder planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo.

**2
Paso**

Proceso contextualización e indagación

Contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas, con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que serán validadas o descartadas según los argumentos que se empiecen a construir.

**3
Paso**

Proceso de interpretación

Analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos.

**4
Paso**

Proceso de proyección ciudadana

Establecer conexiones entre los conceptos abordados y las posibles acciones y actitudes que les permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que los rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas.

Ejercicios prácticos (ejemplos de planeación)

Por último, la guía pone a disposición de los docentes un conjunto de cinco ejercicios prácticos de planeación que están articulados con la propuesta de los estándares básicos de competencias en ciencias sociales para los grados 10.º y 11.º y a los objetivos contemplados en el artículo 1 de la Ley 1784 del 2017.

Ejercicio práctico 1

Paso 0: programa mi tema

Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	El mundo... ¿sociedades en medio de conflictos?
Objetivo de enseñanza	Comprender los impactos de los conflictos armados en el ámbito mundial, latinoamericano y colombiano en los siglos XX y XXI.
Competencias por desarrollar	Análisis en interpretación de perspectivas Construcción, validación o descarte de hipótesis Construcción de argumentos y conclusiones a partir de análisis de información
Pregunta general	¿Cuáles han sido los impactos de los conflictos armados en el mundo a nivel social, político, cultural, económico y medioambiental entre el siglo XX y XXI?

Paso 1: proceso de exploración

La intención de este paso es identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema a abordar y así planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo. Observe la siguiente ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	¿Y si analizamos un conflicto?
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico, crítico, geográfico y social.
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué se entiende por conflicto? 2. ¿Qué situaciones pueden ser causantes de conflictos en una sociedad? 3. ¿Qué tipos de conflicto existen? 4. ¿Cómo podría definirse el conflicto armado? 5. ¿Qué es un conflicto social y en que se diferenciará del conflicto armado?
Actividad sugerida para fortalecer el pensamiento científico	<p>Objetivo: Reconocer y analizar algunos tipos de conflictos que se estudian desde las ciencias sociales en la educación media.</p> <p>Actividad:</p> <p>PARTE I: Indaguemos presaberes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes se organizan en grupos de trabajo. A cada grupo se le asignan las preguntas de exploración y reconocimiento para que puedan ser discutidas y resueltas. Se registran las respuestas por escrito. <p>PARTE II: Construcción del marco conceptual que permita comprender un conflicto. (HE)</p> <p>El grupo debe leer detenidamente la fuente 1 titulada “El conflicto: hacia una definición” de Jaime Ruiz Restrepo y la fuente 2 “¿Qué es un conflicto armado según el Derecho Internacional Humanitario?” escrita por ACNUR.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hecha la lectura, se desarrollan los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el tema central del texto? - ¿Cuáles son las ideas principales? - Elaborar un listado de las temáticas abordadas que considera esenciales. De todo lo expuesto, ¿cuál es la situación más importante?

- Definir las palabras desconocidas con ayuda de un diccionario e identificar en qué situaciones específicas se pueden utilizar.
2. Posteriormente, se construye un esquema conceptual (mapa mental, mapa conceptual, cuadro sinóptico, etc.) que les permita caracterizar el conflicto a partir de los siguientes aspectos:
- Definición
 - Perspectivas
 - Características
 - Bases objetivas
 - Conflicto armado
 - Conflicto armado internacional.
 - Conflicto armado no internacional.
3. Responder a partir de las fuentes 1 y 2 las siguientes preguntas:
- a. ¿Qué significa que un conflicto sea multicausal, vinculante, interaccional, coconstruido e histórico?
 - b. ¿Cuál es el principal objetivo e importancia de la Convención de Ginebra y del Derecho Internacional Humanitario (DIH)?
 - c. ¿Qué tipo de actores pueden presentarse en las diferentes clases de conflictos mencionados en las fuentes?

Fuente 1:

El conflicto: hacia una definición

Como punto de partida hacia una definición, debe estar claro que el conflicto nace del conjunto de diferencias que se establecen en las formas de existencia social. Ahora bien, las definiciones de conflicto, como tales, siempre serán incompletas y no lograrán consenso, pues algunos aspectos y asuntos de matiz escapan a las mismas.

Encontramos definiciones, en las cuales se resalta una perspectiva racionalista que indica que los conflictos constituyen expresiones de comportamientos competitivos, en particular, defienden esta postura los teóricos de la Teoría de Juegos. Y otros, simplemente reseñan que los conflictos son la expresión de la falta de consenso en torno a diversos asuntos que se consideran importantes por los individuos y/o los grupos, es decir, son los desacuerdos y diferencias de enfoque que se presentan entre personas y grupos.

Lo cierto es que, tal como lo expresa Lederach (Lederach, 1994:4) una vez el conflicto es percibido, se producen cambios sustanciales en el relacionamiento: La primera facultad que se tiende a anular es la de razonar y por ello se distorsionan las percepciones — comenzamos a construir la idea del enemigo— y se bloquea la comunicación, emergiendo los estereotipos, los efectos halo y los prejuicios. Por ello, es pertinente decir que el conflicto es costoso y lo es sobre todo en lo afectivo, en lo emocional, lo cual nos induce a pensar en los mecanismos creativos de su gestión.

Las partes, colocadas ante una inevitable situación de escasez de recursos disponibles, se trenzarán en una competencia entre sí por la obtención de ellos; en un forcejeo de pierda - gane, que impide la satisfacción de los intereses de los competidores al mismo tiempo; pero si, por el contrario, se encuentran ante condiciones de abundancia de los recursos, los conflictos fácilmente transitarán por los caminos de la cooperación, desarrollando esquemas gana - gana.

Por supuesto, en la práctica la falta de conocimiento, la escasez de tiempo y otros factores objetivos y subjetivos, limitan las percepciones y por ello, las posibilidades de identificar otros intereses y objetivos que podrían transformar funcionalmente un conflicto desde la suma cero hasta la situación gana - gana.

De otro lado es necesario señalar que los conflictos son casi siempre multicausales, esto es, todos los conflictos son complejos y entremezclan causas con raíces económicas, políticas, sociales, históricas y políticas. Así, por ejemplo, los conflictos territoriales, se pueden presentar como reivindicativos de una costumbre, una tradición, la imposición de una cultura, pero puede perfectamente - y como suele suceder - tener una raíz histórica y/o económica, como control de un territorio rico en recursos naturales.

Para comprender el conflicto, es absolutamente necesario separar claramente las bases objetivas del mismo, de sus elementos subjetivos o emocionales, para evitar caer en explicaciones de corte psicologista —por supuesto, no existe el ánimo de negar la incidencia de las emociones en los conflictos, recuérdese que somos seres profundamente pasionales.

Las bases objetivas de los conflictos varían ampliamente, pero, grosso modo, se pueden sintetizar diciendo que ellas giran en torno a valores o bienes escasos, tales como status, poder, riquezas, territorios, para mencionar solo algunas raíces. Pero insistimos que no pueden olvidarse las emociones que nos acompañan, como individuos, en el desarrollo de los conflictos, pero ellas son diferentes y requieren tratamiento particular.



Podemos colegir de lo anterior, que cuando hablamos de conflicto queremos resaltar, tal como lo anota Marinés Suares (Suarez, M. 1996) que:

Por definición: es un proceso vinculante, interaccional y coconstruido. Las partes (mínimo dos) aportan a la situación sus percepciones de la realidad, sus necesidades y motivaciones, así como los valores que guían sus particulares comportamientos.

Se concluye, además, que los conflictos son históricos, esto es, irrepetibles, únicos, singulares y específicos.

Referencia: Ruiz, J. (s. f). Elementos para una teoría del conflicto. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2336/1/RuizJaime_2005_ElementosTeoriaConflicto.pdf



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/punch-pu%C3%B1o-mano-fuerza-aislados-316605/>

Fuente 2:**¿Qué es un conflicto armado según el Derecho Internacional Humanitario?**

La primera Convención de Ginebra se firmó en 1864 y pretendía establecer las bases «sobre las que descansan las normas del derecho internacional para la protección de las víctimas durante los conflictos armados». La firmaron inicialmente 12 países y es considerada como el punto de partida del Derecho Internacional Humanitario (DIH). Esta rama del Derecho Internacional vela por la seguridad de los civiles durante los conflictos armados. Trata de limitar el sufrimiento humano durante las guerras, prohibiendo el uso de ciertos métodos de combate, como la guerra química. Sus normas son de obligado cumplimiento para cualquier actor armado inmerso en un conflicto, según el Derecho Internacional.



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/soldado-la-guerra-el-ejercito-4766436/>

Pero ¿qué es un conflicto armado? La guerra ha acompañado a la humanidad durante toda su historia, hasta el punto de que raramente tratamos de buscar una definición para ella. Un conflicto armado, en sentido estricto, sería un enfrentamiento violento entre dos grupos humanos de tamaño masivo y que generalmente, tendrá como resultado muertes y destrucción material.

Sin embargo, el DIH, reflejado en los Convenios de Ginebra de 1949, establece una distinción más específica. Concretamente, distingue entre dos tipos de conflicto armado:

Conflicto armado internacional

Según lo dispuesto en los Convenios de Ginebra de 1949, un conflicto armado internacional implica la participación de al menos dos “Altas Partes Contratantes”. En otras palabras, un estado internacionalmente reconocido decide emplear la fuerza armada contra otro. Un conflicto armado internacional puede llegar a implicar a más de dos estados y también es considerado como tal, aunque alguno de los estados no reconozca el gobierno de otro de los implicados o si «niega la existencia de un estado de guerra».

El Tribunal Penal Internacional para ex Yugoslavia estableció la definición que ha sido adoptada por la mayoría de organismos internacionales: «Existe conflicto armado cuando se recurre a la fuerza armada entre estados».

Aunque desde el establecimiento del estado-nación en Europa en el siglo XVII esta ha sido la forma más habitual de guerra, es un raro aviso en nuestros días. La inmensa mayoría de conflictos armados que han tenido lugar en el siglo XXI no han enfrentado a dos o más estados de forma abierta. Las guerras modernas, como la guerra de Yemen, suelen ser de carácter asimétrico, con ejércitos gubernamentales enfrentándose a insurgencias de distinto tipo sin un estatus estatal.

Conflicto armado no internacional

Los Convenios de Ginebra de 1949 establecen que un conflicto armado no internacional es uno «que surja en el territorio de una de las Altas Partes Contratantes». En comparación con el conflicto armado internacional, parece relativamente sencillo establecer la diferencia, dado que solo habría un actor estatal involucrado. Sin embargo, el problema legal aparece en el umbral que se establece para diferenciar un conflicto armado no internacional de otras formas de violencia de menor intensidad que se dan entre fuerzas gubernamentales y actores armados no estatales.

No existen unos criterios absolutamente claros, aunque en general se requiere un grado de intensidad en la violencia interna. Un elemento que suele ser importante es el uso de fuerzas militares y no policiales por parte del Estado para enfrentarse a un determinado

grupo insurrecto. Por otra parte, esos grupos insurrectos deben estar organizados de forma militar, con una estructura de mando, ejercer un control territorial y llevar a cabo operaciones militares.

Concretamente, los Convenios de Ginebra establecen que se requiere que los grupos insurrectos «bajo la dirección de un mando responsable, ejerzan sobre una parte de dicho territorio un control tal que les permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas» para poder considerarse como un conflicto armado no internacional.

Esta misma fuente diferencia claramente entre este caso y otras «situaciones de tensiones internas y de disturbios interiores, tales como los motines, los actos esporádicos y aislados de violencia y otros actos análogos, que no son conflictos armados».

Referencia: ACNUR Comité Español. (mayo 2018). ¿Qué es un conflicto armado según el Derecho Internacional Humanitario? Recuperado de https://eacnur.org/blog/que-es-un-conflicto-armado-segun-el-derecho-internacional-humanitario-tc_alt45664n_o_pstn_o_pst/

PARTE III:

1. Cada grupo indaga y selecciona una noticia regional, nacional o internacional relacionada con un conflicto y, a partir de la información leída en las fuentes 1 y 2, lo examina por medio de la siguiente tabla de análisis de un conflicto:

Nota: Se recomienda reproducir la tabla en hojas o a computador para que pueda diligenciarse de la manera más completa posible.

Título de la noticia	
Referencia con normas APA	
Lugar y tiempo de desarrollo	

Causas	Sociales y/o culturales	Políticas	Económicas	Geográficas y/o ambientales
Actores del conflicto	Actor 1	Actor 2	Actor 3	Actor 4
Objetivos e intereses de cada actor del conflicto				
Tipo de conflicto				
Características del conflicto				
Soluciones dadas al conflicto				
Consecuencias	Sociales y/o culturales	Políticas	Económicas	Geográficas y/o ambientales



	<p>2. (CE) Finalmente, se socializan todas las tablas de análisis en plenaria, estableciendo para la conversación las siguientes preguntas de reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué aprendieron con el análisis hecho? ¿Qué fue lo que más les impactó del ejercicio? - ¿Qué tipo de actores y de víctimas se encontraron en los conflictos analizados? - ¿Cuáles son las causas más frecuentes de conflictos analizados? - ¿De qué manera se pudieron haber evitado esos conflictos? - ¿Qué otras soluciones o alternativas se pudieran establecer a los conflictos analizados?
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Identificar las implicaciones de un conflicto armado a nivel social, político, cultural, económico y medioambiental en cualquier contexto histórico. Sintetizar los elementos centrales que explican una dinámica y sustentarla ante los demás grupos. Clasificar o agrupar en categorías la información esencial de las fuentes de información para explicar un proceso.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>(HE) El docente podrá evaluar la capacidad de sus estudiantes para analizar conflictos sociales a partir de consulta y contraste de fuentes y la estructuración de esquemas conceptuales que les permita arrojar conclusiones argumentadas. (CE) En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes de identificar fortalezas, debilidades y sugerencias en el trabajo de sus compañeros, así como la posibilidad de poder contrastar los hallazgos de sus análisis de manera clara y asertiva.</p>

Paso 2: Proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas, con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que se validan o descartan según los argumentos que se empiecen a construir. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	Entre los conflictos mundiales y la memoria de las víctimas.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico, crítico y social.
Preguntas de investigación y evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué consecuencias sociales, geopolíticas, económicas, culturales, geográficas y ambientales ocasionaron los conflictos armados mundiales en la primera mitad del siglo XX? 2. ¿Qué se entiende por víctima de un conflicto armado según el marco jurídico nacional e internacional? 3. ¿Qué impactos generaron los conflictos armados mundiales de primera mitad del siglo XX sobre las víctimas? 4. ¿Qué es la deshumanización? ¿Cómo se ve reflejada en el desarrollo de un conflicto armado? ¿Cómo se evita la deshumanización? 5. ¿Qué es la memoria histórica? ¿Por qué es importante y para qué sirve?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Analizar los impactos de los conflictos mundiales de la primera mitad del siglo XX, resaltando el rol de las víctimas en estos procesos.</p> <p>Actividad(HE): PARTE I: Las guerras mundiales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes forman los grupos de trabajo y desarrollan la siguiente actividad: <ol style="list-style-type: none"> a. Cada grupo se subdividirá de la siguiente manera: <ul style="list-style-type: none"> -Subgrupo 1: Primera Guerra Mundial. -Subgrupo 2: Segunda Guerra Mundial.

- b. Cada subgrupo indaga en al menos dos fuentes diferentes sobre las consecuencias sociales, geopolíticas, económicas, sociales y ambientales del conflicto asignado. Posteriormente, con la información recopilada, se realiza una tabla de análisis de conflicto por cada guerra investigada (retomar el modelo de tabla propuesto en el paso 1).
- c. Se socializan las tablas de análisis con el grupo, bajo las siguientes preguntas de reflexión:
- ¿Qué semejanzas y diferencias se encuentran entre ambos conflictos (causas, desarrollo, consecuencias, países participantes, etc.)?
 - ¿De qué manera se solucionaron los conflictos analizados?
 - ¿Cómo se pudieron haber evitado esos conflictos?
 - ¿Qué otras soluciones o alternativas se pudieran establecer a los conflictos analizados?
 - ¿Qué tipo de actores y de víctimas se encontraron en los conflictos analizados?
 - ¿Qué tanta visibilidad se les dan a las víctimas de estos conflictos en los documentos consultados? ¿Por qué?
 - ¿Se les da relevancia a las víctimas en el análisis que se les hacen a los conflictos armados? ¿Por qué?

PARTE II: ¿Qué se entiende por víctima de un conflicto armado?

Leer la fuente 3, titulada “Editorial: Víctimas de la guerra”, de Toni Pfanner, realizando las siguientes actividades:

- Identificar el tema central del texto.
- Extraer las ideas principales del texto.
- Elaborar un listado de temáticas esenciales.
- Establecer, de todo lo expuesto, cuál es la situación más importante y por qué.
- Definir aquellas palabras desconocidas con ayuda de un diccionario e identificar en qué situaciones específicas se pueden utilizar.

Posteriormente, responder las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué características se le da al concepto de víctima?
- b. ¿Qué tipo de definiciones hay alrededor del concepto de víctima?
- c. ¿Por qué es importante hablar de las víctimas en el contexto de una guerra o conflicto armado?
- D. ¿Por qué es importante mantener la neutralidad al momento de definir a las víctimas en medio de un conflicto?

Fuente 3:

Editorial: Víctimas de la guerra

Es cierto que las guerras generan héroes y vencedores, pero también provocan sufrimientos y sacrificios. En el sentido etimológico del término, una víctima es una criatura viva que se ofrece en sacrificio en los ritos religiosos. La traducción alemana del término “víctima”, “Opfer”, refleja esa idea de sufrimiento y sacrificio, que mantiene su importancia incluso en conflictos armados que carecen de connotación religiosa.



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/personas-retrato-adulto-hombre-3060107/>

Contrariamente a lo que sucedía en la Edad Media, donde las guerras estaban claramente definidas, los conflictos modernos —donde la distinción entre combatientes y civiles es menos precisa e incluso deliberadamente ignorada— suelen imponer sacrificios y sufrimientos a toda la población. De modo que las víctimas de la guerra están omnipresentes y se las reconoce cada vez más; por otro lado, suelen estar representadas en organizaciones que incluso llegan a competir para que se preste atención a su triste situación y denunciar las injusticias que sufren. Y aún más: el sentimiento de pertenecer a una comunidad de víctimas surge en las sociedades atrapadas en conflictos que parecen no tener fin y se convierte en un elemento fundamental de la memoria colectiva del conflicto. El término de “víctima de la guerra” tiene varias connotaciones, y su empleo como identificación puede tener varias implicaciones, dependiendo de si la persona que lo utiliza lo reivindica, lo rechaza o lo atribuye a terceros. Sus connotaciones negativas pueden tener consecuencias en la o las personas de que se trate. Por ello, se lo debería emplear con prudencia e inteligencia. Por “víctima” se puede entender todas las personas que el derecho humanitario procura proteger en caso de conflicto armado internacional o no internacional. Cualquiera puede resultar herido física o mentalmente, ser privado de sus derechos fundamentales, sufrir emocionalmente o perder sus bienes. La ayuda humanitaria en favor de todas las víctimas de la guerra, en ese sentido del término, procura atenuar en la mayor medida posible los efectos perniciosos de los conflictos; la asistencia ofrecida por las organizaciones humanitarias suele compensar la incapacidad de las partes en conflicto de prestar una ayuda suficiente. Sin embargo, el derecho internacional define la noción de víctima de manera más restrictiva, y ese término no se aplica sino a las personas que sufren las consecuencias de un acto ilícito en el derecho internacional. Esa acepción del término, con respecto a la de las organizaciones humanitarias, reduce considerablemente la diversidad de víctimas, pues supone, por ejemplo, que una persona que resulta muerta en circunstancias en que se ha respetado el principio de proporcionalidad (los famosos “daños colaterales”) no sería una víctima.

Desde el punto de vista humanitario, lo que importa en los conflictos armados y la violencia son los seres humanos, los riesgos y los sufrimientos a los que están expuestos, sus vulnerabilidades y las acciones que deben emprenderse para prevenir, atenuar y hacer cesar esos sufrimientos. Para el CICR, las víctimas son personas que sufren los efectos negativos de la guerra y de la violencia colectiva en el sentido amplio. El término de víctima se emplea entonces en una situación particular, que se enmarca en un contexto determinado en gran medida por el derecho internacional y por factores políticos. La historia de los Convenios de Ginebra de 1949 para la protección de las víctimas de la guerra revela una ampliación del círculo de las víctimas que han obtenido un estatuto particular en el derecho internacional. Inicialmente solo el personal militar fuera de combate estaba protegido (y, por extensión, los prisioneros de guerra); en la actualidad, se presta particular atención a la protección de los civiles y la población civil en general. Para decirlo con mayor precisión, el derecho humanitario tiene la finalidad de proteger a todas las personas que no participan directamente en las hostilidades.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/depresi%3b3n-tristeza-hombre-2912424/>

Inversamente, pone en evidencia que hay otras víctimas que estaban (o están) excluidas de esos Convenios.

El CICR desea que todas las víctimas de los conflictos armados y la violencia colectiva sean el aspecto central de su acción de protección y asistencia, independientemente del marco contextual, jurídico y político en el que tiene lugar esa violencia, o de la categoría a la que pertenezcan las víctimas. Debería reconocer la identidad potencial o real de una persona, detrás de su etiqueta institucional de “víctima”, porque es un paso importante hacia el respeto de la dignidad de esa persona.

Sin embargo, asumir una responsabilidad mayor hacia todas las víctimas y convertirse en su portavoz puede dar lugar a un conflicto de intereses con otros actores. Por ello, el CICR debe hallar un punto medio entre un enfoque basado en las víctimas y un enfoque dictado por la situación. Se esfuerza en ese sentido realizando una acción humanitaria neutral e independiente que no se interesa por los orígenes y las causas del conflicto, ni forma parte de un programa político más amplio.

Referencia: Pfanner, T. (junio de 2009). Editorial: Víctimas de la guerra. Revista Internacional de la Cruz Roja. Recuperado de <https://international-review.icrc.org/es/articulos/editorial-victimas-de-la-guerra>

PARTE III: Las víctimas en medio de las guerras mundiales.

3. Manteniendo los grupos de trabajo, se desarrolla la siguiente actividad:

a. Cada grupo se dividirá el trabajo así:

- Subgrupo 1: Leer la fuente 4 “El rostro de la guerra”.

- Subgrupo 2: Leer la fuente 5 “Hiroshima y Nagasaki: La dramática vida de los hibakusha, los sobrevivientes de las bombas atómicas que luego sufrieron miedo, culpa y discriminación”.

b. Cada subgrupo responde a los siguientes interrogantes a partir de la fuente asignada: ¿Cuál es el tema central del texto? ¿Cuáles son las ideas principales? ¿Cuáles son las temáticas esenciales? De todo lo expuesto, ¿cuál es la situación más importante? ¿Cuál es la definición de las palabras que no conocen y en qué situaciones específicas se pueden utilizar? ¿Cuál es el contexto espacio temporal en la que transcurren los hechos relatados en el texto? ¿A cuál de las dos guerras mundiales corresponde?

Posteriormente, responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué características tienen las víctimas del texto leído?

- ¿Qué tipo problemáticas y consecuencias vivieron las víctimas a causa de la guerra?

- ¿Por qué es importante reconocer a las víctimas en el contexto de una guerra o conflicto armado como el estudiado?

- ¿Qué lecciones deberían dejarnos estos relatos de vida para emplearlos en nuestras actuales sociedades?
- c. Cada subgrupo elabora una infografía, que puede llevarse a cabo en físico o en medios virtuales, en la cual sinteticen la información trabajada en los puntos 3a y 3b. Es importante establecer siempre un trabajo conjunto, en el cual cada subgrupo conozca y retroalimente lo que están haciendo sus compañeros con el fin de ir complementando los productos.
- d. Los productos se socializan en plenaria, discutiendo en torno a los siguientes aspectos:
 - ¿Las fuentes consultadas para elaborar los cuadros de análisis de conflicto les dan relevancia a las víctimas? ¿Por qué creen que sucede esto?
 - ¿Qué consecuencias puede traerle a una sociedad que estudia la historia de sus conflictos desconocer la importancia de las víctimas que estos dejaron?
 - ¿Por qué es importante darles relevancia a las vivencias de las víctimas cuando se analiza un conflicto?

Recomendaciones: El docente puede proponer nuevas fuentes que se centren en otras víctimas de los conflictos trabajados en este capítulo con el fin de ampliar el rango de análisis y discusión. A continuación, se anexan algunas:

- Fletcher, G. (5 de noviembre de 2020). Los «niños lobo» olvidados de la Segunda Guerra Mundial. En National Geographic. Recuperado de <https://www.nationalgeographic.es/historia/2019/07/los-ninos-lobo-olvidados-de-la-segunda-guerra-mundial#:~:text=Tras%20las%20Segunda%20Guerra%20Mundial,de%20las%20repercusiones%20del%20conflicto.&text=Muchos%20de%20los%20ni%C3%B1os%2C%20comparados,por%20bosques%20inclementes%20para%20sobrevivir.>
- BBC News Mundo. (26 de julio de 2019). El desafío de los descendientes de las víctimas del Holocausto que regresan a vivir en Alemania. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-49095635>

Fuente 4:

El rostro de la guerra

La sociedad de la Belle Époque se embriagó hasta el hastío de esta guerra. Nadie imaginó resaca de tal calibre. Cuatro años sepultados bajo tierra; nueve millones de muertos; 21 millones de heridos. Imposible el recuento de vidas rotas.

Son las 11 de la mañana del día 11 del mes 11. Corre 1918. Los gritos de alegría a lo largo de miles de kilómetros de trinchera retumban más que cuatro años de obuses. Había acabado. Por fin. Esa Navidad sí estarían en casa (qué lejos quedaba la del 14). Todos, menos nueve millones. Atrás dejaban las ratas, los piojos, el barro, el frío, la sangre, la muerte... lo más parecido a un hogar que habían conocido en los últimos tiempos. Un hogar «miserable»; como «miserables» manifestaban sentirse muchos en sus cartas —con independencia del bando o país—. La guerra terminaba entre vítores, como comenzó. Pero ya nada era igual.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/guerra-recreaci%C3%B3n-batalla-soldados-1822769/>

Alemania, Francia, Reino Unido... Mujeres, varones, aristócratas, burgueses y campesinos. Todos habían celebrado la contienda. Unos por patriotismo, honor; otros por poder, venganza... y los restantes, simplemente por dinero. La sociedad de la Belle Époque se embriagó hasta el hastío de esta guerra. Nadie imaginó resaca de tal calibre.

Quién le iba a decir al Káiser Guillermo II que el hambre azotaría Alemania; o a la sociedad francesa que sus taxis, los que años antes habían llevado a millones de turistas a la Exposición Universal, trasladarían soldados a la batalla del Marne para evitar que París cayera en manos de los ‘boches’ —como llamaban los de la trinchera de enfrente a los alemanes—. Nadie vio o quiso ver la profundidad del pozo en el que se adentraban.

Fue el 28 de junio cuando el asesinato del archiduque encendió la mecha; un mes después, soldados de toda Europa respondían a la llamada a filas de su patria. «En semanas estaremos en París», decían unos; «para Navidad ya habremos entrado en Berlín», se prometían los otros. Pero pasaron los días, las semanas, los meses, los años... y varios países tuvieron que bajar la edad de reclutamiento debido al ingente número de bajas. En el caso de Reino Unido, donde no había servicio militar obligatorio, hubo que tirar de voluntarios (con abrumadora respuesta) para finalmente acabar instaurándolo en el 16. La sociedad de ensueño de preguerra quedó sepultada en una trinchera.

Bajo tierra

Corría diciembre de 1917 cuando este soldado francés vomitaba su desgracia en un trozo de papel. En aquellos momentos no quedaba rastro de aquel sentimiento heroico y romántico que la mayoría compró. Enterrados en vida, solos y sin salida. Fue en la Navidad del 14 cuando la realidad abofeteó a ambos bandos. No sería rápido, mucho menos indoloro. Lo que comenzó como ‘solución’ pasajera a una serie de operaciones inconclusas, se convirtió en un infierno bajo tierra. Hablamos de las trincheras.

Siempre en alerta, sin momento para el descanso y empapados —en el frente occidental podía llegar a llover varias semanas seguidas—. Los soldados se vieron envueltos en una maraña de sangre y muerte constante. Y no solo por la metralla. Se contaron por millares los fallecimientos a causa de gripes, pulmonías, tuberculosis, reumas... a lo que hay que sumar todo tipo de enfermedades contagiosas debido a piojos, pulgas y enormes ratas que se alimentaban de los cuerpos de sus «camaradas».

La rutina da escalofríos: de la retaguardia a la reserva y de la reserva al frente. Siempre con el miedo a la espalda. Había permisos, pero pocos y cortos. Lo único que mantenía la esperanza de las tropas era el correo. «Hoy realmente ha sido un buen día, todos hemos recibido un par de cartas y algunos periódicos», cuenta el protagonista de ‘Sin novedad en el Frente’, de Erich María Remarque. Británicos, franceses y alemanes tuvieron más suerte que italianos, serbios o austriacos a la hora de recibir correspondencia.

Si hablamos de alimentación, unos sufrieron más que otros. Alemanes y rusos fueron de los más débiles en este aspecto. La escasez de alimentos que azotaba a la población civil, debido al bloqueo naval ejercido por Reino Unido (en el caso de Alemania), se extendió al frente. La opción en muchos casos: la confraternización y el intercambio de comida, cigarrillos y alcohol. Estaba prohibido, incluso muchos fueron fusilados por ello. Pero la desesperación y el hambre mandaban.

Como no podía ser de otra forma, la sociedad de clases también tuvo algo que decir. El pueblo dio forma a la masa del Ejército, mientras la nobleza ocupaba los altos cargos. Los primeros no estaban preparados para la batalla; muchos de los segundos, tampoco. Los soldados alemanes estaban entrenados, Gran Bretaña tenía un Ejército profesional, pero muy pequeño; casi todo lo demás, levadas. Muchos historiadores reconocen que el papel de los altos mandos en esta guerra era muy complicado, pero eso no les elude de la responsabilidad. Salvo en contadas excepciones, los soldados fueron carne de cañón, maltratados y utilizados por los altos mandos sin ningún tipo de consideración.

Solo les quedaba mirar hacia atrás. Los mayores tenían a su mujer, sus hijos, una profesión... después de la guerra seguirían ahí. Pero los más jóvenes no habían empezado a vivir. Les esperaban sus hermanos y sus padres —cuántos murieron llamando a su madre entre lágrimas— y a lo sumo, una novia. Ellos solo podían soñar e imaginar su futuro... algo en lo que la metralla penetró con facilidad. Muchos no supieron encontrarle sentido a su vida cuando finalizó la contienda.

A la espera de noticias

Madres, mujeres, novias o hijas que se convirtieron en viudas, solteras, huérfanas. Nadie recordaba ya los tocados, corsés, o cancanes. La sobriedad y la falda pantalón se imponía en las féminas de estos países. Tristes. Como triste es la guerra. Siempre esperando carta del frente.

Aquellas que repartían flores a la partida de los soldados o ponían plumas blancas como símbolo de cobardía (Reino Unido) a los que no habían partido al frente, tuvieron que tomar las riendas de una sociedad tocada —y en algunos casos hundida— y acceder al mundo laboral. Solo quedaban ellas, junto a niños, ancianos y heridos.

Se encargaron del sector servicios en las ciudades, de los trabajos más duros en el campo, no faltaron en los hospitales y se metieron de lleno en la industria de guerra. En Reino Unido estaban las ‘municionistas’, que trabajan en las fábricas y que tiempo después sufrieron las consecuencias del contacto con estos materiales. Muchas de ellas, además de tener un color amarillento —también las llamaban las ‘canarias’— quedaron estériles.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/ghetto-varsovia-temor-ni%c3%b1o-armado-67736/>

Hay que tener presente, que las necesidades en la población civil eran mayores que en el frente, sobre todo en el caso de Alemania. Allí sufrieron mucho la carestía de alimentos. Conocido es el llamado Invierno de los Nabos. La población pasó muchísima hambre, no llegaba nada debido al bloqueo de los ingleses, lo que provocó una gran desafección hacia la contienda.

Rechazo que se compartía en la mayoría de los hogares, fuera del país que fuera. A todas las puertas había llamado la muerte. Había pueblos enteros guardando luto a generaciones enteras desaparecidas. La guerra dejó una sociedad rota, triste y sin ilusiones.

Referencia: Hernández, M. (2018). El rostro de la guerra. El Mundo. Recuperado de <https://www.elmundo.es/especiales/primer-guerra-mundial/vivencias/primer-persona.html>

Fuente 5:

Hiroshima y Nagasaki: La dramática vida de los hibakusha, los sobrevivientes de las bombas atómicas que luego sufrieron miedo, culpa y discriminación

Las bombas de Hiroshima y Nagasaki terminaron con la vida de miles de personas en un instante. Para los sobrevivientes, fue solo el comienzo de años de dolorosas heridas, enfermedades, miedo, sentimiento de culpa y discriminación.

No existen cifras definitivas de cuántas personas murieron a causa de los bombardeos del 6 y el 9 de agosto de 1945.

Los cálculos más conservadores estiman que cinco meses después de los ataques unas 110.000 personas habían muerto en ambas ciudades.

Otros estudios afirman que la cifra total de víctimas, a finales de ese año, pudo ser más de 210.000.

El mundo ha conocido el relato del horror gracias a los sobrevivientes, a quienes se les conoce como hibakusha, que en japonés significa “persona afectada por la bomba atómica”. Sus testimonios no solo dan cuenta de lo que vieron, sino de los traumas que aún llevan dentro.

“Hay muchos hibakusha que son narradores sociales, pero no son capaces de contarle su propia historia a sus hijos”, le dice a BBC Mundo Yuka Kamite, profesora de Psicología en la Universidad de Hiroshima, quien ha estudiado la salud mental de los hibakusha.

Se calcula que hoy aún viven unos 140.000 hibakusha, que rondan los 80 años de edad.

¿Cómo ha sido la vida de los hibakusha y por qué sobrevivir a la bomba fue solo una parte de la dura batalla que han dado para llevar una vida digna?

Miedo

Los hibakusha que recibieron el impacto de la bomba sufrieron quemaduras y heridas que marcaron sus cuerpos y sus rostros. Aquellos que estuvieron expuestos a mayores dosis de radiación, aunque a primera vista parecían ilesos, luego mostraron síntomas como pérdida del pelo, sangrado y diarrea.

Luego se reportó un aumento en enfermedades como el cáncer y la leucemia. “Todavía siento miedo de que se me puedan manifestar las consecuencias de la radioactividad y morir en cualquier momento”, le dice a BBC Mundo Yasuaki Yamashita, un sobreviviente de Nagasaki que tenía 6 años el día de la explosión y que hoy, a sus 81 años, vive en México.

Ese miedo los llevó a una vida de estrés, confusión, incertidumbre y ansiedad. Incluso vivían con temor de pasarle los efectos de la radiación a sus hijos.

“Los efectos de la radiación son invisibles, eso los hizo sentirse inestables e intranquilos, sin saber qué iba a pasar con su futuro”, le dice a BBC Mundo Hibiki Yamaguchi, investigador en el Centro para la Abolición de Armas Nucleares de la Universidad de Nagasaki.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/nube-de-hongo-bomba-at%c3%b3mica-67534/>

El miedo marcó para siempre la salud mental y emocional de muchos hibakusha.

Luli van der Does, profesora en el Centro para la Paz de la Universidad de Hiroshima que ha estudiado los efectos de la bomba en los sobrevivientes, menciona algunos ejemplos de cómo el miedo se quedó grabado en sus mentes.

“Algunos no pueden comer pescado seco porque les recuerda el olor de los cuerpos quemados”, le dice van der Does a BBC Mundo.

“Otros se tuvieron que ir de Hiroshima y nunca volvieron a visitar su ciudad, otros dicen que no pueden comer pepinos, porque ante la falta de medicinas tras la bomba era lo único que podían usar para curar sus heridas”.

“En casos más severos, dicen que no pueden cruzar puentes ni ver ríos, porque comienzan a recordar los cadáveres que veían flotando tras la explosión”.

El miedo les afectó su salud emocional, pero, además, los lanzó a una realidad que hizo aún más difícil su lucha por llevar una vida soportable después de la bomba.

Discriminación

Las heridas físicas, el temor a que los efectos de la radiación pudieran ser contagiosos y los traumas psicológicos de los hibakusha llevaron a que muchos comenzaran a ser discriminados por su condición.

“La gente temía que los sobrevivientes tuvieran una enfermedad contagiosa”, recuerda Yamashita.

“Decían: ‘Hay que separarlos, no hay que casarse con ellos, no hay que tener amistad con ellos’”.

El temor a la discriminación llevó a que muchos ocultaran su condición de hibakusha o se negaran a hablar de ello.

“Aquellos que tenían queloides [crecimiento excesivo del tejido de una cicatriz] en el cuerpo usaban mangas largas para cubrir sus cicatrices, incluso en pleno verano”, dice la profesora Kamite.

También se les hacía difícil conseguir y conservar sus trabajos. Así lo recuerda Yasuaki Yamashita:

“Cuando salí de la preparatoria comencé a trabajar y casi al mismo tiempo comencé a sufrir los efectos de la radiación.

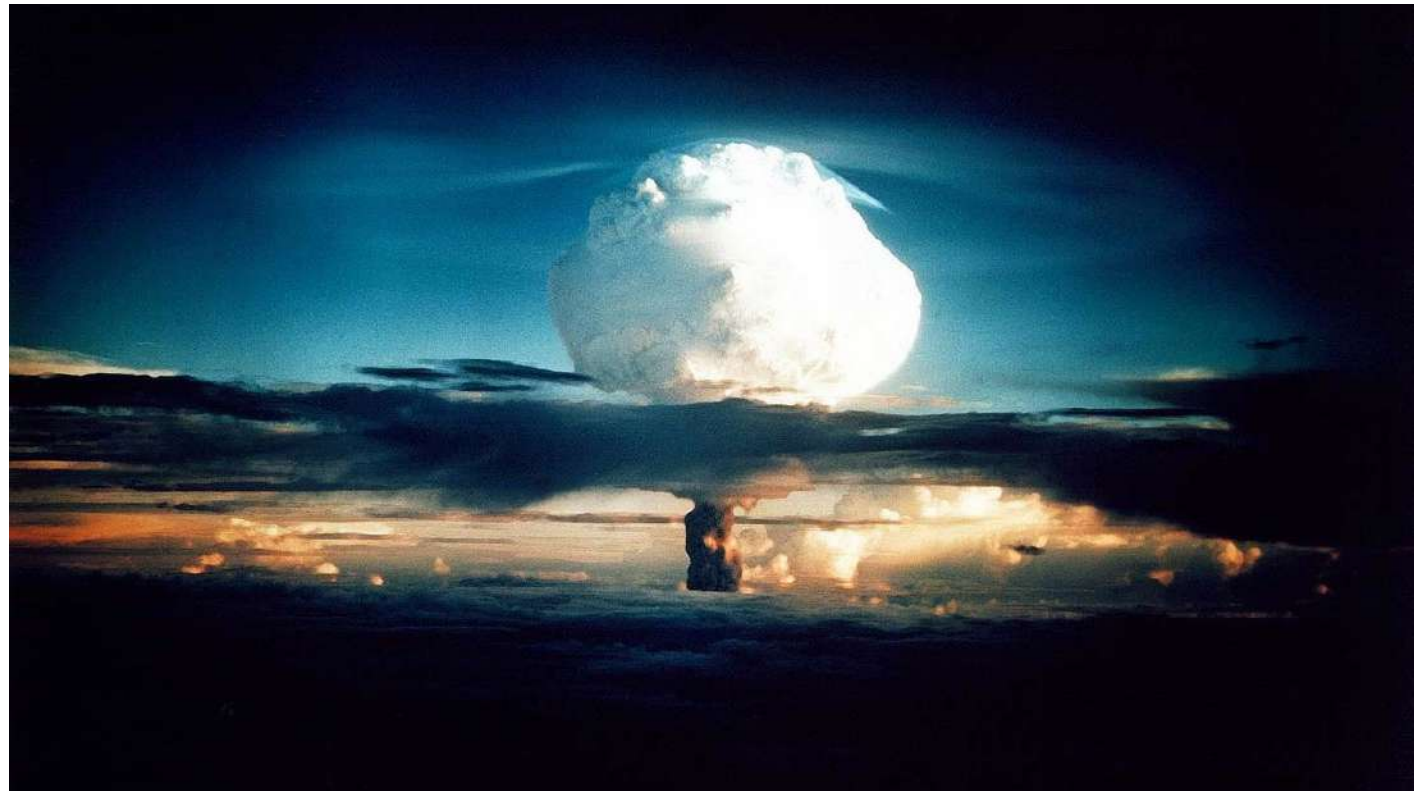
Empecé a perder la sangre, evacuaba sangre, vomitaba sangre, entonces no podía trabajar. Si conseguía un trabajo, venía esa enfermedad y tenía que renunciar, así duré como dos años.

Mucha gente me decía que yo era un flojo, que no quería trabajar, pero no era eso, era que simplemente no podía trabajar. Yo necesitaba trabajar, pero no podía”.

Para las mujeres la situación muchas veces era aún más difícil.

En esa época casarse era muy importante para las mujeres japonesas.

“Era casi la única cosa que una mujer esperaba”, recuerda Setsuko Thurlow, sobreviviente de Hiroshima, quien en julio compartió sus recuerdos durante un evento en línea para conmemorar el 75 aniversario de las bombas.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/bomba-de-hidr%C3%B3geno-bomba-at%C3%B3mica-63146/>

“Con esas cicatrices queloides, esas mujeres perdían la fe y la esperanza en la vida”, dijo Thurlow, quien en 2017 recibió en nombre de los sobrevivientes el Premio Nobel de Paz que se le otorgó a la Campaña Internacional para Abolir las Armas Nucleares (ICAN, por su sigla en inglés).

Keiko Ogura, otra sobreviviente de Hiroshima, recuerda que vivió esa discriminación en carne propia. Así lo contó en conversación con BBC Mundo:

“Tenía 8 años, era solo una niña pequeña en la escuela elemental, pero sabíamos que no debíamos decir que habíamos estado en la ciudad ese día. Si decíamos algo relacionado con la radiación, no nos podríamos casar.

No decíamos que éramos sobrevivientes. Teníamos un certificado de sobrevivientes y al mostrarlo en el hospital podíamos recibir tratamiento médico que ayudaba a pagar el gobierno. Sin embargo, la gente nos decía ‘no muestres eso’.

Al principio yo no le prestaba atención, sentíamos que todos compartíamos el mismo destino, pero cuando ya era una mujer en edad de casarme, a los 18 o 20 años, los hombres jóvenes de fuera de la ciudad me preguntaban ‘Keiko, ¿dónde estabas al momento de la bomba? Por mi parte no hay problema, pero a mis padres les preocupa’.

Sé que muchas otras personas también tuvieron esa experiencia”.

La profesora van der Does cuenta que cuando llegaba el momento de casarse, algunas personas contrataban detectives para investigar si la pareja había estado en Hiroshima al momento de la bomba.

Otros, por su parte, sintieron esa discriminación de una manera más sutil o indirecta, y los puso en una posición vulnerable ante la sociedad. Una “discriminación silenciosa”, como la llama la profesora van der Does.

“No sabes exactamente qué tipo de discriminación estás sufriendo, pero simplemente la sientes en tus interacciones sociales, o al darte cuenta de que a lo largo de tu vida has recibido un trato injusto”, explica.

Yoshiro Yamawaki, sobreviviente de Nagasaki, es uno de esos casos de discriminación silenciosa.

“La bomba mató a mi padre, mi madre tenía siete hijos y no podía hacerse cargo de ellos. Por eso, tuve que dedicarme a trabajar, sin poder ir a la universidad, creo que eso fue una forma de discriminación”, dice Yamawaki en conversación con BBC Mundo.

Según explica van der Does, es difícil conocer el daño psicológico y emocional que sufrieron los hibakusha porque muchos murieron sin ser capaces de hablar de ello.

“Hay muchos que no han admitido ser hibakusha por el miedo a la discriminación”, dice la investigadora.

En una reciente encuesta que van der Does realizó entre 1652 hibakusha de Hiroshima y Nagasaki, encontró que el 31% de ellos ha sufrido varios tipos de trato discriminatorio a lo largo de su vida.

Esa discriminación en ocasiones se dio entre los mismos hibakusha.

“Los hibakusha conocían mejor que nadie lo que les ocurría, por eso muchas veces se discriminaban entre ellos”, dice Hibiki Yamaguchi, de la Universidad de Nagasaki.

Según van der Does, esa discriminación era fruto del miedo y de la desesperación por vivir.

“Estaban luchando por sobrevivir, tenían que competir entre ellos por lograr algún tipo de ayuda”, dice la profesora.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/jap%c3%b3n- isla-nagasaki-kyushu-725796/>

Contra el silencio

Según los expertos, la dificultad que muchos sobrevivientes tienen para hablar de su experiencia les ha afectado sus vidas.

“El velo de silencio sobre estos temas funcionó para ocultar las transgresiones ocasionadas por las secuelas atómicas”, dice Kamite.

Algunos hibakusha, sin embargo, han combatido ese silencio y comparten sus historias con los medios o como parte de campañas en contra de la proliferación de armas nucleares.

“Algunos están motivados por la ira, otros por un sentido de misión social, y otros pueden estar motivados por la respuesta al trauma”, dice Kamite.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/jap%C3%B3n-festival-nagasaki-tradici%C3%B3n-180552/>



	<p>La profesora, sin embargo, advierte que son solo unos pocos quienes participan en estas actividades sociales y que es probable que muchos hibakusha hayan sido una “mayoría silenciosa”.</p> <p>Van der Does, por su parte, explica que con el tiempo los hibakusha lograron construir un sentido de comunidad que los ayudó a ganar aceptación en la sociedad.</p> <p>“Se convirtieron en líderes en la lucha por el desarme nuclear”, dice la profesora. “Pasaron de ser víctimas a creadores de un mundo nuevo”.</p> <p>Referencia: Serrano, C. (9 agosto de 2020). Hiroshima y Nagasaki: La dramática vida de los hibakusha, los sobrevivientes de las bombas atómicas que luego sufrieron miedo, culpa y discriminación. BBC News. Recuperado de https://www.bbc.com/mundo/noticias-53675074</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Analizar los efectos de los conflictos mundiales en la población civil. Reflexionar en torno al rol de las víctimas en medio de los conflictos armados. Sintetizar los elementos centrales que abordan los textos planteados para construir esquemas con sus conclusiones colectivas.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>(HE) El docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para organizar información a partir de categorías o criterios de análisis, construir respuestas a partir de consulta y contraste de fuentes y socializar la información partiendo del trabajo en equipo.</p>

Paso 3: Proceso de interpretación

La intención de este paso es analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

Tema	Colombia, ¿la historia de sus conflictos o el conflicto de su historia?
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico, crítico y social.
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué postulados teóricos permiten comprender o definir los límites y alcances del conflicto desarrollado en Colombia entre los siglos XIX y XXI? 2. ¿Cuáles fueron las causas políticas, económicas y sociales de los conflictos que se desarrollaron entre 1819 y 1849 en lo que hoy conocemos como el territorio colombiano? ¿Quiénes los gestaron? ¿Cuáles fueron los intereses y los actores que se encontraban detrás? ¿Qué salida tuvo o cómo se solucionaron? ¿Cuál fue el papel del Estado y sus instituciones en el desarrollo de esos conflictos? ¿Cuáles fueron las consecuencias? ¿Cómo incidió en la población civil? ¿En alguna dinámica del presente se evidencian las consecuencias de este conflicto? 3. ¿Cuáles fueron las causas políticas, económicas y sociales de los conflictos que se desarrollaron entre 1850 y 1898 en lo que hoy conocemos como el territorio colombiano? ¿Quiénes los gestaron? ¿Cuáles fueron los intereses y los actores que se encontraban detrás? ¿Qué salida tuvo o cómo se solucionaron? ¿Cuál fue el papel del Estado y sus instituciones en el desarrollo de esos conflictos? ¿Cuáles fueron las consecuencias? ¿Cómo incidió en la población civil? ¿En alguna dinámica del presente se evidencian las consecuencias de este conflicto? 4. ¿Cuáles fueron las causas políticas, económicas y sociales de los conflictos que se desarrollaron entre 1899 y 1948 en el territorio colombiano? ¿Quiénes los gestaron? ¿Cuáles fueron los intereses que se encontraban detrás? ¿Qué salida tuvo o cómo se solucionaron? ¿Cuál fue el papel del estado y sus instituciones en el desarrollo de esos conflictos? ¿Cuáles fueron las consecuencias? ¿Cómo incidió en la población civil? ¿En alguna dinámica del presente se evidencian las consecuencias de este conflicto?

**Actividad
sugerida**

5. En síntesis, ¿qué consecuencias sociales, políticas, económicos, culturales, geográficas y medio ambientales han ocasionado los conflictos que se han desarrollado en Colombia entre los siglos XIX y XXI?
6. ¿Qué impactos han generado los conflictos colombianos sobre las víctimas, especialmente sobre las niñas, niños y adolescentes, pueblos indígenas, comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras?

Objetivo: Analizar los impactos de los conflictos que se han desarrollado en Colombia entre el siglo XIX y el siglo XX, especialmente aquellos sobre los niños, niñas y adolescentes como víctimas en estos procesos.

Actividad (HE):

1. El docente deberá distribuir a los estudiantes en tres grupos, le asignará a cada uno de estos un periodo de tiempo (1819-1849, 1850-1898, 1899-1948) y responderá las preguntas de investigación y evaluación correspondientes.
2. Los estudiantes deberán buscar múltiples fuentes de información (fotografías, periódicos, textos, películas, crónicas, estadísticas, mapas, testimonios, videos y entrevistas, entre otros) que permitan dar respuesta a las preguntas planteadas.
3. Una vez seleccionadas las fuentes pertinentes, deberán organizar la información en categorías (aspectos sociales, económicos y políticos), construir conclusiones colectivas e identificar los argumentos que las respaldarán.

Una vez puestas en común las conclusiones de los equipos, se procederá a identificar los cambios y permanencias en los conflictos que se han desarrollado en Colombia desde que nació como república a partir de estas preguntas y otras similares: ¿Qué reclamo se mantiene? ¿Qué actores e intereses han sido constantes? ¿Cómo se han transformado los conflictos? ¿Cómo han sido solucionados?

¿Cómo se han transformado los conflictos? ¿Cómo han sido solucionados?

4. Conservando los grupos de trabajo de los pasos anteriores, leer las fuentes 6, “¿Por qué empezó y qué pasó en la guerra de más de 50 años que desangró a Colombia?”, de Natalio Cosiy, y la fuente 7, titulada “Tipologías tradicionales de los conflictos armados”, de Luis Fernando Trejos Rosero, e identificar lo siguiente:

- ¿Cuál es el tema central del texto?
- ¿Cuáles son las ideas principales?
- ¿Cuáles son las temáticas esenciales?
- De todo lo expuesto, ¿cuál es la situación más importante?
- ¿Cuál es la definición de aquellas palabras desconocidas y en qué situaciones específicas se pueden utilizar?

a. Responder las siguientes preguntas.

- ◆ ¿El conflicto colombiano es un conflicto interno? ¿Por qué? Dar argumentos.
- ◆ ¿Qué elementos del conflicto colombiano permitirían relacionarlo con la tipología de “conflicto regional complejo”, según lo planteado por Trejos?
- ◆ Según la tercera tipología de conflictos ofrecida por Trejos, ¿cuál abarcaría las características del conflicto colombiano? Justificar la respuesta.
- ◆ Frente al concepto de “conflictos armados internos contemporáneos”, ¿en cuál de los tres tipos de conflictos podría ubicarse el colombiano? ¿Por qué?
- ◆ Según la concepción de conflicto asimétrico y baja intensidad, ¿por qué se concibe al conflicto colombiano dentro de estas características?
- ◆ Teniendo en cuenta lo señalado por Trejos, ¿se podría categorizar al Estado como un actor del conflicto? ¿Por qué?
- ◆ ¿Cuál es la incidencia de los medios de comunicación en el desarrollo de un conflicto armado?

5. Posteriormente, se realiza una tabla de análisis de conflicto que permita sintetizar la información de la fuente 6 (retomar el modelo de tabla propuesto en el paso 1). Antes de ello, se identifican los elementos principales, como se ha hecho con las demás lecturas (tema central del texto, ideas principales, temáticas esenciales, etc.)

Fuente 6:

¿Por qué empezó y qué pasó en la guerra de más de 50 años que desangró a Colombia?

Natalio Cosoy

Es el conflicto interno más antiguo del hemisferio occidental y en sus más de 50 años no hay ningún colombiano cuya vida no haya afectado.

Las cifras lo dicen todo: más de 260.000 muertos, decenas de miles de desaparecidos, casi siete millones de desplazados, violaciones, secuestros e incontables tragedias personales. Pero ¿cómo empezó el conflicto?, ¿quiénes son sus protagonistas? y ¿por qué una de las democracias más estables de América Latina ha vivido en guerra por más de medio siglo? BBC Mundo hace un repaso por estos puntos, para trazar los orígenes, causas e hitos del conflicto armado interno colombiano.



Fuente. Banco de imágenes

¿Cuáles son los orígenes de la violencia?

Tal vez decir que los conflictos colombianos pueden rastrearse hasta la época de la Conquista, es remontarse demasiado atrás en el tiempo.

Pero sí es relevante saber que en el siglo XIX y hasta los primeros años del XX hubo unos niveles muy intensos de violencia fratricida que marcaron el futuro de Colombia, con decenas de miles de muertos.

Era un enfrentamiento entre partidarios liberales y conservadores, una relación de fuerzas que alimentaría todos los conflictos del país a partir de entonces.

La confrontación bipartidista nunca cesó.

La más profunda expresión del enfrentamiento conservador-liberal se desató a partir de 1948, con el asesinato del popular candidato liberal Jorge Eliécer Gaitán.

En todo el país comenzaron salvajes choques, en un primer momento con epicentro en Bogotá, aunque luego se fue convirtiendo en un conflicto principalmente rural, terriblemente sangriento.

Este período, que se extendió hasta fines de la década del 50, recibió el sencillo y explícito nombre de La Violencia. También dejó más de 200.000 muertos.

¿Cómo comenzó el conflicto con las FARC?

“En esa época había mucha desigualdad social y ahí empezaron los conflictos”, recuerda Juan Esteban Vélez Cañaveral, un campesino de Antioquia que tuvo que dejar su tierra por varios años escapando de los reclutadores de las FARC.

Aunque las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia no comenzaron como tales.

Sus orígenes son los de un grupo de autodefensa integrado por campesinos de tendencia liberal desplazados durante el período de La Violencia, que más tarde adoptaron la ideología comunista.

“Tumbaron monte para abrir un claro en la selva o se establecieron en la parte alta de las cordilleras”, explica el libro “Violentología”, de Stephen Ferry. “Eran colonos que aprendieron a sobrevivir en la frontera, sin ningún tipo de lealtad hacia el Estado”. Hacia 1964 estos campesinos comunistas se habían concentrado en una de esas zonas de cordillera, en el centro del país. El lugar se llama Marquetalia, en el departamento del Tolima.

“Las zonas de guerrilla eran imaginadas o representadas como zonas de dominio de la libertad”, dice el historiador Gonzalo Sánchez, director del Centro Nacional de Memoria Histórica y una de las personas que más ha estudiado el conflicto colombiano. En Marquetalia, habían constituido una suerte de “república independiente”, conformada por unos 50 hombres que pelearon durante La Violencia, junto a sus familias. Era una de las más de 100 bandas armadas que rechazaron la posibilidad de desmovilizarse tras ese conflicto y que tenían un razonable poder militar y político. A la cabeza de este grupo estaba Manuel Marulanda Vélez, “Tirofijo”, un combatiente formado en las guerrillas liberales de inicios de los 50, quien se convertiría en el primer jefe de las FARC.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/soldado-la-guerra-el-ej%ca9rcito-4761267/>

A mediados de 1964, las fuerzas del gobierno atacaron Marquetalia con centenares de hombres, forzando la huida de los campesinos armados. Tras ser derrotados y dispersarse, Marulanda, junto a Jacobo Arenas (otro de los líderes originales del grupo), fundan primero una guerrilla de nombre Bloque Sur, que en 1966 finalmente adopta el nombre de Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia. Ese es generalmente considerado el origen de la más grande guerrilla de Colombia, con la que las fuerzas del Estado han venido combatiendo desde entonces.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/explosi%c3%b3n-guerra-soldado-ejecutar-3080734/>

Pero las FARC no fueron solo un producto de la historia colombiana, sino también de lo que ocurría en el mundo: surgen en el marco de las luchas de liberación latinoamericanas, alimentadas por la tensión EE. UU.-Unión Soviética de la Guerra Fría. Son una guerrilla comunista, de inspiración marxista-leninista.

Y no son las únicas organizaciones guerrilleras de corte comunista que nacen a partir de esa época.

Así en simultáneo se constituye el Ejército de Liberación Nacional (ELN), inspirado en la Revolución Cubana, que entrenó a sus líderes, y que hoy continúa en lucha con el Gobierno. Más tarde surgen el Ejército Popular de Liberación (EPL, maoísta), el M-19 (más urbano) y otras guerrillas, que ya se han desmovilizado.

Recrudescimiento del conflicto

Recién a principios de la década del 80, las FARC deciden que tendrán como objetivo explícito la toma del poder, cuando pasan a llamarse FARC-EP (por Ejército del Pueblo).

A finales de esa década, el surgimiento de grupos paramilitares de derecha alentados por sectores de las Fuerzas Armadas y algunos terratenientes, empresarios y políticos, así como narcotraficantes, profundizaron la violencia del enfrentamiento armado.

Además de enfrentarse con la guerrilla, asesinaron a campesinos y dirigentes sociales.

Por esta misma época comienza a tener más y más influencia el narcotráfico en el conflicto armado colombiano, del que progresivamente se van sirviendo tanto los grupos paramilitares como la propia guerrilla.

Hacia el año 2000, Estados Unidos comienza a proveer asistencia técnica y económica en la lucha contrainsurgente y antidrogas, en el marco del Plan Colombia, inyectando en 15 años unos US\$10.000 millones en el país.

Eso permitió la modernización de las Fuerzas Militares y Policía, que hoy suman cerca de medio millón de efectivos.

También hacia el año 2000, las FARC alcanzan su mayor capacidad militar, con unos 20.000 hombres en armas.

Los años siguientes registran una sucesión de hechos dramáticos, con métodos más violentos de guerra.

En el caso de la guerrilla se destaca el secuestro, mientras que los grupos paramilitares realizan numerosas masacres. Ambos grupos, además de fuerzas estatales, realizaron violaciones a los derechos humanos.

Consecuentemente, la mayoría de los muertos del conflicto han sido civiles.

¿Por qué el conflicto se extendió por tanto tiempo?

Cuando se pregunta en las calles de las ciudades y en el campo, las causas que dan muchos colombianos son recurrentes: falta de empleo y oportunidades; desigualdad, concentración de la riqueza, injusticia social; falta de tolerancia, indiferencia; corrupción.

A pesar de sus riquezas naturales, Colombia es uno de los países más desiguales del mundo, el tercero después de Haití y Honduras en el continente americano.



Fuente. Banco de imágenes

“El conflicto en Colombia es distinto de otras guerras civiles en el mundo que suelen tener causas étnicas, económicas o religiosas claras”, argumenta el libro de Stephen Ferry. Es incluso difícil para los colombianos definir la naturaleza del conflicto, agrega, y cita diferentes explicaciones: un lucrativo negocio bélico que se autoperpetúa influenciado por el narcotráfico; “un ciclo de represalias por las atrocidades cometidas en el pasado”; una guerra de clases de campesinos revolucionarios contra un sistema corrupto.

Y según Álvaro Villarraga, del Centro Nacional de Memoria Histórica, hay tres elementos que están en el origen del conflicto:

- ◆ la tendencia a ejercer violencia desde el poder y la política
- ◆ la falta de resolución en la cuestión de la propiedad de la tierra en el campo
- ◆ las faltas de garantías para la pluralidad y el ejercicio de la política.

¿Por qué llega el fin del conflicto con las FARC ahora?

Este no es la primera vez que se trata de alcanzar la paz entre Gobierno y FARC.

En 1984, hubo un primer intento en el que parte de las FARC se sumaron a un partido político, la Unión Patriótica, cuyos miembros fueron blanco de escuadrones de extrema derecha y miles fueron asesinados.

Desde entonces, esa guerrilla ha tenido una profunda desconfianza de dejar las armas.

Hubo un nuevo intento en 1991-92 y otro en 1998-2002 que por diversos motivos fracasaron. Durante los gobiernos del presidente Álvaro Uribe (2002-2010) se lanzó una profunda ofensiva contra las FARC, que incluyó bombardeos a campamentos rebeldes, y se extendió durante el gobierno de su sucesor y actual presidente, Juan Manuel Santos.

En los ataques del gobierno se diezmaron las fuerzas guerrilleras y mataron a varios de sus máximos líderes (entre los cuales no estaba Manuel Marulanda, quien murió de viejo en un campamento del grupo).

Hoy se estima que las FARC tienen unos 7.000 hombres en armas.

Existe el argumento de que este debilitamiento puso a los rebeldes en una posición más razonable para negociar.

Pero también hay un contraargumento: que tras más de una década de ofensiva estatal militar las fuerzas del Gobierno no lograron derrotar a las FARC. Para ellos también era razonable pensar en negociar.

En cualquier caso, en noviembre de 2012, se iniciaron los diálogos de La Habana entre los líderes guerrilleros y el gobierno de Juan Manuel Santos.

¿Paz definitiva?

Los acuerdos de La Habana con las FARC son un elemento esencial para alcanzar una paz estable y duradera en Colombia, pero no son suficientes.

Por una parte, el ELN sigue activo y, aunque hubo avances hacia un proceso de paz con esta guerrilla, todavía no ha comenzado y no parece que esté cerca su inicio.

Por otra parte, los grupos paramilitares que surgieron para combatir a las FARC y que se desmovilizaron oficialmente a mediados de la década pasada, no entregaron las armas por completo.

Muchos de sus miembros se aglutinaron en las que hoy el Gobierno llama grupos armados organizados (antes las llamaba bandas criminales o bacrim), entidades criminales con capacidad de control territorial en ciertas partes del país y alto poder de fuego.

Estos grupos se dedican a la extorsión, al narcotráfico, al tráfico de personas y a la minería ilegal, entre otras actividades y representan una seria amenaza para la paz.

Y según muchos activistas sociales y defensores de derechos humanos, algunos siguen en su rol original, como instrumentos de la extrema derecha, atemorizando a la población y tratando de acallar a los líderes comunitarios.

Finalmente, y esto es crucial, muchos creen que una paz sólida en Colombia solo se podrá conseguir cuando se hayan resuelto las causas fundamentales del conflicto que todo ciudadano de este país parece tener tan claras.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/ni%C3%B1os-de-la-guerra-hambriento-1172016/>

Como decíamos más arriba: falta de empleo y oportunidades; desigualdad, concentración de la riqueza; injusticia social; falta de tolerancia, indiferencia; corrupción. Tal vez el esperado acuerdo con las FARC abra una oportunidad para comenzar a resolverlas de una vez por todas.

Referencia: Cosoy, N. (24 de agosto de 2016). ¿Por qué empezó y qué pasó en la guerra de más de 50 años que desangró a Colombia? BBC News. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37181413>

Fuente 7:

Tipologías tradicionales de los conflictos armados

Luis Fernando Trejos Rosero

En este apartado se presenta un breve recorrido por las tipologías tradicionales de los conflictos armados, especialmente las aplicadas al conflicto colombiano.

Una primera tipología señala al conflicto armado colombiano como un conflicto interno, diferenciándolo de los conflictos internacionales, en los cuales se enfrentan dos o más Estados. Para Michel Brown (1996), un conflicto armado interno es “una confrontación violenta cuyos orígenes echan raíces esencialmente en factores domésticos más que en factores ligados al sistema internacional, y en el cual la violencia armada transcurre esencialmente en los límites de un solo Estado”.

Una segunda tipología se enmarca dentro de la globalización, en cuyo contexto las amenazas a la seguridad estatal adquieren una connotación transnacional, por lo que los conflictos armados difícilmente pueden ser considerados como internos. Bajo este prisma el conflicto colombiano puede ser denominado como “conflicto regional complejo” (Buzan, 1999), o como “conflicto armado con significativo involucramiento externo” (Lincoln y Leiss, 1990). La presencia activa de estructuras guerrilleras, de cultivos ilícitos y la ausencia del Estado en las zonas de frontera, configuran este escenario.

Una tercera tipología clasifica a los conflictos según los niveles de intensidad militar, el tipo de armamento y las tácticas con las que luchan los combatientes en el marco de la confrontación armada. Teniendo en cuenta estos criterios, los conflictos se dividen en convencionales y no convencionales. En el caso colombiano, en el que la insurgencia utiliza la guerra de guerrillas como principal táctica operativa y no se presentan grandes batallas a campo abierto en las que participen divisiones de artillería o mecanizadas, se estaría frente a un conflicto armado “no convencional”.

El Failure State Force Task y el State Failure Project, citados por Pizarro (2002) con el objetivo de construir unos indicadores confiables que puedan utilizarse en la detección de Estados que corran un riesgo inminente de colapso, mediante la activación de una alarma temprana que permita movilizar rápidamente recursos de la comunidad internacional en su auxilio, han generado una tipología de los “conflictos armados internos contemporáneos” que distingue tres tipos de guerras revolucionarias: las primeras son las guerras de gran escala, que producen más de 25.000 muertes políticas por año; las segundas son las guerras de alcance intermedio, que producen entre 10.000 y 25.000 muertes políticas al año; y las últimas son las guerras de guerrillas de pequeña escala, que generan entre 1.000 y 10.000 muertes políticas al año. Para Pizarro (2002) el conflicto armado colombiano se encuentra en un punto intermedio entre los conflictos de pequeña escala y los de escala intermedia. Al respecto, Rubio (1999) sostiene que, teniendo en cuenta las altas tasas de impunidad presentes en Colombia, se hace casi imposible determinar las causas de la mayoría de las muertes violentas. Algo que sí es comprobable, con abundantes evidencias prácticas, es que los municipios con mayores tasas de muertes intencionales son aquellos con activa presencia de grupos armados ilegales.

Otras categorías de conflictos que pueden aplicarse al caso colombiano son las de conflicto asimétrico y conflicto de baja intensidad. En este caso, la asimetría se entiende como “la ausencia de una base común de comparación con respecto de una calidad, o en términos operacionales, una capacidad” (Garay y Pérez, 2007: 12). En este tipo de conflictos en los que contendientes presentan grandes diferencias en el tamaño de sus fuerzas y los medios materiales que poseen, es muy común que el centro sobre el cual gravitan las acciones bélicas no siempre sean las fuerzas vivas del enemigo, es decir todos aquellos combatientes y civiles que participan directa e indirectamente en las acciones militares, sino la población civil. Al respecto podría afirmarse que en este tipo de conflictos es inevitable que los actores armados (legales e ilegales) involucren a civiles como soportes o víctimas, lo que dificulta la distinción entre civiles combatientes y civiles no combatientes (Franco, 2007). En conflictos como el colombiano, la población civil se convierte en parte esencial del accionar estratégico de los actores armados (guerrilla y paramilitares), ya que alimenta sus filas y es pieza fundamental en su funcionamiento, por lo cual pierde toda posibilidad de neutralidad frente a cualquiera de las partes enfrentadas. De ahí que todos los actores armados reconozcan la necesidad de ampliar el apoyo de la población a sus organizaciones y reducir por todos los medios posibles el apoyo a sus rivales. En este orden de ideas, los grupos armados ilegales y las Fuerzas Armadas de un país consideran en muchas ocasiones legítimo el uso de la fuerza contra la población civil, para forzarla a tomar bando, convirtiéndola en objetivo militar de la contraparte.

Se debe destacar que la presión contra la sociedad civil no solo es ejercida por los grupos armados ilegales; el Estado, a través de sus fuerzas militares, también coacciona e instrumentaliza a la población no combatiente. Ejemplo de esta situación fueron las declaraciones del entonces comandante de la Primera División del Ejército en 1998, general Víctor Julio Álvarez, quien, con respecto a las comunidades de paz de San José de Apartadó, declaró públicamente lo siguiente: “La neutralidad es solo un instrumento de los detractores del Ejército para aislar a la institución de la población [...] Eso de la neutralidad es un cuento de nuestros enemigos, de nuestros detractores con el fin de separarnos y aislarnos más de la población [...] pienso que los que actúan en esos términos son idiotas útiles o simpatizantes voluntarios de los intereses de los grupos subversivos en Colombia o realmente deben ser extranjeros” (Schelenker e Iturralde, 2007: 91).



Fuente. Banco de imágenes

En cuanto a los conflictos de baja intensidad, se utilizará la definición de Friedrich Von der Heydte (1887): “La guerra irregular, la cual es, por definición, una guerra en la que se busca desgastar al adversario y fatigarlo, minarle su voluntad de defenderse, doblegarlo psicológicamente; es una guerra de gran duración y de baja intensidad militar. Al final, sobrevivirá la parte que pueda aguantar más tiempo la respiración” (94).

Su esencia no es solo la confrontación armada, sino la confrontación total en todos los espacios sociales, políticos, económicos, psicológicos y culturales posibles. Para la investigadora Deborah Barry (1987), los conflictos de baja intensidad son una estrategia de guerra creada por los Estados Unidos en el marco de la Guerra Fría, que buscaba que ciertos Estados del Tercer Mundo permanecieran bajo su esfera de influencia, especialmente los latinoamericanos, sobre los que se cernía la amenaza comunista representada por la Revolución Cubana.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/la-erupci%C3%B3n-la-guerra-2096161/>

Teniendo en cuenta las anteriores definiciones, podría afirmarse que la guerra en Colombia tiene como columna central la disputa por la legitimidad política, es decir, la lucha por el derecho moral de gobernar a la sociedad, de ahí que muchas de las acciones militares que se ejecutan son maximizadas o minimizadas a través de los medios de comunicación con que cuenta cada actor armado, con el fin de captar la mayor cantidad de “mentes y corazones” para cada proyecto (o, por lo menos, restárselos al contrario). No es casual que una organización guerrillera como las FARC-EP sostengan una cantidad importante de sitios web, agencias de prensa y publicaciones escritas alrededor del mundo. Estos canales de comunicación les permiten difundir e intercambiar ideas y juegan un papel decisivo en su esquema político-ideológico, en palabras del general (R) Montgomery Meigs, citado por Garay y Gil (2004), el espacio comunicacional en este tipo de conflictos es otro campo de batalla, que se hace fundamental porque “para los actores no estatales y terroristas, la amplia disponibilidad de la tecnología comercial permite una combinación muy poderosa de lo tribal y lo tecnológico”.

El conflicto armado colombiano nace dentro del contexto de la Guerra Fría (Revolución Cubana, Doctrina de la Seguridad Nacional, ruptura chino-soviética) pero con una serie de particularidades propias que lo excluyen de la clasificación simple de los conflictos generados por el enfrentamiento entre el Este y el Oeste. Para Sánchez y Aguilera (2001), dentro de las características que le otorgan ciertos rasgos de autenticidad pueden enunciarse: una cultura política autoritaria refractaria a los comportamientos democráticos, tendencia histórica a utilizar la violencia para obtener objetivos políticos, y permanencia de las estructuras de exclusión o inclusión perversa.

Si bien dentro del conflicto armado colombiano han venido apareciendo una serie de variables tales como la utilización de la producción y distribución de narcóticos, especialmente la cocaína y la heroína, por parte de los actores armados como medio de financiación, la consolidación de grupos paramilitares con capacidad de controlar política, social y militarmente grandes regiones del país, entre otras, y aunque estas variables han producido cambios importantes en su forma y naturaleza, existen características de fondo que se mantienen.

Referencia: Trejos, L. (10 de julio de 2013). Colombia: una revisión teórica al conflicto armado. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4364027>

6. De manera individual, se lee detenidamente la fuente 8 titulada “La inocencia interrumpida”, contenido en el informe, ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad, del Centro Nacional de Memoria Histórica, y se solicita identificar los elementos usuales (tema central, ideas principales, etc.). Posteriormente, se responder las siguientes preguntas:
- ¿Cuáles han sido las consecuencias que han afrontado las víctimas en todos estos procesos?
 - ¿Por qué es importante buscar múltiples alternativas para la solución de los conflictos en el país?
 - ¿Qué ha pasado con las niñas, niños y adolescentes en Colombia en medio del conflicto? ¿Por qué es importante protegerlos?
 - ¿Cuál es el marco jurídico nacional e internacional que protege a los niños y niñas que se ven inmersos en conflicto armado? ¿Por qué es importante este marco jurídico? ¿Cuáles son sus principales postulados?



Fuente. Banco de imágenes

Fuente 8:

La inocencia interrumpida: los daños e impactos sobre los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes

La guerra afecta a mujeres y hombres, traumatiza y daña a las familias y las comunidades, pero sus huellas son más destructivas en quienes son más vulnerables: en particular, las niñas y los niños. Como hemos mostrado, el daño y sus consecuencias difieren según las edades, las experiencias vividas y las condiciones del entorno.

La guerra en Colombia ha causado la muerte de miles de niños y niñas, algunos en las masacres, otros en los enfrentamientos entre los actores armados. Los niños y las niñas han fallecido, además, por causa de los campos minados o por las incursiones y ataques a sus veredas y pueblos. Los menores de edad han sido víctimas de casi todas las modalidades de violencia. Según datos del RUV, al 31 de marzo de 2013, entre 1985 y 2012, 2.520.512 menores de edad han sido desplazados, 70 han sido víctimas de violencia sexual, 154 de desaparición forzada, 154 de homicidio y 342 de minas antipersonal.

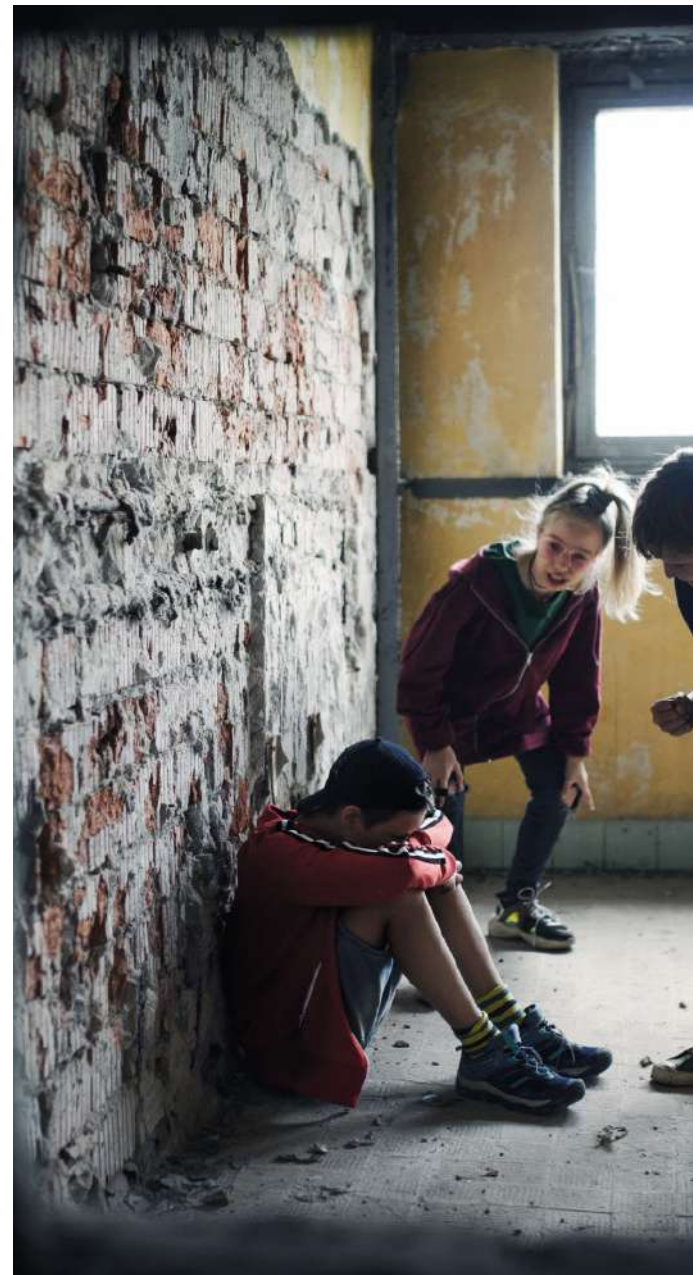
Los niños y las niñas han experimentado la violencia de manera dramática y cruda. Han observado hechos atroces, como el asesinato y la tortura de sus padres, madres, familiares y vecinos, o la quema y destrucción de sus hogares, enseres, animales queridos y objetos personales. Muchos de ellos y ellas tienen marcas permanentes en sus cuerpos debido a la amputación de miembros por efecto de las minas antipersonal, o han sufrido abuso sexual, tortura, reclutamiento ilícito, y entrenamiento para la guerra por parte de los grupos armados. En otros casos, fueron reclutados por los grupos armados y, en ocasiones, entregados en crianza a las familias de sus captores, arrancándolos de sus familias y comunidades. Miles de los niños y niñas víctimas del conflicto sobreviven y huyen de la guerra en condición de desplazamiento forzado.

[...] El impacto más notable de la guerra tiene que ver con los daños que causó en sus cuerpos y con los traumas, sufrimientos y daños psicológicos y emocionales resultantes de las victimizaciones padecidas. En los ejercicios de memoria realizados por el GMH participaron jóvenes entre 18 y 25 años que habían vivido crudas experiencias de violencia cuando aún eran niños y niñas. A sus cortas edades, escucharon la orden de los actores armados para que sus padres o madres salieran de sus casas o descendieran de los buses en los que se transportaban, y vieron cómo eran interrogados, humillados, maltratados y asesinados.

[...] Algunos niños y niñas quedaron en sus casas, escondiéndose y a la espera de poder salir cuando los actores armados ya no estuvieran presentes luego de la incursión en el pueblo. Vivieron días de terror, soportaron la soledad, la oscuridad y el hambre hasta cuando pudieron salir o fueron rescatados. Además, los niños y las niñas no solo presenciaron hechos violentos, sino que también fueron sometidos a interrogatorios, golpizas, amenazas y humillaciones por los actores armados que esperaban obtener información o presionar a sus padres o madres.

[...] El miedo intenso, la alteración del sueño, la apatía, la rebeldía, la rabia y los sentimientos de venganza son solo algunos de los impactos que más reiteran padres, madres y docentes, quienes, como en el caso del municipio de San Carlos, Antioquia, no dudan en afirmar que la guerra les arrebató el futuro y los sueños a toda una generación.

La violación sexual a temprana edad tiene efectos diferentes que en los adultos. En el caso de niños y niñas implica el impedimento abrupto de experimentar y disfrutar las vivencias propias de la niñez. Diferentes estudios reconocen que los abusos y violaciones en la niñez y la adolescencia tienen un impacto mayor que en la adultez, ya que generan una enorme confusión en las víctimas: “confusión acerca de las normas sexuales, confusión entre sexo y amor, asociaciones negativas con las actividades sexuales y las sensaciones de excitación, aversión a la intimidad sexual”.



Fuente. Banco de imágenes

La militarización de muchas regiones y la presencia prolongada de actores armados propiciaron que muchas niñas y adolescentes se involucraran en relaciones afectivas y sexuales con miembros de los grupos armados. Son numerosos los casos en los que se registraron enfermedades de transmisión sexual, embarazos, maltratos y abandonos.

La experiencia de la orfandad en los niños, niñas y adolescentes tiene un especial impacto. De los datos del ICBF sobre niños, niñas y adolescentes huérfanos en el conflicto armado en tres departamentos (526 en Antioquia, 360 en Nariño y 65 en Casanare), se podría extrapolar que la cifra nacional mostraría una realidad preocupante acerca de miles de niños y niñas. Muchos huérfanos y huérfanas por hechos del conflicto armado vieron afectadas las bases de su desarrollo psicológico, ya sea por la débil confianza en el medio en el que crecen, o por la ausencia de seguridad y protección que proporcionan los cuidados de familiares responsables y competentes. En los casos conocidos por el GMH en los que la madre fue asesinada, sus hijos e hijas fueron entregados a familiares cercanos, luego de lo cual, en la mayoría de las ocasiones, fueron separados y crecieron en condiciones de penuria y precariedad afectiva. Los hijos e hijas de personas secuestradas vivieron esta experiencia como una tortura psicológica. Por su parte, los hijos e hijas de personas desaparecidas no solo afrontaron la ausencia física, sino la falta de respuestas, explicaciones y certezas por parte de las personas adultas a su alrededor respecto al paradero y la situación de sus padres o madres.



Fuente. Banco de imágenes

[...]

La experiencia del desplazamiento forzado vivida por miles de niños y niñas en Colombia plantea consecuencias diversas y dolorosas. La Corte Constitucional, mediante el Auto 251 de 2008, señaló el impacto cuantitativa y cualitativamente diferencial del desplazamiento en esta población. En primer lugar, los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento forzado se enfrentaron a pérdidas y desarraigos abruptos, a un deterioro sensible de su calidad de vida por el hacinamiento, el hambre y el encierro en los nuevos lugares donde debieron establecerse de forma precaria. La vida en las ciudades los expuso y confrontó con nuevas humillaciones, exclusiones y discriminaciones (raciales, étnicas y de clase), de lo que son ejemplo las burlas referentes al origen étnico, color de piel, rasgos campesinos, modos de hablar y dialectos, así como las humillaciones por sus situaciones de extrema pobreza. Todo lo anterior repercutió tanto en la identidad y autoestima de niños, niñas y adolescentes, como en el desarrollo de sus personalidades, que se encontraban en proceso de formación.

[...]

Una de las situaciones que afecta la vida cotidiana y las posibilidades de desarrollo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes es el riesgo y la práctica del reclutamiento ilícito por los grupos armados, relacionada directamente con la dinámica del conflicto armado y las estrategias de guerra de los armados. En las comunidades donde el GMH adelantó su trabajo investigativo, el reclutamiento ilícito convirtió los espacios donde vivían los adolescentes, jóvenes y sus familias en lugares amenazadores e inseguros. Al intentar proteger a sus hijos e hijas del reclutamiento, las familias huyeron y con ello lesionaron sus vínculos de amistad, vecindad y convivencia, y perdieron sus grupos y lugares de referencia.

[...]

Por otra parte, los jóvenes constituyen la población mayoritaria en las filas de todos los actores armados, por lo cual han sido una población particularmente estigmatizada. Por ser señalados como guerrilleros o informantes, se han enfrentado de manera constante a la persecución, la amenaza y el miedo. Por cuenta de esta circunstancia, ellos y ellas han sido víctimas de ejecuciones extrajudiciales y de la llamada limpieza social.

No se establecen aquí las repercusiones causadas por la violencia experimentada durante el conflicto armado que en la vida adulta puedan tener los daños ocasionados en la infancia, adolescencia y juventud. Sin embargo, es menester señalar que la muerte de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, así como la destrucción de sus referentes y expectativas de vida y de sus espacios de formación y socialización, tienen relación con un asunto de mayor alcance: la estructuración tanto de la identidad y de la vida cotidiana de una sociedad, como de los procesos de aprendizaje social o de repetición de contextos de muerte y guerra.

Referencia: Grupo de Memoria Histórica. (2013). La inocencia interrumpida. ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado de <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-memorias-guerra-dignidad-new-9-agosto.pdf>

7. (CE) Una vez finalizadas las actividades propuestas para cada lectura y la puesta en común de respuestas construidas de manera colectiva, se procede a reflexionar y debatir acerca del por qué es importante que un país solucione sus conflictos a partir de las siguientes preguntas:
- ¿Qué beneficios puede traer?
 - ¿Cómo se perjudica si no lo hace?
 - ¿Por qué es esencial proteger a la población civil, en especial a niños y niñas, cuando se desarrolla un conflicto armado?

Habilidad por evaluar

Analizar los aspectos sociales, geopolíticos y económicos que dieron origen a los conflictos. Identificar las características de los conflictos, relaciones e hilo conductor con sus consecuencias siguiendo un plan establecido.

Sintetizar los elementos centrales que explican una dinámica y emplearlos para construir conclusiones.

Clasificar en categorías las fuentes para explicar un proceso.

Reflexionar en torno al rol de las víctimas en medio de estos conflictos, especialmente en torno a las niñas, niños y adolescentes

Recomendación para evaluar

(HE) En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para organizar información en torno al conflicto armado en Colombia a partir de categorías o criterios de análisis, construir respuestas a partir de consulta y contraste de fuentes, y socializar la información partiendo del trabajo en equipo.

(CE) En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para expresar sus reflexiones en torno al conflicto colombiano por medio de cartas que permitan, a su vez, proponer alternativas a las problemáticas analizadas.

Paso 4: Proceso de proyección ciudadana

La intención de este paso es establecer conexiones entre los conceptos abordados y las acciones y actitudes que permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	Hablemos de cine, conflicto y víctimas
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social e histórico.
Preguntas de investigación y evaluación	- ¿Qué factores hacen que los niños, niñas y adolescentes sean víctimas del conflicto armado en un contexto determinado?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Reflexionar en torno a los conceptos de conflicto armado y víctima a través de la narrativa cinematográfica de Taika Waititi.</p> <p>Actividad: Cine foro (CE) Para esta actividad se propone el llevar a cabo, con todos los estudiantes, un cine foro a partir de la película titulada Jojo Rabbit (2019), del director Taika Waititi, u otra que el docente considere que aborda una temática similar y que permita resolver los siguientes pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> El docente hace una introducción a la actividad con una breve sinopsis de la película, teniendo en cuenta elementos como año, país, producción, género, director, así como la contextualización histórica de los hechos que se desarrollan en el filme. Se proyecta la película, solicitando a los estudiantes hacer una escucha activa a partir de las siguientes preguntas, que serán la base de discusión final de la actividad: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué sentimientos, sensaciones y opiniones le produce la película? ¿Por qué?



- ¿Cuáles son los personajes centrales de la película y qué rol cumplen cada uno de ellos?
 - ¿Qué hechos o situaciones se denuncian en la película?
 - ¿Cómo se trabajan en la cinta los conceptos de xenofobia, racismo, intolerancia, ideologización y adoctrinamiento?
 - ¿Cómo se evidencia el concepto de víctima a lo largo de la película?
 - ¿Cuál es el rol de los niños en el contexto de la guerra que se muestra en la película?
 - ¿Qué riesgos puede traer a una sociedad el obrar desde la intolerancia, los prejuicios, estereotipos y discursos de odio?
 - ¿Por qué es importante que los niños, niñas y adolescentes sean alejados de contextos de conflictos armados?
- c. Luego de la proyección de la película, se promueve un conversatorio que vincule a todos los estudiantes con el fin de discutir las preguntas anteriormente planteadas, relacionando los conceptos y fuentes trabajados a lo largo de este capítulo.
- d. Para finalizar, se solicita responder estas preguntas: Desde la escuela, ¿cómo generamos una cultura de paz? ¿Qué acciones cotidianas concretas contribuyen al fortalecimiento de una convivencia pacífica y respetuosa de la diferencia?

Habilidad por evaluar

Inferir conclusiones según la información implícita en textos.
 Identificar las conexiones que existen, o proyectar las que puedan llegar a existir, entre dos circunstancias para explicar otros contextos.
 Argumentar a partir del análisis de textos, estudio y reflexión de las fuentes de información y construcción de conclusiones.

Recomendación para evaluar

(CE) En este punto, el docente podrá evaluar la capacidad de los estudiantes para analizar objetos audiovisuales a partir de marcos conceptuales previos y contrastar sus análisis con los de sus compañeros, de manera clara y asertiva.

Ejercicio práctico 2:

Paso 0: programo mi tema

Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	El mundo: entre dictaduras y democracias
Objetivo de enseñanza	Comprender los impactos de las dictaduras en el contexto mundial, latinoamericano y colombiano desde el siglo XX hasta la actualidad.
Habilidades por desarrollar	Análisis e interpretación de perspectivas Búsqueda y selección de fuentes de información pertinentes para dar respuesta a preguntas planteadas. Construcción, validación y/o descarte de hipótesis a partir de fuentes. Construcción de argumentos que respalden conclusiones.
Pregunta general	¿Cuáles han sido los impactos de los regímenes dictatoriales en el mundo a lo largo del siglo XX y XXI?

Paso 1: Proceso de exploración

La intención de este paso es identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema para abordar y así planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo. Observe la siguiente ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>¿Qué entiendo por dictadura y sus impactos?</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<p>Histórico, crítico y social.</p>
<p>Preguntas de exploración y reconocimiento</p>	<p>6. ¿Qué se entiende por “dictadura”? 7. ¿Qué tipo de decisiones toma un dirigente para que se le considere dictador? ¿En qué se diferencia con un demócrata? 8. ¿Pueden presentarse en un mismo escenario político la dictadura y la democracia? 9. ¿Cómo puede verse afectada una sociedad por el desarrollo de una dictadura?</p>
<p>Actividad sugerida</p>	<p>Objetivo: Reconocer los principales rasgos de las dictaduras, así como sus posibles impactos sociales y políticos.</p> <p>Actividad: PARTE I: Revisión conceptual Los estudiantes se organizan en parejas y se les asignan las preguntas de exploración y reconocimiento para que puedan ser discutidas y resueltas. Se registran las respuestas por escrito.</p> <p>PARTE II: Análisis de una canción Los estudiantes se organizan en parejas y escuchan la canción titulada “Desapariciones” del cantautor panameño Rubén Blades para ser analizada a partir de los siguientes elementos:</p>

- a. ¿Cuál es el tema central de la canción?
- b. ¿Cuáles son las ideas principales?
- c. ¿Cuáles son las temáticas esenciales?
- d. De todo lo expuesto, ¿cuál es la situación más importante?
- e. Busquen aquellas palabras desconocidas con ayuda de un diccionario e identifiquen en qué situaciones específicas se puede utilizar.
- f. ¿Qué sensaciones genera la canción y por qué?
- g. ¿Qué oración es la más significativa y que podría captar la idea central de la canción?
- h. ¿Cuál es la palabra que puede captar en mayor medida la atención o que les parezca poderosa? ¿Por qué?
- i. ¿Cuáles son los principales derechos que se vulneran a las personas en la canción escuchada?
- j. ¿Podrían relacionarse las temáticas mencionadas en la canción con la implementación de las dictaduras?
- k. Teniendo en cuenta que la canción fue producida en 1984, ¿podría afirmarse que las realidades que en esta se mencionan han quedado en el pasado? Justificar la respuesta.

Letra de la canción:

Desapariciones

Que alguien me diga si ha visto a mi esposo,
preguntaba la doña,
se llama Ernesto y tiene cuarenta años,
trabajaba de peón en un negocio de autos,
llevaba camisa oscura y pantalón claro,
salió de noche y no ha regresado
y no se ya qué pensar
pues esto antes no me había pasado.
Llevo tres días buscando a mi hermana,
se llama Altagracia igual que la abuela,
salió del trabajo para la escuela,
tenía puestos jeans y una camisa blanca,
no ha sido el novio, el tipo está en su casa,
no saben de ella en la policía
ni en el hospital.



Fuente. Banco de imágenes

Que alguien me diga si ha visto a mi hijo,
es estudiante de medicina,
se llama Agustín y es un buen muchacho,
es a veces terco cuando opina,
lo han detenido, no sé qué fuerza,
pantalón blanco camisa a rayas, pasó ante ayer.

Clara Quiñones se llama mi madre,
ella es un alma de Dios y no se mete con nadie,
se la han llevado de testigo
por un asunto que es nada más conmigo
y yo fui a entregarme hoy por la tarde
y ahora vi que no saben quién se la llevó
del cuartel.

Anoche escuché varias explosiones,
tiros de escopeta y de revólver,
autos acelerados, frenos, gritos,
ecos de botas en la calle,
toques de puerta, quejas por dioses, platos rotos,
estaban dando la telenovela,
por eso nadie miró pa' fuera.
Adónde van los desaparecidos,
busca en el agua y en los matorrales
y por qué es que desaparecen,
porque no todos somos iguales
y cuándo vuelve el desaparecido
cada vez que lo trae el pensamiento,
cómo se llama al desaparecido,
una emoción apretando por dentro.

PARTE III: Conclusiones

Se socializan las respuestas de los estudiantes en público y el docente diseña en el tablero un esquema que le permita sintetizar las respuestas para al final llegar a conclusiones generales sobre las dictaduras y sus impactos sociales. (HE)



Fuente. Banco de imágenes

<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Reflexionar en torno a los impactos sociales de las dictaduras. Inferir información del texto y darle significado en un contexto</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>(HE) El docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para estructurar y socializar sus respuestas con base en las discusiones dadas y que parten de los saberes previos en torno a las dictaduras y sus impactos a nivel social.</p>

Paso 2: Proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas, con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que se validan o descartan según los argumentos que se empiecen a construir. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>Dictaduras: ¿el fin de las democracias?</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<p>Histórico, crítico y social.</p>

Preguntas de investigación y evaluación

1. ¿Qué es una dictadura? ¿Cuáles son los principales componentes de una dictadura? (Para responder, tener en cuenta decisiones y acciones que se toman en los ámbitos sociales, económicos, políticos y culturales)
2. ¿Cuál es el origen de las dictaduras?
3. ¿Qué diferencias existen entre un líder demócrata y un líder autocrático?
4. ¿Qué sucede con los medios de comunicación, el arte y sus diferentes disciplinas y la educación cuando se impone una dictadura en un país?
5. ¿Qué tipos de dictadura existen? ¿Cuál son las características de cada una de estas? ¿En la actualidad podemos encontrar ejemplos que representen a cada una de estas?
6. ¿Qué significa una dictadura de derecha y una de izquierda? ¿Qué diferencia existe entre estas?
7. Consulta a las personas con las que vives. ¿Qué significa una dictadura para ellos? De acuerdo con lo investigado previamente, ¿tus familiares aciertan o se encuentran erradas en sus conocimientos acerca de las dictaduras?
8. ¿Qué diferencias y similitudes existen entre mi concepción de dictadura y la definición indagada?
9. ¿Cuáles fueron los principales impactos sociales de la dictadura franquista en la primera mitad del siglo XX?
10. ¿Por qué es importante la memoria histórica cuando se analizan los impactos de un determinado proceso histórico sobre la población de un país?

Actividad sugerida

Objetivo: Analizar qué es una dictadura, cuáles son sus características, los impactos y la importancia de la memoria histórica en Europa a lo largo del siglo XX.

PARTE I

1. Primero, se les pide a los estudiantes realizar individualmente una búsqueda, en múltiples fuentes de información, para resolver las preguntas de investigación y evaluación formuladas, incluyendo la propuesta del numeral 7, a las personas con las que viven. Los estudiantes deben organizar la información en esquemas que permitan establecer ideas centrales, comparar y sacar conclusiones.

2. En segundo lugar, los estudiantes conservan las parejas conformadas en el paso anterior y, a partir de la fuente 1 titulada “Dictadura y autoritarismos contemporáneos” de Ariel Segal, desarrollan los siguientes ejercicios: (HE1)

1. Identificar

- ◆ ¿Cuál es el tema central del texto? ¿Cuáles son las ideas principales?
- ◆ Elaboren un listado de las temáticas abordadas que consideran esenciales.
- ◆ De todo lo expuesto, ¿cuál es la situación más importante?
- ◆ Definan aquellas palabras desconocidas con ayuda de un diccionario e identifiquen en qué situaciones específicas se pueden utilizar.
- ◆ Realicen un esquema conceptual (mapa mental, mapa conceptual, cuadro sinóptico, etc.), que les permita establecer los principales componentes de una dictadura según lo propuesto por Segal.

2. ¿Qué diferencias y similitudes existen entre la concepción de dictadura escrita en el paso 1 y la definición brindada por Ariel Segal?

3. Teniendo en cuenta lo mencionado por el autor, ¿podría haber diferencias y semejanzas entre una dictadura y un totalitarismo?

4. ¿Por qué es tan grave que una sociedad permita el surgimiento de Estados de corte dictatoriales?

5. ¿Cuáles serían los principales síntomas que se pueden presentar en una sociedad que esté experimentando rasgos dictatoriales?

6. ¿Cuál debería ser el rol de la ciudadanía frente a esos rasgos dictatoriales?

Fuente 1:

Dictadura y autoritarismos contemporáneos

El origen del término autoritarismo viene de la unión de partes de dos palabras latinas, auctoritas (autoridad legítima) unida al verbo augere, ‘aumentar’, y por muchos siglos no fue una expresión peyorativa. La palabra comenzó a utilizarse con frecuencia luego de la Primera Guerra Mundial, pues, como ocurrió con totalitarismo y dictadura, se contraponía al concepto de democracia. Luego, el término fue acuñado por sociólogos y filósofos como Erich Fromm (El Miedo a la Libertad, 1941) o Theodore Adorno (The Authoritarian Personality, 1950), quienes se preocuparon más por la personalidad autoritaria que por las ideologías de ese tipo. Para Fromm, justamente “el miedo a la libertad” es el fundamento del individuo autoritario. Por supuesto, luego el estudio de la personalidad autoritaria se hizo importante para los psicólogos.

Como doctrina política, el autoritarismo busca organizar a la sociedad de forma jerárquica, no igualitaria, para imponer el orden de manera violenta y fue justificado por aquéllos que percibían al liberalismo (aquel que en la Francia de Zola y Dreyfus defendía el derecho individual) como un peligro para el interés del Estado, con el derecho y el deber de anteponer los intereses personales por los nacionales.

Es importante distinguir qué es el totalitarismo de la dictadura y, sobre todo, de los autoritarismos entre todos los tipos de autocracias (sistemas de gobierno cuya autoridad recae en un grupo o persona que ejerce el poder sin regulación de otras instituciones o de los ciudadanos). No elaboraremos aquí un análisis histórico de autocracias antiguas o medievales que incluyen las de los emperadores, las monarquías absolutistas y las tiranías post-revolucionarias del siglo XIX hasta la consolidación del parlamentarismo y luego de la democracia liberal. En su lugar, lo que nos interesa [...] es resaltar la manera en la cual ha cambiado la dictadura desde su forma tradicional hasta los diversos sistemas autoritarios de nuestros tiempos.



Fuente. Banco de imágenes

Para distinguir entre el totalitarismo y el autoritarismo, en Regímenes totalitarios y autoritarios el politólogo Juan Linz (2010) define a los sistemas autoritarios como aquellos con un pluralismo limitado, sin ideologías elaboradas, sin grandes movilizaciones de masas (con episódicas excepciones), y cuyo jefe, o jefes, ejerce el poder dentro de límites fácilmente previsibles. En otras palabras, la sociedad no se fusiona con el Estado como ocurre en el totalitarismo. En mi opinión, lo que Linz asocia con el totalitarismo también se aplica al fascismo puesto que el segundo es inherente al primero, tal como argumento en un artículo periodístico de mi autoría del 1º de julio de 2011:

El Estado totalitario fascista propone la creación del hombre-masa para controlar lo que piensa, lo que hace, lo que lee, lo que baila, etc., puesto que tiene una visión 'higiénica' de la sociedad que no debe ser 'contagiada de impurezas externas'. De aquí, el control de la cultura, las artes, las ciencias y el fomento de una disciplina absoluta a un líder mesiánico, son elementales para someterse obedientemente a las órdenes recibidas desde el poder. Es así como en un sistema totalitario no hay distinción entre la esfera pública y privada y por eso, a diferencia de una dictadura, no solo quien se opone al Gobierno sufre de represión o persecución, sino cualquiera que se atreva a escribir, pintar o hacer algo que el Estado considere 'contra-revolucionario' o contrario a los valores del 'hombre nuevo' que se plantea crear (Segal 2011: párr. 4).

Obviamente, en donde hay fascismo quienes detentan el poder incurren en crímenes contra la humanidad y terrorismo de Estado por la práctica de represión física o psicológica contra sus propios ciudadanos, pero no es hasta los Convenios de Ginebra de 1949 sobre el Derecho Internacional Humanitario (DIH) cuando se comienzan a tipificar estos delitos, por lo cual la base legal actual para los derechos humanos en cada nación nace de tribunales, tratados y estipulaciones de la ONU establecidos, justamente, a raíz de lo ocurrido en los países con regímenes totalitarios que fueron derrocados en la II Guerra Mundial.

En el caso de las dictaduras tradicionales u otros tipos de sistemas autoritarios hay más o menos características del fascismo de las listas concebidas por Stanley G. Payne o Umberto Eco, y a veces, a pesar de la represión y la criminalidad de alguno de estos sistemas, no todos los estados autocráticos son fascistas. Para distinguir regímenes autoritarios de totalitarios Linz plantea cinco formas primaciales y dos secundarias de regímenes autoritarios (Linz 2010):

Regímenes autoritarios burocráticos militares (“dictaduras tradicionales”), en los cuales el poder es ejercido por militares y burócratas civiles que, en algunos casos, son subordinados y, en otros, coparticipes de las fuerzas armadas. Este fue el tipo de autoritarismo más común en América Latina en el siglo XX.

Regímenes autoritarios de estatismo orgánico que se caracterizan por un ordenamiento jerárquico de diversos grupos e intereses sociales, económicos y militares que coinciden en manera al Estado con una visión corporativista (sistema sin partidos, ni partido único, sino basado en la estructuración de la sociedad en base a la economía manejada por el Estado) como, por ejemplo, el Estado Nôvo de Portugal que se declaró corporativista en su constitución de 1933 con el dictador Salazar; o el de Brasil con Getulio Vargas a partir de 1920; e incluso con Perón en Argentina durante su primera presidencia (1946-1952), cuando nacionalizó las industrias claves y expulsó al capital extranjero. El corporativismo está así vinculado al populismo, el cual definiremos más adelante.



Fuente. Banco de imágenes

- ◆ Regímenes fascistas en los cuales hay un partido único con alta movilización política (participación de las masas), pero sin pluralidad. Es decir, el totalitarismo, aunque, en palabras de Linz, se trata de regímenes fascistas.
- ◆ Regímenes autoritarios de movilización post-independencia resultado de la lucha anticolonial, especialmente los de África a partir de los años 50 del siglo XX. No habría mucha diferencia en relación al primer tipo de régimen más allá del apoyo popular en un comienzo, debido a que las poblaciones celebraron por décadas su soberanía sin importarles mucho su libertad ante sus propios tiranos.
- ◆ Regímenes autoritarios post-totalitarios, representados por países comunistas luego del proceso de desestalinización. Aunque tal parece que, para Linz, el totalitarismo bajó en intensidad al disminuir la violencia represiva en la URSS y sus satélites luego de Stalin, la manera represiva como fueron aplastados por tanques soviéticos intentos de hacer un comunismo “con rostro humano” (Revolución Húngara de 1956, Primavera de Praga en 1968), sustentan mi tesis que el totalitarismo continuó, en mi opinión, hasta la caída de esos regímenes a partir de 1989.

A estos cinco tipos de sistemas autoritarios, Linz (2010) añade el del totalitarismo imperfecto y el régimen de la democracia racial. El primero caracteriza a la fase transitoria de un sistema político que está en parálisis hasta convertirse en otro tipo de régimen autoritario y, en el segundo, un grupo racial gobierna a base de principios democráticos solo a su grupo, mientras domina de forma autoritaria a otro mayoritario. Este fue el caso de Sudáfrica durante el apartheid.

En síntesis, en todo sistema autocrático se recurre a la represión y a la fuerza para que aquellos que detentan el poder puedan ejercerlo sobre la voluntad de la población civil. Estos sistemas pueden estar gobernados por una élite apoyada por el ejército de una nación, o por una junta militar que, a veces, alterna al líder supremo tal como ocurriera en las dictaduras de Argentina y Uruguay; de Chile con Pinochet, convertido en un caudillo todopoderoso; de Paraguay con Stroessner; de Perú con Velasco Alvarado o de Cuba con Fidel Castro entre otros.

Los sistemas autoritarios tradicionales no permitían ningún tipo de mecanismos de participación del pueblo en la política que pudiese conferir legitimidad a sus gobernantes, y por lo tanto sus constituciones eran redactadas por funcionarios serviles a esos gobiernos y en caso de existir parlamentos, no pasaban de ser meros “súbditos” de la más alta esfera del poder. Entre estos autoritarismos, básicamente militares y, en algunos casos, con gran apoyo popular, al menos, por un tiempo, se encuentran regímenes como el de Manuel A. Odría en Perú (1950-1956); el de Gamal Abdel Nasser en Egipto (1956-1970) o el de Fidel Castro, primer secretario del partido comunista cubano (1959- 2011) quien, en mi opinión, fue líder de un régimen totalitario, más que dictatorial, en Cuba (1959-2006).



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/soldados-guerra-pel%c3%adcula-1329293/>

Referencia: Segal, A. (s. f.). Totalitarismo, dictadura y autoritarismo: Definiciones y re-definiciones. Recuperado de http://www.ula.ve/ciencias-juridicas-politicas/images/NuevaWeb/Material_Didactico/MarcosRosales/MarcosRosales/dictaduraliteratura/4-7-1-PB.pdf

PARTE II

Actividad:

1. Conservando las parejas anteriormente conformadas, se leen las fuentes “¿Cuáles eran las características del franquismo?” de Sergi Saranga y “Crímenes del franquismo, derecho y justicia transicional” de Pedro López y, a partir de estas, se elabora un informe en el cual respondan a las siguientes preguntas: (HE2)

- ◆ ¿Cuál es el tema central del texto?
- ◆ ¿Cuáles son las ideas principales?
- ◆ ¿Cuáles son las temáticas esenciales?
- ◆ De todo lo expuesto, ¿cuál es la situación más importante?
- ◆ ¿Qué palabras les son desconocidas, cuál es su definición y en qué situaciones específicas se pueden utilizar?
- ◆ ¿Cuáles fueron los principales impactos sociales de la dictadura franquista en la primera mitad del siglo XX?
- ◆ ¿Es posible que Colombia en la actualidad esté enfrentándose a situaciones semejantes a las vividas en España en la época del franquismo? Justificar la respuesta a partir de noticias locales de la ciudad o municipio en el que habiten.
- ◆ ¿Cómo podría definirse el concepto de memoria histórica y cuál es su importancia al momento de afrontar los impactos de un determinado proceso histórico sobre la población de un país?

Fuente 2:

¿Cuáles eran las características del franquismo?

La dictadura franquista fue un régimen político autoritario, liderado por Francisco Franco, vigente en España entre 1939 y 1975.

Actualmente, España es una monarquía parlamentaria en el que existe una Constitución en la que se recogen los derechos y deberes de sus ciudadanos. Hay partidos políticos y los gobernantes del país se escogen mediante elecciones. Sin embargo, esto no era así hasta hace pocas décadas.

En España hubo una dictadura entre 1939 y 1975. Se instauró después de que las tropas lideradas por el general Francisco Franco vencieran en la Guerra Civil (1936-1939). La dictadura pasaría a denominarse como “franquismo” en referencia al nombre del dictador. Este régimen autoritario pasó por diversas etapas a lo largo de los años y se prolongaría hasta el día de su muerte, el 20 de noviembre de 1975. Analizamos cuáles fueron las características generales del régimen.



Fuente. Banco de imágenes

Una dictadura totalitaria

El franquismo fue una dictadura militar en la cual todos los poderes del Estado cayeron en manos de Franco. Esto supuso la censura y represión de cualquier tipo de resistencia al régimen franquista, junto con la abolición de los partidos políticos y sindicatos. Además, se suprimieron derechos humanos, incluyendo el de libertad de expresión y de asociación, y se restringió el uso de las lenguas minoritarias, como el catalán o el eusquera.

En consecuencia, se instauró un régimen del miedo donde solo existía un único partido, la Falange Española Tradicionalista de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (FET de las JONS). El ejército controlaba los medios de comunicación y tanto la enseñanza como el ocio estaban regulados para difundir solo las ideas afines al régimen. De esta manera se pretendía obtener el control social e ideológico de la ciudadanía.

En el punto de mira estaban los vencidos de la Guerra Civil, que fueron denominados como “enemigos” de España. Se persiguió cualquier ideología de izquierdas, tanto comunistas como socialistas, pero también a nacionalistas vascos, nacionalistas catalanes y a aquellos que fueran considerados una amenaza para [el] régimen. Muchos de ellos acabaron en campos de concentración, trabajando como esclavos, en prisiones donde se les torturaba, o incluso fusilados. A pesar de todo, actualmente no hay un censo definitivo sobre el número de víctimas mortales.



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/d%3%ada-de-la-conmemoraci%3%b3n-ww1-recuerdo-2910439/>

Había una postura ambivalente respecto a los judíos, sobre todo a causa de la idea de que existía una conspiración judeo-masónico-comunista-internacional, una teoría de la conspiración que defendía la existencia de una unión entre comunistas, la secta masónica y los judíos para invadir España.

El resto de etnias que no pertenecían a la “raza española”, que era como los afines al régimen llamaban a las personas cuya familia había residido en el país durante generaciones o a quienes ellos consideraban que cumplían con unos requisitos subjetivos, eran considerados seres inferiores. Por ejemplo, las personas de etnia gitana.

Nacionalcatolicismo

Aunque también se estableció en Portugal y Croacia, el nacionalcatolicismo fue la base ideológica del franquismo. Se fundamenta en la exaltación a la patria y a la religión católica, retomando al mismo tiempo los antiguos valores del imperio español. No hubo libertad religiosa durante el franquismo: toda persona que se quisiera considerar un buen ciudadano de España debía ser un católico fiel a Franco.

Franco era muy católico y entendía que lo que hacía era una misión de Dios. Quería proteger a la Iglesia de las personas contrarias a la religión. Debido a las concesiones y privilegios que otorgó a la Iglesia católica, contó con el apoyo de los principales representantes de la institución. En nombre del catolicismo, el discurso nacionalcatólico se impuso en los colegios e influyó la opinión pública con el objetivo de utilizar a la población para sus intereses. En otras palabras, la Iglesia se convirtió en un instrumento de poder favorable al franquismo. Esto afectó profundamente la simbología franquista. Aparte del uniforme y el himno franquista, la simbología del régimen estaba relacionada con el catolicismo tradicional español, como el águila de la bandera, que representa a San Juan, o el Valle de los Caídos, un monumento funerario con una enorme cruz y una basílica, en el que están enterrados combatientes de ambos bandos de la guerra.

¿Un fascismo español?

Si bien el franquismo se suele definir como una ideología fascista, algunos historiadores defienden que existen importantes diferencias a tener en cuenta. El régimen franquista, a diferencia del nazismo alemán o el fascismo italiano, era más religioso y conservador.

Su ultracatolicismo no coincidía con las ideas del estado moderno más propias del siglo XX, pero sí que había una mirada hacia el pasado imperial parecida al modelo fascista.

Referencia: Saranga, S. (23 de noviembre de 2020). ¿Cuáles eran las características del franquismo? La Vanguardia. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20201123/49555718362/cuales-eran-las-caracteristicas-del-franquismo.html>

Fuente 3:**Crímenes del franquismo, derecho y justicia transicional****2. El movimiento memorialista**

La persistencia de las víctimas del franquismo y su movilización por la recuperación de la memoria histórica han conseguido rescatar del olvido los crímenes del franquismo, un olvido programado por las élites políticas en la transición. Gracias a su lucha, estos crímenes han merecido la atención de las Naciones Unidas y de la justicia argentina, una atención que no han obtenido en España desde las instituciones.

En este trabajo, solo nos podemos ocupar de unas pinceladas sobre el movimiento memorialista. En época tan temprana como 1965, un grupo de expresos políticos funda la Asociación de Expresos y Represaliados Políticos Antifranquistas. En 1977 se registra la primera exhumación de una víctima de los asesinatos franquistas en Palencia. Esperanza García regresa de Bélgica para buscar a su padre en la localidad de Villamuriel; tras visitar al falangista que lo asesinó, Esperanza García lo localiza junto a otros siete cadáveres. Otras personas afectadas se dirigen a ella y termina localizando 150 cuerpos en la zona (Escudero et al., 2013, p. 11). Estas primeras exhumaciones quedan recogidas en varios reportajes de la revista *Interviú*, en los que el periodista José Luis Morales tiene un papel activo. Morales recibe amenazas de mandos del ejército si continúa dando a conocer crímenes franquistas.

En 1979, las elecciones municipales permiten a la izquierda alcanzar numerosas alcaldías. Se inicia entonces un ciclo de exhumaciones que se frena abruptamente tras el intento de golpe de Estado el 23 de febrero de 1981. Durante los años ochenta y noventa van surgiendo asociaciones e iniciativas relacionadas con la memoria histórica. El año 2000 se registra un hecho significativo: la primera exhumación científica con pruebas de ADN. El movimiento va creciendo y comienza a hablarse de “desaparecidos”, una expresión que se acerca al derecho internacional de los derechos humanos, que había estado ausente hasta entonces en el debate político sobre la guerra civil y el franquismo.

Entre los factores que fortalecen el movimiento por la recuperación de la memoria histórica pueden señalarse los siguientes:

- Entre diciembre de 2006 y octubre de 2008 se presentan varias denuncias ante los juzgados.
- 2007. Ley de Memoria Histórica. Aunque claramente insuficiente, el debate que provoca permite una gran visibilización de las reivindicaciones del movimiento.



- 2008: Se emite el 5.º informe periódico del Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas sobre España. Entre las recomendaciones al Estado español, se señala que el Estado debe derogar la Ley de Amnistía de 1977, garantizar la imprescriptibilidad de crímenes contra la humanidad, crear una comisión de la verdad y permitir a las familias la identificación y exhumación de las víctimas.



Fuente. Banco de imágenes

- 2008. Autos de octubre y noviembre del juez Baltasar Garzón, con un gran eco nacional e internacional.
- 2010. Querrela ante la justicia argentina, de la que se ocupa la jueza Servini de Cubría.
- 2012. Inhabilitación del juez Garzón, que provoca un gran número de apoyos al juez, tanto nacionales como internacionales, ampliando el eco del conflicto.
- 2013-2014. Visitas e informes del Grupo de Desapariciones Forzadas y del Relator Especial para la Verdad, la Justicia, la Reparación y las Garantías de No Repetición de Naciones Unidas. Las víctimas se sienten fuertemente apoyadas por las Naciones Unidas.

Los objetivos del movimiento memorialista son reparar la dignidad de las víctimas por parte del Estado, reconocer los derechos de las víctimas, terminar con la impunidad de los crímenes de la dictadura y recuperar la memoria de la Segunda República y la Constitución de 1931.

3. Guerra civil y dictadura. Magnitud de la tragedia y plan de exterminio.

Algunas cifras que reflejan la magnitud de la tragedia vivida por el pueblo español:

- 300.000 muertos en campos de batalla y 200.000 en la retaguardia; según Paul Preston (2011, 150.000 a manos franquistas y 50.000 a manos republicanas).
- Un millón de presos entre abril de 1939 y enero de 1940. Es el mayor número de presos en Europa, después de la Alemania nazi (Gómez Bravo y Marco, 2011). Según las propias autoridades franquistas, el número de presos fallecidos en sus cárceles se acercaba a los 200.000.
- Entre 110.000 y 150.000 desaparecidos, según diversas fuentes. El juez Garzón recoge en sus autos de octubre y noviembre de 2008 114.266. El número de fosas comunes alcanza casi las 2.300, según informaba el Ministerio de Justicia en su web en mayo de 2011.
- Más de medio millón de exiliados. Gran parte de ellos, al pasar la frontera de Francia, fueron recluidos en campos de concentración, y miles murieron en campos alemanes entregados por los franceses.
- Bombardeos de poblaciones civiles (Barcelona, Málaga, Guernica, Durango, Majadahonda, Figueres...), con miles de víctimas.
- Otro indicador de la barbarie del régimen franquista fue la puesta en marcha de una trama de robo de niños recién nacidos. En la inmediata posguerra, el robo respondía a motivaciones puramente ideológicas, pero la actividad se mantuvo hasta los años noventa convertida en puro negocio. Según el sociólogo Francisco González de Tena (2014, p. 233), esta trama podría afectar a unos 300.000 ciudadanos, muchos de los cuales desconocen en la actualidad su verdadera identidad.

El relato franquista que ha conseguido imponerse y que prevalece en libros de texto destinados a los escolares habla de una guerra fratricida de la que “todos fuimos culpables”, lo que se traduce en que a nadie cabe imputar la culpabilidad. Sin embargo, los documentos que prueban que por parte de los que dieron el golpe de Estado de 1936 hubo un plan premeditado de exterminio son numerosos. En una frase que resume esta actitud y que recogen numerosas fuentes, el general Mola, uno de los alzados contra la legitimidad republicana, dice textualmente que hay que “eliminar sin escrúpulos ni vacilación a todos los que no piensen como nosotros”. Un bando del general Queipo de Llano, azote del pueblo andaluz, decía el 24 de julio de 1936:



Fuente. Banco de imágenes

Serán pasados por las armas, sin información de causa, las directivas de las organizaciones marxistas o comunistas que en el pueblo existan y en el caso de no darse tales directivas, serán ejecutados un número igual de afiliados arbitrariamente elegidos.

Referencia: López, P. (2014). Crímenes del franquismo, derecho y justicia transicional. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/29380/1/CR%C3%8DMENES%20DEL%20FRANQUISMO,%20DERECHO%20Y%20JUSTICIA%20TRANSICIONAL.pdf>

PARTE III

Una vez realizado el ejercicio de consulta individual, de lectura y solución de preguntas colectivamente y el abordaje a los familiares sobre la concepción que estos tienen sobre las dictaduras de la Parte I, y la resolución de las respuestas por parejas de la Parte II, es necesario hacer un cierre a manera de diálogo de saberes que conlleve a construir conclusiones colectivas. Dicho diálogo puede girar alrededor de las siguientes preguntas

- ¿Qué tan acertada o desacertada es la concepción que se tiene de dictadura entre las familias del curso? ¿Qué podemos concluir alrededor de la información hallada? ¿Cuál fue la información que más asombró y por qué?
- ¿Es mejor instaurar una democracia o una dictadura en un país? ¿Por qué? ¿Cuáles son los argumentos a favor y en contra?
- ¿Puede existir un país que se proclame demócrata, pero en la práctica desarrolle acciones propias de una dictadura?
- ¿Una dictadura es conveniente o inconveniente para un país? ¿Cuáles son los argumentos a favor y en contra de cada una de esas posibilidades?



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/personal-hombres-mujeres-transporte-86426/>



<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Analizar los aspectos sociales, políticos, económicos y culturales que caracterizan una dictadura y sus consecuencias para una sociedad.</p> <p>Sintetizar los elementos centrales que explican una dinámica y emplearlos para construir un producto y sustentarlo ante los demás grupos.</p> <p>Clasificar en categorías las fuentes para explicar un proceso.</p> <p>Explicar la importancia de la memoria histórica en el ejercicio.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>(HE1) En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para socializar posturas partiendo del trabajo en equipo.</p> <p>(HE2) En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para organizar información a partir de categorías o criterios de análisis, construir respuestas con base en la consulta de fuentes y socializar la información por medio de diferentes estrategias para exponer.</p>

Paso 3: Proceso de interpretación

La intención de este paso es analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>¿Cómo impactaron las dictaduras a América Latina en el siglo XX?</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<p>Histórico, crítico y social.</p>
<p>Preguntas de investigación y evaluación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles fueron las causas sociales, geopolíticas y económicas que dieron origen a los gobiernos dictatoriales en América Latina a lo largo del siglo XX? 2. ¿Qué fue la operación Cóndor? ¿Cómo se originó? ¿Qué intereses perseguía? ¿En qué países se desarrolló? ¿Qué consecuencias arrojó en la región y para cada uno de los países en los cuales se instauró? 3. ¿Qué procesos de resistencia y lucha se desarrollaron por parte de la población civil en contra de las dictaduras en América Latina en el siglo XX? ¿Cómo se expresaron las artes en sus distintas manifestaciones en los lugares de América Latina en donde se instauraron las dictaduras? 4. ¿Cuál es la importancia histórica de las abuelas y madres de plaza de mayo en los ejercicios de memoria y justicia en Argentina y para toda la región? ¿En qué consiste la estrategia de recuperación de nietos y nietas? ¿Por qué es un caso emblemático para la región? 5. ¿Qué consecuencias políticas, económicas, culturales y sociales generaron las dictaduras en América Latina en el siglo XX? 6. ¿Intervinieron los organismos multilaterales en los países en los cuales se desarrollaron dictaduras en América Latina? ¿Cómo fue su actuar? ¿Qué consecuencias tuvo para los países en donde se instauraron dictaduras las acciones o inacciones de los organismos multilaterales?
<p>Actividad sugerida</p>	<p>Objetivo: Reflexionar en torno a las causas y los impactos de los gobiernos dictatoriales a nivel latinoamericano y colombiano a lo largo del siglo XX.</p> <p>Actividad: PARTE I Dictaduras en América Latina</p>

1. En un primer momento cada estudiante deberá identificar y seleccionar fuentes que le permitan solucionar las preguntas que fueron formuladas. Deberá recolectar fotografías, letras de canciones, obras de arte, discursos, testimonios, textos, películas, entrevistas, documentos oficiales y no oficiales, entre otros, que permitan realizar un análisis pertinente de cada ítem planteado.
2. Los estudiantes conservan las parejas conformadas en el paso anterior y a partir de la fuente 4, titulada “América Latina desde las dictaduras militares a los gobiernos de izquierdas” de Javier Jiménez Olmos, desarrollan los siguientes ejercicios: (HE)
 - a. ¿Cuál es el tema central del texto?
 - b. ¿Cuáles son las ideas principales?
 - c. Elaboren un listado de temáticas abordadas que considera esenciales.
 - d. De todo lo expuesto, ¿cuál es la situación más importante?
 - e. Definan las palabras desconocidas con ayuda de un diccionario e identifiquen en qué situaciones específicas se pueden utilizar.
 - f. En un cuadro, establezcan las causas sociales, políticas y económicas que llevaron a la conformación de gobiernos dictatoriales en América Latina durante el siglo XX.

Fuente 4:

América Latina desde las dictaduras militares a los gobiernos de izquierdas

América Latina durante el periodo de la Guerra Fría

Antes, durante y poco después de la Segunda Guerra Mundial, tres de las principales naciones americanas, Argentina, Brasil y México, estaban dirigidas por gobiernos no democráticos. Por orden cronológico:

- ◆ Getulio Vargas entre 1930 y 1954 en Brasil
- ◆ Lázaro Cárdenas entre 1934 y 1940 en México
- ◆ Juan Domingo Perón entre 1946 y 1955 en Argentina.

A partir del final de la Segunda Guerra Mundial, la política de América Latina estuvo condicionada por la confrontación entre bloque capitalista y comunista, del denominado periodo de la Guerra Fría. Todos los movimientos sociales del continente americano se vieron afectados por esa lucha ideológica y de poder.

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, con derrota del nazismo y del fascismo, algunos Estados latinoamericanos pasaron de dictaduras de corte derechista a democracias liberales. Fue el caso de Argentina, Bolivia, Brasil, Guatemala, Perú y Venezuela. Los países que ya tenían regímenes democráticos los consolidaron, como sucedió en Chile, Colombia, Costa Rica, México y Uruguay. Las dictaduras remanentes en América Central y Paraguay se vieron afectadas por las influencias democráticas de sus vecinos.



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/militar-medidas-de-seguridad-2664779/>

Todo este aperturismo liberalizador y democrático puso a los Estados Unidos en guardia contra este proceso que temía una deriva comunista en toda Latinoamérica. La política anticomunista propugnada por el senador estadounidense McCarthy, simbolizaba el anticomunismo que perduró en la política exterior norteamericana de la segunda mitad del siglo XX.

Para los norteamericanos la región sur del continente americano se consideraba un actor secundario, aunque algunos de esos países reclamaban un trato similar al que Washington había dado a Europa con las ayudas del Plan Marshall. Las sucesivas administraciones de los presidentes norteamericanos de la posguerra, Truman y Eisenhower, prestaron alguna atención económica a América Latina. Pero el “peligro rojo” alertó a los conservadores norteamericanos, que pronto pasaron a la acción para defender sus intereses económicos en toda América Latina.

El primer país donde los norteamericanos se emplearon a fondo fue en Guatemala. Desde mediados de los cuarenta, este país había emprendido el camino hacia la democratización que consiguiera una mejor distribución de la riqueza. Ese proceso encontraba el gran obstáculo de los oligarcas locales y de los intereses de las multinacionales norteamericanas que explotaban la riqueza agrícola guatemalteca.

La reforma agraria, que el presidente Jacobo Arbenz llevó a cabo en 1952, provocó la hostilidad de las empresas norteamericanas United Fruit Company e International Railway Company, que con esa reforma veían grandemente afectados sus intereses en Guatemala. El temor a una deriva comunista del país llevó a los norteamericanos a planificar un derrocamiento del gobierno de Arbenz.

El 17 de junio de 1954 un golpe de Estado destituyó a Jacobo Arbenz y puso al frente de la nación al Carlos Castillo Armas, quien era declaradamente pro-norteamericano y anticomunista. Ni la Organización de Estados Americanos (OEA) ni las Naciones Unidas (ONU) condenaron el golpe. Tras el golpe se liquidó cualquier atisbo de reforma y comenzó la represión contra los disidentes calificados de comunistas.

La aparición de las guerrillas en América Latina

Una de las consecuencias de la revolución cubana fue la expansión revolucionaria en toda América Latina. El ejemplo revolucionario del Che Guevara, principal colaborador de Fidel Castro en la revolución cubana, cundió en todo el continente americano. Estos fueron algunos de los principales movimientos guerrilleros:

- ◆ Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP)
- ◆ El Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) en Chile y Perú
- ◆ Los Montoneros y el Ejército Revolucionario en Argentina
- ◆ Los Tupamaros en Uruguay
- ◆ La Acción Libertadora Nacional en Brasil.

Las dictaduras hasta el final de los noventa

No obstante los procesos revolucionarios, las dictaduras seguían siendo el denominador común en toda Latinoamérica:

- ◆ Nicaragua: La familia Somoza de 1934 hasta 1979
- ◆ Haití: Duvalier e hijo de 1957 a 1986
- ◆ Brasil desde 1964
- ◆ Argentina, golpes militares en 1966 y 1976
- ◆ Bolivia, golpe militar en 1972
- ◆ Uruguay, golpe militar en 1973.

Todos estos regímenes considerados autoritarios de derechas y ligados a los intereses norteamericanos.

Aunque también hubo dictaduras de corte nacionalista y reformista:

- ◆ Perú, desde 1968
- ◆ Panamá, desde 1969.

Tan solo cuatro países latinoamericanos eran gobernados sin autoritarismo:

- ◆ Colombia, Costa Rica, México y Venezuela.

El periodo final de la Guerra Fría, hasta comienzos de los 90, se caracterizó por la toma del poder de los sectores ultraconservadores, con el apoyo de Estados Unidos y las guerrillas partidarias de la lucha armada en respuesta a la represión de las dictaduras, con el apoyo de la Unión Soviética y con el ejemplo de la revolución cubana, siguiendo el ejemplo de uno de los líderes más carismáticos de la revolución cubana, el argentino Ernesto Che Guevara.

Las dictaduras en Chile y Argentina

El temor de los sectores conservadores a los movimientos de izquierdas y las guerrillas partidarias de la lucha armada condujo a golpes militares que implantaron dictaduras represivas contra las fuerzas de izquierda y una “guerra sucia” para acabar con los grupos que eran considerados “el enemigo interno de la patria”.

Los militares prometían orden y desarrollo en los países donde implantaban sus dictados, mientras que la guerrilla lanzaba su mensaje igualitario y antiimperialista. Lo cierto es que, en algunos países, las clases medias cansadas de tanta violencia revolucionaria y caos apoyaron a los militares. Los dictadores contaron con el inestimable apoyo de Estados Unidos a través del Plan Cóndor para combatir la lucha subversiva de los grupos guerrilleros.



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/guerra-soldado-rifle-oscura-5064697/>

El primero de estos golpes militares tuvo lugar en Bolivia. El 21 de agosto de 1971, el general Torres, que presidía un gobierno de izquierda, cayó a manos de un golpe pronunciado por el coronel Hugo Bánzer.

En Chile, el 11 de septiembre de 1971, el general Pinochet derrocó mediante un cruento golpe de Estado al gobierno legítimo de Salvador Allende; el golpe causó la muerte de Allende además de una ola de detenciones, torturas, asesinatos y desapariciones. Años después se comprobó y reconoció que la política exterior de Washington, empleando oscuros servicios secretos, colaboró con Pinochet en la preparación, ejecución y posterior represión. El golpe supuso además el ensayo general para la implantación del neoliberalismo. Pinochet siguió, en lo que a la economía se refiere, los dictados de la Escuela de Chicago, defensora de ese capitalismo sin regulaciones y sin fronteras. Los “Chicago Boys” reinaron en Chile sin oposición alguna.

Argentina siguió a Chile con el derrocamiento del gobierno legítimo mediante otro golpe militar. El 24 de marzo de 1976, Isabel Martínez de Perón fue apartada del poder por una Junta Militar presidida por el General Videla. Como en Chile, la represión fue brutal con miles de desaparecidos. La derrota en la guerra de las Malvinas significó el final de esta desastrosa experiencia de la Junta Militar. El presidente de turno en esa Junta, el general Galtieri, decidió en diciembre de 1981 recuperar las islas Malvinas en poder de los británicos. Así, sus tropas desembarcaron en las islas el 2 de abril de 1982. Galtieri pensaba que los británicos no reaccionarían, pero se equivocó. Margaret Thatcher, Primera Ministra del Reino Unido, organizó una fuerza aeronaval que recuperó la isla para los británicos el 14 de junio de 1982. Argentina se sintió humillada y traicionada por los norteamericanos que ayudaron a los británicos, principalmente con inteligencia militar.

La Revolución Sandinista

Centro América era el paradigma de la pobreza y desigualdad. Una situación social propiciada por unos regímenes políticos en manos de dictadores corruptos al servicio sus propios intereses y tantas veces amparados por los poderes políticos y económicos norteamericanos, que de este modo veían favorecidos su lucha contra la expansión del comunismo, como había sucedido en Cuba, y sus grandes negocios explotando los recursos naturales de esos países en beneficio propio, sin que la riqueza fuera distribuida de manera equitativa entre la población nativa.

El Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), en Nicaragua, el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) en El Salvador, y La Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG) representaban los grupos más importantes que luchaban contra los regímenes opresores de sus respectivos países.



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/personas-militar-desgaste-uniforme-3245565/>

Nicaragua era el ejemplo de una Centro América reprimida, explotada, desigual y pobre. En 1975, la desnutrición alcanzaba a casi el 60% de los niños, mientras que el presupuesto militar, empleado principalmente para la represión, triplicaba el gasto sanitario.

El FSLN, de inspiración en las doctrinas de Augusto César Sandino (1895-1934) e influenciado por la revolución cubana, aprovechó el descontento de las clases medias [...] tras el terremoto de Managua en 1972, y el asesinato de Joaquín Chamorro, en enero de 1978, y propició la creación de una confluencia de oposición al poder de los Somoza, que gobernaban el país con el correspondiente apoyo norteamericano.

Ese grupo opositor unido se le denominó Frente Amplio de Oposición (FAO). En 1979 con el beneplácito de las clases medias incluidas en ese frente, el FSLN inicia la revolución con el apoyo de casi toda América Latina y de la Internacional Socialista.

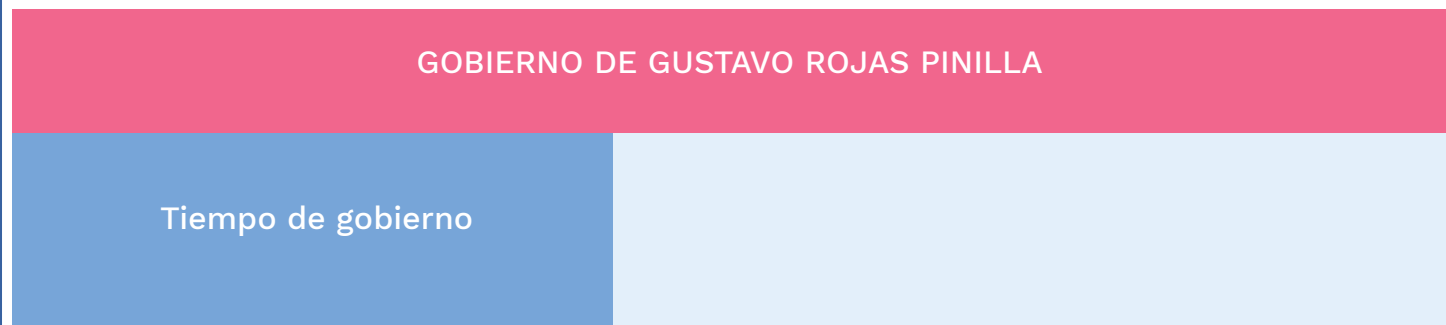
Referencia: Jiménez, J. (19 de marzo de 2018). América Latina desde las dictaduras militares a los gobiernos de izquierdas. Recuperado de <https://www.conacento.info/index.php/2018/03/19/america-latina-desde-las-dictaduras-militares-a-los-gobiernos-de-izquierdas/>

PARTE II

La dictadura de Gustavo Rojas Pinilla en Colombia

Los estudiantes, en las parejas ya conformadas en el paso anterior, realizan las siguientes actividades:

1. Realizar una indagación sobre el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla y completar el siguiente esquema:



Causas y forma de llegada al poder

Acciones positivas de gobierno

Acciones negativas de gobierno

Referencias con normas APA

2. Leer la fuente 5, titulada “Hace 60 años se ordenó la clausura de EL TIEMPO” de Daniel Valero y la fuente 6, que lleva por título “Los días en los que Rojas Pinilla censuraba a la prensa” publicada por el periódico El Espectador, y desarrollar las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué motivó a Gustavo Rojas Pinilla a censurar los medios de comunicación impresos de Colombia durante su mandato?
- b. ¿Por qué resulta tan grave para un país que un presidente decida censurar los medios de comunicación?
- c. Teniendo en cuenta la fuente 1 y contrastándola con la información brindada por las fuentes 5 y 6, ¿qué elementos pueden llevarnos a afirmar que el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla fue una dictadura? Justifiquen su respuesta con citas textuales de los textos asignados. No olviden hacer referencias con normas APA.

Fuente 5

Hace 60 años se ordenó la clausura de EL TIEMPO

El diario sufrió en la dictadura del general Rojas Pinilla. El 3 de agosto de 1955 fue militarizado.

El lunes se cumplieron 60 años desde que EL TIEMPO fue el protagonista de uno de los días más oscuros de la historia del periodismo colombiano.

El 3 de agosto de 1955 —por cumplir cabalmente con el baluarte principal de este oficio, que es defender la verdad por encima de intereses particulares, políticos, económicos o institucionales—, fue víctima del autoritarismo del gobierno de turno, y su impresión y circulación fueron clausuradas.

Hace 60 años, cuando se vivía un momento de efervescencia y crispación política, el general Gustavo Rojas Pinilla emitió un decreto presidencial para cerrar EL TIEMPO por su postura crítica ante una administración que la historia reconoce como la única dictadura militar que ha sufrido este país.

Rojas, quien estuvo en el poder desde el 13 de junio de 1953 hasta el 10 de mayo de 1957, nunca vio con buenos ojos los editoriales críticos del periódico y muchas veces intentó vetar su publicación, pero —no obstante— hasta ese 3 de agosto del 55 no había tomado



Fuente. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16193857>

decisiones tan drásticas como la clausura del medio de comunicación más influyente. Lo que motivó semejante decisión, amparada en el Decreto 036 de 1955, fue la negativa del director de la época, Roberto García-Peña, a publicar una rectificación escrita y remitida por el régimen frente a una información referente a la muerte de un periodista en el Eje Cafetero.

Lo que sucedió fue que García-Peña denunció que el periodista liberal Emilio Correa Uribe, de El Diario, de Pereira, y su hijo Carlos, fueron asesinados como consecuencia de la violencia política que el régimen de Rojas —de alguna manera— se negaba a admitir que existía en el país. Lo que se indicó es que los responsables habrían sido los ‘Pájaros’, grupo ilegal de extracción conservadora.

Esto fue ratificado en un telegrama que el director de EL TIEMPO le envió a su homólogo de El Comercio, de Quito (Ecuador), Jorge Mantilla, en el cual se aclaraba que la versión oficial —dada por Rojas en una visita a ese país— no era cierta y que así lo demostraba la evidencia.

Lo que había dicho el general en la nación vecina era que el periodista Correa y su hijo fallecieron víctimas de un accidente de tránsito, y, de hecho, se fue lanza en ristre contra la prensa liberal colombiana por no acoger su tesis.

Rojas decía en todos los escenarios que la declaración de García-Peña —que tuvo una amplia difusión y un fuerte impacto en la opinión— era una muestra del aprovechamiento político que se le quería dar desde las páginas de un diario liberal a la muerte de un reconocido comunicador de la época.

Tal fue la ira del régimen militar frente a las posturas del periódico que ordenó escribir una rectificación en la que se admitía la versión oficial y se reconocía un error, la cual —según se le notificó a EL TIEMPO— tenía que publicarse en primera plana por 30 días y a nombre del diario, sin informar que era una corrección enviada por el Gobierno. Las directivas del diario, haciendo gala de su defensa de la verdad y de su convicción en la lucha por la libertad de expresión, por supuesto, se negaron a publicar semejante petición del Ejecutivo del momento. Se ratificaron en sus posturas y así se lo notificaron a través de las páginas del periódico a sus lectores y contradictores. Esta postura, que no cayó nada bien en el Gobierno, desembocó en la militarización de la sede de EL TIEMPO en la noche del 3 de agosto de 1955. Lo que se buscó con la toma por parte de los uniformados de las instalaciones del diario fue presionar la publicación de la rectificación que exigía Rojas, pero como eso no sucedió, se ordenó la inmediata clausura del medio de comunicación.

Lucio Pabón, ministro de Gobierno en aquella época, le comunicó al país que desde el 4 de agosto de 1955 EL TIEMPO dejaba de circular porque se negó a admitir que —a juicio del régimen— había agraviado “injustamente” al gobierno de Rojas por su versión sobre la muerte del periodista de El Diario, de Pereira, y de su hijo.

El general, incluso, se jactó días después de haber cerrado un diario liberal al que calificaba de creerse un ‘superestado’.

“A partir del 4 de agosto de 1955, el país ha quedado notificado de que el Jefe del Estado está en el palacio de los presidentes y no en la redacción de ningún diario”, fue parte del mensaje con el que celebró su acción en contra de la libertad de prensa.

Claro que el expresidente Eduardo Santos, dueño en ese entonces del diario, no se quedó quieto ante la censura y decidió darle vida a EL TIEMPO Casa Editorial para mantener el equipo humano y la maquinaria con la que se producía el periódico.

Más allá de las movidas empresariales, Santos decidió poner a circular Intermedio, un periódico que conservó la misma fuente de letra del logotipo de EL TIEMPO y cuyo nombre se escogió a propósito para hacer entender que todo hacía parte de una situación temporal mientras caía Rojas Pinilla.

Un momento crítico

Los momentos previos a la clausura de EL TIEMPO no fueron nada fáciles para la prensa, ya que desde el Gobierno se intentó a toda costa censurar las posturas críticas que encontraban espacio en los medios de comunicación de la época, entre ellos —por supuesto— este periódico.

Como en toda dictadura, los editoriales, los espacios informativos y la caricatura eran los mecanismos que se utilizaban para pedir por el restablecimiento de la democracia.

De la época, por ejemplo, se recuerdan los trazos críticos, entre muchos otros, de Aldor, Chapete y Rendón, que no cesaron en denunciar la censura con la que se quiso callar a la prensa liberal y conservadora de la época. De hecho, El Espectador también fue víctima de los ataques del régimen de Rojas Pinilla contra la libertad de expresión.

El general, según varios historiadores, abusando del poder, extremó la censura al emitir varios decretos sobre injuria y calumnia y reglamentar la difusión de información.

La tesis del régimen era que, desde la prensa, al no comulgar con las posturas oficiales, se ejercía una “dictadura nociva”. Rojas Pinilla, además, rechazaba que se denunciara la difícil situación de orden público en varias regiones del país y el fracaso de las promesas de pacificación que, con la premisa de un “golpe de opinión”, lo habían llevado al poder. Se quería erigir como el único vocero de la opinión pública.

Rojas Pinilla, finalmente, cayó el 10 de mayo de 1957 y fue reemplazado por una junta militar que se designó para retornar a la democracia. Desde ese día, muchas voces pidieron el regreso inmediato de EL TIEMPO, pero las directivas de la Casa Editorial explicaban que se estaba a la espera del regreso de Eduardo Santos desde París (Francia).

El 7 de junio de 1957, casi un mes después de la caída del general, circuló el último número de Intermedio, que, como se dijo en el editorial de ese día, se atrevió a enfrentar desde sus páginas la “tremenda maquinaria opresora de la dictadura”.

Al día siguiente, el sábado 8 de junio de 1957, volvió a circular EL TIEMPO tras casi dos años de haber sido clausurado. Las 24 páginas con las que regresó a las calles tuvieron un costo de 15 centavos.

Esto marcó, sin duda, el cierre de una de las épocas más oscuras para la prensa colombiana, pues —no sin librar una ardua batalla por la libertad de expresión— regresó a las calles uno de sus principales íconos. Colombia retornó al camino del periodismo libre y de la democracia.



Fuente. https://es.wikipedia.org/wiki/Gustavo_Rojas_Pinilla#/media/Archivo:Portrait_of_Gustavo_Rojas_Pinilla.png

Orgullosamente puedo proclamar a la prensa colombiana su responsabilidad y su respetabilidad. A todo lo largo de la historia las ha tenido. Desde los días heroicos de La Bagatela, de don Antonio Nariño, hasta estos de hoy, los periódicos y los periodistas colombianos fueron siempre honestos, desinteresados, generosos, leales a sus ideas, hidalgos. Hay, claro está, como en todo grupo humano, excepciones que no hacen sino confirmar la regla. Hay quienes, prevalidos de ciertas situaciones, olvidan algunos de sus deberes de caballerosidad; pero eso no le resta a la prensa colombiana título ninguno al respeto y al afecto del país.

En el orden de la cultura, el periodismo nacional representa una de las expresiones más nobles y altas. Las grandes figuras de la inteligencia patria han pasado por el periodismo y dejado allí su huella ilustre. Muchos de nuestros presidentes fueron grandes periodistas, lo mismo en el siglo XIX que en el siglo XX. Se llamaron Manuel Murillo Toro, Santiago Pérez, Rafael Núñez, Miguel Antonio Caro, Carlos E. Restrepo, Marco Fidel Suárez, Enrique Olaya Herrera, o se llaman Eduardo Santos, Laureano Gómez, Alfonso López, Alberto Lleras.

Jamás periódico alguno sirvió causas de infamia. Jamás ninguno traficó con la honra de las personas, ni fue obstáculo a intereses de la patria. Todo lo contrario: así los grandes como los modestos siempre estuvieron iluminados y orientados por un común fervor de servicio. ¿Que fueron beligerantes y acaso violentos en la defensa de los principios? Es posible. Pero nadie sería osado de decir que el periodismo colombiano no ha sido una de las grandes fuerzas creadoras de la nacionalidad y uno de los motivos de justificado orgullo de Colombia en el concierto de los pueblos.

Porque ello es así, la prensa del mundo, especialmente la de la América Latina, no vacila en hacer público reconocimiento de los valores que representan en el orden espiritual los periódicos colombianos. Así lo proclaman cada vez que es justo y oportuno rendir gallardo tributo a lo que representa y significa nuestro periodismo nacional.

El país sabe que esto es verdad, y, porque lo sabe, tiene tan entrañable identidad con sus periódicos. Tan honda vinculación intelectual y moral. Los conoce honorables; los sabe respetables: es tan cierto de que ninguno de ellos mancharía la limpia tradición de que se enorgullecen, en campañas que no fueran de auténtica y austera trascendencia patriótica. Porque sin renunciar a su lealtad ideológica, los periódicos ponen siempre —ahora y antes— el interés público por encima de cualquier pequeño interés egoísta. Decir lo contrario es desconocer la historia misma de la república.

Quienes hemos abrazado esta profesión, no siempre grata por cierto, del periodismo, vivimos honrados de servirla, y todos los sinsabores y adversidades que pueda ocasionarnos se ven compensados con la certidumbre de su nobilísima misión, de su dignidad irrevocable, de la grandeza moral que anima a quienes a ella consagran su inteligencia y su corazón.

Referencia: Valero, D. (4 de agosto de 2015). Hace 60 años se ordenó la clausura de EL TIEMPO. El Tiempo. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16193857>

Fuente 6

Los días en los que Rojas Pinilla censuraba a la prensa

Guillermo Cano, director de El Espectador, hizo una misiva para recobrar la libertad de expresión en 1953.

El 13 de junio de 1953, cuando el general Gustavo Rojas Pinilla asumió la presidencia de Colombia, a pesar de tratarse de un golpe de Estado, un sector de la clase política recibió con alborozo su ascenso al poder. Estas manifestaciones obedecieron a que el nuevo mandatario justificó su presencia en la jefatura del Estado con el propósito de acabar con la violencia partidista liberal-conservadora que ensangrentaba a Colombia. De hecho, tres meses después Rojas impulsó un proceso de paz.

A pesar de que sus hechos y palabras apuntaban al restablecimiento de las libertades democráticas, por efecto del Estado de Sitio vigente, el gobierno Rojas decidió mantener la censura de prensa que aplicaba para los periódicos y la radio desde noviembre de 1949. Por esta razón, en calidad de director de El Espectador, Guillermo Cano decidió poner en marcha una campaña para recobrar la libertad de expresión en todo el sentido de la palabra, sin que ello significara privilegios para los periodistas.



Fuente. https://es.wikipedia.org/wiki/Gustavo_Rojas_Pinilla#/media/Archivo:Rojas_pinilla.jpg

Los gremios del periodismo, en especial el Círculo de Periodistas de Bogotá (CPB) y la Sociedad Interamericana de Prensa (SIP), acogieron de inmediato la solicitud de Guillermo Cano y firmaron una declaración conjunta de apoyo. La respuesta del gobierno Rojas fue un decreto del Estado de Sitio a través del cual se anunció que la aplicación de la censura de prensa vigente, en adelante pasaba al Comando General de las Fuerzas Armadas, y que hasta los correctores de pruebas quedaban sujetos a la medida.

El rifirrafe entre el gobierno Rojas y la prensa se acrecentó con la suspensión del periódico El Siglo y acciones legales contra El Colombiano de Medellín. Entonces Guillermo Cano, apoyado por el director de El Tiempo Roberto García-Peña, decidió asumir una función de mediador que terminó en la convocatoria a una Asamblea de Periodistas que deliberó el 29 de octubre en Bogotá con la presencia de 130 delegados. Una semana después, el gobierno Rojas levantó la censura de prensa y planteó un pacto de caballeros. La Revista Semana elogió el papel cumplido por Guillermo Cano en esa tarea.

Referencia: Redacción El Espectador. (16 de octubre de 2016). Los días en los que Rojas Pinilla censuraba a la prensa. El Espectador. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/los-dias-en-los-que-rojas-pinilla-censuraba-a-la-prensa/>

1. Una vez recolectadas las fuentes de información que permitieron solucionar las preguntas planteadas en un principio, desarrolladas las lecturas y construidos los esquemas en donde se sistematizó la información, el docente procederá a asignar a cada grupo un lugar de Latinoamérica en donde se instauró una dictadura en el siglo XX.
2. Cada grupo realizará una investigación a fondo frente a las causas políticas, económicas, sociales que dieron origen a la dictadura en el país asignado, así como las características y las consecuencias en esos mismos ámbitos. Es necesario que pongan énfasis en los procesos de resistencia y respuesta de la población civil. En ese sentido, los estudiantes deben investigar cómo el arte y sus distintas manifestaciones denunciaron o se expresaron ante lo que tuvieron que afrontar. Se sugiere, por ejemplo, que se realicen análisis de canciones y géneros musicales, obras de arte, poemas, películas o documentales a medida que se abordan diferentes aspectos que caracterizaron el proceso. Es necesario solicitarles construir líneas de tiempo que permitan organizar la información y comprender la manera en que se desarrollaron los hechos. También es fundamental identificar actores, intereses y la manera en que cada país superó la dictadura.



	<ol style="list-style-type: none"> 3. Una vez realizado el rastreo y selección de fuentes y la sistematización de información y organización en esquemas, los estudiantes deberán mostrar sus hallazgos ante los demás grupos de una manera creativa. En este sentido, deberán producir una puesta en escena, un viaje o cápsula de tiempo, un álbum histórico, un mural con collage de cada aspecto, una obra de arte, una canción, un video, un podcast o una obra con metáforas visuales, entre muchas otros tipos de producciones artísticas o culturales. 4. Finalizadas las presentaciones de cada grupo, el docente mediará para que se obtengan conclusiones que permitan establecer diferencias y similitudes (en los ámbitos social, político, económico y cultural, o en los actores implicados, por ejemplo) entre las dictaduras analizadas en los diversos países. Cada aseveración deberá estar siempre respaldada por la información de fuentes veraces. 5. Teniendo en cuenta las fuentes 2 y 3 del paso anterior, se responde en plenaria la siguiente pregunta: ¿Qué semejanzas y diferencias encuentran entre el surgimiento del franquismo en Europa, las dictaduras latinoamericanas a lo largo del siglo XX y lo acontecido en Colombia con Rojas Pinilla?
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Identificar cambios y permanencias en la implementación y desarrollo de los gobiernos dictatoriales del siglo XX a nivel mundial, latinoamericano y colombiano .</p> <p>Analizar los aspectos sociales, geopolíticos y económicos que dieron origen a una dictadura, identificando sus características, relaciones e hilo conductor con sus correspondientes consecuencias.</p> <p>Sintetizar los elementos centrales que explican una dinámica y emplearlos para construir un producto y sustentarlo ante los demás grupos.</p> <p>Clasificar en categorías las fuentes de información para explicar un proceso.</p> <p>Identificar fuentes de información idóneas que permitan reconocer las características de una situación y comprender su significado.</p>
<p>Tipo de evaluación</p>	<p>(HE) En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para analizar información a través de categorías y construir respuestas por medio de la consulta y contraste de fuentes.</p>

Paso 4: Proceso de proyección ciudadana

La intención de este paso es establecer conexiones entre los conceptos abordados y las acciones y actitudes que permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>¡Yo hago respetar los derechos humanos!</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<p>Social y crítico</p>
<p>Preguntas de investigación y evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es la Declaración Universal de los Derechos Humanos y cuál es su importancia? - ¿Qué es la Corte Penal Internacional, cuáles son sus funciones, cómo funciona y en qué radica su importancia? ¿Qué casos emblemáticos han desarrollado? - ¿Qué es la Corte Interamericana de Derechos Humanos, cuáles son sus funciones, cómo funciona y en qué radica su importancia? ¿Qué casos emblemáticos han desarrollado? - ¿Qué es la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José, 1969), cómo funciona y en qué radica su importancia? - ¿En qué casos se ha vulnerado lo consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en mi municipio, departamento y/o país? - ¿De qué manera puedo defenderme como ciudadano ante una situación de vulneración de Derechos Humanos? ¿Ante qué organismo nacional o internacional puede acudir y en qué casos?
<p>Actividad sugerida</p>	<p>Objetivo: Comprender la importancia de los derechos humanos y los mecanismos que actualmente existen en Colombia y a nivel internacional para su protección y garantía.</p> <p>Actividad Los estudiantes se organizan en grupos de trabajo, para realizar el siguiente ejercicio: (HE)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Resolver las preguntas propuestas y construir infografías que permitan establecer la información relevante de cada punto.

2. Cada grupo de estudiantes deberá leer la Declaración Universal de los Derechos Humanos creada en 1948 y el Pacto de San José de 1969 y, posterior a ello, deberá buscar noticias que se hayan desarrollado en el municipio, vereda, resguardo, departamento en el que vive y en las que se pueda evidenciar la vulneración de derechos humanos.
3. Consultar la Constitución Política de Colombia de 1991 y leer los artículos 83 a 94 que forman parte del Capítulo 4 “De la protección y aplicación de los derechos”, Título I “De los principios fundamentales”, y determinar cuáles son los Mecanismos de Protección de Derechos Humanos que rigen actualmente a Colombia.
4. Con la información obtenida en los puntos 2 y 3, completar el siguiente esquema:

Título de la noticia consultada:	
Referencia de la noticia (usar normas APA):	
Tema central de la noticia	
¿Cuáles son los conflictos que se presentan en la noticia?	
Actores que intervienen en el conflicto	
Causas que generan el conflicto	
Consecuencias del conflicto	
¿Qué tipo de derechos humanos consagrados en Declaración Universal de Los Derechos Humanos y el Pacto de San José se estarían vulnerando? ¿Por qué?	

¿Cuál sería el Mecanismo de Protección de Derechos Humanos más idóneo para proteger los derechos que se ven vulnerados en la noticia? ¿Por qué?

5. Finalmente, deberá elaborarse una campaña de sensibilización sobre los derechos humanos en el establecimiento educativo. La idea es que esta campaña explique qué son, cuáles son, por qué y para qué son los derechos humanos y las instancias nacionales e internacionales que tenemos para que se garanticen y protejan. Pueden hacerse jornadas especiales de conversatorios con invitados (pueden ser padres de familia, líderes sociales y/o funcionarios de entidades públicas) con quienes se reflexione aspectos relacionados con los derechos humanos.

En un segundo momento se buscará que, con ayuda del gobierno estudiantil, se cree un espacio en donde los estudiantes puedan asistir para dirimir sus conflictos de una manera pacífica y con el ánimo de solucionarlos previo a tener que aplicar las medidas correctivas estipuladas en el manual de convivencia o a que se agudicen. La función de estos espacios será servir como semilleros de paz y empatía en la institución. Estos encuentros serán liderados por estudiantes y para estudiantes, aunque podrán estar también docentes mediadores. Allí se acudirá de manera voluntaria y ante inconformidades que se presenten en la cotidianidad escolar. El objetivo será, entonces, buscar una salida que permita resolver y esclarecer las causas del conflicto y, ante todo, que no se vuelvan a repetir. La intención será siempre preservar y cuidar el desarrollo físico y emocional de niños, niñas y adolescentes del establecimiento educativo.

Habilidad por evaluar

Analizar en qué circunstancias se pueden vulnerar los derechos humanos e identificar los mecanismos idóneos para su defensa.

Recomendación para evaluar

(HE) El docente podrá evaluar, a partir de la consulta, lectura y contraste de fuentes, la manera en que los estudiantes analizan un conflicto, identificando los derechos humanos que eventualmente se estén vulnerando y la forma más apropiada para protegerlos partiendo de la Constitución Política de Colombia de 1991.

Ejercicio práctico 3:

Paso 0: programo mi tema

Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	La Guerra Fría... el mundo caliente
Objetivo de enseñanza	Comprender los impactos de la Guerra Fría en el contexto mundial, latinoamericano y colombiano entre 1945 y 1989.
Habilidades por desarrollar	Análisis e interpretación de perspectivas Construcción, validación o descarte de hipótesis Construcción de argumentos y conclusiones a partir de análisis de información
Pregunta general	¿Cómo se reflejan en la actualidad los impactos sociales, económicos, culturales, tecnológicos y geopolíticos de la Guerra Fría?

Paso 1: Proceso de exploración

La intención de este paso es identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema a abordar y así planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo. Observe la siguiente ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	La Guerra Fría y el orden mundial
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico, crítico, geográfico y social.
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué sabes de la Guerra Fría? ¿Por qué se denominó así? 2. ¿Qué sabes acerca del comunismo y del capitalismo? ¿Qué características conoces de cada uno de estos sistemas? ¿Qué los diferencia? ¿Tienen similitudes? Busca a cinco familiares y hazle esas preguntas. 3. ¿Qué sabes acerca de las causas, características y consecuencias de la Guerra Fría? ¿Conoces los conflictos que hicieron parte de la Guerra Fría? 4. ¿Qué es un espía? ¿Cuál es la función que cumple? 5. ¿Quiénes fueron las principales víctimas de la Guerra Fría? 6. ¿Qué sabes de la relación que hubo entre la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Reconocer, a partir de fuentes gráficas, algunas de las características e impactos de la Guerra Fría a nivel mundial entre los siglos 1945 y 1989.</p> <p>Actividad: Análisis de imagen (HE)</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Los estudiantes deberán resolver las preguntas propuestas y realizar la entrevista a cinco familiares con los cuestionamientos señalados en el numeral 2. Luego, los estudiantes identifican aspectos comunes entre las respuestas de los familiares y las propias, así como diferencias o información nueva que les haya sorprendido. Deberán compartirse con las demás y construir conclusiones que giren alrededor de lo acertado u errado de las respuestas en conjunto. ◆ Los estudiantes se organizan en parejas y se les asigna la caricatura que encuentra a continuación para ser analizada a partir de los siguientes elementos:

- a. Describa la imagen de manera rigurosa teniendo en cuenta todos los elementos que en ella aparecen.
- b. Identifique las palabras clave representadas en cada elemento que compone la imagen:
 - Personajes:
 - Escudos:
 - Lanzas:
 - Lugar en el que se encuentran:
 - Acción de los personajes:
- c. ¿Qué representa la diferencia corporal de los personajes presentes en la imagen?
- d. ¿Qué implica que en la imagen no haya contacto entre las personas que se pretenden agredir?
- e. ¿Qué tipo de relación quiere representar Plantu entre cada uno de los personajes con sus respectivos escudos?
- f. ¿Cuál es la diferencia de actitudes entre el personaje ubicado a la izquierda de la imagen y el ubicado a la derecha?
- g. ¿Qué representará el hecho de que los dos personajes de la caricatura tengan el mismo tipo de lanza?
- h. A partir de las respuestas de los puntos anteriores, ¿cómo podría definirse la Guerra Fría?



Referencia: Plantu. (5 de diciembre de 1978). [Caricatura sobre la Guerra Fría]. Pacarina del Sur. Recuperado de <http://pacarinadelsur.com/home/oleajes/1689-la-dialectica-periferia-centro-en-el-momento-del-68>

	<p>◆ Los estudiantes realizarán diálogo de saberes con los resultados de las actividades 1 y 2 en público con el fin de contrastar y complementar los hallazgos encontrados y, al final, se conversa en torno a la siguiente pregunta: (CE)</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la relación existente entre la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría?
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Analizar lo que simboliza cada elemento que forma parte de una imagen, esto es, plantear hipótesis frente a lo que considera que significan y plantear argumentos para sustentar esa interpretación. Sistematizar la información hallada y consolidarla para exponerla a los demás.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>(HE) El docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes de analizar recursos gráficos con el fin de estructurar y socializar sus respuestas con base en las discusiones dadas y que parten de los saberes previos en torno a la Guerra Fría y sus impactos a nivel mundial.(CE) En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes de identificar fortalezas, debilidades y sugerencias en el trabajo de sus compañeros, así como la posibilidad de poder contrastar los hallazgos de sus análisis, de manera clara y asertiva, y complementar el trabajo propio.</p>

Paso 2: Proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas, con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que se validan o descartan según los argumentos que se empiecen a construir. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.



<p>Tema</p>	<p>Componentes ideológicos de la Guerra Fría que impactaron la configuración del orden mundial durante el siglo XX</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<p>Histórico, crítico, geográfico y social.</p>
<p>Preguntas de investigación y evaluación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué características sociales, geopolíticas y económicas dieron origen a la Guerra Fría? 2. ¿Qué relación hubo entre la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría? ¿Cómo se conformaron los bloques que se enfrentaron en este proceso? 3. ¿Qué países conformaron los bloques que se enfrentaron en la Guerra Fría? ¿En la actualidad existen esos países o hay cambios en la configuración de los territorios? 4. ¿Qué alianzas militares y económicas se conformaron? ¿Cuál era su función? 5. ¿Qué conflictos formaron parte de la Guerra Fría? ¿Cuáles fueron las características y consecuencias sociales, económicas, políticas, tecnológicas y culturales de estos? 6. ¿Cuál fue el papel de los medios de comunicación en el desarrollo de la Guerra Fría? ¿Qué características tenía la propaganda en ambos bloques? 7. ¿Qué fue la carrera espacial? ¿Qué tecnologías se desarrollaron para conquistar el espacio por ambos bloques? ¿Cuáles fueron los mayores logros? 8. ¿Cuál fue el papel del arte y sus distintas disciplinas en la Guerra Fría? ¿Qué géneros musicales, artísticos, filosóficos, cinematográficos y literarios se desarrollaron? ¿Cuál fue el papel del rock y el punk en este contexto? ¿Qué procesos de contracultura se gestaron? 9. En cuanto a la tecnología militar, ¿qué desarrollos se dieron en el marco de la Guerra Fría? ¿Cuáles fueron los avances aeronáuticos, navales, operativos y tácticos que se dieron en ambos frentes? ¿Qué fue el espionaje y el contraespionaje y cuál fue su función? 10. ¿Cuál fue la importancia geopolítica de los océanos y mares en el marco del desarrollo de la Guerra Fría? 11. ¿Cómo fue la relación entre el Primer y el Tercer Mundo durante la Guerra Fría? 12. ¿De qué manera se involucró América Latina en el desarrollo de la Guerra Fría a lo largo del siglo XX? 13. ¿Qué fue la Doctrina de la Seguridad Nacional y qué efectos tuvo en América Latina en el contexto de la Guerra Fría? 14. ¿Qué es la deshumanización y cómo se aplicó en el desarrollo de la Guerra Fría?

5. Finalmente, deberá elaborarse una campaña de sensibilización sobre los derechos humanos en el establecimiento educativo. La idea es que esta campaña explique qué son, cuáles son, por qué y para qué son los derechos humanos y las instancias nacionales e internacionales que tenemos para que se garanticen y protejan. Pueden hacerse jornadas especiales de conversatorios con invitados (pueden ser padres de familia, líderes sociales y/o funcionarios de entidades públicas) con quienes se reflexione aspectos relacionados con los derechos humanos.

En un segundo momento se buscará que, con ayuda del gobierno estudiantil, se cree un espacio en donde los estudiantes puedan asistir para dirimir sus conflictos de una manera pacífica y con el ánimo de solucionarlos previo a tener que aplicar las medidas correctivas estipuladas en el manual de convivencia o a que se agudicen. La función de estos espacios será servir como semilleros de paz y empatía en la institución. Estos encuentros serán liderados por estudiantes y para estudiantes, aunque podrán estar también docentes mediadores. Allí se acudirá de manera voluntaria y ante inconformidades que se presenten en la cotidianidad escolar. El objetivo será, entonces, buscar una salida que permita resolver y esclarecer las causas del conflicto y, ante todo, que no se vuelvan a repetir. La intención será siempre preservar y cuidar el desarrollo físico y emocional de niños, niñas y adolescentes del establecimiento educativo.

Actividad sugerida

Objetivo: Analizar los impactos de las tensiones ideológicas surgidas entre el bloque capitalista y el comunista en el mundo a lo largo del siglo XX.

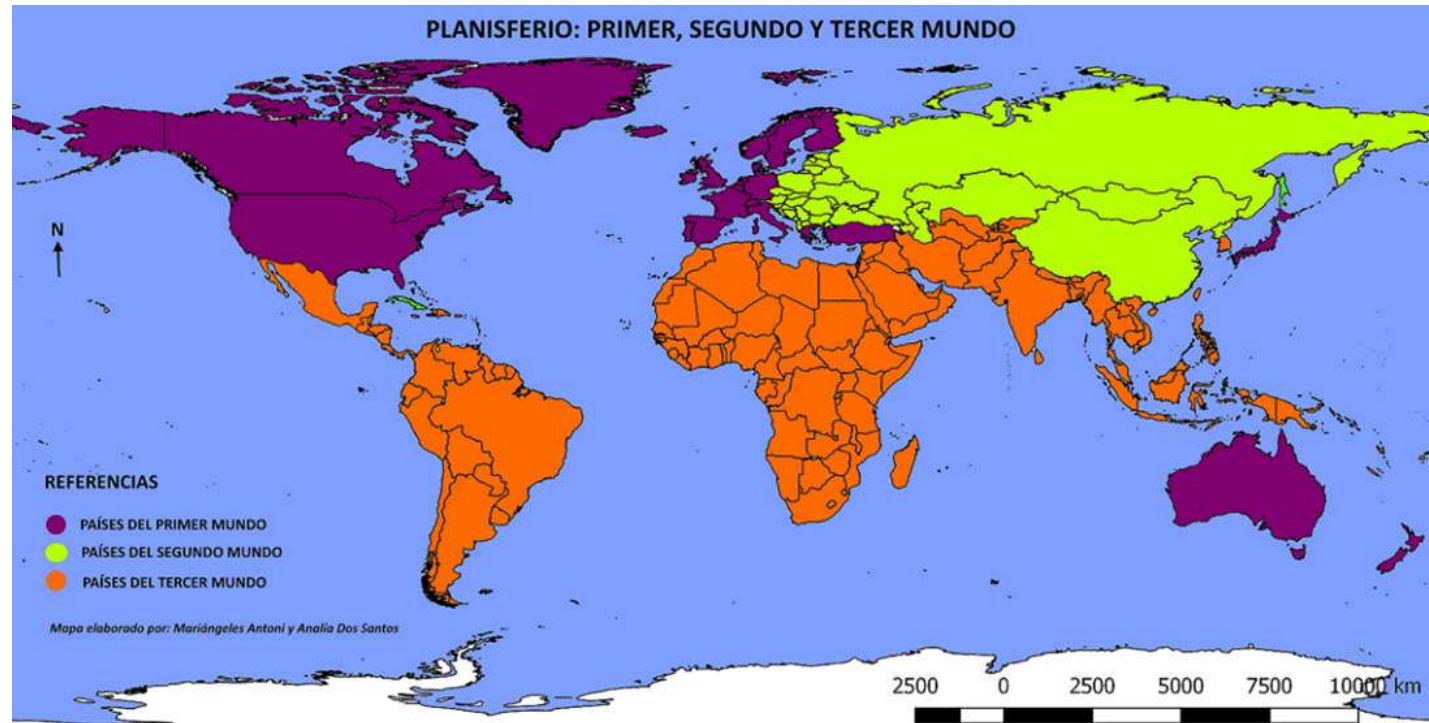
Actividades:

Los estudiantes conservan los grupos de trabajo del paso anterior y, a partir de las fuentes que se mencionan a continuación, desarrollan los siguientes ejercicios: (HE1)

1. Indagar información en diversas fuentes que permitan resolver las preguntas propuestas. Los estudiantes deberán identificar y recolectar fotografías, mapas, textos, documentos oficiales, letras de canciones, documentales, entrevistas, obras de arte y testimonios, entre otros, que permitan exponer características de la Guerra Fría y desarrollar actividades grupales que se señalarán en los puntos que vienen a continuación.

2. Leer detenidamente la fuente 1, titulada “La Guerra Fría en el marco de las Relaciones Internacionales” de María Delicia Zurita, y, con colores, identificar las palabras clave. Posteriormente, hacer el trabajo de comprensión de lectura usual: ¿Cuál es el tema central del texto? ¿Cuáles son las ideas principales? ¿Cuáles son las temáticas esenciales? ¿Cuál es la situación más importante? ¿Qué palabras son desconocidas, cuál es su significado y en qué situaciones específicas se pueden utilizar?

3. Responder las siguientes preguntas a partir del texto leído:
 - a. ¿Cuál fue el rol del denominado Tercer Mundo a lo largo de la Guerra Fría y por qué fue tan importante este conjunto de países durante este proceso?
 - b. ¿Cuál es la relación entre los conflictos entre el Norte y el Sur y las llamadas situaciones calientes desarrolladas a lo largo de la Guerra Fría?
 - c. ¿Cuáles eran los objetivos de las potencias líderes de los bloques ideológicos que formaron parte de la Guerra Fría sobre los países pertenecientes al llamado Tercer Mundo?
 - d. ¿Qué tipo de relación se presentó entre los países del Norte y los países del Sur durante la Guerra Fría y qué consecuencias trajo esto?
 - e. ¿Cuál es la diferencia entre las tensiones presentadas en la lógica Este-Oeste y las de la lógica Norte-Sur durante la Guerra Fría?
 - f. ¿Qué consecuencias políticas y sociales tuvo para el mundo el debilitamiento y posterior desaparición de la Unión Soviética a finales de la década de los años 80?



Referencia: Antoni, M. y Dos Santos, A. (13 de setiembre de 2017). Planisferios: Primer, Segundo y Tercer Mundo. [Mapa]. Recuperado de <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/1777>

Fuente 1:

Los vaivenes de la Guerra Fría y su impacto en el Tercer Mundo

María Delicia Zurita

Se tomará como punto de partida la clasificación que Fred Halliday realiza sobre la Guerra Fría. Siguiendo la misma, se puede decir que este período se divide en cuatro etapas centradas en el análisis de las relaciones Estados Unidos-URSS: 1, la Primera Guerra Fría (1946- 1953); 2, el período de antagonismo oscilatorio (1953-1969); 3, distensión (1969-1979); y, por último, 4, la Segunda Guerra Fría, desde 1979 en adelante.

Las características más significativas de estas etapas son:

Fase 1: “Primera Guerra Fría”: Durante esta etapa ni el este ni el oeste pudieron predominar uno sobre el otro, de modo que su desenlace quedó inconcluso debido a la paridad de fuerzas en ambos lados.

Fase 2: “Antagonismo Oscilatorio”: A este período el autor lo sitúa entre la Primera Guerra Fría, caracterizada por una confrontación estática y el período de distensión, esencialmente de negociación.

Fase 3: “Distensión”: Durante la misma, las tensiones no revisten mayor importancia y puede observarse un aflojamiento de la puja Este-Oeste. Esta se reflejó en una marcada reducción de la carrera armamentista y en una tendencia a la tolerancia del “otro” orden social.

Fase 4: “Segunda Guerra Fría”: Esta etapa estuvo signada nuevamente por una fuerte tendencia ideológica que giraba en torno de considerar al enemigo como una amenaza para toda la humanidad. [HALLIDAY, 1984, 23].

Una clara diferencia entre la Primera y la Segunda Guerra Fría radica en que esta última careció completamente de todo tipo de negociación y no hubo discusión acerca del control de armamentos. A su vez no se puede dejar de resaltar que Estados Unidos, específicamente en la etapa de la Segunda Guerra Fría, redujo su política exterior y la de sus aliados a la confrontación más de tipo pragmático y no tanto ideológico contra la URSS. La amenaza ya no era el comunismo en sí, sino la Unión Soviética como tal.

Sin embargo, uno de los contrastes más notorios entre las dos Guerras Frías lo constituyó la nueva perspectiva que Europa tomaba en el escenario mundial: ahora el Tercer Mundo se perfilaba como el nuevo lugar en disputa.

Paul Kennedy explica esta diferencia de la siguiente manera: “la segunda característica importante de la Guerra Fría fue su continua escalada lateral desde Europa hacia el resto del mundo. Por consiguiente, era sumamente improbable que las disputas de Rusia con Occidente sobre problemas europeos quedasen geográficamente limitados a este continente, especialmente porque los principios que se discutían eran de universal aplicación: autogobierno contra seguridad nacional, liberalismo económico contra planificación socialista, etc. Más importante aún, la propia guerra había causado un enorme grado de turbulencia por la situación mundial de 1945”. [KENNEDY, 1994, 594].

El papel atribuido al Tercer Mundo durante la Segunda Guerra Fría no constituye un hecho aislado, sino más bien algo planificado de manera tácita por ambas superpotencias. No estaba todo dicho, ambos bloques iban por más: el Tercer Mundo. Nada podía quedar librado al azar.

Buchrucker, Dawbarn, Saborido y Ferraris, consideran apropiado para el estudio de la Guerra Fría una dimensión que puede situarse en torno a dos ejes: a) horizontal, definido por el orden bipolar que se manifestó en el desafío competitivo de Estados Unidos y la Unión Soviética y el control de las mismas sobre sus respectivas áreas de influencia; b) perpendicular, definido por el proceso de descolonización y la reubicación en el orden mundial de las nuevas naciones emergentes. Aportan un elemento novedoso al indicar que el entrecruzamiento entre ambos ejes da origen al conflicto Norte-Sur en el cual se desarrollarán los escenarios “calientes” de la Guerra Fría. [BUCHRUCKER, DAWBARN, SABORIDO, FERRARIS, 2001, 521]

En cuanto al Tercer Mundo (África, Asia y América Latina), según los autores, no pueden considerarlo como una estructura coherente debido a su heterogeneidad, sino que lo suponen como una categoría analítica con algunos rasgos compartidos como su conflictividad interna y las pretensiones de algunas elites oligárquicas o militares.

Tanto Eric Hobsbawm como Paul Kennedy coinciden en que en los setenta acontecen cambios importantes en el esquema bipolar. Si bien ambos bloques mantenían sus zonas de influencia, no se gestaba un verdadero choque abierto de sus Fuerzas Armadas que implicara una guerra, sino más bien un intento por parte de las mismas de continuar manteniendo la hegemonía dentro de sus bloques. “(...) y en contra de la ideología y de la retórica de Guerra Fría, habían actuado partiendo de la premisa de que la coexistencia pacífica entre ambas era posible.” [HOBBSAWM, 2005, 232].

Ni Estados Unidos ni la URSS eran los de años atrás. Ya no conformaban dos bloques monolíticos. Moscú sufría el desequilibrio de su poder dentro del Partido Comunista por el pujante surgimiento de la influencia china. Esto se evidenció en la Asamblea de Partidos Comunistas mundiales de 1960, celebrada en Moscú. Se sumaba a esta idea de resquebrajamiento de ambos bloques la campaña de De Gaulle en contra de la “auto adjudicada” hegemonía norteamericana en Europa Occidental.

Alejandro Simonoff agrega a las conclusiones de Hobsbawm y Kennedy un análisis interesante. Según el autor, durante los setenta lentamente se pasa de un esquema rígido, en el que prácticamente en todos los conflictos mundiales las dos superpotencias estaban involucradas, a otro en el que ambos bandos van a tratar de participar en diferentes conflictos que no necesariamente debían responder a la lógica del esquema este-oeste. Por ejemplo, en los procesos de descolonización se observa cómo las potencias juegan en algunos de los bandos; esto puede divisarse claramente a partir de la década del sesenta en donde los soviéticos apoyan a los movimientos de liberación y los norteamericanos a las antiguas potencias coloniales [SIMONOFF, 2000, 101].

La política exterior de Estados Unidos combinaba las doctrinas de la seguridad nacional con la de las fronteras ideológicas; según esta teoría, si el enemigo ideológico estaba dentro de las fronteras geográficas, se justificaba combatirlo militarmente. Así es como en la praxis la fuerza norteamericana se hizo sentir en los casos de la Revolución Cubana (1961) y Santo Domingo (1965). La respuesta de América Latina no tardó en hacerse sentir; se dividió el hemisferio entre los partidarios de la intervención —militar inclusive— en Cuba y los sostenedores del principio de No Intervención en los asuntos internos de otros estados que entendían que se trataba de un problema entre Cuba y Estados Unidos. Entre los primeros estaban los países del Caribe, Centro América y Colombia. Y entre los segundos figuraban México, Brasil, Chile y la Argentina (salvo el sector militar). En síntesis, podemos afirmar que los problemas hemisféricos para Estados Unidos en esta etapa no constituían un ambiente de relaciones meramente formales, sino que pasaba a crear un ámbito más amplio en el cual se basaba su política exterior. A través del continente podría llegar a instaurar “líneas de acción” que le sirviesen para reafirmar su poderío dentro de su esfera de influencia.



Referencia: <https://pixabay.com/es/photos/coraz%C3%B3n-soldado-militar-uniforme-60761/>

En los años ochenta se dan dos cuestiones de suma importancia, por un lado, comienza la paulatina integración del mundo soviético a la economía mundial, y por otro, las propias necesidades de esa integración hacían que en la URSS se produjeran cambios dentro de su estructura. Como lo indica Simonoff, la URSS se beneficia con la crisis petrolera, la cual le permite tener muchas ganancias por la exportación de petróleo hacia occidente; a su vez se plantea un cambio en su forma de producción [...] la economía planificada soviética era un modelo extensivo, es decir un sistema que despilfarra recursos humanos y naturales. Esta forma de producción hizo que se llegara a un techo, en cuanto a un límite de crecimiento, que no podía traspasar. [SIMONOFF, 2000, 102]

En esta situación la economía soviética se encontraba entre la espada y la pared y fue Gorbachov quien tuvo que solucionar este dilema. Tenía dos opciones: seguir con la ejecución de la economía planificada bajo un sistema extensivo lo que implicaría un descenso considerable del crecimiento o se pasaba a un sistema intensivo incorporando tecnología y capital, a fin de seguir siendo una economía competitiva para el resto del mundo. Optó por la segunda opción y en esto consistió básicamente la Perestroika.

Del otro lado, en el Bloque Occidental la economía norteamericana tuvo mayor capacidad de adaptación ante los distintos sucesos del acontecer mundial. A partir de la crisis del petróleo flexibiliza su modelo de desarrollo y empieza a tener una gran cooperación con el capital internacional. Esta situación funciona como el principal agente para la adecuación a las exigencias del nuevo mercado mundial. A esto hay que sumarle el cambio de política estratégica hacia el bloque soviético que con la asunción de Reagan toma una naturaleza más agresiva que se representa en lo que se conoce como “la guerra de las galaxias”. Esta última consistía en crear un escudo en el espacio con satélites para impedir que los misiles soviéticos llegaran a Estados Unidos.

En este contexto se conformaba una competencia de una naturaleza cada vez más desigual en la que los Estados Unidos iban aumentando su poderío a nivel mundial mientras que la URSS por el contrario cada vez se iba hundiendo más, perdiendo a sus satélites, disolviendo el Pacto de Varsovia en 1989 con la unificación alemana y finalmente disolviéndose como Estado en 1991.

Mientras tanto los países del Tercer Mundo trataban de integrarse en el mercado mundial, pidiendo créditos para su modernización que les fueron muy difíciles debido a las altas tasas de interés impuestas por los organismos financieros internacionales. Para el otorgamiento de estos préstamos, estos últimos van a exigir la estabilidad monetaria, un ajuste estructural en la economía y el crecimiento de las exportaciones como eje por el cual los Estados de los países tercermundistas debían “encarrilar” sus políticas.



Referencia: <https://pixabay.com/es/photos/inversi%C3%B3n-las-finanzas-tiempo-3247252/>

En opinión de Alejandro Simonoff, en los países subdesarrollados estas exigencias trajeron aparejado un debilitamiento del Estado- Nación, fuertes presiones regionales y una fuerte polaridad social donde la brecha entre ricos y pobres se incrementaba día a día. Por un lado, se puede observar un fenómeno de fragmentación de los espacios nacionales; por el otro, comienza una etapa en la cual se van a crear diversas organizaciones que marcan un camino hacia la integración regional [SIMONOFF, 2002, 107]. Hay un consenso entre los analistas internacionales cuando señalan como sucesos indiscutidos de las postrimerías del siglo XX a la caída del Muro de Berlín, la desaparición del sistema socialista en la Europa Central y Oriental y la desintegración de la Unión Soviética. Estos acontecimientos constituyeron el basamento para poner fin a cuatro décadas de competencia intersistémica. Pero en lo que no concuerdan es en los agentes que propiciaron el cambio ni en los dispositivos sobre los cuales se está gestando esta reconfiguración planetaria.

Hobsbawm y Halliday reparan en la necesidad de poner un freno a las ambiciones hegemónicas ilimitadas que en la actualidad tiene Estados Unidos. Hasta la caída del bloque soviético el “comunismo” era ese freno. En concordancia con estos autores se considera que el fin de la Guerra Fría tiende a fragmentar el proceso de toma de decisiones debido a la desaparición de lo que fue el eje en el cual se estructuró la política exterior norteamericana: la contención del comunismo. Para Alejandro Simonoff, “el mundo que heredamos de la Guerra Fría es un mundo singular y caótico” debido a la gran cantidad de conflictos que se suscitaron en tan corto tiempo. Entre ellos, la incierta situación de los países que se descolonizaron al finalizar la Segunda Guerra Mundial. [SIMONOFF, 2000, 97]

Siguiendo esta cuestión que plantea Simonoff, la principal línea de investigación que enmarcará este proyecto de beca de iniciación será dilucidar cuál es el papel del Tercer Mundo en el nuevo orden internacional que comenzó en 1991.

Referencia: Delicia, M. (s. f.). La Guerra Fría en el marco de las Relaciones Internacionales. Recuperado de http://secyt.presi.unlp.edu.ar/cyt_htm/ebec07/pdf/zurita.pdf

4. Leer la fuente 2 titulada “Historia de la Doctrina de la Seguridad Nacional”, de Édgar de Jesús Velásquez Rivera. Posteriormente, hacer el trabajo de comprensión de lectura usual: ¿Cuál es el tema central del texto? ¿Cuáles son las ideas principales? ¿Cuáles son las temáticas esenciales? ¿Cuál es la situación más importante? ¿Qué palabras son desconocidas, cuál es su significado y en qué situaciones específicas se pueden utilizar?
5. Realizar un esquema conceptual (mapa mental, mapa conceptual, cuadro sinóptico, entre otros), que le permita estructurar los principales componentes de la llamada Doctrina de la Seguridad Nacional creada en el contexto de la Guerra Fría, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: (HE2)
 - Definición
 - Causas
 - Objetivos
 - Características
 - Consecuencias
 - Aspectos positivos
 - Aspectos negativos

Fuente 2:

Historia de la Doctrina de la Seguridad Nacional
Édgar de Jesús Velásquez Rivera

Origen

La Doctrina de Seguridad Nacional (en adelante DSN) fue la sistematización de teorías y experiencias relacionadas con la geopolítica y se adoptó una vez concluida la Segunda Guerra Mundial. Se inscribió en el marco de la Guerra Fría desarrollada desde 1945 por los grandes centros de poder militar. Esta última guerra fue un instrumento o modalidad ocasional de una táctica pos-bélica, una etapa de perplejidad, incertidumbre, alarmismo e indecisión que tuvo, entre otros, los siguientes objetivos:

1. Conquistar al precio más bajo posible, preferiblemente sin derramamiento de sangre, las áreas y territorios previstos como aptos para una integración política.
2. Conducir al enemigo al desprestigio e incertidumbre en aquellos territorios y áreas aptas para la conquista.

3. Fomentar y cimentar el pensamiento político de la población en aquellos territorios o áreas en donde se destacan condiciones favorables para la propaganda y la acción proselitista.
4. Mantener en el ambiente internacional o nacional un estado de continua inquietud.
5. Explotar al máximo las fallas o deficiencias que ofrezcan los opositores, enemigos o rivales (González, 1960: 482).

Con fundamento en lo anterior, la guerra se asumió como la integración de las distintas esferas de la acción militar, económica, psicológica e ideológica; así surge el concepto geopolítico de “guerra total” que ya había sido considerado por Hitler. Esta integración, concebida en el mediano y largo plazo, se fortaleció con el carácter de permanente (guerra total y permanente). Estos conceptos fueron adaptados a las necesidades de la DSN: de la guerra militar, se pasó a la guerra total y permanente, o sea, a la Guerra Fría en el campo económico, financiero, político, psicológico, científico y tecnológico (Briones, 1978: 305).

El origen de la DSN está en la geopolítica que irrumpe en la fase imperialista del capitalismo en expansión, que se basa en las categorías positivistas del “espacio vital” y en una explicación organicista de la sociedad. Lo primero consiste en el expansionismo que hace una raza o una nación alegando necesitar tal espacio para su vida y [lo segundo es que] le atribuye a la sociedad una similitud con un organismo vivo, donde cada uno de los integrantes de la sociedad cumplen o deben cumplir una función determinada como parte de un todo.



Referencia: <https://pixabay.com/es/photos/d%c3%ada-de-los-veteranos-d%c3%ada-de-anzac-4653833/>

Principios y acciones

La DSN fue un conjunto de concepciones o cuerpo de enseñanza derivado de supuestas verdades, principios, normas y valores que un Estado, a través de sus propias experiencias o las de otros Estados y de conformidad con su Constitución Política y con las realidades del país, considera que debe llevar a la práctica para garantizar el desarrollo integral del hombre y de la colectividad nacional, preservándolos de interferencias a perturbaciones sustanciales de cualquier origen.

Esta doctrina presumió ser síntesis total de todas las ciencias humanas, capaz de ofrecer un programa completo para la acción. Como una síntesis política, económica, social y de estrategia militar, ella cubrió todas las áreas de acción, desde el desarrollo económico hasta la educación o la religión y determinó los criterios fundamentales que debían ser tomados en cuenta para, de una manera integrada, proponer el afianzamiento del proceso para combatir al supuesto enemigo interno (Bidegain, 1983: 157).

La Doctrina de la Seguridad Nacional se asentó en dos postulados básicos: la bipolaridad y la guerra generalizada. Tal bipolaridad se entendió como la división del mundo en dos grandes fuerzas opuestas: la del bien y la del mal. Su credo consistió en afirmar la existencia de una guerra permanente entre el occidente cristiano y el oriente comunista, cuya expresión en las naciones latinoamericanas, ante la imposibilidad de un enfrentamiento armado mundial, se dio a través de las revoluciones sociales de la época o potenciales dentro de cada país. Es importante tener en cuenta que a la DSN se le incorporó el componente mesiánico para darle un sentido trascendental y fundamentalista a cada una de sus acciones, ante la temeridad de considerar la posibilidad de otras formas de gobierno, de actuar y de pensar (Gallón, 1983: 49). La Doctrina de la Seguridad Nacional fue reiterativa en afirmar que el mundo contemporáneo estaba dividido en las dos fracciones irreconciliables indicadas, el occidente cristiano y el oriente comunista. Este enfrentamiento se manifestaba mediante la subversión interna que permitía el desarrollo del conflicto sin el riesgo de una guerra de aniquilamiento suicida. Los países latinoamericanos eran objeto de subversión interna en la medida en que formaban parte del bloque político occidental; la subversión provenía, por lo tanto, del enemigo, del comunismo; la seguridad nacional y la sociedad misma estaban en peligro y, en esas condiciones, el hombre común (el pueblo en general) se encontraba inerme, era incapaz de enfrentar esa conspiración que le quería arrebatarse "su ser nacional". En consecuencia, no quedaba más alternativa a las fuerzas armadas que asumir la conducción política del Estado en defensa de esos valores, preservando su seguridad (Briones, op. cit.).

La DSN fundamentó su filosofía en que todo individuo era un amigo o un enemigo, que América Latina estaba en estado de guerra contra el comunismo mundial y que su lugar se situaba al lado del mundo occidental, que la guerra tenía un nuevo sentido: total y global, indivisible y permanente, puesto que todo estaba implicado y la agresión podía venir tanto del interior como del exterior, el comunismo se filtraba por todas partes. Como consecuencia de lo anterior, se llegó a entender que todas las actividades individuales o colectivas eran actos de guerra a favor o en contra de la nación. Según esta doctrina, no había actos neutros, ni existía diferencia entre el estado de paz y el estado de guerra. La paz no era sino la continuación de la guerra. La paz era la Guerra Fría (Bidegain, op. cit.).



Referencia: <https://pixabay.com/es/photos/la-naturaleza-humanos-la-guerra-3260516/>

Según los ideólogos de la DSN, esta debía responder a los intereses vitales de una nación, su desarrollo y seguridad. Consideraron a las fuerzas armadas como un organismo generador de desarrollo y progreso [...] también afirmaron que las interferencias y las perturbaciones sustanciales a las cuales debía enfrentar la DSN tenían que ver con los conflictos sociales, y que estos se dividían en estructurales, ideológicos, personales, y entre Estados.

Los conflictos estructurales, según los teóricos, eran las huelgas, las manifestaciones públicas y los procesos electorales acalorados, los cuales era necesario “controlar”. Los ideológicos, por su parte, eran los que resultaban de la diferencia de ideas, creencias y doctrinas cuando a través de ellas se pretendía imponer pautas de comportamiento extrañas a la forma de vida, tradiciones y costumbres de la nación, es decir, contrarias a algunos de sus más preciados intereses.

Los conflictos por intereses personales o de grupo ocurrían en el campo económico, entre personas y/o grupos de presión compuestos por los diversos sectores de la economía: productores, exportadores, importadores y comerciantes. Los conflictos entre Estados eran aquellos que se desarrollan al calor de disputas regionales por límites, por explotaciones de recursos naturales fronterizos y por problemas étnicos o de comunicaciones. Es importante tener en cuenta que la mayoría de estos conflictos fueron promovidos por los mismos Estados Unidos para desestabilizar la región y, entre otras cosas, vender armas y tener un pretexto para ocupar un territorio como también para colocar zonas claves de producción de recursos energéticos bajo el dominio de un país “amigo”.

Según la Doctrina de la Seguridad Nacional hubo aspectos que incidieron en el surgimiento de interferencias y perturbaciones sustanciales para su aplicación. Estas tuvieron que ver con la existencia de espacios vacíos en los territorios nacionales, las diferencias marcadas en los niveles de vida de las distintas clases sociales, el marginalismo social, económico y regional; los desequilibrios entre las áreas urbanas y rurales, la carencia de una infraestructura adecuada, la escasa e irracional explotación de los recursos naturales y la intolerancia política y religiosa (Ibid.).

Otros componentes de la DSN fueron los aspectos legales, los cuales tuvieron que ver con la situación “a cubierto” o de protección que debía conformarse. Los aspectos legales eran los encargados de darle laxitud a la consecución de los objetos nacionales de la DSN, valiéndose de las leyes y normas jurídicas sancionadas ex profeso, cuando no de actos delincuenciales. Desde la DSN se pregonó que para que esta fuera operante y eficaz debía ser verdaderamente nacional, “no ser copia textual o adaptación inadecuada de doctrinas foráneas”, responder en lo político a aquellas necesidades y aspiraciones de la nación, responder en su organización a las exigencias de los problemas de seguridad y responder en lo técnico al nivel de desarrollo, y en lo moral a una causa justa (Op. cit.).

La religión no fue excluida. La DSN se presentó como defensora de la civilización cristiana contra el comunismo y el ateísmo. Ofreció a instituciones eclesásticas favores y privilegios, prestigio y apoyo. Pero el cristianismo que la DSN promovió fue uno centrado en los mitos, ritos, costumbres y gestos de la ortodoxia judeocristiana. Un cristianismo sin compromiso popular. La DSN no concibió una Iglesia comprometida con los grandes problemas estructurales y coyunturales del pueblo latinoamericano, sino con los principios tutelares del orden, la autoridad, la defensa de la propiedad privada y, en general, con los postulados del conservadurismo. La DSN promovió la llegada de otras confesiones religiosas a América Latina desde los años 60, las cuales se convirtieron a la postre en importante base social de la derecha, con el propósito exclusivo de penetrar en aquellos sectores sociales más vulnerables económicamente y políticamente maleables y reventarles su capacidad de lucha y organización por unas mejores condiciones de vida. La DSN conspiró contra el clero comprometido social, política y evangélicamente con el pueblo (Ibid.).



Referencia: <https://pixabay.com/es/photos/jes%C3%bas-cristo-biblia-maria-pascua-4484238/>

Caracterizada la DSN, internalizada y hecha suya por las fuerzas armadas latinoamericanas, que la han reproducido como patrimonio académico de su “formación”, ha desembocado en el militarismo. Hablamos de militarismo desde el momento mismo en que la institución castrense al servicio de las clases dominantes asume una ideología específica y se proyecta como un superpoder entronizado en el Estado burgués, erigiéndose en factor decisivo de la política del régimen con pretensiones de controlar, mediante una metodología de guerra, toda la vida nacional. Emerge en el marco de un régimen que responde a los estrechos intereses de la cúspide oligárquica que en el proceso de su regresión institucional y política ha venido otorgando cada vez mayores prerrogativas a su “brazo armado” y acentuando, en todos los planos, la opresión sobre el pueblo en general, sin renunciar a su apariencia “democrática”. A la vez, por estar supeditado el militarismo a la política del neoliberalismo, coloca en esa misma condición subordinada a su aparato represivo militar (Caicedo, 1979: 299).

Referencia: Velásquez Rivera, E. de J. (2002). Historia de la Doctrina de la Seguridad Nacional. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 9(27), 11-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502701>

6. Una vez desarrolladas las lecturas y resueltas las preguntas, el docente procederá a dividir el grupo de estudiantes en dos bloques: el capitalista y el comunista. Cada grupo debe compilar las fuentes pertinentes que les permitan comprender la manera en que el bloque asignado estuvo caracterizado en el ámbito social, político, tecnológico, económico y cultural). En ese sentido deberán resolver las siguientes preguntas:

- ◆ ¿Qué países conformaron el bloque asignado? ¿En la actualidad existen esos países o hay cambios en la configuración de los territorios?
- ◆ ¿Qué alianzas militares y económicas conformó?
- ◆ ¿Cómo fue la participación de ese bloque en cada uno de los conflictos que conformaron la Guerra Fría?
- ◆ ¿Cómo operaron los medios de comunicación en el bloque? ¿Qué características tenía la propaganda en este bloque?
- ◆ ¿Cómo participó en la carrera espacial? ¿Qué tecnologías desarrollaron? ¿Cuáles fueron sus mayores logros?
- ◆ ¿Cuál fue el papel del arte y sus distintas disciplinas en este bloque? ¿Qué géneros musicales, artísticos, filosóficos, cinematográficos, literarios se desarrollaron en su territorio? ¿Cuál fue la importancia en cada uno de estos?

- ◆ En cuanto a la tecnología militar, ¿qué desarrollos se lograron en el bloque asignado? ¿Cuáles fueron los avances aeronáuticos, navales, operativos y tácticos? ¿Cuál era la función del espionaje y el contraespionaje para este bloque?
- ◆ ¿Cómo aplicó el bloque asignado la deshumanización? ¿Qué conclusiones podemos obtener como grupo al respecto?
- ◆ Si comparamos los géneros musicales y las letras de las canciones de la actualidad con los de la Guerra Fría, ¿qué podemos concluir? ¿Qué cambios y permanencias identifican?

7. Cada grupo de estudiantes deberá realizar un mural que muestre de manera sistémica cómo funcionó el bloque asignado en los ámbitos social, político, tecnológico, económico y cultural en el marco de la Guerra Fría. El mural deberá ser construido con fotografías, mapas, líneas de tiempo, letras de canciones y sonido de fondo, caricaturas y propagandas de la época, poemas, personajes, obras de arte y testimonios, entre otros. Deberán ser expuestos los hallazgos realizados colectivamente, describir la manera en que buscaron y seleccionaron las fuentes y el por qué las consideraron pertinentes y argumentar las ideas centrales que quisieron plasmar en su mural. De ser posible, en la sustentación del mural los docentes de las áreas de lenguaje, filosofía, química y física podrían acompañar el ejercicio. Puede plantearse también a manera de proyecto pedagógico interdisciplinar en donde todas las áreas avancen conceptualmente en la explicación de los múltiples ámbitos insertos en este conflicto.

8. Debate en torno a la Doctrina de la Seguridad Nacional en Latinoamérica. (CE)
Para esta actividad, el docente promueve un debate con el objetivo de reflexionar sobre el impacto y vigencia de la llamada Doctrina de la Seguridad Nacional, para lo cual se recomienda tener en cuenta los siguientes pasos:

Previo al debate:

- a. Cada grupo de trabajo escoge un país latinoamericano en el cual se haya aplicado la Doctrina de la Seguridad Nacional.
- b. Se rastrean y recolectan artículos y noticias que les permita caracterizar el impacto de la Doctrina de la Seguridad Nacional en el país escogido.
- c. Cada grupo redacta un texto argumentativo base de máximo una página en el que deben asumir una postura a favor o en contra de la aplicación de la Doctrina de la Seguridad Nacional y su impacto en la actualidad. El texto debe sustentarse con argumentos generados a partir de la indagación en fuentes.

Para la organización del debate:

- a. Escoger a un moderador, quien se encargará de explicar las normas del debate, organizar los tiempos de intervención y dar el uso de la palabra.
- b. Seleccionar a un secretario, quien será el que tomará nota de los puntos centrales de la discusión, así como de las conclusiones llegadas.
- c. Explicar las normas del debate:
 - Ser objetivo al exponer los argumentos, siempre sustentados en fuentes veraces.
 - Debe exponer tolerancia y respeto el momento de dar los argumentos, escucharlos y contraargumentar. Esta es la base de la actividad, lo cual implica no burlarse de los compañeros.
 - Respetar los tiempos de intervención asignados por el moderador.
 - Evitar el uso de falacias.



Referencia: <https://pixabay.com/es/photos/retroalimentaci%c3%b3n-confirmando-3653368/>

Al finalizar todo el ejercicio, es necesario realizar un cierre, emitiendo conclusiones frente a los aspectos analizados, pero también frente al proceso de deshumanización desarrollado por ambos bloques y las consecuencias que asumió la población civil en todos los conflictos insertos en la Guerra Fría. Es necesario, también, examinar el desarrollo del mural: la manera en que se organizó desde un primer momento el trabajo en equipo, cómo acordaron la sistematización de información, cómo construyeron posturas colectivas y los argumentos que respaldarían las aseveraciones que plantearían en la sustentación del mural.

Habilidad por evaluar

Identificar fuentes pertinentes que aporten información para reconocer los impactos sociales, culturales, económicos, tecnológicos y políticos del fenómeno estudiando.

Clasificar en categorías los conceptos para explicar un proceso histórico en diferentes territorios.

Sistematizar la información hallada y consolidarla para exponer a los demás grupos.

Argumentar posturas respaldándose en fuentes de información halladas y analizadas. Tener creatividad para organizar en un mural ideas centrales de lo analizado colectivamente.

Recomendación para evaluar

(HE1) (HE2) En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para organizar información en torno a las relaciones internacionales a partir de categorías o criterios de análisis, construir respuestas a partir de consulta de fuentes y socializar la información partiendo del trabajo en equipo.

(CE) En este punto el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes de exponer sus argumentos a favor o en contra de la Doctrina de la Seguridad Nacional, así como la posibilidad de poder expresar dichas ideas de manera clara y asertiva.

Paso 3: Proceso de interpretación

La intención de este paso es analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>La Guerra Fría en Colombia y la multiplicación de los actores armados.</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<p>Histórico, crítico y social.</p>
<p>Preguntas de investigación y evaluación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De qué manera impactó la Guerra Fría las dinámicas políticas, sociales, culturales y militares de Colombia en la segunda mitad del siglo XX? 2. ¿Qué actores armados estuvieron vinculados al escenario de la violencia en Colombia en el contexto de la Guerra Fría? 3. ¿Cómo se involucró la Doctrina de la Seguridad Nacional en Colombia en el contexto de la Guerra Fría? 4. ¿Cómo se formaron estereotipos para estigmatizar a la oposición política en Colombia en el marco del desarrollo de la Guerra Fría? ¿Cómo se evidencian en la actualidad estos estereotipos? ¿Qué consecuencias han traído? 5. ¿Qué impactos dejó la dinámica política y militar de segunda mitad de siglo XX en la actualidad colombiana?
<p>Actividad sugerida</p>	<p>Objetivo: Promover en los estudiantes la habilidad de analizar los impactos de la Guerra Fría y la Doctrina de la Seguridad Nacional en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX.</p> <p>Actividad: La Guerra Fría en Colombia.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leer detenidamente la fuente 3 titulada “La Guerra Fría en Colombia. Una periodización necesaria”, de Liborio González-Cepeda y, con colores, identificar las palabras clave e ideas centrales de cada texto. Posteriormente, hacer el trabajo de comprensión de lectura usual: ¿Cuál es el tema central del texto? ¿Cuáles son las ideas principales? ¿Cuáles son las temáticas esenciales? ¿Cuál es la situación más importante? ¿Qué palabras son desconocidas, cuál es su significado y en qué situaciones específicas se pueden utilizar?

2. Responder las siguientes preguntas a partir del texto leído:

- ◆ ¿Qué acciones o hechos históricos permiten entender la incidencia de la Guerra Fría en la política nacional colombiana durante la segunda mitad del siglo XX?
- ◆ ¿Qué objetivos tenían cada uno de los bloques ideológicos en Colombia a lo largo de la Guerra Fría? ¿Con qué hechos mencionados por el autor en su texto se pueden evidenciar?
- ◆ Teniendo en cuenta los componentes de la Doctrina de la Seguridad Nacional, establecidos a partir de la fuente 2, ¿cómo se pueden evidenciar estos componentes o acciones en la política interna colombiana en la segunda mitad del siglo XX? Sustente su respuesta haciendo uso de citas textuales de ambos textos. No olvidar referenciar con normas APA.
- ◆ ¿Qué situaciones llevaron a qué Estados Unidos pasará de la política de la contención del comunismo en Latinoamérica a la del intervencionismo político y militar en el contexto de la Guerra Fría? ¿Qué estrategias se usaron para ello?
- ◆ ¿Qué relación hubo entre la Doctrina de la Seguridad Nacional y la conformación de dictaduras en Latinoamérica? ¿De qué manera impactó este hecho la política colombiana en pleno desarrollo de la Guerra Fría?
- ◆ ¿Cuál fue el rol del Frente Nacional en la aplicación de la Doctrina de la Seguridad Nacional en Colombia?
- ◆ ¿De qué manera la política internacional desarrollada en el contexto de la Guerra Fría incidió en la conformación de los grupos insurgentes en Colombia entre la década de los años 60 y 70?
- ◆ ¿Qué función cumplieron los grupos paramilitares en la aplicación la Doctrina de la Seguridad Nacional en Colombia y cuáles fueron las consecuencias de su accionar?
- ◆ ¿Hubo alguna incidencia del narcotráfico en el fortalecimiento de la Doctrina de la Seguridad Nacional en Colombia hacia la década de los 80? ¿Por qué? ¿Qué argumentos respaldan la aseveración?

Fuente 3:

La Guerra Fría en Colombia. Una periodización necesaria

Liborio González-Cepeda

Segunda Fase: Aparece con claridad el enemigo: 1958-1979

En el contexto internacional este periodo estuvo limitado por las dos revoluciones insurgentes exitosas en América: la revolución cubana y la revolución nicaragüense. Igualmente coincide con la fase de existencia de varios modelos de movimientos comunistas a nivel internacional.

Como afirma Hobsbawm:



Solo a partir de 1956 tuvieron los revolucionarios la posibilidad de elegir entre varios movimientos eficaces desde el punto de vista político o insurreccional. Pero todos ellos —diversas ramas del trotskismo, el maoísmo y grupos inspirados por la revolución cubana de 1959— eran de inspiración más o menos leninista.

De lo que derivó el fraccionamiento del movimiento comunista.

De otra parte, la llegada de Fidel Castro al poder y su posterior declaración de que en Cuba existía un régimen marxista-leninista se convirtió en el catalizador del miedo al comunismo, no solo para los dirigentes norteamericanos, sino también para las clases adineradas de Latinoamérica, como lo afirmó Tom Polgar, que se desempeñaría como jefe del departamento de inteligencia exterior de los Estados Unidos, en la división latinoamericana, entre 1965 y 1967.



Referencia: <https://pixabay.com/es/photos/la-habana-cuba-ciudad-urbana-1982410/>

Frente a este hecho se inauguró lo que podría definirse como la fase de «acciones abiertas directas», primero con la llamada crisis de los misiles, luego, en 1965, con la intervención en República Dominicana [y continuó] en 1973 con el derrocamiento en Chile del presidente Salvador Allende. Para los norteamericanos fue la mejor manera de evitar que el comunismo internacional destruyera las democracias en Latinoamérica. Varios golpes de estado y apoyos a gobiernos dictatoriales en este periodo fueron justificados por la necesidad de establecer gobiernos fuertes que impidieran las amenazas del enemigo externo que actuaba a través del enemigo interno. En este contexto internacional el triunfo de la revolución cubana cambió las dinámicas y las acciones de los Estados Unidos frente al resto del continente, y simultáneamente cambió el rol y la orientación de los organismos de cooperación. Con el derrocamiento de Batista en 1959, el comunismo dejó de ser un fantasma y se ubicó en las puertas del país más poderoso del mundo. Esta polarización se acentuó con las proclamaciones hechas tanto en la Primera como en la Segunda Declaración de la Habana, donde se planteó la necesidad de promover una liberación de América y del mundo frente a la fuerza más importante del sistema imperialista mundial, de ahí la decisión de los revolucionarios cubanos y del Che Guevara en particular, de impulsar la revolución armada en tierras suramericanas así como en Asia y África afirmando que «Atacar dura e interrumpidamente en cada punto de confrontación, debe ser la táctica general de los pueblos». A partir de esta coyuntura, la presencia de guerrillas en el resto del continente fue una realidad y una preocupación adicional para la seguridad norteamericana. A esa presencia se le suman los intentos de coordinación global de las guerras tanto de liberación como las de orientación revolucionaria hacia el socialismo con la creación en la Habana Cuba, el 15 de enero de 1966, de la Organización de Solidaridad de los Pueblos de Asia, África y América Latina (OSPAAAL) bajo la secretaría de Osmany Cienfuegos Gorriarán, así como la adopción de la consigna «Crear dos, tres, muchos Viet Nam» dejada en el documento Mensaje a todos los pueblos del mundo a través de la Tricontinental, por el Che antes de partir para Bolivia a crear el destacamento guerrillero internacionalista, consigna que se convirtió en una convocatoria a la solidaridad de muchos pueblos y sectores sociales. Bajo el lema de que el imperialismo era uno solo y que debía atacársele por todas partes en una «guerra total» muchos grupos guerrilleros aparecen en los tres continentes, en algunos lugares con la pretensión de alcanzar el poder y en otros como una forma de respaldar las luchas del pueblo de Viet Nam, visto en ese momento como una nueva esperanza de victoria de todo el mundo. La estrategia propuesta por el Che se puede sintetizar en el siguiente fragmento:

Hay que llevar la guerra hasta donde el enemigo la lleve: a su casa, a sus lugares de diversión; hacerla total. Hay que impedirle tener un minuto de tranquilidad, un minuto de sosiego fuera de sus cuarteles, y aún dentro de los mismos: atacarlo donde quiera que se encuentre; hacerlo sentir una fiera acosada por cada lugar que transite. Se hará más bestial todavía, pero se notarán los signos del decaimiento que asoma.

Con este panorama, las acciones no podían seguir siendo de contención del comunismo. Si ya los Estados Unidos habían lanzado la consigna de no permitir otra Cuba, con ese nuevo ambiente revolucionario en los tres continentes, la respuesta no podía ser otra que intervenir en cualquier lugar donde el orden establecido fuese alterado poniendo en peligro sus intereses. Ahora se debía atacar y eliminar de raíz al comunismo donde quiera que mostrara sus tentáculos, para lo cual desarrollaron dos estrategias básicas: una orientada a disminuir las condiciones de pobreza de la población por medio del programa Alianza para el Progreso, buscando, a través de la cooperación económica, eliminar las grandes injusticias sociales, lo que no era nada distinto a intensificar el objeto mismo de la OEA de que «los países más prósperos o desarrollados pudieran contribuir con sus recursos al desarrollo de los atrasados». Colombia jugó un papel importante en este proceso a través de la presidencia de Alberto Lleras primer mandatario del Frente Nacional (1958-1962), quien aseguró que en política internacional Colombia debería:



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/che-cuba-estatu-revoluci%c3%b3n-1676943/>

[...] 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.

Dilema que vivían igualmente la mayoría de Estados en el continente. Se trató de una respuesta de occidente ante el atractivo mundo comunista que mostraba acelerados procesos de crecimiento y desarrollo; mientras en América Latina las políticas de empresa privada, libertad económica y libre competencia —planteadas como respuesta a las demandas en la IX Conferencia de Bogotá por Marshall—, no daban los frutos esperados en materia de justicia social. Lleras expresó la urgencia de este cambio a través de una carta enviada en 1958 al presidente Kubitscheck de Brasil, en la que señala:



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/mapa-tierra-am%c3%a9rica-del-sur-428639/>

Pero está llegando el momento en que habrá que tomar decisiones rápidas para impedir que nuestros pueblos se desengañen y desorienten sobre su porvenir y piensen que, a su seguridad, a su bienestar y a la justicia social se les podría hacer el holocausto de libertades que no siempre entienden ni beneficia por igual a todas las clases sociales. El subdesarrollo latinoamericano es ya una carga para el mundo occidental y puede convertirse en un grave peligro. Existe la posibilidad de impulsar el desenvolvimiento económico latinoamericano y de convertir el continente entero en una reserva de la libertad, haciendo el experimento decisivo de transformar las condiciones de países atrasados sin que ninguno de los principios políticos, morales y jurídicos de nuestra civilización tenga que sacrificarse a esa empresa.

En este mismo sentido, en un mensaje al Congreso, Alberto Lleras afirmó:

[...] el gobierno colombiano tomó constantemente la iniciativa para promover un cambio en la política de cooperación económica interamericana. No entendió, en ningún momento, que pudiera hacerse separación ente los diversos aspectos de la circunstancia histórica en que está viviendo la América Latina. Nuestra política exterior partía de un hecho cierto: el nuevo teatro de la Guerra Fría entre dos concepciones antagónicas del destino de la humanidad era, obviamente, nuestro hemisferio.

La otra estrategia de confrontación con los posibles focos subversivos —más directa y abierta—, se plasmó inicialmente en el Plan LASO u «Operaciones de Seguridad para América Latina», y luego se concretó en la Doctrina de la Seguridad Nacional o de «contra guerrilla», que como la describe Joseph Comblin, no se trató solo de una acción militar, sino de una práctica que abarcaba indirectamente toda la política. Esta involucró procesos de unificación de las Fuerzas Armadas y policiales, la asignación a estas de la tarea del control interno —el orden interno—, la creación de grupos contra guerrillas con participación centralizada del mando pero con unidades de despliegue rápido y participación de la aviación, la resignificación de la inteligencia militar ubicándola con el papel de ser la fuente de información; del uso de todas las formas posibles para contrarrestar el avance del comunismo, incluida la tortura, el bombardeo, etc. Fue la aplicación de la estrategia de «quitar el agua al pez» que había utilizado Gran Bretaña en Malasia, Francia en Vietnam y Argelia, y Norteamérica en Vietnam, según Pereyra. Todas estas acciones estuvieron acompañadas o promovidas por las dictaduras militares que se impusieron en el continente americano, o por legislaciones especiales que limitaron todo tipo de libertades, mientras los norteamericanos trataban de mostrarse al mundo como los abanderados precisamente de la libertad y de la democracia. Se trató de una fase de la Guerra Fría donde se priorizó más el orden que la justicia. Estados Unidos, si bien miró a América Latina por el caso de Cuba a finales de los años cincuenta, y de Chile a comienzos de los setenta, su ojo estuvo puesto en el conflicto de Vietnam y en fortalecer su economía de libre mercado, bajo el supuesto de que si la economía funcionaba bien se podían evitar las crisis sociales. El precepto que aparece es que se necesitaba de una absoluta libertad de comercio y de capitales para alcanzar el desarrollo social. En este periodo, más que en hacer realidad la libertad y la democracia, la preocupación se centró en impedir las protestas sociales, en limitar las posibilidades de que la sociedad se empoderara en el poder para propiciar cambios, pero también en crear las condiciones para la seguridad de la inversión norteamericana en aumento; por esta razón, para los Estados Unidos fue prioritario el contar con gobiernos aliados y fuertes por lo que promovió por todos los medios, incluidas las prácticas que se describen de la CIA, la imposición de dictaduras de derecha en casi todo el continente, al igual que en países de Asia, África y Medio Oriente.

El cuento de la «amenaza del comunismo internacional» estaba siendo capitalizado para lograr aglutinar la dirigencia y hacer que se actuara solidariamente con acciones que tomaron el carácter de intervencionismo en la vida interna de los estados. Las dictaduras y los gobiernos de derecha se convirtieron en formas «benignas» de gobierno, según lo muestra el presidente Nixon.

En términos generales se puede afirmar que a nivel internacional la respuesta militar de los Estados Unidos se enmarcó dentro de la estrategia de reacción flexible, que consistió en proporcionar la ayuda económica y militar, así como el entrenamiento a los aliados, sin comprometer abiertamente las fuerzas norteamericanas, o con el comprometimiento de las fuerzas convencionales donde fuera indispensable; contexto que estuvo acompañado de una relajación en la percepción frente a la intencionalidad soviética, es decir, se asumió que los soviéticos no estaban interesados en hacer de América un polvorín hacia el comunismo.

En el orden interno esta fase está marcada por el desarrollo del Frente Nacional como expresión de unidad de las élites políticas, por la consolidación de la columna vertebral sobre la cual se va a sostener el Frente Nacional: partidos-Fuerzas Militares, [y] por la puesta en escena de las estrategias de guerra psicológica para ganar la mente de los civiles: las campañas «cívico-militares», diseñadas por el Pentágono en 1962 dentro del Plan Laso (Latín American Security Operation), donde el ejército asumió la tarea de desarrollo de vías de penetración, campañas de salud y de educación orientadas a controlar a la población civil. Para sacar adelante esa actividad las Fuerzas Militares se convirtieron en intermediarias entre los Ministerios de Obras Públicas, Salud y Educación, y la comunidad. Este radio de actividades se amplió en 1962 al asignarles la tarea de contribuir en la aplicación de la reforma agraria —influyendo así dentro del INCORA (Instituto Colombiano de Reforma Agraria)—.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/elvis-presley-richard-nixon-63009/>

Ahora bien, mientras en la primera fase las guerrillas se confundían entre guerrillas liberales, comunistas y en algunos casos guerrillas mixtas, algunas de las cuales se convirtieron en los antecedentes del bandolerismo de los años 50 y comienzos de los 60, y otras se sometieron a los procesos de paz impulsados por el gobierno de Rojas Pinilla en 1953, o simplemente deciden no operar más, para mediados de los años 60 están apareciendo las organizaciones armadas activas que asumen el carácter de guerrillas propiamente comunistas que enfrentan abiertamente al sistema, y que Alberto Lleras describe: «no es ya solo un caso de bandidaje suelto sino que constituye un propósito internacional contra el sistema político prevaleciente en el hemisferio».

Así, la creación de las guerrillas comunistas de las FARC, el ELN y el EPL estuvo relacionada con el contexto internacional, con la respuesta a la aplicación de las políticas de Seguridad Nacional como el bombardeo a zonas donde los campesinos orientados por el ilegalizado partido comunista había concentrado su acción tales como Sumapaz, Yacopí y Viotá, Córdoba, el Tolima y el Huila principalmente, grupos que son debilitados por las mismas fuerzas del Estado desde su formación y que no representaron, en ese momento, una amenaza real a la seguridad y estabilidad del sistema político. Posteriormente, a mediados de la década de los años setenta, aparece el M-19 con una propuesta urbana, con grandes hechos publicitarios y en un momento donde el sistema político centralista y clientelista estaba muy cuestionado, un momento de profunda crisis social que dio lugar a las protestas cívicas encontrando su cima con el paro de septiembre de 1977. Este panorama constituyó para las élites gobernantes la manifestación abierta de que el comunismo estaba ad portas del poder.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/soldado-la-guerra-el-ejercito-4761266/>

El ascenso de la protesta popular y de la violencia guerrillera presentaba un ambiente en el que el enemigo interno, el comunismo, era visto con pasos gigantes. Este contexto llevó al Estado colombiano a hacer una readecuación de su operatividad a través del Decreto 1573 de 1974, por medio del cual se crearon cinco frentes de trabajo, cada uno bajo la responsabilidad de un ministerio, todos en función de la Doctrina de Seguridad Nacional. Las tareas quedaron distribuidas así:

- Frente Interno: Ministerio de Gobierno
- Frente Externo: Ministerio de Relaciones Exteriores
- Frente Económico: Ministerio de Hacienda y Crédito Público
- Frente Militar: Ministerio de Defensa Nacional
- Frente Científico: Ministerio de Educación Nacional

El Frente Militar no solo tuvo a su cargo la lucha antsubversiva sino que, como se planteó antes, copó acciones de otros ministerios, incluso asumiendo funciones de responsabilidad judicial frente a civiles y creó mecanismos de vinculación directa con la población civil, incluyendo sectores de esta dentro de lo que se llamó «militares de la reserva» que eran grupos de civiles —principalmente de industriales, comerciantes y agentes de la burocracia— que tenían la responsabilidad indirecta de ser agentes en las empresas para controlar los sectores de trabajadores y posibles actores del comunismo. Una especie de espías. Detrás de todas estas acciones estuvo la Doctrina de Seguridad Nacional, que como describe Gustavo Gallón, su credo,

[...] afirma la existencia de una guerra permanente entre el occidente cristiano y el oriente comunista cuya expresión en las naciones latinoamericanas ante la imposibilidad presente de enfrentamiento armado mundial se daría a través de la insurrección revolucionaria actual o potencial dentro de cada país.

Esta nueva etapa de la lucha revolucionaria y la presencia de organizaciones políticas legales de izquierda disputando el poder al Frente Nacional, induce a las fuerzas armadas a reorientar su política hacia aspectos cada vez más sutiles de poder; no solo se trataba de enfrentar a estos grupos en el terreno puramente militar, sino que se orientó el trabajo hacia la guerra psicológica, «hacia las mentes y las conciencias de la población civil». La generalidad de las Fuerzas Militares ya había hecho propio el credo anticomunista y adoptado las estrategias de guerra irregular para contrarrestar al enemigo.

Es igualmente una fase donde Colombia fue objeto de una de las mayores intervenciones económicas del continente, en alguna medida como contraprestación a la fidelidad mostrada por este país hacia las políticas anticomunistas orientadas por los Estados Unidos. Al respecto, el Embajador Cabot decía: «Si queremos que Colombia emprenda otros programas militares [...] en nuestro interés [...], tendremos que pagar por ellos, por lo menos como una forma de proteger a Colombia de las cargas económicas que la agobian en este momento [...]».

De otra parte, como efecto abierto de la Guerra Fría, luego de las experiencias obtenidas por nuestro ejército con las escuelas de lanceros o Escuelas Rangers de los Estados Unidos, en donde participan nuestros militares a partir de 1955 en cursos que se reproducirían en Colombia a partir de diciembre de 1955 con la organización de la Escuela en El Nilo (Cundinamarca), Colombia se convirtió en escuela de formación en tácticas de contraguerrilla para diferentes ejércitos de América Latina. La importancia de este tipo de preparación radicó en que el curso fue considerado como «el más indicado para la adquisición de la técnica de combate irregular, toda vez que se les capacitaría como comandantes de pequeñas unidades para el cumplimiento de misiones especiales». Se trató de preparar al ejército en la conducción de pequeñas patrullas de infantería, que en adelante se convirtió en estrategia antisubversiva.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/soldado-la-guerra-el-ejercito-4768766/>

Con esta nueva orientación y con los desarrollos que estaba teniendo la insurgencia en el continente, la «guerra de guerrillas» sería en adelante la estrategia que se tendría que afrontar; así lo reconoce el ejército en 1962. La experiencia que va adquiriendo el ejército colombiano y que se extiende a las demás fuerzas armadas, incluida la policía, llevaron a hacer de las fuerzas militares una escuela de formación en la lucha contra las guerrillas y contra el comunismo. Al respecto Adolfo Atehortúa sostiene que:

Como resultado de la promovida necesidad y efectividad de los lanceros, las fuerzas militares de varios países latinoamericanos solicitaron asistir a los cursos contra guerrilleros dictados en Colombia, los cuales empezaron a programarse en 1966 como versión internacional, con el aval de la Escuela de las Américas.

Así, dentro de ese marco de la Doctrina de la Seguridad Nacional se puso todo el aparato político del Estado a funcionar bajo la lógica de la Guerra Fría: ahora no solo era la contención, había que prevenir el comunismo actuando directamente sobre las condiciones sociales y económicas de las comunidades. Contradictoriamente, mientras en el orden internacional se hablaba de distensión entre las potencias en la medida que el mundo fue rompiendo el bipolarismo para dar paso a un multipolarismo, con la aparición de China en el campo comunista y de la Unión Económica Europea, primero y luego Unión Europea, en la órbita capitalista, y por la existencia de un respeto tácito entre Estados Unidos y la Unión Soviética, iniciado por Jimmy Carter, en el orden interno, las fuerzas que se estaban consolidando como antagónicas entran en un proceso de radicalización que elevó las tensiones y las preocupaciones: de un lado, el Partido Comunista adoptó en 1961 la bandera de la «combinación de todas las formas de lucha» asumiendo con esta una actitud abiertamente favorable a la acción armada, coincidiendo con otras organizaciones políticas como el Movimiento Obrero Estudiantil Campesino (MOEC) y el Frente Unido de Acción Revolucionaria (FUAR), dirigido por el sacerdote Camilo Torres, y en la línea dura y las juventudes del MRL proclives a la retórica revolucionaria. De otro lado, los partidos tradicionales, a través de las políticas del Frente Nacional, también se ubicaron del lado promotor de las acciones de choque, de tal forma que mientras el mundo estaba hablando de distensión, nosotros estábamos en plena tensión de las fuerzas contradictorias.

Se podría sintetizar esta fase afirmando que fue un momento en el cual la política norteamericana comprendió dos campos claramente definidos con un mismo fin: de un lado estaban las acciones encaminadas a disminuir las condiciones de miseria y pobreza con programas como la Alianza para el Progreso y el proyecto de reforma agraria; de otro lado estaban las políticas y las acciones encaminadas a impedir el avance de las fuerzas revolucionarias para lo cual los Estados Unidos mostraron su disponibilidad de apoyar incondicionalmente cualquier tipo de régimen represivo, con tal de que actuara en contra de todo lo que tuviese aire revolucionario. Los ideales de libertad y democracia que habían orientado los discursos durante la primera fase fueron reemplazados por la aplicación de la seguridad a cualquier precio. Era la antesala del relanzamiento de la Guerra Fría con el auge de las guerrillas centroamericanas y suramericanas.

Tercera Fase: La amenaza se hace real: 1979-1991

Esta fase final de la Guerra Fría fue, tal vez, la fase más violenta para el continente. Tiene como límite inferior —en el contexto internacional— el triunfo de la guerrilla nicaragüense que logra derrocar del poder a Fulgencio Somoza, como límite superior el derrumbe de la Unión Soviética; y en Colombia inicia con la expedición del estatuto de la seguridad nacional (Decreto 1923 de



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/monumento-guerra-soldados-memoria-5374155/>

Esta fase final de la Guerra Fría fue, tal vez, la fase más violenta para el continente. Tiene como límite inferior —en el contexto internacional— el triunfo de la guerrilla nicaragüense que logra derrocar del poder a Fulgencio Somoza, como límite superior el derrumbe de la Unión Soviética; y en Colombia inicia con la expedición del estatuto de la seguridad nacional (Decreto 1923 de 1978), y finaliza con la expedición de una nueva carta política en la que juegan un papel importante grupos guerrilleros como el M-19, el EPL, el MAQL, el PRT, grupos guerrilleros desmovilizados que reclaman su participación en la Asamblea Nacional Constituyente. Fue un periodo en el que la amenaza de la subversión como actor con capacidad para acceder al poder se hizo real en forma particular en Centroamérica. De un lado, los núcleos guerrilleros unificaron sus fuerzas en países como Perú, Guatemala, El Salvador, Nicaragua, y en el caso colombiano hubo intentos con la propuesta de creación de la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar. En algunos de estos espacios las guerrillas se transformaron en organizaciones político-militares, lo que les permitió movilizar grandes sectores de la población a favor de la revolución y en contra de los gobiernos promovidos por los Estados Unidos. Simultáneamente se puso en práctica toda la política contrainsurgente orientada desde el país del norte que comprendió todo tipo de acciones con el fin de reducir la influencia subversiva, acciones dentro de las que se incluyó el asesinato selectivo de líderes, la guerra sucia, limpieza de zonas de presencia subversiva para luego atacar sus bases, el bombardeo masivo de sectores populares, todo esto con la asesoría de militares norteamericanos como quedó demostrado con el asesinato de un consejero militar en El Salvador y con los Contras en Nicaragua. En esta dirección estuvo igualmente la acción de los gobiernos norteamericanos de promover procesos de diálogo con las guerrillas centroamericanas y con las de Colombia; pero ante el fracaso de estas, se impuso como eje de la política internacional el terrorismo internacional, promovido por el gobierno de Reagan en reemplazo de la bandera de los derechos humanos que había estado detrás de la política intervencionista de los gobiernos de Ford y de Carter. El triunfo de las guerrillas sandinistas en Nicaragua abrió otro boquete para el comunismo en el continente; por lo que el gobierno norteamericano no estaba dispuesto a permitirlo, según dijo el director de la CIA del gobierno Reagan, Bill Casey, que las acciones contra el comunismo en Centroamérica eran «acciones de poca monta» que debía ser transformado en un enorme y extenso programa paramilitar, coordinado por él mismo. Por esta razón Casey no solo buscó echar a los sandinistas del poder e impedir que las armas nicaragüenses salieran de allí para alimentar a las otras guerrillas del continente, sino que se propuso proporcionar más armas a los caudillos militares en el poder. Según Tim Weiner:

Muchas de las operaciones de la CIA fueron concebidas por Casey como grandes diseños destinados a reforzar a un aliado de Estados Unidos o a desangrar a un enemigo suyo, pero al final se redujeron a proporcionar armas a determinados caudillos militares.



Fuente: <https://pixabay.com/es/fotos/personas-sesi%3b3n-sillas-en-el-frente-690810/>

La promoción de los Contras, los escuadrones de la muerte y el paramilitarismo se volvieron común denominador en Centroamérica, Perú y Colombia, todo inscrito dentro de la confrontación Este-Oeste sin considerar los problemas internos, como afirmó Reagan frente a evitar una «Centroamérica comunista». Frente a la estrategia de reacción flexible de la fase anterior, se impuso la de contrainsurgencia sustentada en la existencia de una nueva amenaza comunista como un ente monolítico que desafiaba el poderío del campo occidental. De las ayudas económicas y militares como centro del intervencionismo se dio paso a un intervencionismo directo con acciones abiertas de las fuerzas militares norteamericanas, con la formación de Contras que actuaron a través de la promoción del terror. Se trató de una coyuntura de radicalización tanto de las izquierdas que, ante los avances de las fuerzas revolucionarias, vieron factible la conquista del poder, como de los defensores del sistema encabezados por los Estados Unidos que quisieron a toda costa impedir el avance de la insurgencia y acudieron a aplicar el principio chino de quitarle el agua al pez; lo que significó, de un lado, atacar a la población civil —principalmente campesina— para eliminar cualquier posibilidad de respaldo a las luchas populares y, de otra parte, realizar acciones acompañadas de asesinatos selectivos en las ciudades, asesinatos que tenían la intención de ser ejemplarizantes y propiciar el terror psicológico.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/retrato-francotirador-soldado-5623029/>

La «seguridad hemisférica», amenazada con los avances insurreccionales y los fracasos de los procesos de paz, hicieron de América Latina un objetivo de primer orden para los americanos. Había que actuar para detener el comunismo, ahora visto como una real amenaza para la especie humana. Para contrarrestarla, el Pentágono promovió las «guerras de baja intensidad» en donde el narcotráfico entró a jugar un papel importante como financiador de la misma. Con el beneplácito del Departamento de Estado y con la orientación de la CIA se establecieron alianzas entre Narcos y Contras o grupos Paramilitares. El caso más sonado fue el «escándalo Irán-Contras» que dejó al descubierto esta modalidad de política norteamericana. De esta forma, en los años ochenta, la guerra contrainsurgente fue delegada a actores privados, afirma Javier Guerrero, teniendo como ejemplos de esto a los grupos AAA (Alianza Anticomunista Americana) en Argentina, el MAC (Movimiento Anticomunista Colombiano) y el MAS (Muerte A Secuestradores) en Colombia. Fue la guerra contrainsurgente por delegación, pero con el auspicio y la orientación de los Estados Unidos.

Colombia siguió igualmente inmersa en esta lógica de la Guerra Fría, y sin necesidad de dictaduras militares, pero sí con dictaduras civiles, vio cómo la confrontación fue abarcando cada día más espacios que limitaron las libertades y las posibilidades de desarrollo democrático. La militarización de amplias zonas del país fue parte de la respuesta oficial ante el creciente clima conflictivo. El desarrollo de paros cívicos en los años setenta y el crecimiento de las fuerzas insurgentes, en particular con las acciones del M-19 como el robo de las armas del Cantón Norte en Bogotá [y] la toma de la Embajada de la República Dominicana a finales de los años setenta, que según Gustavo Gallón:

[...] se contabilizaban como militarizadas permanentemente más de una tercera parte del territorio habitado del país, que abarcaba especialmente a las regiones del Magdalena medio (ubicado en parte de los departamentos de Santander, Bolívar, Magdalena, norte de Antioquia y Cesar). Tequendama y Sumapaz, del centro hacia el norte de Colombia, la región de Urabá y los departamentos de Sucre, Córdoba y Guajira, al norte del mapa; y el departamento del Cauca y, más recientemente, los de Tolima, Huila y Caquetá, hacia el sur del país. (Cursiva original).

Esta es solo una descripción de la respuesta oficial ante los desarrollos del conflicto en el país. Al igual que en Centroamérica, en Colombia las guerrillas y las movilizaciones sociales estaban en crecimiento, hasta el punto de que la dirigencia política vio realmente amenazada su estabilidad y, por ende, se agudizaron también las acciones represivas por parte del Estado. Ejemplo de lo anterior es la puesta en marcha del Estatuto de Seguridad Nacional, impuesto por el entonces presidente Julio Cesar Turbay y toda la política contrainsurgente que se derivó de esta. Ya no solo se trataba de contener la violencia en los campos, esta había regresado a las ciudades donde los cinturones de miseria se convertían en un abono propicio para la nueva fase de la violencia guerrillera. Simultáneamente a la expansión de la violencia se sumó un nuevo actor, el narcotráfico y su derivado: el paramilitarismo [...] que va a iniciar acciones como aliado del Estado en la lucha contra el comunismo para «limpiar todo aquello que se asociara a revuelta y protesta» en las regiones y localidades, como asegura J. Guerrero.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/soldado-la-guerra-el-ejercito-4766442/>

Se trató de una alianza entre narcotráfico-paramilitarismo y Estado contra los avances revolucionarios y contra los procesos de paz que terminaron precisamente en el politicidio de la Unión Patriótica, el partido político con el que las FARC intentaron hacer política legal. Una alianza que tuvo sus raíces en la respuesta a las nuevas estrategias de financiación de la creciente guerrilla que incluyó el secuestro y la extorsión a finqueros y comerciantes, haciendo de estos sectores sociales unos potenciales aliados del gobierno para su lucha contra la subversión y en general contra todo lo que tuviese sabor a izquierda. Así, no solo el establecimiento vio como enemigo a la oposición armada o desarmada, sino que ahora esta también se convirtió en un peligro para los nuevos ricos derivados del narcotráfico, y en general para los sectores ligados a la actividad económica del país. Esto explica cómo en los años ochenta se facilitó la alianza narcotráfico-Estado, una situación que cambiaría en los años noventa donde el narcotráfico se ubicó por fuera de la institucionalidad, actuando en algunas regiones como aliado de la subversión y en otras como aliado del Estado. Así, el miedo al comunismo, es decir, la Guerra Fría de occidente, producía en los años ochenta una alianza de lo más perversa para la sociedad y estableció nuevos fines y objetivos para las políticas públicas. Estenuevopanoramayentramadodelasociedadcolombiana, en mediodelamásaguda crisis institucional y de mezcla de todas las violencias, indujo nuevos procesos de paz en la administración de Virgilio Barco con participación del M-19, del EPL, del MAQL (Movimiento Armado Quintín Lame), del Partido Revolucionario de los Trabajadores —PRT— que terminan como actores importantes en la Nueva Constitución de 1991, coincidiendo con la terminación de la Guerra Fría universal, el derrumbamiento del comunismo en Europa del Este y la desintegración de la Unión Soviética.

Referencia: González-Cepeda, L. (2017). La Guerra Fría en Colombia: Una periodización necesaria. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-51372017000200295

3. Una vez realizada la lectura del texto y respondidas las preguntas correspondientes, se realizan las siguientes actividades:

- a) Organizar en dos líneas de tiempo paralelas los sucesos que se desarrollaban en Colombia a la par de lo que se desarrollaba internacionalmente en el marco de la Guerra Fría. ¿Qué se puede concluir?
- b) ¿Qué estereotipos se impusieron en Colombia como producto del desarrollo de la Guerra Fría? ¿Se mantienen esos estereotipos en la actualidad? ¿Cuáles y por qué? ¿Qué consecuencias genera para la sociedad que en el siglo XXI continuemos con estereotipos del siglo pasado? ¿A quiénes beneficia y perjudica estos estereotipos?
- c) Elaborar un esquema sobre los actores que se mencionan en el texto, señalando los intereses y motivaciones que perseguían y los motivos por los cuales surgieron.
- d) ¿Qué acciones implementó el Estado para contrarrestar el proceder de los actores que concebía como adversarios? Organizar las acciones en una línea de tiempo, especificando si eran de orden social, económica, política o militar. Investigar el impacto de estas acciones y anotarlo en la misma línea de tiempo.
- e) Se relata en el texto que se establecieron procesos de paz con varios grupos. ¿Por qué hubo la necesidad de desarrollarlos? ¿Cuántos procesos de paz se han desarrollado en Colombia desde 1980 hasta hoy? ¿Cuáles han sido las características y las consecuencias de estos procesos? ¿Qué ventajas y desventajas han traído para la población civil?
- f) ¿Qué acciones podría establecer la población colombiana actual para solucionar las problemáticas que se han generado como producto de las dinámicas propias de la Guerra Fría?

g) (HE) El docente dividirá en 5 el total del número de estudiantes. Procederá a asignar una década a cada grupo (1970, 1980, 1990, 2000, 2010). La tarea de los grupos es realizar un rastreo de noticias, en periódicos, noticieros de diferentes líneas editoriales, revistas, entrevistas, informes oficiales y no oficiales, que aborden los principales sucesos en la década asignada y clasificarlas en temáticas económicas, sociales, políticas, ambientales y culturales. Deberán sistematizar la información, señalando la fuente consultada, la fecha y el autor del artículo, y responder al final: ¿Qué actores fueron protagonistas constantes? ¿Qué conclusiones obtienen? ¿Cómo se vio afectada o beneficiada la población civil? ¿Cuáles son las situaciones más adversas evidenciadas? ¿Qué papel jugó el Estado en el desarrollo de los acontecimientos? En comparación con el texto abordado en esta sección y los actores allí planteados, ¿encuentran relación?



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/universitarios-clase-alumnos-2104580/>



Para finalizar, es fundamental realizar una puesta en común y construir colectivamente conclusiones. Las reflexiones deberán estar centradas en afectaciones a la población civil y en la consolidación de estereotipos originados en la Guerra Fría y que siguen presentes en la actualidad.

Identificar cambios y permanencias respecto de las incidencias de la Guerra Fría a nivel colombiano desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad.

Identificar y reconocer las características de un concepto planteado.

Clasificar y sistematizar la información.

Establecer relaciones entre etapas y sucesos de la vida nacional.

Construir conjuntamente conclusiones y argumentos.

Analizar y rastrear fuentes de información.

Habilidad por evaluar

Recomendación para evaluar

(HE) El docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para presentar sus conclusiones a partir del análisis de hechos en fuentes periodísticas de diferente índole.

Paso 4: Proceso de proyección ciudadana

La intención de este paso es establecer conexiones entre los conceptos abordados y las acciones y actitudes que permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>Construyendo comunidad ante el conflicto.</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<p>Social y crítico.</p>
<p>Preguntas de investigación y evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué son las comunidades de paz en Colombia? - ¿Cómo puedo aportar en la construcción de escenarios de paz y desarrollo en mi comunidad? - ¿Cómo derrumbar estereotipos que han generado procesos de violencia en el país? ¿Cómo hacer para que estos desaparezcan? - ¿Cómo generar una cultura de paz partiendo del reconocimiento de la diversidad de pensamientos y perspectivas? ¿Cómo desaprender la violencia que nos lleva a deshumanizar a quien piensa diferente a nosotros? ¿Por qué es importante para Colombia repensar la manera en que nos hemos estado tratando históricamente entre nosotros mismos? - ¿Cómo generar liderazgos sociales sin que eso implique que las personas arriesguen sus vidas?
<p>Actividad sugerida</p>	<p>Objetivo: Promover en los estudiantes el interés por proponer proyectos que permitan la construcción de escenarios de paz y desarrollo en las comunidades en las que habitan. Actividad: Conservando los cinco grupos de trabajo de la actividad anterior, realizar el siguiente ejercicio: (HE)</p>

6. En primer lugar, individualmente los estudiantes deberán resolver las preguntas planteadas con una breve investigación. Deberán tener en cuenta los abordajes, las reflexiones y las fuentes de información, de tal manera que, de manera sistémica, se comprendan sus postulados.
7. En segundo lugar, cada grupo de trabajo debe leer el documento titulado “Comunidad de paz de San José de Apartadó: 22 años de neutralidad ante el conflicto” de Miguel Martínez que encuentra a continuación, y las siguientes preguntas:
 - a. ¿Cuál es el tema central del texto? ¿Cuáles son las ideas principales? ¿Cuáles son las temáticas esenciales? ¿Cuál es la situación más importante? ¿Qué palabras son desconocidas, cuál es su significado y en qué situaciones específicas se pueden utilizar?
 - b. ¿Qué es una comunidad de paz? ¿Qué razones motivan su surgimiento?
 - c. ¿Cuáles son los objetivos de la Comunidad de paz de San José de Apartadó?
 - d. ¿Qué acciones tuvieron que emplear como comunidad para lograr sus objetivos?
 - e. ¿Qué problemáticas se le han presentado a la Comunidad de paz de San José de Apartadó para la implementación de sus objetivos?
 - f. ¿Por qué ha sido importante la creación de la Comunidad de paz de San José de Apartadó?
8. Posteriormente, cada grupo debe plantear una estrategia que impulse a su comunidad a construir escenarios de paz y desarrollo. Debe tenerse en cuenta que, para la construcción de dicha estrategia, se debe escoger un campo de acción, ya sea político, social, cultural o económico.
 - Para ello, es básico que cada grupo analice a su sociedad desde el campo de acción previamente escogido. Deben recoger material que les permita acceder a información pertinente para su propuesta, para lo cual pueden recurrir a noticias, entrevistas a personas de la comunidad y búsqueda de fuentes académicas, entre otras.
 - Cada grupo redacta su propuesta teniendo en cuenta a todos los actores de la comunidad que puedan hacer un aporte para construir escenarios de paz y desarrollo.

Para esto, es necesario guardar objetividad, dado que lo que se pretende es solucionar conflictos por medios pacíficos.

- Finalmente, el grupo construye una herramienta creativa para la socialización de sus resultados ante sus compañeros. Con ese fin, a manera de debate se discutirán los pros y contras de la propuesta presentada, con el ánimo de ser mejorada.
- En la medida de lo posible, los resultados deberán ser publicados en los medios de comunicación con los cuales cuente la institución educativa. El objetivo es que la comunidad (el barrio, la vereda, el municipio) conozca dichas propuestas. (CE)

Fuente 4:

Comunidad de paz de San José de Apartadó: 22 años de neutralidad ante el conflicto Miguel Martínez

Expectativa

Aunque era la primera vez que yo estaba allí, noté una emoción particular esa mañana. Si bien es una gente muy tranquila, se sentía gran expectativa en varios de los habitantes y visitantes de la comunidad de paz de San José de Apartadó. Esa mañana llegarían tres miembros de la Comisión de Esclarecimiento de la Verdad para hablar con ellos y entregarles la extensa documentación que han realizado por años de las violaciones a sus derechos. Algunas personas desayunaban en la puerta de la casa, un hombre mayor que usaba gafas de sol estaba sentado en un tronco y los niños corrían entre los maderos. Caminé un poco y vi al padre Javier Giraldo.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/antioquia-colombia-jardines-787336/>

Estaba hablando con una mujer. Me dirigí hacia ellos. “Le presento a Mariela, una religiosa que acompaña a la comunidad desde hace años”. Luego de un breve descanso me dijo: “Vamos le muestro la comunidad”.

Mientras tanto algunas mujeres preparaban el almuerzo, varias personas pasaban a preguntar a qué hora llegaban los comisionados, otros cargaban unas sillas plásticas. Lo primero que encontramos en el recorrido fue unos murales que hace poco terminaron y que retratan los relatos de varios habitantes sobre la comunidad y su historia. Justo al lado está el punto de encuentro principal, la cúpula. Este es un espacio híbrido entre iglesia y auditorio en el que rinden homenaje a las más de 300 víctimas que he dejado el conflicto armado en esta población. Al entrar, los primeros que noté son unos retratos pintados que rodean la parte alta del salón. Son casi 50 retratos de las pocas personas víctimas de la comunidad que tenían foto. Todos ellos, pintados a mano. Una imagen impactante son unos listados dispuestos a lo largo del salón en los que se recogen nombres, veredas y años en los que fueron asesinados o desaparecidos habitantes de esta comunidad. Son más de 300 y constantemente se les rinde homenaje. Atrás de la cúpula hay un pequeño mausoleo con los cuerpos que la comunidad ha logrado rescatar en los últimos años.

La universidad de la resistencia

El padre Javier le llama a esta comunidad la universidad de la resistencia. Y no es infundado este nombre. Son muchas las organizaciones internacionales y nacionales que resaltan y apoyan a la comunidad de paz. Durante la década de los 90 el Urabá Antioqueño sufrió muy fuertemente el conflicto armado. Allí tomaron parte las FARC, el EPL, los paramilitares y el Ejército Nacional. En medio de los enfrentamientos diarios que vivía San José de Apartadó, cientos de campesinos tuvieron que enfrentar violencia, asesinatos, violencia sexual, tortura, desplazamiento y amenazas.

Ante este duro panorama, un grupo de campesinos de veredas cercanas, decidieron acogerse a ser una comunidad neutral. Esto implicaba no participar de ninguna forma del conflicto, no dar información a ninguno de los grupos, ni suministros. “Ya había muchos desplazamientos en la zona, pero finalmente le apostamos a generar una organización que fuera una comunidad neutral. Esto para exigirle tanto a la guerrilla como a la fuerza pública de que no nos íbamos a someter a ninguna de las pretensiones de ellos, que nos le íbamos a colaborar, que no íbamos a ser como idiotas de ellos, sino que nosotros queríamos autonomía del campesinado” me contaba Jesús Emilio Turberquia, ex representante legal de la comunidad.

En 1996 querían que los bandos del conflicto se comprometieran a respetar la neutralidad de la comunidad. Para esto debían hablar directamente con los comandantes tanto del Ejército como la guerrilla. Pidieron mediación con la Cruz Roja Internacional, quienes se negaron porque solo median entre actores armados, no con población civil. Finalmente, la Iglesia aceptó mediar y recibieron respuesta positiva de ambas partes. El 23 de marzo de 1997 firmaron la declaratoria que los identificaba como la Comunidad de paz de San José de Apartadó, un grupo de campesinos de diferentes veredas que querían estar por fuera del conflicto armado.

La idea inicial fue que la figura de comunidad neutral durara dos años, pues creían que en ese periodo de tiempo se detendría el conflicto o que ya no aguantarían más. Luego de la decisión, fue aún peor la arremetida contra ellos. Guerrilla y Ejército, que se disputaban el control territorial en ese tiempo, los atacaron acusándolos por no ayudar en sus objetivos militares. “Entonces uno ve que no había ninguna intención y que sí nos veían como un enemigo, tanto la guerrilla como el Estado colombiano” relata Jesús.



CICR

Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Comit%C3%A9_Internacional_de_la_Cruz_Roja



	<p>“Todas las dificultades más grandes. Contra nosotros se ha aplicado todo mecanismo de guerra. Hemos logrado resistir y aquí nos mantenemos. Ha sido esa fuerza organizativa que hemos podido ir más allá de la guerra porque no nos han podido someter a las intenciones de que hagamos parte de la guerra, pero tampoco nos han podido desalojar”, afirma vehementemente Jesús.</p> <p>Durante todo este tiempo han logrado llamar la atención a nivel internacional. Múltiples organizaciones no gubernamentales, colectivos, organizaciones de derechos humanos los han acompañado en esta resistencia pacífica que le han hecho a los violentos.</p> <p>Referencia: Martínez, M. (9 de abril de 2019). Comunidad de paz de San José de Apartadó: 22 años de neutralidad ante el conflicto. Recuperado de https://www.cinep.org.co/Home2/component/k2/682-comunidad-de-paz-de-san-jose-de-apartado-22-anos-de-neutralidad.html</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Reconocer la importancia de proponer estrategias para la construcción de escenarios de paz y desarrollo en la comunidad.</p> <p>Proponer, de manera conjunta y respaldada en argumentos, estrategias que beneficien la convivencia pacífica y libre de estereotipos por los cuales se ha discriminado históricamente.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>(HE) El docente podrá evaluar el análisis hecho por parte de los estudiantes sobre la creación de comunidades de paz en Colombia como forma de hacerle frente a los conflictos violentos presentes en las regiones.</p> <p>(CE) En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para proponer estrategias para la construcción de escenarios de paz y desarrollo en la comunidad, así como la posibilidad de poder expresar sus observaciones y conclusiones en torno a los proyectos de sus compañeros de manera clara, respetuosa y asertiva.</p>

Ejercicio práctico 4:

Paso 0: programo mi tema

Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	Conflictos contemporáneos a escala nacional e internacional
Objetivo de enseñanza	Comprender los impactos de los conflictos contemporáneos a escala nacional e internacional sobre las víctimas, especialmente sobre población civil.
Habilidades por desarrollar	Análisis e interpretación de perspectivas. Construcción, validación y/o descarte de hipótesis a partir de fuentes. Construcción de argumentos que respalden conclusiones.
Pregunta general	¿Cuáles han sido los impactos de los conflictos colombianos sobre las víctimas a nivel social, político, cultural, económico y medioambiental entre el siglo XX y XXI, especialmente sobre la población civil?

Paso 1: Proceso de exploración

La intención de este paso es identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema a abordar y así planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo. Observe la siguiente ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>¿Cómo comprender los conflictos contemporáneos?</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<p>Histórico, crítico, geográfico y social.</p>
<p>Preguntas de investigación y evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué se entiende por migración? ¿Qué tipos de migración conocen? ¿Qué es desplazamiento forzado? ¿Cuál es la diferencia entre un migrante y un desplazado? - ¿En nuestras familias existen migrantes o desplazados? ¿Qué conozco de la historia frente a cómo se convirtieron en migrantes o desplazados? - ¿Qué es una frontera y un límite? ¿Existen fronteras invisibles en el barrio, comuna o vereda en donde vivo? ¿Qué sucede allí y por qué son consideradas de esa manera? - ¿Qué es la violencia? ¿Qué tipos de violencia hay? ¿Qué ejemplos podemos dar para explicar de la mejor manera cada uno de esos tipos? ¿En mi contexto existe algún tipo de violencia? - ¿Qué se entiende por conflictos contemporáneos? - ¿Qué es un genocidio y cuáles son sus principales características? - ¿Qué situaciones promueven los desplazamientos de población, qué consecuencias trae y quiénes son sus principales víctimas? - ¿Qué derechos humanos se afectan en situaciones de genocidio y de desplazamiento?
<p>Actividad sugerida</p>	<p>Objetivo: Reconocer algunas de las características de los denominados conflictos contemporáneos.</p> <p>Actividad: PARTE I: Indaguemos presaberes (HE1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - A cada estudiante se le asignan las preguntas de exploración y reconocimiento para que pueda resolverlas en su cuaderno.

- Cada estudiante lee las fuentes 1, 2 y 3 que encuentra a continuación y deberá resolver lo siguiente: ¿Cuál es el tema central del texto? ¿Cuáles son las ideas principales? ¿Cuáles son las temáticas esenciales? De todo lo expuesto, ¿cuál es la situación más importante? ¿Se puede determinar la postura y los intereses del autor en el texto? ¿Cuál sería la postura contraria a la que el autor expone? Define aquellas palabras desconocidas con ayuda de un diccionario e identifica en qué situaciones específicas se pueden utilizar. ¿Cuál es la conclusión del autor, si la hay?
- Cada estudiante redacta y expresa su opinión sobre las fuentes leídas, haciendo uso de al menos una cita textual. No deben tomar más de 150 palabras.
- Luego se responden individualmente a las siguientes preguntas:
 - a. ¿Cómo la información de las fuentes se conecta con lo que tú ya sabías sobre los conceptos de genocidio y desplazamiento interno forzado?
 - b. ¿Qué nuevas ideas amplían o impulsan tu pensamiento en nuevas direcciones?
 - c. ¿Qué continúa siendo confuso o desafiante? ¿Qué preguntas o inquietudes tienes?
- Se socializa a nivel de curso las respuestas a las preguntas anteriores y el docente, a manera de lluvia de ideas, recoge las ideas e inquietudes expresadas por los estudiantes, y finalmente, se responde de manera colectiva a la siguiente pregunta: (CE)

¿Qué derechos humanos se afectan en situaciones de genocidio y de desplazamiento?

Fuente 1:

Definición de desplazamiento interno forzado

De acuerdo con los Principios Rectores del desplazamiento interno forzado de la Organización de las Naciones Unidas, las personas desplazadas internas son aquellas que individualmente o en grupos se ven obligadas a escapar o a huir de su lugar de residencia como resultado o para evitar los efectos de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones a los derechos humanos o de catástrofes naturales o provocadas por el ser humano, y que no han cruzado una frontera estatal internacionalmente reconocida.

Referencia: Defensor. (abril de 2016). Desplazamiento interno forzado, crisis humanitaria desatendida. Recuperado de https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2014/05/dfensor_04_2016.pdf

Fuente 2:

Reconocimiento por los distintos Estados de la necesidad de dar respuesta a los desplazamientos internos

En los últimos 20 años, una de las tendencias más importantes en la protección de los desplazados internos ha sido la aceptación progresiva por los distintos Estados de que, en virtud de sus obligaciones relativas a los derechos humanos y el derecho internacional humanitario, tienen la responsabilidad de establecer medidas concretas de protección para los desplazados internos. El reconocimiento de que los desplazamientos internos son un problema que tiene repercusiones de largo alcance respecto de los efectos demográficos, las consecuencias presupuestarias nacionales y las estrategias de desarrollo, en muchos casos ha dado lugar a un enfoque cada vez más pragmático en relación con los Principios Rectores, así como a la adopción de un conjunto creciente de instrumentos jurídicamente vinculantes en los planos nacional y regional por parte de Estados que consideran que se necesita una gestión racional de los desplazamientos internos y marcos para regular sus respuestas.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/mujer-solo-multitud-triste-2666433/>

Megatendencias y otros factores que condicionan los desplazamientos internos

Las megatendencias y los factores primordiales sociales o de otra índole, como el cambio climático, ejercen presiones que condicionan fuertemente los desplazamientos internos y a menudo los exacerban. Esas megatendencias mundiales importantes incluyen el crecimiento demográfico, la rápida urbanización, el aumento de la movilidad humana y la inseguridad en materia de alimentos, agua y energía. Se prevé además que esas megatendencias, que de por sí pueden perjudicar los derechos humanos y pueden causar desplazamientos, interactúen con los efectos del cambio climático de evolución repentina y lenta y afecten a la magnitud y las modalidades de los desplazamientos internos (A/66/285, párr. 28). En ese contexto y teniendo en cuenta las presiones sociales y políticas afines, se prevé que el cambio climático actúe como multiplicador y acelerador de los efectos de los desplazamientos internos, que se caracterizarán por múltiples causalidades, incluidos los conflictos y la inseguridad producidos por la competencia para obtener recursos o la pérdida de medios de subsistencia (ibid., párr. 29). Al tiempo que la frecuencia y la intensidad mayores de los peligros naturales de evolución repentina, por ejemplo, las inundaciones o los deslizamientos de tierra, asociados con los cambios climáticos son muy evidentes y cada vez plantean más dificultades para muchos gobiernos, las estrategias de adaptación relacionadas con el cambio climático también tendrán que dar respuesta a los fenómenos de evolución lenta, como el aumento de las sequías, la desertificación, la degradación ambiental y el aumento de las temperaturas, que socavan los medios de subsistencia agrícolas y reducen la seguridad alimentaria. En ese contexto, será importante observar y comprender las particularidades regionales de las modalidades conexas de los desplazamientos y sus diversas causas, y elaborar y apoyar los marcos de adaptación al cambio climático que integren ampliamente los desplazamientos internos aplicando un enfoque basado en los derechos humanos. Se necesita aumentar la concienciación, la investigación y los mecanismos de seguimiento para comprender mejor las posibles repercusiones de los desplazamientos causados por las megatendencias mundiales, por ejemplo, la movilidad humana y el crecimiento de la población, y factores como el cambio climático, y para que los gobiernos puedan prever, planificar y adaptar sus estructuras y estrategias socioeconómicas y de desarrollo.

Cuestiones de desplazamientos relacionados con la criminalidad y la proliferación de los grupos armados no estatales

Los conflictos armados internos y la violencia siguen siendo una de las principales causas de los desplazamientos internos y a menudo conducen a situaciones de desplazamientos prolongados y a algunas de las violaciones más atroces de los derechos humanos. Esa situación se agrava en el caso de un conflicto armado asimétrico entre Estados y uno o más grupos armados no estatales, por ejemplo, grupos de milicias, grupos paramilitares o bandas armadas, y la creciente convergencia de la violencia política y la violencia criminal. Los grupos armados no estatales, por ejemplo, a menudo utilizan la violencia sexual como método de guerra o con el fin de desplazar por la fuerza a la población civil; obstaculizan o bloquean frecuentemente el acceso a la asistencia humanitaria; y dejan tras de sí minas terrestres y artefactos explosivos improvisados que impiden el regreso de los desplazados. En particular, se observa un interés y una investigación cada vez mayores respecto de los desplazamientos internos causados por la violencia relacionada con la delincuencia organizada en situaciones que no llegan a caracterizarse como de conflicto armado. En ese contexto, hay indicios de que se hace más referencia a las categorías, entidades y respuestas humanitarias y de que estas se utilizan más (incluso respecto de los desplazamientos internos) en los casos de conflictos y situaciones de violencia armada en que la criminalidad es un factor importante. Un ejemplo de ello es el debate en torno a las respuestas relativas a los desplazamientos internos en situaciones de violencia derivada de las actividades de los cárteles de narcotraficantes o los enfrentamientos entre la policía, los militares y las bandas de narcotraficantes. Será importante seguir más de cerca esas causas de desplazamientos internos y sus consecuencias humanitarias y de derechos humanos, y de los mecanismos de rendición de cuentas en relación con ese asunto y despertar mayor conciencia entre todas las partes acerca de las normas y responsabilidades nacionales e internacionales aplicables, incluso con respecto a la prohibición del desplazamiento forzado.

En relación con lo anterior, parece que hay un interés creciente en regular las obligaciones generales del Estado para con las víctimas de la violencia organizada y los conflictos armados que han dado lugar a desplazamientos, en lo que respecta a los procesos de protección, justicia y reparación. En algunos casos, las obligaciones hacia los desplazados internos se han integrado en las obligaciones generales hacia las víctimas, hecho que puede ser positivo en la medida en que las necesidades específicas de los desplazados internos reciban atención adecuada en las estrategias de respuesta.

Referencia: Beyani, C. (10 de agosto de 2012). Protección y asistencia a los desplazados internos. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9654.pdf>

Fuente 3:

¿Qué es la Convención sobre el genocidio?



Estados que participan en la Convención para la Prevención y Sanción del Delito de Genocidio

- Firmado y ratificado
- Adherido o aprobado
- Sólo firmado

[Más detalles](#)

Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Convenci%C3%B3n_para_la_Prevenci%C3%B3n_y_la_Sanci%C3%B3n_del_Delito_de_Genocidio#/media/Archivo:Genocide_Convention_Participation.svg

La Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio (Convención sobre el genocidio) es un instrumento de derecho internacional que codificó por primera vez el delito de genocidio. Su preámbulo reconoce que «en todos los períodos de la historia el genocidio ha infligido grandes pérdidas a la humanidad» y que es necesaria la cooperación internacional para «liberar a la humanidad de un flagelo tan odioso».

Según la Convención, el genocidio es un delito que puede cometerse tanto en tiempos de guerra como en tiempos de paz. El Artículo II de la Convención describe el genocidio como un delito perpetrado con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso. No incluye grupos políticos o el conocido como «genocidio cultural». Esta definición fue el resultado de un proceso de negociación y refleja el compromiso alcanzado entre los Estados miembros de las Naciones Unidas mientras redactaban la Convención en 1948.

Resulta importante destacar que la Convención obliga a los Estados parte a adoptar medidas para prevenir y castigar el delito de genocidio, incluida la promulgación de leyes pertinentes y el castigo de los responsables, «ya se trate de gobernantes, funcionarios o particulares» (Artículo IV).

¿Por qué la Convención sobre el genocidio es importante?

La aprobación de la Convención sobre el genocidio supuso un avance decisivo para el desarrollo de los derechos humanos internacionales y del derecho penal internacional tal y como lo conocemos hoy en día. Fue el primer tratado de derechos humanos que adoptó la Asamblea General de las Naciones Unidas y representó el compromiso de la comunidad internacional para garantizar que las atrocidades que se cometieron durante la Segunda Guerra Mundial no se volvieran a repetir nunca más.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/martillo-subasta-derecho-s%c3%admbolo-2492011/>

DEFINICIÓN DE GENOCIDIO EN LA CONVENCION:

La definición actual de genocidio se establece en el Artículo II de la Convención sobre el genocidio:

Se entiende por genocidio cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso, como tal:

- a) Matanza de miembros del grupo;
- b) Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo;
- c) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial;
- d) Medidas destinadas a impedir los nacimientos en el seno del grupo;
- e) Traslado por fuerza de niños del grupo a otro grupo.

EL REQUISITO ESPECÍFICO DE «INTENCIÓN» DEL DELITO DE GENOCIDIO:

La definición de genocidio consta de dos elementos: el elemento físico (los actos perpetrados) y el elemento mental (la intención). La intención es el elemento más difícil de identificar. Para constituir un genocidio, debe demostrarse que la parte de los perpetradores tenía la intención de destruir físicamente a un grupo nacional, étnico, racial o religioso. La destrucción cultural o la intención de simplemente dispersar a un grupo son insuficientes, aunque puedan constituir un delito contra la humanidad en virtud del Estatuto de Roma. Es la intención especial, o *dolus specialis*, lo que hace que el delito de genocidio sea único.

Para constituir un genocidio, también debe determinarse que las víctimas han sido atacadas de forma deliberada (no de forma aleatoria) por su pertenencia real o percibida a alguno de los cuatro grupos protegidos por la Convención. Esto supone que el objetivo de la destrucción debe ser el grupo, como tal, o incluso una parte de él, pero no sus miembros como individuos.

Referencia: Naciones Unidas. (1948). Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio (1948). Recuperado de <https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/Genocide%20Convention-FactSheet-SP.pdf>

Resulta importante destacar que la Convención obliga a los Estados parte a adoptar medidas para prevenir y castigar el delito de genocidio, incluida la promulgación de leyes pertinentes y el castigo de los responsables, «ya se trate de gobernantes, funcionarios o particulares» (Artículo IV).

¿Por qué la Convención sobre el genocidio es importante?

La aprobación de la Convención sobre el genocidio supuso un avance decisivo para el desarrollo de los derechos humanos internacionales y del derecho penal internacional tal y como lo conocemos hoy en día. Fue el primer tratado de derechos humanos que adoptó la Asamblea General de las Naciones Unidas y representó el compromiso de la comunidad internacional para garantizar que las atrocidades que se cometieron durante la Segunda Guerra Mundial no se volvieran a repetir nunca más.

Habilidad por evaluar

Reflexionar sobre algunas situaciones del contexto en donde se reflejan de manera particular conceptos estructurantes de las ciencias sociales.

Inferir información del texto y darle significado en un contexto.

Sintetizar los elementos centrales de un texto que explican una dinámica social.

Recomendación para evaluar

(HE1) El docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para estructurar sus respuestas con base en los saberes previos en torno al concepto de conflictos contemporáneos, violencias, migración, fronteras, genocidio y desplazamiento interno forzoso.

(HE2) El docente podrá evaluar la capacidad de sus estudiantes para analizar lagunas características de los denominados conflictos contemporáneos a partir de consulta y contraste de fuentes y la estructuración de esquemas conceptuales que les permitan arrojar conclusiones argumentadas.

(CE) En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes de construir, de manera colectiva, argumentos para resolver las inquietudes que surgen en torno a los conceptos de conflictos contemporáneos, genocidio y desplazamiento interno forzoso.

Paso 2: Proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas, con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que se validan o descartan según los argumentos que se empiecen a construir. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	Conflictos contemporáneos: ¿un problema sin fin para el Tercer Mundo?
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico, crítico y social.
Preguntas de investigación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles fueron los principales conflictos que surgieron después de la Guerra Fría en Europa, Asia, América Latina y África? ¿Cuáles fueron sus principales causas y consecuencias? ¿Cómo se vio impactada la población civil? - Una vez finalizada la Guerra Fría, ¿cómo se configuró el sistema geopolítico internacional? ¿Qué organizaciones políticas y económicas surgieron y cuáles se fortalecieron? - Después de la Guerra Fría, ¿cómo se reconfiguraron algunos territorios? ¿Qué estados surgieron? ¿Cómo se vio afectada la población civil con estas transformaciones? - ¿Cuáles fueron los movimientos migratorios y desplazamientos forzados que se desarrollaron en la post-Guerra Fría? - ¿Qué relación hay entre la tenencia de la tierra, la explotación de recursos y los conflictos armados en Latinoamérica? - ¿Qué conflictos económicos, políticos, sociales y culturales se desarrollan en la actualidad? ¿Cuáles son las causas más importantes que les dieron origen? ¿Cómo están afectando a la población civil?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Analizar los impactos de los conflictos contemporáneos de la segunda mitad del siglo XX en Europa, África, Asia y Latinoamérica.</p> <p>Actividades: PARTE I: INTRODUCCIÓN (HE)</p>

1. Los estudiantes, de manera individual, deben leer detenidamente la fuente 4 titulada “La cambiante fisonomía del conflicto y el desplazamiento”, de Guido Ambroso, de la ACNUR, y resolver las inquietudes iniciales habituales: ¿Cuál es el tema central del texto? ¿Cuáles son las ideas principales? ¿Cuáles son las temáticas esenciales? ¿Cuál es la situación más importante? ¿Qué palabras son desconocidas, cuál es su significado y en qué situaciones específicas se pueden utilizar? ¿Se puede determinar la postura y los intereses del autor en el texto? ¿Cuál sería la postura contraria a la que el autor expone? ¿Cuáles son las palabras clave (identificarlas con colores)? palabras clave.
2. También individualmente, se invita a los alumnos a responder, a partir del texto, las siguientes preguntas:
 - a. ¿Cuáles son las principales características de los conflictos surgidos después de la finalización de la Guerra Fría?
 - b. Según el texto, ¿cuál es el mayor impacto sobre las poblaciones en los conflictos surgidos tras la finalización de la Guerra Fría? ¿Por qué?
 - c. ¿Por qué Ambroso afirma que, tras la Guerra Fría, hubo un cambio cualitativo en la naturaleza del conflicto y el desplazamiento?
 - d. ¿Por qué podría afirmarse que, en estos conflictos, el estado también fue un actor promotor de los conflictos? ¿Por qué esto resulta problemático?

Fuente 4:

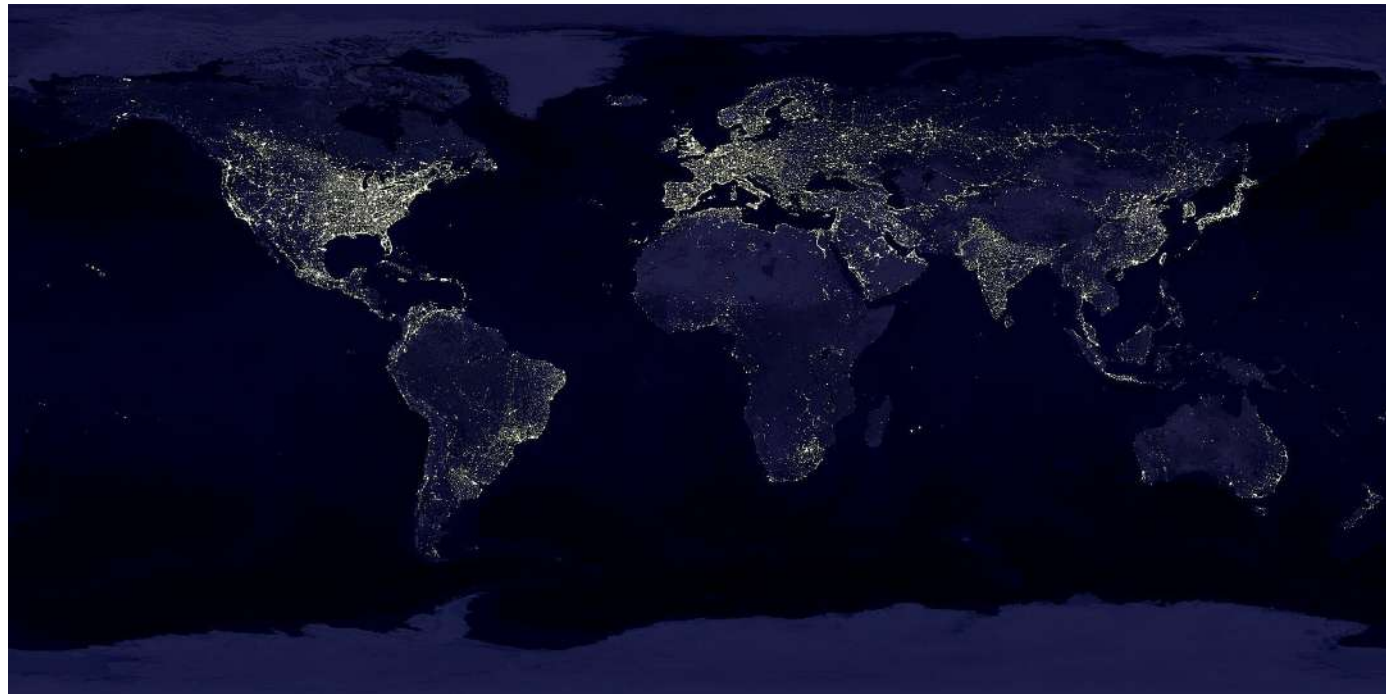
La cambiante fisonomía del conflicto y el desplazamiento
Guido Ambroso

La caída de la Cortina de Hierro y el fin de la Guerra Fría a finales de 1980 dieron lugar, por breve tiempo, a la esperanza en un nuevo orden mundial basado en el derecho internacional, los principios humanitarios y la democracia, que incluso habría significado el “fin de la historia” según Francis Fukuyama, politólogo estadounidense. Esto implicaría que el número de personas perseguidas u obligadas a huir de conflictos armados se reduciría y que el ACNUR y sus organizaciones hermanas que proporcionan protección legal y asistencia humanitaria a refugiados y personas desplazadas lenta e inexorablemente se volverían irrelevantes.

Pero, como el profesor británico Michael Howard señaló, los analistas europeos “... que tenían experiencia en la capacidad de la historia de levantarse del suelo y de asestar fuertes golpes en el plexo solar, estaban bastante menos seguros” de que la historia hubiera terminado. La transición del orden de la Guerra Fría basado en la

disuasión y las esferas de influencia a un nuevo orden basado en valores democráticos y derechos humanos universales supuso que el fin de la historia y el conflicto no se materializaran.

Más que un suceso inevitable, esta se pareció a una variante liberal de la esperanza milenaria previamente alimentada por otras ideologías políticas y religiosas. Por el contrario, la disolución del bloque soviético y su impacto en los Estados clientes de todo el mundo suscitó nuevos conflictos que señalaban que la transición hacia un nuevo orden mundial estaba lejos de ser un *fait accompli* y que no iba a ser un proceso sencillo.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/tierra-mundo-mapa-continentes-11595/>

[...]

Sin embargo, no hay duda de que el fin de la Guerra Fría provocó no solo un aumento cuantitativo en el número de refugiados, sino también un cambio cualitativo en la naturaleza del conflicto y el desplazamiento. En términos cuantitativos, el número de refugiados aumentó de 14,7 millones en 1989 a 17,2 millones en 1990 y a 18,3 en 1993 como resultado de nuevos conflictos en Medio Oriente (Irak), Europa (ex Yugoslavia y la antigua Unión Soviética) y África (particularmente en África Occidental, incluyendo Liberia y Sierra Leona, el Cuerno de África y de manera creciente en los Grandes Lagos). Sin embargo, después del punto álgido de mediados de la década de 1990, el número total de refugiados comenzó un lento declive, con 11,6 millones registrados a finales de 1999 y 8,6 millones a finales de 2005. Esta disminución se debió principalmente a las operaciones de repatriación a gran escala en África (como Mozambique, el noroeste de Somalia, Burundi, Sudán del Sur), Asia Central (Afganistán) y la ex Yugoslavia, por nombrar solo algunos.

[...]

Una tercera característica de los conflictos posteriores a la Guerra Fría [incluye] los ataques deliberados contra civiles y trabajadores humanitarios, que ya no estaban protegidos por los símbolos de organizaciones internacionales como la ONU o la Cruz Roja. Los horrores de las guerras en la antigua Yugoslavia, el Cáucaso, Somalia, Ruanda y Timor cobraron una enorme cantidad de víctimas mortales entre la población civil, y tampoco respetaron la vida de muchos trabajadores humanitarios (y periodistas).

[...]



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/migraci%C3%B3n-integraci%C3%B3n-migrantes-3129340/>

En cuarto lugar, el contexto posterior a la Guerra Fría facilitó el surgimiento de agentes no estatales de persecución, sobre todo milicias insurgentes con ideología étnica, de clanes o extremista religiosa como en Sierra Leona, Uganda, Somalia, Irak y Afganistán, por citar solo algunos casos. Estas milicias, con frecuencia, no solo eran responsables de masacres a gran escala y de limpieza étnica de la población civil, sino también del asesinato deliberado de trabajadores humanitarios.

Sin duda, el Estado siguió siendo en muchas ocasiones un importante agente de persecución y a veces no es tan fácil diferenciar entre actores estatales y no estatales como en los genocidios de Ruanda y Bosnia. Sin embargo, también es cierto que los Estados colapsados o fallidos, como Somalia, crean un entorno favorable para el surgimiento de movimientos o milicias que impugnan en sangrientas guerras civiles el derecho del Estado de mantener el monopolio de los medios legítimos de coerción.

Una consecuencia de los conflictos predominantemente internos de la era posterior a la Guerra Fría fue también la destrucción a gran escala de infraestructura civil a menudo acompañada de saqueos, que se convirtió en un instrumento de guerra junto con los asesinatos en masa, la violación y la limpieza étnica. Esta situación creó megadesplazamientos en los años 90, como la crisis kurda en Irak después de la primera Guerra del Golfo y la crisis bosnia en la antigua Yugoslavia. Estas “complejas emergencias” con frecuencia iban más allá de la capacidad de una sola organización como el ACNUR. Una excepción a este patrón fue la “guerra de fronteras” entre Eritrea y Etiopía en 1997-1999 que enfrentó a los dos ejércitos (en su mayoría regulares) a lo largo de una frontera en disputa, y causó decenas de miles de víctimas entre los militares, pero pocas entre los civiles.

Una última característica que también puede estar vinculada con la desintegración de Estados multiétnicos es el aumento de casos de apatridia de facto o de jure. Por ejemplo, si alguien nació en una de las repúblicas independizadas de la antigua Yugoslavia, pero su padre/madre es originario/a de otra y, además, él/ella creció en una tercera república y se casó con alguien de una cuarta, ¿a qué país pertenece? De ahí la necesidad de establecer criterios integrales y flexibles en las legislaciones sobre ciudadanía, pero esto no siempre sucede en los nuevos Estados con fuerte ideología nacionalista.

Por tanto, existe el peligro de que algunas personas puedan quedar al margen de las rígidas normas. Uno de esos grupos era los rrom quienes, además de un modo de vida seminómada, sufrieron de la carencia crónica de documentación. Aunque las estadísticas no son totalmente fiables, se estima que las personas apátridas oscilaban a nivel mundial en el período 2004-2009 de entre 1,4 a 6,5 millones de individuos, según el ACNUR, quien tiene como parte de su mandato central la reducción de la apatridia.

En resumen, podemos identificar algunos de los rasgos que caracterizan a la mayoría de los conflictos y los movimientos de desplazamiento en la situación posterior a la Guerra Fría:

- ◆ Crecimiento de las cifras de desplazamiento interno por encima de los “clásicos” movimientos transfronterizos de refugiados.
- ◆ Conflictos intraestatales/civiles basados en identidades étnico-políticas que a menudo resultan en movimientos secesionistas manifiestos o encubiertos.
- ◆ El Estado ya no es el único agente de persecución. Estados fallidos o débiles facilitan el surgimiento de actores no estatales que también están involucrados en abusos contra los derechos humanos.
- ◆ Ataques deliberados en contra de civiles y trabajadores humanitarios.
- ◆ Emergencias complejas y masivas que conducen a desplazamientos a gran escala.

Referencia: Ambroso, G. (mayo de 2011). ¿El fin de la historia? Conflicto, desplazamiento y soluciones duraderas en la era posterior a la Guerra Fría. ACNUR. Recuperado de <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4fabdf6f2>

PARTE II: INDAGUEMOS SOBRE LOS CONFLICTOS CONTEMPORÁNEOS

- a. Para esta parte, los estudiantes deberán conformar grupos de trabajo y seleccionan uno de los siguientes ejes temáticos:
 - I. Las guerras de Yugoslavia.
 - II. El conflicto checheno-ruso.
 - III. Conflicto entre China y el Tíbet.
 - IV. El apartheid.
 - V. Conflicto entre tutsis y hutus en Ruanda.
 - VI. Conflicto israelí-palestino.
 - VII. Guerra del Golfo Pérsico.
 - VIII. Guerra contra el terrorismo. El mundo después de los atentados contra las Torres Gemelas.

- b. Cada grupo debe buscar múltiples fuentes de información (textos, documentos oficiales, censos poblacionales, estadísticas, mapas, testimonios, audios, fotografías, canciones, obras de arte, poemas, películas o documentales, entre otros) que permitan explicar las causas políticas, sociales, económicas y culturales, las características, protagonistas, participación de e impacto en la población civil y las consecuencias del conflicto que ha sido asignado por el docente. Deberán precisar los siguientes aspectos:
- Lugar y tiempo de desarrollo (ubicación espacio -temporal).
 - Causas del conflicto (sociales, políticas, económicas o territoriales).
 - Actores políticos promotores y participantes en el desarrollo del conflicto.
 - Objetivos e intereses de cada uno de los actores del conflicto.
 - Consecuencias (sociales, políticas, económicas o territoriales).
 - ¿Qué potencias políticas o económicas se involucraron en el conflicto? ¿Cuál fue su grado de responsabilidad en este?
 - ¿Cuáles fueron los mayores impactos que recibió la población civil que estuvo en medio de estos conflictos?

Recomendaciones:

- Indagar en varias fuentes, para lo cual la organización y el trabajo en equipo son fundamentales.
- Referenciar las fuentes con normas APA.
- Hacer una presentación dinámica y creativa usando los recursos que para ello disponga.
- Usar mapas para ubicar el conflicto geográficamente, explicando la relación de la problemática expuesta con el lugar donde se desarrolló.
- Es fundamental vincular a la exposición imágenes y/o audiovisuales cortos que permitan visibilizar hechos propios del conflicto a exponer.

Una vez precisada y sistematizada la información en esquemas conceptuales, cada grupo deberá presentar ante los demás el producto de su investigación a través de un símbolo, obra de arte o construcción gráfica en donde se sinteticen causas, características y consecuencias del conflicto asignado. En ese sentido, deberán argumentar la manera en que construyeron la obra, los elementos que están presentes allí, explicar de manera sistémica el conflicto y las conclusiones colectivas del equipo, especialmente las relacionadas con el impacto sobre la población civil. Estas deberán estar sustentadas y respaldadas por la información de orden cualitativo y cuantitativo que hallaron.

PARTE III: CONFLICTOS CONTEMPORÁNEOS EN LATINOAMÉRICA

Actividad: Árbol del conocimiento.

- Conservando los grupos de trabajo del punto anterior, cada uno debe leer las fuentes 5 y 6 que se encuentran a continuación. Deben resolver las inquietudes iniciales habituales: ¿Cuál es el tema central del texto? ¿Cuáles son las ideas principales? ¿Cuáles son las temáticas esenciales? ¿Cuál es la situación más importante? ¿Qué palabras son desconocidas, cuál es su significado y en qué situaciones específicas se pueden utilizar? ¿Se puede determinar la postura y los intereses del autor en el texto? ¿Cuál sería la postura contraria a la que el autor expone? ¿Cuáles son las palabras clave (identificarlas con colores)?
- Conservando los grupos de trabajo del punto anterior, cada uno debe leer las fuentes 5 y 6 que se encuentran a continuación. Deben resolver las inquietudes iniciales habituales: ¿Cuál es el tema central del texto? ¿Cuáles son las ideas principales? ¿Cuáles son las temáticas esenciales? ¿Cuál es la situación más importante? ¿Qué palabras son desconocidas, cuál es su significado y en qué situaciones específicas se pueden utilizar? ¿Se puede determinar la postura y los intereses del autor en el texto? ¿Cuál sería la postura contraria a la que el autor expone? ¿Cuáles son las palabras clave (identificarlas con colores)?
 - a. Cada grupo discute y resuelve las siguientes preguntas a partir de las fuentes asignadas y de otras pertinentes que identifiquen de manera autónoma. También se les entregarán insumos para elaborar un árbol de conocimiento (revistas, periódicos, colores, tijeras, pegante, marcadores, cartulina, etc.).
 - b. Cada estudiante del grupo tendrá asignada una pregunta con el fin de que, al terminar el análisis y construcción de su respuesta, construya una rama del árbol indicando la pregunta y la respuesta, preferiblemente con ideas centrales.
 - c. Los estudiantes deberán organizar las ramas de todo el grupo de tal manera que se identifiquen causas, características y consecuencias, protagonistas e impacto en la población civil. Pueden aprovecharse de manera analógica las partes del árbol (raíz, tronco, ramas y fruto).
 - d. De manera conjunta, el grupo debe terminar su árbol de conocimiento vinculando todas las ramas construidas por los diferentes integrantes. Esta metodología permite comprender de manera sistémica un fenómeno social.
 - e. Al finalizar, se socializan en plenaria los árboles de conocimiento. En este proceso identificarán los puntos en común y posibles ideas que servirán para complementar el ejercicio realizado por cada grupo.

Preguntas para resolver a partir de las fuentes:

- ◆ ¿Latinoamérica está condenada a la violencia y a convivir en situaciones de conflicto armado? ¿Por qué?
- ◆ ¿Cuáles son las problemáticas causantes de los diferentes tipos de conflictos que se han presentado en Latinoamérica? ¿Cuáles son las más graves y de mayor impacto? ¿Qué fuentes respaldan las aseveraciones que se realicen las respecto?
- ◆ ¿Qué relación hay entre la tenencia de la tierra, la explotación de recursos y el mantenimiento de conflictos armados en Latinoamérica?
- ◆ ¿Qué debería tenerse en cuenta, como comunidad y como país. para superar los conflictos latinoamericanos y lograr la paz y un buen vivir de los pueblos?



Fuente. Banco de imágenes

Fuente 5:

El legado del conflicto armado en la paz y el desarrollo duraderos de América Latina
Angelika Rettberg

Está ampliamente documentado que es circular la relación entre conflicto armado y desarrollo. Por una parte, los conflictos han sido más frecuentes en países menos adelantados. Por otra, en el curso de un conflicto suelen deteriorarse las condiciones favorables al desarrollo, lo cual hace brotar conflictos nuevos y perpetúa otros antiguos (Collier y otros, 2013; Gates y otros, 2014). Incluso cuando acaba un conflicto armado, por medios militares o negociados, persiste el legado de la confrontación violenta. Ese legado se plasma en la atrofia de instituciones sociales cruciales, la debilidad de los regímenes democráticos, prácticas corruptas en la distribución de los recursos naturales, la perpetuación de la circulación de armas y la transformación de la proliferación de la delincuencia. En resumen, los conflictos tienen consecuencias negativas duraderas en la sociedad.

A la vez, el historial de consolidación de la paz no es tan sombrío como cabe inferir de este círculo vicioso. Algunos países salen efectivamente del conflicto y la inestabilidad política. De hecho, el número real de conflictos armados está disminuyendo a escala mundial (Marshall y Cole, 2014; Pinker, 2011). Contra todo pronóstico, algunos países han logrado consolidar una paz (es decir, ausencia de conflicto armado) imperfecta, aunque duradera, en contextos de desarrollo todavía deficiente. En consecuencia, parece que hemos de tratar de entender mejor los casos en que ni se ha superado la violencia imperante en la sociedad, aun habiendo cesado el conflicto armado, ni se han resuelto problemas sociales y económicos acuciantes de carácter estructural, pese a lo cual se ha conseguido que no se reproduzca el conflicto armado.

América Latina se presta especialmente bien al análisis de las tensas relaciones entre el conflicto armado y el desarrollo y los obstáculos que plantean a la paz duradera. La región, antes dominada por varios conflictos armados y guerras civiles en activo en países como Colombia, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y el Perú, actualmente se encuentra a punto de asistir al fin del último conflicto armado, además del más antiguo, subsistente en el hemisferio occidental. Como consecuencia del éxito de las conversaciones de paz de Colombia, son muchas las probabilidades de que para fines de 2016 América Latina esté libre de conflictos armados por primera vez en más de 55 años.

Sin embargo, en toda la región se observan ampliamente los efectos del conflicto armado en las instituciones sociales y políticas, además de numerosos obstáculos al desarrollo. Pese a las mejoras registradas en el ingreso nacional bruto per cápita, la esperanza de vida, la educación, las tasas de pobreza, el tamaño de la clase media y el crecimiento económico (Banco Mundial, 2015), América Latina sigue siendo una de las regiones del mundo donde más impera la desigualdad. Además, según la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) la tasa de homicidio de la región es la más alta registrada a escala mundial en varios años (UNODC, 2013). La delincuencia organizada está generalizada. No sorprende que la seguridad domine las preocupaciones de los ciudadanos de América Latina. En combinación con la percepción generalizada de inseguridad, y a pesar de la traumática experiencia de muchos países con gobiernos autoritarios, los ciudadanos de América Latina hoy desconfían de la eficacia de los regímenes democráticos a la hora de resolver problemas básicos, mientras que están en auge los valores autoritarios (como la baja tolerancia política) frente a lo que ocurría hace 10 años (Carlin, Love y Singer, 2014).



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/multitud-india-%d1%81%d1%82%d0%b0%d1%87%d0%ba%d0%b0-la-protesta-4987227/>

Concretamente, los países afectados por conflictos armados se encuentran entre los que presentan mayor preocupación pública en torno a la seguridad o la inseguridad, mayor frecuencia de denuncias de victimización (Hinton y Montalvo, 2014) y peores perspectivas económicas (Singer, Carlin y Love, 2014). Según datos del Banco Mundial, y en comparación con la media de la región, el producto interno bruto per cápita es inferior en estos países (Banco Mundial, 2015). Centroamérica, lastrada en los años setenta y ochenta por distintas formas de conflicto armado y violencia política, es actualmente la región más violenta del mundo. La delincuencia organizada ha convertido a países como Guatemala en un centro del comercio y la distribución de drogas ilícitas, en lo cual toma parte activa antiguo personal militar. En El Salvador, cuyo conflicto armado finalizó en 1992, se observó un aumento de los homicidios al término de la confrontación. Las bandas y las drogas ilícitas hacen estragos en zonas urbanas. En Colombia el conflicto armado prosperó gracias al comercio de cocaína, así como a otras actividades económicas ilícitas, como la extracción de petróleo y operaciones ilegales de extracción de oro. Pese a la inminente desmovilización de la principal guerrilla izquierdista del país, Colombia se enfrenta a la posibilidad de que algunas formas de violencia se perpetúen y transformen a raíz del actual atractivo de las lucrativas economías de guerra en un contexto de fragilidad estatal persistente. La alienación juvenil suministra constantemente a las organizaciones delictivas jóvenes dispuestos a ingresar en ellas. El carácter enrevesado y conflictivo de muchas controversias sociales, como las suscitadas por los papeles y los derechos de las industrias extractivas, la organización y estructura de la agricultura moderna y la prestación de servicios de atención médica y educación, viene a indicar que la atención prestada al conflicto armado ha aplazado en estos países el examen y la solución de muchos problemas de desarrollo importantes. Con toda certeza, el conflicto armado librado en estos países latinoamericanos no fue la causa de la mayor parte de estos problemas. De hecho, la violencia social, la inseguridad y el desarrollo frustrado no son algo exclusivo de países antes afectados por conflictos. Sin embargo, parece que la sucesión de años de conflicto armado ha exacerbado estas condiciones como consecuencia de presupuestos militares inflados que han desviado recursos imprescindibles de tareas como la mejora de la atención sanitaria y la educación y han mermado la rendición de cuentas democrática en contextos en los que predominó el discurso antiinsurgente, tendente a “justificar” las medidas ejecutivas rápidas y una gobernanza negligente ante las cuestiones que no guardaban relación con el conflicto en nombre de poblaciones dominadas por la ansiedad que a menudo toleraban o incluso justificaban los excesos autoritarios.

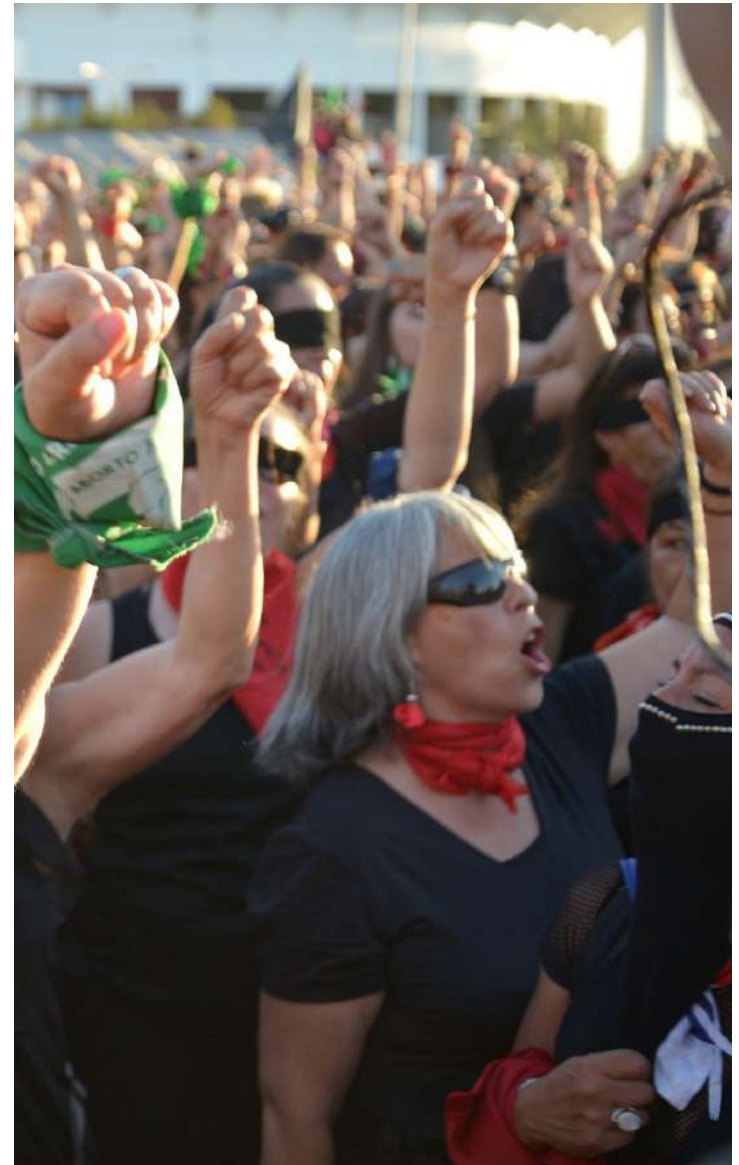
En este sentido, el legado del conflicto armado ha contribuido a la debilidad institucional crónica y al desequilibrio de los presupuestos públicos, lo cual ha generado un clima en el que ha podido prosperar la delincuencia, la justicia civil no arraiga y la democracia carece de la legitimidad de que goza en otros países. Está claro que ha acabado la era de las insurgencias guerrilleras, pero perduran las condiciones que prolongan la violencia y los disturbios sociales y políticos.



Fuente. Banco de imágenes

A la vez, parece que, en su mayor parte, los países no corren peligro inminente de recaer en un conflicto armado. Los grupos radicales decididos a derrocar gobiernos legítimos se han desmovilizado en gran medida y ya no plantean amenazas verosímiles a la seguridad de los ciudadanos y los Estados. Ninguno cuenta con asociados externos poderosos que, como ha ocurrido antes, podrían haber asumido los costos políticos y económicos de la rebelión. Los problemas planteados por las bandas delictivas y las mafias del mundo de la droga tienen carácter distinto y apuntan hacia una complejísima tarea inconclusa orientada a cumplir la promesa de desarrollo y aumento de la capacidad estatal.

La experiencia de los países latinoamericanos afectados por conflictos ilustra con precisión la difícil relación entre consolidación de la paz y desarrollo. Los estudios académicos y de ámbito profesional suelen corroborar la necesidad de separar agendas para no sobrecargar la paz de expectativas de profundas transformaciones sociales. Sin embargo, con el tiempo cada vez resulta más difícil mantener los límites claros. Concretamente, los casos examinados apuntan a la necesidad de determinar las intersecciones de paz y desarrollo que ayudarán a estos países, antes desgarrados por el conflicto, a seguir avanzando en ambos frentes a fin de salvar la brecha que los separa de algunos de sus vecinos latinoamericanos más prósperos y más estables desde el punto de vista social y político. La interdependencia entre paz y desarrollo quedó reconocida en la recién aprobada Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, según la cual “no puede haber desarrollo sostenible sin paz, ni paz sin desarrollo sostenible”. Como consecuencia de ello, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 16 va dirigido a “promover sociedades más pacíficas e inclusivas”. La experiencia descrita de América Latina, que ilustra los problemas encontrados por sociedades empeñadas en superar el legado del conflicto armado en el desarrollo, subraya la pertinencia de este objetivo.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/feministas-marcha-protesta-mujer-4700823/>

Referencia: Rettberg, A. (s.f.). El legado del conflicto armado en la paz y el desarrollo duraderos de América Latina. Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.un.org/es/chronicle/article/el-legado-del-conflicto-armado-en-la-paz-y-el-desarrollo-duraderos-de-america-latina>

Fuente 6:
La guerra y la paz en América Latina y el Caribe
Javier Tolcachier

Si se considera a la paz como una situación de no beligerancia abierta entre estados, puede afirmarse efectivamente que no hay guerras en la región desde 1995, en ocasión del conflicto fronterizo que desembocó en la Guerra del Cenepa entre Ecuador y Perú. Como resulta obvio, esta visión escolar de guerra interestatal es por completo parcial, anticuada e inadecuada. Las estadísticas mundiales indican que la mayoría de conflictos armados en curso involucran actores no estatales o violencia unilateral —ya sea por parte del Estado o con la participación de un alto número de factores irregulares, habitualmente en complicidad con instancias locales y extranjeras.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/la-rama-militar-gente-guerra-3274044/>

Las guerras actuales en América Latina y el Caribe

Los principales conflictos armados en la región se desarrollan en México, Colombia y Brasil, aunque la vulneración del derecho humano a la integridad física se verifica en casi todo el territorio con muy altos índices de violencia homicida en Centroamérica y Venezuela. Si bien en apariencia intraestatales, estos conflictos violentos conectan con fenómenos transnacionales, alcanzando niveles intolerables debido a la respuesta militarizada y a la colusión entre instituciones del Estado (gobiernos, policía, judicial) y redes delictuales. Colombia exhibe además la particularidad de encontrarse ante la posibilidad de cesar una guerra de cinco décadas entre el Estado y formaciones guerrilleras, que no ha sido otra cosa que la institucionalización de uno de los motivos centrales que originaron dicho alzamiento: la elevadísima concentración latifundista. Dicha concentración propietaria de la tierra no ha sufrido modificaciones y es causante de otra arista mortal de la misma guerra, la formación de milicias privadas y grupos paramilitares para reprimir y expulsar campesinos de sus territorios. Esta modalidad feudal se extiende también a Brasil, Paraguay y otros puntos. La expansión del agronegocio, la minería legal o ilegal y la construcción de megaproyectos de infraestructura motivan el asesinato selectivo y la amenaza, constituyendo una forma de guerra contra líderes sociales, defensores del medio ambiente y poblaciones locales.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/polic%3%ada-helic%3%b3ptero-militar-guerra-1282330/>

A estas situaciones bélicas se agregan la militarización de áreas indígenas, justificadas con leyes antiterroristas —como por ejemplo en el territorio mapuche— y el asedio constante a gran parte de los asentamientos periurbanos en toda la región, cuyo exponente lamentablemente destacado son las favelas en Río de Janeiro.

Otro componente de violencia física sistemática es el feminicidio, cuya tasa en América Latina y el Caribe es la más alta en el mundo, según Naciones Unidas. Acorde a un relevamiento de la CEPAL (2016), un promedio de doce mujeres son asesinadas diariamente, registrándose la mayor proporción en países como Honduras, El Salvador, República Dominicana y Guatemala, aunque también con un número elevado de casos en Argentina, Brasil, Venezuela, Colombia y Perú. Pero no puede reducirse el escenario de la guerra en América Latina tan solo a la violencia física. Hay guerras económicas como las que EE. UU. practica contra Cuba y Venezuela, guerras sociales de las corporaciones y oligarquías que dejan a las mayorías populares en la miseria y la segregación, guerras judiciales y mediáticas para proscribir referentes y organizaciones políticas progresistas y de izquierda, guerras de apropiación de recursos naturales que dejan tras de sí una enorme destrucción medioambiental.

Acaso una de las pocas victorias de la paz en la región haya sido el destierro efectivo del armamento nuclear, vigente desde la entrada en vigor del Pacto de Tlatelolco.

En definitiva, considerar a América Latina y el Caribe como una Zona de Paz, como ha sido consignado en la II Cumbre de la CELAC en La Habana, es un alto principio a defender, pero, sobre todo, un gran objetivo a lograr.

Alimento de guerra

¿Puede empeorar la situación? Sí. Hay una multiplicidad de factores que son habituales acompañantes —incluso generadores— del desastre bélico. Bien vale verificar su presencia o ausencia.

Fractura geopolítica: en los momentos de inestabilidad mundial en que se producen declives de potencias hegemónicas con el concomitante ascenso de otras, suelen producirse conflictos armados. El tablero mundial de predominio occidental con eje en EE. UU. y Europa, está siendo velozmente desequilibrado por fuerzas emergentes y alianzas, entre las que predominan China, Rusia o India, por solo citar los principales emergentes. En esta reconfiguración planetaria la unidad latinoamericano caribeña se constituiría en un bloque con poder propio, desarticulando una de las principales áreas de influencia de la potencia en declive. Por ello la integración regional es objetivo de destrucción para el eje occidental en decadencia. A ello se suma la crecida influencia de China en la región, en términos comerciales, de inversión y de proyectos de infraestructura estratégicos, lo cual amenaza desplazar la centenaria dominancia estadounidense y europea sobre la región.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/empresario-china-mapa-mano-toque-3446136/>

Expansión imperialista: La agresión bélica ha sido una consigna prácticamente fundacional de los Estados Unidos de Norteamérica. La expansión de sus fronteras hacia el Oeste, la anexión de más de la mitad del territorio mexicano, la guerra contra España con la apropiación de Cuba y Puerto Rico y la posterior sucesión ininterrumpida de invasiones, golpes, instalación de dictaduras y guerras contrarrevolucionarias continúa en la misma línea con las conspiraciones actuales contra gobiernos y sectores políticos insumisos a sus propósitos colonialistas.

Dichas actuaciones son estimuladas por la acumulación de “halcones” en el gabinete de Trump y en las cámaras del legislativo, interviniendo en América Latina y el Caribe con una recrudescida intromisión militar, construcción de nuevas bases, maniobras conjuntas, entrenamiento a oficiales, cooptación de fuerzas de seguridad, financiamiento de organizaciones no gubernamentales y una ofensiva diplomática controlada desde Washington.

Armamentismo: Según el instituto SIPRI, el gasto en armamentos en la región se ha incrementado en un 77% en el período 2000-2017. Otras fuentes destacan un aumento aún mayor en los presupuestos militares de países como Guyana (x10!) Panamá (x7!), Ecuador, Paraguay (x4!) Brasil, Colombia (x3!), la duplicación de partidas en Perú y un incremento cercano al 50% en Chile, México y Argentina. A lo que se agrega la presión armamentista desde el Norte. La ley impulsada por Trump prevé incrementar en 82 mil millones el gasto militar estadounidense el año próximo, llevándolo a 716.000 millones de dólares. Este escenario deja poco espacio para hablar de distensión.

Recursos naturales: Las zonas de principal producción de minerales se encuentran mayormente en las economías del “Sur-desarrollo” mientras que sus mayores consumos se encuentran en países desarrollados. Esta desigual distribución, sumada al hecho de que compañías transnacionales del Norte global tienden a apropiarse de la extracción y agregación de valor como recurso económico propio, es fuente primaria de conflictos bélicos. Otro tanto vale, en términos estratégicos, para los escasos recursos acuíferos, esenciales para el consumo humano, la producción agrícola y energética. Mientras los recursos renovables de agua decrecerán en todo el mundo, su demanda aumentará por crecimiento poblacional y necesidades de desarrollo. En términos globales, América Latina y el Caribe contienen grandes reservas de estos recursos, lo cual, desde el mismo inicio de la conquista colonial, colocaron a la región en el rol de zona de despojo, papel tristemente aún vigente.

Rol militar: La influencia del sector militar se ha acrecentado, incluso con un aumento de su presencia política pública, siendo hoy decisiva tanto en los países gobernados por la izquierda como por la derecha.

Superioridad tecnológica: La lucha por la preeminencia tecnológica está en el vórtice de la competencia de poder global. Esta guerra se desarrolla principalmente entre compañías asentadas en los centros económicos de mayor volumen con el auxilio de sus respectivos gobiernos y universidades, pero es una guerra mundial por la apropiación de conocimiento, consumidores y datos. Latinoamérica y el Caribe cumplen la función subsidiaria de mercados cautivos, cuya independencia tecnológica no es tolerada. Lo mismo vale para el desarrollo de infraestructuras y su gestión soberana como factor estratégico de desarrollo económico.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/soldado-combate-arma-de-fuego-60707/>

Mano de obra desocupada: Un alto número de desocupados ha sido siempre materia prima esencial para la conformación de ejércitos, cuerpos represivos, formaciones mercenarias o bandas delictivas. La sociedad recluye allí a los “desadaptados” de un orden excluyente. El componente de jóvenes entre 15 y 24 años —ciento diez millones o 17% del total poblacional de América Latina y el Caribe— sumado al alto índice de desocupación juvenil, cercano al 20% (23% en sectores urbanos), reproducen la marginación y, por tanto, aumentan el riesgo de su “inclusión” en bandos violentos.

Enfrentamiento religioso o cultural: Aunque existe una pugna entre el catolicismo y el avance de las iglesias pentecostales (o evangélicas) y entre estas y cultos de origen africano, sumado a un creciente reclamo social por un estado laico despojado de preferencias religiosas, no pareciera que esto pueda desembocar en enfrentamientos armados.

Por otra parte, la violencia psicológica y racial subyacente a la imposición histórica de una mentalidad eurocéntrica (con el agregado de connotaciones estadounidenses) no determina, pero aguza los distintos conflictos existentes. A la par, la propaganda cultural proveniente de EE. UU. abona el terreno de la guerra idealizando la actitud guerrerista, falsificando justificaciones de supremacía y difundiendo valores y procedimientos gansteriles que arraigan en los segmentos postergados.

Conflicto fronterizo: A divergencias territoriales no resueltas (por ejemplo, entre Venezuela y Guyana por el Esequibo o entre Chile y Bolivia por su salida al mar) se agrega hoy el aumento de la migración transfronteriza. La violencia crece debido a la represión y a la discriminación de los migrantes promovida por los medios de comunicación.

Exclusión política: Cuando el sistema injusto cierra todas las válvulas de genuina participación política proscribiendo liderazgos populares o haciendo inviables transformaciones por vía democrática, aparece en el horizonte la posibilidad de sublevaciones violentas. Aunque tal situación de persecución, inhibición y difamación se verifica claramente en la actualidad, pareciera que movimientos y poblaciones tienden a tomar la lucha no violenta como una salida más eficaz.

Secuela de guerra anterior: Toda guerra deja huellas profundas de destrucción, exilio, venganza, temor y nueva exclusión, alimentando condiciones para el resurgimiento de la violencia. Es el caso de Colombia, que exhibe el más alto número de desplazados internos del mundo y en el que su nuevo gobierno —débil y en manos del poder conservador— no exhibe signos de querer tomar el camino de la reparación, la reconciliación y la redistribución de riquezas imprescindibles a la resolución del conflicto. Esto último, sumado al vasallaje geopolítico, su reciente asociación a la OTAN, sus elevados índices de desigualdad y exclusión social, su posición de ser país líder de cultivo de coca y producción de cocaína, la apretada conjunción de poder y delito, la inserción estadounidense en su aparato militar, su permeabilidad fronteriza con Venezuela y animadversión contra la Revolución Bolivariana, hacen de Colombia el factor principal de riesgo para un nuevo estallido bélico en la región. A este cuadro poco alentador debe agregarse la paralización de instancias de concertación intrarregionales como UNASUR o CELAC y la paralela actitud beligerante de la OEA, en tanto brazo continental de la diplomacia estadounidense.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/personas-sin-hogar-hombre-b-w-845752/>

Atenuantes y alternativas

La situación no es auspiciosa. Sin embargo, hay diversas variables que es necesario considerar que atenúan la inminente posibilidad de una guerra intervencionista abierta contra Venezuela.

Si bien los gobiernos del “Grupo de Lima” han mantenido un férreo alineamiento con las directivas diplomáticas de EE. UU. contra Venezuela, incluso los más sumisos se han mostrado —al menos por ahora y pese a las insistentes giras de altos funcionarios norteamericanos— renuentes a implicarse decididamente en una intervención militar directa, seguramente por comprender que cargarían con la mayor responsabilidad operativa y enfrentarían fuertes presiones internas.

La debilidad interna de gobiernos impopulares como el de Temer, Macri y Vizcarra, a la que se suma la transición en México hacia un gobierno que seguramente regresará a la tradición diplomática de concertación multilateral, es un factor que limita las posibilidades de una aventura militar.

Por otro lado, en EE. UU. habrá próximamente una elección de medio término, en la que Trump no tiene fácil revalidar mayorías legislativas. Un involucramiento directo en una guerra tan cercana —y al contrario que en administraciones anteriores, con muchos medios en contra— sería contraproducente en un sector amplio del electorado.

Además de todo ello, ¿cuáles serían las reacciones rusa y china? ¿Mantendría Europa su retórica agresiva en caso de ataques? ¿Cómo reaccionarían las demás naciones latinoamericanas y del Caribe? ¿Cómo se traducirían las solidaridades de otras naciones del mundo contra una agresión a gran escala? Demasiadas incógnitas que no permiten una lectura lineal.

Más allá de todo eso, el principal anticuerpo a la guerra proviene del pueblo llano. Hay un fuerte acumulado en la conciencia popular de América Latina y el Caribe que defiende la paz como bien supremo. Hay un aprendizaje histórico de mucho dolor y sufrimiento que abona esta comprensión.

Pionero en este sentido es justamente el pueblo colombiano, pero también se ha puesto claramente de manifiesto en el masivo rechazo popular a la violencia en Venezuela y Nicaragua, en la denuncia de todo intento negacionista de la memoria en Chile y Argentina, en la firme decisión del pueblo mexicano de acabar con la destrucción. Incluso en los EE. UU., en donde los adolescentes han construido un masivo movimiento para condenar las matanzas en escuelas y universidades y la libre portación de armas.

Es previsible que, ante cualquier asomo de nueva incidencia bélica en la región, esta conciencia de paz aflore y se fortalezca traspasando toda frontera. La clave de la resistencia a lo que pareciera ser inevitable, es que esta conciencia crezca y se vuelva inexpugnable. La alternativa a eso, es el desastre.

Referencia: Tolcachier, J. (2 de octubre de 2018). La guerra y la paz en América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.alainet.org/es/articulo/195660>

Habilidad por evaluar

Analizar los aspectos sociales, geopolíticos y económicos que explican un conflicto, identificando sus características, relaciones e hilo conductor con las consecuencias.

Sintetizar los elementos centrales que explican una dinámica y utilizarlos para construir una propuesta y sustentarla ante los demás grupos.

Clasificar en categorías las fuentes para explicar un proceso.

Identificar fuentes de información que permitan reconocer las características de una situación y darle un significado de acuerdo con sus propiedades.

Argumentar conclusiones colectivas a partir de fuentes pertinentes seleccionadas.

Recomendación para evaluar

Recomendación para evaluar

(HE) En este punto el docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para organizar información por medio de categorías o criterios de análisis, construir respuestas a partir de consulta de fuentes y socializar la información partiendo del trabajo en equipo en torno a los sucesos contemporáneos post-Guerra Fría en Europa, Asia, África y Latinoamérica.

Paso 3: Proceso de interpretación

La intención de este paso es analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

Tema	Sociedades colombianas: entre el miedo y la esperanza
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico, crítico y social.
Preguntas de investigación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué existe conflicto armado en Colombia? ¿Cuáles son las causas políticas, económicas, sociales y geográficas internas que le dieron origen? ¿Cuál es la incidencia de las dinámicas y actores internacionales en la gestación del conflicto? - ¿Cuál es el papel de la tierra, su uso y distribución en el conflicto armado colombiano? - Al ser el conflicto más largo del continente, ¿cómo se han transformado los actores intervinientes, sus objetivos e intereses a través del tiempo? - ¿Cómo ha sido el papel del Estado y sus instituciones en el desarrollo del conflicto? - ¿Cuáles han sido las consecuencias sociales, ambientales, políticas y económicas que ha traído el conflicto armado en Colombia? - ¿Qué marco jurídico protege los derechos humanos de la población desplazada que deja el conflicto armado? ¿Cuáles son sus principales postulados? ¿Cómo han sido afectados los pueblos indígenas, las mujeres, las comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras y campesinas por el conflicto? - ¿Cuáles han sido los procesos de resiliencia y resistencia más importantes que ha desarrollado la población civil en el país como respuesta al conflicto armado en el que se vieron atrapados? ¿Cómo se ha ayudado a las víctimas a superarlo? - ¿Qué salidas se han buscado a lo largo de la historia para dar fin al conflicto armado? ¿Cuáles han sido los resultados de esas iniciativas? - ¿De qué manera el miedo es un factor fundamental en la consolidación de los diferentes conflictos armados en Colombia? - ¿Cuáles han sido los mayores impactos sociales del conflicto armado en las diferentes comunidades colombianas en la actualidad?

Actividad sugerida

Objetivo: Identificar los impactos de los conflictos armados a nivel social en la actualidad colombiana.

Actividad (HE) Conozcamos nuestra historia. Investiguemos. (HE)

1. Los estudiantes procederán individualmente a resolver las preguntas 1 a la 8 buscando en múltiples fuentes. Deberán consultar documentos oficiales y no oficiales, textos, entrevistas, videos, fotografías, letras de canciones, testimonios, periódicos y revistas de múltiple línea editorial, informes de organismos multilaterales, etc. Pueden consultar el “Informe Contribución al entendimiento del conflicto armado colombiano elaborado por la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015)”.
2. Hecha la indagación, los alumnos construirán con sus propias palabras un texto argumentativo en donde expliquen, desde su perspectiva y a partir de la multiplicidad de fuentes, las causas, las características y las consecuencias que ha generado el conflicto armado. El énfasis deberá estar sobre las víctimas que han resistido los embates de este. Deberá concluir el ejercicio proponiendo 5 ideas para reflexionar y debatir de manera colectiva más adelante.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/estudiantes-la-educaci%C3%B3n-la-escuela-998989/>



Habilidad por evaluar

La intención no será juzgar o catalogar entre los buenos o lo malos en la historia. El objetivo es comprender las complejas dimensiones que tiene el conflicto en Colombia en cuanto a sus causas, características y consecuencias.

3. Se procede entonces a debatir en una mesa redonda. El docente procederá a organizar en un esquema que divida los aspectos sociales, políticos, económicos y geográficos que identificaron los estudiantes. Cada uno presentará y aportará la información que encontró al respecto de dichos aspectos. Entre todos se hacen preguntas y contra preguntas y se exigirá que todas las aseveraciones que se realicen deberán estar respaldadas en fuentes de información; debe evitarse al máximo la especulación.

Al final, en gran grupo se realizan conclusiones colectivas que concentren los aspectos debatidos.

Analizar y reflexionar sobre los componentes e impactos sociales del conflicto armado colombiano en diferentes tipos de comunidades en la actualidad.

Analizar los aspectos sociales, políticos, económicos y culturales que caracterizan el conflicto armado colombiano, y establecer las consecuencias que ellos conllevan para nuestra sociedad.

Sintetizar los elementos centrales que explican una dinámica y emplearlos para construir una propuesta para sustentar ante los demás grupos o compañeros.

Clasificar en categorías las fuentes para explicar un proceso.

Recomendación para evaluar

(HE) El docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes de utilizar diversas formas de expresión para comunicar los resultados de su investigación, además de citar adecuadamente las diferentes fuentes de información obtenidas frente al conflicto armado contemporáneo en Colombia.

(CE) En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes de identificar fortalezas, debilidades y sugerencias en el trabajo de sus compañeros, así como la posibilidad de poder expresar dichas ideas de manera clara y asertiva.

Paso 4: Proceso de proyección ciudadana

La intención de este paso es establecer conexiones entre los conceptos abordados y las acciones y actitudes que permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>El liderazgo social en el marco del conflicto armado colombiano</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<p>Social y crítico</p>
<p>Preguntas de investigación y evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se podría definir el miedo? - ¿Qué tipo de situaciones producen en las personas un miedo tal, que las obliga a desplazarse de manera forzosa? - ¿Podría asumirse al miedo como un arma de los actores violentos? ¿Por qué? - ¿Por qué el miedo destruye el tejido y la solidaridad social? - ¿Cómo construimos confianza entre pares desde la escuela? ¿Qué podemos hacer cotidianamente para que los lazos de confianza se fortalezcan? - ¿Qué debemos hacer para que desde la escuela se formen los futuros líderes sociales que dirijan iniciativas que beneficien a sus comunidades? - ¿Cuál es el papel de la educación y las escuelas en la construcción de un nuevo país?

Actividad sugerida

Objetivo: Promover en los estudiantes el interés por comprender el impacto de un conflicto armado en la población civil.

Actividad: Propongamos estrategias de cambio. (HE)

1. Los mismos grupos de trabajo del paso anterior leen la fuente 7, que lleva por título “Los usos del miedo como estrategia de terror” de Marta Inés Villa y, posteriormente, responden las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el tema central del texto? ¿Cuáles son las ideas principales? ¿Cuáles son las temáticas esenciales? ¿Cuál es la situación más importante? ¿Qué palabras son desconocidas, cuál es su significado y en qué situaciones específicas se pueden utilizar? ¿Cómo se podría definir el miedo, según lo planteado por Marta Inés Villa?
- Según el texto, ¿qué tipo de situaciones producen en las personas un miedo tal, que las obliga a desplazarse de manera forzosa?
- ¿Podría asumirse el miedo como un arma de los actores violentos? ¿Por qué?
- ¿Qué sensaciones y/o sentimientos genera el leer los relatos del texto? ¿Por qué?
- ¿Por qué el miedo destruye el tejido y la solidaridad social?



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/desesperado-triste-deprimido-pies-2293377/>

Fuente 7:

Los usos del miedo como estrategia de terror

Marta Inés Villa

El miedo juega un papel central en los éxodos, independiente de la forma que estos tomen; se trata de un sentimiento que se genera ante la percepción de un peligro real, supuesto o anticipado y que motiva respuestas diferentes, ya sea de quietamiento, acción o huida (Delumeau, 1989 y Mannoni, 1984). Así, podemos decir en principio que el desplazamiento se inscribe en las respuestas de huida: es una forma de evitar un peligro real o latente; se huye para salvar la vida. Las amenazas, los asesinatos, las torturas, la persecución, la extorsión, el secuestro son las situaciones que las personas que se han desplazado describen para explicar su huida. Pero no todas estas “motivaciones” son tangibles y nombrables; también se aduce un “otros” entre los que el miedo ocupa un lugar relevante. En este sentido la Corte Constitucional colombiana, en respuesta a quienes rechazan las solicitudes de protección presentadas por personas que han sido forzosamente desplazadas por no presentar razones objetivas y verificables, ha propuesto entender por “personas desplazadas” no solo a quienes han huido por una acción específica sino “en razón del riesgo que observan para su vida e integridad personal, peligro que se deriva de las amenazas directas que le son formuladas o de la percepción que desarrollan por los múltiples actos de violencia que tienen lugar en sus sitios de residencia” (Corte Constitucional, Sentencia SU 1150). En ambientes fuertemente marcados por el terror es entendible que el miedo sea un motivo de peso para justificar la huida.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/chico-pobre-asustado-temor-triste-60740/>

Ahora bien, en el contexto del desplazamiento forzado es necesario entender que el miedo es parte constitutiva de las estrategias de terror empleadas por los grupos armados para el control de la población. El miedo no solo se siente, se usa como mecanismo de poder y subyugación de la población. En el encuentro que hemos tenido con población desplazada hemos podido constatar el peso del miedo en sus vidas y la forma como estos sentimientos van tomando forma a través de diversos rostros. El miedo a la muerte, el miedo al “Otro” e incluso el miedo a sí mismo, a la propia palabra, a la memoria, resultan relevantes. Las masacres ocupan un lugar central en las narrativas y en la memoria de las personas como un evento que, más allá de activar ese miedo histórico a la muerte, revela la vulnerabilidad y desprotección a la que han sido sometidas comunidades enteras en nuestro país. A esto se suma la muerte selectiva de familiares, amigos y vecinos con las que se anuncia también la proximidad del peligro. Muchas de las personas que han vivido el desplazamiento forzado han incorporado a sus recuerdos de vida no solo la narración de eventos como estos sino, en suma, toda una memoria que nos habla de una casi inevitable proximidad de la muerte, de que “la muerte siempre nos ha perseguido”. El testimonio de Nury es bastante ilustrador. Ella es una mujer que llega como desplazada a Medellín proveniente de la región de Urabá en donde fue testigo de varios de los hechos más cruentos del conflicto armado en el país.

... Crear un espacio de la muerte donde esta sea sentida y presentida no solo como hecho fisiológico sino como hecho social, es una de las principales estrategias de una cultura del terror (Taussing, 2002).

El miedo al “Otro”, también milenario, adquiere potencia en los mismos contextos. No hay guerra sin enemigos—reales o imaginarios— por lo que es necesario, si no existen, crearlos. Y una vez definidos alrededor de la amenaza que representan y se concretan en personas o grupos enteros, la promesa de su eliminación es alimentada y se constituye en elemento central de todas aquellas prácticas que hacen del miedo al “Otro” su condición de perpetuación. Pues bien, otro de los factores que motivan el desplazamiento forzado tiene que ver con lo que en términos generales se denominan “amenazas”; cuando esto se ve con más detalle se encuentra que muchas de estas tienen que ver con identidades imputadas por parte de los actores armados a personas o poblaciones enteras, al ser calificadas de simpatizantes o colaboradoras del enemigo, ya sea guerrilla, paramilitares o el mismo ejército.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/violentos-penal-la-delincuencia-3830650/>

El efecto más evidente de este miedo centrado en el “Otro” es la desconfianza y, más temprano que tarde, la desestructuración del tejido social y el aislamiento. Este aislamiento no es únicamente efecto sino propósito del ejercicio del terror. Y basta conversar un par de minutos con personas que han vivido el desplazamiento para entender cómo esta guerra ha tocado las subjetividades y la vida colectiva: voces bajas, frases inconclusas, nerviosismo ante la mirada de cualquier conocido o desconocido, llantos de muerte reprimidos, desconfianza como consecuencia de que “las paredes oyen”, “los árboles escuchan” o de que “ver, oír y callar” es la única forma de garantizar, al menos, la sobrevivencia. El miedo a la palabra, a expresar lo que se siente, lo que se oye, lo que se ve, lo que se recuerda, lo que se piensa, es una de las implicaciones subjetivas y sociales más profundas y la que de mejor manera expresa la existencia de un ambiente de miedo que encuentra en el acto de comunicar y comunicarse con otros una amenaza directa a la vida. El silencio, a la vez que es un mecanismo de defensa y conservación, se convierte en el principal mecanismo de propagación de la cultura del miedo (Taussing, 2002, 30). El terror produce individuos aislados entre sí o solo unidos por la fuerza de las pasiones que, como el miedo, los aíslan, dificultando toda confianza y solidaridad (Bodei, 1995, 356). Pero a pesar de la preponderancia del control y del terror, siempre quedan pequeños intersticios para responder, pequeños márgenes donde la gente lucha para no “morir de miedo”. A nuestro modo de ver, el desplazamiento, en tanto huida, es una forma de responder al miedo, un recurso último del que se hace uso como única forma de proteger la vida y en cierto sentido también como una forma de resistir a la guerra. Son muchos los testimonios que hemos encontrado de mujeres que, si bien reconocen no haber recibido amenazas directas contra la vida, sustentan su decisión de marcharse ante la presión que los diversos grupos armados ejercían para reclutar forzosamente a sus hijos; de jóvenes que por negarse a ese reclutamiento fueron convertidos en objetivo militar y por eso huyen; de hombres que se resisten a aceptar que su único destino posible fuera la subyugación a la voluntad de los armados. Tal y como lo expresa uno de los hombres asistentes a un taller:

Nosotros nos desplazamos del campo a la ciudad porque no amamos la guerra. Si amáramos la guerra habíamos podido lanzarnos a un grupo de esos, pero porque no amamos la guerra nos desplazamos.

O de María, quien reconoce no haberse desplazado, no por una amenaza directa sino por temor al reclutamiento de sus hijos:

Tengo seis hijos varones, y a mí me decía un comandante: seis hijos varones ¡uf! Buena gallada, tres para la guerra y tres para que la mantengan a usted. Yo decía: yo para la guerra no tuve ni uno, todos los tengo es para el bien, no para el mal.

El desplazamiento forzado es también entonces una forma de resistencia a la guerra. Esto es importante recalcarlo en el sentido de que, si bien ciertamente estamos ante víctimas del conflicto armado, no son personas desprovistas de capacidades y de agencia. El desplazamiento también pasa por su decisión, lo que obliga a distanciarnos de miradas que ponen a la población que ha vivido el desplazamiento en una situación de minusvalía individual, social y política desde la que se niega justamente cualquier posibilidad de ejercicio de la ciudadanía. Sobre esto ahondaremos en el siguiente punto.

Referencia: Villa, M. (diciembre de 2006). Los usos del miedo como estrategia de terror. En Desplazamiento forzado en Colombia. El miedo: un eje transversal del éxodo y de la lucha por la ciudadanía. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20100920090346/art02desplazamientoforzadoControversia187.pdf>

2. Realizada la lectura y resueltas las preguntas, se el espacio para un diálogo en el que el docente realiza preguntas y contra preguntas de acuerdo con las respuestas de los participantes. La finalidad del ejercicio es llevarlos a comprender que son sujetos políticos, que en sus acciones cotidianas construyen presente y futuro y que están invitados a hacer parte del cambio. Se deberá reflexionar y tomar decisiones grupales en torno a:

- ◆ ¿Cómo construimos confianza entre pares desde la escuela? ¿Qué hacemos cotidianamente para que los lazos de confianza se fortalezcan? ¿Qué decisiones como grupo van a tomar para que se fortalezca la confianza entre los integrantes?
- ◆ ¿Qué debemos hacer para que desde la escuela se formen los futuros líderes sociales que dirijan iniciativas que beneficien a sus comunidades? ¿Qué nos falta para convertirnos en excelentes líderes en nuestras comunidades? ¿Cuáles serían las causas más urgentes por liderar en nuestra comunidad? ¿Por qué y qué podemos hacer?

3. El docente organiza a los estudiantes en grupos a los cuales distribuirá uno de estos grupos poblacionales:

- a. Opositores políticos y líderes sociales en Colombia.
- b. Mujeres en medio del desplazamiento y el genocidio.
- c. Pueblos indígenas en medio del desplazamiento y el genocidio.
- d. Comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras en medio del desplazamiento y el genocidio.
- e. Campesinos en medio del desplazamiento y el genocidio.



Fuente. Banco de imágenes

- A partir del eje asignado, se debe llevar a cabo una investigación social, teniendo en cuenta las siguientes pautas:
- o Formulación del proyecto.
 - ◊ Plantear el tema o problema de investigación que llama la atención por cuanto es una problemática que afecta al grupo humano asignado.
 - ◊ Delimitar el espacio y el tiempo del tema o problema a investigar.
 - ◊ Realizar la justificación del proyecto a desarrollar.
 - ◊ Establecer objetivos generales y específicos del proyecto.
 - ◊ Establecer la metodología de investigación, diseñando la pauta de búsqueda de múltiples fuentes para desarrollar el proyecto. Las fuentes deberán ser variadas en puntos de vista; concentrar, por ejemplo, documentos oficiales y no oficiales, textos, mapas, entrevistas, videos, fotografías, testimonios, videos, periódicos y revistas de múltiple línea editorial, informes de organismos multilateral, etc.
 - ◊ Realizar el cronograma de trabajo.
 - o Desarrollo de la investigación.
 - ◊ Revisar y recopilar fuentes pertinentes al proyecto.
 - ◊ Recopilar información de otras fuentes pertinentes relacionadas con el proyecto.
 - ◊ Registrar la información de manera sistemática.
 - ◊ Clasificar, comparar e interpretar la información obtenida en las diversas fuentes.
 - ◊ Determinar las conclusiones.
 - o Resultados
 - ◊ Plantear la forma de sustentar el proyecto de forma creativa.
 - ◊ Citar fuentes para el soporte de los resultados presentados.
 - ◊ Socializar los resultados ante toda la clase. En este punto es importante promover un conversatorio en el cual los estudiantes puedan plantear sus posturas frente a cada eje temático expuesto, construyendo, de manera colectiva, las conclusiones de la actividad.

Referencia: Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Habilidad por evaluar

Analizar los aspectos sociales que caracterizan el conflicto armado colombiano y establecer relaciones con las consecuencias para nuestra sociedad.

Sintetizar los elementos centrales que explican una dinámica y emplearlos para construir una propuesta para sustentarla ante los demás grupos.

Clasificar en categorías las fuentes para explicar un proceso.

Debatir con los pares las interpretaciones que cada uno realizó sobre el conflicto armado, respaldando cada aseveración con información obtenida en múltiples fuentes.

Escuchar activa y respetuosamente a los pares para conocer sus perspectivas y reflexiones obtenidas a partir del ejercicio investigativo.

Recomendación para evaluar

(HE)
El docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes de utilizar diversas formas de expresión para comunicar los resultados de su investigación, además de citar adecuadamente las diferentes fuentes de información obtenidas frente al conflicto armado contemporáneo en Colombia.



Ejercicio práctico 5:

Paso 0: programo mi tema

Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	La gran aldea global: los desafíos de la interconexión.
Objetivo de enseñanza	Reflexionar en torno a los impactos de la globalización en el contexto mundial, latinoamericano y colombiano entre el siglo XX y XXI.
Habilidades por desarrollar	Análisis en interpretación de perspectivas Construcción, validación o descarte de hipótesis Construcción de argumentos y conclusiones a partir de análisis de información Construcción colectiva de conclusiones y acuerdos
Pregunta general	¿Cómo se ha transformado el mundo a nivel social, cultural, ambiental, político y económico a partir de la globalización?

Paso 1: proceso de exploración

La intención de este paso es identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema a abordar y así planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo. Observe la siguiente ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>¿Qué es la globalización y cómo ha impactado a nuestra sociedad?</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<p>Histórico, crítico y social.</p>
<p>Preguntas de investigación y evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es ser colombiano? - ¿Qué se entiende por globalización? - ¿Qué ventajas y desventajas tiene el uso de internet? - ¿Qué experiencias positivas y negativas conoces sobre el uso de las redes sociales? - ¿En dónde se elaboró la ropa, aparatos electrónicos, electrodomésticos y calzado que tu familia y tú tienen? - ¿Qué marcas de alimentos y bebidas de otros países consumes? - ¿De dónde son las marcas que han fabricado los medios de transporte que existen en el lugar en el que vives? - ¿Qué problemas ambientales compartimos globalmente? - ¿Qué tradiciones culturales de otros países admiras y por qué? - ¿De qué manera la globalización ha incidido en la cultura e identidad colombiana? - ¿Hemos perdido nuestra cultura y nuestra identidad a partir de la influencia de la globalización? ¿Por qué?
<p>Actividad sugerida</p>	<p>Objetivo: Reconocer los impactos de la globalización en la conformación de la sociedad en la actualidad. Actividad: Lluvia de ideas (HE)</p>

1. Se recomienda que, previamente a la clase, los estudiantes recolecten revistas, diarios y publicaciones, entre otro tipo de fuentes sobre las cuales se hará análisis en la escuela. Así también, se les invita a que realicen un ejercicio de observación directa de los medios de transporte de su municipio, barrio, comuna o vereda y revisen el lugar de origen de los alimentos y bebidas que se expenden en su contexto. Para ello, se sugiere que pidan la autorización en supermercados, tiendas o plazas de mercado para hacer la lectura de etiquetas o consultar al tendero al respecto.
2. En el aula de clase, los estudiantes se organizan en grupos de trabajo y el docente entrega las preguntas de exploración y reconocimiento para ser discutidas y resueltas. Deberán para ello analizar las publicaciones que recolectaron y exponer los hallazgos que obtuvieron en su ejercicio de observación, las experiencias propias y las de sus familias.
3. Los estudiantes inician un intercambio público de las respuestas. El docente va guiando la síntesis de cada punto, estableciendo elementos comunes y puntos centrales a partir de preguntas y contrapreguntas para que grupalmente se construyan conclusiones. (CE)

Recomendaciones:

Con el fin de fortalecer la discusión del punto 4 de esta actividad, se sugiere al docente que se promueva la búsqueda y lectura de artículos que expongan tanto las ventajas como las desventajas de la relación globalización-cultura e identidad. Para ello se sugieren las siguientes fuentes:

- a. Peñalosa, A. (s. f.). Se desintegra la identidad cultural. El Tiempo. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1033467>
- b. Raigosa, J. (30 de marzo de 2010). Pérdida de la diversidad cultural. El colombiano. Recuperado de https://www.elcolombiano.com/historico/perdida_de_la_diversidad_cultural-IWEC_83946
- c. Velocityglobal. (1 de junio de 2019). Beneficios y desafíos de la globalización. Recuperado de <https://velocityglobal.com/es/blog/beneficios-y-desafios-de-la-globalizacion/>
- d. Vergara, F. (8 de marzo de 2021). ¿Sabías cuáles son las grandes ventajas y desventajas de la globalización? Portafolio. Recuperado de <https://blogs.portafolio.co/sabias-cuales-las-grandes-ventajas-desventajas-la-globalizacion>
- e. Zambrano, M. (2 de agosto de 2017). Pérdida de la identidad cultural en Colombia. Recuperado de <https://medium.com/@mayraz026/p%C3%A9rdida-de-la-identidad-cultural-en-colombia-c38ad4e16f25>

Habilidad por evaluar

Reflexionar sobre aspectos cotidianos que atienden a dinámicas globales.
 Reconocer las características de una situación del contexto guiados por unas preguntas.
 Inferir información esencial de un texto propuesto o un producto comercial o cultural.
 Construir conclusiones colectivamente.

Recomendación para evaluar

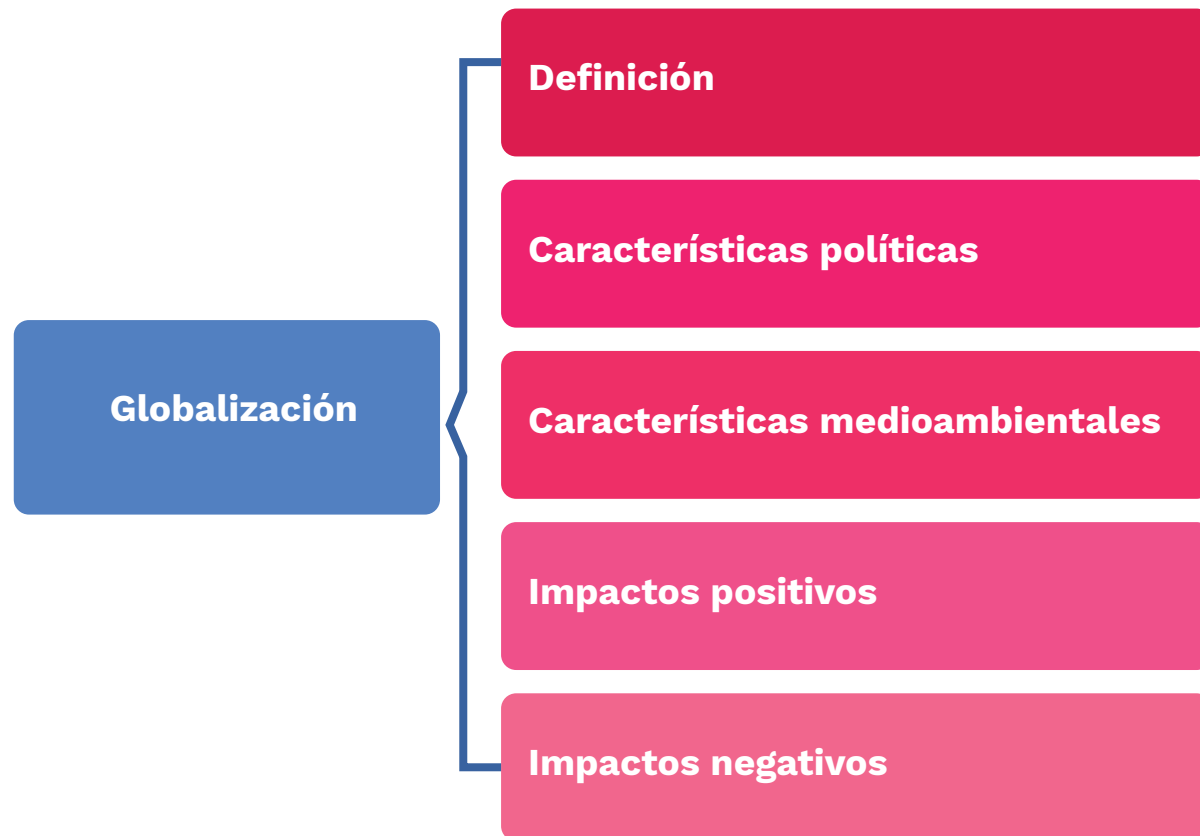
((HE) El docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para estructurar y socializar sus respuestas con base en las discusiones dadas y que parten de los saberes previos en torno a la globalización y sus impactos en la cultura de Colombia.
 (CE) El docente podrá evaluar la capacidad de sus estudiantes para contrastar sus ideas en torno a la globalización y sus impactos en Colombia a partir del debate y de la lectura de fuentes.

Paso 2: Proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas, con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que se validan o descartan según los argumentos que se empiecen a construir. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>La globalización y el nuevo orden mundial</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<p>Histórico, crítico, geográfico y social.</p>
<p>Preguntas de investigación y evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es la globalización y cuáles son sus características sociales, tecnológicas, políticas, económicas y medio ambientales? - ¿Cuáles son los organismos multilaterales más grandes, cuáles son sus funciones y por qué son tan relevantes en el contexto de la globalización? - ¿Cuál es la influencia de la globalización en los movimientos migratorios de población? - ¿Qué es la oferta y demanda y cómo se han transformado en el marco de la globalización? - ¿Cómo se han transformado las comunicaciones y las tecnologías en el marco de la globalización? - ¿Cuántos pueblos indígenas existen en el mundo? ¿Cuántas lenguas se hablan en el mundo hoy? ¿Por qué es importante fortalecerlas y preservarlas? - ¿Cuáles han sido los procesos de resistencia y luchas que han desarrollado algunas comunidades alrededor del mundo en contra de la globalización? ¿Cuáles han sido sus principales reclamos y logros? - ¿Qué dinámicas se han generado en la concentración de la riqueza en el contexto de la globalización?
<p>Actividad sugerida</p>	<p>Objetivo: Analizar los impactos de la globalización en el mundo entre los siglos XX y XXI.</p> <p>Actividad: Los estudiantes conforman grupos de 3 personas y, a partir de las fuentes que encuentran a continuación, desarrollan los siguientes ejercicios: (HE)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leer detenidamente las fuentes 1 y 2 que se encuentran a continuación y responder: ¿Cuál es el tema central del texto? ¿Cuáles son las ideas principales? ¿Cuáles son las temáticas esenciales? ¿Cuál es la situación más importante? ¿Qué palabras son desconocidas, cuál es su significado y en qué situaciones específicas se pueden utilizar? ¿Se puede determinar la postura y los intereses del autor en el texto? ¿Cuál sería la postura contraria a la que el autor expone?

2. Con colores, cada joven identifica las ideas relacionadas con aspectos sociales, políticos, económicos y medioambientales de la globalización.
3. Posteriormente, cada uno elaborará un cuadro sinóptico teniendo en cuenta el siguiente esquema:



Fuente 1:**Globalización: aspectos políticos, económicos y sociales****Introducción**

Según Pérez y Célis (2004) la era globalización —era global o procesos de globalización— ha sido uno de los fenómenos que más ha calado en las inquietudes de los investigadores internacionales, nacionales y locales, quienes han abordado el tema desde diversas posturas; algunos a favor, otros en contra y algunos de manera imparcial. Entonces, es un hecho: uno de los temas de mayor actualidad es el de la globalización, en todas sus manifestaciones. No obstante, si se tiene en cuenta las múltiples interpretaciones que existen sobre este proceso, resulta conveniente seguir investigando para entender las perspectivas de la globalización en el actual contexto socioeconómico mundial.

Por ello, el objetivo central de la ponencia es explorar las dimensiones de la globalización. Se identifican sus dimensiones: política, económica y social. Se finaliza con la reflexión sobre este fenómeno global en la actualidad. Para ello se recurre a la revisión de las principales investigaciones teóricas y prácticas sobre este objeto de estudio.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/mundo-tierra-espacio-las-manos-3268457/>

1. La globalización

No existe en la actualidad área del conocimiento que no esté vinculada, directa o indirectamente, al tema de la globalización. Este fenómeno ha permeado prácticamente todos los campos de la actividad humana: economía, cultura, política, ecología, adquiriendo así un carácter pluridimensional.

Según Romero y Vera (2009) el impresionante avance de las fuerzas productivas a escala mundial durante el siglo XX, especialmente en la segunda mitad, profundizó la división internacional del trabajo, modificando el contenido de conceptos como ventajas comparativas y dando origen a otros como ventajas competitivas, determinadas por factores relacionados con la economía del conocimiento, la cual está determinada por el uso de los saberes en la toma de decisiones en materia de producción, consumo e inversión, así como en la producción y reproducción del propio conocimiento (Vilaseca et al., 2002).

Esta economía del conocimiento “se sustenta fundamentalmente en el uso de las ideas, más que en las habilidades físicas; en la aplicación de la tecnología, más que en la transformación de materias primas, o la explotación de mano de obra barata. Es una economía donde el conocimiento es creado, adquirido, transmitido y usado más eficientemente por individuos, empresas, organizaciones y comunidades, con el fin de promover el desarrollo económico y social” (The World Bank, 2003: 1). Este proceso ha sido dinamizado por las nuevas tecnologías, en especial las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

En este contexto aparece el concepto globalización, el cual empieza a emplearse de manera permanente en los ámbitos académicos y políticos desde de la década de los ochenta del siglo XX. A partir de entonces, la globalización ha venido siendo enfocada desde diferentes posiciones, dependiendo del campo de acción del conocimiento y de los intereses en juego. No obstante, existen rasgos comunes a todas las interpretaciones, en el sentido de ver en la globalización una etapa avanzada de la división internacional del trabajo, caracterizada por una mayor interacción e interdependencia de los factores y actores que intervienen en el proceso del desarrollo mundial. Estos factores y actores son de índole económica, social, política, ambiental, cultural, geográfica, religiosa, entre otros, e involucran relaciones entre Estados, regiones, pueblos, empresas, partidos (OIT, 2004: X).

El capitalismo mundial había dejado atrás la etapa de la libre competencia y había entrado en su fase monopolista, soporte económico del imperialismo. Esta situación contribuyó a la expansión global de la economía, a través, fundamentalmente, de la internacionalización del capital.

2. Dimensión económica

El proceso de globalización se efectúa a través de los flujos comerciales de capital, información y conocimiento, que circulan alrededor del mundo y que involucran, en mayor o menor medida, a la mayoría de los países.

Sin embargo, este proceso es profundamente asimétrico y favorece a un pequeño grupo de naciones altamente desarrolladas, quienes controlan la economía mundial, mientras la mayoría de países debe conformarse con el papel de actores pasivos y altamente vulnerables a los cambios internacionales, influenciados por las políticas aplicadas por los centros de poder económico, político, cultural y militar.



Fuente. Banco de imágenes

3. Dimensión política

De otro lado, pese al innegable avance del comercio internacional y de los flujos financieros, la mayor parte de la actividad se realiza al interior de los países, o dentro de mega bloques económicos, como la Unión Europea o el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN).

El avance de la globalización ha sido obstaculizado también por grandes conflictos bélicos (primera y segunda guerras mundiales), así como por las crisis económicas de carácter hemisférico. Igualmente, las políticas proteccionistas y discriminatorias, practicadas por las naciones opulentas, impiden que la mayoría de los países participe activamente en los intercambios comerciales y financieros; es decir, no logran globalizarse, y si lo hacen es solamente a través de las transnacionales residentes en sus economías de enclave.

El soporte material de la globalización es la profundización de la división internacional del trabajo, donde el predominio corresponde a un puñado de países altamente desarrollados. Los avances de los países más atrasados están determinados por la presencia del capital extranjero en sus economías, el cual ha ido perfeccionando un esquema de inserción apendicular, donde las decisiones estratégicas son tomadas desde afuera por las empresas transnacionales y sus países de origen. En estas condiciones, cualquier posibilidad de desarrollo independiente es cada vez más difícil.

4. Dimensión social

La globalización afecta el índice de desarrollo humano. De acuerdo con el PNUD, el índice del desarrollo humano provee una medida compuesta de tres dimensiones del desarrollo humano: vivir una vida larga y saludable (medida por la esperanza de vida); tener educación (medida por la tasa de alfabetización de adultos y de matriculación en la enseñanza primaria, secundaria y terciaria); y gozar de un nivel de vida digno (medido por el ingreso según la paridad del poder adquisitivo).

El índice no es en modo alguno una medida integral del desarrollo humano. Por ejemplo, no incluye indicadores importantes tales como respeto por los derechos humanos, la democracia y la igualdad, aunque sí provee una amplia perspectiva para ver del progreso humano y la compleja relación entre el ingreso y el bienestar (PNUD, 2006: 47). Además, la evolución del IDH a lo largo de los años no ha sido igual para todos los países y no necesariamente los más desarrollados económica y tecnológicamente son los que muestran los mejores resultados.

Resumiendo, se puede afirmar que ha habido un importante avance en materia de desarrollo humano. Sin embargo, persiste una situación precaria para el grupo de países de DH de ingresos bajos, que incluye un importante porcentaje de la población mundial, situándola al margen de los beneficios de la globalización.

5. El soporte ideológico de la globalización

El soporte ideológico de la etapa actual de la globalización es el pensamiento neoliberal, que promueve el libre comercio y la hegemonía del mercado, como regulador de las relaciones de producción en el mundo.

En la práctica, los programas de ajuste promovidos por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial, han empeorado la situación social y económica de los países menos desarrollados, convirtiéndolos paulatinamente en enclaves del capital extranjero.

6. Los efectos de la globalización

Sustentada en la fetichización del mercado, la globalización capitalista promueve al máximo el consumismo desaforado, la cultura del “úselo y tírelo”, con el consecuente deterioro del medio ambiente y el agotamiento de los recursos naturales no renovables.

Este modo de consumo se traslada a través de múltiples canales a las naciones menos desarrolladas, las cuales, sin haber alcanzado el nivel de desarrollo adecuado, se ven abocadas a asimilar patrones culturales ajenos a sus propias realidades, provocando distorsiones de índole estructural e impidiendo el desarrollo del mercado interno. Un efecto importante es la imposición, por parte de organismos como el FMI y el Banco Mundial (bajo el comando de las transnacionales), de políticas de ajuste estructural de las economías dependientes, tales como una mayor apertura a la competencia externa, privatización de las empresas estatales y extranjerización de las privadas nacionales, flexibilización jurídica para que haya una mayor afluencia de inversiones extranjeras, flexibilización laboral, para garantizar un marco jurídico de explotación del recurso humano local en condiciones ventajosas. Otra de las “recomendaciones” de estos organismos es el recorte del gasto público, que se traduce, en la práctica, en el desmejoramiento de la seguridad social, la prestación de servicios públicos, la educación y la salud, entre otros.



Fuente. Banco de imágenes

Se argumenta que con los “ajustes adecuados”, los países en desarrollo podrán insertarse exitosamente en la economía internacional, es decir, globalizarse. Sin embargo, los resultados de más de una década de ajustes han demostrado que la pobreza y las desigualdades sociales y territoriales, en vez de disminuir, aumentan (Toussaint, 2002). Rasgo característico de la fase actual del desarrollo capitalista mundial es la profundización de la tendencia general hacia el parasitismo económico, representado por el predominio del capital financiero especulativo sobre la circulación de mercancías. Esta situación afecta directa o indirectamente a las naciones menos desarrolladas, expuestas a las oscilaciones de los mercados financieros internacionales.

7. Perspectivas de la globalización

En el informe sobre las perspectivas globales de la economía, el Banco Mundial es optimista al señalar que la próxima globalización —una profunda integración con la economía mundial a través del comercio, los flujos de información, las finanzas y la migración— ofrecerá nuevas y mejores oportunidades para incrementar la productividad y elevar los ingresos.

Los productores que participan en los grandes mercados internacionales podrán producir en gran escala, acceder a tecnologías y conocimientos más apropiados y participar en la creciente integración global de las cadenas productivas. Los consumidores en todas partes tendrán acceso a los últimos productos internacionales. (The World Bank, 2007: vii).

Sin embargo, de acuerdo a Romero y Vera (2009) como lo deja entrever el informe, esta posibilidad es solo potencial. Tal vez en otro contexto la globalización podría significar una oportunidad histórica para la mayoría de países atrasados, que son víctimas de un orden internacional adverso a sus intereses. Esto solo será posible en la medida que el proceso de globalización genere condiciones en las que el mercado, controlado por el capital transnacional, trabaje en favor de las naciones menos favorecidas y no al contrario. Hay que advertir sobre el riesgo que esto representa [...] en ese sentido, los organismos económicos internacionales influyen en la desregulación económica, especialmente en el ámbito monetario y financiero, pero también en el comercial y productivo.

La volatilidad de la economía y la deficiente distribución de la renta, esta vez a escala mundial, serán como tantas veces los frutos de ellos. Solo con la constitución de organismos económicos mundiales con suficiente poder, con objetivos estratégicos definidos (desarrollo humano, seguridad social, garantía y estabilidad y sobre todo un sistema monetario desarrollista) podrá evitar esta situación.

Desde aquí se defiende por la existencia de un gobierno mundial, que coordine, regule y limite la actividad de los agentes económicos mundiales, que mitiguen los problemas que plantea el sistema capitalista y que favorezca a los más desfavorecidos, también hoy insertados en el proceso de globalización.

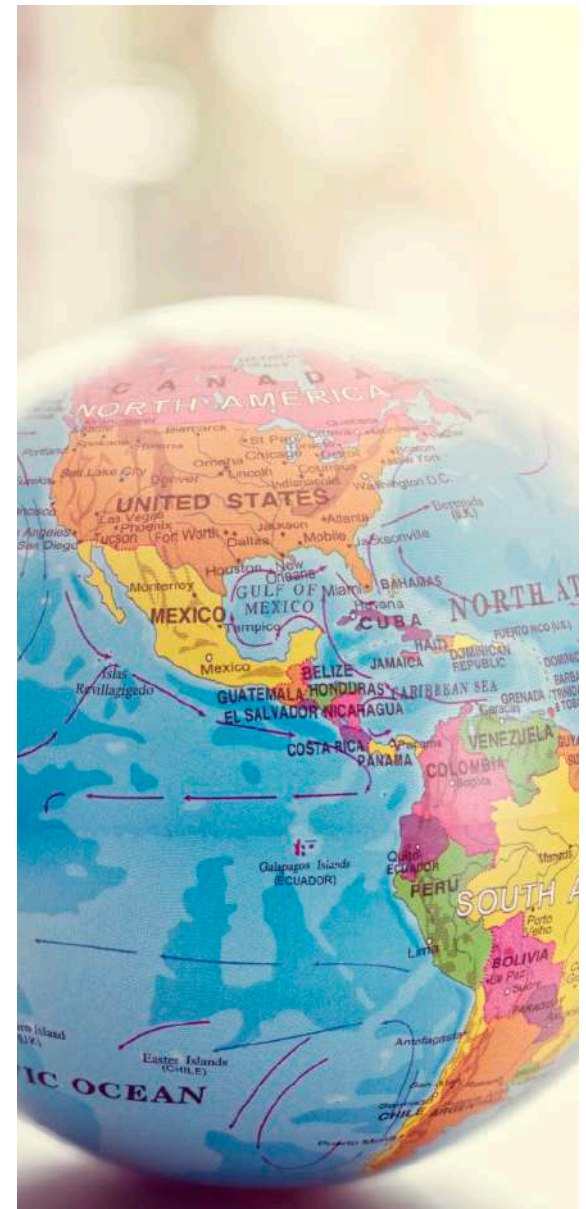
8. Conclusiones

No cabe duda de la necesidad urgente de humanizar la globalización. Por eso hay que impulsar el desarrollo humano como alternativa al actual ordenamiento mundial, buscando un mayor equilibrio socioeconómico y político, con sostenibilidad, pensando en la calidad de vida de las generaciones futuras.

Se concluye el carácter excluyente y polarizador del actual proceso de globalización, que tiende a favorecer más a un pequeño grupo de países altamente desarrollados, los cuales concentran el conocimiento de punta y la producción, aparte de controlar el comercio y las finanzas internacionales. Mientras persista este esquema de reproducción a escala global, será difícil alcanzar el equilibrio entre las naciones, lo cual generará mayores conflictos.

A nivel local los más beneficiados por la globalización son los sectores empresariales relacionados con el comercio exterior, especialmente los importadores y aquellos exportadores que, o se han asociado con el capital extranjero, o encuentran todavía ciertos nichos de mercado en los países más desarrollados.

Estos sectores, en general, son los que defienden “capa y espada” la apertura incondicional de la economía a la competencia externa, al capital extranjero; abogan por la firma de tratados de “libre” comercio con Estados Unidos y Europa, y son los principales propagandistas de la ideología neoliberal.



Fuente. Banco de imágenes

Referencia: García, J., y Pulgar, N. (diciembre de 2010). Globalización: aspectos políticos, económicos y sociales. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000400014

Fuente 2:

La globalización y sus efectos en el medioambiente

La globalización está presente en todos los ámbitos relacionados con el medioambiente. Son muchos los beneficios que ha generado el desarrollo tecnológico permitiendo una integración global de todas las políticas y economías, pero también existen consecuencias desfavorables que afectan directamente a la gestión y protección medioambiental.

Ante la eliminación de barreras comerciales se crea un mercado global, que ha generado un incremento importante del consumo de recursos energéticos como consecuencia de las mayores distancias que recorren las materias primas o los productos manufacturados en países donde la mano de obra es más barata.

Dado que la demanda de consumidores ahora es mayor, puesto que el ámbito de comercialización de productos es internacional, los países más pobres deben sobreexplotar sus recursos (bosques, recursos agrarios o pesqueros... etc.). Igualmente deben utilizar estos recursos cuando la deuda externa les obliga a hacerlo, por no tener otra posibilidad de poder hacer frente a la misma.

Otro aspecto importante y que afecta directamente a la gestión ambiental es el importante aumento de la competitividad, como consecuencia de la globalización. Al enfrentarse a mayores niveles de exigencia, en numerosas ocasiones las empresas y organizaciones reducen sus estándares ambientales para poder disminuir sus costes de producción. Por esta razón muchas multinacionales sitúan sus fábricas en países donde la mano de obra es más barata, la legislación ambiental es menos exigente y, en definitiva, los costes disminuyen considerablemente, haciendo al producto más competitivo.

Además, es obvio pensar que la globalización, con todo lo que ello conlleva, ha incrementado el consumismo a niveles insospechados e injustificados generándose nuevamente una sobreexplotación de recursos para poder cubrir la demanda que se genera.

Existen algunos aspectos que son clave para tratar de minimizar los efectos nocivos de la globalización sobre el medioambiente:

– Educación ambiental: Resulta fundamental poder concienciar a todos los individuos desde el inicio de su desarrollo acerca de su responsabilidad sobre el entorno y las consecuencias que sus acciones tienen sobre este. La educación ambiental y su aplicación sobre la sociedad suele ser proporcional al grado de desarrollo de un país. Por ello resulta fundamental que aquellos países con mayores recursos destinen una parte de los mismos a promover la educación no solo en su propio territorio, sino también en aquellos que son más pobres y difícilmente pueden hacerlo de manera independiente. Al fin y al cabo, todos vivimos en el mismo planeta y su protección es una responsabilidad compartida.



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/protecci%C3%B3n-ambiental-326923/>

– Normativa armonizada: En ámbitos como el europeo, se crean políticas que establecen objetivos comunes para los países afectados por las mismas. Desde hace más de 20 años se trabaja en el establecimiento de requisitos de aplicación y de obligado cumplimiento para aquellos países que desean pertenecer a una Europa Única. En los últimos años se está trabajando en la integración de Directivas Europeas que se interrelacionen modelando un proceso de fabricación del producto que cumpla todos los objetivos relacionados con la protección ambiental. Un ejemplo es el paquete de medidas de Economía circular que se está trabajando actualmente en Bruselas y que promueve la fabricación sostenible de productos tomando en cuenta aspectos como el ecodiseño, eficiencia energética, gestión del residuo...etc.

Promover el desarrollo sostenible es fundamental para proteger nuestro medioambiente. La promoción de valores que estimulen patrones de consumo dentro de los límites que permite la correcta gestión de nuestro entorno es la clave para evitar poner en peligro a los ecosistemas naturales que constituyen la base de la vida en la tierra.

Siendo como es el fomento del desarrollo sostenible una clara solución al problema de la globalización, surgen claras dudas sobre como potenciar el mismo. ¿Cómo promover que las diferencias económicas entre países afecten de la menor manera posible al desarrollo sostenible? ¿Cómo tratar de armonizar a nivel mundial unos estándares medioambientales que tengan semejante repercusión sobre los diferentes modelos económicos existentes en nuestro planeta para así evitar que se produzcan situaciones ventajosas dependiendo de donde se desarrollen los procesos de fabricación?

A día de hoy, el ser humano todavía no ha resuelto una de las claves necesarias para proteger su propia supervivencia, el reto del siglo XXI sin duda es lograr la «globalización medioambiental» y conseguir que cada punto de nuestro planeta goce del mismo nivel y medidas de protección independientemente de la localización del mismo.

Como consecuencia del deterioro ambiental que se produce, muchos países están tratando de establecer soluciones a medio y largo plazo que permitan que se genere un crecimiento sostenible y que las consecuencias negativas de la globalización para el medioambiente puedan quedar minimizadas.

Referencia: Mejía, T. (23 de julio de 2015). La globalización y sus efectos en el medioambiente. Recuperado de <https://smart-lighting.es/la-globalizacion-y-sus-efectos-en-el-medioambiente-por-teresa-mejia/>

4. Organismos multilaterales: El grupo debe indagar en torno a el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe (SELA) y la Organización de los Estados Americanos (OEA) y completar el siguiente cuadro. No olvidar que la información vinculada debe escribirse con palabras propias y a partir de la comprensión que se haga del texto; no debe transcribirse. Es necesario que la información consultada se referencie con normas APA:

Organismos multilaterales			
Organismo	Características	Objetivos y funciones	Importancia en el contexto de la globalización
Organismo			
Fondo Monetario Internacional (FMI)			
Banco Mundial			
Organización Mundial del Comercio (OMC)			

Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe (SELA)			
Organización de los Estados Americanos (OEA)			
Organización de los Estados Americanos (OEA)			

5. De manera grupal (el docente decide si en gran grupo o por subgrupos), se lee la fuente 3 titulada “Geografías de la globalización económica”, de Peter Dickens y se desarrolla lo siguiente:

a) ¿Cuál es el tema central del texto? ¿Cuáles son las ideas principales? ¿Cuáles son las temáticas esenciales? ¿Cuál es la situación más importante? ¿Qué palabras son desconocidas, cuál es su significado y en qué situaciones específicas se pueden utilizar? ¿Se puede determinar la postura y los intereses del autor en el texto? ¿Cuál sería la postura contraria a la que el autor expone?

b) Teniendo en cuenta el texto y los mapas, responder:

- ◆ ¿Qué países o continentes son los que mayormente se ven beneficiados por las dinámicas de la globalización? ¿Por qué?
- ◆ En esa misma línea, ¿qué países o continentes son los que no perciben mayores beneficios de las dinámicas de la globalización? ¿Por qué?
- ◆ ¿Cuál ha sido la situación de Latinoamérica en el contexto globalizador?
- ◆ Teniendo en cuenta los lugares donde se concentra la producción industrial, las actividades de comercio exterior y los stocks, ¿qué consecuencias sociales, políticas, económicas y ambientales pueden traerle estas situaciones a los países que no cuentan con estas concentraciones? Responder cada tipo de consecuencia por separado.

Fuente 3:

GEOGRAFÍAS DE LA GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA

Uso deliberadamente el término geografías porque el mapa que vemos depende fundamentalmente de la lente geográfica que utilicemos. Desde lejos, vemos que predomina lo que hemos denominado la tríada: la concentración de la actividad económica en tres regiones mundiales —Norteamérica, Europa y Asia Oriental—. Pero al enfocar más de cerca vemos un mosaico muy diferenciado de ciudades y lugares. La escala por defecto en la mayoría de los análisis de la economía global se situaría más o menos entre esas dos escalas, ya que solo disponemos de datos de conjunto sobre la producción, el comercio y las inversiones a escala nacional. Sin embargo, existen escalas intermedias en las que podemos identificar geografías concretas —como, por ejemplo, los centros de actividad económica asociados a fronteras internacionales—, en las que la escala y el tipo de esta actividad están marcados justamente por la existencia de la frontera. Como sucede entre Estados Unidos y México.

La escala nacional

Alrededor de cuatro quintas partes de la producción industrial y los servicios globales y casi dos tercios de la producción agrícola se concentran en tan solo 15 países. Entre un quinto y un cuarto del comercio mundial de bienes, servicios y agricultura favorece a los dos países líderes en cada sector. En el caso de la inversión extranjera directa el panorama es similar: casi un 90% de la inversión extranjera directa procede de 15 países, y los dos principales inversores, Estados Unidos y el Reino Unido, acaparan un tercio del total mundial. Más de la mitad de la IED en países en desarrollo se concentra en cinco países, y casi un tercio solo en China (incluida Hong Kong).

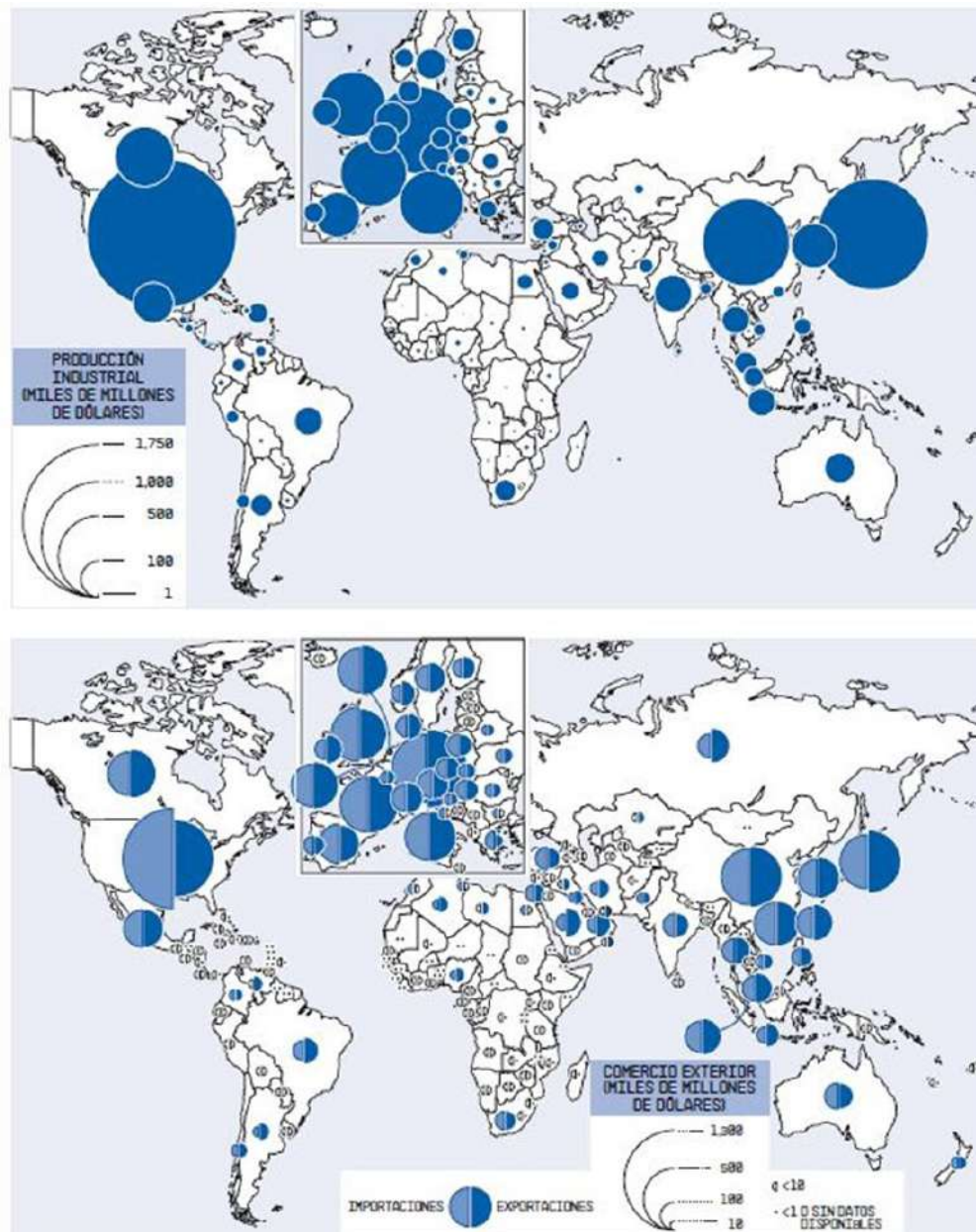


Figura 1: Mapas globales de la industria y el comercio.
(Fuente: Dicken 2007, figuras 2.6 y 2.12.)

Aunque Estados Unidos mantiene su presencia dominante en el mapa global, su importancia relativa ha decaído notablemente con la aparición de nuevos competidores. En concreto, la cuota de mercado de Estados Unidos en las exportaciones mundiales ha caído desde un 17% en 1963 hasta casi un 8%. Al mismo tiempo, su cuota del mercado de las importaciones ha subido desde menos del 9% hasta casi un 15%. En consecuencia, Estados Unidos tiene un enorme déficit comercial. Europa como región es el mayor mercado del mundo. Sin embargo, y a pesar de ser la región políticamente más integrada del mundo, la economía europea presenta en realidad índices de crecimiento económico muy dispares durante las dos últimas décadas. En los últimos años la geografía económica se ha vuelto aún más complicada y desigual, debido a la aparición de las economías de transición de Europa del Este a partir del colapso del sistema soviético en 1989. Estados Unidos y Europa han sido el núcleo de la economía global durante muchas décadas. Pero esta posición está ahora claramente en entredicho. Sin lugar a dudas, el cambio global más importante en la economía mundial de los últimos cuarenta años ha sido el renacimiento de Extremo Oriente. Este renacer es consecuencia de varios procesos, como el ascenso de Japón tras la Segunda Guerra Mundial y el rápido crecimiento durante la década de los ochenta de la economía en los nuevos países industrializados —como Hong Kong, Corea del Sur, Singapur y Taiwán—, seguidos de cerca por las economías emergentes de la región.

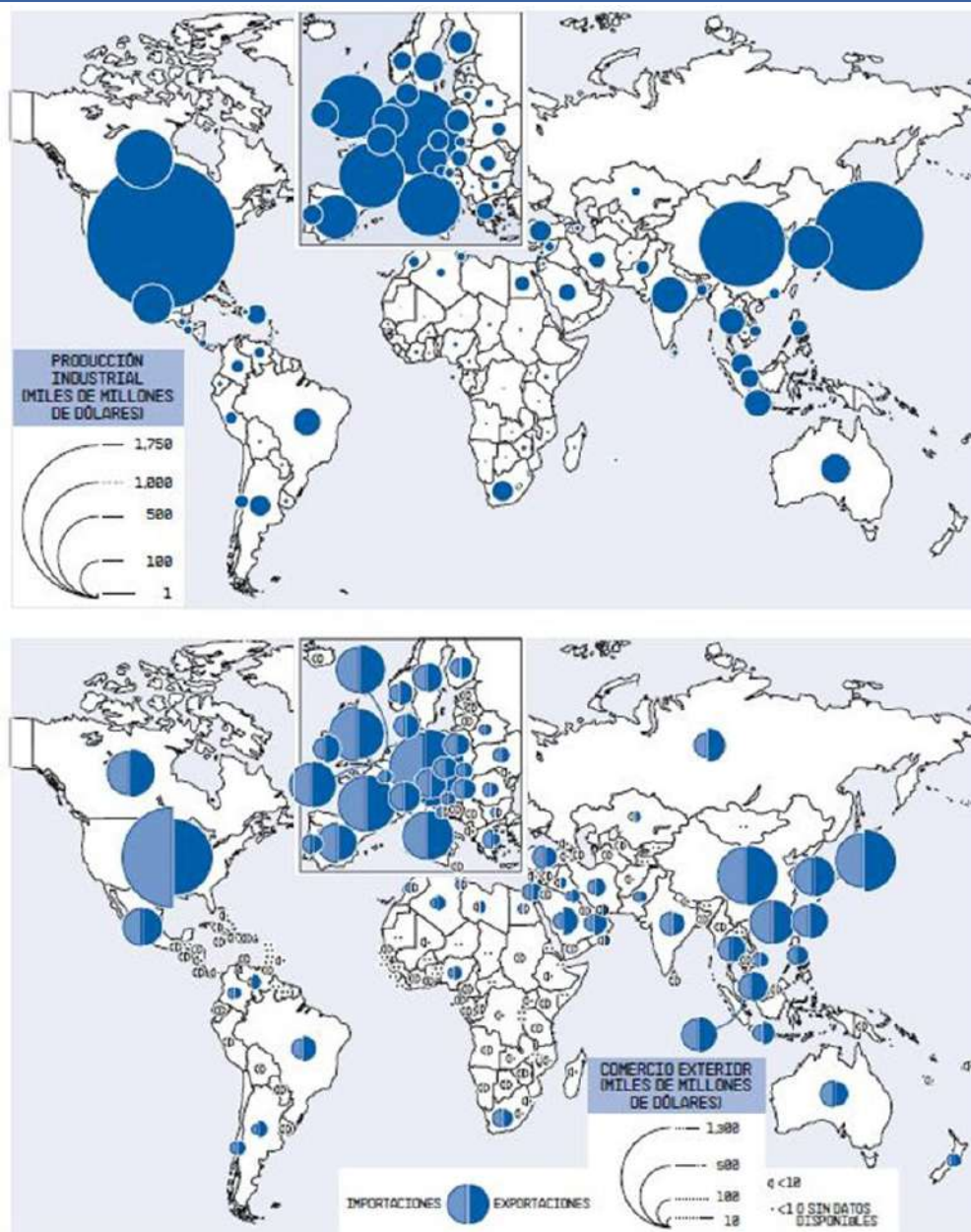
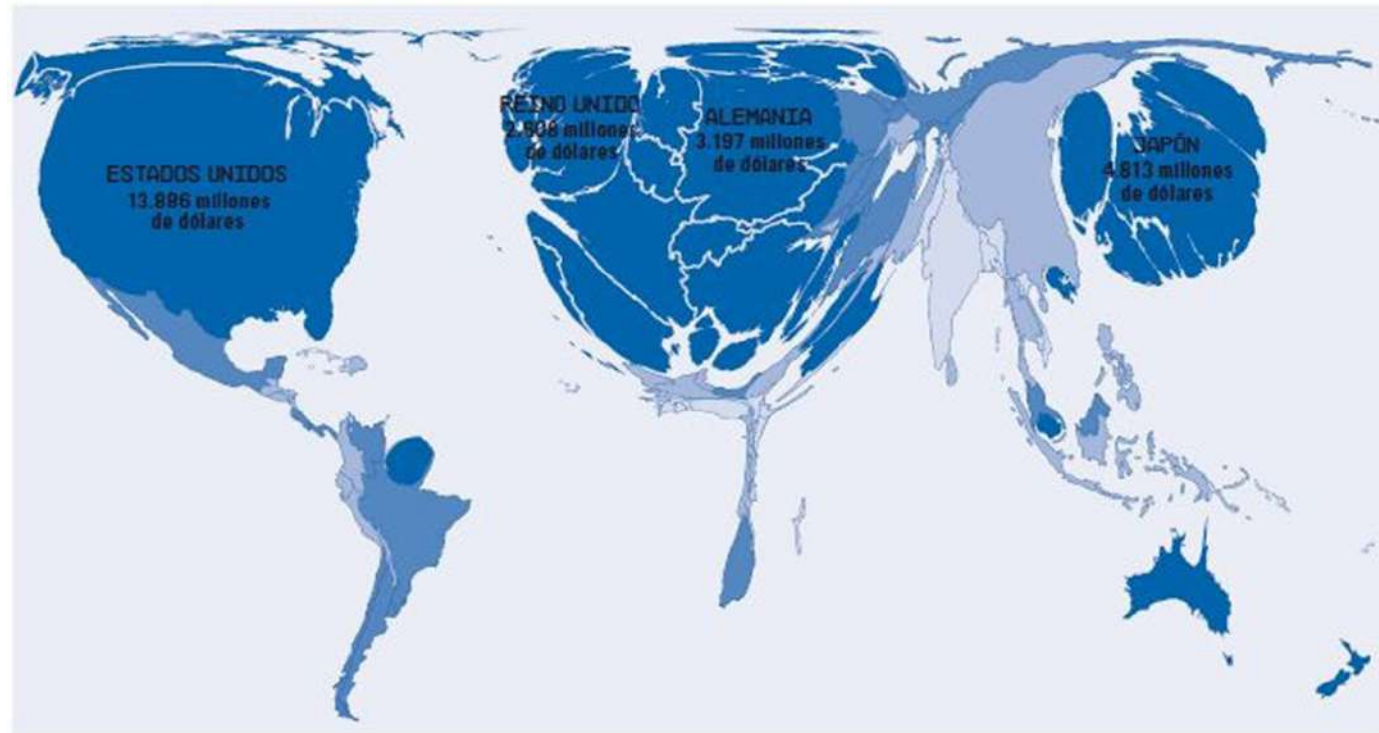


Figura 2: Mapa de la inversión extranjera directa. (Fuente: Dicken 2007, figura 2.22.)

El acontecimiento más reciente y, probablemente, más importante acaecido en Extremo Oriente es, desde luego, el (re)surgimiento de China, que ha cobrado de la noche a la mañana un inusitado protagonismo en la economía mundial. Entre 1980 y 2006 su índice de crecimiento (del PIB en su conjunto, y de la industria en particular) ha sido el más alto del mundo, con tasas medias anuales cercanas al 10%. El promedio anual de crecimiento en las exportaciones era del 13% en la década de los ochenta, y del 14% entre 1990 y 2006. El resultado es que China es ahora el cuarto productor mundial, el segundo exportador de bienes de consumo (superando a Japón) y el tercer importador. A pesar de su momentáneo auge, la India va por detrás de China en muchos aspectos, aunque tiene un enorme potencial de desarrollo. En contraste, la historia de América Latina nos habla en gran medida de un potencial desperdiciado. Los países latinoamericanos son de los más ricos del mundo en recursos naturales. Varios de ellos también cuentan con una dilatada trayectoria de industrialización. Algunos, como Brasil y México, tienen un gran número de habitantes. Y a pesar de eso la mayoría de sus economías no tiene un papel demasiado destacado en el nuevo trazado del mapa económico global. Su modesto rendimiento económico contrasta drásticamente con el de Extremo Oriente. Ninguno de estos países sobresale como exportador. En los últimos veinte años el crecimiento medio de sus exportaciones ha sido bastante inferior que el de las economías de Extremo Oriente. Al lado de las zonas de fuerte crecimiento —aun con sus diferencias— en la economía global (las que están en la cúspide, por decirlo de alguna manera) se encuentran partes del mundo cuyo crecimiento sigue siendo muy limitado. Se trata de las periferias persistentes. Todos los mapas nos cuentan más o menos la misma historia: la mayor parte del continente africano y algunas zonas de Asia y América Latina constituyen los puntos más bajos en el mapa de la economía global. El África subsahariana, como se ha dicho a menudo, es la zona más extensa con una economía periférica. Es una región del mundo sumida en la más profunda miseria, y cuya existencia supone uno de los mayores retos sociales para el siglo XXI. El mapa de la renta per cápita muestra descarnadamente la extrema desigualdad geográfica en la economía global.

Un mundo desigual: geografía de las rentas.



RENDA NACIONAL BRUTA PER CÁPITA

- Rentas altas (> 11.905 dólares) ■
- Rentas medias-altas (3.856 – 11.905 dólares) ■
- Rentas medias-bajas (976 – 3.855 dólares) ■
- Rentas bajas (< 976 dólares) ■

RENDA NACIONAL BRUTA

El tamaño de los países es proporcional a su renta nacional bruta:

Renta baja (< 976 dólares) = 100.000 millones de dólares

Referencia: Dicken, P. (2009). El mundo «no» es plano: la profunda desigualdad geográfica de la globalización. Recuperado de <https://www.bbvaopenmind.com/articulos/el-mundo-no-es-plano-la-profunda-desigualdad-geografica-de-la-globalizacion/>



6. Una vez realizadas las lecturas y resueltas las preguntas, el docente procederá a conformar grupos para realizar proyectos de investigación. Le asignará una de estas temáticas a cada uno:

- Influencia de la globalización en los movimientos migratorios de población.
- Desarrollo de las comunicaciones y las tecnologías en el marco de la globalización
- Procesos de resistencia y luchas que han desarrollado algunas comunidades alrededor del mundo en contra de la globalización, sus principales reclamos y logros.

Cada grupo deberá rastrear diferentes fuentes (documentos oficiales y no oficiales, textos, testimonios, mapas, gráficos, censos y pirámides poblacionales, documentales, videos y fotografías, entre otros) que permitan caracterizar y analizar el aspecto asignado. Luego deberán construir conclusiones colectivas dentro del mismo grupo que permitan entender de manera sistémica lo relacionado con el tema. Estas conclusiones estarán respaldadas en las fuentes identificadas.

Dichas conclusiones deberán ser la base para que, de manera creativa, cada grupo diseñe una puesta en escena o dramatización que permita explicar a los demás las dimensiones y los aspectos centrales del tema asignado. Una vez termine la presentación, el grupo procederá a explicar a los demás explicar el tema, los hallazgos que tuvieron y las conclusiones. Finalizadas todas las presentaciones, se identificarán de manera sistémica las características y las consecuencias de la globalización en el mundo contemporáneo.

Habilidad por evaluar

Rastrear fuentes pertinentes, esto es, que permitan resolver las preguntas planteadas.

Sistematizar la información hallada para construir conclusiones.

Proyectar relaciones virtuales, esto es, establecer el hilo conductor que existe o que pueda llegar a existir entre dos situaciones.

Inferir información esencial de textos o imágenes.

Construir conclusiones colectivas.

Creatividad y trabajo colectivo para recolectar información, identificar hallazgos y construir una dramatización que represente las conclusiones colectivas.

Recomendación para evaluar

(HE) En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para organizar información a partir de categorías o criterios de análisis, construir respuestas a partir de consulta de fuentes, analizar fuentes escritas y gráficas y socializar la información partiendo del trabajo en equipo enmarcado en la comprensión de los impactos de la globalización en el mundo actual.

Paso 3: Proceso de interpretación

La intención de este paso es analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

Tema	Latinoamérica y Colombia ante la globalización
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico, crítico y social.
Preguntas de investigación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué manera se ven reflejados los procesos de la globalización en América Latina y Colombia en la actualidad? - ¿Podría asumirse a Colombia como un país globalizado? ¿Por qué? ¿Qué implicaciones trae esto? - ¿Cómo se han visto afectados los pueblos indígenas, comunidades negras, afrodescendientes, raizales, palenqueras y campesinos de América Latina con los actuales procesos de globalización?
Actividad sugerida	Objetivo: Identificar los impactos de la globalización a nivel latinoamericano y colombiano en la actualidad.

Actividades:

1. (HE1) Manteniendo los grupos de trabajo del paso anterior, se asigna la fuente 4 titulada “¿Por qué se van las grandes multinacionales?”, publicado en la Revista Semana, y la fuente 5, “La globalización colombiana”, de Camilo Herrera Mora, y, posteriormente, responder las siguientes preguntas:

¿Cuál es el tema central del texto? ¿Cuáles son las ideas principales? ¿Cuáles son las temáticas esenciales? ¿Cuál es la situación más importante? ¿Qué palabras son desconocidas, cuál es su significado y en qué situaciones específicas se pueden utilizar? ¿Se puede determinar la postura y los intereses del autor en el texto? ¿Cuál sería la postura contraria a la que el autor expone?

2. Sobre la fuente 4, responder:

- a. Según el texto, ¿cuáles fueron las causas de que las multinacionales salieran del territorio colombiano?
- b. ¿Necesariamente los demás países de América Latina se vieron beneficiados al acoger a las industrias multinacionales que salieron de Colombia? ¿Por qué?
- c. ¿Qué impactos sociales y económicos le dejó a Colombia el hecho de que las multinacionales ya no produjeran en el país?
- d. ¿Cuáles fueron las problemáticas identificadas en el texto?
- e. ¿Qué posibles alternativas podrían plantearse para solucionar las problemáticas enunciadas en el texto de la Revista Semana?
- f. ¿Están de acuerdo con la postura del autor del texto? Argumentar la respuesta.

3. Sobre la fuente 5, responder:

- a. ¿Cuáles son las ventajas percibidas por Colombia al insertarse en las dinámicas globalizadoras, según Camilo Herrera Mora?
- b. Retomando los mapas analizados en la fuente 3, ¿podría afirmarse que las ventajas que percibe Colombia de las dinámicas globalizadoras son equiparables a las de Estados Unidos y los países europeos, por ejemplo? ¿A qué se deberá esto?
- c. Teniendo en cuenta los beneficios mencionados por el autor, ¿qué tipo de desventajas podrían dejar para el país su inserción en las dinámicas globalizadoras?
- d. Partiendo de la información brindada en las fuentes 3, 4 y 5, ¿realmente se podría compartir con el autor su afirmación final en la que plantea que “el mundo se está colombianizando”? ¿Por qué?

Fuente 4:

¿Por qué se van las grandes multinacionales?

Con la partida de Chiclets Adams, cuatro plantas cerraron en menos de dos años. Por el TLC con México, es más rentable producir desde allá y exportar a Colombia.

La semana pasada la multinacional Mondelez, fabricante en Colombia de los reconocidos productos Chiclets Adams, Trident, Sparkies, Certs y Bubbalo, entre otros, anunció el cierre de su planta de producción en Cali y el despido de 480 empleados. La noticia cayó como un baldado de agua fría en el sector productivo del Valle del Cauca, que observa con nostalgia cómo llega a su fin uno de los íconos empresariales de la región. Mondelez, que tiene casa matriz en Estados Unidos, afirmó que despachará sus tradicionales productos desde México.



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/arquitectura-vidrio-moderno-3266519/>

Pero este no ha sido el único cierre de una planta industrial, ocurrido recientemente. Con este, ya van cuatro fábricas manufactureras que en apenas dos años han decidido dejar de producir en Colombia para hacerlo desde otros países.

A mediados de 2013, el grupo francés Icollantas-Michelin terminó su actividad industrial en Chusacá (Cundinamarca) y en Cali. Las dos plantas daban empleo a 460 trabajadores. La compañía anunció que atendería el mercado colombiano desde el exterior, importando los neumáticos.

Ese mismo año, la farmacéutica Bayer decidió trasladar a México y Guatemala la operación de la fábrica que tenía en Cali, donde se elaboraban los tradicionales medicamentos Aspirina, Alka-Seltzer y cremas Canesten, que ahora se importan. Con este cierre se afectaron unas 100 personas. Cabe decir que Bayer mantiene su planta en Soledad (Atlántico) dedicada a productos fitosanitarios.

A finales de 2014, la mala noticia llegó por cuenta de la Compañía Colombiana Automotriz (CCA) que cerró su planta en Bogotá, donde ensamblaba los vehículos Mazda. Quedaron cesantes 500 personas mientras la empresa anunciaba que seguiría abasteciendo el mercado desde México. En conjunto, entre los cuatro casos anteriores se han perdido más de 1.500 empleos industriales directos y otro tanto de indirectos. Para un país como Colombia, que avanza—como han advertido varios analistas—hacia un proceso preocupante de desindustrialización, debería ser un campanazo de alerta el cierre de cualquier fábrica. Según el presidente de la ANDI, Bruce Mac Master, esto debería llamar la atención del gobierno, pues el país no solo debe buscar atraer la inversión extranjera, sino también cuidar que no se vayan las empresas que llevan años en el mercado local.

Aunque en un mundo globalizado resulta normal que las compañías se relocalicen, en busca de mejores condiciones para competir, lamentablemente para Colombia, en los anteriores casos no se reubicaron dentro del propio territorio nacional, en el Caribe, por ejemplo, cerca de los puertos. Estas empresas decidieron sencillamente salir y pasar de ser fabricantes a importadoras, lo cual hace una gran diferencia, especialmente en materia de puestos de trabajo. No es lo mismo el empleo que genera una empresa dedicada a la distribución, que el de una industria manufacturera, que requiere mano de obra más calificada y con experiencia.

Las estadísticas muestran cómo el empleo industrial ha venido perdiendo importancia dentro de la economía. Según ANIF, mientras la industria aportaba el 23% del empleo total del país hace una década, actualmente solo contribuye con el 13%. No deja de ser irónico que, mientras las noticias dicen que Colombia es una economía muy atractiva y de las que más crecen en América Latina, industrias que por años han estado presentes en el país ahora estén buscando otros horizontes donde producir. Muchos se preguntan cómo se explica esto. El asunto es que, en las decisiones de cierre, hay una mezcla de factores, algunos generales y otros particulares. Un factor que agravó la situación de estas empresas fue el cierre del mercado de Venezuela, por su crisis económica, y la pérdida paulatina de la dinámica en Ecuador. Este deterioro en el vecindario ha golpeado las ventas de muchas empresas manufactureras que habían escogido a Colombia para despachar desde acá al área andina. Ahora solo queda Perú como mercado, pero no hay tanto comercio con esa economía. Algunas empresas, caso Michelin, se vieron muy afectadas por la revaluación del peso, durante un tiempo prolongado, lo que favoreció las importaciones que llegaron masivamente al país y golpearon muy duro la producción local. Pero en el fondo, hay una realidad y una razón común que explica por qué esas multinacionales decidieron cerrar sus puertas en Colombia: el país dejó de ser atractivo para su inversión. En su determinación se impuso la lógica de los negocios: localizarse donde se obtiene mayor rentabilidad, hay economías de escala y ventajas competitivas. Y todo indica que eso está en México. En el sector productivo hay preocupación porque Colombia se pueda volver parte de la órbita externa de México. Con el tratado de libre comercio con ese país, los productos quedaron libres de aranceles, lo que significa que para una industria manufacturera podría resultar más favorable cerrar en el país y despachar sus productos desde México donde encuentran economías de escala y menores costos, en todo sentido. Algunos analistas creen que México se está convirtiendo en una amenaza para la industria colombiana. Para María Eugenia Lloreda, directora de Invest Pacific, una agencia que promueve las inversiones en el Valle del Cauca, esto es “debido a sus monstruosas fortalezas de economía de escala; sus menores costos de producción, logísticos y laborales”. Eso explica por qué en el caso de Mondelez, Michelin y Bayer, si bien mantienen en Colombia la cadena de comercialización, han traspasado la producción que tenían en Colombia a sus plantas existentes en México o Centroamérica para manufacturar los productos y abastecer desde allí la región.

El dedo en la llaga

Para el gobierno es lamentable que estas multinacionales se hayan retirado del país, pero dice que no hay que generalizar. El ministro de Hacienda, Mauricio Cárdenas, afirma que cada decisión que toma una empresa tiene su propia lógica y explicación. “Así como se cierran plantas, se abren otras”, señala. Además, anota que Colombia es líder en la región para facilitar los negocios, según el Doing Business, estudio del Banco Mundial. Y considera que uno de los mayores atractivos de Colombia es su macroeconomía estable, bien manejada y con perspectivas muy positivas.



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/la-construcci%3b3n-de-construcci%3b3n-856442/>

Sin embargo, el ministro reconoce la dura realidad y es que la carga tributaria de Colombia es alta. Y aquí es, precisamente, donde se pone el dedo en la llaga. El presidente de la ANDI considera que las dos anteriores reformas tributarias son la gota que rebotó la copa de la competitividad en Colombia. Igual piensa el experto tributarista Santiago Pardo, quien sostiene que el régimen de impuestos ha dejado en desventaja a las empresas colombianas frente a las de otros países. Colombiase abrió al mundo con la firma de muchos tratados comerciales—los productos entran con mayor facilidad y hay que competir con ellos— y la legislación tributaria no se acomodó a esa nueva realidad. Los países también compiten con sus impuestos. De acuerdo con el Banco Mundial, Colombia ocupa el puesto 146 en el ranking que mide el atractivo del sistema tributario, combinando tarifas y facilidades de pago. Sumando todos los impuestos —nacionales y locales— una empresa paga en Colombia una tasa del 75,4% sobre la utilidad neta, mientras que en México alcanza el 52% [...]. En la región, peor que Colombia solo están Argentina y Bolivia. Para el presidente de la ANDI, Colombia tiene que tomar rápidamente los correctivos necesarios frente al régimen tributario para que las empresas no decidan localizarse en otras partes, donde tienen mayores ventajas. Y esto cobija a todos los sectores. Según el gremio, la tasa efectiva de tributación, de acuerdo con una encuesta entre 253 empresas que representan el 18% del PIB, la industria manufacturera es la que tiene la mayor carga (77%), seguida por el sector minero con el 72,2%. Bruce Mac Master recuerda que una empresa cuando llega a la utilidad final, para descontar impuesto de renta, CREE o impuesto a la riqueza, ya ha tenido que restar una cascada de impuestos locales como el predial o el ICA. Un tema crítico, por ejemplo, es el sobrecosto tributario que tienen que pagar las empresas por adquirir bienes de capital, es decir, las máquinas para producir y modernizarse. Un análisis comparativo entre varios países, hecho por Santiago Pardo, muestra cómo a un productor colombiano le salen hasta un 34,5% más costoso los bienes de capital, frente a un extranjero, todo por el sistema tributario colombiano. La preocupación por el tema tributario se ha vuelto cada vez más evidente. Una encuesta realizada por SEMANA entre 150 compañías (las de mayores ventas) mostró esta realidad. Para el 91% de los consultados el CREE (impuesto a las utilidades) ha tenido un efecto negativo; y para el 100% el impacto más dañino corre por cuenta del impuesto a la riqueza (antes patrimonio).

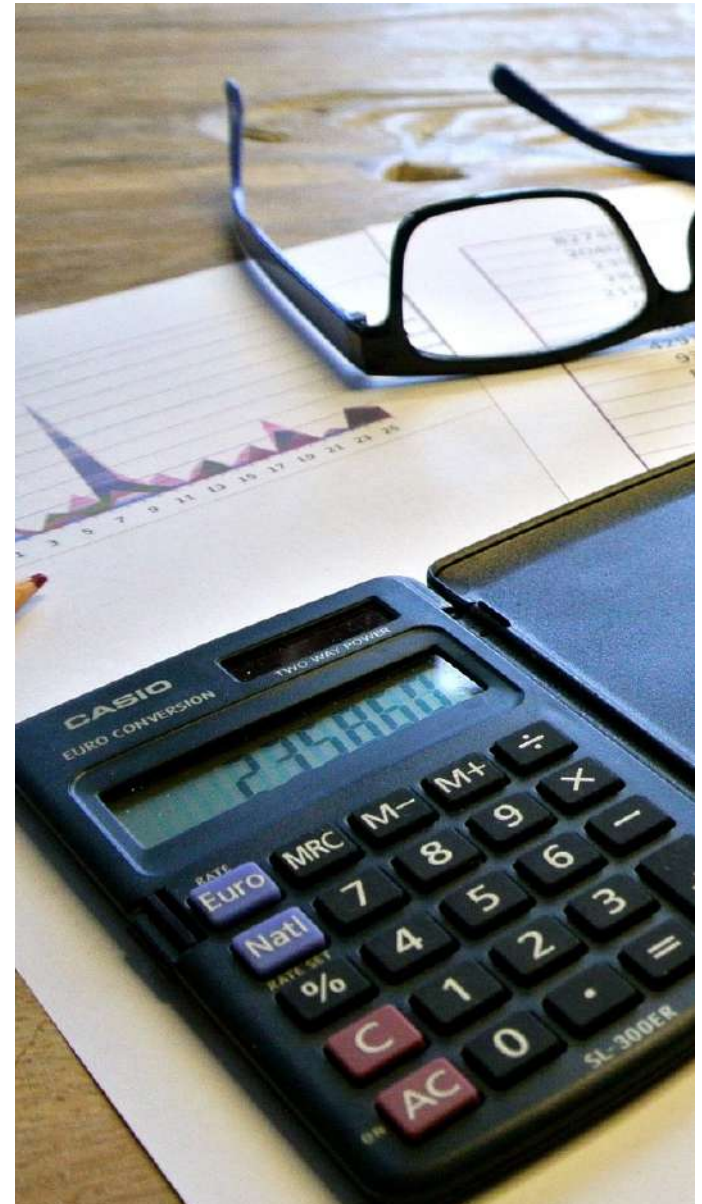
Cabe recordar que el reciente estudio de la OCDE sobre la economía colombiana señaló que el país necesita una reforma al sistema tributario que fomente la inversión y el crecimiento. Al considerar que las tasas del impuesto a la renta de las empresas son demasiado altas y que el impuesto al patrimonio penaliza aún más la inversión, recomendó reducir las tasas del impuesto a la renta empresarial.

El presidente de la SAC, Rafael Mejía, dice que las inversiones agroindustriales se detuvieron en el país, por muchos factores, entre ellos las dos anteriores reformas tributarias. El impuesto a la riqueza ha sido un desestímulo, porque hay proyectos que requieren entre tres y cuatro años para entrar en producción, pero mientras tanto generan un gasto. Es decir, se castiga la inversión que todavía no es productiva. Desde hace unos cinco años no se hace una inversión importante en este sector, dice Mejía. Por el contrario, otros países, incluso Nicaragua, están ofreciendo oportunidades a los extranjeros. De hecho, allá no solo está el Grupo Aval sino el grupo Mayagüez, que invirtió el año pasado 100 millones de dólares en una compañía azucarera.



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/monedas-dinero-rublo-salario-mapa-990693/>

El economista Javier Hoyos considera que, además de la alta tributación que ha influido significativamente en la pérdida de competitividad, hay otros costos como la energía que siguen siendo demasiados altos en Colombia. Crecen por encima de la inflación y el gobierno continúa recargándola, como lo hizo en el Plan de Desarrollo. Todos estos factores hacen que para algunos sea más conveniente cerrar sus plantas en el país, o para unas empresas colombianas crear nuevas plantas afuera. Los empresarios esperan que la misión de expertos que estudia en este momento el tema tributario, con miras a una próxima reforma estructural, proponga cambios que alivien la carga para las empresas. Sin embargo, no será fácil. El ministro Cárdenas le dijo a SEMANA que el gobierno hará todo lo posible para mejorar la competitividad del sistema tributario, “pero dentro del realismo de la situación fiscal del país”; esa frase le da una probabilidad muy baja a la expectativa de que este año se presente una reforma que baje la tributación, pues con la caída del precio del petróleo, el hueco en las finanzas públicas se ha profundizado. Para el Gobierno, asegurar el recaudo es prioridad número uno en este momento. Sin embargo, otros creen que esta es una posición cortoplacista y que estrangular las industrias a punta de impuestos es como hacerse el haraquiri, pues después se terminará afectando el recaudo en renta.



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/impuestos-contar-pagar-740202/>

Lo cierto es que las últimas noticias sobre la partida de tradicionales empresas deberían poner al país a reflexionar sobre la necesidad de buscar atractivos para retener las industrias existentes, incentivar la reconversión tecnológica de sus factorías y proteger el empleo, que es en últimas el objetivo al que debe llevar la prosperidad de la economía.

Referencia: Revista Semana. (23 de mayo de 2015). ¿Por qué se van las grandes multinacionales? Recuperado de <http://www.semana.com/economia/articulo/por-que-se-van-las-grandes-multinacionales-de-colombia/428733-3>

Fuente 5:

La globalización colombiana

Sí, es un hecho, Colombia se está globalizando y el mundo se está colombianizando.

¿Cómo afectó la globalización a Colombia? es una pregunta con una respuesta sorprendente. Dice en Wikipedia: “La globalización es un proceso económico, tecnológico, político, social, empresarial y cultural a escala mundial que consiste en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo uniando sus mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global”, es decir que es un proceso donde damos y recibimos de todos.

Colombia entró a esta nueva ola de globalización, en los noventa, importando de todo, como el mundo esperaba: carros, ropa, tecnología y hasta políticas públicas. Pero lo que el mundo no esperaba era todo lo que Colombia les iba a mandar.



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/tierra-globo-planeta-mundo-espacio-11015/>

Pero lo que el mundo no esperaba era la colombianización a la que Colombia sometería al mundo: hoy, nuestros futbolistas juegan en los mejores equipos de mundo, hay muchos científicos en la Nasa, profesores en las universidades más prestigiosas del mundo, directivos en organismos multilaterales, actores en diversas instancias de Hollywood, y acaban de nombrar a un colombiano como director de la orquesta de Viena. Hasta, tristemente, varias series exitosas hablan de la historia del narcotráfico colombiano, como se hablaba de Cosa Nostra en el pasado. Los asiáticos están enloquecidos con la panela, las uchuvas son un éxito en Europa del Este y el jean sin bolsillo se tomó a América Latina; nuestra música arrasa en Europa, América y Estados Unidos, llevándose los principales premios y con enorme presencia en las emisoras y señales de streaming; al mismo tiempo que muchos autores colombianos son traducidos a más de 20 idiomas, para poder leer sobre esas maravillas de las que tanto hablan. Cada vez llegan más extranjeros a conocernos, a vivirnos, a sentirnos, a invertir, a hacer negocios y aprender de nosotros. Y a enseñarnos cosas que valoramos y apreciamos para desarrollar muchas más industrias que la del turismo, la academia y la banca. Hace 30 años era muy difícil que un colombiano pensara que podía comprar un televisor de última tecnología en un supermercado, con garantía y todo. Y hace 30 años, muchas personas del mundo no se imaginaban que cantarían nuestras canciones, endulzarían su vida con la panela, reirían con nuestras historias y declararían el amor con nuestras rosas, porque solo nos veían como el país que producía el café más suave del mundo. El mundo entero no solo nos felicita por el proceso de paz, sino que nos pregunta cómo hicimos para hacer tanto teniendo tan pocas opciones, y solo nos queda decirles que en esa esquinita del mundo, que entró tarde a la globalización, hay 50 millones de personas que le pueden aportar tanto al mundo que nos tocó desatrasarnos rápidamente, y por eso ven desde paisas alquilando camellos sobre las arenas de Egipto hasta científicos colombianos metidos en el fondo del cerebro, estudiando nuestra humanidad. Sí, es un hecho, Colombia se está globalizando y el mundo se está colombianizando.

Referencia: Herrera, C. (s. f.). La globalización colombiana. El Tiempo. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/camilo-herrera-mora/la-globalizacion-colombiana-es-un-hecho-205540>

5. Elaboración de un mural: Manteniendo los mismos grupos, el docente promoverá en los estudiantes la búsqueda de fuentes en medios nacionales e internacionales y, junto a la información extraída de las fuentes leídas en este capítulo, cada grupo resolverá las preguntas que se enuncian a continuación. Se debe recordar a los estudiantes el referenciar las noticias bajo las normas APA.

- ◆ ¿Cómo se han visto afectados los pueblos indígenas, comunidades negras afrodescendientes, raizales, palenqueras, Rrom o campesinos de América Latina con los actuales procesos de globalización?
- ◆ ¿Qué acciones han tomado afectados de los pueblos indígenas, comunidades negras afrodescendientes, raizales, palenqueras, Rrom o campesinos de América Latina para enfrentar los impactos de la globalización en la actualidad?
- ◆ ¿Por qué es importante que los pueblos indígenas, comunidades negras afrodescendientes, raizales, palenqueras, Rrom y/o campesinos hagan defensa de sus tradiciones y su cultura en el actual proceso globalizador?
- ◆ ¿Están de acuerdo con las luchas de los pueblos indígenas, las comunidades negras afrodescendientes, raizales, palenqueras, Rrom? ¿Por qué?
- ◆ De manera grupal se debe desarrollar un mural que les permita a los estudiantes representar y justificar las respuestas desarrolladas en el punto anterior. Cuando se finalicen las presentaciones, se realizarán reflexiones y conclusiones al respecto. (HE2)
- ◆ El mural se exhibe y sustenta ante los compañeros, quienes al final determinarán los aspectos positivos y pautas de mejoramiento de los expositores. (CE)

Recomendaciones:

Con el fin de dar una base de consulta para la elaboración de esta actividad, se sugiere al docente que se asegure de que cada grupo de trabajo escoja una comunidad, ya sea campesina, pueblos indígenas, comunidades negras afrodescendientes, raizales, palenqueras, Rrom, para que, a partir de dicha selección, se promueva la búsqueda y lectura de artículos necesarios. Para ello se sugieren las siguientes fuentes:

- ◆ Baquero, J. (s. f.). Globalización, ruralidad y desigualdades: Los afrodescendientes de la región Pacífica de Colombia. Recuperado de https://centrodametropole.fflch.usp.br/sites/centrodametropole.fflch.usp.br/files/user_files/noticias/ckeditor/jairo_b.pdf
- ◆ Contreras, M. (s. f.). Los indígenas y la globalización en América Latina. Recuperado de <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/44/pr/pr26.pdf>
- ◆ Fernández, F. (24 de mayo de 2017). Reflexiones en torno a globalización y territorios indígenas en América Latina. Recuperado de <https://iberoamericasocial.com/reflexiones-torno-globalizacion-territorios-indigenas-america-latina/>
- ◆ Gomero, L. (s. f.). Impactos de la globalización en la agricultura de la Comunidad Andina. Recuperado de <http://www.leisa-al.org/web/index.php/volumen-17-numero-2/2302-impactos-de-la-globalizacion-en-la-agricultura-de-la-comunidad-andina>
- ◆ Santacoloma-Varón, L. (2015). Importancia de la economía campesina en los contextos contemporáneos: una mirada al caso colombiano. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v11n2/v11n2a04.pdf>

Habilidad por evaluar

Identificar causas, características y consecuencias de dinámicas asignadas.
 Inferir información esencial del texto propuesto.
 Construir conclusiones colectivamente.
 Argumentar posturas a favor y en contra de un fenómeno social.

Recomendación para evaluar

(HE1) El docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes de utilizar diversas formas de expresión para comunicar los resultados de su investigación, además de citar adecuadamente las diferentes fuentes de información obtenidas frente al proceso de industrialización en el mundo.
 (HE2) En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para organizar información a partir de categorías de análisis, construir respuestas a partir de consulta y contraste de fuentes y socializar la información partiendo del trabajo en equipo.
 (CE) En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes de identificar fortalezas, debilidades y sugerencias en el trabajo de sus compañeros, así como la posibilidad de poder expresar dichas ideas de manera clara y asertiva.

Paso 4: Proceso de proyección ciudadana

La intención de este paso es establecer conexiones entre los conceptos abordados y las acciones y actitudes que permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	¿Cómo superar los impactos negativos de la globalización en mi comunidad?
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social
Preguntas de investigación y evaluación	- ¿Cómo se pueden frenar los impactos negativos que sobre mi comunidad ha generado actualmente la globalización y cómo transformarlos en oportunidades de mejoramiento colectivo?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Promover en los estudiantes el interés por dar soluciones a los conflictos colectivos de su comunidad en el contexto de la globalización.</p> <p>Actividad: De manera individual se llevará a cabo la elaboración de una columna de opinión. Para ello, se pide a los estudiantes que sigan estos pasos: (HE)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observa atentamente la comunidad en la que habitas y selecciona un conflicto en el que haya una incidencia negativa de la globalización (ya sea de manera política, social, cultural, económica, tecnológica o medioambiental). 2. Analiza la situación seleccionada a través de la resolución de las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> a. ¿Qué actores están involucrados en la situación seleccionada? b. ¿Qué rol tienen en el conflicto? c. ¿Cuál es su nivel de influencia y sus intereses? d. ¿Cómo se ha desarrollado el conflicto? e. ¿Qué otros problemas se han añadido al conflicto? f. ¿Qué incidencia ha tenido la globalización, ya sea en el ámbito de lo político, social, cultural, económico, tecnológico o medioambiental, en el conflicto analizado? ¿Cómo lo puedo evidenciar? Para esto, ten en cuenta las diferentes fuentes leídas y trabajadas a lo largo de este ejercicio práctico 5.

- g. ¿Cuál fue el grado de polarización entre los actores participantes en el conflicto?
 - h. ¿Cuál es la base u origen del conflicto analizado?
 - i. ¿Cuáles son los intereses de cada una de los implicados en el conflicto?
 - j. ¿Qué alternativas o posibles soluciones se podrían plantear al conflicto seleccionado?
3. Plantea la hipótesis que se va a desarrollar en la columna de opinión en torno al conflicto analizado.
 4. Recopila noticias locales, testimonios, ejercicios de observación, fotos, canciones, videos, podcast, documentos oficiales y no oficiales, entrevistas que se realicen a los vinculados al conflicto y demás insumos que permitan evidenciar la existencia del problema analizado.
 5. Inicia la redacción de la columna de opinión, partiendo de la pregunta “¿Cómo se pueden frenar los impactos negativos que sobre mi comunidad ha generado actualmente la globalización y cómo transformarlos en oportunidades de mejoramiento colectivo?” y teniendo en cuenta las pautas dadas en la fuente 6 titulada “La columna de opinión: ¿Cómo escribir bien este género periodístico?” de Claudia Patricia Acosta Aguilar.
 6. Se sugiere al docente establecer estrategias para seleccionar las mejores columnas, como, por ejemplo, hacer eliminatorias por grupos, en las cuales se escuchen las diferentes columnas y se vayan estableciendo las que cumplan el objetivo del ejercicio y las pautas de redacción del escrito, para que finalmente se escojan y publiquen las cuatro mejores en algunos de los canales institucionales del colegio. (CE)

Recomendación: Se sugiere al docente hacer una selección previa de algunas columnas de opinión para ser leídas de manera conjunta con los estudiantes, a manera de ejemplo para el ejercicio a desarrollar.

Fuente 6:

LA COLUMNA DE OPINIÓN: ¿CÓMO ESCRIBIR BIEN ESTE GÉNERO PERIODÍSTICO?

La columna de opinión es un género periodístico que tiene como objetivo exponer a través de argumentos el punto de vista del autor con respecto algún tema, personaje o entidad específica. Este es un género en el cual el periodista dispone de libertad para dar a conocer su visión personal sobre un hecho que despierta interés, curiosidad o sencillamente corresponde a la actualidad.

Así mismo, la columna de opinión debe ser entretenida, perspicaz, en lo posible abordar el tema con profundidad a partir de una buena investigación que confiera peso a las ideas, transmita veracidad, credibilidad y, lo más importante, que aporte algo nuevo al lector, desde una reflexión hasta un poco de humor.

De igual manera, cuando un periodista o escritor elige este género periodístico puede expresarse y opinar entre una gran variedad de temas interesantes como lo son la política, la economía, la cultura, la educación, la sociedad, el deporte, el arte, la publicidad, entre muchos otros más.



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/peri%C3%B3dico-caf%C3%A9-vintage-retro-mesa-595478/>

Sin embargo, la columna de opinión, a pesar de ser un género dentro del periodismo de carácter personal, posee una estructura y propósitos específicos. Por esta razón, en este artículo daré a conocer las características propias de este tipo de textos, su estructura, las clases de columnas que existen y algunas recomendaciones finales para saber cómo dirigirse a la audiencia y comunicar las ideas de la forma más adecuada.

PASOS PARA ESCRIBIR UNA COLUMNA DE OPINIÓN

Aunque la columna de opinión es un género periodístico que ofrece una gran libertad para ser escrito y depende en gran medida del estilo particular del columnista, la redacción debe ser clara, fluida, coherente y atractiva para que logre llamar la atención del público.

Además, el artículo de opinión debe ser escrito en primera persona porque es el autor, periodista o escritor quien debe asumir la responsabilidad de las ideas, argumentos, opiniones o comentarios que transmite mediante frases como las siguientes: “yo considero...”, “pienso...”, “según mi punto de vista...”, entre otras.

También el periodista debe considerar ciertos elementos para enriquecer el contenido de la columna:



Fuente. <https://pixabay.com/es/photos/m%C3%A1quina-de-escribir-mec%C3%A1nica-retro-407695/>

- Selección de un tema interesante: Es importante que el articulista seleccione en lo posible un tema de actualidad o que por lo menos los lectores identifiquen fácilmente y que al abordarlo revele una nueva mirada o postura. No obstante, el periodista tiene la posibilidad de exponer un tema desconocido o novedoso que despierte el interés de los lectores.
- Claridad y sencillez en el lenguaje: Otro aspecto a considerar es el uso del lenguaje, el cual debe caracterizarse por ser simple, claro y pertinente, llamando a cada cosa por su nombre y utilizando palabras que transmitan belleza y sonoridad para que el lector disfrute de la lectura mientras se informa sobre el tema.
- Tono o estilo comunicativo: En la columna de opinión se debe evidenciar el tono cercano, íntimo y personal del autor para generar empatía, confianza y credibilidad en los lectores. La exposición de las ideas debe hacerse como si se hablara a un grupo de amigos. Por otra parte, el estilo comunicativo corresponde a la libre elección de cada columnista, el cual puede usar un tono formal, informal, sutil, polémico, irónico o humorístico, entre otros. Todo dependerá de la intención del autor y cómo este desee dar a conocer el tema al público. Generalmente el artículo de opinión va acompañado de una fotografía o ilustración que identifica al autor.
- Redacción concisa: La extensión de una columna de opinión por lo general debe ser aproximadamente de 750 palabras. Si el artículo es para una publicación o medio digital la recomendación es que el texto sea más breve, claro y directo porque la lectura frente a las pantallas de los computadores, tabletas o móviles exige otro nivel de concentración e interacción.
- Persuadir y argumentar: Por lo general, en los artículos de opinión el periodista o autor expone sus ideas a través de la argumentación con la cual trata de convencer al lector de la relevancia de un tema específico. Para persuadir a la audiencia, el columnista debe suministrar pruebas, cifras, fuentes y toda clase de evidencias que confirmen su análisis y permitan contrastar la información con otras teorías ya sea para demostrar la veracidad o falsedad de los hechos. El periodista puede usar argumentos de autoridad, es decir, ideas declaradas por un experto en el tema o argumentar a partir de ejemplos mencionando anécdotas, citas literarias, entre otros.

¿CÓMO ES LA ESTRUCTURA DE LA COLUMNA DE OPINIÓN?

Para escribir una columna de opinión el autor parte de una idea o suceso que investiga porque llama su atención y el interés que dicho tema le genera desea compartirlo con su audiencia mediante opiniones o comentarios que sustenta con pruebas, cifras y citando fuentes de autoridad. Por lo regular, la estructura de una columna se divide en las siguientes partes:

- Presentación de la tesis o el tema: Es una especie de introducción en la cual el periodista realiza un contexto general sobre el hecho o idea que planea desarrollar para llegar a un contexto particular. De igual modo, se presentan las ideas que se tratarán de comprobar más adelante en el cuerpo del texto por medio de la aportación de datos o cifras.
- Desarrollo de la argumentación: En esta parte del texto el autor desarrolla la información y realiza un análisis breve expresando las ideas en tono subjetivo o personal, que es lo que caracteriza su voz para imprimir su propio estilo, [...] lo que lo diferencia de los demás periodistas o escritores. En consecuencia, el columnista puede jugar con la estructura de su escrito exponiendo la tesis al comienzo y terminando con una conclusión que sintetiza dicha idea descrita al inicio.
- Cierre o conclusión: El columnista finaliza con algunas conclusiones sobre el tema que ha expuesto para reafirmar sus argumentos y dejar muy claro al lector cuál es su punto de vista y las razones o motivaciones que lo conducen a defenderlo. Así las ideas finales representan las conclusiones de la columna. En resumen, el autor puede partir de hechos o ideas particulares para culminar en una conclusión general del artículo.



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/m%C3%A1quina-de-escribir-retro-vintage-498204/>

CONSEJOS PARA ESCRIBIR UNA BUENA COLUMNA DE OPINIÓN

- El columnista de opinión debe procurar por transmitir un enfoque y sostenerlo durante el desarrollo del cuerpo del texto para que la audiencia pueda identificar con claridad su posición con respecto al tema y reafirmar los argumentos suministrando datos o ejemplos.
- También es importante tratar los temas o hechos a partir de una visión humanística para enseñar como estos influyen en las personas, un sentido que confiere veracidad y credibilidad a los argumentos.
- Al escribir, pensar en el público para quien va dirigida la columna de opinión para así orientarlo a reflexionar sobre nuevos conceptos [o sobre] ideas que ya dominan.
- Citar las frases o argumentos que contradicen nuestra tesis y rebatir con cifras o datos convincentes. En el mismo sentido, utilizar estrategias lingüísticas como las metáforas, la ironía, el humor y el tono coloquial para hacer más divertido el texto y conservar la atención del lector.
- Utilizar un lenguaje preciso, simple y breve a través del cual se exponga cuál es la mejor solución para el problema que se propone.
- Usar la inteligencia y la creatividad para elaborar una columna de opinión interesante que seduzca al lector y lo invite a cuestionarse aprovechando las figuras retóricas o recursos estilísticos.
- Por último, recordar que la extensión del artículo de opinión debe ser preferiblemente conciso, aproximadamente entre 520 a 750 palabras, y si la publicación es digital, el texto debe ser un poco más corto.

Referencia: Acosta, C. (11 de noviembre de 2017). La columna de opinión: ¿cómo escribir bien este género periodístico?

Recuperado de <http://www.entreperiodistas.com/columna-de-opinion-como-escribir-genero/verdes/multimedia/colombia-pais-muchas-preocupaciones-consumo/33540>

Habilidad por evaluar

Reconocer la importancia de proponer estrategias para el mejoramiento social, político, económico o del medio ambiente en el contexto de la globalización.

Inferir visiones y referentes ideológicos en los textos planteados.

Establecer hipótesis y construir argumentos que las respalden.

Recomendación para evaluar

(HE) El docente podrá evaluar, a partir de la consulta y lectura de fuentes y la creación de columnas de opinión, la manera en que los estudiantes proponen acciones para el mejoramiento de su entorno de vida.

El docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes de inferir y sistematizar información en organizadores planteados o diseñados autónomamente, utilizar diversas formas de expresión para comunicar los resultados de su investigación, y el aprovechar adecuadamente las diferentes fuentes de información para argumentar hipótesis o conclusiones.

(CE) En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes de identificar fortalezas, debilidades y sugerencias a las columnas de opinión de sus compañeros, así como la posibilidad de poder expresar dichas ideas de manera clara y asertiva.



Referencias

- ACNUR Comité Español. (mayo 2018). ¿Qué es un conflicto armado según el Derecho Internacional Humanitario? Recuperado de https://eacnur.org/blog/que-es-un-conflicto-armado-segun-el-derecho-internacional-humanitario-tc_alt45664n_o_pstn_o_pst/
- Acosta, C. (11 de noviembre de 2017). La columna de opinión: ¿cómo escribir bien este género periodístico? Recuperado de <http://www.entreperiodistas.com/columna-de-opinion-como-escribir-genero/verdes/multimedia/colombia-pais-muchas-preocupaciones-consumo/33540>
- Ambroso, G. (mayo de 2011). ¿El fin de la historia? Conflicto, desplazamiento y soluciones duraderas en la era posterior a la Guerra Fría. ACNUR. Recuperado de <https://www.refworld.org/cgi-bin/tehis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4fabdf6f2>
- Antoni, M. y Dos Santos, A. (13 de setiembre de 2017). Planisferios: Primer, Segundo y Tercer Mundo. [Mapa]. Recuperado de <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/1777>
- Baquero, J. (s. f.). Globalización, ruralidad y desigualdades: Los afrodescendientes de la región Pacífica de Colombia. Recuperado de https://centrodametropole.fflch.usp.br/sites/centrodametropole.fflch.usp.br/files/user_files/noticias/ckeditor/jairo_b.pdf
- Beyani, C. (10 de agosto de 2012). Protección y asistencia a los desplazados internos. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9654.pdf>
- Contreras, M. (s. f.). Los indígenas y la globalización en América Latina. Recuperado de <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/44/pr/pr26.pdf>
- Cosoy, N. (24 de agosto de 2016). ¿Por qué empezó y qué pasó en la guerra de más de 50 años que desangró a Colombia? BBC News. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37181413>
- Defensor. (abril de 2016). Desplazamiento interno forzado, crisis humanitaria desatendida. Recuperado de https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2014/05/dfensor_04_2016.pdf
- Delicia, M. (s. f.). La Guerra Fría en el marco de las Relaciones Internacionales. Recuperado de http://secyt.presi.unlp.edu.ar/cyt_htm/ebec07/pdf/zurita.pdf
- Dicken, P. (2009). El mundo «no» es plano: la profunda desigualdad geográfica de la globalización. Recuperado de <https://www.bbvaopenmind.com/articulos/el-mundo-no-es-plano-la-profunda-desigualdad-geografica-de-la-globalizacion/>
- Fernández, F. (24 de mayo de 2017). Reflexiones en torno a globalización y territorios indígenas en América Latina. Recuperado de <https://iberoamericasocial.com/reflexiones-torno-globalizacion-territorios-indigenas-america-latina/>
- García, J., y Pulgar, N. (diciembre de 2010). Globalización: aspectos políticos, económicos y sociales. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000400014
- Gomero, L. (s. f.). Impactos de la globalización en la agricultura de la Comunidad Andina. Recuperado de <http://www.leisa-al.org/web/index.php/volumen-17-numero-2/2302-impactos-de-la-globalizacion-en-la-agricultura-de-la-comunidad-andina>

- González-Cepeda, L. (2017). La Guerra Fría en Colombia: Una periodización necesaria. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-51372017000200295
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). La inocencia interrumpida. ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado de <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-memorias-guerra-dignidad-new-9-agosto.pdf>
- Hernández, M. (2018). El rostro de la guerra. El Mundo. Recuperado de <https://www.elmundo.es/especiales/primera-guerra-mundial/vivencias/primera-persona.html>
- Herrera, C. (s.f.). La globalización colombiana. El Tiempo. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/camilo-herrera-mora/la-globalizacion-colombiana-es-un-hecho-205540>
- Jiménez, J. (19 de marzo de 2018). América Latina desde las dictaduras militares a los gobiernos de izquierdas. Recuperado de <https://www.conacento.info/index.php/2018/03/19/america-latina-desde-las-dictaduras-militares-a-los-gobiernos-de-izquierdas/>
- López, P. (2014). Crímenes del franquismo, derecho y justicia transicional. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/29380/1/CR%C3%8DMENES%20DEL%20FRANQUISMO,%20DERECHO%20Y%20JUSTICIA%20TRANSICIONAL.pdf>
- Martínez, M. (9 de abril de 2019). Comunidad de paz de San José de Apartadó: 22 años de neutralidad ante el conflicto. Recuperado de <https://www.cinep.org.co/Home2/component/k2/682-comunidad-de-paz-de-san-jose-de-apartado-22-anos-de-neutralidad.html>
- Mejía, T. (23 de julio de 2015). La globalización y sus efectos en el medioambiente. Recuperado de <https://smart-lighting.es/la-globalizacion-y-sus-efectos-en-el-medioambiente-por-teresa-mejia/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Naciones Unidas. (1948). Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio (1948). Recuperado de <https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/Genocide%20Convention-FactSheet-SP.pdf>
- Peñalosa, A. (s. f.). Se desintegra la identidad cultural. El Tiempo. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1033467>
- Pfanner, T. (junio de 2009). Editorial: Víctimas de la guerra. Revista Internacional de la Cruz Roja. Recuperado de <https://international-review.icrc.org/es/articulos/editorial-victimas-de-la-guerra>
- Plantu. (5 de diciembre de 1978). [Caricatura sobre la Guerra Fría]. Pacarina del Sur. Recuperado de <http://pacarinadelsur.com/home/oleajes/1689-la-dialectica-periferia-centro-en-el-momento-del-68>
- Raigosa, J. (30 de marzo de 2010). Pérdida de la diversidad cultural. El Colombiano. Recuperado de https://www.elcolombiano.com/historico/perdida_de_la_diversidad_cultural-IWEC_83946
- Redacción El Espectador. (16 de octubre de 2016). Los días en los que Rojas Pinilla censuraba a la prensa. El Espectador. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/los-dias-en-los-que-rojas-pinilla-censuraba-a-la-prensa/>

- Rettberg, A. (s. f.). El legado del conflicto armado en la paz y el desarrollo duraderos de América Latina. Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.un.org/es/chronicle/article/el-legado-del-conflicto-armado-en-la-paz-y-el-desarrollo-duraderos-de-america-latina>
- Revista Semana. (23 de mayo de 2015). ¿Por qué se van las grandes multinacionales? Recuperado de <http://www.semana.com/economia/articulo/por-que-se-van-las-grandes-multinacionales-de-colombia/428733-3>
- Ruiz, J. (s. f.). Elementos para una teoría del conflicto. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2336/1/RuizJaime_2005_ElementosTeoriaConflicto.pdf
- Santacoloma-Varón, L. (2015). Importancia de la economía campesina en los contextos contemporáneos: una mirada al caso colombiano. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v11n2/v11n2a04.pdf>
- Saranga, S. (23 de noviembre de 2020). ¿Cuáles eran las características del franquismo? La Vanguardia. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20201123/49555718362/cuales-eran-las-caracteristicas-del-franquismo.html>
- Segal, A. (s. f.). Totalitarismo, dictadura y autoritarismo: Definiciones y re-definiciones. Recuperado de http://www.ula.ve/ciencias-juridicas-politicas/images/NuevaWeb/Material_Didactico/MarcosRosales/MarcosRosales/dictaduraliteratura/4-7-1-PB.pdf
- Serrano, C. (9 agosto de 2020). Hiroshima y Nagasaki: La dramática vida de los hibakusha, los sobrevivientes de las bombas atómicas que luego sufrieron miedo, culpa y discriminación. BBC News. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53675074>
- Tolcachier, J. (2 de octubre de 2018). La guerra y la paz en América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.alainet.org/es/articulo/195660>
- Trejos, L. (10 de julio de 2013). Colombia: una revisión teórica al conflicto armado. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4364027>
- Valero, D. (4 de agosto de 2015). Hace 60 años se ordenó la clausura de EL TIEMPO. El Tiempo. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16193857>
- Velásquez Rivera, E. de J. (2002). Historia de la Doctrina de la Seguridad Nacional. Convergencia: Revista de Ciencias Sociales, 9(27), 11-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502701>
- Velocityglobal. (1 de junio de 2019). Beneficios y desafíos de la globalización. Recuperado de <https://velocityglobal.com/es/blog/beneficios-y-desafios-de-la-globalizacion/>
- Vergara, F. (8 de marzo de 2021). ¿Sabías cuáles son las grandes ventajas y desventajas de la globalización? Portafolio. Recuperado de <https://blogs.portafolio.co/sabias-cuales-las-grandes-ventajas-desventajas-la-globalizacion>
- Villa, M. (diciembre de 2006). Los usos del miedo como estrategia de terror. Desplazamiento forzado en Colombia. El miedo: un eje transversal del éxodo y de la lucha por la ciudadanía. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinop/20100920090346/art02desplazamientoforzadoControversia187.pdf>
- Zambrano, M. (2 de agosto de 2017). Pérdida de la identidad cultural en Colombia. Recuperado de <https://medium.com/@mayraz026/p%C3%A9rdida-de-la-identidad-cultural-en-colombia-c38ad4e16f25>



La educación
es de todos

Mineducación

@mineduccion 

@mineduccioncol 

@mineduccion 

ministerio de educación nacional 

www.mineduccion.gov.co