

**UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
DESDE EL ENFOQUE DE CONSTRUCCIÓN DE PENSAMIENTO HISTÓRICO**

Requisito parcial para optar al título de

**MAESTRÍA EN HISTORIA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
2016**

LUZ ÁNGELA HERNÁNDEZ RAMIREZ

OSCAR SALDARRIAGA

ÍNDICE

Introducción	3
1. El origen de la propuesta para la enseñanza de la historia	6
2. Las propuestas pedagógicas para la enseñanza de la historia	9
2.1. Enfoque constructivista	10
2.1 Pensamiento histórico	13
3. La importancia de la disciplina histórica en la propuesta pedagógica sobre pensamiento histórico	17
4. Los sujetos de la propuesta	22
5. La propuesta pedagógica	25
5.1. Las categorías de pensamiento empleadas	25
5.1.1. LA CAUSALIDAD	26
5.1.1.1. Mi versión de la historia	27
5.1.1.2. Kankuamos e israelíes, palestinos y colombianos	32
5.1.1.3. El cine y la vida cotidiana	37
5.1.2. EL ESPACIO	39
5.1.2.1. Ubicarnos en el mapa	39
5.1.2.2. Mapas históricos y espacios reales	44
5.1.3. TIEMPO HISTÓRICO	47
5.1.3.1. Una versión no lineal de la línea de tiempo	48
5.1.3.1.1. La elaboración de la línea de tiempo	48
5.1.3.2. Evaluación de la categoría Tiempo Histórico	54
5.1.4. AGENTES HISTÓRICOS	57
5.1.4.1. Los actores del conflicto	57
5.1.4.2. La voz de los protagonistas	62
5.1.5. RAZONAMIENTO INFORMAL	66
5.1.5.1. Los que hablan del conflicto	67
5.1.5.2. Vamos a debatir	71
5.1.5.3. Mi opinión es	84

5.2. Conceptos historiográficos	87
6. La historiografía sobre el conflicto palestino-israelí	88
6.1. Colonialismo e Imperialismo	89
6.2. El conflicto y su origen religioso	94
6.3. La explicación económica, política y social interna del conflicto	100
6.4. El nacionalismo como reacción al colonialismo: contradicciones internas	104
6.5. La resistencia palestina	120
6.6. La realidad palestina: la vida cotidiana, sentimientos y conflictos personales	122
Conclusiones	134
Bibliografía	140
Anexo 1	145
Anexo 2	150
Anexo 3	152
Anexo 4	152

INTRODUCCIÓN

La propuesta pedagógica que aquí se presenta, surgió ante la necesidad que tenemos los docentes del área de ciencias sociales de llevar la historia a las aulas de una forma innovadora, y buscando superar la división que se da en la academia, entre la pedagogía y la disciplina histórica. Aunque algunos investigadores han intentado acercarse al ámbito pedagógico desde la historia, en realidad este es un espacio poco estudiado, siendo perceptible el desinterés por la pedagogía de la historia, que evidencia cierta subvaloración de la formación pedagógica, acompañada de la sobrevaloración de la disciplina histórica.

El objetivo de esta propuesta para la enseñanza de la historia desde el enfoque de construcción de pensamiento histórico es buscar un puente entre la disciplina histórica y el saber pedagógico, con la ayuda de una estructura conceptual tomada de la historia. Para esto se propuso trabajar unas categorías específicas del pensamiento histórico, pues es este el lugar desde donde se pueden generar herramientas investigativas en los jóvenes para comprender el desarrollo histórico de las sociedades. Para esta propuesta se seleccionaron las categorías de pensamiento histórico, consideradas de mayor importancia, como son el tiempo histórico, el espacio, los agentes históricos, la causalidad y el razonamiento informal. Además de estas categorías, la propuesta contiene un grupo de conceptos historiográficos relacionados con el tema de la propuesta pedagógica, necesarios para la comprensión de un fenómeno histórico como el conflicto palestino-israelí, tales como Nakba, Sionismo, Intifada, Pogromos, etc. La propuesta fue tejida desde la pedagogía, pero recoge fundamentalmente aspectos de la disciplina histórica desarrollados a lo largo de la maestría en historia, y que se reflejan en un extenso balance bibliográfico sobre el conflicto palestino-israelí.

En el aspecto pedagógico se toman elementos fundamentales del constructivismo en la medida en que se busca desarrollar un aprendizaje realmente significativo en los estudiantes, para lo cual se retoman los planteamientos del pedagogo español Mario Carretero y otros investigadores que influenciados por esta corriente han trabajado sobre el pensamiento histórico, como Ángela Bermúdez, Darío Betancourt, Renán Vega, entre

otros. Sin lugar a dudas la pedagogía crítica hace presencia a lo largo de la propuesta, pues toda su construcción ha tenido como objetivo el trabajo conjunto con los jóvenes a partir del diálogo, la problematización social y el contexto de los jóvenes en busca de una transformación de la realidad.

Si bien se han dado algunos pasos en la investigación sobre pensamiento histórico, el presente trabajo busca ser una iniciativa novedosa en lo que implica desarrollar el pensamiento histórico en concreto. Fue así como esta propuesta pedagógica se llevó a la acción durante dos meses, con los estudiantes del grado noveno del IED Federico García Lorca, cuya formación es dirigida a estudiantes sordos y oyentes bajo la figura de inclusión.

La propuesta pedagógica implicó un esfuerzo por desarrollar, más que didácticas específicas* y herramientas tecnológicas claves, una nueva lógica para complejizar la realidad social y buscar comprender profundamente los componentes variados de un hecho histórico a partir de diferentes fuentes, y también para generar en los jóvenes una serie de habilidades que solo se adquieren desde la disciplina histórica, como por ejemplo el entendimiento de la noción de cambio y tiempo histórico, o el razonamiento informal asociado al desarrollo de reflexiones éticas.

En la primera parte del trabajo se desarrolla las bases conceptuales pedagógicas e históricas que dieron origen al trabajo, explicando los aportes y deficiencias de diferentes investigaciones hasta el momento y que llevaron a la definición de cada uno de los elementos propuestos.

Posteriormente se plantea la propuesta pedagógica compuesta por las cinco categorías ya mencionadas y se explica la lectura de la experiencia concreta con los jóvenes involucrados en el proyecto, tanto los avances, como las limitaciones del proyecto y sus posibilidades.

Finalmente se presenta un balance historiográfico (parte 6) sobre el conflicto palestino-israelí, fundamento esencial de la propuesta que se construyó.

*Gran parte del material de la propuesta pedagógica se encuentra en el CD anexo.

Es importante resaltar que la propuesta que se presenta en este documento no pretende ser un modelo único de uso obligatorio para los docentes, sino que es tan solo una muestra de las diferentes posibilidades que se puede mover alrededor de la enseñanza y la historia. Las conclusiones de este trabajo reflejan que es un proyecto innovador y puede ser un punto de avanzada para aquellos docentes e historiadores preocupados por la pedagogía de la historia. Pero además, es una experiencia innovadora en lo que se refiere a la enseñanza de la historia para jóvenes sordos, y que no se puede reducir a la presencia de un intérprete en las clases o al aprendizaje de señas por parte del profesor –labor que también me fue indispensable para poder establecer una relación más cercana con los jóvenes y facilitar el interés por la historia.

Se espera que el presente trabajo motive la apertura de espacios para la formación pedagógica en las carreras de historia, y para que, de la misma forma, la historia como disciplina tenga un espacio mayor en las pedagogías.

El conflicto palestino-israelí entre 1948 y 2014:

Una propuesta pedagógica para la enseñanza de la historia desde el enfoque de construcción de pensamiento histórico.

1. El origen de la propuesta para la enseñanza de la historia

La propuesta pedagógica para la enseñanza de la historia que aquí se presenta, parte de la reflexión sobre el grado de separación que existe entre el conocimiento de la disciplina histórica y el conocimiento pedagógico.

En contraposición al enfoque disciplinar y positivista con que se entendían las ciencias sociales hasta la década del 80, en las últimas décadas, las universidades formadoras de docentes-como parte de los procesos de acreditación internacional-, introdujeron modificaciones curriculares en las que las pedagogías –frecuentemente reducidas a didácticas con enfoque psicológico- tomaron gran importancia, mientras que las disciplinas perdieron peso, y se difuminaron en una serie de materias que englobaban diferentes disciplinas, relacionadas con problemáticas contemporáneas y mundiales, pero con muy poco contenido histórico. En la práctica las deficiencias disciplinares se hicieron sentir, y se evidenció “la dificultad del profesorado para articular las Ciencias Sociales históricamente, (lo que) llevó a la permanencia de la enseñanza de la Historia y la Geografía de la forma tradicional pero con algunos recursos didácticos”¹. Las ciencias sociales pretendían hablar de todo y de nada, *un mar de conocimientos con un centímetro de profundidad*, lo que despersonalizó el área y la dejó sin rumbo.

Con el decreto 1278 de 2002, que permitía la inclusión de profesionales no licenciados a la educación se pretendió fortalecer el área disciplinar, sin embargo, las faltas pedagógicas prevalecen y se manifiestan en el acto educativo. Muchos historiadores que se convierten en profesores por el desempleo y no por vocación, y otros aun cuando desean hacer innovaciones educativas, no cuentan con la formación pedagógica para esta labor. “No es

¹Secretaría de Educación, Bogotá, Darío Campos, coord. *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico.* (Bogotá: Serie Cuadernos de Currículo, 2007), 43.

habitual que los historiadores y las historiadoras universitarios piensen en la formación de su alumnado como profesores de enseñanza secundaria. Ni tan siquiera que tengan inquietudes y preocupaciones didácticas. Son pocos los profesores y profesoras de historia que creen que existe un campo de problemas, y una disciplina, que tiene por objetivo investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en cualquier contexto educativo (también, por supuesto, en la Universidad)”².

A las carencias históricas en los contenidos se suman las dificultades didácticas y metodológicas, y el pragmatismo que lleva a que, a pesar de la iniciativa de muchos docentes, gran parte de ellos prefiera utilizar mecanismos de educación tradicionales o rutinarios, con el objetivo de dar resultados para no ser mal evaluados. Por lo anterior, en la práctica cotidiana “la exposición profesoral, la datografía, el memorismo, calcar mapas, responder guías, copiar de los manuales, ver películas descontextualizadas y sin el debido debate, copiar de la Internet, siguen siendo una sumatoria desordenada de actividades con poca perspectiva y reducido interés, nada significativas para los escolares. A esto se suma el bajo conocimiento y la subutilización de las tecnologías de información y comunicación, de los canales culturales de la televisión por cable, el estado incipiente de las bibliotecas, dificultades para producir o adquirir materiales didácticos de apoyo, entre otros”³, convirtiendo en muchas ocasiones los precarios manuales de historia en la herramienta comodín para los docentes de sociales⁴.

Darío Campos, profesor de la Universidad Nacional y director del Grupo de Enseñanza de la Historia, considera que “la paupérrima formación de los docentes hizo que al final los profesores terminaran usando programas o libros caducos, como el manual de Henao y Arrubla de 1910, o, en su defecto, a plegarse a los textos actuales de Ciencias Sociales, que

² Joan Pagés Blanch, “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia”. <https://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf>. pg. 156 (consultado el 16 de agosto de 2014)

³ Secretaría de Educación. *Colegios públicos de excelencia*, 43

⁴ Andrea Linares, “Historia, la gran materia olvidada en las aulas”. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13038111> (consultado el 18 de agosto de 2014).

en su mayoría son de una calidad discutible. Todo esto ha redundado en que los jóvenes lleguen a los 18 años sin saber qué clase de ciudadanos son y en qué país van a vivir”⁵.

El historiador Jorge Orlando Melo, considera que “lo que ha ocurrido en la práctica es que se ha reemplazado la vieja historia, una historia rutinaria y sin mucho interés para los estudiantes, por un popurrí de cosas sin mucha claridad... Los textos de la secundaria, por ejemplo, no tienen foco y son muy acumulativos. Hay que mejorar la calidad de la enseñanza sin volver a la vieja historia”⁶.

Un distorsionado entendimiento de las ciencias sociales llamadas “integradas”, llevó a que en la práctica la historia estuviera cada vez más ausente, siendo reemplazada por múltiples proyectos y actividades en pro de la convivencia social y el ejercicio de los derechos humanos. Un estudio de la Universidad Nacional concluye que “en aras de la integralidad del conocimiento local, las ciencias sociales se vieron saturadas de temáticas, contenidos y de actividades que debían ser articuladas con las problemáticas de los estudiantes y de la sociedad. Actividades como el gobierno escolar, las izadas de bandera, la consolidación de los manuales de convivencia, o los ejercicios convivenciales de banquillo, consejerías y conciliaciones, le fueron asignadas a la clase de ciencias sociales, trazándole un activismo carente de integralidad y de contenido, y generando un desgaste prematuro del área. La clase de ciencias sociales se convirtió en una “colcha de retazos” o en “una salpicadura” de actividades y temas, en el mejor de los casos”⁷.

Por las razones anteriormente expuestas, existe una necesidad real de avanzar cualitativamente en la enseñanza de la historia, y si bien ya se han dado algunos avances teóricos desde la perspectiva del Pensamientos Histórico, es importante llevar estas ideas a expresiones prácticas que motiven a historiadores y docentes a trabajar en equipo para crear nuevos paradigmas sobre la enseñanza de la historia.

⁵ REVISTA SEMANA, “La crisis de la historia”, <http://www.semana.com/nacion/articulo/la-crisis-historia/255378-3> (consultado el 16 de agosto de 2014).

⁶ “Historia, la gran materia olvidada en las aulas”...

⁷ Carolina Guerrero, «La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007» (Tesis maestría, Universidad Nacional de Colombia, 2011), 159.

2. Las propuestas pedagógicas para la enseñanza de la historia

La enseñanza de la historia en la escuela ha sido abordada básicamente desde dos perspectivas, las cuales no han llevado a la formación de un pensamiento histórico en los jóvenes, que les permita analizar los problemas sociales e históricos. Señala Mario Carretero, docente español especializado en la enseñanza de las ciencias sociales y cercano al constructivismo, que el primero de estos modelos de aprendizajes el de enseñanza tradicional, basado en la memorización de datos inconexos, y cuya estrategia de enseñanza se vinculaba con materiales que seguían la lógica disciplinar y reforzaban la reproducción de contenidos⁸. Dichos métodos memorísticos continúan vigentes a pesar de que fueron sometidos a una renovación a través de la implementación de modernas didácticas, en los que la memorización de datos fue reemplazada por fichas, preguntas y cuadros conceptuales, pero los fundamentos tradicionales no fueron modificados⁹, primando la idea “asociacionista” de que se puede tomar un aprendizaje para integrarlo sin ningún cambio, al almacén de conocimientos estático y acumulativo.

El segundo modelo presente en la educación es el constructivismo¹⁰ cuyo fundamento es que la realidad es una elaboración individual que se autoconstruye en relación con el medio social. Este enfoque conocido como “enseñanza por descubrimiento”, pretende desde sus orígenes formar pensamiento crítico y científico, directamente relacionado con el desarrollo del pensamiento formal. La enseñanza por descubrimiento ha sido censurada por ser elitista, porque implícitamente considera que el descubrimiento de conocimientos relevantes únicamente sería posible para grupos selectos con capacidades especiales.

Carretero se inclina entonces, por recoger los componentes de los enfoques pedagógicos anteriores (tradicional y constructivista), buscando que los estudiantes desarrollen conceptos básicos que construyan un marco conceptual para entender la realidad. Carretero

⁸Citado en: Mikel Asensio, “Enseñanza de la historia. Modelos de aprendizaje”. http://zeustyger.blogspot.com/2012_09_01_archive.html (consultado 4 de octubre de 2014)

⁹ Mikel Asensio, “Enseñanza de la historia...”

¹⁰ Valeria Araya, “Constructivismo: orígenes y perspectivas”. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>, y Mario Carretero, “¿Qué es el Constructivismo?”. http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001/File/Que_es_el_constructivismo.pdf (consultado el 16 de octubre de 2014)

sostiene que es necesario pensar una estrategia que relacione los fundamentos del constructivismo con conceptos propios de las ciencias sociales, cuya complejidad es de difícil aprehensión espontánea por parte del estudiante aislado.¹¹

En razón de lo anterior, la propuesta pedagógica desarrollada en este trabajo, se inscribe en este tercer camino trazado por Carretero, y tiene básicamente dos componentes. En primer lugar pone al estudiante como figura central sobre quien recae la labor de reconstruir un conocimiento sobre ideas previas reconociendo el papel fundamental del docente-historiador en la orientación del proceso desde su labor complementaria como investigador; y en segundo lugar pretende la formación de una estructura conceptual de la historia en los estudiantes sobre la cual basar los análisis de múltiples conflictos sociales. El trabajo guarda relación con el aprendizaje significativo, siguiendo los planteamientos de Carretero, que a su vez funda sus investigaciones en las nociones de aprendizaje significativo desarrolladas por Ausubel¹². Además, la propuesta pedagógica también está cimentada en concepciones muy arraigadas de la pedagogía crítica, ya que plantea la necesidad de motivar un análisis crítico del statu quo, construyendo conocimiento por medio del dialogo y la investigación conjunta hecha con el docente y los estudiantes desde su propio contexto, dándole voz propia a los jóvenes con el objetivo de promover cambios en la sociedad.

2.1 Enfoque constructivista

La propuesta que se desarrollará no está atada a un modelo pedagógico exclusivo, sino que retoma elementos positivos de las tendencias precedentes en la didáctica de la historia, aun cuando se acerca con mayor fuerza a los planteamientos constructivistas de Vigotsky¹³,

¹¹ Mikel Asensio, “Enseñanza de la historia...”

¹² Frida Díaz Barriga, “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista”, <http://mapas.eafit.edu.co/rid=1K28441NZ-1W3H2N9-19H/Estrategias%20docentes%20para-un-aprendizaje-significativo.pdf>. (consultado el 4 de diciembre de 2014)

¹³ Abel Romo Pedraza, “El enfoque sociocultural del aprendizaje en Vigotsky”. http://www.afaan.org/docs/VYGOSTSKY_04_ROMO_El_enfoque_sociocultural_del_aprendizaje_de_Vygotsky.pdf (consultado el 21 de noviembre de 2014)

Ausubel¹⁴ y principalmente Carretero. El constructivismo se fundamenta en la existencia de “ideas previas” que conforman redes de conocimientos que poseen los individuos, y que surgen de la interacción social, por lo que tienen un significado personal que dificulta los cambios de ideas, y por lo general son construidas a partir de la vida cotidiana.¹⁵

La propuesta pedagógica recoge los siguientes planteamientos constructivistas:

El primero de ellos parte de que el conocimiento es una construcción que el individuo desarrolla en sociedad, en una interacción entre el sujeto y el medio. Por esta razón, la mayoría de las actividades planeadas dentro del proyecto están fundamentadas en el trabajo grupal, discusión colectiva o juegos.

El segundo, es la formación de habilidades psicológicas primarias y secundarias tales como la memoria y la formación de conceptos, y todas estas habilidades dependen de la interacción con quienes le rodean, es decir de su “Zona de Desarrollo Próximo”¹⁶. El desarrollo de esas funciones secundarias se relaciona con “la construcción de símbolos, las obras de arte, la escritura, los diagramas, los mapas, los dibujos, los signos, los sistemas numéricos, en una palabra, las herramientas psicológicas”¹⁷. La propuesta pedagógica recurre a la expresión artística, como una forma de desarrollar esas habilidades y también evaluar el estado de avance de la apropiación del pensamiento histórico.

Desde el punto de vista constructivista, el lenguaje como herramienta psicológica es fundamental para poder desarrollar cada una de las actividades propuestas, bien sea en explicaciones teóricas, discusiones colectivas, participación en juegos de discusión, lectura de periódicos y otras fuentes primarias escritas, etc. La cultura cumple el papel de mediación en el proceso de aprendizaje, por esto la reflexión en torno a expresiones culturales del conflicto es importante en el proyecto.

¹⁴ Díaz Barriga. “Estrategias docentes para un aprendizaje ...

¹⁵ Mario Carretero *et ál.*, *La enseñanza de las ciencias sociales*. (Madrid: Editorial Visor, 1989), 57.

¹⁶ Gerardo Hernández Rojas, “La zona de desarrollo próximo comentarios en torno a su uso en los contextos escolares”. <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208604.pdf> (consultado 30 de noviembre de 2014).

¹⁷ Abel Romo Pedraza, “El enfoque sociocultural de Vigotsky” http://trabajosocial.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/23412/mod_folder/content/0/eje%202/Pedraza-vigotsky%20sintesis.pdf?forcedownload=1 (consultado el 26 de octubre de 2015).

La forma de evaluar el aprendizaje y promover el desarrollo del mismo en clase que se utilizará en este trabajo, está basado en la elaboración y discusión de preguntas y cuestionamientos sobre la opinión individual. Según Lucero y Montanero¹⁸, las preguntas sobre las consecuencias, factores causales, condiciones hipotéticas, analogías con el pasado y con otras sociedades son fundamentales para el desarrollo del pensamiento histórico, y específicamente el razonamiento causal; además de incentivar la empatía histórica, entendida como la capacidad de entender las ideas y valores de otra época y cultura desde la sociedad actual.

Carretero es consciente de la inutilidad de generar un modelo estricto de aplicación obligatoria, y le apuesta más bien a propuestas didácticas flexibles provenientes de la iniciativa de docentes historiadores. Por esta razón, la propuesta pedagógica que se desarrolla en este trabajo no pretende ser un esquema cerrado, sino, una oportunidad para llevar a la práctica la teoría sobre pensamiento histórico contribuyendo a su amplitud y profundidad.

A pesar de las críticas que se le han hecho por terminar siendo un instrumento de trabajo en ciudadanía y democracia¹⁹, los desarrollos pedagógicos y teóricos desarrollados por Carretero han tenido gran impacto en Colombia y Latinoamérica, lo que se evidencia en la cantidad de estudios elaborados sobre varios conceptos y categorías referentes a la formación del pensamiento histórico en la década del 90, evidenciando un claro entendimiento de la necesidad de desarrollar teoría histórica desde la pedagogía y de recoger problemas históricos desde un punto de vista pedagógico.

¹⁸ Citadas por Mario Carretero, Manuel Montanero, “*Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*” http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf (consultado el 30 de noviembre de 2015).

¹⁹ Mireya González Lara. «La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010» (Tesis maestría, Universidad Javeriana, 2011)

2.2 Pensamiento histórico

Debido a la preponderancia que se da en las facultades de educación a la didáctica –no propiamente a la pedagogía- por encima de la investigación histórica, y por otro lado, la separación y en muchos casos desdén de muchos historiadores por los problemas de la enseñanza de su disciplina, el campo del pensamiento histórico ha sido poco abordado por la gran masa de docentes, con las nefastas consecuencias en la formación de niños y jóvenes sin memoria histórica, víctimas de un “presentismo” sin perspectiva.

Por eso es pertinente antes que nada, establecer qué significa el pensamiento histórico. Autores como Stephen Kemmis sostienen que el pensamiento histórico es una “teoría de enseñanza crítica o socio-crítica” que “[...] consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar las formas de investigación crítica que les permitan comprender cómo nuestra sociedad ha llegado a tener las estructuras actuales [histórica, social, económica, cultural y política]; y sobre esta base, ayudar a los estudiantes a desarrollar formas de acción y reflexión que les permitan participar en la lucha contra la irracionalidad, la injusticia y las privaciones en la sociedad”²⁰. El pensamiento histórico es, por tanto, una ventana que motiva la reflexión crítica y autocrítica sobre sus propios conocimientos, formas de organización y de acción.

Hilary Cooper destaca que el Pensamiento Histórico pretende “... seguir los cambios que se han producido en el tiempo... estos cambios pueden ser políticos, económicos, sociales, tecnológicos o culturales; los que se producen en un área afectan a otros aspectos de la vida” y agrega que se construyen explicaciones de tiempos pasados, pero éstas dependen de “...las preocupaciones vigentes en las épocas en las que viven o de sus propios intereses y perspectivas y de las fuentes que tengan a su disposición”.²¹

El docente español considera que una posible estructura conceptual para la formación del pensamiento histórico debe basarse en cuatro tipologías de conceptos relacionados con las competencias de pensamiento histórico: la construcción de la conciencia histórico-temporal; las formas de representación de la historia; la imaginación/creatividad histórica y el aprendizaje de la interpretación histórica.

²⁰Kemmis en Secretaría de Educación. *Colegios públicos de excelencia*, 51

²¹ Cooper en Secretaría de Educación. *Colegios públicos de excelencia*, 55

En la investigación en torno al pensamiento histórico en Colombia, hay que destacar al fallecido profesor Darío Betancourt Echeverry, quien participó en la generación de avances teóricos en torno a la enseñanza de la historia durante la década del noventa, y en su libro “Enseñanza de la historia a tres niveles”²² elabora un análisis histórico de la historia que se ha enseñado, y posteriormente dirige la atención hacia la importancia de la enseñanza de esta disciplina para comprender la realidad social de su comunidad, de la nación y del mundo, enriqueciendo su conocimiento sobre la naturaleza social e individual del ser humano, desarrollando habilidades para el manejo de fuentes y actitudes tolerantes, y principalmente, fortaleciendo una visión no dogmática de los procesos sociales.

Betancourt presenta una propuesta para la enseñanza de la historia desde tres niveles: el historiográfico, el programa y la crítica a los textos; esta iniciativa pedagógica nacida de su práctica docente, está basada en la práctica conjunta del educador y el estudiante que recoja las vivencias del estudiante y su conocimiento previo, así como la experiencia del docente.

También es primordial resaltar la labor dedicada del Profesor Renán Vega, quien a través de su libro “Historia: conocimiento y enseñanza”²³ muestra con gran profundidad la importancia de prestar atención a la investigación sobre la enseñanza de la historia. Su libro ahonda en el significado de “pensar históricamente” e historiográficamente pero valorando la labor del pedagogo; para Renán Vega “el profesor de historia debería tener una doble formación: conocer historia, o sea procesos concretos, manejar información, establecer cronológicamente el encadenamiento de los sucesos, saber periodizaciones y clasificaciones históricas; pero conocer también ciertos aspectos historiográficos”²⁴ y anclando este aprendizaje a las habilidades pedagógicas desarrolladas durante su experiencia.

Es muy interesante la propuesta de Renán Vega para pensar en historia a través de problemas, con el objetivo de dar fin a la suposición de verdades definitivas dentro de la historia, explorando así explicaciones no convencionales que conlleven a profundizar en

²² Darío Betancourt Echeverry, *Enseñanza de la historia a tres niveles*. (Colombia: Magisterio, 1993)

²³ Renán Vega Cantor, *Historia: Conocimiento y enseñanza*. (Bogotá: Antropos, 1998)

²⁴ Renán Vega Cantor, *Historia: Conocimiento y enseñanza*, 51

un fenómeno, y de esta manera plantear posibles soluciones. La problematización es, desde el punto de vista del autor, una actividad que potencia el cuestionamiento constantemente de la realidad. Para Renán la labor del docente historiador fundamentalmente no es organizar una acumulación lineal de datos, sino aportar elementos que faciliten comprender un periodo determinado a partir de una gran variedad de fuentes que amplíen los horizontes de interpretación, aproximándose así a la labor del historiador.

Es importante resaltar el llamado hecho por Vega sobre la necesidad de cambiar las actitudes pedagógicas en clase sobre el autoritarismo y la democracia, pues implica además del esfuerzo mayor, un compromiso ético y político por parte del docente para asumir un rol potenciador de habilidades críticas en sus estudiantes. Resultan muy creativas e inspiradoras las diferentes propuestas pedagógicas que plantea Vega en su libro.

Además del enfoque crítico y transformador de los dos profesores señalados anteriormente, en Colombia, Ángela Bermúdez²⁵ en compañía de otro experto y desde un enfoque cercano a lo planteado por Carretero, elaboró un estudio detallado sobre la transposición didáctica de la historiografía, señalando una serie de conceptos fundamentales que facilitan la comprensión de la historia, tales como la evidencia, la causalidad, la intervención decidida del sujeto activo, el significado, la continuidad y la transformación.

Por *evidencia*, Bermúdez²⁶ se refiere a la “variedad de recursos primarios y secundarios usados para construir una explicación plausible a preguntas de la historia”; *causalidad* son “los múltiples factores que influyen en el porqué y cómo ocurrieron los eventos en el pasado”; *sujeto activo*, es decir “la intervención decidida de un individuo o grupos en el pasado, y los factores que influyeron sobre sus opciones y decisiones”; el *significado* o relevancia del hecho histórico dados por “los criterios con los que damos importancia a hechos del pasado según el significado que tuvieron en su propio tiempo y / o el significado que le atribuimos para nuestras vidas en la actualidad”; y por último la *continuidad* y la *transformación* que se refieren a “la noción de que aún cuando el pasado

²⁵ Ángela Bermúdez; Rosario Jaramillo. “El desarrollo de las explicaciones históricas en niños, adolescentes y adultos”. En Antanas Mockus et al, *Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*. (Bogotá: Ed. Magisterio, 1999), 71-156. Ver también: Ángela Bermúdez, “El triángulo pedagógico de la comprensión de la Historia”. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-167612.html>. (consultado 12 de noviembre de 2014)

²⁶ Ángela Bermúdez, “El triángulo pedagógico de la ...”

representa momentos históricos únicos e irrepetibles, hay muchas situaciones similares que pueden volver a ocurrir en el tiempo”.

Plantea Ángela Bermúdez que las investigaciones evidencian que los docentes que promueven la integración de estos conceptos centrales de la comprensión de la historia al currículo y a la práctica, generan capacidades en los estudiantes para desarrollar un entendimiento más complejo del pasado y el presente, aplicables a un conjunto de temas históricos muy variado.

Explica Bermúdez que se deben incluir dos dimensiones al aprendizaje de la historia: la dimensión ética y la emocional, que son factores importantes para mejorar el interés por la historia y su comprensión. Llama "Reflexión ética" a los problemas morales encapsulados en dilemas que confrontan a los estudiantes con sus juicios sobre lo que está bien o mal, según la escala de valores propia confrontada con los valores y las acciones de sociedades pasadas. Y por "Compromiso emocional", Bermúdez entiende el grado de conexión emocional de los estudiantes con los problemas abordados por la historia.

Dentro de los mecanismos empleados para desarrollar el pensamiento histórico, un lugar importante es ocupado por la lectura y la escritura, pues la enseñanza es un proceso comunicativo en que el lenguaje se materializa en forma oral, escrita o visual, y puede “facilitar a los alumnos el acceso a la capacidad de análisis y producción del discurso razonado (es una de las mayores riquezas que una educación puede ofrecer). El dominio discursivo y la argumentación razonada permiten alcanzar niveles de autonomía y libertad en la medida en que el conocimiento sobre la manera como se construyen los textos, posibilita al estudiante ser más analítico y crítico en la lectura y más intencional en la escritura”²⁷.

Para Carretero, el pensamiento histórico es el puente cognitivo que conecta dos tipos de conceptos (previos y reconstruidos). Las categorías de pensamiento histórico pueden entenderse como habilidades que se desarrollan como parte del pensamiento formal que no está directamente relacionado con la edad o el desarrollo cognitivo²⁸ y es por esto que la

²⁷ Secretaría de Educación. *Colegios públicos de excelencia*, 66

²⁸ Mario Carretero et ál, *La enseñanza de las ciencias sociales*, 22.

propuesta pedagógica hecha por medio de este escrito, renuncia a la idea generalizada y aceptada de empezar por lo “micro”, lo “local” y el contexto inmediato de los estudiantes, para comprobar que los jóvenes pueden escapar de esa lógica escalonada y lineal, y pueden desarrollar un interés y capacidades para analizar –y no solo reconocer- hechos que no corresponden a su experiencia, tiempo, contexto y cultura inmediata o directa.

Las categorías de pensamiento no pueden reducirse a “un conjunto de estrategias de razonamiento que pueden aplicarse a cualquier contenido sino que también consisten en conjuntos de información específica que dependen de la experiencia concreta de cada alumno, cuya asimilación adecuada se encuentra en íntima relación con la capacidad de desechar o contradecir las ideas previas”²⁹.

Para Carretero -y en consonancia con la “Reflexión ética y el compromiso emocional” planteadas por Bermúdez-, las categorías de pensamiento tienen además un componente formativo axiológico importante, pues contribuye a formar un pensamiento ético, poniéndose en el lugar y época del otro, con una actitud comprensiva de las ideas y los actos de otro tiempo.

3. La importancia de la disciplina histórica en la propuesta pedagógica sobre pensamiento histórico

En la compilación elaborada por Carretero, Jesús Domínguez³⁰ plantea que orientar la enseñanza de la historia –de cualquier acontecimiento social- debe pasar por una reflexión sobre ¿para qué enseñar historia? ¿Qué enseñar? ¿Para quién? Y ¿Cómo enseñarla?

El Para qué se relaciona directamente con las metas educativas, que según el autor serían las siguientes: la primera de ella es analizar críticamente tanto los hechos como las interpretaciones del pasado, proporcionar a los estudiantes elementos para conocer el mundo en que tiene que vivir, reconocer de manera crítica su herencia personal y colectiva

²⁹ Mario Carretero et ál, *La enseñanza de las ciencias sociales*, 24.

³⁰ Mario Carretero et ál, *La enseñanza de las ciencias sociales*, 35.

y comprender los valores y la cultura con los que funciona la sociedad. No solo rastrear las raíces del presente, porque también hay que estudiar otras sociedades diferentes que permita tener una perspectiva por contraste, acercándose a otras formas de organización social.

Una segunda razón para enseñar historia es la comprensión del “cambio” de las sociedades humanas, cómo y por qué han cambiado para mejor o para peor, así como las causas profundas, los intereses y posiciones ideológicas de grupos y actos individuales.

Una tercera e importante contribución de la historia es que facilita el desarrollo de habilidades cognitivas (análisis, inferencia, interpretación crítica, síntesis, juicio evaluativo en las fuentes y tratamiento de la información de cualquier procedencia distinguiendo datos, prejuicios) para emitir juicios con base en una análisis crítico.

Por último, la historia contribuye a formar un pensamiento ético, poniéndose en el lugar y época del otro con una actitud comprensivas de ideas y actos de otro tiempo.

Todos estos aportes que se pueden dar desde la historia, son de fácil comprensión cuando los docentes han estado relacionados con la disciplina histórica y hay un acercamiento a lo que Domínguez denomina la “sintaxis proposicional de la historia”, es decir la lógica explicativa particular de la historia como disciplina³¹. Según Domínguez, la enseñanza de la historia escolar, va más allá de la selección de contenidos y retoma lo que Hirst denomina “sintaxis de la historia”³² que está compuesta por a) **un principio globalizador**, es decir la conciencia de que los hechos no son lineales, sino que confluyen e integran diferentes niveles de la realidad (lo político, económico, cultural e ideológico); b) **la explicación causal**, las condiciones o procesos externos e internos que explican en diferentes grados de importancia la aparición de efectos variados en diferentes temporalidades; c) **explicaciones teleológicas o intencionales**, las leyes de la historia, o los motivos y las acciones individuales y consecuencias de esta acciones de una época particular; d) **cambio y continuidad**: nociones como tiempo, cambio, desarrollo,

³¹ Mario Carretero et ál, *La enseñanza de las ciencias sociales*, 47.

³² Mario Carretero et ál, *La enseñanza de las ciencias sociales*, 47.

retroceso, ruptura, continuidad, ritmos, interacciones necesarias para que se den cambios (p. e. lucha de clases, modo de producción, estructura, coyuntura).

Es fundamental también la enseñanza de herramientas para el análisis crítico de diferentes fuentes sobre un problema histórico, que lleven al cuestionamiento propio sobre cualquier hecho. Desde este punto de vista, los llamados contenidos no deben ser entendidos instrumentalmente como un listado de temáticas inconexas, sino que deben ser apreciados como una red organizada cuidadosamente con conceptos, valores, procedimientos provenientes de una investigación historiográfica, que corresponden a las habilidades que se necesita desarrollar para promover la reflexión sobre la historia y no su asimilación memorística y pragmática.

Aun cuando parezca que una propuesta pedagógica como la que aquí se presenta pueda ser desarrollada por cualquier docente especialista, “aplicando” de manera instrumental un conjunto de didácticas por medio de una adaptación mecánica de investigaciones historiográficas, es importante comprender que la disciplina histórica dota al docente de una lógica diferente para acercarse a la realidad.

El principal aporte se relaciona con la posibilidad de entender la complejidad de los procesos históricos, en la medida en que el historiador investiga a profundidad un hecho histórico, y busca una explicación no simplista para los distintos fenómenos que se relacionan con un objeto de investigación. En concreto, el balance historiográfico sobre el conflicto palestino-israelí que se elaboró durante meses para esta propuesta pedagógica fue fundamental, en la medida en que instauró la necesidad de recoger diferentes y copiosas fuentes secundarias y primarias sobre el tema, que incluían investigadores de diferentes posiciones ideológicas, sobre las cuales se debió hacer un balance crítico para poder comprender qué factores económicos, políticos, culturales e ideológicos llevaron al desarrollo del conflicto de la manera como se ha dado.

Es así como aparecieron diferentes perspectivas explicativas al problema palestino-israelí, que hasta ese momento se reducía por desconocimiento y prejuicios, a un conflicto por intereses imperialistas. La investigación historiográfica complementó esa visión mecánica-dogmática, y evidenció que en el conflicto intervinieron factores como el nacionalismo

palestino y sionista, la importancia geoestratégica de la zona en disputa, los intereses árabes en la zona, las diferencias culturales, los conflictos al interior de Israel, las diferencias políticas dentro de la comunidad palestina, el papel determinante de algunos líderes, entre otros. El estudio historiográfico de algunos investigadores contribuye a pasar del entendimiento del conflicto como un problema religioso, otros mostraron la dimensión del Estado de Israel y la relativa independencia que tienen del imperialismo norteamericano en cuanto a sus acciones militares, mientras que algunos mostraron el grado de represión de los propios ciudadanos israelíes por su origen africano por el Estado israelí, y algunos más, evidenciaron las características racistas de los planes sionistas hacia el pueblo, con la limpieza étnica implementada en 1948.

Pero además, esta rigurosa investigación historiográfica facultó el entendimiento sobre la vida y la historia de las personas que sufren el conflicto, en el lado israelí y palestino, descendiendo a la vida real sin dejar de contemplar los grandes acontecimientos políticos y económicos que rodean el objeto de investigación. De aquí, que toda la preparación académica de dos años en la maestría en historia, haya enriquecido esa visión simplista que calificaba de manera prejuiciosa a los buenos y a los malos, para pasar a un cuadro más complejo en el que aparecen *nuevos* sujetos no contemplados hasta el momento, como por ejemplo, agrupaciones israelíes no sionistas, sectores judíos internacionales en contra de la ocupación a Palestina, agrupaciones islámicas que atentan en muchos casos contra las libertades básicas, intereses representados en personas palestinas que en algunos momentos de la historia establecieron alianzas pragmáticas con el nazismo para poder tomar ventaja del asesinato de judíos, etc.

Los *nuevos* sujetos que aparecen en el conflicto palestino-israelí surgen como parte del método para acercarse a la realidad histórica, en el que, desde luego, es imposible ser completamente objetivo, pero en el que la conciencia de la posición que se asume para analizar un problema histórico, facilita el interpretar otras épocas y culturas, intentando no prejuzgar con los ojos del presente y del propio esquema cultural. Esta liberación de prejuicios por medio del ejemplo representa, para el profesor, un gran esfuerzo cuando se trata con niños y jóvenes cuyo esquema valorativo les indica que su tiempo y su cultura

son superiores; sin un método histórico y pedagógico es difícil alcanzar una aproximación a la interpretación de un fenómeno.

Por otro lado, el significado de la causalidad se modifica cuando se da un acercamiento a la historia como disciplina. La propuesta pedagógica fue un punto de quiebre en la manera como se abordan en clase los acontecimientos históricos, usualmente mostrados en las clases como estáticos en el tiempo y alejados de la realidad, o con esquemas monocausales que se limitan a lo interno dejando de lado las causas externas de un problema. La lógica del historiador lleva a analizar los constantes cambios que se presentan, y rompe con la idea de momificar la historia y verla como un hecho determinado. Es por esto que la historia dota a los profesores que se involucran en un ejercicio pedagógico, de un método disciplinar para comprender hechos históricos, que puede ser apropiado por los estudiantes, portadores del letal virus de la momificación histórica y del presentismo total.

El acercamiento a los principales aportes y críticas de los diferentes enfoques historiográficos, promueve además una reflexión sobre la manera equívoca y generalizada entre los no historiadores de entender la historia, particularmente en el reduccionismo pedagógico que centra mecánicamente en las causas y consecuencias estructuradas de manera dual en los factores políticos y económicos, y que aún hoy pulula en las aulas de ciencias sociales. Es por esto que para la elaboración de esta propuesta pedagógica se hizo una revisión de la historia económica y política de la zona en conflicto, pero también la historia cultural tuvo un gran aporte, principalmente en algunas fuentes primarias y testimonios que se escogieron.

Cuando se es docente se intenta responder a la necesidad de generar una gran cantidad de conocimientos sobre variados temas en poco tiempo, sin importar las fuentes, y mucho peor, con frecuencia solo se buscan fuentes secundarias sin mayor rigor, para ser replicadas a través de un esquema o guía de clase (mapas conceptuales, exposiciones orales, guías con preguntas). Pero, cuando se es docente investigador de historia, aparece sin que se esté buscando, un riquísimo panorama de fuentes primarias y secundarias, que tratadas de manera crítica pueden potenciar no solo el aprendizaje de algún fenómeno histórico, sino también, las posibilidades reales de que los niños y jóvenes se involucren con las fuentes y

las analicen en todo momento. Esta mirada sobre las fuentes puede ser característica de un docente de ciencias sociales, sin embargo, la disciplina histórica enriquece gratamente el ejercicio pedagógico, cuando se entiende y se sabe contagiar el aprecio por todo tipo de artefactos culturales a partir de los cuales se pueda comprender la historia de un pueblo, y las mismas fuentes respondan preguntas nacidas de la interacción con esas fuentes. Los jóvenes mismos se descubren a sí mismos como investigadores, cuando se acercan la realidad social no solo por medio de libros o guías escolares, y comprenden que la historia la cuentan personas reales como ellos, aun cuando no pertenezcan a la esfera intelectual que produce conocimiento académico.

De esta manera, los estudiantes van tomando conciencia de la gran complejidad del problema, las diferentes escalas temporales involucradas, las distintas versiones sobre un mismo hecho, las posibles interpretaciones de las causas, y hasta las rupturas y continuidades que difícilmente pueden ser comprendidas con talleres o explicaciones dadas por el profesor.

La propuesta pedagógica presentada introduce gran cantidad de elementos de la disciplina histórica, y le concede una identidad concreta que va más allá de las ciencias sociales concebidas bajo el esquema de integralidad, en el que por lo general, la esencia de la historia y de todas las disciplinas relacionadas tiende a desaparecer.

4. Los sujetos de la propuesta

La propuesta pedagógica explicada en el primer capítulo, fue probada durante dos meses (agosto a octubre) en la Institución Distrital Federico García Lorca Jornada Mañana, (Bogotá, D. C.) en tres cursos de grado noveno, como parte de la clase de ciencias sociales.

Esta Institución educativa se ubica en el barrio Gran Yomasa, en la localidad 5ª Usme, desde hace 15 años, y forma parte de los colegios que dentro del Distrito Capital atienden a población sorda bajo el modelo de inclusión.

La institución tiene como PEI el modelo histórico cultural de Vigotsky desde su reestructuración hacia el año 2003, el cual se encuentra en los documentos institucionales, pero sólo ocasionalmente es llevado a la práctica. Sin embargo la existencia de ese modelo pedagógico ofrece oportunidades para desarrollar la propuesta pedagógica, pues, además, el horizonte institucional está enmarcado en la formación en valores como eje de crecimiento personal. La perspectiva política y ética de los docentes que participaron en la elaboración del PEI guarda relación con los planteamientos de la pedagogía crítica, aunque en la práctica las medidas administrativas específicamente de los últimos años vayan en contravía de ese enfoque, al punto de promover un cambio en el modelo pedagógico hacia perspectivas empresariales y de competitividad.

El colegio cuenta con reducidas herramientas tecnológicas, sin embargo se buscaron estrategias diferentes para poder llevar a cabo la propuesta pedagógica.

El programa para estudiantes sordos de la institución lleva 14 años, funciona desde dos modelos de aprendizaje, uno para primaria y otro para bachillerato. En el primero, los niños tienen acercamiento a un modelo lingüístico, es decir un docente de la comunidad sorda que en interacción constante moldea la lengua de señas con los niños. En bachillerato, los jóvenes sordos asisten a clases con sus compañeros oyentes, contando con el servicio de interpretación ofrecido por la SED en contratos con la Federación Nacional de Sordos de Colombia FENASCOL. Los intérpretes están capacitados para ser un puente entre el docente y los jóvenes sordos, y aunque no son especialistas en educación, realizan una labor imprescindible. Los jóvenes reciben clases de lengua de señas como su primera lengua, y al no recibir clases de inglés aprenden el español como segunda lengua a través de clases semanales hechas por docentes sordos y oyentes de la institución y especializados en el trabajo con esta población. Sin embargo el nivel de comprensión del español que tienen la gran mayoría de estudiantes sordos es relativamente bajo, dificultándose la lectura y escritura de textos, así como la comprensión de los mismos. Posibles explicaciones a esto se encuentran en el prejuicio social que se tiene hacia la población sorda; la tardía llegada de los niños sordos al sistema escolar especializado, por lo que es frecuente encontrar

jóvenes de 23 años en grado once; situaciones económicas y familiares que restan atención a la comunicación con la población sorda.

El programa de inclusión no tiene el decidido respaldo de las directivas, a pesar del empeño que dedican las coordinadoras y profesores del programa. Debido a esto, hay una diferencia socio-cultural entre los jóvenes oyentes y sordos que por lo general se mueven en guetos en actitud defensiva hacia las agresiones de sus compañeros. Los docentes de la institución no reciben ningún tipo de preparación para el trabajo con sordos, por lo común recurren a la figura del intérprete para dirigirse a ellos, lo que lleva a los docentes a buscar salidas prácticas para la enseñanza por cuenta propia, y solo en contadas ocasiones existe un interés personal por aprender a comunicarse con esta población. Particularmente tuve la oportunidad de aprender nociones básicas de lengua de señas en contacto diario con los jóvenes y profesores sordos, que fue mejorado a través de un curso de primer nivel de lengua de señas. Además de una gran dosis de intuición pedagógica, afinada con la experiencia en la interacción con sordos, hice la revisión de sugerencias metodológicas y de trabajo con Lengua de Señas propuestos por INSOR y FENASCOL, que no se abordarán en este trabajo pero cuya lectura se recomienda³³. En el grado noveno seleccionado para trabajar la propuesta pedagógica, hay 6 jóvenes sordos, todos extraedad, que mostraron gran disposición para las actividades propuestas.

Los estudiantes de este colegio son niños y jóvenes de estrato 1,2 y 3, que viven en barrios aledaños al colegio. La población que estudia en el colegio es flotante, hay una importante presencia de familias desplazadas por la violencia, es habitual la existencia de niños y jóvenes trabajadores; se presentan con frecuencia fenómenos como la drogadicción desde temprana edad, embarazos adolescentes, unión servil en mujeres entre los 14 y 17 años, además de familias monoparentales, niños huérfanos o con padres vinculados a procesos judiciales. Toda esta descripción advierte del panorama, las posibilidades, retos y dificultades que resultan de tener una población con estas características sociales.

³³ Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para sordos INSOR. Bogotá, *Estudiantes sordos en la educación superior*. (Bogotá: INSOR, 2015) y Luisa Fernanda Naranjo, *Intraducibilidad de las metáforas del español a la lengua de señas colombiana*. (Antioquia: Universidad de Antioquia, 2011).

Los jóvenes de grado noveno son personas activas en términos generales, de un nivel académico medio, muy creativas y con facilidad para comunicarse. No obstante es un grado que presenta altos niveles de inasistencia y deserción frecuentemente asociados a problemas de consumo de estupefacientes o conflictos familiares y económicos. Aun cuando las estadísticas muestran que en la sociedad de la información el acceso a las tecnologías es amplio, una parte importante de estos jóvenes no tiene acceso a internet.

En el aspecto social se puede ver que los jóvenes tienen diferentes habilidades que en gran parte han sido repotenciadas a través de los programas aplicados durante la Alcaldía Distrital de Gustavo Petro. Las formas de organización juvenil, además de numerosas pandillas, se relacionan con grupos afros, de rock, de rap, de break dance, y algunos grupos políticos; los jóvenes son relativamente críticos frente a los problemas sociales que les aquejan.

5. La propuesta pedagógica

Con base en las diferentes concepciones que proponen distintos académicos alrededor del pensamiento histórico, ya presentadas; y ante la necesidad de establecer unos puntos fundamentales, esta propuesta pedagógica está basada en dos ejes: las “categorías de pensamiento histórico” y los “conceptos historiográficos”.

5.1 Las categorías de pensamiento empleadas

Las categorías de pensamiento histórico trabajadas en esta propuesta pedagógica son: el espacio, el tiempo histórico, los agentes y sus motivaciones, la causalidad y el razonamiento informal o pensamiento crítico. A continuación se explicará en qué consisten cada una de las categorías de pensamiento histórico, con las actividades que les corresponden. A cada una hemos agregado una sección denominada “lectura del proceso pedagógico”, que da cuenta de los resultados obtenidos en el momento en que la propuesta pedagógica fue puesta en acción. Es necesario aclarar que las actividades registradas en un

diario de campo, fueron puestas en práctica en una cierta secuencia pedagógica, pero para facilitar la comprensión del proceso se exponen acá agrupadas por categorías.

Las categorías aparecen en un orden específico, considerando que para la propuesta pedagógica se partió de las características que presentaban el grupo de estudiantes con quienes se desarrolló la propuesta pedagógica. Así por ejemplo, la primera categoría, *espacio*, fue trabajada en las primeras sesiones del proyecto, para poder construir con los jóvenes una conexión entre la situación histórica de conflicto palestino-israelí y la realidad. Posteriormente se ubican las categorías *tiempo* y *sujetos históricos*, elaboradas pedagógicamente con el objetivo de disponer de un orden y una comprensión mínima del fenómeno que se estaba estudiando colectivamente, pues sin sujetos claros no es posible establecer las características específicas de un acontecimiento, como sin una ubicación temporal los estudiantes difícilmente pueden analizar un fenómeno por fuera de su propio tiempo y cultura. Las actividades relacionadas con la *causalidad*, el *razonamiento informal*, o con el trabajo de *fuentes*, fueron desarrolladas en las últimas sesiones, como una manera de complejizar el análisis recurriendo a las categorías de pensamiento histórico trabajadas en la primera parte del proceso así como a las categorías historiográficas implicadas en el análisis del problema histórico. A modo de ejemplo, resulta difícil requerir análisis de los estudiantes sobre la lógica del conflicto, sin que tengan una noción previa sobre el significado del sionismo, la OLP, los acuerdos de Oslo o las intifadas.

La forma de organización de las actividades pedagógicas puede variar según las habilidades y limitaciones del grupo, y como se verá en la lectura del proceso, pueden ser abordadas de manera simultánea. De hecho, aunque cada una de las actividades descritas pertenecen a una categoría concreta, fueron diseñadas por la docente con el fin de cobijar otras categorías de manera colateral, y es por esto que en actividades como el debate final intervienen todas las categorías trabajadas en el proceso.

5.1.1 LA CAUSALIDAD es una categoría empleada para referirse a la complejidad de las diferentes factores que explican un fenómeno, bien sea desde interpretaciones teleológicas intencionales o estructurales de una época. Entender las causas y los efectos de un acontecimiento permite además comprender las acciones de los agentes pero dentro de un

contexto socio-histórico específico. Las diferentes dimensiones de la causalidad confrontan la tendencia de los adolescentes a “personificar la Historia... otorgan excesiva relevancia a las acciones o intenciones de los individuos, y encuentran más dificultades para comprender la influencia de dichas condiciones estructurales”³⁴. La explicación causal busca las condiciones o procesos externos e internos que pudieron llevar al desarrollo de un acontecimiento en determinada dirección, así como explicaciones intencionales subjetivas que pudieron generar determinadas consecuencias.

En esta propuesta pedagógica, esta categoría recogida por Carretero y Ángela Bermúdez se va a utilizar para explorar las diferentes versiones historiográficas y las explicaciones causales del conflicto palestino israelí, dentro de las que se encuentran no solo motivaciones individuales, sino procesos estructurales, que pueden darse de manera simultánea y compleja, y no pueden reducirse a las condiciones económicas y políticas trabajadas de manera mecánica dentro de los esquemas tradicionales de enseñanza frecuentes hoy día.

5.1.1.1 Mi versión de la historia: En un primer momento se recogen las ideas y planteamientos de los estudiantes acerca de las hipótesis que pueden llevar a un conflicto político, a partir de la elaboración de un escrito por parte de ellos basado en una serie de 15 palabras claves escritas en fichas en el tablero. La forma como los estudiantes organizan un acontecimiento, muestra la lógica que emplean para analizar cualquier hecho histórico y fomenta la necesidad de explicar razones y motivos. Por supuesto que sería una tarea más fácil elaborar en el tablero un mapa conceptual sobre las causas del conflicto y luego explicarlo, pero, la necesidad de pensar en la organización de unos sucesos implica un esfuerzo de mayor complejidad. Los jóvenes deben elaborar una narración a partir de unas claves o conceptos, buscando darles una organización lógica, de esta forma se puede analizar el tipo de narrativas elaboradas por los jóvenes y el grado de complejidad en la escritura que tienen los estudiantes.

Cada estudiante debe retomar ideas preestablecidas sobre la primera y segunda guerra mundial, vistas en periodos académicos anteriores, y elaborar el escrito poniendo las

³⁴Mario Carretero, Manuel Montañero. Enseñanza y aprendizaje de la Historia...

palabras y frases que creen que faltan. En la siguiente media hora de la clase, se da lectura a las narrativas de mayor complejidad, y se discuten las diferentes versiones históricas que se pueden elaborar, enfatizando en que a pesar de las múltiples versiones, hay hechos que fueron reales y necesitan comprenderse a profundidad. Para los estudiantes sordos debe haber flexibilidad y trabajan con apoyo de un compañero oyente o por medio de historietas según su acomodo.

Las claves en el orden que aparecen en el tablero son:

1. zona de importancia geoestratégica
2. Guerras mundiales
3. Expulsión masiva
4. Estado de Israel
5. Intereses económicos por recursos
6. Palestina e Israel
7. Islam y judaísmo
8. Levantamientos populares
9. Ocupación de territorios
10. Inglaterra-Estados Unidos
11. Persecución del nazismo-holocausto
12. Nación
13. sionismo
14. 1948
15. Fundamentalismo islámico

Lectura del proceso pedagógico:

Esta fue la primera actividad que se hizo con los estudiantes en todo el proceso, por lo que la mayoría de estudiantes no habían tenido ningún tipo de contacto con la temática. Al ser un ejercicio de escritura, los estudiantes mostraron diferentes niveles de resistencia, argumentando que para ellos es más fácil buscar las respuestas en una lectura atendiendo a preguntas específicas de una guía. Debido a que la escritura y el uso de la imaginación no

es una actividad muy practicada en la escuela, se puede observar la gran dificultad de los jóvenes para elaborar escritos medianamente ordenados y con una escritura coherente, que reflejen las causas del conflicto. De hecho, algunos estudiantes manifiestan una confusión conceptual entre causas y consecuencias, por lo que se hizo indispensable una explicación a través de ejemplos cotidianos.

Considerando las dificultades se les pide a los jóvenes que organicen las claves por medio de flechas y establezcan una estructura para escribir. Se presenta otra dificultad y es el desconocimiento de términos como islam, importancia geoestratégica o Nakba, -pues hasta ese momento no se había abordado ningún concepto siendo esta la primera actividad- por lo que se les pide a los estudiantes que recreen imaginariamente una posible definición a esas palabras o que las investiguen. La mayoría de estudiantes intentan organizar las claves individual o colectivamente y finalmente, luego de una gran labor de persuasión de la maestra que insistía en la necesidad de arriesgarse y romper con los miedos impuestos en la escuela -explicando que la escritura es un proceso complejo y que requiere de práctica constante incluso para los docentes y grandes escritores-, los jóvenes inician la elaboración de su narración.

Debido a que esta actividad necesitó dos clases, algunos estudiantes no siguieron instrucciones y elaboraron una historia relativamente organizada copiando fragmentos de información que encontraron en internet. La gran mayoría de estudiantes intentó dar organización coherente a las claves, pero tuvieron una grave dificultad para escribir, temiendo a ser cuestionados, preguntaban constantemente si estaba bien lo que habían hecho y avanzaban muy lentamente; finalmente los ejercicios entregados por la mayoría no fueron lo esperado pues se componían de una sucesión de claves con poco sentido ni conectores lógicos.

Algunos relatos relataban lo sucedido en la primer y segunda guerra mundial, la guerra fría o la revolución bolchevique, pero no explicaban nada del conflicto o ni siquiera retomaban esas claves en su relato

No obstante el temor de los jóvenes por escribir, algunos ejercicios evidenciaron que este trabajo es importante y les obligó a pensar en posibles explicaciones o hipótesis de

acontecimientos históricos. Algunos utilizaron los términos de manera creativa y se arriesgaron a escribir, intentando seguir una secuencia de inicio, nudo y desenlace, por lo general en tono trágico y dramático, relacionado con pérdidas, héroes que no obtienen lo que se proponen, grupos que se enfrentan y uno de ellos vence al otro finalmente. Algunos escritos coinciden en una especie de “conspiración” e identifican que, de alguna manera, el petróleo y los recursos se vinculan con el problema.

En los escritos se reflejan interesantes explicaciones causales y versiones de la historia que intentan explicar hechos de manera creativa. Unas de estas explicaciones son:

- Francia expulsó a los israelíes de sus tierras por intereses económicos, y por eso los judíos crearon el fundamentalismo islámico para hacer un estado comunista-islámico que ayudara a todos los judíos y comunistas del mundo.
- Los palestinos eran rechazados por los judíos, por eso inventaron una conspiración de sus victimarios para expulsarlos de sus tierras, estos se refugiaron en Alemania, pero luego fueron perseguidos por los nazis que los culpaban de la crisis económica por la que atravesaban. El sionismo era un partido político en contra de los nazis y como reacción a esto se dio la persecución de judíos y el holocausto.
- El judaísmo y el cristianismo son religiones creadas por un hombre llamado “Neymar”, enemigo de Hitler y que tenía como objetivo construir una patria para los judíos conocida como “sionismo” en donde no hubiera ningún tipo de discriminación
- Alemania tenía intereses económicos y políticos en una zona geoestratégica, por lo cual expulsan masivamente a los judíos, islámicos y cristianos de Palestina. Los judíos con sed de venganza se levantaron en contra de los países imperialistas, pero los nazis los persiguieron para aplacar el descontento social. Alemania también expulsó a los islámicos, por lo que estos organizaron un grupo de fundamentalistas islámicos.
- Estados Unidos dividió Palestina e intervino militarmente allí, para hacer respetar todas las religiones
- Inglaterra expulsó en 1948 a todos los palestinos, una raza similar a la gitana, y los envió al Estado de Israel, ocupado por judíos que habían sido perseguidos por

Hitler. Los palestinos hicieron muchos levantamientos populares en contra de Israel para arrebatárles sus tierras y no volver a Inglaterra. El sionismo es una zona de importancia geoestratégica porque allí se puede explotar coltán, un mineral que era muy importante para los judíos, hasta que Estados Unidos intentó apropiarse de él.

- El sionismo fue una religión creada por Estados Unidos para apropiarse de una zona estratégica importante, para desplazar a los musulmanes y a los judíos que vivían en esa zona. Por eso los judíos crearon una ideología llamada “fundamentalismo islámico” para promover los derechos de los discriminados y recuperar los territorios.
- El sionismo fue un Estado creado por Hitler para introducir a todos los judíos y poder desaparecerlos más rápido. El Estado de Israel y de Palestina eran países vecinos al “estado Sionista” y cansados de la dominación de Alemania y EEUU en el mundo, se oponen a estos dos países.

En el caso de los estudiantes sordos el proceso de escritura es muy difícil, por lo que se les pidió que organizaran la historia según las claves del tablero. En estos casos, la narración a través de dibujos se dificultó, pues para narrar una historia los jóvenes deben utilizar conceptos gráficos, por lo general consideraban que la primera y la segunda guerra llevaron a una expulsión masiva, y que la persecución hecha por el régimen fascista llevo a los judíos a organizarse y por medio de levantamientos populares organizaron un Estado donde gobernaba el fundamentalismo islámico. En esta narración se aprecian datos muy reales, y es evidente la influencia no voluntaria del intérprete, quien para interpretar un concepto nuevo como Nakba, debe hacer una ampliación del concepto explicando a través de señas, diferentes hechos que se relacionan con un hecho. Sin embargo, fue importante el intento de los jóvenes por apropiarse de los conceptos en español, y además por organizar una narración, labor que pocas veces realizan debido a la fuerte tradición de la escritura, que niega frecuentemente otras formas de acercarse al conocimiento.

Posteriormente se leyeron las narraciones de mayor complejidad, y se diagramó en el tablero un esquema de palabras básicas que dibujaran un hecho, explicando previamente que no tenía importancia si la narración había correspondido o no con la realidad, sino la integridad en la narración y la claridad de argumentos, causas y consecuencias. Una vez se

analizaron todas las narraciones esquematizadas en el tablero, se hizo una discusión colectiva sobre las diferentes formas de analizar un fenómeno, y las distintas aproximaciones interpretativas que se pueden dar a un hecho, aunque hayan unas que se aproximen más a lo sucedido. También se analizaron los enfoques o toques personales de cada uno de los estudiantes, que contaban la historia con un estilo propio, y mostraban sus puntos de vista de forma imaginativa a través de la narración recurriendo comúnmente a motivaciones como la venganza o personalidades como Hitler para entender el conflicto.

Los estudiantes manifestaron que la escritura había sido una labor muy complicada, pero se les enfatizó en que esa era una forma de conocer, y que la mejoría de las técnicas de escritura dependía de la práctica, pero la imaginación era indispensable sobre todo para completar las partes de la historia que se encuentran entre las claves con explicaciones que no fueran simples y que era ésta precisamente la tarea de un historiador, intentando reconstruir la realidad a partir de claves y fuentes.

La dificultad del ejercicio llevó a que muchos de los jóvenes trabajaran en pareja, considerando que de esta manera resultaría más fácil construir una historia, lo que ayudó a que gran parte de los estudiantes terminaran la actividad o por lo menos organizaran hipótesis de lo sucedido, y establecieran una idea del antes y el después de un hecho. Sin embargo casi todos los jóvenes que elaboraron los escritos de mayor complejidad se sentían avergonzados de la lectura pública de su trabajo, al que consideraban de menor calidad o sentían temor antes la crítica de sus compañeros por las explicaciones imaginarias que daban a los hechos.

5.1.1.2. Kankuamos e israelíes, palestinos y colombianos: Una segunda actividad sobre esta categoría tiene como objetivo generar cuestionamientos en los estudiantes sobre la historia de Palestina e Israel, a través de la lectura y discusión de una historia similar pero cuya base territorial es Colombia. Se motiva a los estudiantes para comprender que sucedió en Palestina e Israel y la necesidad de aprender a leer para analizar el mundo.

Posteriormente se lee el texto “La invasión de Kankuamia sobre Colombia”³⁵, de elaboración propia y que es una interpretación del conflicto explicada a través de una situación similar desde la fantasía, protagonizada por los Colombianos. A pesar de las falencias y posibles desviaciones de punto de vista que puede tener el texto elaborado, la historia busca recrear de forma práctica algunos elementos de la historia de los palestinos sin ocultar la oposición a la invasión³⁶ hecha por el Estado de Israel, y retoma algunas de las causas reincidentes en la historiografía analizada en el balance historiográfico.

Cada estudiante debe tener una copia de la historia como mecanismo para fortalecer la lectura y la riqueza imaginativa de los jóvenes, y para poder participar de la lectura dirigida hecha por el docente. Se le solicita a los jóvenes que subrayen las partes del texto que más les llamen la atención y les generen ideas o sentimientos y al lado de las frases escriban palabras que estén pensando mientras se realiza la lectura. Con los estudiantes sordos debe haber cierta flexibilidad debido al manejo precario que tienen de la lengua española, y la lectura debe ser interpretada en lengua de señas. Posteriormente se lanzan las siguientes preguntas para debatir:

- ¿Qué preguntas tienen?
- ¿Cuáles pueden ser las razones para que se haya dado el conflicto?
- ¿Qué sentimientos les generó la lectura?
- ¿Qué piensan si conociendo esta situación ningún otro país intervenga para evitar los hechos?
- ¿Cómo se podría remediar la situación?
- ¿Qué papel tendría cada uno en el conflicto?

Lectura del proceso pedagógico

³⁵ La historia está elaborada a partir de un grupo denominado “Kankuamos”. Se escogió este término para dar una lejana sensación de realidad y conexión con Colombia, considerando que estos son una minoría en el país y podrían encajar en una historia de ficción. Específicamente se tomó el nombre de esta etnia, por la sonoridad de su nombre, mas no pretende incitar a la estigmatización del grupo; su elección solo cumple una función netamente pedagógica. El texto empleado puede revisarse en el anexo N° 1 y en la carpeta N° 1 del CD que se adjunta.

³⁶ Para algunos estudiosos como Ilan Pappé, la palabra conflicto no es apta para definir la situación entre Palestina e Israel pues esto implica un equilibrio de fuerzas inexistente, y además oculta el carácter colonial de ese Estado en Medio Oriente.

Los estudiantes se mostraron muy atentos a la lectura, al ser pausada y dirigida por la docente, los jóvenes toman el ritmo y participan activamente. Los jóvenes señalaron algunos fragmentos de la lectura, pero no escribieron ideas sobre la misma como se les pidió inicialmente. Fue una lectura agradable que al ser acompañada de los mapas creados por la docente –y que describía gráficamente el territorio tomado por los Kankuamos a los colombianos-, facilitó aún más la comprensión de la historia escrita por la docente con su perspectiva, cuestión que se les hizo saber a los jóvenes desde el inicio de la clase.

Una vez terminado el ejercicio lector, algunos jóvenes preguntaban si el texto trataba hechos reales, y algunos se sorprendían cuando se les explicaba que había sido una producción de la docente, como una manera de acercar a los jóvenes a la lectura y al problema palestino israelí. Algunos jóvenes decían “no pensaba que leer fuera chévere”, “siempre se leen las guías para buscar lo que toca copiar, pero pocas veces se aprende algo,...es que es más fácil cuando el profesor lee pero bien leído, así nadie se distrae”.

Al finalizar la lectura que requirió más tiempo del pensado, se inició una sesión de preguntas y apreciaciones por los jóvenes.

Es notable la dificultad de los estudiantes para extraer ideas principales de la lectura, sin embargo colectivamente se superaron.

La mayoría de estudiantes participaban o escuchaban la discusión, aunque en algunos grupos las mujeres expresaban poco sus ideas. La lectura suscitó gran interés entre la mayoría de los jóvenes, algunos manifestaban su indignación por la situación planteada, consideraban que era una injusticia y que era evidente la intervención extranjera. Decían que se sentían traicionados, “esos Kankuamos son muy abusivos, les dieron la mano cuando lo necesitaban y se tomaron hasta el codo, y ahora los colombianos están mal”. Los sentimientos expresados por los estudiantes frente a la historia eran odio, rabia, deseos de venganza, nostalgia por la tierra perdida, patriotismo, valentía, y por otro lado surgieron sentimientos de resignación sintetizada en la idea “es mejor dejar así” y “uno no puede rebelarse a su jefe”, temor e impotencia porque el otro bando está armado, desconfianza de los gobernantes que se dejaron invadir y no les importó el pueblo.

La discusión grupal, con argumentos bastante pragmáticos, se dio en torno a la pregunta de la docente sobre la actitud de los países vecinos, cuando conocen que hay un país que está a punto de ser invadido. Ante esto, algunos sugieren que intervendrían para ayudar al país vecino, debido a que está en peligro la integridad propia. Otros estudiantes consideraban que si ellos fueran los mandatarios del país invadido, buscarían aliarse con otros países imperialistas, en la lógica de que el enemigo de mi enemigo es mi amigo, con el siguiente argumento: “es posible que el enemigo de mi enemigo se aproveche, pero es mejor intentarlo que no hacer nada, siempre van a haber potencias que quieren cobrar el favor”. Unos estudiantes proponían unirse pero con países que no fueran imperialistas, ya que estos tienen segundos intereses en el problema. Otro grupo de estudiantes señalaba que no debían meterse en problemas ajenos, y que cada país debía solucionar sus dificultades, pues al ofrecer ayuda a países vecinos se está poniendo en riesgo la integridad del país. Algunos estudiantes manifestaban que la ayuda ofrecida por otros países no era desinteresada, y por eso no debían aceptarla. Uno de los estudiantes decía “si Venezuela hubiera ayudado desde el principio a los Kankuamos nada de eso hubiera pasado, las consecuencias no serían tan graves, o serían diferentes por lo menos, por eso los países tienen que tener solidaridad”

Algunos jóvenes expresaban una actitud individualista frente al problema “si yo soy colombiana me importa lo que pasa, pero si eso le pasa a la gente de otra parte del mundo, pues allá ellos con el problema, nadie me va a ayudar a mí cuando este mal”

Otra discusión importante se dio explorando la pregunta surgida de los estudiantes ¿es posible que eso pase? Algunos jóvenes respondían negativamente, explicando que la posición de Colombia del lado norteamericano no daría oportunidad para una invasión, pues el gobierno colabora con la dominación extranjera.

Surgieron preguntas cómo “¿Kankuamia no ganó, porque todo lo controló Estados Unidos finalmente?”, “¿Por qué la ONU no intervino a favor de los dos grupos para que todos ganaran?” –A lo cual los mismos jóvenes responden que la ONU es un organismo manipulado por Estados Unidos-; “¿qué hubiera pasado si los fundamentalistas católicos hubieran ganado a los Kankuamos? ¿Se hubiera establecido una dictadura?”

Surgieron prejuicios como “Estados Unidos enseñó su ideología a los indígenas Kankuamos y se aprovechó de su ignorancia”, lo que permite identificar un análisis muy básico de buenos y malos como actores del conflicto con intereses voluntaristas principalmente.

También se discutió una visión lineal, determinista y ascendente de la historia por medio de la intervención de un estudiante, quien manifestaba lo siguiente “¿Por qué los colombianos no se rebelaron contra los Kankuamos? Si se hubieran rebelado seguro habrían ganado”. No analiza otros factores que intervienen en las guerras. También se cuestiona la idea de que la historia termina, a partir de la pregunta de un estudiante “¿Cómo termina la historia de los palestinos?”, lo que esconde la idea de que la historia es un hecho del pasado y no continua su desarrollo, los mismos estudiantes no se consideran parte de la historia.

Cuando se les pregunta por el papel que tendrían si ellos fueran protagonistas de la narración algunos respondían: “Sería revolucionario para ayudar a que la gente se organice en contra de los Kankuamos”, “Yo sería fundamentalista católico porque eso de inmolarsse no lo hace cualquiera”, “No sería fundamentalista católica porque eso de matarse y matar inocentes es de brutos, no son revolucionarios porque la religión los está manipulando”, “No haría nada porque nada se puede hacer”, “Buscaría unirme con otros países de Latinoamérica en contra de Estados Unidos, porque ese es el problema real y no los Kankuamos”, “Si Ecuador por ejemplo estuviera en riesgo, y yo fuera el presidente, le ayudaría pero a cambio de petróleo o de convertirlo en una colonia de Colombia”. Un grupo reducido ayudaría sin pedir nada a cambio, solo por el hecho de que es injusto y manifiestan ideas nacionalistas primarias “si fuera mi país habría que pelear, organizar un movimiento para levantar a todo el país, buscaría apoyo y guardaría todos mis recursos para que los enemigos no se lo lleven”.

La discusión se da también sobre el rol de las mujeres dentro de una guerra de liberación, y aquí también surgieron diferentes puntos que evidencian las diferencias culturales entre los y las estudiantes: “Lo bueno de la guerra es que obliga a los hombres a ir a la guerra y a las mujeres a trabajar como en la primera guerra mundial, y eso es bueno porque no se tienen que aguantar al marido”; en contra de este argumento surge otro de un joven que dice: “A

esta guerra tendrían que ir las mujeres a pelear y no en la parte de atrás, luego no dicen que todo debe ser de igualdad pues también se tiene que ver igualdad en eso”.

Como balance se puede decir que esta actividad de lectura intensiva pero dirigida, despierta necesariamente la imaginación, cuando se tiene una buena narración, lo que motiva a leer más y discutir. La historia ficción es una manera de partir de elementos conocidos para los estudiantes y cercanos a su contexto cultural, que al involucrar al estudiante y hacerlo parte del problema, facilita analizar posibles hipótesis, que pasó y que pasaría, despertando así interés por el conocimiento histórico y específicamente por la situación de los palestinos, acompañado, en algunos casos, de un sentimiento de solidaridad.

5.1.1.3 El cine y la vida cotidiana: El arte es también una fuente histórica importante para comprender un conflicto, pues a través de este se pueden apreciar múltiples interpretaciones de un acontecimiento histórico. En tal sentido, se propone la presentación de dos películas del mismo director palestino Hanny Abu-Assad tituladas “Omar” y “Paradise Now”. Estas películas en particular, por encima de otras que también abordan el conflicto como “El limonar”, “Vals con Bashir”, “Otro día en Jerusalén”, “Intervención divina” y “Persona no grata”, dan una interpretación del conflicto desde el punto de vista de los jóvenes palestinos del común, y muestra las motivaciones por las cuales las personas se ven abocadas a hacer resistencia a la invasión israelí con las pocas herramientas y oportunidades que se les presentan. Las dos películas seleccionadas tiene un valor pedagógico adicional, en la medida en que la trama y los personajes son más cercanos a la realidad de los estudiantes, recogiendo las problemáticas existenciales de una juventud que no ve oportunidades de vida, afrontadas en medio de ilusiones amorosas típicas de la adolescencia.

Estas películas permiten visualizar que el conflicto no tiene una base religiosa, aunque sea este un factor que puede radicalizar las salidas para los palestinos, y muestra además la vida cotidiana de los palestinos y las actitudes racistas del ejército sionista.

Lectura del proceso pedagógico

Antes de presentar las películas se hizo la respectiva contextualización de estas y su director. Debido a que la proyección de la película se hizo en la última parte de esta

propuesta pedagógica, los jóvenes rápidamente se conectaron con la historia y los personajes que intervinieron, relacionando los conceptos que habían visto en las primeras clases.

En general las dos películas llamaron la atención, particularmente *Omar* debido a la trama y a los personajes que resultaron sugestivos para los adolescentes. Los jóvenes consideraron que las películas eran muy interesantes y bonitas, en palabras de un estudiante “muestran lo bonito y lo oscuro de las personas, pero resalta la capacidad de los muchachos de luchar por lo que desean, aunque muchas veces se desvíen del objetivo”

Los estudiantes consideran importantes los estrechos lazos de solidaridad y amistad de los jóvenes palestinos, para poder sobrevivir en un ambiente hostil. La mayoría rechaza la traición, particularmente en la película *Omar*. Otros consideran que aun cuando tienen amigos, “no se harían matar por ninguno de ellos”.

Manifestaron su preocupación e indignación por el grado de control que tienen los sionistas sobre los barrios palestinos y que les niega a los jóvenes la oportunidad de vivir tranquilamente: “Eso es como vivir en una cárcel porque no pueden hacer nada”. Algunos cuestionaron la procedencia del poder militar de Israel, extrañados de su capacidad militar y la preparación que tienen para conseguir espías que trabajen para el lado enemigo, a cambio de unas ventajas individuales. Constantemente hacían mención a la traición como algo vil y falto de principios. Algunos jóvenes justifican la traición a una causa a cambio de un bienestar para la familia.

La película permitió hacer un contraste entre la cultura de los palestinos y los mismos jóvenes, a la que calificaban de “vieja o antigua”, por las leyes conservadoras que rigen la vida amorosa de las personas.

De la película “Paradise Now” se generó un debate en torno al significado del término mártir, pues habrían dos posiciones, una que calificaba de héroe sacrificado por la patria, mientras que otros consideraban que “no servía de nada la inmolación, no arregla la vida de las personas y asesina a gente inocente, lo que lleva a la venganza del estado de Israel”.

Analizan la posibilidad de que los palestinos se vayan de su tierra para no sufrir más, otros consideran que no deben irse porque les pertenece, sin embargo contemplan que pueden perder más quedándose y que es importante cuidar la familia e irse por los hijos. Otros planteaban que no debían irse por orgullo nacional: “No me voy, somos un pueblo y podemos luchar unidos, no rendirse, no dejar sus territorios porque es nuestra tierra”, en tanto que otros planteaban que sería necesario “Organizar revueltas no es orgullo de una persona sino de un pueblo, todos los derechos se han conseguido luchado, habría que luchar”.

5.1.2. EL ESPACIO: según Carretero,³⁷ es una de las categorías fundamentales para comprender que los hechos no suceden en abstracto, que los lugares también se transforman y que existen diferencias geo-espaciales que sirven como escenarios de procesos históricos. Esta categoría fue seleccionada para trabajar la propuesta pedagógica, como fundamento lógico básico, considerando la dificultad que tienen los jóvenes para entender el ordenamiento espacial y las diferentes escalas.

Por lo general, las clases de ciencias sociales se basan en la explicación superficial de un acontecimiento histórico importante debido entre otros factores a la premura de tiempo y los requerimientos institucionales, pero los jóvenes no tienen ni la menor idea del lugar geográfico del que se habla, y en el mejor de los casos, solo conocen el nombre del país o territorio que sirvió de escenario para el desarrollo de los hechos. Para que realmente se dé una apropiación del tema por parte de los estudiantes, es vital una explicación compleja de la zona, y por esto, la propuesta pedagógica contiene dos actividades que permiten comprender la complejidad del Medio Oriente y particularmente de Israel y Palestina, utilizando además herramientas tecnológicas.

5.1.2.1. Ubicarnos en el mapa: La primera actividad que se propone relacionada con la categoría Espacio, tiene por objetivo ubicar al estudiante en la zona de estudio. Inicialmente, se les pide a los jóvenes que por grupos, sitúen en el mapa actual de un atlas universal el espacio que corresponde a Palestina, y posteriormente a Israel. Después de la

³⁷Mario Carretero et ál, *La enseñanza de las ciencias*, 106

discusión sobre sus hallazgos, se incentiva a buscar la zona específica a través de Google Earth.

La actividad requiere de la participación constante de los jóvenes, para que sean estos, y no el docente, quien concluya puntos básicos sobre el ejercicio espacial. Para empezar, se proyecta un mapa físico mundial³⁸ con el objetivo de explicar la distancia entre Colombia y Medio Oriente y las principales características físicas de Asia, África y Europa, para esto se aprovecharán los conceptos previos que los estudiantes han acogido durante sus anteriores años escolares. En un segundo momento se selecciona el Medio Oriente en un mapa político³⁹, enfatizando en los países que limitan con Israel y Palestina. Un tercer mapa⁴⁰ permite la explicación del uso de las convenciones, y centrará la atención en los recursos y potenciales económicos que tiene el Medio Oriente, particularmente las zonas de mayor concentración de hidrocarburos, y la importancia del control del Mar Rojo y el Mediterráneo para el comercio y la extracción de recursos. Un cuarto mapa⁴¹, contiene las diferentes bases militares norteamericanas y de otras potencias que se encuentran en la zona. Luego de la presentación de cada mapa, y de explicar la fuente de cada uno de los mapas, se les solicita a los jóvenes que aporten sus apreciaciones sobre lo visto en los últimos mapas.

En un tercer momento, se proyecta un mapa político de América⁴², centrandolo en la ubicación estratégica del país con relación a las demás naciones de Centro y Suramérica. Luego, se analizan mapas⁴³ de los principales recursos que posee el continente. Por último, nuevamente se analiza el mapa con la ubicación de las bases militares norteamericanas en

³⁸El material didáctico utilizado para esta categoría se encuentra en la carpeta N° 2 del CD anexo. “Mapa físico del mundo” <http://espanol.mapsofworld.com/mapa-del-mundo/mapa-fisico-del-mundo.html> (consultado el 12 de julio de 2015)

³⁹“Mapa físico del mundo” <http://espanol.mapsofworld.com/continentes/mapa-de-orient-medio.html> (consultado el 12 de julio de 2015)

⁴⁰Bahram Ghadimi, “Petróleo y conflicto militar en el medio oriente” http://www.ecoport.net/Temas-Especiales/Energias/Petroleo_y_conflicto_militar_en_el_medio_orient (consultado el 12 de julio de 2015).

⁴¹“el orden mundial” <http://elordenmundial.com/wp-content/uploads/2014/07/imperioeeuu.pdf>. (consultado el 12 de julio de 2015).

⁴²“Mapa físico del mundo”, <http://espanol.mapsofworld.com/continentes/sur-america> (consultado el 7 de julio de 2015).

⁴³“Mapa económico de América del Sur” <http://www.lahistoriaconmapas.com/atlas/america-del-sur-mapa/mapa-economico-de-america-del-sur.htm>, <http://www.cepal.org/es/infografias/ranking-de-puertos-los-top-20-en-america-latina-y-el-caribe-en-2014>

el continente. Se les pide a los estudiantes que contribuyan con sus puntos de vista en relación con los mapas analizados.

Lectura del proceso pedagógico

La forma tradicional de enseñanza descontextualizada ha sido tan naturalizada que ejercicios como el que se plantearon para trabajar esta categoría son realmente significativos, aún más, cuando se hace uso de herramientas tecnológicas y cuando los estudiantes son implicados en el proceso de aprendizaje.

En la primera parte de la actividad, se les solicitó a los jóvenes que en grupos ubicaran Palestina en un Atlas. El desconocimiento de la mayoría de estudiantes sobre geografía fue evidente, confundiendo por ejemplo el continente africano con América del Sur, por lo que la clase debió suspenderse para explicar el procedimiento de búsqueda de un lugar y el significado de las coordenadas geográficas. Una vez desarrollada la labor de búsqueda, los estudiantes se sorprenden al darse cuenta que el lugar señalado como Palestina no existe. Cuando se les pide que ubiquen el Estado de Israel y lo encuentran, uno tras otro comienzan a hacer cuestionamientos como “¿para qué nos pide que busquemos eso que no existe?” y “¿ese país lo desaparecieron en una guerra o que pasó?”. Aun cuando requiere más tiempo, una actividad de búsqueda grupal en Atlas obsoletos, la búsqueda fue más valiosa porque además, requirió la participación y trabajo grupal de la gran mayoría de jóvenes.

Aprovechando el afortunado y excepcional⁴⁴ acceso a Internet en el aula de ciencias sociales, se utilizó la herramienta de Google Earth en el que aparecen fotografías de la zona, así como una imagen satelital de la misma, lo que causa gran impacto para el trabajo con adolescentes, cuando se les explica la forma en que se puede utilizar y el grado de detalle de este instrumento. La mayoría estaban muy concentrados analizando cada una de

⁴⁴El acceso a Internet en la Institución donde se desarrolló el proyecto es bastante deficiente, solo algunas aulas tienen acceso al servicio y unos cuantos coordinadores y el rector tienen la clave para ingreso; además hay muchas restricciones para páginas de contenido pedagógico, por lo que, para desarrollar la propuesta pedagógica, fue necesario solicitar permisos con la Secretaría de Educación para acceder a la página del programa de líneas de tiempo llamada Tiki-toki.

las zonas que se les presentaba, sorprendiéndose algunos con la distancia existente entre Colombia y el punto geográfico al que nos referimos. Algunos jóvenes tenían conocimientos básicos sobre el uso de convenciones, lo que facilitó medianamente la explicación del mapa físico de Asia, África y Europa. Para algunos estudiantes, era la primera vez que escuchaban sobre las diferentes tonalidades que constituyen las convenciones de altura dentro de los mapas, pero es motivadora la manera en que los jóvenes aprenden rápidamente conceptos como “desiertos” o “nevados” y lo aplican rápidamente en contextos similares. Esta clase con los tres grupos no requirió mayor esfuerzo ni exigencia de orden⁴⁵, pues la mayoría de los jóvenes estaban atentos. Los jóvenes sordos, por lo común mucho más observadores que los oyentes, identificaban con mayor facilidad accidentes geográficos, y mostraban una comprensión lógica de los mapas. Es importante aclarar que los jóvenes sordos calcan mapas e incluso algunos tienen muchas habilidades para el dibujo, pues por lo general los mapas son gráficos de poco sentido o relación con los diferentes aspectos de la realidad.

En la tercera parte de esta actividad, cuando se les pide que analicen los mapas de recursos y la interpretación de convenciones, los estudiantes coinciden en decir que es una zona muy llamativa y que debe ser un punto de muchas guerras. El cuarto mapa en que se muestran las bases militares en la zona, les responde a las preguntas sobre ¿Quién controla esa zona? Inmediatamente se les pide que analicen la importancia económica que implica el comercio por el mar Rojo y el mar Mediterráneo, considerando que si no se permite el comercio por esta zona, las grandes potencias comerciales deberían dar una gran vuelta por medio de los continentes, que implicaría elevados costos y tiempo. Los estudiantes concluyen que hay un interés por petróleo, que es un punto importante para Estados Unidos y para otros países, y que esta zona es vital para el comercio y la extracción de recursos, por lo que fue necesaria la explicación del concepto “geoestratégica” para darle más profundidad a lo analizado. Algunos manifiestan que Palestina es un país que produce

⁴⁵ Debe considerarse que las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo son difíciles, con grupos de 40 estudiantes o más; las herramientas pedagógicas (mapas) y tecnológicas son pocas o nulas; el docente debe dedicar parte del tiempo destinado a la enseñanza a solucionar conflictos disciplinarios, trámites burocráticos, limpieza de los salones y hasta distribución del refrigerio escolar de manera inmediata para evitar sanciones de la SED. Funciones simultáneas que generan un ambiente estresante para el docente y los estudiantes, dificultando los procesos educativos como consecuencia de la pérdida de concentración.

petróleo, idea que va a prevalecer durante todo el proceso, a pesar de que se hizo la explicación al respecto.

Después de la discusión y cuando se le proyecta el mapa político de América, la comprensión es mucho más fácil para los jóvenes, toda vez que ya habían analizado el mapa de Medio Oriente. Rápidamente se dan cuenta de la ubicación única que tiene Colombia y su importancia con relación a los otros países del continente. Cuando se les proyecta un mapa sobre recursos, relacionado específicamente con la biodiversidad y aparece una hoja como convención, los estudiantes entre risas señalan que es el mapa de la producción de marihuana en América Latina. Algunos desconocen el significado del término “biodiversidad”, y una vez se les explica, coinciden masivamente en señalar a Sur América como una zona muy importante para la humanidad, pero que a la vez puede producir mucha riqueza. Un estudiante hizo un aporte pragmático que requirió que los compañeros interpretaran la lógica que estaba verbalizando y rechazaran por completo lo dicho por el joven, no sin que otros estudiantes se mostraran de acuerdo con las posturas poco ambientalistas: “con todas esas selvas, pues deberían talar todo el Amazonas pa’ que con esa plata se pague las deudas, ¿no dicen luego que debemos mucha plata? Igual todo se lo roban, si se lo van a robar que mejor nos paguen, ¿no?”.

Cuando se proyecta el mapa de las bases militares presentes en Colombia, los jóvenes preguntan las razones para esto y a qué se debe que se concentren tantas bases en la parte norte del continente. Los jóvenes fueron capaces de establecer una rápida conexión entre la importancia geoestratégica de Colombia e Israel, algunos oponiéndose a lo que denominaban “abuso” por parte de las potencias, mientras que otros manifestaban su alegría al ser apoyados por una potencia como Estados Unidos, pues imaginan una situación horizontal que en caso de una guerra llevaría a que EEUU interviniera a favor de Colombia.

Los logros en esta categoría fueron significativos en la medida en que generaron interés por la geografía, vista no como un dibujo de algo desconocido sino como la representación gráfica que facilita la comprensión de aspectos económicos, políticos y militares. Lo

estudiado durante esa sesión de trabajo espacial, resulto más claro para algunos estudiantes, y se evidenció en sesiones posteriores donde se requería recordar lo visto en clase, como por ejemplo la importancia del Mar Rojo y el Mediterráneo, y de toda la zona de Medio Oriente. Al finalizar el año escolar y cuando se desató el conflicto en Siria a mayor escala, algunos estudiantes recurrieron inmediatamente a esa clase para explicar las posibles causas del conflicto en Siria, país con el que establecieron una relación de cercanía a través de los mapas trabajados.

5.1.2.2. Mapas históricos y espacios reales: La segunda actividad dentro de la categoría Espacio, tiene por objetivo la ubicación específica del territorio palestino-israelí. Para esto se utilizan los mapas históricos detallados de Duby⁴⁶ de Cisjordania, Gaza y el territorio actual de Israel. A continuación se muestra un grupo de mapas históricos del conflicto palestino que evidencian los cambios territoriales desde 1948 hasta el 2010.

Además de los mapas, otro de los instrumentos utilizados por la docente son los recorridos⁴⁷ por Tel Aviv, y también por ciudades de Palestina, por medio de videos de las ciudades, como un mecanismo de apropiación más real del territorio, y como herramienta para desarrollar una comprensión más precisa del escenario del conflicto. El análisis de mapas y recorridos contribuye también al desarrollo de la categoría “pensamiento informal”, ya que requiere de la interpretación iconográfica y el análisis fundado en razonamientos y comparaciones.

Los estudiantes deben presentar sus preguntas y opiniones sobre los mapas y contenidos audiovisuales, buscando establecer qué elementos resultaron significativos para los jóvenes, y qué similitudes y diferencias pueden establecer con el espacio cotidiano en el que se mueven.

⁴⁶Georges Duby, *Atlas histórico mundial*. (Barcelona: Editorial Debate, 1987), 212 a 215.

⁴⁷ Los videos seleccionados se encuentran en la carpeta N° 2.

Lectura del proceso pedagógico

Los mapas históricos son una herramienta importante porque permite ubicar mentalmente a los estudiantes, para comprender los cambios territoriales que se han dado durante siete décadas. Los mismos estudiantes preguntaban las causas de la situación territorial, y también, se interrogaban sobre el futuro de las personas que vivían en los territorios que fueron ocupados por Israel. Para los jóvenes siete décadas parece ser bastante tiempo, y sin embargo, consideraban que es muy difícil que se dé un desplazamiento masivo de personas ya que estas ejercerían resistencia, a menos que se diera una guerra directa.

Los jóvenes preguntan por la razón de la fragmentación del territorio palestino, y por los recursos existentes en territorio israelí. Ante esto se hizo la aclaración sobre la forma en que está dividido el territorio, la condición especial de Jerusalén y los recursos acuíferos apropiados por algunos asentamientos israelíes en la zona.

Con la imagen mental del espacio geográfico, a partir de la cual se establece que existen dos territorios, su extensión y sus límites, fue mucho más fácil la comprensión de los contenidos audiovisuales que se presentaron posteriormente. El primer video que se muestra es un recorrido por las carreteras de Tel Aviv, no tiene audio. El segundo video es un recorrido por unas calles de un barrio palestino en Nablús. El tercero es un recorrido turístico por diferentes lugares de Israel enfatizando en las mezclas culturales y en el significado religioso de Jerusalén. El cuarto video no tiene audio, y fue elaborado con fotografías tomadas a los trabajos de elaboración del muro conocido como “el muro del Apartheid, el muro de la vergüenza internacional”. El quinto es un video turístico nuevamente por las grandes ciudades de Israel. Por último se muestra un video de la BBC, titulado “los palestinos que no pueden huir de la guerra en Gaza” que muestra la comunicación con Egipto y muestra el estado de la ciudad durante la guerra.

Los jóvenes muestran una especial admiración por el orden, limpieza y grado de urbanización de las ciudades israelíes. Comparan la aparente abundancia de Israel con la extrema pobreza de las ciudades palestinas. Con relación al muro, la mayoría coincide en que la partición y división de familias debe afectar a las personas, además dicen que es absurdo que se dedique tanto dinero a construir el muro, pero no ayudan a los palestinos a

construir las casas luego de los bombardeos; una minoría intenta justificar la existencia del muro como una medida de protección “pues a mí sí me parece, qué tal que los del otro lado sean bien ñeros o roben a los demás, yo sí digo que es mejor dividirlo el lugar, y que los de allá no pasen para acá”.

También se generó la confusión sobre la dualidad ricos y pobres, aplicando el mismo análisis al conflicto, mecánicamente algunos sostuvieron que los ricos eran los israelíes y los pobres era palestinos. Se aclaró que son dos zonas diferentes y la riqueza y la pobreza correspondían a un estatus económico y político, en que la guerra y los bloqueos sumían a los territorios palestinos en la pobreza mientras las condiciones de vida en Israel eran muy superiores por el apoyo internacional que recibió este país desde su fundación, entre otras razones. Algunos jóvenes sugirieron quitar el muro, porque era una acción de desprecio y lo asimilan con el apartheid.

Terminada la presentación de videos, es notable la indignación por la desigualdad en recursos económicos en los dos territorios, además de la falta de solidaridad hacia los palestinos por parte de Israel, y algunos estudiantes responden “no han ayudado, ni van a ayudar porque no les importa lo que pase con ellos”

Surgen interrogantes interesantes como ¿Palestina puede ser considerada como un país? Sobre esta importante duda se hizo la aclaración de las condiciones que se requerían para tener el carácter de Estado, y se aclaró que hasta ese momento, la ONU y la mayoría de países reconocen a Israel pero no a Palestina como un Estado.

Otras preguntas surgieron desde los jóvenes mismos, pero por el tiempo reducido de la clase, fueron discutidas en otras sesiones: ¿Por qué en los videos de Palestina no salían muchas mujeres? ¿Por qué si los palestinos estuvieron allá, se deben ir de su propia tierra? ¿De dónde obtiene Israel tantos recursos para tener ese nivel de vida? ¿Qué países del mundo pueden intervenir en el conflicto? ¿De qué viven los palestinos? ¿Israel quiere enloquecer a los palestinos? ¿Qué beneficio obtiene Israel al hacerles eso a los palestinos? ¿Qué pasa cuando un país es bloqueado económicamente? ¿Qué posición tiene Colombia frente al conflicto?

Surgen también comparaciones, algunos dicen que los territorios palestinos son similares a Soacha, Cazucá, Ciudad Bolívar, el Bronx o las comunas de Medellín. Algunos jóvenes dicen que esperaban que Palestina fuera similar a la Guajira o Chocó, otros preguntan por los videos que muestran las calles bonitas y los edificios de Palestina, pues para ellos, no todo puede ser bombardeado. Una minoría enfatizó la situación de la frontera con Egipto, y la gravedad del problema cuando no se permite el paso de palestinos en momentos de guerra. El video que muestra una toma pequeña del bombardeo sobre una ciudad palestina les genera gran inquietud, y algunos preguntan la razón por la que es afectado un barrio que no debe ser un blanco militar y el futuro de los niños que habitan esos lugares devastados por la guerra.

La numerosa cantidad de preguntas sobre el conflicto, que en algunos momentos se salía de control pues los estudiantes querían dar su opinión o preguntar al mismo tiempo, es evidencia del interés de los estudiantes por conocer a fondo una problemática, y de hecho, algunas de las preguntas tienen un grado de complejidad mayor que indica un análisis más detallado de la situación expuesta y un nivel de compromiso emocional que resulta de tomar partido en un fenómeno que aparentemente es injusto o por lo menos no corresponde a los valores adquiridos durante su formación como personas. Es importante el control rigurosos del tiempo para poder aprovechar toda la información que se trabaja, la sensación de que la clase es corta fue expresada por los mismos jóvenes que solicitaban continuar en la clase siguiente.

5.1.3 TIEMPO HISTÓRICO⁴⁸ es entendido como la conciencia de la continuidad de procesos desde el pasado hasta el presente. Esta propuesta pedagógica está basada en la convicción de que los análisis temporales no pueden alcanzarse de manera mecánica y lineal construida sobre las etapas de desarrollo, sino que dependen de la manera en que las personas se acercan a la comprensión temporal y espacial. Por esto, esta categoría de tiempo histórico pretende formalizar el sentido del “cambio” de las sociedades humanas, cómo y por qué se han transformado.

⁴⁸ Mario Carretero et ál, *La enseñanza de las ciencias*, 106.

5.1.3.1 Una versión no lineal de la línea de tiempo: Para esta categoría específicamente se hace uso de una herramienta tecnológica online llamada Tiki-Toki, en inglés y de manejo sencillo, reconocida por su riqueza en diseño y gráficos, bastante llamativa para los jóvenes, especialmente cuando se trabaja con estudiantes sordos que requieren de un énfasis en la explicación audiovisual. Es una plataforma que facilita el uso de líneas de tiempo interactivas y de acuerdo a determinados hitos históricos dentro del conflicto Israel, por medio de un clic en fotografías, imágenes y videos ubicados en una línea de tiempo para ser vistas en dos y tres dimensiones.

5.1.3.1.1 La elaboración de la línea de tiempo

El extenso balance historiográfico sobre el conflicto elaborado con anterioridad⁴⁹, fue organizado y la docente construyó a partir de él un listado con algunos de los hitos históricos explicativos del conflicto desde finales del siglo XIX hasta el año 2010. El estatus concedido a cada uno de esos datos seleccionados, corresponde a la comprensión profunda del significado de estos hechos para las rupturas y continuidades dentro del conflicto palestino-israelí. Aunque pueden obedecer a selecciones subjetivas de la docente, todos los acontecimientos seleccionados fueron comunes en las fuentes primarias y secundarias que se tomaron para la investigación, labor que requiere de la faceta de historiadora.

Los hitos históricos organizados en niveles (políticos, económicos, culturales) que fueron seleccionados en la línea de tiempo fueron:

- Dominio del Imperio Turco Otomano
- Conformación del sionismo
- Pogromos en Europa
- Gran Guerra
- Declaración Balfour
- Repartición de territorios
- Mandato Británico

⁴⁹ El balance historiográfico es presentado en la sexta parte del presente trabajo.

- Creación de la Haganá
- Nacionalismo palestino
- Inicio de migración judía
- Creación del Irgún
- Revueltas palestinas
- Segunda Guerra
- Struma
- Nakba
- Aprobación del Estado de Israel por la ONU
- Masacre de Deir Yassin
- Guerra Árabe /Israeli
- Guerra del Sinai
- Creación de la OLP
- Guerra de los seis días
- Juegos Olímpicos de 1972
- Primera Guerra del Líbano
- Creación de Hamás
- Primera Intifada
- Primera Guerra del Golfo
- Acuerdos de Oslo
- Gobierno de la ANP
- Segunda Intifada
- Atentado a Estados Unidos
- Invasión a Afganistán
- Invasión a Irak
- Invasión al Líbano

Posteriormente se buscaron diferentes imágenes, videos y páginas en internet, que fueran apropiadas para reforzar la explicación de cada uno de los hitos históricos seleccionados.

A lo largo de la línea de tiempo se ordenan hechos que muestran la forma en que se desarrolló el conflicto, desde el establecimiento del imperio turco-otomano hasta las últimas agresiones bélicas por parte de Israel sobre los territorios palestinos. Aunque la línea de tiempo por su misma naturaleza ordena linealmente los acontecimientos, se propone hacer un uso no lineal del instrumento, de esta manera durante la exposición hecha por la docente se enfatiza y se ejemplifican algunos retrocesos en el largo proceso de apropiación del territorio por parte de Israel, como fue el intento del imperialismo británico por contener la presión palestina en vísperas de la segunda guerra mundial, la oposición nacionalista y panárabe al establecimiento del Estado de Israel, las intifadas palestinas, entre otros.

Las rupturas en el proceso histórico fueron seleccionadas considerando los cambios importantes que dieron nuevas características a las etapas que marcaron el conflicto palestino-israelí y la dimensión que tuvo ese hecho. Así por ejemplo, se marcan como hechos importantes las guerras mundiales, el establecimiento del Estado de Israel y la nakba, o las intifadas.

A partir de esta línea de tiempo, los estudiantes se acercan de manera ordenada y práctica a un complejo núcleo de hechos económicos, políticos y culturales que facilita la comprensión de la sucesión de hechos y la duración del conflicto. La línea de tiempo no tiene como objetivo principal la memorización de fechas, que puede ser un subproducto del trabajo, sino más bien, generar una idea de antes y después en un proceso continuo pero con múltiples fracturas.

Es importante cuestionar a los estudiantes sobre los elementos constantes en el conflicto, y los momentos que señalan una ruptura en el proceso. De la misma manera, se pueden establecer preguntas sobre procesos históricos simultáneos acaecidos en el país o en otras latitudes, que favorezcan la comprensión de los sucesos de forma integral o compleja.

Lectura del proceso pedagógico

La complejidad de la línea de tiempo elaborada requirió de una clase adicional a la que inicialmente se tenía pensada, pues durante la explicación se remitía a videos y otros instrumentos que necesitaban de un mayor nivel de detalle, precisión y complejidad.

La línea de tiempo, por ser una herramienta tecnológica causó el impacto que se esperaba, la mayoría de jóvenes seguía la explicación hecha por el docente. Con los jóvenes sordos se presentó mayor dificultad, pues el intérprete debe transmitir la explicación de corrido a los jóvenes, con poco tiempo para procesar la información, lo que resulta ser un trabajo mental y físicamente muy agotador. Los videos, fotografías de la época y los mapas anexos fueron importantes para que los jóvenes sordos y oyentes recuperaran la atención para apoyar la explicación de la intérprete⁵⁰.

Antes de iniciar la explicación de la línea de tiempo y del programa empleado, se les explicó que el conflicto palestino-israelí ha sido estudiado desde diferentes puntos de vista y enfoques, y que algunos de estos sostienen que es un problema religioso. Por esto, se les muestra a los jóvenes un cuadro que contiene los diferentes grupos étnicos y religiosos que han habitado la zona históricamente, y que en algunos momentos convivieron diferentes grupos religiosos en medio de tensiones que fueron resueltas no siempre por medios violentos. Asimismo, se explicó cuidadosamente que la biblia ha sido tomada como un libro histórico para justificar el conflicto como una guerra religiosa, y por otro lado, algunos historiadores israelíes y palestinos coinciden en decir que la biblia no es un libro histórico sino de carácter mítico en el que aparecen los intereses y rasgos culturales de una sociedad específica en un tiempo concreto. Esta aclaración motivó de inmediato el inconformismo de algunos jóvenes muy apegados a su religión, para quienes no es cuestionable la importancia de la biblia como verdad exacta de tiempos pasados. El debate sobre este punto, abre las puertas para los cuestionamientos críticos en torno a las fuentes que se trabajaron en sesiones posteriores relacionadas con otras categorías de pensamiento histórico.

La línea de tiempo requirió de una ampliación del significado de los pogroms, y algunos jóvenes consideraron que lo ocurrido con los judíos en Europa y Asia justificaba la venganza de las víctimas al ser perseguidos por todo el mundo. Nuevamente aparece un sentido ético entre los jóvenes, quienes se manifiestan en desacuerdo contra estos actos

⁵⁰ Para el trabajo fue necesario realizar explicaciones previas al intérprete para que tuviera un mejor manejo del tema y lo pudiera transmitir, teniendo en cuenta que la figura de intérprete no tiene una preparación académica adicional o específica de cada asignatura. Para esto, el intérprete debe identificar las señas apropiadas para cada concepto, algunas de las cuales actualmente están en discusión, la construcción de una unidad de señas al interior de la comunidad sorda aun está en proceso.

violentos, particularmente por las humillaciones hechas a las mujeres, nada justificables por pertenecer a una religión. Algunos asemejan los pogroms con el linchamiento de Juan Roa Sierra, el asesino de Gaitán, que desencadenó el Bogotazo, visto en clase meses atrás.

A lo largo de la explicación los jóvenes hacen preguntas que interrumpen constante, pero saludablemente, la clase “¿Qué ganaban los judíos al apropiarse de esa zona que era de los palestinos?”, “¿Fue un capricho de Israel?”, “¿Cómo fue posible que desplazaran a millones de personas en poco tiempo?”, “¿Por qué los palestinos no se unían con otros países árabes para ganarles a los judíos?”, “¿Qué ganaba Inglaterra al apoyar a Israel?”, “¿Colombia estuvo de acuerdo con la creación del Estado de Israel?”.

Indudablemente la explicación de un fenómeno tan complejo y que aborda un siglo tiene un nivel de dificultad importante, y los jóvenes no pueden asimilar toda la secuencia de acontecimientos con exactitud, lo que tampoco era el objetivo de la actividad. Pero si fue evidente el interés y comprensión mayor de los jóvenes por acontecimientos específicos como los pogroms y el holocausto, la nakba, las intifadas, o las guerras israelíes que muestran el papel de Israel en la zona.

Algunos de los jóvenes preguntaban “¿Cómo termina la historia profe?”, lo que denotaba un entendimiento lineal de la historia y una falta de continuidad en la concepción sobre la historia y el tiempo. Cuando se les explicaba constantemente que el conflicto aun persistía, los jóvenes hacían gestos y preguntas que respondían a una fractura de la idea de la historia como algo viejo e inútil. Todo esto fue confirmado cuando un mes después algunos de los estudiantes preguntaban en clase sobre las noticias que aparecían en noticieros y periódicos relacionados con los palestinos e ISIS.

Para responder a las preguntas de los jóvenes fue necesario recurrir a explicaciones teleológicas que se relacionaban por un lado con los intereses de la burguesía judía por ocupar un papel en el desarrollo del capitalismo en esa zona, así como intereses del imperialismo (norteamericano y soviético) por controlar esa zona estratégica económica, política y militarmente como ya se había visto en la categoría de Espacio. Pero al mismo tiempo, se acudió a los intereses palestinos y árabes por establecer el dominio en la zona, e incluso voluntades e intereses como la del rey Jordano por aprovechar la situación para

ganar en medio del conflicto. Fue una oportunidad para explicar que el problema no se podía reducir a personas buenas y malas, y que cada fenómeno histórico hay que analizarlo en toda su complejidad, y se puso como ejemplo un hecho frecuente en diferentes versiones historiográficas, que parte de una alianza entre sionistas y nazis para expulsar a los judíos y llevarlos a Palestina, y por otro lado, una versión que habla de posibles acuerdos secretos entre nazis y líderes palestinos nacionalistas para exterminar judíos.

La línea de tiempo permitió enfatizar en las diferentes versiones historiográficas que hay sobre el conflicto, y fue particularmente interesante en torno al significado de la Nakba. Se explicó que autores israelíes como Ilan Pappé consideran que la Nakba fue una limpieza étnica, pero para otros historiadores israelíes, lo sucedido fue resultado de la guerra de independencia israelí. Los jóvenes relacionan la fecha de la Nakba con el Bogotazo, pero además, nuevamente ponen en juego un nivel de reflexión ética y crítica, que se sintetiza en la pregunta de una estudiante “¿Cómo puede ser el día de la independencia para Israel, si lo que se ve fue que sacaron a todos los palestinos con violencia, como hacen con los desplazados aquí? ¿Independencia de qué, si los otros estaban en su propia tierra? Eso no es una independencia sino una invasión, una matazón horrible, ¿Cómo los que saben de historia pueden decir eso de que es día de independencia? Si dicen eso es porque de pronto están de parte de los de Israel”.

Durante la explicación surgen confusiones que tienen que ver con el contexto propio de los estudiantes, con relación a lo que entienden los jóvenes por guerrillas en el momento en que se explicaba la resistencia palestina durante la década del 30. Los jóvenes por lo común tienen una visión estereotipada sobre las guerrillas, a quienes vinculan con el terrorismo y la maldad. Por eso fue necesario pedirles que atendieran a la explicación desde el significado general del término y sin prejuicios, identificando que la resistencia armada era una de las formas de organización dentro de los palestinos. A pesar de esto, algunos jóvenes al ver la fotografía de Yasser Arafat o de las intifadas, ligaban la imagen con la idea de terrorismo.

La explicación por medio de videos es muy interesante para los jóvenes así que despierta gran interés, y los remite a otros temas vistos con anterioridad, como el socialismo soviético y la guerra fría. Algunos jóvenes manifestaban que si la URSS no hubiera tenido

intereses imperialistas en la zona, se hubiera podido detener la invasión del territorio por medio de una revolución; y además, si la URSS no hubiera caído en los noventa, Israel no tendría tanto poder en la zona.

La última parte de la línea de tiempo explica los acontecimientos relacionados con la denominada “lucha contra el terrorismo” posteriores al ataque a Estados Unidos por parte de los grupos islámicos fundamentalistas. Al ser una etapa reciente, genera aun mayor interés entre los jóvenes, y los videos relacionados ayudan a entender la dimensión del asunto tratado. Algunos retoman lo visto durante las clases anteriores que trabajaban la categoría de espacio y la importancia geoestratégica de la zona; nuevamente se hace presente el razonamiento informal ya que la mayoría de los jóvenes considera que cualquier tipo de invasión imperialista es inconveniente e injusta, y algunos captan rápidamente el papel militar que tiene Israel en el Medio Oriente, expresado de la siguiente manera: “Israel es el carrito de Estados Unidos”, es decir que mantiene una relación servil militar y políticamente.

Tiki-Toki es una herramienta muy práctica cuando se necesita explicar acontecimientos históricos largos o de gran complejidad, ya que con los videos y demás anexos virtuales permiten hacer rupturas en cuestiones importantes; las fotografías dan una visión más real del problema y los mapas vistos facilitan una comprensión integral del fenómeno. Al finalizar las sesiones, algunos jóvenes se acercaron a la docente a preguntar por el uso del programa y sobre el dijeron “es muy interesante porque se aprenden cosas como en directo” y “claro, es mejor ese programa que cuando nos hablan y hablan, pues si usted habla, pero las fotos y los videos son más chéveres para uno darse cuenta de que fue lo que pasó, además que uno puede utilizar ese programa para otras cosas, deberían ponerlo en el colegio sin pagar”.

5.1.3.2 Evaluación de la categoría Tiempo Histórico: Se propone realizar una evaluación de carácter grupal, con el fin de identificar qué elementos temporales son reconocidos por los jóvenes según su interpretación de la explicación del conflicto palestino-israelí propuesta por la profesora y diseñada en la línea de tiempo.

También es posible obtener un análisis de la comprensión de los jóvenes sobre la línea de tiempo por medio de la elaboración de historietas, donde los estudiantes expliquen la sucesión de los hechos en la forma narrativa que escojan y que reflejen cambios, rupturas, ritmos, continuidades, etc.

Lectura del proceso pedagógico:

Las explicaciones de los jóvenes sobre el conflicto se relacionan con:

- intereses de los israelíes por apropiarse de territorio
- interés de Estados Unidos por apropiarse de las fuentes de petróleo. Punto geoestratégico
- los intereses de los sionistas por construir un Estado judío
- porque se inventaron que el conflicto es religioso pero en realidad es por recursos económicos y poder político
- racismo contra los palestinos y coraje de los palestinos
- “los palestinos querían obligar a los judíos a ser de otra religión”
- La discriminación de los sionistas hacia los palestinos
- El egoísmo de los israelíes que no les dejan recursos a los palestinos
- “intereses recursos y política al dominio y expansión territorial por parte de Israel influenciado por Estados Unidos” (respuesta de sordos).
- la expulsión de los palestinos de sus tierras que los lleva cada día a levantarse contra Israel y vengarse
- exterminio de los palestinos por parte de Israel. Limpieza étnica
- terrorismo de los imperialistas: Israel sacó a los palestinos de su tierra con terror y apoyo imperialista
- el nacionalismo sionista
- la falta de pacifismo de los palestinos para haber dialogado
- los islámicos empeoran el problema porque son muy radicales

Como rupturas identifican:

- el incumplimiento de Inglaterra a los palestinos de construir un Estado a cambio de oponerse al imperio otomano. No haber sido tan ingenuos
- el apoyo de los palestinos a Inglaterra en la primera Guerra mundial. De no haberlo hecho hubieran conservado su país pero en manos de los turcos
- si desde el primer momento en que entraron los judíos hubiera habido un pensamiento nacionalista en Palestina
- si los diálogos de Noruega hubieran funcionado
- el 11 de septiembre de 2001 y la caída de las Torres gemelas, historia catastrófica que dejó un impacto en todo el mundo. Estados Unidos no apoyara a Israel
- si después de la Nakba hubieran hecho una intifada
- si los países hubieran intervenido a favor de los palestinos
- si no hubieran hecho pogromos ni holocausto contra judíos, no hubiera habido la idea de un Estado para judíos.
- si los sionistas no hubieran traído esa ideología o no las hubieran puesto en práctica
- si las alianzas con otros países árabes hubieran funcionado
- si no hubieran hecho la Nakba
- si la OLP no hubiera hecho acuerdos con nadie y hubiera organizado a los palestinos para revolucionarse
- si no hubieran creado el Irgún ni la Haganá para desplazar
- si durante la guerra fría, ni Estados Unidos ni la URSS les hubieran mandado recursos a Israel y a los palestinos, hubieran tenido que dialogar
- si Hitler hubiera matado a todos los judíos no existiría Israel
- si no hubiera discordias entre imperialistas en la primera y segunda guerra
- si no hubieran creado el muro de Cisjordania, los palestinos tendrían buena economía.
- Haber aceptado asentarse en otros países como Argentina
- Si el imperio turco no hubiera sido aliado de Alemania en la Primera Guerra. (Respuesta de sordos)
- Si Alemania hubiera ganado la primera guerra y el imperio turco no hubiera sido dividido por los imperialistas

- Si otros países imperialistas hubieran recibido a los judíos perseguidos por el nazismo
- Si no hubiera existido el nazismo ni Hitler
- Si la ONU hubiera estado de parte de los dos
- Israel no hubiera invadido otros países vecinos
- Si los palestino hubieran tenido más armas, se hubieran defendido mas aunque hubieran más muertos
- Si Palestina hubiera tenido la misma condición económica que Israel por lo menos en los enfrentamientos hubiera respetado la igualdad

Finalmente algunos estudiantes elaboraron el trabajo en casa donde explicaban con caricaturas su comprensión del tema⁵¹. No todos lo entregaron debido a que no tenía una asignación en la nota, lógica que no es coherente con el ritmo de la institución.

5.1.4 AGENTES HISTÓRICOS⁵²: Aunque desde una postura estructural no tienen gran importancia los agentes históricos entendidos como personajes, estos si tienen una importancia fundamental en la Historia como relato. El pensamiento histórico permite “captar conjuntamente” los agentes de las acciones, las intenciones que motivan sus acciones, los resultados de las propias acciones y sus consecuencias, reflejadas en un contexto social. Esta captación conjunta se realiza a través de la trama⁵³.

La categoría de agentes históricos busca complejizar en los estudiantes el reconocimiento de las clases de agentes históricos que aparecen en sus explicaciones sobre el conflicto palestino-israelí (personales, personales /sociales o sociales) y los motivos de dichos agentes (económicos, políticos, científicos, personales, religiosos).

5.1.4.1 Los actores del conflicto: Para esto nuevamente el balance historiográfico es fundamental al establecer una serie de categorías y conceptos que protagonizan el conflicto. Por la complejidad del conflicto y el grado de desconocimiento que tienen los jóvenes sobre

⁵¹ Algunas caricaturas se encuentran en el Anexo N° 3

⁵² Mario Carretero, *Construir y enseñar las ciencias sociales*, 112.

⁵³ Mario Carretero, *Construir y enseñar las ciencias sociales*, 101.

las sociedades del Medio Oriente y sobre otras religiones, es pertinente establecer una conceptualización básica. Nuevamente se recurre a herramientas audiovisuales y tecnologías, para hacer una presentación en 64 diapositivas con fotografías que hagan referencia a diferentes conceptos relacionados con la problemática a abordar y que permitan a los jóvenes tener un vínculo más claro entre el significado y el significante. Una vez se termine de presentar un grupo de fotografías se proyectara la palabra que hace referencia al concepto, y una seña en el caso de los grupos de inclusión, que permita relacionar las imágenes y el concepto. Los estudiantes deben escribir en su cuaderno lo que entendieron y luego contrastarán con el concepto que aparece proyectado, mientras que los estudiantes sordos deben replicar en su cuaderno la seña y la palabra que corresponde a cada uno de los conceptos.

Hay una particularidad en la forma de abordar esta categoría con los grupos de estudiantes sordos, pues es diferente la forma como éstos y los oyentes acceden a la información. Mientras que los jóvenes oyentes tienen un manejo básico del español, diferentes situaciones llevaron a que los estudiantes sordos tengan un nivel de comprensión del español reducido. Dicha condición genera la idea de inferioridad en la población sorda, a quienes se les exige ponerse en el lugar de los jóvenes oyentes. Para transformar esa situación, el ejercicio le exige al docente y al joven oyente ponerse en el mismo nivel que los grupos de sordos, y por eso la actividad impulsa a que colectivamente se aprenda la seña que corresponde a determinado concepto en español. Es esta una forma de mostrar respeto por la cultura de los jóvenes sordos, y motivarlos para que participen en las actividades diseñadas, en la medida en que sordos y oyentes entienden que es una propuesta pensada para todos los estudiantes según las necesidades y particularidades del grupo.

Las fotografías presentadas fueron tomadas de diferentes páginas de internet, tal y como aparece en los anexos. Las imágenes se organizan en los siguientes grupos:

1. Pueblo palestino
2. Israelíes
3. Judíos

4. Musulmanes
5. Sionismo
6. Nakba
7. Intifada

Como trabajo complementario, se solicita a los jóvenes que elaboren un dibujo o un collage en su casa, sobre cinco conceptos que hayan comprendido durante la exposición y les hayan llamado la atención.

Lectura del proceso pedagógico

La actividad motivo el interés de muchos jóvenes oyentes por la lengua de señas, quienes intentaban seguir las señas junto con los jóvenes sordos, y estos se disponían a retroalimentar a sus compañeros explicándoles cómo hacer la seña correctamente. Fue una clase muy participativa, en la que los jóvenes sordos tomaron protagonismo.

Debido a que una de las ideas frecuentes sobre el problema palestino-israelí es que tiene un carácter religioso, se les explicó detalladamente que en los territorios palestinos se asentaban personas de diferentes credos (musulmanes, judíos y cristianos) hasta antes de la partición hecha por la ONU y que convivían y tenían negocios sin inconvenientes que obligaran a la separación territorial.

La mayoría de jóvenes mostraban curiosidad ante las diferencias culturales particularmente de los judíos ortodoxos y las leyes islámicas practicadas en algunos países, cuestionando severamente la vestimenta y las creencias que, según los jóvenes, son extremadamente radicales y fanáticas, en tanto que ellos se identifican como católicos moderados. Varios jóvenes lanzaban críticas a algunas de las prácticas que consideraban discriminatorias contra la mujer dentro del islam, por lo que se les pidió que analizaran la situación de la mujer dentro del catolicismo, y que, posteriormente intentaran no juzgar desde su contexto socio-cultural. A partir de esta discusión, los jóvenes, hombres y mujeres, comenzaron a hacer comentarios sobre la violencia contra las mujeres en el país, refiriendo que en su propio contexto cultural, el machismo está arraigado socialmente. Algunos consideran que el Estado debe intervenir para defender los derechos de las personas, y no habían considerado la existencia de Estados teocráticos que por acción u omisión cohonestaran con

estas prácticas, por esto algunos jóvenes preguntaban “¿Por qué la policía no hace nada para que no se haga la lapidación?”

Las críticas de algunos estudiantes se dirigían también a la religión misma, de la siguiente manera “todas las religiones mantienen a las personas como borregos, eso se sabe, pero hay religiones que además de eso, pasan por encima de los demás como si unos fueran más que otros, y eso es grave. Grave para el que lo sufre, pero también grave para el que permite que le hagan eso a otras personas...yo digo que si de las niñas del salón vivieran en un país de ese islam... que usan la burka, pues si se acostumbrarían, pero habría otras que no les gustaría porque es como estar encerradas, pero para que los manes la pasen bien a costa de ellas. Uno intenta no juzgar pero yo no dejo de pensar que entonces sería una religión que hace que la mitad de la gente viva mal”.

Las fotografías sobre la Nakba generaron bastante indignación entre los jóvenes, ya que en el momento en que se hizo esta actividad, las deportaciones de colombianos desde Venezuela estaba en la opinión pública, y algunos asemejaban una de las fotografías más conocidas de la Nakba con el paso masivo de colombianos por el río Táchira televisadas por los noticieros, en la que aparecen niños y ancianos arriesgando sus vidas.

Otros jóvenes tenían inquietudes sobre el desarraigo que vivieron los palestinos en 1948, “¿qué pasó con sus casas?” “Luego de que se fueron de sus territorios, ¿cómo consiguieron comida?”, “¿Por qué aparece la llave, que significa?” –refiriéndose a las llaves antiguas que conservan algunos palestinos y que representa el Derecho al Retorno-; “¿Cuál fue la excusa para expulsar a los palestinos, que habían hecho?”, “¿Qué hicieron los palestinos para defenderse?”, “¿A dónde fueron los palestinos expulsados?”, “¿hay palestinos en Colombia? ¿Son musulmanes esos palestinos?” –ante esta última pregunta, se hizo la aclaración de que el islam no es una religión que promueve la violencia, y que existen algunas corrientes dentro del islam que se rigen por la ley sharia, pero no todos los musulmanes llevan a cabo esas prácticas religiosas, y que en Colombia hay mujeres musulmanas que son practicantes de su religión y algunas de estas consideran que es un credo que garantiza la libertad de la mujer.

Otras preguntas que ayudaron a profundizar una variedad importante de aspectos vinculados con el conflicto por medio de la discusión grupal –el curso de sordos tuvo una mayor participación de estudiantes-, fueron “¿hay fundamentalistas islámicos en todos los países imperialistas?” y “si los palestinos no tenían nada que ver con los campos de concentración, ¿Por qué le hicieron eso a los palestinos?” , “¿se puede comparar el poder militar de Israel con el de Colombia?”, “¿Colombia no es un estado teocrático?”, “una persona que sea judía y de Brasil o de Colombia puede ser sionista?”

Los estudiantes hicieron preguntas como “¿hay judíos en Colombia?”, “¿hay sionistas en Colombia?”, que evidenciaban una diferenciación entre judíos, sionistas e israelíes, lo que en gran medida cualificó la comprensión de esos conceptos y del conflicto mismo. Algunos identificaban y relacionaban fácilmente por medio de las fotografías a los judíos como protagonistas de la segunda guerra mundial “¿esos judíos son los mismos?”

Se dio la necesidad de hacer la aclaración de los términos “fundamentalismo islámico” y “terrorismo”, pues algunos de los jóvenes tienen una visión sesgada y esquemática influenciada por los medios sobre el segundo término. Alrededor de esta confusión se dio una polémica que introducía aspectos morales y éticos, frente a lo que significa ser terrorista, pues para algunos de los jóvenes bombardear un país para invadirlo no es un acto terrorista, pero sí lo es el utilizar bombas en lugares públicos a nombre de una causa. Es interesante observar el vínculo exagerado entre terrorismo-guerrilla-secuestro-desplazamiento, creado en el contexto colombiano; de esta manera, nuevamente se les pidió a los jóvenes intentar comprender el conflicto desde un punto de vista crítico, y no apegados a su contexto socio-cultural.

Para evaluar esta actividad se seleccionan algunas diapositivas y se les pide a los jóvenes que mencionen y expliquen el término, lo que permitió una masiva y activa participación de casi todos los jóvenes, y se concluyó que la mayoría de jóvenes captaron rápidamente los conceptos básicos de pueblo palestino, sionismo, intifada y Nakba; sin embargo aún se presentaban confusiones entre el islam y el judaísmo.

Esta actividad fue fundamental para la comprensión de los jóvenes sordos, ya que las imágenes permitían conectar una señal con un hecho, y de esta forma cada uno construía el

término para luego ser complejizado a través de la discusión colectiva. Pocos jóvenes elaboraron sus dibujos sobre los conceptos vistos en clase, pero las actividades posteriores mostrarían que hubo una mejora cualitativa en la comprensión de las claves básicas del conflicto, pasando de un desconocimiento total de términos como Nakba y sionismo, a una apropiación del término para ser incluido en la argumentación en otros momentos.

5.1.4.2.La voz de los protagonistas: Se presenta además una serie de videos agrupados en dos partes:

- a. Videos tomados de discursos presidenciales o posturas de voceros de grupos políticos, en donde se refieren a un tema particular que los vincula al conflicto.⁵⁴
- b. Una edición de autoría propia sobre el video “Promesas” (2001)⁵⁵, una película del director israelí B.Z Goldberg y que brinda una completa caracterización de las diferentes posturas asumidas por las personas involucradas en el conflicto. Es interesante, en la medida en que muestra el desarrollo de las posiciones y su radicalización de acuerdo a los acontecimientos que se presentan, y ofrece una visión muy colorida de las múltiples posiciones e intereses, las similitudes y diferencias desde actores históricos que por lo general carecen de voz: los niños israelíes y palestinos.

La discusión de la lectura hecha por los jóvenes sobre los videos, tiene como objetivo examinar motivos globales que eleven la explicación de la simple voluntad individual, lo que sería un tercer nivel de análisis.

Lectura del proceso pedagógico

Esta actividad fue posible gracias al esfuerzo de la intérprete, quien intentaba seguir el relato de cada uno de los discursos presentados para que los jóvenes sordos pudieran comprenderlo.

⁵⁴Los videos presentados se encuentran en la carpeta N° 4. Del CD

⁵⁵ El video editado y el original se encuentran en la carpeta N° 4

La primera parte de la actividad en la que se presentan los primeros cinco minutos de la intervención del Primer Ministro Israelí Benjamín Netanyahu en 2012 ante la Asamblea de la ONU y las palabras del presidente norteamericano -reconocido con rapidez por los jóvenes-, apoyando la represión israelí como un derecho a defenderse, genera en los estudiantes constantes comentarios de indignación, pues para ellos resulta paradójico hablar de democracia al tiempo que se expulsaba a las personas de sus tierras. Algunos jóvenes recordaban uno de los cortos que en las primeras sesiones se mostraron, en donde se registraba un barrio palestino bombardeado. Uno de los jóvenes se manifestó de acuerdo con el presidente israelí, partiendo de la necesidad de protegerse de los atentados de los “terroristas”; este mismo joven menciona que podrían ponerle brazaletes electrónicos a los palestinos para saber dónde se encuentran y evitar que invadan los barrios israelíes.

Posteriormente se proyectó un fragmento de un discurso de Jaled Mashal, líder de Hamás quien explica brevemente su posición. Aquí se presentan dos posiciones: por un lado los jóvenes que manifiestan estar de acuerdo con los argumentos dados, mientras que otros estudiantes consideran que es un argumento religioso que no puede justificar actos políticos, y señalan que el sentimiento de venganza del hombre del video puede causar un impacto grande en la vida de otras personas que tienen el mismo sentimiento.

En tercer lugar se proyecta un corto video de un joven activista judío norteamericano quien explica las razones para oponerse a las agresiones de Israel, y luego era reprimido por la policía israelí. Los jóvenes se mostraron muy interesados en los argumentos del activista, y escuchaban atentamente sus razones. Finalmente una de las estudiantes cuestionaba las actuaciones de la policía israelí diciendo “reprimen tanto que reprimen hasta su propia gente” y surgieron preguntas como “¿Qué les pasa a los israelíes que están contra su gobierno?” o “¿Cómo son las cárceles de Israel? ¿Son iguales para los palestinos y para los israelíes, están todos en las mismas cárceles?”

Por último los estudiantes vieron un corto en que habla un judío ortodoxo, oponiéndose a las actuaciones de Israel. Este último video fue fundamental para que los jóvenes entendieran la gran variedad de agentes históricos y motivaciones que tiene el conflicto. Gracias a este video, se reforzó el cuestionamiento sobre la explicación religiosa al problema, y se amplió la visión de los intereses políticos y económicos que hay en la zona.

Después de presentar este grupo de videos en una sesión, se presentó el film “Promesas” editado por la docente con anterioridad, quedando reducido a 45 minutos para poder ser presentado en una clase. Antes de la presentación se hizo una contextualización de la película y sus creadores, mencionando además la existencia de una corriente postsionista previa a la segunda intifada, en la que los intelectuales israelíes manifestaban sus puntos de vista antisionistas a partir de diferentes expresiones artísticas.

El video debió ser pausado para explicar algunas de las posiciones que resultaban confusas, o para enfatizar en los argumentos de algunos de los protagonistas del video del lado israelí o palestino.

Debido a que es una película-documental protagonizada por niños y en la que se recogen los argumentos sin necesidad de previos libretos, es decir, toma la voz misma de los niños, causa una inmediata cercanía. Los jóvenes se mostraron muy perceptivos y atentos al video, identificando argumentos religiosos o de tono más nacionalista en cada uno de los jóvenes que hablaba en el documental. La parte más importante del documental considerada por los estudiantes, es aquella en la que los gemelos israelíes visitan el territorio palestino y se sorprenden con la vida de los palestinos, intentando ponerse en su lugar. Para algunos fue decepcionante la última parte del video, debido al idealismo que lleva a esperar un final feliz, y se manifiestan apesadumbrados pues los jóvenes israelíes finalmente hicieron su vida, y las condiciones sociales llevaron a los jóvenes palestinos a una vida sin salida.

Algunos estudiantes compartían la posición de las jóvenes palestinas que proponían una solución pacífica al conflicto, y la mayoría de estudiantes se asombraron con la determinación de uno de los niños palestinos que consideraba la inmolación como una venganza justificada.

La película permitió además conocer más detalles de la vida cotidiana en los dos bandos, destacando por ejemplo el temor a los atentados suicidas, los ritos judíos, las prácticas diarias y las opiniones que tienen los israelíes no ortodoxos; y por otro lado, la memoria de los niños palestinos asesinados por el ejército israelí, las casas destruidas y las tierras ancestrales que les arrebataron. Pero el gran aporte de la actividad es el entendimiento sobre los argumentos de cada agente histórico, aunque, en principio, los jóvenes

consideraban que los niños no podían ser considerados de esta forma debido a su corta edad y a que no son importantes en la historia del conflicto.

Los jóvenes identificaban que una salida al conflicto sería posible con la intervención de todos los interesados para buscar una paz real, sin embargo, entendían que había intereses que eran completamente divergentes y sería muy difícil para uno de los grupos ceder. Otros estudiantes consideraban que las familias ejercen una influencia grande en los niños y jóvenes, y que la agudización del conflicto se debía en gran medida a la importancia de la familia en los actos propios. Otra estudiante compartía la idea de cambiar de papeles por una semana, para que de esta manera se pudiera llegar a un acuerdo favorable para todos y no ventajoso para los sionistas.

“Promesas” es un documental valioso, pues amplía la discusión sobre los argumentos religiosos del conflicto, muestra el significado del holocausto dentro del conflicto, explica la realidad de los palestinos y la carencia de oportunidades para vivir, desde un punto de vista muy humano y cercano a los estudiantes y su contexto de exclusión social y pobreza.

Finalmente, algunos estudiantes también cuestionaban las diferentes formas de control social que se ejerce sobre los palestinos, los puntos de chequeo, los muros, la militarización, y consideraban que esta realidad podía ser una causa para buscar salidas violentas “si nos ponemos en el lugar de uno de los palestinos, todos los días que lo repriman, que no lo dejen salir tranquilo, que piensen que usted es terrorista, que usted vea que golpean a su mamá, a su papá o a sus hermanos o a su amigo, pues esto hace que en la gente crezca el sentimiento de vengarse por eso que le hacen, aunque no sea la persona misma”; otro estudiante responde “pues sí, pero también póngase a pensar que usted va en un bus y un tipo se sube y se estalla sin que usted sepa nada,...¿sí? ...si uno está sano pues déjenlo sano...eso también da ganas de vengarse”. En la discusión intervinieron diferentes estudiantes, intentando dar argumentos a favor de uno u otro de los enfrentados, retomando argumentos religiosos, políticos y éticos de acuerdo a las consecuencias futuras que pueden analizar según lo dicho por los niños en el video; finalmente hubo un acuerdo relativo en la siguiente posición “aunque uno sea víctima de todo lo malo, uno no puede actuar como el otro, sería convertirse en lo mismo. Todos los del problema deberían solucionarlo, pero pensando en qué es lo mejor para la mayoría, porque siempre va a haber unos que no están

de acuerdo, pero debe buscar que la mayoría esté bien y no al revés, por eso la venganza no es salida de nada, porque no se cambia nada, se pueden estallar con todos los argumentos que tengan pero no cambian nada, y los otros mandantes de Israel pueden bombardear a los de Gaza con todas las razones, pero no cambian nada”.

5.1.5 RAZONAMIENTO INFORMAL⁵⁶Según Limón y Carretero, es una fase cognitiva que se desarrolla por medio de actividades analíticas, y “cubre las actividades intelectuales que componen el pensamiento aplicado en nuestras vidas cotidianas: planificar, cumplir nuestras obligaciones, evaluar argumentos, descubrir y elegir opciones. La persona que razona se ve obligada a buscar la información relevante, pues la tarea consiste en determinar exactamente cuál es la información relevante”⁵⁷.

El razonamiento informal es empleado en la elaboración de modelos de explicación, que parten de juicios simples a argumentos sólidos. En este sentido, Perkins⁵⁸ considera que ese pensamiento informal es fuerte en la medida en que se identifica la veracidad de las razones que se dan sobre un argumento para apoyar una conclusión, y es capaz de analizar contra-argumentos que surgen sobre una idea determinada.

Carretero asocia el razonamiento informal con el pensamiento crítico y lo entiende como “una capacidad íntimamente ligada a la pretensión de formar ciudadanos con una conciencia crítica de la sociedad a la que pertenecen”⁵⁹. Esta categoría es fundamental considerando que la historia está atravesada por intereses ideológicos, alrededor de las cuales se fundan diferentes versiones, que deben ser analizadas y evaluadas críticamente⁶⁰.

Para desarrollar esta habilidad crítica, los docentes deben proporcionar a los estudiantes herramientas para encontrar el contenido ideológico y los prejuicios que atraviesan las

⁵⁶ Mario Carretero y Margarita Limón, “Razonamiento y resolución de problemas con contenido histórico” http://historiaunam.rubenama.com/razonamiento_problemas_con_historico_carretero.pdf (consultado el 24 de noviembre de 2014)

⁵⁷ Citado por Mario Carretero, *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. (Argentina: Editorial Aique, 1995). Pg.119.

⁵⁸ Mario Carretero, *Construir y enseñar las ciencias sociales*, 120.

⁵⁹ Mario Carretero, Manuel Montanero, “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: ...

⁶⁰ En los estándares curriculares de ciencias sociales, también se expresa la necesidad de aproximarse al conocimiento histórico de fuentes de manera organizada. Ver Ministerio de Educación, “Estándares básicos de competencias ciencias sociales. <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf> (consultado el 20 de septiembre de 2014).

versiones historiográficas y las fuentes primarias o secundarias, así como también sus inconsistencias, ideas contradictorias, y contra-argumentos que lleven a explorar otras posibilidades de explicación de un problema histórico⁶¹.

Esta categoría de Limón y Carretero, no resulta de llevar a la acción mecánicamente una actividad, sino que es resultado de una construcción hecha durante todo el proceso pedagógico a través de discusiones colectivas y en cada una de las actividades, pues el análisis ideológico, por ejemplo, debe hacerse constantemente sobre todo planteamiento y fuente primaria que haga parte del proyecto.

5.1.5.1 Los que hablan del conflicto: Recurriendo nuevamente a medios audiovisuales⁶², se toman 3 extractos de noticieros de diferente fuente (israelí, colombiana, internacional) que se refieran a noticias del conflicto entre Palestina e Israel. Posteriormente se hace lectura de algunas noticias que aparecen en periódicos de diferente procedencia (sectores de izquierda y derecha). A continuación se proyectan algunas fotografías que hacían parte de una exposición de dibujos elaborados por niños palestinos sobre el conflicto, y que fue censurada por su contenido. En el siguiente momento, se muestran varios videos que muestran la posición de israelíes, palestinos y personas de otros países sobre algún aspecto de la realidad que se vincule con el conflicto. Para concluir el ejercicio se explica quién es y la importancia de Eduard Said y de la periodista Amira Hass, con la lectura de dos breves pero muy emotivos fragmentos de sus obras, a saber “Crónicas palestinas” (pg. 67) y “Crónicas de Ramala”(pg. 88).

Finalmente se discuten las apreciaciones de los estudiantes y se socializan las preguntas que tengan con relación a las fuentes analizadas.

Lectura del proceso pedagógico

Los fragmentos noticiosos que se escogieron abordan diferentes situaciones recientes alrededor del conflicto. Se presentó en primer lugar la fuente de Univisión, luego un reportaje de CNN, noticias RCN y de la BBC. Los estudiantes observaron atentos cada una de las noticias, en la que se evidenciaban diferencias notables. Algunos preguntaban “¿Por

⁶¹ Mario Carretero, Manuel Montanero. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia: ...*

⁶²El material empleado en estas actividades se encuentra en la carpeta N° 5 del CD.

qué los noticieros no informan lo mismo?”, pues según ellos “Todos dicen cosas del conflicto que son como diferentes, y la violencia con la que Israel bombardea... parece que la justifican con ese noticiero, en cambio los de BBC –que no sé de dónde es ese noticiero– parece que muestran otras cosas de la vida de las personas”. Este tipo de intervenciones dan la oportunidad para explicar el manejo de los medios de comunicación y la creación de opinión pública, pero además, de la necesidad de observar críticamente la información presentada por los medios de comunicación analizando no sólo quién lo dice, sino los intereses políticos que posiblemente están en el fondo de un hecho.

Posteriormente se hace lectura de artículos⁶³ relacionados con el conflicto, por un lado el servicio noticioso Un Mundo Que Ganar, El Tiempo y Le Monde Diplomatique⁶⁴. Nuevamente la lectura se hizo dirigida por la docente, y se proyectó el fragmento y la noticia con video-beam. Primero se hizo una lectura de las imágenes que acompañaban al texto, y posteriormente del escrito periodístico. En el caso de los estudiantes sordos se requirió del apoyo de la intérprete para poder establecer comunicación directa con el grupo.

Las intervenciones que hicieron los estudiantes fueron muy interesantes, incluyendo una abundante participación del grupo de jóvenes sordos. Manifestaban indignación por la situación y el cerco del que se hablaba en las noticias, su preocupación por el bombardeo de hospitales, la carencia de agua, la muerte de niños que incluso se reportaba en el diario El Tiempo. Algunos de los escolares preguntaban “¿En qué trabajan los palestinos jóvenes?”, “¿Las noticias israelíes reportan eso también?”, “¿Los mandatarios de Israel saben lo que les pasa a los palestinos, como pasa con los falsos positivos acá –en Colombia– o de pronto eso lo hacen los oficiales pero los gobiernos no saben?”, “¿En Colombia la gente no dice nada?”, “¿Hay palestinos en Colombia que luchan contra eso?”, “¿Los israelíes que viven en Colombia qué dicen?”, “¿Esas ONG israelíes que pueden hacer para ayudar a los palestinos?” y surgen reflexiones como: “no importa quién está debajo de quien, digamos si fueran los palestinos los que dominaran a los otros israelíes, pues estaría mal, porque no les respetan los derechos humanos que tienen” .

⁶³ El material didáctico se encuentra en la carpeta N° 5.

⁶⁴ Alain Grish « Consecuencias imprevistas de la ofensiva contra los palestinos » *Le Monde Diplomatique* Numero 75 febrero, 2009,4.

Posteriormente se presentaron algunos de los dibujos hechos por niños palestinos para la exposición titulada “Achild’s view from Gaza” en 2011, liderada por La Alianza de Oriente Medio para la Infancia (MECA) y que fue censurada para presentarse en el Museo de Arte para Niños en Oakland (MOCHA), ante la presión de grupos judíos y parlamentarios proisraelíes, quienes argumentaron que la exposición era inapropiada para niños, según una noticia tomada de la página de palestinalibre.org⁶⁵, una organización chilena abiertamente propalestina. La noticia de la censura de la exposición fue cubierta por numerosos medios de comunicación virtuales de tendencia propalestina. Los jóvenes hicieron la lectura de imágenes en las que vieron reflejada la situación en medio de la guerra, los bombardeos y la magnitud de la guerra, así como los daños psicológicos que puede dejar un conflicto de este tipo, además hablaron de la intervención norteamericana en la guerra y la responsabilidad de este país en los daños, el encarcelamiento y el deseo de libertad de los palestinos.

La docente lanzó la pregunta ¿Y cómo sabemos que los dibujos fueron elaborados por los niños de Gaza? Lo que efectivamente llevó a la discusión sobre las fuentes y su originalidad, pues no se sabe con exactitud su origen, pero aun cuando no se pueda comprobar, estos artefactos culturales muestran la realidad y la intencionalidad de determinados sujetos que ven la necesidad de mostrar este tipo de situaciones y difundirlas, por lo que se necesita evidentemente una actitud crítica para abordar las fuentes. Como complemento de la discusión, se concluyó que hubiera sido interesante esta exposición desde el punto de vista israelí, pero que estos dibujos estarían marcados por la posición histórica de cada una de las personas que los elabora, y pueden mostrar el conflicto desde la posición israelí, y algunos estudiantes retomaban lo visto en el documental “Promesas”, sosteniendo que los niños israelíes mostrarían la historia desde su punto de vista sin conocer la forma en la que vive el lado palestino.

Por último se guió la discusión hacia el tipo de fuente que se estaba mostrando, con la pregunta ¿estos dibujos dicen algo relacionado con el conflicto palestino-israelí? Esta pregunta generó divisiones, ya que algunos jóvenes sostenían que estos dibujos no son

⁶⁵ Las fotografías de los dibujos se encuentran en el anexo N° 2 y en la carpeta N° 5 y se pueden observar en la página [Palestinalibre.org](http://palestinalibre.org), “Gaza vista por sus niños (exposición censurada en Estados Unidos)” <http://www.palestinalibre.org/articulo.php?a=34626> (consultada 15 de febrero de 2015).

importantes al no ser elaborados por pintores reconocidos y desde su punto de vista “la historia tiene que contarla gente estudiada que sepa”; otro grupo permaneció indeciso mientras que un tercero consideraba que los dibujos narraban algunos elementos del conflicto, aun cuando no fueran elaborados por los mismos niños palestinos, “se ve que alguien quiere contar algo o ponerse en el lugar de los niños para contarlo, porque de pronto así le creen más”, es decir, que como protagonistas la narración de la historia daría más credibilidad. La docente enfatizó en que la historia puede ser narrada desde elementos que parecen muy simples (libros, recetas, canciones y música popular, dibujos, entre otros) y por personas que no necesariamente son historiadoras, aunque sea tarea de los historiadores interpretar de múltiples maneras todos los artefactos culturales, y que incluso es necesario que la historia sea contada por las personas que por lo general no tienen oportunidad de proyectar su opinión, de aquí la importancia de esta exposición de dibujos y la censura a la que fue sometida.

Después de esta discusión se proyectaron videos cortos tomados de internet según las diferentes posiciones. Esta parte de la actividad debió hacerse rápidamente por cuestiones de tiempo, sin embargo se pudieron recoger suficientes opiniones de los estudiantes que reflejaban la cada vez mayor apropiación y entendimiento de la complejidad del conflicto, particularmente con las palabras de los judíos ortodoxos que se oponían a la invasión, así como del joven norteamericano retenido por las autoridades israelíes, por criticar la agresión contra los palestinos. También se presentó un reportaje noticioso sobre los israelíes de origen etíope que protestaban en las calles por el tratamiento denigrante que se les hacía desde el gobierno israelí. Los jóvenes hicieron sus intervenciones sobre los videos, y como conclusiones mencionaron que el conflicto no era religioso pues judíos ortodoxos estaban de parte de los palestinos que eran musulmanes y cristianos, pero si tenía un carácter político y económico por parte del sionismo, término que cada vez fue tomando más definición y era mencionado por los estudiantes constantemente. Además, los jóvenes consideraron que el Estado de Israel es profundamente represivo no solo contra los palestinos sino también con los judíos de origen etíope, cuyo origen se explicó rápidamente.

La lectura de los fragmentos de Amira Hass y Eduard Said fue importante para terminar la clase, exponiendo brevemente el origen diferente de cada uno de ellos, así como su importancia para conocer el conflicto, resaltando el compromiso ético y político de cada uno de ellos. Los jóvenes mostraron mayor interés en la crónica de Amira Hass a quien asemejaban con una corresponsal de guerra, mientras que la lectura de Said les dejó atentos y pensativos hasta que fue interrumpida por el timbre que anunciaba el final de la clase. Se les explicó además que estos escritos también hacían parte de la reconstrucción de la historia del conflicto, y mostraban una parte de la realidad.

Estas actividades fueron una oportunidad para abordar la necesidad de análisis constante, y de interpretación crítica, más no prejuiciosa, así como un juicio evaluativo constante sobre las fuentes a través de preguntas que permitan dar un tratamiento acertado a la información.

5.1.5.2 Vamos a debatir: Como forma de evaluar el proceso los estudiantes preparan y participan de un debate⁶⁶, el grupo se dividirá en equipos y se les asignará una posición dentro del conflicto palestino-israelí (Hamás, OLP, sionistas, judíos no sionistas, palestinos cristianos no fundamentalistas, representante de Estados Unidos e Inglaterra). Todos los grupos deben interpretar la posición que le correspondió, investigando sobre el rol que les corresponde.

El profesor tiene el papel de la ONU y se encargará de dirigir el debate. Inicialmente, el docente debe advertir sobre las reglas de la actividad: 1. Dejar hablar al otro hasta que termine su exposición, 2. Derecho a réplica, 3. Pedir la palabra para hablar, 4. No emplear frases ofensivas ni palabras soeces, 5. No agredir de ninguna manera a los otros grupos ni al docente, 6. El ganador es el grupo que mejor argumentación presente.

Cada grupo debe responder a las preguntas que abren el debate, desde el punto de vista de su grupo político. Las preguntas son: ¿Cuál es la solución que se podría dar al conflicto desde su punto de vista? ¿Cómo contribuirá su grupo para resolver este conflicto?

Lectura del proceso pedagógico

⁶⁶ En el CD adjunto se encuentra un video con algunos de los momentos más importantes del debate.

Cuando a los estudiantes se les menciona el término “evaluación”, consideran que es un tipo de retaliación ante algún mal comportamiento de su parte. Sin embargo, se les explicó que para conocer el grado de comprensión del conflicto, todos participaríamos de un debate, según las reglas y metodología ya mencionadas anteriormente. Se procedió a organizar seis grupos de forma voluntaria para garantizar la afinidad, y se les asignó uno de los papeles intentando conceder papeles como el de Hamás y sionistas a los estudiantes con mayor argumentación. Algunos grupos manifestaron su desagrado por el papel que les correspondió, particularmente a quienes representaban a los sionistas, mientras que otros expresaban sus preferencias, como por ejemplo Hamás o judíos no ortodoxos. A cada grupo se les solicitó que investigaran con mayor profundidad en casa sobre la posición que debían representar y para la siguiente clase respondieran colectivamente las siguientes dos preguntas intentando despojarse de su opinión personal: ¿Cuáles son los factores o el factor principal que motivó el conflicto entre palestina e Israel? y ¿según su grupo, cual podría ser una solución al conflicto? Además se les pidió que para el debate llevaran algún atuendo o señal particular que los identificara como grupo.

En la siguiente clase, la mayoría de jóvenes llegaron entusiasmados al debate, elaboraron letreros que correspondían a su grupo, y comenzaron a utilizar las prendas que caracterizaban sus personajes, particularmente Hamás que llevó “explosivos” y mantuvo la actitud permanentemente; Estados Unidos e Inglaterra que fueron vestidos muy elegantes, y los sionistas que llevaron brazaletes con la estrella de David; los pocos estudiantes que no llevaron vestuario se sintieron presionados e intentaron improvisar. Se evidenció el interés y esfuerzo de la mayoría por organizar los argumentos, incluyendo a los compañeros que por lo general no intervienen en clase. Los grupos de jóvenes sordos constituyeron un solo grupo para facilidad del intérprete, y se les asignó el rol de palestinos no afiliados a ninguna ideología ni religión, un grupo imaginario que fue introducido en el conflicto con el objetivo de contemplar el problema desde posiciones intermedias y no radicales.

La primera pregunta que se lanzó para el debate se refería a los factores que alimentaron el conflicto y la segunda se refería a la solución; para cada pregunta fue necesaria una sesión de clase de una hora.

Se puede decir que el debate durante las dos sesiones que se llevaron a cabo con cada grupo, en términos generales motivó a los estudiantes a participar activamente y aun cuando algunos permanecieron en silencio escuchando a los compañeros, atendían permanente y participaban de los chistes o daban opiniones al grupo, lo que indica que estaban pendientes del debate. En algunos momentos fue necesario parar la discusión, pues se generaba desorden ante las diferentes emociones que suscitaba la polémica, acercándonos al compromiso emocional del que hablaba Ángela Bermúdez. El debate evidenció que los jóvenes lograron claridad sobre el conflicto, los sujetos e intereses políticos, e incluso, recordaron algunos hechos históricos con fechas específicas que permiten explicar el conflicto. A lo largo de la discusión aparecieron argumentos religiosos, políticos, ideológicos, feministas y musulmanes, así como también una gran cantidad de alusiones a los derechos humanos.

El siguiente cuadro refleja sintéticamente las posiciones asumidas por los estudiantes durante el debate:

GRUPO	ORÍGENES DEL CONFLICTO
EEUU e Inglaterra	“Palestina no acepta que perdió la guerra frente a Israel y por esto se repartió de forma democrática el territorio. Estados Unidos bombardea porque están en contra del terrorismo que hay en Palestina y en Medio Oriente, Palestina, Irak, Siria y todos los de allá”.
Sionistas	“Israel es el Estado que le conviene al mundo, además es la tierra que Dios le prometió a los judíos tal y como dice el Pentateuco. Israel no ataca porque si, solo se defiende de los ataques que hacen los palestinos, que no aceptan haber perdido la guerra”

<p style="text-align: center;">Hamás</p>	<p>“Los palestinos fueron invadidos por Israel, aunque siempre habían estado en ese territorio”. También recurren al Corán como fuente de argumentación. “Nuestro objetivo es construir un estado libre de Israel y guiados por la ley islámica, y pensamos ser parte de un gran país musulmán en toda esta parte del mundo y hasta más porque Alá está con nosotros”.</p>
<p style="text-align: center;">OLP</p>	<p>El problema es territorial y desean que sean tratados como personas. “La lucha armada era buena porque tocaba defender las tierras aunque ahora queremos negociar, ya no tenemos quien nos apoye como Rusia”. “Lo que dice Israel es mentira, porque ellos nos atacan a nuestras ciudades, nos encierran, parecemos como unos cerdos sin comida, sin casa, bajo bombardeos cada día, entonces eso significa que ellos son el problema y tienen toda la culpa, ellos fueron los invasores”. “EEUU ayuda a Israel, Inglaterra fue quien prometió ayuda a Palestina contra los otomanos y luego los traicionó, nunca les permitió hacer un Estado independiente”. “Los terroristas deben ser los israelíes porque ellos nos están atacando, y no tenemos nada con qué defendernos, por eso hicimos las intifadas; y Estados Unidos los apoya (a Israel), ellos son los</p>

	terroristas”
Israelíes no sionistas	<p>“Es que los palestinos y los judíos vivían bien antes, pero luego ese señor Teodoro y otros sionistas hicieron la idea de un Estado de judíos pero en Palestina, ¿Por qué no lo hicieron en otro lado? Nosotros vivíamos bien con ellos y podemos seguir viviendo bien sin pelear, pero los sionistas son los que hacen eso, por eso no estamos con los sionistas, aunque a veces si nos dan miedo los palestinos”</p> <p>“Estamos en contra de Israel porque quieren ganar, y creen que palestinos son animales. Pero los palestinos viven en pobreza absoluta. El problema es Israel, porque les roban sus territorios, ellos fueron los primeros que llegaron allí. EEUU es doble cara, porque estaban ayudando a los palestinos pero también a los israelíes. Nosotros vivimos en Israel pero no estamos de acuerdo con él”</p>
<p>Palestinos sin grupo ni ideología definida</p> <p>Opción libre dada a los estudiantes para que asuman la posición argumentada que deseen.</p>	<p>“Israel quiere explotar nuestros recursos, se aprovechan y nos quieren quitar nuestros territorios, nosotros habíamos habitado este territorio, y tenemos las llaves de nuestras casas como símbolo. Nosotros no tenemos armas, por eso tenemos la intifada como derecho”.</p> <p>“Nosotros necesitamos que nos reconozcan como Estado, nos sentimos</p>

	muy mal de que nos aparten con un muro, no es justo, lo justo es que compartamos entre culturas”.
--	---

A continuación se presentan los resultados agrupados en las principales temáticas arrojadas durante el debate.

- ✓ **Terrorismo:** los grupos analizan la relación del conflicto con el terrorismo y el significado del término en sí, así como el derecho de los pueblos a levantarse en contra de la opresión

“EEUU: nosotros estamos a favor de Israel y en contra del terrorismo”

Israelíes no sionistas: pero es que los palestinos no son terroristas, ¿terroristas con piedras? ¿Cómo los palestinos se van a defender? En cambio los israelíes si tienen como defenderse, tienen tanques y armamento, en cambio los palestinos no, sólo usan piedras.

Sionistas: como puede ver la ONU y los demás que intervienen en el debate, estábamos en paz y los palestinos decidieron agredirnos lastimando nuestro pueblo y nuestra gente. Lo segundo es que ellos, los palestinos, actúan como animales (reacciones del grupo uuuuu)...las ideologías que tiene cada pueblo son diferentes, no me parece justo que el señor aquí presente de Hamás, venga a insultarme y no dejarme hablar mientras que en mi pueblo las mujeres si tenemos derecho a hablar y decir lo que pensamos.

Hamás: como quieren que no les atacemos si ellos nos atacan con tanques y nosotros solo con piedras, por eso nos toca hacer tratados con otros para que nos pasen armas; y encima ustedes construyen un muro para separarlos, ellos matan a un palestino y eso es normal pero matan a un israelí y es el acabóse...

Sionistas: Construimos el muro porque es nuestro derecho a defendernos de los terroristas, por eso hay que vigilarlos”.

- ✓ **Derechos Humanos**

“Israelíes no sionistas: llaman a avisar que van a bombardear viendo que hay niñas, niños, señoras y bebés...los animales son los israelitas o israelíes porque no les da pesar coger con un tanque y matarlos, ellos se exponen con las piedras, ellos también son seres humanos, los palestinos también son seres humanos, no solo ustedes.

EEUU: nosotros estamos cumpliendo con avisarles que los vamos a bombardear, no entiendo porque no se van y prefieren tirar piedras a los tanques sabiendo que les avisamos...

Israelíes no sionistas: ¿y cómo pretenden que ellos se vayan si ese es su único refugio?”

✓ **Imperialismo**

La discusión sobre este punto inicia con preguntas de una estudiante al grupo de EEUU e Inglaterra:

Israelíes no sionistas: ¿ustedes tienen algún interés en apoyar a Israel?

EEUU: no nosotros no tenemos ningún interés, lo único que queremos es acabar con el terrorismo.

Israelíes no sionistas: ¿entonces por qué apoyaron a los Israelíes y les quitaron varias partes de sus tierras y por qué solo les dejaron la frontera con Egipto? Yo creo que si tiene interés porque atacan a los palestinos y los dejan sin sus tierras, por la noche, son traicioneros. Lo que los israelíes no se han dado cuenta es que los tienen como vacas... ellos quieren hacer una base militar para sacar el petróleo de los países de al lado de Palestina porque Palestina no tiene ese recurso”

OLP: Inglaterra es traicionera, si supuestamente ayudaba a los judíos ¿por qué no los dejó vivir en ese país, por qué todos los europeos los querían matar? Ellos dijeron que nos iban a ayudar a nosotros, porque ellos son traicioneros!

✓ **El apoyo a Palestina**

Sionistas: esos israelíes no sionistas nos atacan a nosotros que les estamos dando de comer y una vivienda, y viven en Israel. ¿Ustedes creen que con una pancarta y una marcha van a hacer algo?

Israelíes no sionistas: no, pero por lo menos podemos hacer que ustedes recapaciten...

Sionistas: ¿qué vamos a recapacitar? Si apoyan mucho a Palestina, váyanse con ellos... El muro es una forma de protección de nuestro pueblo. Vayan a ver si los van a recibir desagradecidos, desagradecidos!! ...Váyanse, haber si les van a dar derechos, haber si Hamás que ahora gobierna allá les va a dar derechos a tres mujeres, ja!!”

✓ **Nakba:**

Israelíes no sionistas: supuestamente en su guerra limpia pacífica atacaron a los palestinos y los iban sacando poco a poco, la nakba, el desalojo de Palestina ¿fue limpio?

Sionistas: ¿tienen pruebas? eso se llama calumnia!!! ...¿Cuáles son sus fuentes? Dígame!! El que pierde nunca va a aceptar que perdió y va a tratar de encochinar al otro.

Palestinos: tenemos las llaves de las casas de nuestros abuelos (muestra un par de llaves sacadas del bolsillo)- los compañeros se ríen-, y quiero agregar una cosa: los palestinos teníamos nuestros ahorros en los bancos, Israel y con la nakba nos invadieron y tomaron nuestros recursos, ¿Por qué se apropiaron de eso, porqué?

✓ **La función de la ONU:**

Durante el debate, el grupo de Hamás constantemente lanzaba bombas de papel a Israel, y ante esta queja la ONU (la profesora) lanzaba una reprimenda verbal, pero cuando los sionistas devolvían estas bombas de papel, la ONU intencionalmente no se manifestaba o hacia un sutil llamado de atención “muchachos no hagan eso”. Esta actitud nada neutral e intencional, generó inconformismo cada vez mayor entre los grupos palestinos, incluso una

estudiante del grupo de sordos dijo: “profesora no sea así, nosotros somos sordos, pero no bobos”. Algunos apartes del debate se presentan a continuación:

OLP: la ONU está apoyando a Israel y no a Palestina. Cuando bombardean Palestina no hace nada pero si le hacen algo a Israel sí hace algo.

Palestinos: acerca de lo que ellos están haciendo contra nosotros y pues uno entiende hay terrorismo con Hamás, sí, pero los que no hacemos parte de ningún grupo político ni ninguna ideología ¿por qué nos atacan? ¿Dónde está la ONU que no nos ha hecho respetar?

Hamás: de que nos sirve que la ONU saque una resolución que diga que no pueden bombardear con ese fósforo, si Israel no cumple y solo unos países dicen algo, pero casi todos se quedan callados... Nos traen comida con los de los grupos esos –se refiere a ONGs-, pero nosotros no podemos vivir así siempre, no sean conchudos, la ONU tuvo la culpa del problema cuando se metió a dividir lo que era de nosotros, pues que lo arregle!!

Uno de los cursos en debate inició una protesta en contra de la ONU, cuando un estudiante mencionó los vínculos entre los judíos norteamericanos y el liderazgo de la ONU. De esta manera, comenzaron a lanzar consignas en contra de la ONU, diciendo: ¡justicia, justicia! ¡que diga la verdad! ¡derechos humanos! ¡derechos humanos de verdad!. Estados Unidos intentó defender a la ONU y también fue abucheado. El momento –bastante cómico– generó mucha indignación y motivó la participación de la totalidad del grupo, en contra o a favor de la ONU y la verdadera defensa de los derechos humanos

- ✓ **El Estado Sionista:** en esta discusión aparecen varios elementos de lo que Santisteban denominaba la construcción de la conciencia histórico temporal.

OLP: ellos quieren tener un estado pero es que lo que quieren es solo un estado sionista, pero nosotros somos de otras culturas, ellos nos hacen expulsar, no nos van a recibir con los brazos abiertos, eso lo que hacen es matarnos o desplazarnos como hicieron antes en 1948.

EEUU: ustedes deberían irse porque esa tierra les pertenece (a Israel), porque ellos pelearon una guerra y si la ganaron, ustedes deberían irse.

✓ **Holocausto:**

Hamás: es una pregunta para los sionistas: ¿Por qué cayeron en cuenta que el territorio es de ellos después del holocausto nazi, que ya no tenían a donde ir, después de que los sacaron como nos quieren sacar, porque ahora si quieren las tierras y caen en cuenta que dios se las prometió?

OLP: ellos dicen que han sido maltratados en la segunda guerra mundial sí, pero ¿por qué ellos no reclamaron tierras en Europa, por qué tienen que atacarnos si no les hicimos nada a ellos?

Palestinos: ¿si ustedes sufrieron todo eso por los fascistas o los nazis... por qué nos encierran como en una cárcel sin techo, y nos tratan así como si ustedes fueran nazis? ¿Los sionistas quieren ser como los nazis? ¿Eso quieren?

Sionistas: lo que hicieron a nosotros los judíos no era justo, y las tierras son como una compensación a lo que nos hicieron, al holocausto. Dios quiere que estemos en estas tierras porque lo prometió. Yo leí que... ¿cómo es que se llama? Herzl quería hacer lo mismo que pasó en Europa, osea en Europa, en Italia y Alemania hicieron algo para reunir a las personas de una ideología y él quería hacer eso pero por los judíos, porque los perseguían”.

✓ **Derechos de las mujeres**

Sionistas: ¡Váyanse para Cisjordania entonces! Allá nos les van a respetar ningún derecho porque son mujeres, no vieron la película, que para darle un beso a la muchacha tocaba dar severo paseo y pedirle permiso a todo el mundo para que dejaran casar a la china, miren como tienen a las chinas (señala a una de las estudiantes del grupo Hamás), feas, maltratadas... si alguien quiere acusarla a ella de infidelidad la pueden apedrear, y donde están los derechos de ella, eso es coherente? Ustedes quieren derechos pero sus mujeres no tienen derechos!

EEUU: No tienen democracia para las mujeres, y más cuando esos islamistas son los que usan el poder, si, los que gobiernan, porqué? Porque quieren el poder de los hombres.

Hamás: “lo que decía Eliana, a nosotras nadie nos obliga a nada, nosotras usamos este pañuelo, esta burka porque nos sentimos protegidas y porque no tenemos que andarnos mostrando para ser libres... A nosotros no nos dicen en ningún lado que tenemos que andar así, es nuestra religión y nuestro dios”

Uno de los grupos que representaba a Hamás impedía constantemente que las estudiantes de cualquier grupo hablaran diciéndoles “no, cállese, que hable un hombre” “usted debe dedicarse a otra cosa, no puede hablar aquí y menos si no se tapa la cara siquiera”; fue tan radical la actitud del grupo y de su líder principalmente, que las jóvenes en un inicio quedaron perplejas y no respondieron, pero ante la agresión evidente respondieron airadas exigiendo respeto, y una de ellas, que es particularmente silenciosa y poco participativa respondió enfurecida “ayy ya, oiga, no sea tan machista!”. Situación cómica y tensa que nuevamente incluyó a la mayoría del grupo en un debate acalorado sobre los derechos de las mujeres y una comparación con la violencia en Colombia.

✓ **Atentados Suicidas**

“Palestinos: ¿Y qué ganamos con inmolarnos?”

Hamás: su familia se lo va a agradecer, porque si usted se inmola le vamos a ayudar a su familia y a sus hijos y lo van a reconocer como un mártir...

Palestinos ¿Y a mí de que me sirve que me reconozcan como mártir si ya no estoy viva? Prefiero estar viva para que pueda ayudar a mi familia y no que otro me lave el cerebro a cambio de ayuda.

Hamás: pues allá usted! Pero con el tiempo va a ver que toda, toda, toda la gente está con nosotros, por eso ganamos las elecciones, ¿ve?

Palestinos: pues muy bobos, además ustedes ni siquiera le atentan a los duros de Israel sino a los que van en los buses, y si usted no se ha puesto a pensar que son gente cualquiera, eso

no soluciona nada, pero si hace que los sionistas israelitas nos bombardeen y nos bloqueen, más tonto usted que cree que eso es una solución.

Hamás: por lo menos hacemos algo, pero ustedes no hacen nada, claro... como son mujeres que se puede esperar! Por eso es mejor que vayan a la cocina y no opinen!”

✓ **Solución al conflicto**

Hamás: “matar a todos los judíos para que nadie nos oprima en Israel”. “Con bombas, pocas personas pueden hacer mucho”. Una estudiante cuestionaba que si se atacaba Israel, también podrían asesinar a personas inocentes, incluso aquellas que están en contra de los planes colonizadores de Israel “No podemos matar a la gente que nos ha ayudado”; dentro del mismo grupo, surgió rápidamente la posición pragmática “ en esta guerra han matado gente inocente y no podemos diferenciar a las israelíes inocentes de los sionistas”.

Israelíes no sionistas: “que respeten a los derechos de los palestinos y volver a vivir en paz, como antes de la declaración”.

OLP: “la solución es negociar con Israel para tener algo que podamos gobernar, ya hicimos negociaciones hace como 20 años, podemos volver a negociar pero si se negocia para que todos ganen... y que no nos bombardeen porque no somos terroristas, ellos son los terroristas, porque EEUU hace golpes de estado y se cree los dueños del mundo”.

Palestinos: “igualdad de derechos pero con todas las libertades”

Sionistas : “nosotros somos la única solución, hacer un estado democrático de solo judíos, los palestinos pueden vivir aquí pero no pueden ser como un ciudadano israelí, se les dan derechos pero los que se merecen, no todos. Nosotros dejamos de atacar los territorios cuando ellos dejen de atacarnos”.

Además algunos estudiantes participan de una comparación con tratado de paz de Colombia, reflejando incredulidad frente a estos acuerdos: “si hay negociación, las cosas no son justas para los dos porque uno tendría más derechos y el otro perdería”.

EEUU: “Si los dejan quietos se van a seguir reproduciendo y van a querer tomar venganza, ¿porque no acabar con ellos de raíz? Queremos acabar con los terroristas ¿por qué no acabar con eso de raíz?”

Esta última posición desató un gran debate sobre la actitud imperialista que mostraba Estados Unidos e Inglaterra, algunos estudiantes acudían a los bombardeos sobre Siria como ejemplo de una actitud éticamente reprobable. Algunos estudiantes sionistas representaban bien su papel y decían “pues de malas, somos quienes van ganando, así a nadie del vecindario le guste, y en la vida real yo también estaría con los sionistas porque son los que van ganando”.

En conclusión, la evaluación del proceso en conjunto fue bastante positiva, considerando que los estudiantes emitieron sus argumentos y se dedicaron a construirlos con base en lo visto en clases anteriores. Identificaron causalidad, sujetos, transformaciones concediéndole cierta relevancia incluso desde un hipotético ser palestino o israelí, estableciendo incluso comparaciones entre épocas, países y contextos que conocen por su experiencia o que han visto en clases anteriores.

Fue además una oportunidad para fomentar la cultura del debate y la sana discusión, y aunque se presentaron dificultades y desorden y en algunos momentos todos los estudiantes hablaban al tiempo y no permitían que su compañero continuara, definitivamente fue un buen comienzo para generar la actitud de discusión colectiva en un ambiente sano y auto regulado, por lo que los mismos estudiantes hacían llamados constantes como “oiga cállese, no deja oír, respete las reglas, tiene que pedir la palabra”

Desde luego la dimensión ética y emocional se hizo presente, para intentar mediar en el dilema que se les presentaba. La mayoría de los estudiantes realmente se apropiaron de su papel, y en algunos momentos la emoción los embargaba y se empeñaban en la discusión para defender sus argumentos intentando comprender lo que decían los demás, lo que resultaba más difícil para algunos grupos de sionistas que representaban muy bien su papel e investigaron bastante, pero su opinión personal los ponía del lado palestino. Algunos

estudiantes mostraban incluso signos de desesperación ante la injusticia, pedían que se continuara el debate en la clase inmediatamente siguiente, pero otros se sentían tristes por continuar en esa posición. Un estudiante del grupo sionista “menos mal que cuando suena el timbre volvemos a ser colombianos todos eehh!!”

5.1.5.3. Mi opinión es: Después del debate se solicita a los jóvenes que elaboren expresiones literarias y artísticas, que registren la posición personal en torno al conflicto y su posible solución.

Este ejercicio fue desarrollado por la mayoría de estudiantes que intentaron plasmar una solución desde su punto de vista a través del dibujo, ninguno elaboró un escrito, pero a través de los gráficos buscaron explicar su opinión.

Con mayor tiempo para la actividad, seguramente se hubieran obtenido dibujos con mayor profundidad y de mayor reflexión para ser expuestos posiblemente ante el colegio o en una reunión de padres y ampliar de esta manera la reflexión sobre la historia y el llamado “conflicto” palestino-israelí.

Los dibujos planteaban soluciones como:

- a. El dialogo entre Israel y Palestina para garantizar los derechos de ambas partes, solución anclada en la visión democrática y la confianza en las vías pacíficas.
 - tumbar el muro, firmar la paz cuando se cansen de pelear y por el futuro de los niños
 - Israel devuelva las tierras,
 - dialogar y tener en cuenta la palabra del pueblo
 - dialogar para que los palestinos acepten un territorio pequeño y controlado
 - dividir el territorio equitativamente y que Palestina haga su propio Estado,
 - unir a los dos pueblos en un solo Estado
 - cambio en el pensamiento de las nuevas generaciones,
- b. soluciones de corte religioso y la confianza en seres sobrenaturales para dar solución al conflicto
 - “esperar a que dios solucione las cosas con su sabiduría”

- c. confianza en las instituciones y en el papel de Estados Unidos
 - “llevar la democracia a Palestina”
- d. Soluciones revolucionarias o socialistas
 - una revolución que beneficie a palestinos y a los israelíes,
 - “organizar reuniones secretas entre los palestinos con más poder en la región para así atraer a la mayor cantidad de palestinos para así poder crear una revolución y tomar el poder en algunas zonas específicas e importantes para los israelíes”,
 - unir a los israelíes que están en contra de su propio mandato y hacer revueltas para que los árabes no sean discriminados”,
 - reunir a todos los palestinos sin importar su religión ni raza para luchar por conseguir que palestina sea un estado con derechos,
 - que se volvieran un país socialista y no pensarán en poder ni riquezas
 - reunir una junta de hombres palestinos para que le dieran el poder a las mujeres y ellas posiblemente puedan llegar a unir a todos los palestinos,
- e. soluciones que implican la desaparición total del enemigo
 - destruir por completo a Israel,
 - matar a todos los sionistas(solución que plantea una confusión aun presente entre sionistas y judíos),
 - la guerra total dando como ganador a Israel y la desaparición de todos los palestinos,
 - palestinos desalojaran sus tierras y emigraran a otros países y sean recibidos en otros países.
- f. soluciones que implican la participación internacional
 - imperialistas dejaran de apoyar la guerra,
 - intervención de otros países para controlar Israel,
 - Palestina acuerde con potencias enemigas de Estados Unidos, para que este país deje de apoyar a Israel”,
 - todos los países del mundo reconozcan a Palestina como Estado para que Israel no pueda bombardear tan fácil o lo sancione,
 - “que la ONU reconozca a Palestina como un Estado”- hasta el momento de la actividad, Palestina no había sido reconocida por la ONU.

- g. Soluciones relacionadas con Hamás
- Hamás continúe gobernando para que puedan luchar contra Israel,
 - Hamás debe unirse con todos y dejar sus tradiciones para que se unan a las mujeres y a los israelíes no sionistas en contra de Israel,
 - acabar con Hamás para que puedan negociar “porque cuando están logrando la paz definitiva, el grupo terrorista siempre acaba con todas las negociaciones... irse a otro país como Egipto para que los palestinos hagan su propia nación”.
- h. posturas pesimistas frente al conflicto a la luz de un análisis muy real de la situación
- “no encuentro solución”

5.2 Conceptos historiográficos

Las cinco categorías de pensamiento histórico carecen de sentido si no están unidas a unos núcleos conceptuales básicos de la Historia, que “trataría de proporcionar al alumno unas ideas generales, globales, sobre los conceptos más importantes para comprender la vida y la organización social”⁶⁷. Los conceptos historiográficos son necesarios para organizar una explicación del funcionamiento social, y en opinión de Carretero, la estrategia didáctica empleada se inclina a la “enseñanza receptiva significativa”⁶⁸, es decir la exposición organizada de contenidos acompañada de "ejercicios de descubrimiento por parte de los alumnos en relación con la sociedad contemporánea, que afianzasen los conocimientos transmitidos”⁶⁹.

El trabajo sobre conceptos en ciencias sociales es complejo en la medida en que tiene un nivel de abstracción importante y requiere de la comprensión de otros conceptos. “Cuando los conceptos son tan difusos, los individuos tienden a crear una representación global”⁷⁰, es decir que crean prototipos y utilizan modelos familiares para explicar otros fenómenos⁷¹.

En el análisis historiográfico del conflicto palestino-israelí, aparecen conceptos indispensables para la comprensión del problema, como por ejemplo: *sionismo, judaísmo, diáspora, antisemitismo, fascismo, nacionalismo, limpieza étnica, islam, fundamentalismo islámico, la condición de las mujeres, terrorismo, economía petrolera*. Además aparecen otros conceptos importantes que a su vez son hechos históricos: Holocausto (Shoah), I y II Guerra Mundial, Guerra Fría, Nakba, intifadas. Todos estos conceptos son abordados a lo largo del proyecto y en cada sesión, reforzados constantemente para generar una apropiación por parte de los estudiantes.

⁶⁷ Mikel Asensio, “Enseñanza de la historia...

⁶⁸ Mario Carretero. ¿Qué es el constructivismo? ...

⁶⁹ Mario Carretero. ¿Qué es el constructivismo?...

⁷⁰ Mario Carretero, *Construir y enseñar las ciencias*, 39.

⁷¹ Mario Carretero, *Construir y enseñar las ciencias*, 56.

6. La historiografía sobre el conflicto palestino-israelí

En su libro “Historia: conocimiento y enseñanza”⁷², Renán Vega resalta la importancia del balance historiográfico para el docente-historiador, pues además de delimitar y ubicar el problema y establecer los autores que han estudiado el problema en diferentes momentos y desde diferentes perspectivas, facilita una evaluación sobre las escuelas y tendencias historiográficas, destacando los aportes y limitaciones de las obras. A través del siguiente balance historiográfico se pretende sintetizar cumplir con los objetivos trazados por el profesor Vega, y además facilitar el avance a otros investigadores o docentes-historiadores interesados en el problema palestino-israelí y/o su enseñanza.

El conflicto palestino israelí por su complejidad y extensión, ha sido analizado desde diferentes puntos de vista y en muchas partes del mundo, por lo que se encuentra una rica bibliografía elaborada por historiadores, sociólogos, periodistas, literatos entre otros, interesados en comprender la situación que se presenta desde hace casi siete décadas. Sin embargo, los estudiosos del tema han dado diferentes enfoques y énfasis a determinados aspectos del conflicto, atravesados también por experiencias personales e intereses individuales, sobre los cuales se construyen diferentes visiones del problema.

En este capítulo se pretende evidenciar las contradicciones, similitudes y dinámicas que han acompañado la historia del conflicto, desde diferentes posiciones. Esta labor académica es importante dentro del trabajo de tesis, pues es el insumo para elaborar una propuesta pedagógica, que brinde herramientas para formar en los jóvenes estudiantes un pensamiento histórico de amplia perspectiva e integral. Como se mencionó en el proyecto, el conflicto palestino-israelí no es abordado con seriedad en el ámbito escolar, se omite dentro del currículo o sigue siendo concebido desde una perspectiva pragmática como “un tema más”, que al ser de otras latitudes, carece de importancia práctica en la enseñanza de las ciencias sociales. Esta carencia educativa, la poca atención que se le ha dado a esto desde la pedagogía y la historia como disciplina, además de la riqueza de análisis que brinda este conflicto para la historia del siglo XX, es la que motiva el presente trabajo, para dar instrumentos a los docentes que entienden la importancia de analizar este problema en la formación histórica de los jóvenes.

⁷² Renán Vega Cantor, *Historia: conocimiento y enseñanza*, 58.

6.1. Colonialismo e Imperialismo

Varios son los autores que coinciden en analizar los orígenes del conflicto bajo las categorías conceptuales de colonialismo, imperialismo y nacionalismo; desde aquí se explica que la situación política de ese territorio obedece a intereses geopolíticos que atraviesan por etapas de contradicción con los intereses nacionalistas, y en el que la intervención y el afán de las potencias europeas y norteamericana por conseguir determinados intereses sin importar los medios, ha sido una constante.

En la década del ochenta, el literato Khalil Awad elabora una síntesis del conflicto dirigido al público latinoamericano, que representa la versión oficial de la OLP sobre la historia del conflicto. En su libro “Palestina: Historia y resistencia”⁷³, plantea su posición como palestino participante de la lucha de su país y miembro de la OLP. La investigación histórica recurre a fuentes secundarias de la época principalmente, y tiene fallas evidentes en las fuentes que no aparecen enunciadas con claridad, empleadas principalmente en la primera parte del libro, en la que aborda la historia antigua de Palestina desde el año 4000 a C, hasta la conquista árabe en el año 636 a C. Los vacíos historiográficos se evidencian también en el segundo capítulo, hasta el momento en que empieza el llamado fideicomiso británico.

Sin embargo, el tercer capítulo dedicado a la llamada “Palestina moderna” es más claro y sólido, dejando notar constantemente su posición política como antiimperialista. Por ejemplo, explica el papel de los judíos capitalistas (Banqueros y poseedores del monopolio del comercio de esmeraldas y rubíes) en el mundo y sus lazos con las bandas paramilitares en América Latina y Colombia particularmente, entrenadas por agentes de la Mosad (Instituto de Inteligencia y Operaciones Especiales)⁷⁴ y oficiales retirados del ejército sionista.

⁷³ Khalil Awad, *Palestina: historia y resistencia*. (Bogotá: Centro Árabe de Investigaciones e informaciones para América Latina)

⁷⁴ Según el periodista Gordon Thomas en su libro “*Mosad. La historia secreta*”, en donde toman como fuentes testimonios de los mismos agentes de la organización y archivos desclasificados, la Mosad es un organismo de inteligencia israelí creado en 1951 para controlar y proteger intereses del Estado Israelí en el mundo entero -pues la función de inteligencia interna le fue encomendada desde 1948 al Shabak (Servicio de

Para Awad, la ubicación geoestratégica de Palestina es la causa de las “ambiciones” de los Estados colonialistas como Gran Bretaña, Francia y Alemania. Según Awad, los cancilleres británicos entendían que a través del apoyo al proyecto sionista, el imperio inglés podría satisfacer el interés de conseguir nuevas colonias árabes en la zona, imponiéndose sobre sus rivales franceses y alemanes, para lo cual necesitaban un gobierno procolonial en ese importantes territorio; sus planes coincidían con los objetivos sionistas declarados en Suiza en 1897. Los objetivos coloniales se combinaban con los de la burguesía judía, que buscaban además un espacio propio lejos de la burguesía europea que monopolizaba el comercio y el sector financiero.

Señala Awad que el “fideicomiso británico”⁷⁵ fue el responsable de poner el territorio palestino en condiciones políticas, administrativas y económicas propicias al establecimiento el Estado judío. El movimiento colonial se gestó instigando a la emigración voluntaria hacia palestina, o a través de negociaciones con sectores políticos enemigos – idea que no es muy clara en el texto. Awad se basa en David Kimche, quien sugiere que Hitler promovió la emigración a Palestina, y se produjeron acuerdos con Alemania para la migración a Palestina.

Una tesis importante de Awad, es la colaboración de la burguesía judía con las fuerzas fascistas de Europa, con el objetivo de impedir que los judíos se incorporaran al movimiento revolucionario socialista en Europa. La colaboración se dio entre militantes sionistas con por lo menos uno de los capitanes de las fuerzas nazis – Karl Adolf Eichmann en 1938, quien según los autores sionistas Jhon y David Kimche en su libro “Los caminos clandestinos”, mantuvo comunicaciones con el sionista Barguilad dirigente de varios grupos sionistas en Palestina para facilitar el ingreso de judíos a Palestina a través de Alemania a cambio de grandes sumas de dinero. El autor se refiere a los esfuerzos de Waizman y Eichmann por llevar grandes cantidades de judíos a Palestina, según él, sin el ascenso del nazismo al poder en Alemania y los acuerdos hechos con los nazis, el proyecto sionista no hubiera sido posible.

Seguridad nacional). Es de conocimiento público asombrosas acciones de inteligencia y contrainteligencia. <https://bisericasecreta.files.wordpress.com/2007/11/thomas-gordon-mossad-la-historia-secreta.pdf>

⁷⁵ Categoría empleada por el autor.

Pero los intereses imperialistas también provenían de Estados Unidos, en donde se asentaban poderosos políticos judíos que financiaron el proyecto sionista y que después de la segunda guerra mundial, trasladaron su centro de poder al país norteamericano. Awad señala que hubo una petición de Trumann tras la muerte de Roosevelt en 1945 para que Gran Bretaña permitiera la emigración de cien mil judíos para lo cual cita algunos documentos diplomáticos, y también explica el papel de la CIA en proporcionar inteligencia militar sobre el estado de las tropas tras la salida de Gran Bretaña en 15 de mayo de 1948.

El libro “*Palestina, historia y resistencia*” es una importante visión desde dentro del conflicto, que contribuye a comprender la relación directa entre los intereses imperialistas y el Estado de Israel. En relación con el proyecto pedagógico que se pretende elaborar en esta tesis, indudablemente el libro puede acercar al entendimiento de la causalidad, los actantes dentro de un proceso histórico y las posibilidades diferentes de desarrollo que pudo y pueden tener el conflicto, ante la variedad de personajes que intervienen en el conflicto.

Con el fin de obtener una visión integral, es importante conocer la situación interna de Palestina y la condición política de los países de la zona. Este enfoque en la investigación es encontrado en el estudio de David Solar, quien elabora una reconstrucción de los acontecimientos nacionales y, principalmente internacionales, que llevaron a la aparición del Estado sionista, en un artículo publicado en una revista de historia universal conocida como Siglo XX y que lleva por título “el nacimiento de Israel”⁷⁶. Como periodista, el autor rastrea los acontecimientos más importantes, intentando seguir una secuencia cronológica desde 1920 hasta 1948, pero enfocándose en algunos hechos fundamentales para el entendimiento del conflicto.

Para la investigación, el autor escoge fuentes periodísticas diferentes, informes oficiales del Estado de Israel, censos, además de reportes de la UNWRA (Organización de las Naciones Unidas para Ayuda a los Refugiados), mapas y fotografías de la época. El autor elabora una explicación general del conflicto y luego particulariza en sucesos importantes, siendo llamativo el análisis que hace desde el ámbito internacional, es decir, mostrando la incidencia del contexto internacional en el conflicto y viceversa, método que pocos

⁷⁶ David Solar, *el nacimiento de Israel*. En revista Historia 16. Madrid. 1998

investigadores utilizan. Además, elabora una breve síntesis de los principales protagonistas israelíes (Ben Gurion, Menahem Begin, Golda Meir, Yigal Yadin, Moshe Dayan) que ubican al lector en la historia de vida para entender la posición ideológica y política de cada uno de estos actantes representantes de unos intereses políticos⁷⁷, así como su participación en la llamada “guerra de independencia” israelí.

El artículo aborda la categoría de colonialismo e imperialismo para explicar el fundamento del conflicto regional, desde finales de 1800, pasando por los conflictos bélicos de la Primera y Segunda Guerra Mundial, hasta los intereses de dominación de la guerra Fría. Solar considera que las características económicas y políticas de Palestina a principios de siglo, la escasa industrialización, los sistemas agrícolas arcaicos, las prácticas comerciales obsoletas y las tradiciones de los habitantes de este territorio, llevaron a una confrontación total con un proyecto judío impuesto que contaba con el apoyo y poderío económico de magnates de origen judío con claros intereses económicos en esa zona. En otras palabras, las diferencias sociales entre los dos grupos agudizaron la crisis, pues la implantación del Estado significó el deterioro de los niveles de vida de los palestinos. El autor complementa la información demográfica a lo largo de la historia del conflicto insistiendo, como Martínez, en la existencia permanente de una minoría judía que cada vez crecía más, y convivía con población cristiana y musulmana, por lo que aparta el conflicto del problema religioso. Explica que en Jerusalén el conflicto fue complejo, debido a que las comunidades convivían entremezcladas haciendo difícil el control del grupo palestino.

El autor muestra la importancia del Histadrut fundada en 1920, la organización sindical más importante del Mandato, y el Mapai cuyo nacimiento data de 1930, el partido predominante entre los judíos, dos organizaciones políticas poderosas y centro ideológico del sionismo. No descuida tampoco el papel del eje militar conformado clandestinamente por el Irgún (organizado en 1931) y el Leji o Stern (en 1925), que utilizaban acciones terroristas para aumentar su control político de los planes sionistas en la zona.

⁷⁷ Las biografías pueden tener un uso importante pedagógico en el proyecto pedagógico de esta tesis, para entender las causas estructurales del conflicto y su relación con la existencia de algunos personajes comunes y reales, que condensan los intereses políticos de una élite. El contraste de diferentes fuentes sobre los personajes del conflicto, contribuyen de paso a formar un pensamiento crítico tan importante en el pensamiento histórico.

Insiste Solar en la participación internacional dentro del problema, los numerosos intentos de Gran Bretaña y Estados Unidos de interceder en la definición del nuevo Estado, con propuestas como el plan de la UNSCOP de 1947 que no resultaban favorables para palestinos ni sionistas, y que finalmente serían desechadas por los dos grupos en conflicto, para dar paso en la práctica a la aplicación del plan sionista que otorgaba el 56% del territorio a los judíos, a pesar de que eran minoritarios en términos poblacionales.

El autor muestra los cambios de los diferentes países ante la política israelí, que evidencian el pragmatismo de los dirigentes imperialistas, siempre dispuestos a defender sus intereses aunque incumplieran compromisos trazados. Pero el pragmatismo también fue una característica de los gobernantes árabes de los países limítrofes, quienes no apoyaron firmemente a los palestinos en su lucha anticolonial y que de hecho, hicieron un llamado a los palestinos para abandonar sus tierras ante la inminencia de la invasión israelí. La hipótesis de Solar se comprueba con el apoyo armamentístico hecho por Estado Unidos y Londres a la Haganá o Haganá, ejército clandestino hasta 1948 y semilla del nuevo ejército de Israel⁷⁸.

Para Solar, el nacimiento del Estado de Israel fue sustentado en el apoyo internacional del mundo por el Holocausto y el naufragio del Struma con 668 judíos, que no fueron recibidos en ningún país y se les negó entrada a Palestina; además de esto, la presión soviética en la zona privilegiando los beneficios de una minoría oprimida en el mundo entero. La presión nazi fue también un elemento adicional en la conformación del Estado sionista, tal y como plantea Awad, pues para el momento no había claridad y no se logró separar el problema del genocidio nazi del problema palestino.

El autor coincide con Ilan Pappé en la desigualdad militar sionista frente a los grupos armados en Palestina, pues los primeros venían preparando una incursión militar desde la década anterior a la división territorial, y en la clandestinidad fueron dotados por armas soviéticas y francesas de la Segunda Guerra Mundial, capacidad aumentada con un ejército de voluntarios judíos provenientes de Europa y países del norte de África.

⁷⁸ Muy diferente es la versión del Ministerio de Defensa Israelí que considera a la Haganá, como una organización de legítima de defensa y protección de los asentamientos judíos contra la ofensiva árabe, pero no le reconoce apoyo extranjero. Ver <http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/History/defense.html>

Hasta el momento dos autores intentan analizar la incidencia del colonialismo y el imperialismo en el desarrollo del conflicto. Los investigadores se refieren a estos dos conceptos para referirse a dos procesos históricos relacionados con la dominación geoestratégica del territorio. El término colonialismo se refiere a un tipo de dominación mas autoritaria hasta el fin del Mandato Británico; el imperialismo hace referencia a un modelo de dominación económica, política y militar también, en la que las potencias imperialistas reconocen una independencia relativa para el país dominado, asegurando el control del territorio para subyugar un gran territorio en tiempos de la confrontación entre rivales imperialistas luego de la Gran Guerra.

Una idea importante y poco trabajada en la historiografía analizada es el desarrollo económico israelí. Según Solar, la posición económica de Israel fue muy estable por la apuesta capitalista de alta tecnología, en comparación con los países árabes que continuaban en el Tercer Mundo. La posición de Israel, la condiciones de Palestina, la diferencia entre las sociedades y el desafío permanente de Israel en la zona, enquistó el problema de Medio Oriente, en el que Israel ha representado los intereses imperialistas. Uno de esos conflictos se desató por el control del agua y la nacionalización del canal del Suez. Nuevamente el autor hace un análisis global de la política francesa e inglesa de intervenir para evitar la nacionalización del Canal, que afectaba sus intereses económicos, presionando militarmente para destituir en Egipto al gobernante nacionalista Nasser, uno de los apoyos de Palestina, que coqueteaba además con la política soviética interesada en el control territorial durante la Guerra Fría. Solar describe además la presión norteamericana a favor de Israel en la década del sesenta, y el papel de Francia empeñada en armar el mejor ejército de la región, como una herramienta a su favor contra los levantamientos en países vecinos.

6.2. El conflicto y su origen religioso

Al interior de los grupos investigadores del conflicto en Palestina-Israel, un grupo importante ha considerado el papel de la religión como detonante del conflicto.

Khalil Awad dedica una parte de su libro *“Palestina: historia y resistencia”* a analizar el conflicto desde un punto de vista religioso. En el primer capítulo, Awad reconstruye brevemente y con falta de profundidad la historia contada en el texto bíblico. Awad particularmente porque no hace explícitas las fuentes para la investigación que hace sobre la Biblia y los vestigios posibles dejados en territorio bíblico. Dice por ejemplo que “los historiadores plantean que el desmoronamiento de la muralla de Jericó, se debió a un terremoto” o “los arqueólogos plantean que en la región este de Jordania no se encuentran centros de civilización entre los siglos 17 y 10 a C”, pero no relaciona las investigaciones de las cuales extrae esta información ni otro tipo de fuentes. No obstante, Awad cuestiona que la Biblia haya sido utilizada para justificar la ocupación de la tierra y la usurpación de propiedades ajenas por parte de los “israelitas”⁷⁹. Según Awad, no existe ninguna prueba de muchos de los mitos que aparecen en el texto bíblico, que además presenta, fantasías, ambigüedades e inexactitudes en el tratamiento de datos, además de versiones encontradas. Además adjudica la caída de imperios a la moral de la población y sus reyes y no a condiciones objetivas y subjetivas.

Un análisis más afortunado es el que se presenta en el libro *“Historia de Palestina”*⁸⁰, un estudio histórico de Palestina que pertenece a una serie de investigaciones sobre el islam, elaborado por la historiadora alemana Gudrun Kramer. Los capítulos reseñados abordan la historia de Palestina desde los primeros asentamientos en la zona que hoy se encuentra en disputa, recorriendo las numerosas invasiones que ha vivido este territorio, hasta el dominio del Imperio Turco Otomano. A lo largo del libro, la autora registra algunos de los debates historiográficos, y los diferentes enfoques explicativos del problema palestino-israelí que carecen de fundamento real y han generado ideas distorsionadas del conflicto.

En las dos primeras partes del libro, Kramer elabora un recorrido rápido que explica los orígenes de los pueblos que poblaron este estratégico punto, poniendo en contexto el significado de la llamada “Tierra Prometida” para la tradición judía, islámica y cristiana.

Kramer expone que Palestina fue históricamente una tierra de paso por su ubicación geográfica, y por tanto, debe ser entendida como un lugar de confluencia de diferentes

⁷⁹ Término utilizado por el autor.

⁸⁰ Gudrun Kramer, *Historia de Palestina*. (España: Edit. Siglo XXI, 2006).

culturas. La condición geográfica de este punto que une tres continentes y se levanta sobre una de las costas del Mediterráneo, convirtió históricamente al territorio palestino, en parte de algún imperio, y solo en dos periodos –que no son establecidos por la autora- pueden ser considerado como una unidad independiente.

En el capítulo primero titulado “fronteras y nombres”, la autora hace una insistente crítica a la perspectiva distorsionada que ha influenciado la comprensión del fenómeno socio-político de Oriente Medio. Según esa postura generalizada, se identifica a la actual Palestina como el país de la biblia, la “Tierra de Israel” (Eretz Yisrael) y a los judíos como centro de esa cosmovisión, relegando entonces a todos los grupos presentes durante milenios en la zona, que incluso llegaron a ser mayoritarios. La perspectiva bíblica ha sido y sigue siendo dominante en los círculos académicos, y para Kramer, esta idea popularizada ha desfigurado la historia, partiendo erróneamente de que el pueblo judío ha permanecido en esta zona ininterrumpidamente. El dominio judío en la región es cuestionado por los árabes, quienes sostienen ser descendientes de los cananeos, habitantes del lugar antes que los israelitas. La historiadora no toma partido por ninguno de los bandos en disputa, e intenta hacer las aclaraciones históricas respectivas.

Kramer recoge las ideas de Poulantzas sobre la “territorialización de la historia” sobre cómo los nombres de las ciudades se han cambiado para anclar en la geografía unas reivindicaciones políticas e históricas, un elemento que también va a ser trabajado por Ilan Pappé en su estudio sobre el “memoricidio”.

Según Kramer, la “Tierra Prometida” a Abraham nunca fue colonizada ni ocupada por él y su clan ni siquiera de manera parcial; la alianza de Dios se concretó con los hijos de Isaac, pero también de Ismael, es decir, los musulmanes. Y aunque solo una parte de la “Tierra Prometida” fue ocupada por israelitas en el siglo XIII a C, algunos historiadores como Moshe Weinfeld señalan que los israelitas estaban en la zonas desde el siglo XIII a C, antes de su salida de Egipto y antes del relato bíblico; sin embargo no hay muchas referencias extra bíblicas (construcciones, monedas, sellos) que atestigüen eso.

El reino israelita era frágil, solo duro 70 años y se dividió en Judá e Israel, cuya capital era Samaria; vivían allí 10 de las 12 tribus y abarcaba partes de Cisjordania, Líbano y Siria. Es

decir, que aunque constantemente se tiene una idea generalizada de Israel como un pueblo histórico, lo cierto es que no fueron los únicos pobladores, ni permanecieron en esa zona. Pero además esta tradicional idea es respaldada con mapas bíblicos que, si bien dan alguna idea del espacio geográfico, fueron trazados con la tecnología y desconocimiento de la época, y elaborados con los prejuicios de los grupos sociales del momento, por tanto no son fiables.

El segundo capítulo explica de manera más profunda que la “Tierra Santa” es una categorización histórica a la que se le adjudican ideas políticas, y tiene por tanto un carácter simbólico, un concepto geoteológico. Las fronteras de la Tierra Prometida no fueron patentemente demarcadas, a pesar de que el movimiento sionista para el siglo XIX intentara defender un espacio geográfico determinado.

Sin olvidar las distorsiones que resultan de las interpretaciones de los textos religiosos sobre la “Tierra Prometida”, lo que Kramer señala es que hay una concordancia en la importancia que dan cristianos, judíos y musulmanes a Jerusalén. Para los judíos, David conquista Jerusalén en 1000 a C después de unir a las tribus de Israel, que significa “ciudad de la paz”. La organización de Jerusalén como ciudad supuso una organización no tribal, sino monárquica y dinástica del pueblo judío.

La denominada “tierra santa” fue el centro de la vida de diferentes comunidades, lugar simbólico e hito histórico muy importante para las tres tradiciones religiosas. El valor pedagógico del libro de Kramer al proyecto pedagógico de esta tesis, es que permite a los jóvenes la información que aquí se ofrece con las versiones comúnmente aceptadas, que reducen el conflicto principalmente a un problema religioso.

Un punto de vista complementario y más complejo es presentado por el historiador israelí Shlomo Sand. *“La invención del pueblo judío”*⁸¹, es una aproximación a los fundamentos del sionismo, sostenidos en la creación de una historia nacional edificada sobre distorsionadas apreciaciones que han sido fortalecidas por historiadores sionistas. El autor recoge los planteamientos hechos desde la historia oficial del sionismo y profundiza cada uno de los aspectos con base en diferentes estudios sobre el tema elaborados por otros

⁸¹ Shlomo Sand. *La invención del pueblo judío*. (Madrid: Akal, 2011)

investigadores. En este caso, Sand recoge como fuentes informes arqueológicos sobre el terreno en conflicto.

Para la investigación hecha por Sand, los términos nación, etnia y pueblo son fundamentales, pues la confusión entre estos tres términos ha facilitado la justificación de la historia sionista. Particularmente la etnia definida como las características de un grupo con un bagaje lingüístico-cultural compartido, con la capacidad para dar fundamento a la idea de nación, sobre la cual se teje la idea de un origen único, con una historia particular y destino colectivo, que apela precisamente a ese carácter para recrearse. Sand considera que esas creencias étnicas pueden estar asociadas con un territorio y de hecho estar vinculadas con un mito de formación sin que esto sea real. Sin embargo señala Sand que los pueblos, las poblaciones, tribus y comunidades religiosas no son naciones, aunque si pueden ser la materia prima para crear esas identidades. Cada grupo crea características que las convierten en comunidades imaginadas en palabras de Anderson.

A lo largo del libro, Sand cuestiona el planteamiento sionista, que construye la historia del pueblo judío a partir de El Antiguo Testamento, libro mítico y que no tiene serios fundamentos científicos que demuestren la existencia de varios mitos judíos.

Muchos de estos mitos fueron trabajados por historiadores judíos sionistas y no sionistas, imbuidos de planteamientos racistas que justifican, por ejemplo, la existencia de un grupo particular de judíos mucho más puro que otros. Para Sand, la historiografía sionista –que no es sinónimo de la historiografía israelí- desconoce la existencia de la difusión del judaísmo llevada a cabo sobre otros pueblos en el norte de África, que fueron culturizados en el judaísmo.

Según Sand, los historiadores sionistas convirtieron los planteamientos de la biblia en un libro de historia fidedigna tal y como propuso Heinrich Graetz, e inventaron el exilio y la expulsión, pues no hay vestigios que demuestren que datos bíblicos sean reales. Por el contrario, la reconstrucción arqueológica muestra que antes de la expulsión había muchas comunidades judías fuera de Judea, y que por tanto los judíos no han sido un pueblo permanentemente asentado en esa región.

Para Sand, historiadores como Yitzhak Baer y Ben Zion Dinur eran conscientes de que no hubo expulsión, pero trasladaron los hechos convenientemente. Además de esto, la historiografía sionista ha ocultado la judaización forzada y la conversión voluntaria en masa, para enaltecer la idea de un único pueblo elegido y reforzar la historia del injusto exilio de un pueblo inocente, que constituye el cimiento de la memoria nacional israelí.

Pero el aporte de Sand a la comprensión del problema palestino, es el vínculo que traza entre los mitos y la ciencia. En otras palabras, el ámbito intelectual sionista buscó justificar biológicamente los mitos repetidos, sosteniendo que había una supuesta herencia biológica que constituían una comunidad de sangre y que podría justificarse a través de prácticas como la cronometría. Desde este punto de vista racista, un alelo judío legitimaba la idea de superioridad cultural de un grupo, que seguiría los postulados del nacionalismo etnocéntrico a mediados del siglo XX, justificando la purificación racial con la expulsión palestina. Asimismo, la segregación se extendía a los judíos de Yemen y demás países africanos, a quienes consideran negros con cráneo alargado, castas medio árabes⁸² y que actualmente viven en condiciones de inferioridad al interior de Israel. La segregación étnica justificada por la religión y la biología continúan siendo parte de la identidad israelí.

El libro de Sand permite comprender la complejidad de los personajes que intervienen en el conflicto, pues motiva a analizar críticamente las contradicciones internas dentro de la población judía, rompiendo con el esquema binario de buenos contra malos; para analizar esta situación, en internet se encuentran muestras periodísticas de prensa internacional de las revueltas que se han presentado en Tel Aviv, como consecuencia de la discriminación de un sector de judíos dentro del Estado de Israel . Pero además, el libro de Sand aporta explicaciones que rompen con los mitos religiosos contruidos por el sionismo, y da elementos para abrir debates como un elemento didáctico dentro del proyecto, que aporta en la formación de un pensamiento crítico.

⁸² Shlomo Sand. *La invención del pueblo judío*, 287.

6.3. La explicación económica, política y social interna del conflicto

Pocos son los estudios encontrados sobre las condiciones económicas concretas de Palestina previas a la fundación del Estado de Israel. Sin embargo, esta es una parte importante en la reconstrucción global de los hechos.

Gudrun Kramer en el tercer capítulo de *Historia de Palestina*, elabora un estudio económico, político y social de Palestina entre 1750 y 1840. La imagen que presenta es de un territorio que tenía un fuerte intercambio comercial a pesar de las pocas carreteras y la vida aislada de las comunidades que repudiaban la injerencia de la autoridad gubernamental, la recaudación de impuestos, la requisa de ganado y el reclutamiento impuesto. Las comunidades rurales y urbanas eran muy autónomas pero no aisladas, ya que estaban organizadas con lazos de clanes patrilineales (hamula) y de tribu por medio del comercio, el trabajo, los créditos y las asociaciones religiosas principalmente.

Para el año 1800, Palestina tenía entre 250.000 y 300.000 habitantes; el Imperio Otomano tenía entre 25 y 32 millones de personas, por lo que el peso demográfico de Palestina en el imperio era mínimo. La población era mayoritariamente campesina dedicada a huertos de frutas, trigo, vid, olivo (que tendrían importancia actualmente como símbolo nacional), el tabaco y el algodón. Los datos muestran que solo 25 % de la población vivía en la ciudad.

Para 1800, solo se cultivaba un tercio del territorio y los suelos se dedicaban principalmente al cultivo de cereales que requerían mucha mano de obra. La economía se movía además con la importación de café, arroz, especias y azúcar no cultivados en la región. Las exportaciones contemplaban el jabón, algodón y tabaco para Egipto, Líbano, Siria y Europa.

Para la época había dos regulaciones sobre el suelo, las leyes tradicionales de la sharia y las normas estatales, en las que se establecía un uso sobre el suelo y la prestación de servicio. Todos los sectores sociales tenían una obligación fiscal con el imperio turco sin importar su credo, lo que generaba inconformismo de diferentes sectores de clase y creencias religiosas.

La mayor parte de la tierra era estatal. Había poca propiedad individual, mientras que extensos territorios eran propiedad de fundaciones religiosas, cuyos rendimientos se

reinvertían socialmente. Según la legislación, no había propiedad privada legal, sino derechos de posesión y explotación individual y colectiva, conseguidos por vías de hecho. Para los habitantes del territorio controlado por el imperio turco, el Musha' era el derecho colectivo, individual y familiar a la explotación comunal de la tierra, que se concretaba en la división de terrenos dentro de la comunidad, trabajados junto con los pastizales de propiedad grupal.

Específicamente en la actividad agrícola, gran parte era de carácter sedentario; sin embargo no se puede ocultar la explotación hecha por los beduinos nómadas, dedicados además a la ganadería. Según Kramer, estas dos formas de vida se mezclaban e influenciaban, usufructuándose mutuamente y tornándose conflictivas en otras ocasiones, como consecuencia de que los beduinos –según la autora, muchos de estos eran ladrones- se negaban a ser incluidos en el sistema social, que implicaba el pago de impuestos y el reconocimiento de la autoridad estatal.

El imperio turco reconocía la importancia geoestratégica de Palestina, más que su potencialidad económica. De aquí el intento del Imperio Otomano por ganar a los habitantes a una colaboración con el imperio, embelleciendo ciudades y arreglado vías de peregrinación, además de restaurar templos para su posterior apropiación.

Sin embargo los otomanos tenían una débil estructura política, el sultanato era la figura de un poder lejano y protegido además por un pobre ejército. Como consecuencia de esto, el Mandato era reforzado con una estructura de autoridades locales reconocidas y legitimadas por los palestinos; control que resultaba ineficiente cuando poblados palestinos se rebelaban al pago de impuestos y el paupérrimo ejército de esa época era ahuyentado ante la superioridad de los habitantes.

Para el siglo XVII y XVIII se dieron tendencias autónomas dentro del ejército, lideradas por gobernantes locales que no buscaban liberarse del imperio otomano, sino conseguir más facultades políticas. La mejor administración de los recursos extraídos a los súbditos para el imperio, permitió la inversión en ciencia y fueron los jefes militares quienes establecieron el monopolio de los recursos aprovechando el comercio europeo, lo que no significó una mejora en la vida de la población.

La ocupación egipcia del territorio palestino se dio entre 1831 y 1840, y popularmente se considera que fue el comienzo de la modernización por la extracción de materias primas como la madera. La invasión egipcia inicialmente fue vista de manera favorable por los súbditos, y mereció el festejo de musulmanes, cristianos, judíos, árabes, griegos y armenios, dependientes de las medidas del imperio turco.

Al final de la década de dominio egipcio, los palestinos estaban inconformes con muchas de las medidas administrativas de los invasores, los campesinos y beduinos se rebelaron contra el ejército, pero las divisiones internas hicieron que fracasaran esos levantamientos. Según Kramer, el dominio egipcio en Siria y Palestina no se terminó en 1840 por la acción de fuerzas locales, sino por la intervención de potencias europeas, el bloqueo marítimo británico frente a las costas de Palestina, además del bombardeo de Beirut y los cada vez más frecuente levantamientos locales.

El capítulo cuatro del libro de Kramer, abordan las reformas que se establecieron entre 1840 y 1914 sobre el territorio palestino. Según la especialista en estudios islámicos, cuando el imperio turco retomó el poder, se hicieron una serie de reformas que fueron sustentadas por medio del servicio militar obligatorio, la recaudación de impuestos directos y la integración de las élites locales. Dichas reformas que en cierta forma permitieron mejorar la condición de vida de los habitantes, se aplicaron de formas diferentes en todas las regiones de Palestina con algunas resistencias que fueron reprimidas con un nuevo ejército.

El objetivo de esas medidas era fortalecer el imperio mediante un ejército permanente, eliminando todas las fuerzas armadas autónomas locales que actuaban como clanes; además proponían profesionalizar y centralizar la administración, organizando la participación de las clases dominantes locales en las decisiones relacionadas con la vida económica. Kramer concluye que los turcos, y más tarde los británicos, buscaron siempre apoyarse con las elites locales, mientras no estuvieran armadas ni representaran un serio peligro a sus intereses.

Las reformas obligaron a los habitantes del territorio controlado por el Imperio Otomano a cumplir sus obligaciones, e hicieron modificaciones en la educación y la salud,

modernizando la infraestructura, proponiendo transformaciones como el financiamiento del servicio escolar para la población otomana, de carácter laico y que, en la práctica, convergían con los aprendizajes tradicionales del islam en la vida real. Al estallar la Primera Guerra Mundial, Palestina tenía 95 escuelas públicas sin embargo la población rural era analfabeta, entre el 80 y 90 % en 1914. El Estado intentó mejorar la infraestructura como una forma de contrarrestar las epidemias de cólera y malaria que se presentaron en los años 1865-1866, 1902 y 1920.

El Estado turco buscó incorporar la región al mercado mundial, por medio de la comercialización de la agricultura y estableciendo relaciones comerciales con Europa, sobre las cuales se abrieron nuevas rutas de tráfico y comercio hacia el Mediterráneo; esto acompañado del reemplazo de las manufacturas locales por productos importados de Europa y Estados Unidos.

Las reformas contemplaron un mejor aprovechamiento de la tierra con las dificultades que aparecieron al legalizar los títulos de las tierras. Algunas de las consecuencias más importantes de esa reforma agraria fueron la aparición de latifundios en determinadas regiones, la privatización de pastizales comunales, y el surgimiento de una competencia por la tierra y el agua entre las clases dominantes, específicamente entre notables de origen urbano y rural, banqueros y comerciantes sirios y libaneses que buscaban invertir en la agricultura palestina.

Las reformas implementadas por el Imperio Otomano generaron efectos contradictorios entre los campesinos, porque, si bien estaban cada vez más endeudados, el precio del suelo había subido. La autora del libro explica que los campesinos no fueron agentes pasivos como los quiere presentar la visión orientalizante⁸³ y que reduce a los campesinos a criaturas indefensas y pobres víctimas de la explotación.

La mejora en las condiciones de seguridad y de infraestructura revitalizaron el turismo el comercio, la artesanía y la manufactura, mejorando la comunicación férrea interior con apoyo extranjero y con intervención del Estado a partir de 1890. Las relaciones comerciales

⁸³ Término empleado por la investigadora alemana, y aunque no lo define, parece referirse a una visión sesgada de algunos investigadores árabes poco rigurosos, que considera a los pueblos de oriente como víctimas de los planes de occidente.

con Europa crecieron entre 1825 y 1875, principalmente a través de la construcción de muelles para el comercio marítimo, grandes exportaciones de productos agrarios (principalmente cereales) y jabón, que, además conservaba una gran relevancia en mercado local. A pesar de las reformas, en otras regiones de Palestina la economía siguió siendo tradicional hasta bien entrado el siglo XX.

Kramer plantea que con la modernización vino el fortalecimiento de elites locales no militares, que basaban su poder en recaudación de impuestos, el crédito, la posesión de tierras y la administración local. Hubo entonces un desplazamiento del centro de poder, desde el campo a la ciudad, en el que aparecen nuevas figuras. Los notables eran el nuevo grupo dominante que tenía lazos familiares y de influencia, por lo general se dedicaban al comercio exterior y eran reconocidos eruditos en religión o derecho. Kramer señala que estas figuras de autoridad no generaban relaciones de sobreexplotación ni pre capitalistas, sino que promovían relaciones de solidaridad entre clases basadas en la lealtad de clan heredada de la antigüedad. Dentro de este orden estaban articuladas las comunidades cristiana y judías, y todas las comunidades y minorías tenían sus representantes y una amplia autonomía en las cuestiones religiosas. Sin embargo la clase alta local solo incluyó a personas musulmanas.

Como conclusión se puede decir que el aporte del libro de Kramer al proyecto pedagógico es la comprensión mayor de la vida económica y política de Palestina durante el dominio turco, que debe ser evaluada en su complejidad, entendiendo que las medidas y reformas tomadas tuvieron consecuencias sociales positivas y negativas en la vida de los habitantes.

6.4. El nacionalismo como reacción al colonialismo: contradicciones internas.

Otra contribución académica al análisis del problema la provee José Martínez Carreras. En el libro "*Los orígenes del problema de Palestina*"⁸⁴, el historiador elabora una sintética explicación del conflicto entre Palestina e Israel, desde los conflictos colonialistas del siglo XVIII bajo la dominación del Imperio Otomano hasta la conformación del Estado de Israel y la división del antiguo territorio palestino.

⁸⁴ José Martínez Carreras, *Los orígenes del problema de Palestina*. (Madrid : Arco Libros, 1996)

El objetivo central del libro es evidenciar los diferentes intereses imperialistas en la zona, y la forma en que éstos utilizaron los nacionalismos árabes y judíos que se gestaban paralelamente, para expandir el control imperialista concretamente inglés, en el territorio dominado por el imperio Otomano. Según lo que plantea el autor, por nacionalismo debe entenderse una ideología y un movimiento que, en el caso palestino, es sostenido sobre una identidad árabe, y promulga la soberanía e independencia del dominio de otra potencia extranjera, así como la conformación de una potencia árabe unida.

Para Martínez, el imperialismo británico logró manipular los nacionalismos nacientes, obteniendo su apoyo en la derrota del Imperio Turco, pero al mismo tiempo, fomentando las contradicciones que se agudizaron con la primera Guerra Mundial, entre los sionistas, Gran Bretaña y los habitantes del territorio en disputa.

El aporte del libro es la detallada descripción de la creación del nacionalismo judío y su institucionalización como “Sionismo”, situando esta ideología como representante de los intereses de la burguesía judía en el desarrollo de la Primera Guerra Mundial. Un punto de vista diferente al comúnmente aceptado en la historiografía⁸⁵ que señala al nazismo como causante de la conformación del Estado sionista, es el representado por Martínez, quien sostiene que la formación del Estado de Israel se vincula con el sionismo desde el siglo XIX y no es resultado del holocausto nazi.

Para el autor, son variadas las causas del conflicto palestino-israelí: la definición de fronteras entre las potencias coloniales a partir de la Gran Guerra; la promoción del conflicto entre el nacionalismo árabe y judío; la intromisión de las grandes potencias en la definición del destino de los pueblos árabes en la modalidad de Mandatos; junto con cuestiones económicas como el interés por fuentes de energía tras la apertura del primer pozo de petróleo en 1908.

⁸⁵ En diferentes interpretaciones se considera que el holocausto nazi pudo ser un agravante para la necesidad de organizar el estado judío. Dalia Ofer, Paul Johnson, *La historia de los judíos*, Barcelona, Vergara, 2003. En un artículo de Mario Sznajder *Del Estado-refugio al Estado-conflicto: el Holocausto y la formación del imaginario colectivo israelí*. Cómo por ejemplo plantea Ilan Pappé, si bien el sionismo tenía un plan de organización de un Estado colonial, Gran Bretaña y otras potencias apoyaron el proyecto al ser alternativo a los objetivos del nazismo.

Después de la Primera Guerra Mundial y una vez el imperio Turco se retira de los países del sur asiático, el imperialismo inglés y francés pretenden asegurar su dominio y se convierten en un obstáculo a la expansión del socialismo soviético, garantizando la administración del control del petróleo regional.

Aunque el conflicto se desata en el siglo XX, Martínez hace un recorrido histórico y una necesaria descripción demográfica que coincide con los demás autores trabajados en este capítulo para concluir que antes de la división del territorio había una gran variedad social y no se presentaban conflictos religiosos importantes. Los palestinos habitaban las tierras de sus ancestros históricamente (desde el siglo XVII), mientras que la comunidad de judíos se había conformado por inmigrantes desde el siglo XIV, que habían diseñado formas de colonización como el kibutz. Al culminar la Primera Guerra, en Palestina había 640.000 habitantes, de los cuales 515.000 eran musulmanes, que convivían con judíos y cristianos. Con la migración de judíos promovida durante los siguientes diez años, las cifras cambiaron casi triplicando el número de judíos para 1935.

La oposición a la antigua dominación del Imperio Turco había generado algunas ideas nacionalistas muy básicas entre los pueblos árabes que, superando las divisiones internas, pretendían conformar un Estado árabe independiente. La *arabidad* –término empleado por el autor- estaba entonces constituida por una lengua, una historia y rasgos culturales comunes y la reivindicación de su identidad. En la segunda mitad del siglo XX, esta identidad étnica (ser árabe) se mezcla con aspectos religiosos (el islam), configurando el nacionalismo árabe, sobre el cual se construyen sociedades secretas nacionalistas hacia 1875 y movimientos previos a los nacionalistas de la posguerra. Martínez coincide con Awad en que, si bien el Panarabismo fue una expresión del nacionalismo que buscaba la unión de todos los países árabes de África y Asia en una gran nación, las ideas nacionalistas fueron directamente impulsadas por Gran Bretaña, buscando hacer un frente común contra el enemigo otomano.

Dentro del nacionalismo árabe, existía una corriente de tradición tribal, cuyo afán nacionalista era convertirse en la nueva clase gobernante. Estos intereses estaban representados en el Rey Hussein, quien vio traicionado su pacto con los ingleses después de

la Primera Guerra, habiendo ofrecido su ayuda contra los turcos a cambio de la independencia árabe y su designación como autoridad real.

Pero el imperialismo británico propulsó también el nacionalismo judío, cuyo objetivo era el regreso de los judíos a su tierra de origen y la conformación allí de un Estado-nación, cuyo símbolo era Sion (la ciudad santa). El sionismo como expresión política toma auge con el antisemitismo en Europa, entendiendo que los judíos se habían asentado en varias partes de Europa, e incluso se ubicaban en zonas como Palestina luego de ser expulsados de España en 1492. Sin embargo, los judíos eran una población minoritaria, solo 25.000 judíos habitaban Palestina para 1880, veinte veces menos que la población árabe.

El sionismo no fue una ideología homogénea: el primero fue un sionismo religioso, y hubo otra corriente en el siglo XIX de socialistas que promulgaban un judaísmo nacionalista, reacción lógica a las persecuciones antisemitas en Alemania, Polonia y Rusia que se extendían por Europa. En 1882 apareció el primer manifiesto sionista conocido como “Auto emancipación”, que bajo la idea del patriotismo, contribuyó a la expansión del movimiento sionista por el Viejo Continente. Fue Teodoro Hertzl, representante de la burguesía judía, quien estructuró conceptual y prácticamente el sionismo, para lo cual creó organismos políticos y económicos concretos⁸⁶ que respaldaran el plan en la esfera económica, política y cultural. A través de los diferentes organismos pro sionistas hizo la labor diplomática de buscar apoyo a su proyecto de un Estado Judío entre dirigentes mundiales en Turquía, Alemania, Rusia, El Vaticano e Italia, al tiempo que impulsaba la migración judía a tierras palestinas. El historiador señala que Gran Bretaña ofreció un territorio en Uganda, Chipre o Sinaí para la construcción del Estado sionista, oferta que fue rechazada, aunque en el libro no se explican las razones para esta decisión.

Los intereses imperialistas habían hecho confrontar la declaración Balfour 1917 y el pacto con los pueblos árabes por su liberación nacional.

⁸⁶ Se funda la *Society of Jews* y *Jewish Company*. Además se creó la Organización Sionista Mundial uniendo a todas las organizaciones que buscaban crear un Estado en Palestina, y en 1901 se organizó la Banca Nacional Judía y el Fondo Nacional Judío. Organizaciones cuyo objetivo fue la contribución económica, política y cultural de un Estado Judío en Palestina. José Martínez Carreras, *Los orígenes del problema de Palestina*. (Madrid: Arco Libros, 1996), 21.

Luego de expulsar al Imperio Turco y ante la dificultad diplomática creada por el imperialismo inglés, éste decide invadir militarmente a Palestina en 1917, contando con el visto bueno de los países aliados (Estados Unidos y Francia). Una observación adicional hecha por Martínez es la situación de los países árabes vecinos a los que Inglaterra les había negado con las armas la independencia, designando los Mandatos para cada una de las colonias, acuerdos que fueron respaldados por la Sociedad de las Naciones.

Inglaterra obtuvo el mandato sobre Palestina hasta 1948 y, según Martínez, desde el principio buscó la separación en dos Estados, contrario a lo que plantea el intelectual israelí Ilan Pappé, quien señala las divisiones al interior de la política imperialista frente a la resolución 181⁸⁷. Además, Martínez sostiene que Gran Bretaña promovió la migración israelí y para 1939 había 400.000 judíos, labor apoyada por instituciones sionistas mundiales (la Agencia Judía, el Consejo Nacional Judío y la conferencia General de Trabajo Judío, dirigida por Ben Gurion). Entre tanto, los árabes intentaban organizar el Consejo Nacional Supremo junto con el Alto Comité Árabe, organizándose en guerrillas hacia 1937, para iniciar una infructuosa lucha contra los ingleses, quienes luego de vencerlos militarmente, expulsan de los países árabes a los líderes nacionalistas.

La segunda fase del proyecto inglés buscaba hacer un Estado unificado hasta 1949, momento en que se reconocería la independencia palestina. Durante la Segunda Guerra Mundial, los ingleses parecen estar más cerca de los árabes, aunque el autor no explica la razón de este cambio de política. El interrogante que deja Martínez es resuelto por Pappé, quien manifiesta que la transformación en la política británica corresponde a una necesidad

⁸⁷ Votada por la Asamblea de las Naciones Unidas el 29 de noviembre de 1947, que tenía como objetivo dirimir el conflicto palestino “en favor del bienestar general”. En dicha resolución se recomienda la terminación del Mandato Británico y creación de dos Estados independientes, con Jerusalén y Belén como zona de control internacional. Fue aprobada por 33 votos (Australia, Bélgica, Bielorrusia, Bolivia, Brasil, Canadá, Checoslovaquia, Costa Rica, Dinamarca, Ecuador, Filipinas, Francia, Guatemala, Haití, Holanda, Islandia, Liberia, Luxemburgo, Nueva Zelanda, Nicaragua, Noruega, Panamá, Paraguay, Perú, Polonia, Suecia, Sudáfrica, URSS, Ucrania, Uruguay, Venezuela y Estados Unidos), frente a 13 votos en contra (Afganistán, Cuba, Egipto, Grecia, India, Irán, Irak, Líbano, Pakistán, Siria, Turquía, Arabia Saudí, Yemen) y 10 abstenciones (Argentina, Colombia, Chile, China, El Salvador, Etiopía, Honduras, México, Reino Unido y Yugoslavia).

http://www.uclm.es/profesorado/affernandez/ARCHIVOS/JUEGOS_DE_ROL/palestina/resolucionessamableageneral/Asamblea%20General%20resoluci%C3%B3n%20181%20%28II%29.pdf

de luchar contra el peligro nazi y ganar partidarios en sus colonias, como se verá más adelante.

Es interesante el planteamiento de Martínez sobre un sector de sionistas que buscó apoyo en los alemanes para combatir a los ingleses, y que, en contrapartida los británicos se vieron obligados durante la década del cuarenta a limitar la migración judía hacia Palestina, se cerraron las fronteras y por lo menos tres buques –y no solo uno como se menciona en la historiografía- cargados con judíos se hundieron entre 1939 y 1947. Ilan Pappé, también dirá años después, que un sector de palestinos buscó alianzas políticas con el régimen nazi al ver incumplidas las promesas británicas. Palestina fue convertida en una base militar anti-nazi, y sin embargo, las diferencias de los sionistas hacia los ingleses se radicalizaron en una lucha armada al final de la II Guerra en 1947.

Según Martínez, la pérdida de poder de Inglaterra en la zona se dio con la intervención de Estados Unidos, particularmente durante el gobierno de Truman y Roosevelt. En 1946, la Organización Sionista Mundial aceptó la división del territorio palestino en dos Estados, para lo cual la ONU había tratado diferentes planes que iban desde la división de dos Estados con gobiernos independientes, hasta la construcción de un Estado binacional con estructura federal. En 1947 se aprobó la decisión de conformar dos Estados, contando con apoyo de varios países entre ellos EEUU y la URSS.

Ilan Pappé también busca explicar las condiciones políticas y económicas del conflicto pero desde un punto de vista diferente. En su libro “Historia de la Palestina Moderna”⁸⁸ aborda el desarrollo del territorio palestino, partiendo del control ejercido por el imperio Turco Otomano, luego por el Mandato Británico después de la primera Guerra Mundial, la invasión israelí e incluso las diferentes sublevaciones de 1987 y 2002, pero confrontando siempre la versión dominante y la de los sectores populares y excluidos, reconociéndose además como israelí a favor del pueblo palestino.

A lo largo de este libro, es común la crítica a la imposición de una u otra versión de los hechos, considerados como la historia nacional de cada una de las partes en conflicto, por

⁸⁸ Ilan Pappé, *Historia de la palestina moderna. Un territorio, dos pueblos*. (Madrid: Ediciones Akal, 2007)

lo que Ilan Pappé pretende escribir una historia conjunta, pues considera que las dos partes en conflicto han tejido la historia de esa región.

La crítica a la versión nacionalista predominante, se combina con un análisis continuo sobre el significado de la “modernidad”, pues según Pappé, oculta un punto de vista chovinista frente al ser árabe, sinónimo de atraso y barbarie. Según el punto de vista eurocéntrico, la modernización en Palestina que se dio por la integración europea, tuvo como principal consecuencia la conformación de una sociedad nacional y secular. En otras palabras el sionismo es sinónimo de modernización y su influencia en Palestina occidentalizo el país.

Por otro lado, el nacionalismo palestino considera que esa corriente de reconocimiento nacional ha sido la fuente de modernización, alternativa al eurocentrismo y el colonialismo. Debido a lo anterior, uno de los conceptos emergentes dentro del texto es el nacionalismo que aparece y desaparece en la historia de Israel y Palestina y frecuentemente ha sido reducido a las elites gobernantes de uno u otro sector, con el objetivo de desnacionalizar la historia de este territorio. Pappé critica la versión historiográfica elitista sinónimo de nacionalista, y considera que es fundamental reconstruir la historia de los sectores subalternos, valorando sus tradiciones como mecanismo de defensa y explorando las reacciones ante los acontecimientos políticos y económicos.

El libro de Pappé utiliza como fuentes una completa selección de estudios sobre el problema de diferentes partes del mundo y desde diferentes corrientes ideológicas, incluyendo críticas a la historiografía presentada, además de estudios oficiales de los Estados Palestino e Israelí. Responde a la pregunta por la vida de los habitantes de Palestina en cada periodo de la historia de Palestina e Israel. Desde aquí se explora no solo la situación económica y política en las aldeas principalmente y las grandes ciudades, sino también las prácticas, tradiciones e imaginarios. De la misma forma se contrasta con la perspectiva de los invasores (término empleado por el autor), a quienes divide entre las elites sionistas y los judíos acosados por la persecución en Europa y Asia, que junto con los judíos africanos terminan asentándose en el Estado Israelí en condiciones sociales que por lo general son omitidas por la historiografía sionista, la cual muestra a Israel como emblema de la democracia en medio de la barbarie.

Se daba una mezcla de tradiciones durante el imperio otomano, el árabe era la lengua oficial, además se reconocía la autoridad de los notables o figuras de reconocimiento social y económico. Durante el imperio otomano no hubo confrontaciones entre grupos religiosos, pero si se presentaron levantamientos populares contra las arbitrariedades del gobierno como el servicio militar obligatorio y se presentaban algunas luchas entre las diferentes clases sociales (notables, mercaderes, caciques locales, beduinos y campesinos) y ocasionales confrontaciones entre judíos y cristianos banqueros con musulmanes insatisfechos por la situación económica. Las diferencias económicas crecientes llevaron a polos de acumulación de riqueza y las tierras pasaron a manos de terratenientes que posteriormente comenzarían a vender tierras a sionistas.

El nacionalismo desde finales del siglo XIX fue una opción ante las ideas modernizantes que vinculaban la economía de Palestina a la economía mundial e imponían más cargas para el pueblo, tomando un papel importante por su ubicación estratégica. Las principales reacciones contra el auge del modernismo otomano se registraron en Jerusalén, a pesar de que esas reformas contribuyeron a mejorar en algo las condiciones de vida de la población.

Dice Pappé que el sionismo “era un fenómeno europeo, y por tanto compartía la indiferencia de otros occidentales por la población local”, pero la tesis principal del libro es que el sionismo inició siendo un movimiento nacional europeo (Europa Oriental y central), y se convirtió en un movimiento colonial auspiciado por Inglaterra inicialmente, y sustentado por otras potencias coloniales, hasta que el experimento se salió de curso. Según el intelectual israelí, la invasión tuvo un carácter colonialista porque defendían los intereses europeos y no de la población local, de hecho estos últimos eran vistos como materia prima para explotar y desarrollar el capitalismo. Según esto el judaísmo no es una religión sino una ideología⁸⁹. El proyecto inicia con las migraciones desde Rusia hacia 1882, por medio de movimientos sionistas que establecieron pequeños asentamientos posteriores a la compra de tierras, los llamados “sionistas territoriales”; al establecer las bases del estado judío, se consideran a sí mismos como los pioneros.

Para 1900 las diferencias entre población y el régimen otomano eran mayores por la tiranía, que despertaba la politización de la población hacia el nacionalismo árabe creciente en toda

⁸⁹ Ilan Pappé, *Historia de la palestina moderna*, 65.

la región. Las contradicciones también se presentaban con las clases dominantes de notables que respaldaban el imperio otomano.

Pappé explora así las razones por las que los británicos apoyaron el plan sionista y también expone las discusiones al interior de colonos que oscilaban entre el sionismo o el socialismo, ideologías que buscaban conciliar con su interés de ser los judíos europeos en la región. El método de Pappé permite ver otros conflictos al interior de los sionistas, entre los azquenazies (de Europa oriental) y sefarditas, a quienes se empleaba como mano de obra barata por su origen norafricano.

En esta conceptualización interna de los judíos coincide el intelectual palestino Khalil Awad, quien además cuestiona el revisionismo sionista del historiador británico Artur Coastler, que califica a los judíos orientales como “no judíos”, sino como personas que acogieron la fe judía. El cuestionamiento que proyecta Awad del sustento religioso, lleva a la conclusión de que “la religión no tiene tierra, ni patria. De lo contrario, todos los cristianos del mundo estarían llamados a dirigirse para establecer un Estado cristiano en Belén (Palestina) y vivir allí”⁹⁰.

Continuando con los planteamientos de Pappé, hacia 1908 la revolución de jóvenes turcos depone al imperio otomano y abre la posibilidad de fortalecer el nacionalismo palestino sobre todo entre elites musulmanas. Con el nuevo tipo de gobierno se hace un esfuerzo por el desarrollo educativo y aunque no significó grandes modificaciones para la gran mayoría sumida por el cólera y otras epidemias, si acercó a las élites intelectuales a las ideas nacionalistas.

Según Pappé los británicos apoyaron el proyecto sionista por representar un programa colonial y antinazi, lo que contrastaba con la debilidad de las clases dominantes palestinas. No es posible omitir las contradicciones al interior de las elites locales, entre los notables y terratenientes que llevaban a una parálisis constante ante los proyectos sionistas.

La elite judía desde su aparición en territorio se propuso crear una organización social paralela a la ofrecida por el Mandato Británico, con sus propios tribunales, su sistema de salud y educativo autónomo en el que se difundía la versión sionista de la historia de Eretz

⁹⁰ Khalil Awad, *Palestina: historia y resistencia*, 48.

Israel, acompañado de sus organizaciones financieras, agencias y Fondos apoyados con capital judío extranjero. La masiva compra de tierras a principios de 1900 y las concesiones dadas por el gobierno británico, se tradujeron en el empeoramiento de las condiciones de vida de los habitantes palestinos, que fueron explotadas para promover la idea de que los judíos eran enemigos; rencillas que estallaron en ataques a familias judías y levantamientos, huelgas como la que se dio en 1936, rompiendo la relativa armonía en que vivían las comunidades musulmanas y judías hasta esa época. Esta situación política llevó a que los británicos limitaran la inmigración judía para restarle fuerza al nacionalismo árabe que le había generado problemas al imperialismo en Egipto e Irak.

Una de las tesis importantes en el libro es que la fuerza y voluntad política de los jóvenes nacionalistas palestinos y del pueblo en general, y la experiencia que alcanzaron en las revueltas de 1936, fue utilizada por los políticos árabes de los Estados vecinos en beneficio de sus propios intereses personales y nacionales.

El poder británico en peligro constantemente, buscó ser restablecido en épocas de crisis como sucedió en 1939 con el Libro Blanco en el que repetían las promesas de 1930 en contra de la declaración Balfour y limitaban la venta de tierras y la migración. Cuando las promesas no fueron suficientes, el gobierno británico hizo sentir la represión militar lo que llevó a un mayor rechazo por parte del pueblo.

Según Pappé la historiografía israelí intenta presentar una permanente hostilidad con los palestinos, por lo que dedica un capítulo entero a explicar las diferentes formas de cohabitación existentes entre los palestinos y los judíos que habían vivido en esa zona desde décadas atrás. En concreto muestra que hasta el final del mandato, las luchas conjuntas de los sindicatos y obreros, en los que se levantaba la bandera de clases por encima de las divisiones nacionales, contra los patronos sin distinción de procedencia como sucedía en Haifa, la ciudad más industrializada de la década del 20. Intentos de solidaridad, algunos liderados por el partido comunista palestino y el movimiento izquierdista Zion Small, que defendía la cohabitación como regla, fueron destruidos con la revuelta de 1936 luego de ser instigadas el sentimiento de venganza por parte de elite sionista. También registra la ayuda de judíos a las aldeas palestinas y cooperativas agrícolas entre los Kibutz y

las aldeas, que se compaginaban con los órganos de decisión conjuntos en algunas ciudades.

“La cohabitación no se practicaba solo en unos cuantos círculos aislados: era una ideología”⁹¹ según establecía el partido comunista que era predominantemente judío hasta 1936, en que se comienza a arabizar. Pero entre la comunidad palestina había un discurso socialista que también promovía la cohabitación y solidaridad de clase; incluso los mercaderes tenían cerca de 1400 sociedades comerciales árabes-judías.

La segunda guerra cambia la situación, los sionistas según Pappé hicieron pocos esfuerzos reales por salvar a judíos de la persecución nazi, pues su prioridad eran los judíos en Palestina; sin embargo, los sionistas utilizaron el argumento del Holocausto para convocar la solidaridad internacional, creando la ilusión de que la mayoría de sobrevivientes deseaban establecerse en Palestina, aunque finalmente solo se estableció el 10% de los 3 millones de judíos expulsados de Europa. El clima político generó una lucha en el terreno de las ideas, a partir de la cual se calificaba como simpatizante del nazismo a quienes se opusieran a las propuestas sionistas. La presión norteamericana a Inglaterra y los acuerdos secretos con los hachemitas, un grupo dominante de Transjordania, prepararon la confrontación final.

Pappé explora además los movimientos nacionalistas y revolucionarios que surgieron en los campos de Refugiados y que se fortalecieron con la militarización que se desarrolló por parte de Israel en 1967. Después de 1948 se generó una división dentro de los palestinos, por un lado las grandes mayorías que vivían en campos de refugiados en la miseria total y por otro lado los palestinos que continuaron viviendo en territorio israelí bajo control militar. En ambos casos se minaron las estructuras tradicionales de las aldeas palestinas, pero debido al control, la política palestina en territorio Israel fue mucho menos radical que en los países vecinos donde la influencia socialista era importante, en la práctica los palestinos de Israel sentían paradójicamente que tenían un privilegio que conservar; la división no era solo política, pues llegó a tal punto que las dos partes de la población palestina hablan dialectos completamente diferentes. Dicha división interna entre los palestinos se profundizó con los años y llevó a que, para 1970, el programa político de los palestinos de

⁹¹ Ilan Pappé, *Historia de la palestina moderna*, 168.

Israel no fuera la lucha en contra de la ocupación sino por alcanzar plena igualdad dentro del Estado Judío.

Dentro de Israel hubo confrontaciones con grupos de judíos ultra ortodoxos que se oponían al plan sionista por contravenir los designios y la llegada del Mesías. Además, Pappé traza la diferencia entre los judíos europeos y los judíos emigrados de países del norte de África, que en la práctica son considerados ciudadanos de segunda categoría y a quienes se les asignan también los peores trabajos y condiciones de vida. Judíos que crearon una cultura de marginación árabe que hacía sentir a los judíos pobres por encima de los árabes, esto sucedía con los judíos mizrahis de Marruecos que les llevó a organizar grupos revolucionarios como los llamados panteras negras después de 1967. Algunos judíos sirvieron como espías posteriormente. Expulsados de sus países árabes por confrontaciones políticas, los judíos de “segunda clase” eran recluidos en campos de trabajo parecidos junto con los judíos provenientes de Europa sobrevivientes del Holocausto. La vida de estos grupos subalternos era muy diferente a los judíos azquenazies provenientes de Europa, que poseían plenos derechos y podían desempeñar actividades económicas que les aseguraban buenas condiciones de vida.

Señala Pappé que el islam político fue una opción de resistencia y las razones de su aparición son “una combinación de privaciones socioeconómicas, la carencia de políticas asistencial estatal y el debilitamiento de las alternativas de acción secular”⁹². El Islam político o islamismo⁹³ resultó más atractivo después de los acuerdos de Oslo de 1993 que comprometían cada vez más a los palestinos con una vida de sometimiento y dependencia política y económica. “Desde principios de la década de 1980, en los territorios ocupados, el retorno personal al islam se convirtió en un fenómeno colectivo y nacionalista. El fracaso de la OLP para garantizar la protección contra el hostigamiento y control militar arrojaron a muchas personas en brazos del islam político. Originalmente el movimiento recibió apoyo

⁹² Ilan Pappé, *Historia de la palestina moderna*, 253.

⁹³ Entendido como un conjunto de diferentes vertientes, corrientes y organizaciones políticas que fundamentan sus principios en las leyes del islam, encontrándose al interior facciones moderadas y radicales que propenden por un Estado de corte islámico. Ver http://www.observatori.org/documents/islamismo_politico.pdf

de Israel. Los asesores orientalistas del gobierno recomendaron reforzar el islam político como contrapeso de la política nacionalista que predicaba la OLP”⁹⁴.

La intifada en 1987 inició en los campos de refugiados de Gaza y Cisjordania como una expresión popular anticolonial, participación de las mujeres, niños y jóvenes. Ante esto se hizo sentir la descarga de la brutalidad policial del FDI y el Shabak, con sus castigos colectivos sobre todo en las zonas rurales lideradas por la OLP que tenía claros objetivos políticos. La intifada según Pappé despertó la solidaridad de los palestinos israelíes que hicieron huelgas y manifestaciones, así como de sus connacionales refugiados en países vecinos.

Muy interesante resultan los últimos capítulos del libro pues exploran las diferentes corrientes que han intentado cuestionar la historiografía israelí desde 1948. Explicaciones sociológicas asemejaban el apartheid con la condición de los palestinos residentes en Israel. Pero según Pappé aparecen otras expresiones críticas en el cine, la historia, la literatura que promovía un reconocimiento y nueva valoración de la cultura árabe y las raíces y herencias comunes, que fueron exterminadas con la llegada de la segunda intifada en el año 2002 y que llevó a la prohibición de toda investigación postsionista por considerarlas como un atentado contra el Estado Israelí. Dicha censura limitó las posibilidades de explorar los conflictos y avanzar en el entendimiento que desde la historiografía se puede conseguir sobre un conflicto, imponiéndose así, una versión de la historia dominante y vinculada por lo general, a los intereses sionistas.

Como puede observarse, vinculado al concepto de nación, aparece el de pueblo; juntos son muy importantes para abordar el problema del territorio palestino. Una de las perspectivas más interesantes, es la propuesta del historiador israelí Ilan Pappé. En su libro *“la limpieza étnica de Palestina”*⁹⁵, reconstruye a profundidad los hechos que rodearon la expulsión sistemática de los territorios que quedaron bajo custodia israelí a través de la resolución 181 de 1947 de la ONU, que dividió el territorio en dos Estados Independientes.

⁹⁴ Ilan Pappé, *Historia de la palestina moderna*, 341.

⁹⁵ Ilan Pappé, *La limpieza étnica de Palestina*. (Barcelona: Editorial Crítica, 2006)

Pappé pretende hacer un estudio genealógico y responder a la pregunta por las causas del desplazamiento masivo de palestinos llamado Nakba⁹⁶ o Catástrofe, que contrasta con la llamada “Guerra de Independencia” en la versión de Israel, intentando presentar las contradicciones al interior de los grupos en conflicto. Según Pappé, detrás de las masacres y eliminación del pueblo palestino que se dio entre 1947 y 1949, existía el interés de sectores dominantes del sionismo de llevar a cabo la limpieza étnica⁹⁷, con el objetivo de desarabizar el territorio y poder fundar allí un estado judío sin presencia o con pocos habitantes palestinos.

Para lograr esto, Pappé relaciona las políticas y medidas que llevaron al desplazamiento de millones de palestinos, con la limpieza étnica desarrollada en Yugoslavia, y que fue repudiada por la ONU y la comunidad internacional, siendo considerada como un crimen contra la humanidad castigado por el derecho internacional. Guardando las proporciones y entendiendo las particularidades de los sucesos, a lo largo del libro Pappé presenta las similitudes entre estos dos acontecimientos históricos, recordando además algunas resoluciones de la ONU que se oponen a los genocidios y que se aplican a la situación en los Balcanes, pero son dejadas de lado en el caso de la limpieza étnica contra los palestinos.

Este libro en particular resulta interesante pues toma como fuentes primarias no solo los documentos oficiales aceptados por la historiografía israelí, sino que también retoma los documentos militares de las fuerzas de seguridad israelíes que ya se habían trabajado por otros investigadores, además del diario de Ben Gurion, cartas emitidas por y hacia los altos mandos del ejército israelí, fotografías de la época, tesis de estudiantes israelíes desautorizadas y censuradas por el gobierno sionista que contienen testimonios de antiguos mandos del Irgún y la Haganá, junto con reconstrucciones de las aldeas que se encuentran sepultadas por las ciudades israelíes, y fundamentalmente los testimonios de refugiados palestinos que viven en Siria y Líbano sobrevivientes de la Nakba. Todas estas fuentes pueden tener un específico uso pedagógico, que enriquece el proceso de entender la historia.

⁹⁶ Término empleado por los palestinos

⁹⁷ Para Pappé el término más adecuado es limpieza étnica, pues las demás definiciones acuden a estereotipos nacionalistas convenientes para la reconstrucción histórica de cada sector en conflicto, ocultando la realidad de este fenómeno social que debe ser considerado como un genocidio.

En el libro es fundamental la conceptualización que elabora sobre la “limpieza étnica”, la expulsión forzada con el fin de homogenizar una población, heterogénea étnicamente, utilizando todos los medios disponibles, erradicando además la historia de una región.

Sobre esta categoría, se reconstruyen los planes que desde los años 30 venían diseñándose, y que fueron aplicados al día siguiente de la Resolución 181. Pappé explica con minucia y utilizando los documentos militares y testimonios, los planes A, B, C y D diseñados en la misma casa de Ben Gurion con el objetivo de *liberar* los territorios que pertenecían a los palestinos; según Pappé, a pesar de que los planes establecían unas pautas, en la práctica los ejércitos tomaron la iniciativa desarrollando acciones militares que aun cuando no fueran orientadas específicamente por el alto mando militar, fueron justificadas y alentadas como parte del plan de las fuerzas sionistas.

Pappé evidencia también la participación del Rey de Jordania y su ambigüedad política, ya que perseguía el control de Cisjordania según acuerdos secretos con los dirigentes sionistas, mientras por otro lado fingía apoyar el Ejército Árabe de Liberación que luchaba del lado de las debilitadas fuerzas palestinas.

El historiador israelí describe cuidadosamente las tácticas militares empleadas desde 1946 por el ejército israelí y las fuerzas del Irgún, cuyo objetivo no se reducía al desplazamiento de la población, sino también a actividades de daño moral a la población por medio de asesinatos públicos ejemplarizantes de líderes de las aldeas, que habían sido señalados por informantes introducidos en las comunidades desde años atrás, y que, encapuchados, seleccionaban a aquellos hombres entre 10 y 50 años acusados de haber participado en las revueltas de 1936.

Y es que la limpieza étnica contó con un proceso previo de inteligencia inicialmente de la calidad de las tierras, que luego se fue ampliando hacia la indagación por la actividad política de las aldeas, llegando a elaborar una escala de insurgencia que calificaba a cada poblado según el grado de participación en los levantamientos del año mencionado. Pero además, este reconocimiento previo se extendía hasta la capacidad de defensa de las aldeas Palestinas y las deficiencias en los ejércitos árabes que se opusieron a la invasión; debilidad que una vez confirmada le permitió a los israelíes asestar golpes certeros en muchas aldeas.

No obstante, al interior de las fuerzas israelíes faltaría cohesión en los planes que intentaba solucionarse con la Consultoría, mencionada en los diarios de Gurion como el Comité Asesor (Haveadah Hamyeazet), integrada por la elite militar y considerados héroes militares según la historiografía israelí.

Pappé también revela que dentro de las mismas elites dirigentes sionistas se presentaron algunas fracturas ideológicas, que fueron eliminadas con la desaparición física de quienes comenzaban a retractarse, dudaban frente a la expulsión total de los palestinos de sus territorios, o censuraban los actos de violencia desmedida cometidos por el ejército y las fuerzas ilegales. Es de notar en el libro, las acciones británicas que patrocinaron el plan de limpieza étnica, facilitando información estadística a los organismos israelíes, así como escrituras de propiedades que luego fueron quemadas, permaneciendo pasivos en cercanías a las zonas donde se desarrollaban masacres e incluso desarmando a los campesinos para dejarlos inermes ante el poderío militar sionista.

Pappé concluye del mismo modo, que la inexistencia de una clase gobernante organizada en Palestina, y el haber cedido las grandes decisiones a los países árabes amigos, impidió a la población prepararse para la guerra y de hecho hasta último momento pensaban que nada grave iba a pasar. Coincidiendo con Awad y Martínez, Pappé señala que la resistencia hecha por voluntarios palestinos, sirios y libaneses se dio con gran dificultad, pues luchaban con armas atrasadas debido al bloqueo británico y la poca organización que enfrentaban a un ejército bien preparado y con apoyo de la tecnología soviética.

Un aporte importante de este libro es que muestra el rol de los drusos (minoría asentada en territorio palestino) y de algunos notables palestinos –la gran mayoría de la elite que huyó a otros países- que participaron en los golpes militares para obtener ventajas políticas en el nuevo Estado.

Pappé deja ver las divisiones existentes al interior de la ONU frente al resultado de la resolución 181 y que fue llevada a cabo a pesar de la minoritaria oposición de los países árabes. En un inicio, tras el lobby político desempeñado por sionistas con reconocimiento político que sacaban ganancia del Holocausto, la ONU consideraba que la partición era la opción más favorable. Sin embargo, después de los sistemáticos ataques a las aldeas y las

ciudades, el masivo desplazamiento, la gravedad de los resultados de las acciones por los asesinatos y bombardeos reportados en los principales diarios, un minoritario sector de la ONU y de políticos norteamericanos plantean la necesidad de Retornar a los Refugiados y de hecho, evalúan si las medidas tomadas fueron las más acertadas.

El capítulo dedicado al “memoricidio” es fundamental para comprender en toda su extensión el significado de la limpieza étnica, pues los crímenes no solo llevaron a la expulsión de millones de personas de su tierra sino, a la desaparición de algunos elementos fundamentales para la cultura árabe (su lengua, formas de trabajo, tradiciones religiosas y familiares, incluyendo monumentos musulmanes y cristianos y renombramiento de calles) y borró casi por completo todo rastro de la existencia de aldeas en los territorios israelíes. Las fotografías y algunos extractos del libro, particularmente de esta última parte dedicadas a la importancia de la historia para los pueblos, pueden ser un importante instrumento pedagógico.

6.5. La resistencia palestina

El libro de Khalil Awad *Palestina: historia y resistencia*, profundiza también en la resistencia palestina y las sublevaciones desde la década del 30, y como ya se mencionó en otro apartado, presenta el punto de vista interno de la OLP. Según Awad, los levantamientos populares tenían fallas que los hacía vulnerables ante el grado de organización de los grupos sionistas: carecían de programas políticos “combativos” acordes a las etapas de las luchas; tampoco tenían una estructura organizativa sólida; era evidente la incapacidad de unir a los voluntarios del pueblo; se presentaban luchas internas entre los nacionalistas favorables a Husseini y otro sector inclinado hacia los intereses británicos; la separación entre la lucha contra el sionismo y contra el fideicomiso británico confundían los objetivos de la resistencia, además de la confianza en gobiernos árabes que seguían bajo el dominio colonial de Francia o Inglaterra.

El libro de Awad aporta un elemento importante para entender la complejidad y riqueza de la situación política palestina en los años ochenta, pues desde dentro, explica todos los programas políticos –y los diversos grados de nacionalismo– más reconocidos de los variados grupos y organizaciones políticas que hacían parte de la OLP y sus destacamentos

armados, entre 1965 y 1987. El autor desde luego defiende su posición política, haciendo una valoración positiva muy subjetiva del papel de la OLP hasta el momento de la publicación del libro, considerando que fue el máximo nivel de organización a pesar de los bloqueos, controles y aislamiento entre Gaza y Cisjordania.

Finalmente, Awad evalúa la Intifada de 1987, concluyendo que se despertó un sentimiento de solidaridad y unidad al interior del pueblo, que contrastaba con la desmoralización del ejército israelí; según este militante palestino, este levantamiento no se sostuvo con la colaboración árabe sino que fue netamente palestino; pero, además llevó a que un amplio movimiento sionista se reorganizara para oponerse a la Intifada, liderado por grandes emporios económicos. Desde su punto de vista, la intifada convocó a la solidaridad internacional en contra del Estado de Israel y a favor de la creación de un Estado palestino en territorios ocupados, repudiando de paso la ayuda militar a Israel por parte de EEUU. Asimismo, la Intifada puso a los países árabes en otro nivel frente al sometimiento y temor al Estado de Israel, al tiempo que cuestionaba los fundamentos de régimen Jordano procolonial y represivo. Por último, Awad explicaba algunos de los beneficios económicos que acompañaron a la Intifada, para revitalizar la economía palestina arruinada por el régimen colonial y por los intereses imperialistas, mientras buscaban quitar los privilegios económicos de capitalistas judíos a través del boicot en diferentes sectores.

El libro de Awad es un recurso pedagógico importante, en la medida en que presenta la versión oficial de una parte del conflicto, y permite entender la complejidad del conflicto que tiende a ser analizado desde una visión homogenizante. Puede ser una herramienta para la preparación de debates entre los estudiantes, que busquen ponerse en el lugar de uno de los actantes del conflicto.

El problema de la Resistencia palestina es tocado brevemente por David Solar en *el nacimiento de Israel*. Allí reconoce la resistencia palestina, con grupos guerrilleros sostenidos por la Liga Árabe, pero, así mismo, evidencia la subvaloración hecha por parte de las fuerzas árabes a las organizaciones armadas judías; según el autor, los grupos insurgente palestinos llevaron a cabo actos extremistas, que desencadenarían una reacción violenta desmedida por parte de Israel en aldeas como Deir Yasin, y consecuentemente les permitiría expandir su dominio territorial mas allá de lo especificado en la resolución de la

ONU. En cuanto a los países árabes, Solar considera que fueron Jordania y Siria quienes llevaron el mayor peso en la defensa de Palestina, ante la poca participación de Arabia Saudita y Líbano, que intervinieron pero se replegaron fácilmente.

6.6. La realidad palestina: la vida cotidiana, sentimientos y conflictos personales

La literatura en sus diferentes géneros puede aportar elementos para entender un suceso histórico, particularmente a través de las novelas históricas que mezclan elementos de ficción con la realidad de una época, y que partiendo de acontecimientos cotidianos ayudan al lector a familiarizarse con un contexto y una cultura completamente desconocidos. La literatura es una fuente que permite además trazar unos puentes axiológicos, morales y sentimentales entre los personajes de un conflicto y un lector, que analiza el problema desde su propia cultura y con sus propios valores. Es aquí donde aparece el valor pedagógico de la literatura, facilitando descentrarse para ponerse en el lugar del otro.

Deborah Rohan escribió una interesante novela que recrea la historia de Palestina desde la época del dominio otomano hasta la conformación del Estado de Israel, titulada "*El sueño del Olivar*"⁹⁸. La obra es interpretada a través de las vivencias de un hombre palestino, recogiendo su niñez, juventud, adultez y muerte, contadas por uno de sus nueve hijos que regresa a recorrer su tierra después de cincuenta años.

El libro tiene muchas coincidencias históricas que sitúan muy bien al personaje, permitiendo a los lectores conocer diferentes aspectos de la vida de los palestinos, antes de la división del territorio por mandato de la ONU en 1948. La autora del libro presenta diferentes acontecimientos, que desmitifican la supuesta enemistad histórica entre judíos y musulmanes, mostrando que el conflicto presentado si bien ha traído consecuencias negativas para los palestinos, no ha sido fruto de enemistades religiosas sino consecuencia de la intervención política imperialista en la zona de diferentes potencias extranjeras que han buscado dominarla.

⁹⁸ Deborah Rohan, *El sueño del olivar*. (Edit. Suma de letras, 2010).

Después de leer el libro, el sentimiento de solidaridad debe aparecer de seguro en cualquier lector. El personaje principal es descrito como un hombre fuerte, de temperamento rebelde, con muchos sentimientos nacionalistas, víctima de las arbitrariedades del imperio otomano, del mandato británico y luego del Estado israelí que le destierra. El personaje principal es un típico héroe trágico, buen padre de familia, sacrificado y reconocido líder popular por la gente de su aldea, Akka. Sin embargo todas estas características atribuidas al personaje principal, rayan con el idealismo, en la medida en que es considerado casi como un perfecto héroe sacrificado que al final no es recompensado por décadas de esfuerzo, lo que, en mi opinión le resta realismo a la historia, y deja ver la clara posición propalestina que mitifica a los palestinos y en cierta forma contribuye a caracterizar a los sionistas como los “malos” dentro de la historia.

A pesar de este enfoque, el libro si permite ubicarse en Palestina, a través de las descripciones de los paisajes, la vida, la cultura palestina, las inquietudes y posiciones políticas de los habitantes de mediados del siglo XX, caracterizadas como pragmáticas frente a los cambios políticos que venían con la imposición de un nuevo gobierno que les negaba la autonomía como Estado.

Es interesante ver en esta tragedia, la posición de los judíos que habitaban Palestina antes de la partición, siendo vecinos de musulmanes y cristianos, y reconocidos por su sabiduría en la orientación de las aldeas, en igualdad de condiciones con los líderes religiosos musulmanes. *El sueño del olivar* muestra entonces la fraternidad existente entre diferentes grupos religiosos, étnicos y sociales (armenios, beduinos), que en medio de las circunstancias comienzan a sentirse como enemigos entre sí. La novela muestra el profundo respeto que sienten los personajes principales –Kamel, el padre y Hamzi el hijo- por el Rabino que vivía al lado de su casa, y la ruptura atormentada que se desata cuando se comienzan a presentar enfrentamientos con los judíos colonos que se asentaban en las tierras palestinas décadas antes de la constitución del Estado de Israel. También se muestra la positiva incidencia de una maestra judía que se casa con un soldado británico, para que Hamzi sea enviado a estudiar al Líbano y cumpla sus sueños de ser médico; pero también resalta el dolor de Hamzi cuando la maestra es asesinada en un atentado con explosivos

hecho por el ejército sionista contra un hotel británico, como medio para que Inglaterra cumpliera con su promesa de conceder un Estado para los judíos.

El libro inicia con la historia de Kamel, hijo mayor de una pequeña familia pobre de agricultores, cuyo padre y hermano menor mueren por las epidemias de cólera que se presentan a finales del siglo XIX y principios del XX. Se describe a Kamel como un joven inquieto e insistente en pertenecer al ejército Otomano, a pesar de las recomendaciones de su abuelo o padre de crianza, quien ya conoce la opresión del ejército otomano y no comparte la decisión de su nieto. Negándose a las orientaciones de su abuelo y del Rabino vecino, el joven ingresa al ejército, viviendo en carne propia la opresión a la que se somete al pueblo palestino y a los mismos reclutas armenios y de otras nacionalidades dentro del mismo ejército. En medio de esa experiencia, el joven y un amigo armenio -hacia quien siente gran simpatía y consideración por el desprecio de los turcos-, es atraído por movimientos nacionalistas, que buscan levantarse contra el gobierno otomano, por lo que es encarcelado en mazmorras y solo es liberado cuando el ejército británico despoja del poder a los antiguos opresores.

La llegada de los británicos al poder genera aceptación en gran parte de la población y en el mismo Kamel que es seducido por las promesas de libertad de los ingleses. La época entre guerras es el momento en que Kamel organiza una familia con Haniya, una vecina de la infancia diez años menor que él, su amor ideal, y se convierte en un próspero granjero productor de trigo y olivos, con los que fabrica jabón. Es la época en que alcanza reconocimiento en la aldea por su honestidad y espíritu conciliador, pero que se manifiesta preocupado ante la llegada de judíos a las tierras palestinas que trabajan en granjas y compran tierras masivamente. Pero es también la época en que el imperio británico organiza sus ejércitos aliados para la lucha contra la Alemania nazi. En la novela se describen algunos enfrentamientos violentos y agresiones por parte de los palestinos hacia los judíos que emigraban, pero que incluían a familias judías víctimas de la generalización y confusión por los planes sionistas, a pesar de que muchos judíos no compartían los planes de conformar un Estado judío antes de la Segunda Guerra.

Muchos campesinos y *enfendis* –terratenientes- organizan milicias que buscaban la autonomía y exigían el cumplimiento del compromiso firmado entre palestinos e ingleses

para la conformación de un Estado autónomo. A raíz de esto, Kamel es inculcado y llevado a la cárcel por varios años, alejado de su familia y condenado a muerte, destino del cual escapa con ayuda de su esposa y dos médicos (uno de ellos de origen judío y su viejo amigo armenio) que alegan clemencia por las condiciones de salud de Kamel.

Con la persecución judía en la segunda guerra mundial, y la negativa de las potencias imperialistas, entre ellas Inglaterra, para permitir el ingreso de judíos a Palestina (según aparece en el libro Blanco) y que lleva al naufragio de un barco que transportaba a judíos que no fueron auxiliados, el ambiente político en Palestina comienza a enrarecerse. Las potencias europeas se reparten el mandato sobre Siria, Líbano y Palestina, y comienzan a diseñar un nuevo orden en la zona, que dejaba a los palestinos cada vez más inseguros de las promesas de autonomía y libertad hechas por Inglaterra. La opresión y control político británico acrecientan el inconformismo entre los palestinos y el rumor de la formación de un estado judío se empieza a difundir, generando oposición militar entre los campesinos palestinos, con apoyo de los ejércitos de países árabes supuestos aliados.

La última parte del libro se centra en la resolución emitida por la ONU y varios países observadores, enfatizando en el lobby político hecho por los sionistas que utilizaban el holocausto como justificación para la conformación de un Estado sionista. La posición generalizada entre los palestinos fue la negación de tal resolución, al considerar que los palestinos no debían pagar por los crímenes imperialistas, y que existían otros territorios adonde pudieran fundar ese Estado; era evidente la decepción por la participación de los Estados Unidos más que de la URSS, en ese desventajoso acuerdo.

Según cuenta el libro, hubo también mucha ingenuidad política, pues una vez firmada la resolución para la partición del Estado, los palestinos pensaban que se respetarían las fronteras acordadas y los sionistas reservarían su autoridad en esos límites. Sin embargo la realidad mostraba otra cosa, ya que esta resolución fue presionada por ataques a objetivos militares británicos que obligaron a la salida de Inglaterra del país, pasando la autoridad a la ONU. Además con la resolución en marcha, pocos meses después los ejércitos sionistas cometen asesinatos masivos en aldeas –como por ejemplo en Deir Yasin–, que según la escritora, fueron de tal sevicia y magnitud que llevaron al desplazamiento de miles de palestinos hacia el Líbano y otras ciudades en busca de protección. La autora describe las

ciudades sitiadas por ejércitos sionistas que quemaban y arrasaban por completo con las aldeas, así como las epidemias de cólera y malaria que apareció en las ciudades destruidas, matando a los sobrevivientes palestinos. El libro cuenta como los prósperos palestinos pierden todos sus bienes y riquezas –el dinero de los bancos-, abandonando de un día para otro sus tierras y con el peligro de ser atacados por los bombardeos israelíes en las carreteras y en los barrios, a pesar de la resistencia liderada por campesinos nacionalistas que se libraba en las montañas. El libro describe las masacres y trucos utilizados por el ejército sionista, así como el entrenamiento militar que venían preparando los sionistas desde antes de la resolución.

Para los palestinos fue un duro golpe el tener certeza de la traición hecha por el Rey de Jordania, quien había ofrecido su ayuda militar, pero que en realidad esperaba beneficiarse del conflicto tomando una parte de Palestina.

El libro concluye con la muerte del padre de la gran familia, lejos de su tierra, exiliado en el Líbano, en medio de la pobreza y sin posibilidades de cambiar la situación. Se describe brevemente las condiciones de insalubridad de los campos de refugiados adonde llegaban los palestinos pobres o los ricos que habían perdido su fortuna, además de la miseria de los campos y la desmoralización que invadía a todos los expulsados. Y a pesar de todo, Kamel seguía siendo la persona correcta, cuyo único legado para sus hijos debía ser la lucha incansable por un futuro diferente.

Los hijos mayores debieron emigrar a otros países, debido a que en el Líbano no podían conseguir buenos trabajos, y al sentimiento de enemistad nacido entre los libaneses pobres que veían en los palestinos un enemigo para la sobrevivencia. Kamel fallece después de estar postrado en una silla de ruedas a raíz de la noticia de que habían destruido todos sus olivares. Su vida ya no tenía sentido, todo por lo que había luchado había sido destruido.

El libro recoge además la importancia del olivar, pues eran estos los árboles sembrados por los palestinos cuando un nuevo hijo nacía, y eran el símbolo de la autonomía palestina, ya que después de dieciséis años daban frutos y era el momento en que los hijos abandonaban el hogar. Según el relato, los árboles fueron arrancados y las aldeas completamente

destruidas, y en su lugar fueron levantados nuevos edificios y colonias judías. Pocas casas continuaron en pie.

El sueño del olivar es un libro muy ameno de leer a pesar de su extensión, que despierta muchas emociones en los lectores ante la injusticia que se cuenta allí. Desde el comienzo hasta las últimas páginas es una tragedia, en la que Hamzi, uno de los hijos de Kamel, se ve obligado a dejar sus sueños y regresa a su tierra como ciudadano americano en compañía de su hija, cincuenta años después de que su vida había sido destruida, para mostrarle cuáles eran sus raíces e intentar superar el hecho de sentirse extraño en su propia tierra.

Para entender la situación actual de Palestina, es posible acudir a fuentes periodísticas, que desde un punto de vista no palestino, relatan la vida de los palestinos que viven bajo ocupación.

Amira Hass es una reconocida periodista y corresponsal, formada e influida por la corriente postsionista explicada anteriormente, cuyo objetivo fue mostrar un punto de vista diferente al comúnmente aceptado y difundido por el sionismo. El libro de Amira Hass titulado “*Crónicas de Ramala (una periodista israelí en territorio ocupado)*”⁹⁹ reúne treinta y siete crónicas; de primera mano y desde la vivencia de una mujer israelí en un territorio ocupado por el ejército de su país, retrata algunos aspectos de la vida en Palestina desde el año 1997 hasta el 2002. El libro permite acercarse a la cultura y cosmovisión palestina en sus diferentes variables.

Un grupo de crónicas relata cómo es la vida de los palestinos y las razones por las cuales contemplan el suicidio como una opción, pese a la prohibición que tiene por la religión. Las crónicas explican además las razones por las que desde 1997, las mujeres también participan de estos ataques suicidas, rebelándose a su vez contra los aspectos patriarcales de la cultura musulmana, que asegura para ellas un segundo lugar ignorado; Amira Hass sostiene que esta actitud rebelde ha aumentado después de la primera intifada, pues el encarcelamiento de los hombres o su asesinato, las llevaron a adoptar una actitud más independiente.

⁹⁹ Amira Hass, *Crónicas de Ramala (una periodista israelí en territorio ocupado)*. (Gutenberg: Galaxia, 2005).

Ese grupo de crónicas describe, además, las precarias condiciones de los palestinos a quienes se les ha impedido construir una economía independiente y se les mantiene en el atraso económico, tanto en los campos desolados como en las ciudades destruidas; el desempleo característico de la población joven; las malas condiciones sanitarias; los pésimos servicios médicos y las carencias educativas de los niños palestinos, como resultado de los toques de queda. Según Hass, la calidad de vida de los palestinos mejoró desde 1967, al ser empleados como mano de obra barata por las empresas israelíes y por la construcción de algunos barrios para refugiados.

Un aspecto importante en las crónicas es la pérdida de los lazos familiares a raíz del despojo, que eliminó lentamente prácticas tradicionales como el trabajo colectivo. En palabras de un refugiado palestino “la expropiación de la tierra es la expropiación de nuestra forma de vivir. Cuando perdí mi tierra perdí mi modo de vida”¹⁰⁰. Amira Hass, recogiendo las posiciones de otros intelectuales sobre el problema del despojo, caracteriza la segregación en la que vive una parte de la población como “un tipo de apartheid: en el dominio de un pueblo sobre otro y en el gobierno de un Estado sobre otra entidad que no lo es. Los palestinos vivirán en pedazos y fragmentos aislados del país, lo cual aumentara su desesperación y frustración”¹⁰¹.

Muchos movimientos intelectuales, dentro de los que se encuentran algunos feministas, coinciden en que el no reconocimiento del derecho al retorno de los palestinos, es una muestra evidente de desigualdad, pues cualquier judío de cualquier parte del mundo es aceptado inmediatamente como ciudadano israelí con todos los derechos que esta categoría le confiere; pero a los palestinos propietarios se les impide el acceso a sus huertos y muchas tierras han sido despojadas en beneficio de los proyectos urbanísticos israelíes. Al respecto, Sand plantea un argumento diferente, pues en términos legales la condición de judío reconocida por el Estado de Israel, es selectiva y privilegia el lugar de nacimiento y la confesión religiosa; no es judío quien manifieste una creencia religiosa diferente a pesar de que sea hijo de una mujer judía.

¹⁰⁰ Amira Hass, *Crónicas de Ramala*, 43.

¹⁰¹ Amira Hass, *Crónicas de Ramala*, 52.

Según Hass, las medidas tomadas para evitar el despojo de las tierras son desesperadas, es por esto que algunos miembros de familias palestinas antiguas se casan entre ellos para preservar propiedades, por lo que sus hijos nacen con afecciones hereditarias auditivas.

El control político en las zonas de ocupación palestina es constante. Soldados israelíes vigilan las carreteras construidas en puntos estratégicos y someten a los palestinos en los puestos de control, con violencia y frases discriminatorias. Para ir a las ciudades y trabajar, las personas palestinas deben estar bajo cerco persistente en las carreteras.

La vida de los niños y jóvenes es un constante riesgo, sobre todo en tiempos de ataques militares directos. Las consecuencias psicológicas en los niños son graves, y empeoran con la inexistencia de un servicio de salud apto para tratar esos traumas; la desmoralización de los niños aumenta pues crecen sin hermanos mayores o padres presos, a quienes se les promete su liberación, pero nunca regresan a la casa.

Los jóvenes se ven obligados a aprender hebreo para poder buscar trabajo en Israel o responder a los interrogatorios policiales en las carreteras. Sin embargo, muchos jóvenes y niños participan en manifestaciones, reprimidas brutalmente y sin discriminación, tal y como sucedió con Muhammad al- Dura, asesinado por la policía en los brazos de su padre y en frente de medios de comunicación internacionales que difundieron la noticia.

El inconformismo de los niños y los jóvenes rebeldes se traduce en acciones de sabotaje mínimas como tirar piedras y lanzar insultos a los soldados. Es importante la observación de Hass sobre la participación de los niños en las revueltas, y su actitud cada vez más resuelta y devota que se evidencia en la asistencia a todos los funerales, como una forma de hacer frente al miedo, lo que resulta provechoso para el reclutamiento de las organizaciones islámicas como Hamas y la Yihad. “En Gaza no pasa un día sin que varios niños sean heridos por disparos israelíes, ni una semana sin que muera uno o dos adultos, y, quizá, uno, dos o tres niños en circunstancias similares que acabo de describir”¹⁰². Las armas son utilizadas por el ejército israelí indiscriminadamente; se ha comprobado el uso de gases lacrimógenos los niños y la población civil y armas no permitidas por tratados internacionales, como sucedió en el campo de refugiados de Yenin. “Es como si

¹⁰² Amira Hass, *Crónicas de Ramala...* Pg. 103.

estuviéramos encerrados en Ansar 3 (una cárcel provisional construida por los israelíes durante la primera intifada”¹⁰³.

Un segundo conjunto de crónicas aborda desgarradoramente el funcionamiento del sistema legal israelí, cuyo fundamento es la crueldad y la discriminación. Como ejemplo se puede retomar las escenas comunes de demolición de los hogares palestinos – y miles de olivos y naranjos- con bulldóceres y la consecuente expulsión de las familias; acciones acompañadas de mecanismos legales que impiden la compra y la construcción en terrenos para los palestinos que, aun en territorio israelí, son considerados ciudadanos de segunda categoría.

Señala Hass que es común la detención arbitraria semanalmente de cientos de palestinos que buscan trabajo, siendo encerrados por meses o años sin un juicio luego de ser acusados y sentenciados por jueces militares, que solo flexibilizan su posición cuando los presos entran en huelgas de hambre, o cuando se mueve la opinión pública por grupos laicos y organizaciones de izquierda. Hass recoge el caso de doscientos detenidos políticos en el año 1997, acusados solo por su relación con los movimientos islámicos, detenidos “preventivamente” durante la primera intifada.

En las crónicas, principalmente las finales, se concentran las contradicciones entre grupos islámicos fundamentalistas y las organizaciones de izquierda, que radican en las posiciones frente al proceso de Oslo.

Amira registra también el inconformismo de los palestinos ante la corrupción de Al- Fatah, a quienes se les exige ejemplo como líderes. No obstante, cualquier cuestionamiento al gobierno palestino, es considerado como una acción de oposición, por lo que en muchas ocasiones, la misma administración gubernamental palestina acudió a detenciones preventivas contra los docentes y obreros que exigían sus derechos.

Entre tanto, los israelíes consideraban que el centro del problema era Arafat como instigador de cualquier problema; sin embargo la periodista considera que en algunas ocasiones los fusiles de la policía palestina no disuadían a los manifestantes de sus protestas y que de hecho las manifestaciones de la segunda intifada tuvieron un carácter autónomo que nadie esperaba.

¹⁰³ Amira Hass, *Crónicas de Ramala*...Pg. 89.

También se recogen las impresiones de los palestinos sobre la intifada y los acuerdos de Camp David, contradictorios entre la esperanza y la completa pérdida de confianza. En un inicio los palestinos estaban del lado de la paz esperando que se respetara fronteras de 1967, pero luego, al ver la realidad de los acuerdos de paz, crece la desilusión y la indignación contra la Autoridad Palestina (AP) por sus concesiones a Israel y la corrupción mientras la mayoría de los palestinos estaban en la pobreza.

Según Hass la AP permitió la intifada porque pensó que después podría recuperar el control, pero en la segunda intifada las personas habían sintetizado su experiencia anterior y entendieron que debían armarse; y en la práctica en esa época había abundante armamento entre los palestinos. La diferencia con la primera intifada además de más armamento y acciones selectivas contra soldados con armas y no solo con piedras, fue la falta de solidaridad por diferencias económicas entre sectores favorecidos de palestinos y por la falta de contacto entre población de refugiados y los que viven bajo ocupación militar. Hass describe que la AP también impuso toques de queda y sometió a la población al control durante las negociaciones de 2001, y llegó a asesinar manifestantes: La segunda intifada se dirigió entonces contra la ocupación israelí y contra la AP.

EL libro de Hass contiene una interesante entrevista a un soldado israelí portavoz de las Fuerzas de Defensa Israelí (FID), que explora brevemente sus creencias y posición ideológica, las ideas de venganza y confusión sobre los ataques a niños mayores de 12 años, que según Israel, son un objetivo militar legítimo. Las crónicas también describen los bloqueos que hacen a las ambulancias y en general el control a la población y sus justificaciones, que no exoneran ni siquiera a los barrios adinerados de palestina, cuyas residencias son destruidas por los soldados, que convierten los edificios en puestos de vigilancia.

Pero también, Amira registra en el libro la actitud reflexiva de un soldado que duda de sus actuaciones y crea una complicidad con una familia palestina de clase media, luego de que el padre de familia, un intelectual, le cuestionara sobre su posición.

Señala Hass que el control militar israelí se extiende incluso a las ONG independientes, que han sido víctimas de allanamientos y del robo de información, como una forma de mantener el control de las estadísticas palestinas por parte del gobierno israelí.

Algunos periodistas que se atreven a comprobar lo que está pasando en Palestina y contradicen el punto de vista unilateral de la prensa tradicional, a pesar de la prohibición hecha por el gobierno de entrar a zonas de exclusión. Sin embargo la mayoría de la población israelí ignora la miseria de por lo menos un tercio de los palestinos.

Pese a la existencia de algunos casos que demuestran la amistad esporádica de los palestinos con israelíes pobres en las cárceles o empleadores que son solidarios con la situación palestina, otros israelíes empleadores aprovechan la situación y en la practica la gran mayoría de la población israelí defiende su derecho a la seguridad en contra de los derechos de los palestinos. “La capacidad analítica fe la mayoría de los israelíes se ha visto afectada por su conciencia política colectiva y su falta de voluntad para tener en cuenta el dolor acumulado de los palestinos desde la actual intifada y los años del proceso de Oslo que le precedieron”¹⁰⁴. Esta actitud es reforzada por los medios de comunicación, de hecho, la información sobre el sufrimiento palestino es contemplada como traición nacional¹⁰⁵. Por el contrario, la idea comúnmente difundida en los medios, es que los palestinos son asesinos por naturaleza, por su religión y por su mentalidad-cultura¹⁰⁶.

Al explorar la mentalidad palestina, Hass encuentra que los palestinos también están convencidos que la violencia solo puede acabarse con una violencia aun mayor y devastadora; esta es la razón por la que las personas del común prestan gran apoyo y respaldo a los combatientes que resisten desde cualquier bando, y por lo que se aplican tan duros castigos a los enemigos o posibles colaboradores palestinos que son ejecutados y desprestigiados socialmente. “La admisión de la debilidad militar y política preparó el camino para la escalada de la violencia y para un fenómeno que debería preocupar a todos los palestinos: la voluntad masiva de los jóvenes de matarse y matar así a otros...algunos

¹⁰⁴ Amira Hass, *Crónicas de Ramala*, 192.

¹⁰⁵ Amira Hass, *Crónicas de Ramala*, 193.

¹⁰⁶ Amira Hass, *Crónicas de Ramala*, 193.

observadores laicos están convencidos de que esa creencia va precedida por la disposición a morir y que la fe religiosa se le añade más tarde”¹⁰⁷

En conclusión, el libro es una interesante exploración a la realidad económica y política de los palestinos, pero además, explora la mentalidad de los palestinos e israelíes, evidenciando las diferencias y contradicciones que existen al interior de cada uno de estos grupos, rompiendo así con el esquema clásico y cuadrulado con el que se clasifica a los actores en conflicto.

El libro de Ilan Pappé “*Historia de la palestina moderna. Un territorio, dos pueblos*”, aborda también la situación social de las personas del común, pero se enfoca en un actor normalmente despreciado: las mujeres y su papel en la sociedad palestina. A lo largo del libro, y en algunos apartes, Pappé hace una reconstrucción histórica del rol de las mujeres en esta zona, y señala que durante el imperio Otomano “el bienestar de las mujeres dependía mas del estatus social, de la costumbre y la tradición, de la unidad ecológica y, cabe sospechar, de la personalidad de cada patriarca, que de la religión judía, musulmana o cristiana”¹⁰⁸. Un proceso de politización de las mujeres se dio en 1908 después de la caída de imperio turco, aunque no frenó el peso del patriarcado¹⁰⁹. Sin embargo, según Pappé, las condiciones de vida solo mejoran durante el Mandato Británico¹¹⁰, y un real despertar político de las mujeres solo llegaría con la Segunda Intifada, que tuvo una gran participación femenina en las calles y en las redes de apoyo a los insurgentes.

El aporte pedagógico de Pappé es que también permite entender el papel de las mujeres y generar una reflexión histórica entre los jóvenes sobre el papel de este sector oprimido. Relatos que pueden ser complementados con fotografías y videos encontrados.

¹⁰⁷ Amira Hass, *Crónicas de Ramala*, 205.

¹⁰⁸ Ilan Pappé, *Historia de la palestina*, 45.

¹⁰⁹ Ilan Pappé, *Historia de la palestina*, 96.

¹¹⁰ Ilan Pappé, *Historia de la palestina*, 111.

CONCLUSIONES

La experiencia pedagógica propia y de los estudiantes durante casi un bimestre puede ser considerada como exitosa y de logros que superaron en gran medida los resultados estimados, no solo en el terreno de la disciplina histórica -que como ya se explicó se ha desligado de manera importante del campo de la pedagogía en Colombia, con algunas excepciones como son los avances de Carretero, Ángela Bermúdez, Darío Betancourt o Renán Vega-, sino también en el campo de la pedagogía misma, la enseñanza de la historia, y por qué no, en el poco explorado campo de la enseñanza de las ciencias sociales para personas sordas.

Los avances de esta propuesta son:

- ✓ Comprobar que es posible construir herramientas que faciliten el lazo de los jóvenes con la historia y lo que Domínguez denomina “sintaxis” histórica, pasando de una apreciación reduccionista, esquemática y enmohecida, a una visión de la historia compuesta por tiempos, espacios, sujetos históricos y causalidades; compleja y sobre todo viva y en constante cambio.
- ✓ Con este tipo de propuestas, los jóvenes pueden tomar elementos significativos para comprender la realidad, sobrepasando la idea lineal de iniciar desde lo micro y lo local, demostrando que los jóvenes pueden adquirir competencias y habilidades argumentativas que no corresponden necesariamente al nivel de aprendizaje esperado para su etapa cognitiva. De esta manera se dota a los jóvenes de mecanismos para una comprensión panorámica de la sociedad, que rompa la visión tubular impartida durante la etapa escolar.
- ✓ Se puede generar una comprensión profunda de un hecho histórico que no corresponde necesariamente al contexto local e inmediato de los jóvenes, por lo que después de un proceso integral, los jóvenes no solo podrían explicar el conflicto palestino-israelí, sino también adaptar los aprendizajes metodológicos obtenidos a otros hechos históricos no vinculados con ese conflicto geopolítico.
- ✓ Se logró hacer un acercamiento a la disciplina histórica, a través del análisis crítico de fuentes, no solo por parte del docente investigador que lidera el proceso, sino también por los mismos estudiantes que pudieron relacionarse con fuentes como periódicos, cine, literatura, dibujos y videos, para apreciarlos críticamente.

✓ Se logró construir un proyecto interesante y llamativo para los jóvenes a partir de actividades diversas, utilizando además herramientas tecnológicas que alimentaban aún más la propuesta, tal y como sucedió con la línea de tiempo en la herramienta Tiki-toki, que facilitó la observación de acontecimientos por medio de videos y fotografías, y cuya organización enfatizada en la rupturas y las continuidades, facilitó una apreciación no lineal de la historia, removiendo las ideas mecanicistas, presentistas y voluntaristas presentes en los jóvenes en general. Muchos estudiantes pudieron identificar causas estructurales, pero también las voluntades individuales ocultas en el conflicto.

Se comprobó que aun cuando no están acostumbrados a discutir puntos de vista, los estudiantes de grado noveno pueden llegar a construir argumentos sólidos, a través de una variedad de elementos culturales que los ubican en otro contexto. Muy por el contrario de quienes dicen que la historia debe aprenderse desde lo micro y lo local, el proyecto demostró que es posible generar intereses en los jóvenes fuera de su contexto, y que los ejercicios de empatía pueden fortalecer el compromiso emocional, ético y político en los jóvenes. Por esto, los debates como resultado de un proceso pueden ser una herramienta muy completa para comprender hechos sociales en toda su complejidad, pues se abordan diferentes perspectivas a través de un rol asignado, aun cuando simultáneamente, se mantiene una posición política, lo que facilita observar las diferentes interpretaciones de un hecho y los intereses en conflicto.

El debate es también una manera de incluir a los estudiantes sordos, quienes tienen poca comunicación con sus compañeros, para poder ser aceptados como pares en medio de una discusión, lo que motiva a los oyentes a valorar a sus compañeros que en algunas ocasiones son considerados como deficientes o incapaces. Los sordos presentaban argumentos de gran solidez, y muchas veces confrontaban con fuerza a las otras posiciones y rescataban elementos que los oyentes no habían analizado.

✓ La geografía fue un elemento muy importante para acercar a los jóvenes a la idea de “el espacio” como real y escenario de distintos hechos históricos comprensibles para el estudiante a través de análisis y preguntas propias, mucho más cuando el interés por la geografía se promueve a través del uso de herramientas tecnológicas como Google Earth y videos de las zonas en conflicto. El uso de mapas puede ser de hecho mucho más importante

para los estudiantes sordos, en tanto su campo visual está mucho más desarrollado que el de los oyentes.

✓ El acercamiento a las culturas involucradas en el conflicto fue importante para ampliar el capital cultural de los estudiantes, pero además fue clave para cuestionar la forma de entender la historia desde el contexto actual y la cultura propia; de aquí que muchos estudiantes hayan intentado comprender los hechos conociendo y aceptando las diferencias culturales, luchando por apartarse de los prejuicios culturales, pero también hicieran cuestionamientos a su propia cultura con frases como “el machismo existe en todas las sociedades, no solo en Medio Oriente, también acá”.

✓ Es factible que los estudiantes se vinculen con la lectura, cuando ésta se hace dirigida por el docente y se suscita la imaginación de los jóvenes. En el caso de los estudiantes sordos, la lectura debe ser tan atractiva que les motive a imaginar y les permita concentrarse durante un tiempo considerable, sin agotarse ni perder la concentración.

✓ Los ejercicios de escritura que se hicieron en el proyecto y que buscaban vincular a los jóvenes a través de actividades sencillas que requerían de imaginación, son una muestra de las posibilidades de desarrollar habilidades para la escritura, si existe una actitud democrática que permita a los jóvenes escucharse entre ellos. No obstante, estas actividades requieren de gran empeño e insistencia, debido a que el mismo ritmo escolar ha cimentado la idea de que es un ejercicio aburrido casi imposible, y de que los jóvenes no tienen nada que decir, por lo que los escolares prefieren otro tipo de actividades que no impliquen la exposición a la censura.

En el caso de los jóvenes sordos, el ejercicio de escritura es más complejo, debido a las dificultades que tienen con el manejo del español; si bien es importante insistir a los jóvenes en el uso del español para desenvolverse en la sociedad, es mucho más relevante permitir su expresión por medio de otros mecanismos que les faciliten la comunicación de sus ideas en igualdad con sus compañeros oyentes.

Por otro lado, esta propuesta pedagógica requirió de la docente-investigadora un ejercicio importante de escritura, no solo en la elaboración del balance historiográfico, sino también en la elaboración del material pedagógico que se utilizó en algunas sesiones.

✓ El cine también puede abrir espacios para analizar la realidad, y documentales como “Promesas” son de gran eficacia para entender la complejidad de un hecho. Es una

herramienta muy importante principalmente para el trabajo con estudiantes sordos, aun cuando requiere de un gran esfuerzo del intérprete.

✓ Los estudiantes sordos presentan habilidades especiales para la historia si se comprende que el trabajo con imágenes es fundamental. El interés en la lengua de señas y la cultura de los sordos, es una actitud que facilita la conexión con los estudiantes para que estos vean que hay otras formas de aprender y evaluar los aprendizajes.

✓ Cómo despertar interés continúa siendo un reto para el docente, pues la disciplina histórica no es bien recibida por lo general en el conjunto de estudiantes. A pesar de esa dificultad, la propuesta pedagógica, aun con su extensión en el tiempo, logró despertar el interés de la mayoría de estudiantes, tal y como se evidencia en los trabajos finales, en los que intentaron plasmar su opinión y comprensión del asunto.

✓ El fortalecimiento del análisis crítico denominado por Carretero como “razonamiento formal” y trabajado en casi todas las actividades de manera directa o indirecta, indudablemente es otra ganancia dentro del proyecto. En otras temáticas de clase posteriores al proyecto, era común en los estudiantes preguntas como ¿de dónde saca eso? ¿Por qué dice eso? ¿Cómo se puede comprobar que eso es cierto? ¿Cuál es el origen de esas ideas? También, algunos estudiantes seguían el conflicto palestino, e intervenían en clase para decir “¿vio noticias profe?! ¡la ONU reconoció a Palestina como Estado!”

Pero además, distintos estudiantes mostraban una actitud crítica e interés propio por comprender cuestiones como las migraciones desde África hacia Europa, los atentados en Europa, la conformación de Daesh y su relación con Hamás y Al Qaeda, el futuro de Venezuela y hasta los diálogos de paz en Colombia

✓ También fue una oportunidad para que los estudiantes entendieran que la vida cotidiana de las personas es parte de la historia, que ellos mismos también son sujetos históricos y que no solo los historiadores pueden acercarse a la historia.

✓ Como efecto colateral del proyecto, fue importante que algunos jóvenes establecieran comparaciones temporales de las diferentes etapas del conflicto, con otros hechos ya vistos previamente o conocidos por relatos familiares como el Bogotazo, la Guerra Fría o la toma del Palacio de Justicia; para muchos estudiantes, hechos de gravedad como la Nakba, y su semejanza con la situación de los desplazados en Colombia fue de gran significación, al punto que el año 1948 era asociado por muchos con la fecha de la

catástrofe. Algunos jóvenes retomaban análisis del conflicto en otros conflictos políticos vistos en clase.

✓ La amplitud conceptual a diferentes niveles en todos los estudiantes es evidente, en sus intervenciones o dibujos incluían de forma apropiada conceptos como intifadas, sionismo, geopolítica, geoestratégica, y una importante proporción de estudiantes –casi la totalidad- logró identificar la diferencia entre judío, terrorismo, sionista e israelí, pragmático, maquiavélico, etc. Para la gran mayoría de estudiantes el conflicto no era un problema religioso, pero este logro fue resultado de la conjunción de todas las actividades dispuestas.

✓ Las actividades propuestas pueden ser tomadas de manera aleatoria, pero siempre con el objetivo de convertir el debate de roles en una forma de evaluación del proceso.

✓ El proyecto motivó la reflexión entre los estudiantes sobre la manera en que se han acercado a la historia, algunos de ellos sugerían que las guías y talleres menosprecian la capacidad de los estudiantes, e incluso hacían la exigencia de que se hicieran las clases de sociales con la misma metodología y didáctica empleada.

✓ Los estudiantes sordos también consideraban que en el proyecto pudieron ser considerados en igualdad de condiciones, capaces de argumentar y aportar. En palabras de un estudiante sordo “yo le aconsejaría a los demás profesores que no piensen que nosotros no podemos, pero también que nos entiendan que nosotros no podemos llevar un proceso adelantado, pero si nos ponen a hacer dibujos de señas, nos muestran dinámicamente el conflicto y los temas podemos aprender y opinar igual que los oyentes”.

Para llegar a este punto fue necesario un proceso comprensivo de las limitaciones (como por ejemplo la escritura y la lectura en español) y las posibilidades (memoria, expresión gráfica, análisis detenido, mayor desarrollo del campo visual) que buscara conceder un papel importante a los estudiantes sordos, valorando su propia lengua y cultura, a través del uso de señas en las exposiciones, el trabajo conjunto con la intérprete, un manejo básico de la lengua de señas colombiana de mi parte, junto con un interés real por comprender la interesante cultura de los sordos para poder cualificar el proceso.

Para la docente el diseño de la propuesta y su puesta en acción fue un proceso de aprendizaje fuerte y dedicado de más de un año, en el que se debieron vencer temores y

dificultades, particularmente en lo relacionado con los estudiantes sordos. El uso de las tecnologías y de herramientas como Tiki-toki en inglés –idioma que no domino a la perfección- fue un reto adicional, a pesar de la relativa cercanía que tengo con las TICs. Además debí luchar contra prejuicios políticos y culturales que muchas veces nublan la comprensión de un hecho, y esta es tal vez la ganancia más importante como historiadora, al poder transmitir a los estudiantes un amor por el conocimiento histórico que intenta desprenderse del sesgo para interpretar un problema, haciendo partícipes a los mismos estudiantes de la investigación histórica y siendo consciente de la evidente afinidad política que puede despertar el dominio imperialista sobre Palestina.

Al igual que el estudiante sordo señalado en párrafos anteriores, soy consciente que todos los docentes deberíamos aplicar este tipo de metodologías con todas las problemáticas que se enmarcan en el currículo, sin embargo, dicha propuesta implicaría una gran cantidad de tiempo que por lo general no se tiene en las instituciones educativas, pues se requiere bastante tiempo para hacer balances historiográficos de calidad, así como la búsqueda de fuentes y la elaboración del material didáctico apropiado. Es un trabajo aparentemente simple, pero que requiere de un esfuerzo triple, y desafortunadamente es poco valorado por la academia y la institucionalidad.

La propuesta pedagógica presentada y su puesta en práctica como prueba piloto, pretende ser un escalón más en el camino que una las sendas divididas de la disciplina histórica y la pedagogía, y evidencia la necesidad de conceder la importancia que merece el docente investigador-historiador para la formación en ciencias sociales y el acercamiento a un pensamiento crítico, a un lenguaje propio de la historia, y, por qué no, a la pasión por la disciplina misma.

BIBLIOGRAFÍA

Awad, Khalil, *Palestina: historia y resistencia*. Centro Árabe de Investigaciones e informaciones para América Latina. Bogotá, Colombia.

Betancourt Echeverry, Darío. *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Colombia: Magisterio, 1993.

Carretero, Mario, *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Argentina: Editorial Aique, 1995.

Carretero, Mario *et ál.*, *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Visor, 1989.

Duby, Georges, *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Editorial Debate, 1987.

González Lara, Mireya. «La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010». Tesis maestría, Universidad Javeriana, 2011.

Grish, Alain «Consecuencias imprevistas de la ofensiva contra los palestinos» *Le Monde Diplomatique* Numero 75 febrero, 2009,4-5

Guerrero, Carolina. «La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007». Tesis maestría, Universidad Nacional de Colombia, 2011.

Hass, Amira, *Crónicas de Ramala (una periodista israelí en territorio ocupado)*. Gutemberg: Galaxia, 2005.

Kramer, Gudrun, *Historia de Palestina*. España: Edit. Siglo XXI, 2006.

Martínez Carreras, José, *Los orígenes del problema de Palestina*. Madrid: Arco Libros, 1996.

Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para sordos INSOR. Bogotá, *Estudiantes sordos en la educación superior*. Bogotá: INSOR, 2015.

Mockus, Antanas et al., *Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*. Bogotá: Ed. Magisterio, 1999.

Naranjo, Luisa Fernanda, *Intraducibilidad de las metáforas del español a la lengua de señas colombiana*. Antioquia: Universidad de Antioquia, 2011.

Pappé, Ilan, *La limpieza étnica de Palestina*. Barcelona: Editorial Crítica, 2006.

Pappé, Ilan, *Historia de la palestina moderna. Un territorio, dos pueblos*. Madrid: Ediciones Akal, 2007.

Rohan, Deborah, *El sueño del olivar*. Edit. Suma de letras, 2010.

Sand, Shlomo. *La invención del pueblo judío*. Madrid: Akal, 2011.

Secretaría de Educación, Bogotá, Darío Campos, coord. *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico*. Bogotá: Serie Cuadernos de Currículo, 2007.

Vega Cantor, Renán, *Historia: Conocimiento y enseñanza*. Bogotá: Átropos, 1998.

Blanch, Joan Pagés. “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia”.
<https://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf>.

Linares, Andrea. “Historia, la gran materia olvidada en las aulas”.
<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13038111>

REVISTA SEMANA. “La crisis de la historia”, <http://www.semana.com/nacion/articulo/la-crisis-historia/255378-3>

Asensio, Mikel. “Enseñanza de la historia. Modelos de aprendizaje”.
http://zeustyger.blogspot.com/2012_09_01_archive.html

Araya, Valeria. “Constructivismo: orígenes y perspectivas”.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>

Carretero, Mario. “¿Qué es el Constructivismo?”.
<http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001/File/Que es el constructivismo.pdf>

Carretero, Mario y Limón, Margarita. “Razonamiento y resolución de problemas con contenido histórico”
http://historiaunam.rubenama.com/razonamiento_problemas_con_historico_carretero.pdf

Díaz Barriga, Frida. “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista”, <http://mapas.eafit.edu.co/rid=1K28441NZ-1W3H2N9-19H/Estrategias%20docentes%20para-un-aprendizaje-significativo.pdf>.

Hernández Rojas, Gerardo. “La zona de desarrollo próximo comentarios en torno a su uso en los contextos escolares”. <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208604.pdf>

Romo Pedraza, Abel. “El enfoque sociocultural de Vigotsky”
http://trabajosocial.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/23412/mod_folder/content/0/eje%20Pedraza-vigotsky%20sintesis.pdf?forcedownload=1

Carretero, Mario y Montanero, Manuel. “*Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*”

http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf

Fernández, Santisteban. “La formación de competencias de pensamiento histórico”
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Eduard said crónicas palestinas

Bermúdez, Ángela. “El triángulo pedagógico de la comprensión de la Historia”.<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-167612.html>. (consultado 12 de noviembre de 2014)

Ministerio de Educación. “Estándares básicos de competencias ciencias sociales.”
<http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>

Palestinalibre.org, “Gaza vista por sus niños (exposición censurada en Estados Unidos)”
<http://www.palestinalibre.org/articulo.php?a=34626>

David Solar, *el nacimiento de Israel*. En revista Historia 16. Madrid. 1998

ANEXO 1

La invasión de Kankuamia sobre Colombia

Hasta el año 2015, Colombia era un país donde vivían cerca de 44 millones de personas de diferentes culturas, razas, religiones y pensamientos. Históricamente las personas habían vivido en relativa tranquilidad, y aunque se presentaban algunos conflictos internos entre diferentes grupos, la convivencia no se había visto gravemente alterada. Sin embargo, lo que pocas personas conocían es que en algunas zonas del país, un grupo de indígenas provenientes de otro país se habían asentado, y desde hace un tiempo buscaban que les fuera entregada una pequeña zona para vivir.

Estos indígenas kankuamos, afirmaban que tenían derecho sobre estas tierras pues sus ancestros habían vivido en Colombia desde siglos atrás, mucho antes que los conquistadores españoles e incluso, mucho antes que las culturas indígenas que se mezclaron con los españoles y africanos. Además, los dioses que hacían parte de su religión ancestral, les habían prometido un lugar para establecerse, una tierra prometida que se ubicaba al norte del país en la Guajira. Los kankuamos decían además, que durante siglos habían sido perseguidos por otros pueblos blancos y católicos en Colombia y en otros países a donde habían partido como Ecuador y Perú, y que en compensación a todas las desgracias sufridas por años, ellos merecían una parte del territorio para vivir.

Los gobiernos de países como Estado Unidos, Francia, Inglaterra y otros más, consideraban que era importante intervenir con el argumento de defender los derechos de los indígenas. Pero en el fondo, estos países veían que Colombia estaba localizada en un punto geoestratégico clave, era la puerta de entrada a América Latina, y comunicaba a centro América con el sur; tenía además dos océanos a lado y lado y muchos recursos que podían aprovechar, si tuvieran un gobierno que estuviera de parte de esas grandes potencias.

Desde 1990, los kankuamo y el resto de habitantes de Colombia habían estado discutiendo sobre cómo arreglar esa situación. Los kankuamo habían comenzado a comprar tierras a los habitantes del norte del país, sobre todo en la Guajira. Esto lo hacían siguiendo las ideas de un líder kankuamo que había fundado un movimiento llamado kankuanismo. Este grupo

con ideología kankuamista buscaba hacer un Estado para todos los indígenas kankuamo que vivían en el mundo, y para esto buscaban el apoyo de alguno kankuamos que vivían en Estados Unidos y tenían mucho dinero.

En el año 2015 la situación se complicó aún más. En todos los países de América Latina se formó un movimiento imperialista y racista conocido como “blanquiz”, que pretendía eliminar a todos los kankuamos acusándolos de ser los causantes de la pobreza en América Latina. Muchos kankuamos fueron llevados a campos de concentración y exterminio, dejando millones de muertos. Para salvarse, muchos kankuamos buscaron refugio en otros países, pero las potencias imperialistas como Inglaterra y Estados Unidos se negaron a recibirlos. Un barco que transportaba miles de kankuamos, naufragó en el océano atlántico esperando a que algún país los autorizara a entrar.

Aprovechando este desastre, la ONU e Inglaterra autorizaron la creación de un Nuevo Estado en territorio Colombiano. Algunos países como Argentina ofrecieron una parte de su territorio para los kankuamo. Pero los kankuamistas y los imperialistas insistieron en que debía hacerse en Colombia.

En un principio, tal decisión llevó a una confrontación entre los kankuamos y los colombianos de diferentes religiones y etnias, pues consideraban que esta decisión podría traer consecuencias negativas para todos. Algunos colombianos se organizaron en guerrillas para oponerse a la formación de un Estado Kankuamo y a los intereses de Estados Unidos, que en el fondo estaban manipulando la situación.

Sin embargo Estados Unidos ya había preparado terreno con anterioridad, y había colaborado con el entrenamiento de grupos armados de kankuamos para exterminar a todo aquel que se opusiera a la creación del Estado Kankuamo. El plan del nuevo Estado contemplaba que los colombianos ubicados en el departamento de la Guajira salieran de su territorio, y allí se asentarían los kankuamos.

El 9 de abril de 2016, los kankuamo llevaron a cabo un terrible ataque contra los pueblos de la Guajira para desalojar las tierras. Para esto, los grupos kankuamos entrenados por Estados Unidos hicieron una serie de masacres contra los colombianos, mataron hombres, niños y mujeres, los cercaron durante días, y finalmente los expulsaron.

Los kankuamos se establecieron en la Guajira, y Estados Unidos apoyaba al nuevo país con mucho dinero, tecnología y armamento para defenderse de los bárbaros colombianos. Pero las cosas no pararon allí. Cada año que pasaba los kankuamos iban ampliando más su territorio. En el 2024 el Estado Kankuamo se extendía hasta la mitad de la antigua Colombia, y los colombianos que vivían en esos territorios se habían refugiado en Cundinamarca y el sur de país. En ese mismo año, los kankuamos apoyados por Estados Unidos, invadieron y se apropiaron de la mitad de Venezuela, considerado como un país problemático para Estados Unidos, y amenazaban con invadir Ecuador o Bolivia. Para 2030 Kankuamia se extendía hasta el Amazonas, los llanos orientales y el pacifico. Todos los colombianos debieron refugiarse en Bogotá y en Nariño.

Los colombianos intentaron defenderse, pero no tenían la suficiente unidad para poder hacerlo. Los kankuamos controlaban por completo la vida de los colombianos, a quienes consideraban seres inferiores y salvajes. El ejército kankuamo, el mejor armado del mundo, patrullaba las calles colombianas y encarcelaba a todos los que consideraban sospechosos o posibles terroristas enemigos de los kankuamos. Cada determinada cantidad de años, kankuamia bombardeaba las dos ciudades colombianas, destruyendo sus hospitales, barrios, vías. Por esto los colombianos no podían trabajar ni vivir en paz.

Las mejores tierras estaban en manos de los kankuamos, mientras muchos niños colombianos morían de hambre. Los colombianos de Nariño ni siquiera podían pescar porque se arriesgaban a ser bombardeados por los aviones kankuamos. En varias ocasiones los kankuamos acusaban a los colombianos de atacar a Kankuamia. Por esto disparaban específicamente contra los hospitales, o bombardeaban con químicos que desintegraba la piel. También tenían unas bombas llamadas racimo, que caían en los árboles, y se activaban cuando los niños colombianos estaban cerca. Para evitar que los colombianos pasaran a Kankuamia, los kankuamos construyeron una serie de muros que dividían los barrios colombianos y separaban las familias. Estos muros estaban custodiados por la policía de kankuamia.

Ante todos estos crímenes, los colombianos iniciaron dos levantamientos para oponerse a los kankuamos y a los planes de dominio de Estados Unidos. En estas revueltas participaron hombres, ancianos, mujeres y niños. El primer levantamiento popular se dio en el 2044, y,

por 4 años, las calles de Colombia eran escenarios de batallas callejeras de piedras contra tanques de guerra kankuamos. Miles de jóvenes, niños y mujeres fueron encerrados en las cárceles de Kankuamia sin ningún juicio, y a muchos niños colombianos les partieron los brazos para que nunca más se atrevieran a lanzar una piedra contra Kankuamia.

La única forma de aplacar a los colombianos fue con unas supuestas negociaciones entre los dos bandos, propuestas por Estados Unidos. Pero, diez años después, los colombianos se dan cuenta que esas negociaciones eran una farsa e inician un nuevo levantamiento de piedras contra tanques. Pocos países intentan ayudar, pues nadie se atreve a oponerse a Estados Unidos, solo los pobres de otras partes del mundo intentan frenar esa situación.

Sin embargo, los colombianos que siempre fueron tan católicos, cada vez más desesperados buscan refugio en la religión. Desde hace algunos años venían tomando fuerza unos grupos de hombres católicos que intentan oponerse a los Kankuamos, pero desde un punto de vista religioso y fuertemente armados. Estos grupos de hombres muy católicos son conocidos como fundamentalistas católicos y dicen que dios está de su parte, que van a tomar venganza contra Kankuamia y Estados Unidos, y que reconstruirán una nueva Colombia regida por la religión católica de los primeros años después de Cristo, imponiendo sus principios católicos a todos los demás. Como los fundamentalistas católicos son los únicos que hacen resistencia a los kankuamos, muchos colombianos siguen fielmente a este grupo, aun cuando es terriblemente opresivo contra las mujeres. Frecuentemente los fundamentalistas católicos entrenan y envían colombianos católicos suicidas a Kankuamia, cargados de explosivos para que se estallen en alguna lujosa ciudad Kankuama.

Setenta años después, en el año 2075, los colombianos continúan sin tierras. El nombre de Colombia desapareció del mapa, solo aparece Kankuamia. Un tercio de los colombianos viven refugiados en otros países. Los otros colombianos que sobreviven a los bombardeos kankuamos, están presos en las dos ciudades que quedan en pie. Todas las ciudades colombianas fueron arrasadas y sobre estas, se construyeron prósperas ciudades kankuamas. Los colombianos viven en lo que les queda de país, con calles destruidas y constantemente vigilados, con el deseo permanente de retornar a las tierras de sus abuelos y volver a la vida que tenían antes.

CÓMO SE SENTIRÍA USTED



2015



2016



2024



2034

ANEXO 2

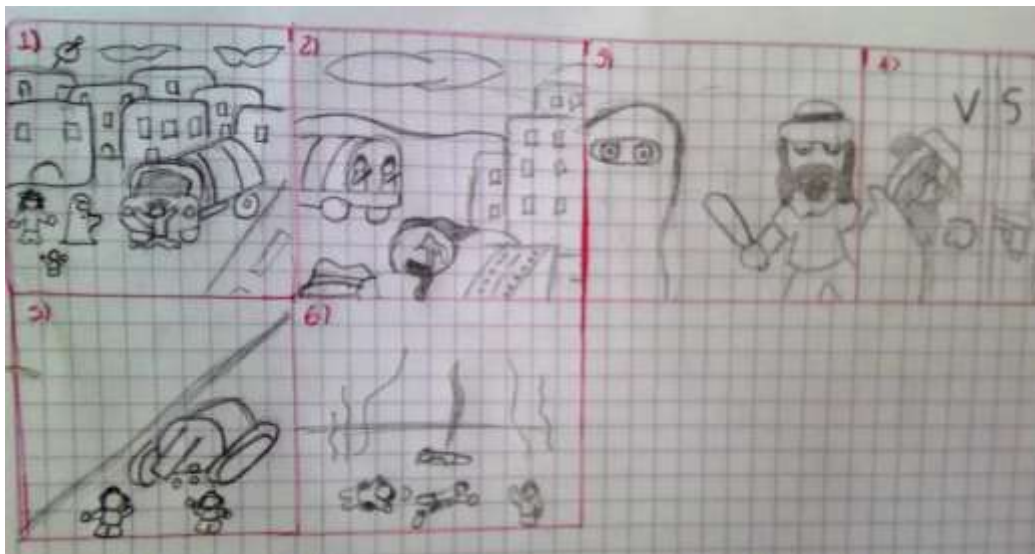
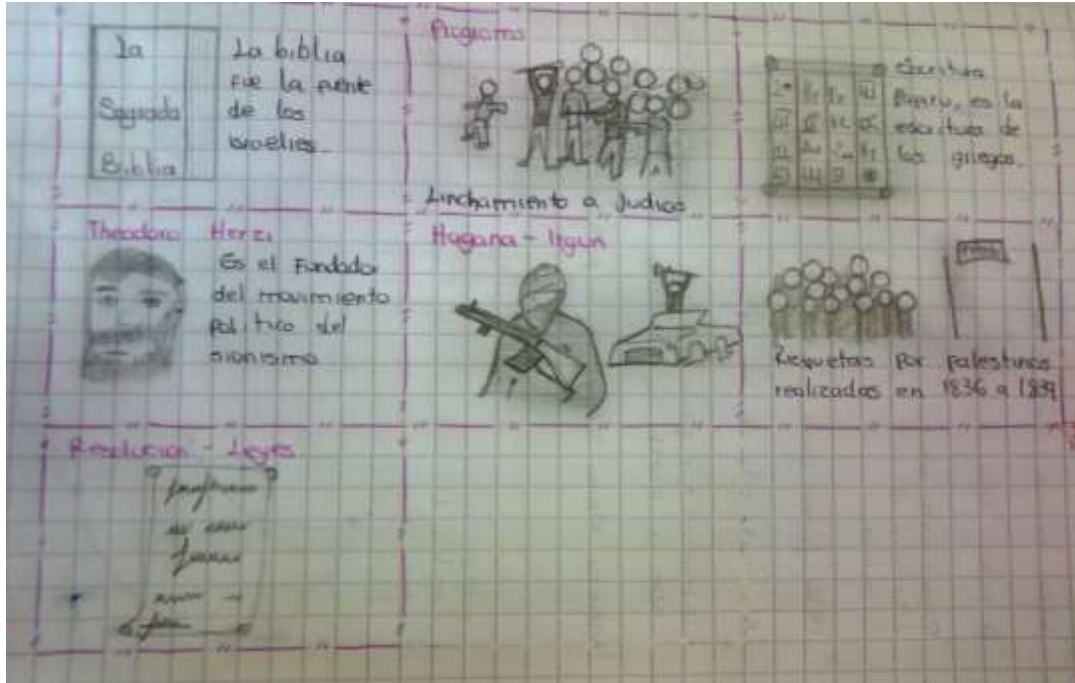
Fotografías de Dibujos de exposición fotográfica


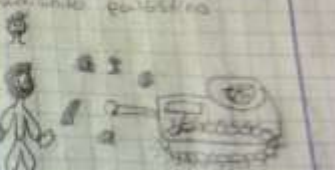








ANEXO N° 3

Caricaturas elaboradas por los estudiantes



<p>la masacre del 9 de abril</p>	<p>1948 la expulsión de Nakba</p> 	<p>1) Intifada de unidades barriales palestinas</p> 
<p>Creación de grupos musulmanes radicales</p>	<p>1993 acusados de OCB</p> 	<p>1994 gobierno de la unidad nacional palestina</p>
<p>2) Intifada 27 de octubre del 2000</p> 	<p>ataque de un avión sobre un vilajo zabi</p> 	<p>intifada de resistencia</p> 



ANEXO N° 4
FOTOGRAFÍAS DEL PROCESO



EJERCICIO DE LECTURA



EJERCICIO DE ESCRITURA



TRABAJO GRUPAL- UBICACIÓN GEOGRÁFICA



INQUIETA PARTICIPACIÓN EN CLASE



LA EMOCIÓN DE LAS PELÍCULAS

ANEXO 2

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES
(Licencia de uso)

Bogotá, D.C., 7 de abril de 2016

Señores
Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J.
Pontificia Universidad Javeriana
Cuidad

La suscrita:
Luz Ángela Hernández Ramírez, con C.C. No 53.041.686

En mi (nuestra) calidad de autor (es) exclusivo (s) de la obra titulada:
El conflicto palestino-israelí entre 1948 y 2014: una propuesta pedagógica para la enseñanza de la historia desde el enfoque deconstrucción de pensamiento histórico

(por favor señale con una "x" las opciones que apliquen)

Tesis doctoral Trabajo de grado Premio o distinción: Si No

cual:

presentado y aprobado en el año 2016, por medio del presente escrito autorizo (autorizamos) a la Pontificia Universidad Javeriana para que, en desarrollo de la presente licencia de uso parcial, pueda ejercer sobre mi (nuestra) obra las atribuciones que se indican a continuación, teniendo en cuenta que en cualquier caso, la finalidad perseguida será facilitar, difundir y promover el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

En consecuencia, las atribuciones de usos temporales y parciales que por virtud de la presente licencia se autorizan a la Pontificia Universidad Javeriana, a los usuarios de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J., así como a los usuarios de las redes, bases de datos y demás sitios web con los que la Universidad tenga perfeccionado un convenio, son:

AUTORIZO (AUTORIZAMOS)	SI	NO
1. La conservación de los ejemplares necesarios en la sala de tesis y trabajos de grado de la Biblioteca.	x	
2. La consulta física (sólo en las instalaciones de la Biblioteca)	x	
3. La consulta electrónica - on line(a través del catálogo Biblos y el Repositorio Institucional)	x	
4. La reproducción por cualquier formato conocido o por conocer	x	
5. La comunicación pública por cualquier procedimiento o medio físico o electrónico, así como su puesta a disposición en Internet	x	
6. La inclusión en bases de datos y en sitios web sean éstos onerosos o gratuitos, existiendo con ellos previo convenio perfeccionado con la Pontificia Universidad Javeriana para efectos de satisfacer los fines previstos. En este evento, tales sitios y sus usuarios tendrán las mismas facultades que las aquí concedidas con las mismas limitaciones y condiciones	x	

De acuerdo con la naturaleza del uso concedido, la presente licencia parcial se otorga a título gratuito por el máximo tiempo legal colombiano, con el propósito de que en dicho lapso mi (nuestra) obra sea explotada en las condiciones aquí estipuladas y para los fines indicados, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes, de

acuerdo con los usos honrados, de manera proporcional y justificada a la finalidad perseguida, sin ánimo de lucro ni de comercialización.

De manera complementaria, garantizo (garantizamos) en mí (nuestra) calidad de estudiante (s) y por ende autor (es) exclusivo (s), que la Tesis o Trabajo de Grado en cuestión, es producto de mi (nuestra) plena autoría, de mi (nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi (nuestra) creación original particular y, por tanto, soy (somos) el (los) único (s) titular (es) de la misma. Además, aseguro (aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos de la Tesis o Trabajo de Grado es de mi (nuestro) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Pontificia Universidad Javeriana por tales aspectos.


Sin perjuicio de los usos y atribuciones otorgadas en virtud de este documento, continuaré (continuaremos) conservando los correspondientes derechos patrimoniales sin modificación o restricción alguna, puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación de los derechos patrimoniales derivados del régimen del Derecho de Autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. En consecuencia, la Pontificia Universidad Javeriana está en la obligación de RESPETARLOS Y HACERLOS RESPETAR, para lo cual tomará las medidas correspondientes para garantizar su observancia.

NOTA: Información Confidencial:

Esta Tesis o Trabajo de Grado contiene información privilegiada, estratégica, secreta, confidencial y demás similar, o hace parte de una investigación que se adelanta y cuyos resultados finales no se han publicado. Si No

En caso afirmativo expresamente indicaré (indicaremos), en carta adjunta, tal situación con el fin de que se mantenga la restricción de acceso.

NOMBRE COMPLETO	No. del documento de identidad	FIRMA
LUZ ANGELA HERNANDEZ RAMIREZ	53.041.686	

FACULTAD: CIENCIAS SOCIALES

PROGRAMA ACADÉMICO: MAESTRIA EN HISTORIA

**ANEXO 3
BIBLIOTECA ALFONSO BORRERO CABAL, S.J.
DESCRIPCIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO
FORMULARIO**

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS DOCTORAL O TRABAJO DE GRADO						
El conflicto palestino-israelí entre 1948 y 2014: una propuesta pedagógica para la enseñanza de la historia desde el enfoque de construcción de pensamiento histórico						
SUBTÍTULO, SI LO TIENE						
AUTOR O AUTORES						
Apellidos Completos			Nombres Completos			
HERNANDEZ RAMIREZ			LUZ ÁNGELA			
DIRECTOR (ES) TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO						
Apellidos Completos			Nombres Completos			
SALDARRIAGA VÉLEZ			OSCAR			
FACULTAD						
CIENCIAS SOCIALES						
PROGRAMA ACADÉMICO						
Tipo de programa (seleccione con "x")						
Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado			
		X				
Nombre del programa académico						
MAESTRÍA EN HISTORIA						
Nombres y apellidos del director del programa académico						
SILVIA COGOLLOS AMAYA						
TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:						
MAGISTER EN HISTORIA						
PREMIO O DISTINCIÓN(En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial):						
CIUDAD		AÑO DE PRESENTACIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO			NÚMERO DE PÁGINAS	
BOGOTÁ		2016			150	
TIPO DE ILUSTRACIONES (seleccione con "x")						
Dibujos	Pinturas	Tablas, gráficos y diagramas	Planos	Mapas	Fotografías	Partituras
					X	
SOFTWARE REQUERIDO O ESPECIALIZADO PARA LA LECTURA DEL DOCUMENTO						
Nota: En caso de que el software (programa especializado requerido) no se encuentre licenciado por la Universidad a través de la Biblioteca (previa consulta al estudiante), el texto de la Tesis o Trabajo de Grado quedará solamente en formato PDF.						

MATERIAL ACOMPAÑANTE					
TIPO	DURACIÓN (minutos)	CANTIDAD	FORMATO		
			CD	DVD	Otro ¿Cuál?
Video					
Audio					
Multimedia					
Producción electrónica					
Otro ¿Cuál?					
DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL E INGLÉS					
Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. (En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Sección de Desarrollo de Colecciones de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J en el correo biblioteca@javeriana.edu.co , donde se les orientará).					
ESPAÑOL			INGLÉS		
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA			TEACHING OF HISTORY		
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE PALESTINA E ISRAEL			TEACHING OF HISTORY OF ISRAEL AND PALESTINE		
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A POBLACIÓN SORDA			TEACHING OF HISTORY TO DEAF PEOPLE		
INNOVACIÓN PEDAGÓGICA			EDUCATIONAL INNOVATION		
PENSAMIENTO HISTÓRICO			HISTORICAL THOUGHT		
RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS (Máximo 250 palabras - 1530 caracteres)					
<p>En esta tesis se desarrolla una propuesta para la enseñanza de la historia desde el enfoque de pensamiento histórico, y toma como eje temático el conflicto entre Palestina e Israel desde 1948 hasta 2016.</p> <p>En el aspecto pedagógico, se toman elementos fundamentales del constructivismo, para lo cual se retoman los planteamientos del pedagogo español Mario Carretero y otros investigadores que influenciados por esta corriente han trabajado sobre el pensamiento histórico, como Ángela Bermúdez, Darío Betancourt, Renán Vega, entre otros. Sin lugar a dudas la pedagogía crítica hace presencia a lo largo de la propuesta, pues toda su construcción ha tenido como objetivo el trabajo conjunto con los jóvenes a partir del dialogo, la problematización social y el contexto de los jóvenes en busca de una transformación de la realidad.</p> <p>La propuesta pedagógica fue desarrollada con estudiantes sordos y oyentes de un colegio oficial de la capital, así que es un proyecto innovador en lo relacionado con la enseñanza de la historia para población sorda.</p>					
<hr/> <p>This thesis is a proposal for teaching history from the perspective of historical thinking.</p>					

and takes as its theme the conflict between Palestine and Israel from 1948 to 2016.

In the educational aspect, there are fundamental elements of constructivism, for which the approach of the Spanish teacher Mario Carretero and other researchers influenced by this, they have worked on historical thinking, as Angela Bermudez, Dario Betancourt, Renan Vega . Undoubtedly, critical pedagogy has a presence throughout the proposal, for all its construction has been aimed at working together with young people from the dialogue, the social problematization and context of young people in search of a transformation reality.

The pedagogical proposal was developed with deaf and hearing students of a public school in the capital, so it's an innovative project in relation to the teaching of history for deaf people.