

MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 16-17

(MESOB)
Especialidad
de Geografía e Historia

**El conflicto
palestino-israelí.
Propuesta
de laboratorio
didáctico para 1º
de bachillerato**
Alessandro Cassaro



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
Máster en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato
Especialidad de Geografía e Historia
Curso 2016/2017

Trabajo de Fin de Máster

El conflicto palestino-israelí.

Propuesta de laboratorio didáctico para 1º de bachillerato



Autor: Alessandro Cassaro

Tutora: Pilar Díaz Sánchez

Convocatoria: junio de 2017

Imagen de portada: Banksy, *The Walled Off Hotel* (Belén, Cisjordania)

ÍNDICE

1. Introducción	
1.1. <i>Presentación del proyecto</i>	p.1
1.2. <i>Finalidades</i>	p.2
1.3. <i>Límites</i>	p.3
1.4. <i>Curso escolar</i>	p.5
1.5. <i>Estructura del TFM</i>	p.5
2. Adecuación al currículo de Ciencias Sociales de ESO y Bachillerato	p.7
3. Estado de la cuestión y antecedentes	
3.1. <i>Consideraciones preliminares</i>	p.16
3.2. <i>Los libros de texto</i>	p.17
3.3. <i>Las propuestas didácticas</i>	p.22
3.4. <i>Las iniciativas educativas de UNRWA en España</i>	p.24
4. Marco teórico	
4.1. <i>Consideraciones preliminares</i>	p.26
4.2. <i>Cómo enseñar los conflictos y aprender de ellos</i>	p.28
4.3. <i>Educación para el Desarrollo</i>	p.29
5. Guía a los recursos didácticos	
5.1. <i>Metodología: el laboratorio didáctico de historia</i>	p.31
5.2. <i>Trabajo con fuentes cinematográficas</i>	p.33
5.3. <i>Trabajo con fuentes gráfico-literarias: los comics y las novelas gráficas</i>	p.36
5.4. <i>Trabajo con fuentes videolúdicas: los serious games</i>	p.40
5.5. <i>Trabajo con fuentes digitales y audiovisuales</i>	p.43
6. Conclusiones	p.47
<i>Lista de referencias</i>	p.51
Anexos	
<i>Anexo 1. Unidad didáctica</i>	p.63
<i>Anexo 2.1. Valoración didáctica de películas</i>	p.76
<i>Anexo 2.2. Valoración didáctica de novelas gráficas</i>	p.77
<i>Anexo 3. Análisis de libros de texto</i>	p.78

ABREVIATURAS EMPLEADAS

ACNUR – Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados

ANP – Autoridad Nacional Palestina

BOCM – Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid

BOE – Boletín Oficial del Estado

CAM – Comunidad Autónoma de Madrid

CHIRL – *Council of Religious Institutions of the Holy Land*

MECD – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

MESOB – Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

LOE - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Jefatura de Estado, BOE, núm.106, 4 de mayo de 2006.

LOMCE - Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Jefatura de Estado, BOE, núm. 295, 10 de diciembre de 2013.

ONU – Organización de las Naciones Unidas

OLP – Organización para la Liberación de Palestina

PRIME – *Peace Research Institute in the Middle East*

TICs – Tecnologías de la información y la comunicación

UNRWA – Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en Oriente Próximo

Nota de traducción

La traducción de todas las citas de textos extranjeros no editados en castellano son del autor.

Porque yo no hilo lana
 porque yo estoy expuesto cada día
 a órdenes de arresto
 y mi casa está expuesta a las visitas policíacas
 a las pesquisas, a las “operaciones de limpieza”
 porque me encuentro en la imposibilidad
 de comprar papel
 grabaré todo lo que me sucede, grabaré todos mis
 secretos en un olivo del patio de mi casa
 yo grabaré mi historia y el retablo de mi drama
 y mis suspiros en mi jardín
 y las tumbas de mis muertos
 y grabaré
 todas las amarguras que borrarán un décimo de las
 dulzuras por venir
 grabaré el número
 de cada caballería despojada
 de nuestra tierra
 el emplazamiento de mi aldea, sus límites
 las casas dinamitadas, mis árboles arrancados
 cada florecita aplastada, los hombres de los que se
 han regodeado
 en descomponer mis nervios y mi hálito
 los hombres de las prisiones, las marcas de todas
 las esposas cerrada en mis puños
 las botas de mis carceleros
 cada juramento arrojado a mi cabeza
 y grabaré Kafr Kassem*
 yo no lo olvidaré
 y grabaré
 Deir Yassin*
 tu recuerdo me devora
 y grabaré
 hemos alcanzado la cima de la tragedia
 la hemos alcanzado
 grabaré todo lo que me descubre el sol
 me murmura la luna
 lo que me narra la tórtola en los pozos
 cuyos enamorados se han exiliado
 para que lo recuerde
 me quedaré de pie para grabar
 todo el retablo de mi drama
 y todas las etapas de la derrota
 de lo infinitamente pequeño
 a lo infinitamente grande
 en un tronco de olivo
 en el patio de mi casa.

Tawfiq Zi-yad, *Escrito en el tronco de un olivo*

I thought we were better than this,
 the Holocaust wet paint over fresh plaster,
 the bloody fluids cleansed, debris and bone
 raked away.
 Then I read a passage in Carolyn Forché’s
 book,
Twentieth Century Poetry of Witness, and
 everything I knew,
 believed I knew, believed in, believed about
 me,
 my people’s history, scattered like the flight
 of pigeons before a hawk.
 You try to ignore it, but a scab does not form
 nor a scar,
 just an everyday breaking of flesh, a
 reopening of wounds.
 There are not enough stitches in the world to
 keep all of it intact—
 so you give in (I gave in) and the pursuit to
 truth begins:

I am human first, Judaism my religion—
 not my ethnicity, my skin color, my nationality.
 I never saw myself a Zionist, but I was proud of
 Israel,
 her history my history, a piece of my identity,
 a rendering of facts, the rule of Torah.
 You sleep and when you wake, there is power to a
 myth.

To the victor goes the writing of history,
 the rewriting, even a creation of fiction.
 1948: The famous Israeli War of Independence
 and truths associated with it covered up.
 What did happen to the Palestinian people?
 The indigenous people? How did their villages
 vanish?
 Were they destroyed in fire and bomb or simply
 stolen from them and made a gift to someone else?

There are always “ifs” in a rendering of history
 and many sides to the same tale, even the same
 fiction.
 The atrocities of the Israeli-Palestine Conflict—
 The Nakba—have been documented, photographed,
 displayed and archived—and still
 the great myth of Israel’s beginnings persist.

Michael Brownstein, *My Period of Desperation*
 (Degradaion), 2012

1. INTRODUCCIÓN

1.1. *Presentación del proyecto*

El propósito de este Trabajo de Fin de Máster es delinear un itinerario didáctico en torno a la temática del conflicto palestino-israelí, contemplando la cuestión tanto desde una perspectiva teórica y metodológica como desde un punto de vista más práctico. A este propósito, con el fin de facilitar al alumnado una comprensión más profunda de la compleja cuestión, se pretende proponer una serie de actividades didácticas articuladas en torno a originales recursos educativos. De esta manera, se espera poder enriquecer, si bien de forma circunscrita y limitada, el panorama didáctico, brindando así al profesorado de educación secundaria una suerte de guía que le pueda ser útil a la hora de enfocar dicho argumento en el aula. A lo largo del trabajo no sólo se tratará de proporcionar algunas propuestas didácticas concretas, adaptadas a las directrices curriculares vigentes, sino que también se pretende elaborar una reflexión de carácter epistemológico y pedagógico en torno a una temática que, en mi opinión, puede abrir interrogantes sugestivos sobre el papel de la educación y el estudio de las Ciencias Sociales en la escuela de hoy en día.

Ante todo, cabe reflexionar brevemente sobre la laguna que caracteriza los actuales planes curriculares con respecto a dicha temática. Los currículos – ya sea el de carácter nacional ya sea el elaborado por la Comunidad Autónoma de Madrid – relegan el tema a un plano secundario y marginal. Esto, por un lado, se debe, tal vez, a la irrisoria importancia que todavía se brinda en la actualidad al plano internacional en los currículos escolares, que al contrario tienden a privilegiar la dimensión nacional o regional – o como mucho el ámbito europeo-occidental – en detrimento de una visión global y geopolítica de los procesos históricos. Por otro lado, el relativo desinterés hacia el tema refleja de cierta forma la superficialidad eurocéntrica con la cual abordamos en general el argumento del conflicto israelí-palestino, desde los más distintos terrenos de conocimiento: académicos, periodísticos o divulgativos. Desde luego este TFM no pretende colmar exhaustivamente dicha laguna – un reto que tal vez necesite antes de todo un profundo replanteamiento de los currículos escolares – sino brindar algunas sugerencias y propuestas para aquellos docentes que quisieran plantear una didáctica más profunda sobre el conflicto palestino-israelí.

Considero que el estudio de dicho conflicto representa una clave de lectura imprescindible para descifrar a fondo algunas de las dinámicas históricas más significativas que han configurado el siglo XX, además de ser determinante para comprender la inestabilidad que afecta actualmente enteras regiones de Oriente Próximo. Obviar el argumento, más aún en la didáctica escolar, comporta una amputación gravísima de la narración historiográfica, que acaba perjudicando la posibilidad de vislumbrar de forma más global los procesos históricos más significativos de la época contemporánea, en particular modo aquellos relativos a la llamada *historia del presente*.

1.2. Finalidades

La finalidad de la propuesta es múltiple. En primer lugar, se trata de proponer un análisis de dicho enfrentamiento bélico como piedra angular de los conflictos que han determinado y que siguen caracterizando la historia reciente de la región de Oriente Próximo. El conflicto israelí-palestino, en este sentido, representa, bajo distintos puntos de vista, el corazón de un problema que atenaza la entera región desde hace décadas. Por lo tanto, se considera oportuno en primera instancia elaborar un itinerario didáctico a través del cual se acompaña a nuestro alumnado hacia la comprensión de las distintas contiendas que han tenido lugar en esa región.

En segundo lugar, la peculiaridad de la cuestión árabe-israelí nos puede servir como motor de comprensión de algunos de los fenómenos históricos más relevantes de la época contemporánea. Dada la longevidad del conflicto y teniendo en cuenta sus particularidades geopolíticas e implicaciones socioculturales-religiosas, su historia se convierte en una especie de hilo conductor que empieza a finales del siglo XIX hasta llegar a nuestros días, permitiéndonos abordar en nuestras clases algunos de los fenómenos más destacados de la época. Podríamos contemplar, por lo tanto, las actividades que se irá proponiendo en el marco de un laboratorio didáctico a través del cual tratar, si bien de forma transversal, los procesos históricos que han definido la época contemporánea.

En tercer lugar, a través de esta propuesta de actividad didáctica, se aspira a que el alumnado aprenda a concebir la Historia y las Ciencias Sociales como disciplinas dinámicas y multidimensionales que, si bien basadas en precisos criterios metodológicos, están sujetas a distintas interpretaciones y se caracterizan por diferentes formas narrativas. Lejos de las simplificaciones algo maniqueas que se suelen adoptar ante la cuestión palestino-israelí, se pretende abordar la temática desde su complejidad con el fin de estimular la capacidad crítica e interpretativa de nuestros alumnos. Para plantear un análisis didáctico-historiográfico fructífero y formativo, el punto de partida será tratar directamente con la áspera controversia que caracteriza el debate académico y público sobre el conflicto. Para ello es pertinente, por un lado, iniciar a nuestros estudiantes en una metodología historiográfica básica, permitiéndoles de esta forma conocer los procedimientos interpretativos y de investigación que nos permiten pensar históricamente. Por el otro, se tratará de orientarlos al amplio espectro de recursos narrativos a través de los cuales construimos el relato histórico en los más distintos ámbitos de conocimiento. La propuesta, por lo tanto, contempla el uso de distintos recursos didácticos que se irán detallando a continuación, esperando que eso pueda contribuir a que nuestro alumnado comprenda la temática con mayor profundidad y desde distintos ángulos interpretativos.

Además, es muy significativo relacionar la didáctica sobre el conflicto palestino-israelí con temáticas transversales de gran relevancia como la Educación para los Derechos Humanos y la Paz. En este sentido, uno de los ejes principales de esta propuesta didáctica consiste en transmitir a nuestro alumnado los valores y las actitudes necesarias para comprender la importancia del concepto de paz y de salvaguarda de los derechos humanos como principio cardinal y condición necesaria para impulsar la anhelada reconciliación entre los bandos contrincantes en el conflicto objeto de nuestro estudio y, a nivel general, en toda contienda bélica que perdura en la actualidad. Íntimamente relacionado con cuanto dicho, se considera conveniente, además, tratar el tema de los refugiados, una problemática que ha afectado a muchas regiones de Oriente Próximo desde el comienzo del conflicto bélico palestino-israelí y que hoy en día ha adquirido un nuevo cariz a raíz de los trágicos desarrollos de la Guerra

Civil Siria, alcanzando niveles de emergencia humanitaria sin precedentes. Para ello, la propuesta didáctica centrará su atención en el trabajo de la UNRWA, la Agencia de Naciones Unidas para los refugiados en Oriente Próximo, una organización de la ONU actualmente muy activa en los territorios en los cuales se asiste a refugiados palestinos y sirios.

A tenor de todo lo dicho, y ante el panorama tan desolador del conflicto, una de las principales aspiraciones del proyecto didáctico consiste, en definitiva, en reivindicar el papel de la educación como lugar privilegiado para fomentar culturas de paz y de no violencia. Tomando como referencia la labor de Johan Galtung y de otros especialistas, se reafirma y se redefine el concepto de paz como valor absoluto a partir del análisis de un conflicto. En este sentido, resulta llamativo y esperanzador que haya sido galardonada en 2016 con el *Global Teacher Prize* Hanan Al-Hroub, una docente palestina de una escuela primaria de Ramala, cuya metodología didáctica se basa en la atenuación de la violencia y de los conflictos a través de actividades lúdicas. Me parece una responsabilidad moral de todo profesor de Ciencias Sociales compartir la idea de esta enseñante de que los docentes “podemos cambiar el mundo”, enseñando “a nuestros niños que las únicas armas deben ser el conocimiento y la educación” (Baeza, 2016). No se trata de meras declaraciones de intenciones retóricas y un tanto utópicas, sino que estoy firmemente convencido de que la escuela juegue un papel imprescindible en la sensibilización de nuestros estudiantes hacia valores democráticos y antibelicistas.

1.3. Límites

Ahora bien, tratemos de focalizar las dificultades de un proyecto didáctico de este tipo. Se lidiará principalmente con dos limitaciones, estrechamente correlacionadas entre sí: una de carácter, por así decirlo, hermenéutico; la otra más propiamente didáctica.

La primera de éstas radica en la misma naturaleza del conflicto que se pretende analizar. Su inusitada duración (¡69 años!), los exacerbados niveles de violencia que siguen lastrando los territorios involucrados, la evidente asimetría en la correlación de fuerzas militares y los contradictorios efectos que sigue causando en la comunidad internacional, son todos elementos que dificultan la labor de analizar el conflicto de una forma objetiva y crítica, sin tomar apriorísticamente partido en la contienda. La actualidad y la gravedad del conflicto delinean un panorama desalentador y extremadamente complejo. Incluso sin tomar en consideración las últimas intervenciones militares perpetradas a gran escala en la Franja de Gaza¹, que han supuesto la muerte de casi 1400 personas, solamente durante la elaboración de este breve trabajo hemos asistido a un recrudecimiento de la violencia a principios de octubre de 2015 que según varios observadores pudo preconizar el estallido de una tercera Intifada². Dichos enfrentamientos y las consecuentes represalias se han cobrado la vida, según estimas actualizadas a febrero de 2016, de casi 250 personas. Por otro lado, en cuanto a las tímidas tentativas de poner fin al conflicto, en el momento en el que se redactan estas líneas, nos llega la noticia acerca de una nueva propuesta por parte del gobierno francés de dar lugar a una reunión internacional ministerial, de la cual el dato más llamativo hasta el momento es sin duda la singular ausencia de las delegaciones palestina e israelí, consecuencia de los

¹ Se hace referencia a las operaciones militares perpetradas por parte del ejército israelí en territorio de Gaza entre diciembre de 2008 y enero de 2009 (Operación Plomo Fundido) y en noviembre de 2012 (Operación Pilar Defensivo).

² La llamada “Intifada de los cuchillos” o como ha sugerido Amira Hass, la “Intifada de la generación Oslo”.

clamorosos fracasos de las precedentes negociaciones de paz protagonizadas por éstas. Son datos bastantes elocuentes, en mi opinión, de que la situación está bien lejos de resolverse de una forma pacífica y duradera.

Ante la difícil situación del conflicto, por lo tanto, cabe constatar que podemos encontrarnos – los profesores de secundaria *in primis* – un tanto desorientados a la hora de comprenderlo. El conflicto ha adquirido, en cierta medida, tintes atávicos, por lo cual ha calado en la opinión pública la errónea idea de que se trate de una guerra interminable, con orígenes inmemoriales y que por lo tanto su resolución ya no está al alcance de los comunes canales militares y diplomáticos. Debido a ello, como si anestesiados por la hipertrofia informativa a lo largo de décadas, ante las noticias que nos llegan a diario respondemos, por lo general, con resignada apatía. A esto hay que sumar la polarización de opiniones que se ha ido fraguando a lo largo del conflicto, contribuyendo en la construcción de discursos opuestos e incompatibles que reflejan y retroalimentan las posiciones de los bandos en la contienda. Como justamente ha manifestado Marcella Emiliani en una reciente entrevista, “la situación actualmente se parece a un laberinto en el que las narrativas se entrelazan y las verdades se distancian y se esconden detrás de posiciones dogmáticas incapaces de establecer un diálogo” (Rai Storia, 2016).

A la luz de estas consideraciones, pasamos a contemplar la segunda limitación, es decir la dificultad que comporta para el profesorado abordar dicha temática en el aula, ante los aspectos controvertidos y contradictorios recién esbozados. A raíz de cuanto dicho, la transposición didáctica, una operación ya de por sí bastante delicada, no exenta de dificultades epistemológicas, se vuelve aún más complicada: ¿Cómo simplificar y explicar algo tan complejo que sigue fragmentando con extrema vehemencia el debate académico y público? ¿Cómo lograr que un tema tan controvertido sea digerible y comprensible para nuestros estudiantes? ¿Cómo tratar de que los profesores no impongamos a nuestros alumnos la visión inevitablemente parcial que tenemos con respecto al conflicto?

Es cierto que, llevando temas de tal envergadura a las aulas, se corre el riesgo de banalizarlos y edulcorarlos hasta tal punto de que es muy probable extraviar su sentido profundo. Sin embargo, lo que se pretende defender a lo largo de este trabajo es la necesidad imperiosa de abarcar incluso los temas más peliagudos en nuestras escuelas, un auténtico reto para el profesorado de secundaria que consiste en sacar provecho de la complejidad para que nuestros estudiantes aprendan a razonar críticamente en torno a cuestiones tan cruciales y dramáticamente actuales. Lejos de querer proporcionar una versión de los acontecimientos sesgada o facciosa, uno de los objetivos principales de esta propuesta consiste propiamente en convertir la controversia del tema en uno de los focos de interés de la actividad didáctica. Para ello se considera oportuno abarcar el proyecto desde una posición de *imparcialidad comprometida*, una categoría metodológica planteada, entre otros, por Ramón López Facal para definir cuál es la actitud más idónea que los docentes de Ciencias Sociales deberían adoptar a la hora de tratar temáticas inherentes a los llamados “conflictos candentes”.

1.4. Curso escolar

La actividad está dirigida principalmente a la asignatura de *Historia del Mundo Contemporáneo* de 1º de Bachillerato. Se considera más apropiado plantear la temática a un alumnado de este nivel, antes de todo, por una cuestión de coherencia con el currículo. Si bien es cierto que la historia de Palestina e Israel se trata habitualmente de forma superficial, también es verdad que la programación curricular de 1º de Bachillerato es la que más se presta a plantear temáticas internacionales contemporáneas. Como se verá más detenidamente en el capítulo 2, se considera la actividad objeto de este trabajo acorde con las orientaciones curriculares propias de dicho nivel, tanto en cuanto a los contenidos tratados como con respecto a las competencias didácticas a desarrollar. Por otro lado, se considera que en dicho nivel educativo el alumnado disponga de una predisposición psicopedagógica adecuada y que haya alcanzado las competencias idóneas para plantear los distintos aspectos de la actividad que se está presentando. Además, cabe evidenciar que en el primer curso de bachillerato, a diferencia del segundo, se dispone de una mayor libertad y elasticidad a la hora de ajustar el currículo a nuestras necesidades docentes. En cierta medida, sin la preocupación de la preparación del examen de selectividad – una prueba que debido a su particular configuración marca por completo y, en ciertos aspectos, de forma perniciosa la actividad didáctica en el segundo curso – el profesorado se siente más facilitado y libre a la hora de elaborar proyectos y actividades didácticas novedosas y originales. Si bien es cierto que la propuesta se dirige esencialmente al primer curso de bachillerato, la actividad didáctica se puede contemplar, tal vez con ligeras modificaciones, también en el marco de la asignatura de *Geografía e Historia* de 4º de la ESO.

1.5. Estructura del TFM

Una vez presentado brevemente el proyecto didáctico, planteando sus finalidades principales y esbozando sus potenciales problemas, a continuación, se delinea la estructura de este Trabajo de Fin de Máster.

En el siguiente capítulo se valora la coherencia del proyecto con respecto a los criterios curriculares enunciados en los distintos decretos ministeriales y autonómicos relativos a la LOMCE.

En el tercero, se brinda un estado de la cuestión inherente al tratamiento académico y didáctico que se ha dedicado al objeto de nuestro estudio.

El cuarto capítulo delinea el marco teórico a través del cual se pretende vertebrar el proyecto, contemplando los referentes teóricos a los cuales se ha acudido, las tensiones conceptuales propias del argumento y el enfoque didáctico por el que me he decantado. Además, se procede a describir concisamente la metodología que se considera más idónea para plantear las actividades.

El capítulo sucesivo representa, en cierta medida, el núcleo central del trabajo. En él se describe los recursos didácticos que podemos emplear en nuestras aulas para abordar la temática, clasificándolos por categorías narrativas y metodológicas.

Las conclusiones quedarán para el capítulo 6, donde se intenta sugerir algunas consideraciones finales sobre el proyecto y se hace un balance provisional en torno a la propuesta didáctica.

Por último, se considera oportuno incorporar algunos anexos con la finalidad de brindar unos documentos de trabajo que puedan facilitar la labor docente a la hora de estructurar una actividad análoga a aquellas que se van describiendo a continuación.

La primera aportación es una propuesta de unidad didáctica en la cual, además de detallar los aspectos curriculares principales, se describe de forma pormenorizada las sesiones de trabajo.

En el segundo apéndice se proporciona dos cuadros en los cuales se valora de forma esquemática las obras más importantes que han tratado la cuestión palestino-israelí en el mundo del cine y en el del comic.

Por último, en el tercer anexo se proporciona un análisis más detallado del tratamiento del tema objeto de estudio en algunos de los libros de texto más populares.

2. ADECUACIÓN AL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES DE ESO Y BACHILLERATO

En el presente capítulo se trata de examinar la coherencia del proyecto didáctico con los parámetros curriculares articulados en los principales textos legislativos que conforman actualmente el marco educativo en la Comunidad de Madrid. En concreto, se hace referencia a la LOMCE, la vigente ley educativa, y a las relativas disposiciones ministeriales y autonómicas que la completan y la integran. Sin embargo, dada la incertidumbre que sigue caracterizando el proceso de implantación de dicha ley, es recomendable tener en consideración también el currículo relativo a la LOE y al anterior marco legislativo.

A pesar de que el tema del conflicto israelí-palestino no tiene mucha relevancia en el espacio de los contenidos sugeridos por las nuevas directrices legislativas, se considera que la aproximación didáctica con la cual se pretende abordar el proyecto sea congruente con el marco curricular vigente. Antes de detallar la cohesión de la propuesta con el currículo, quisiera hacer hincapié, sin embargo, en algunos aspectos contradictorios y problemáticos del actual marco normativo que podrían crear cierta dificultad para el profesorado de Ciencias Sociales a la hora de diseñar una actividad didáctica como la que se quiere plantear.

Sin ahondar en una crítica pormenorizada del texto de ley, cabe destacar, antes de todo, la perplejidad que sigue suscitando, por lo general, dicho proyecto legislativo en el seno de la comunidad educativa. Como ha destacado López Facal (2015), se trata de “una ley controvertida que cuenta con un amplio rechazo no sólo de la mayoría de las fuerzas políticas [...], sino también de la inmensa mayoría de las organizaciones profesionales y sindicales del profesorado” (p.5). El tangible malestar hacia esta ley ya ha dado paso a intentos parlamentarios dirigidos a su paralización que, si bien finalmente no se han podido llevar a cabo, son emblemáticos del “desaguisado normativo” (Pérez García, 2016) y de la situación caótica que se ha ido creando en torno a la cuestión educativa. Independientemente de las valoraciones de carácter político que podríamos atribuir a dicha situación, es evidente que la precariedad del marco legislativo puede dificultar considerablemente la labor del profesorado.

Centrándonos concretamente en las disposiciones curriculares inherentes a las Ciencias Sociales, algunos observadores han advertido, por ejemplo, de los riesgos que comporta la desproporcionada extensión del temario y de su difícil implementación. De cierta forma, eso supone una aproximación a la disciplina historiográfica que prima el estudio acrítico de los acontecimientos políticos-económicos más relevantes en detrimento de una visión más razonada de las interrelaciones que configuran el devenir histórico. Si bien es cierto que en el currículo se hace explícitamente referencia a la importancia del desarrollo intelectual del alumnado a través de la reflexión histórica, debido a la pletórica multitud de temas que lo conforman, corremos el riesgo de mermar importancia a los aspectos metodológicos y didácticos más relevantes de nuestra disciplina. En cambio, este tipo de configuración del temario parece privilegiar una visión *evemenencial* de la historia (por decirlo con la terminología propuesta por los pensadores de los *Annales*), cuyo relato se construye por archipiélagos de acontecimientos pasados aislados entre sí que poco tienen que ver con el mundo actual.

Cristòfol Trepàt (2015) reflexionaba recientemente a este propósito aseverando que

este currículum supone una concepción enciclopédica de la historia que obliga necesariamente a una práctica didáctica de exposición y memorización, sin posibilidades reales de plantear y resolver problemas a partir de la crítica de fuentes que ayuden al alumnado en la construcción del pensar históricamente, auténtica finalidad de la enseñanza de la historia. (p.59)

En segundo lugar, cabe constatar que en la actual configuración curricular de la etapa de bachillerato, se relega la asignatura de *Historia del Mundo Contemporáneo* a una posición marginal, debido al hecho de que no todo el alumnado de bachillerato accede a su enseñanza. La asignatura – a diferencia de *Historia de España* en 2º de bachillerato que es troncal en todas las modalidades de etapa – no entra en el programa de Ciencias, mientras que en las demás modalidades la opción de cursarla queda a discreción de cada alumno³. La prioridad que se le otorga a la historia “patria” respecto a la historia mundial es sintomática de la predilección de las actuales autoridades gubernamentales hacia una concepción nacionalista – ya sea de carácter centralista o regionalista – de la Historia en las escuelas. Se trata, en mi opinión, de un enfoque un tanto obsoleto, tanto por ser incompatible con enfoques historiográficos, en mi opinión, más actuales e interesantes (piénsese en la *World History*⁴) como por no reflejar en absoluto la heterogénea composición sociocultural del estado español. En este sentido, este uso político de la Historia – además de anacrónico si damos por sentada la observación de Braudel (1970) de que “la Historia es hija de su tiempo” (p.123) – adquiere un matiz adoctrinador y patriótico que difícilmente puede comulgar con los retos de un mundo globalizado y progresivamente menos cerrado a los confines de los estados-naciones.

Ante estos obstáculos, estoy consciente de que el proyecto que aquí se plantea puede presentar algunas complicaciones desde el punto de vista del diseño curricular. Por un lado, si nos atenemos a pié de letra a las indicaciones curriculares o si nos limitamos a delegar el diseño de nuestras actividades al que proponen los principales libros de texto, la propuesta didáctica será difícilmente compatible con el temario, a menos que no la abordemos de forma muy superficial. Por el otro, cabe constatar que el enfoque didáctico con el que se pretende vertebrar esta propuesta es, en cierta medida, diametralmente opuesto a la concepción nacional que se prioriza en el currículum – por lo menos respecto a los contenidos que éste sugiere. Sin embargo, pese a las dificultades que se acaba de exponer, estoy convencido de que, adoptando las adecuadas precauciones metodológicas y organizando atentamente las sesiones de trabajo, la viabilidad de la propuesta didáctica puede ser ampliamente garantizada y sus elementos constituyentes se pueden armonizar con los principales parámetros curriculares.

Tratemos, pues, de examinar brevemente la pertinencia de la propuesta didáctica con los distintos elementos que componen el currículum de bachillerato.

³ En las modalidades de Ciencias Sociales y Humanidades, los estudiantes tienen que elegir dos asignaturas troncales entre cuatro: *Economía*, *Griego I*, *Historia del Mundo Contemporáneo* y *Literatura Universal*. En la modalidad de Artes, el alumno elige dos entre las siguientes: *Cultura Audiovisual I*, *Historia del Mundo Contemporáneo* y *Literatura Universal*.

⁴ A este propósito, se sugiere la lectura del artículo de Luigi Cajani (2004), “Enseñar la Historia Mundial en la escuela secundaria. Debate actual”, en el que delinea resumidamente los intentos de incorporar, con resultados muy diferentes, el enfoque de la *World History* al currículum escolar en Estados Unidos, Italia y Alemania. A manera de conclusión, Cajani alienta la apertura de un debate entre historiadores provenientes de los más distintos ámbitos culturales para “compartir un proyecto cosmopolita” y “fundamentar un currículum transnacional”.

En primer lugar, en cuanto a los *objetivos de etapa* – “los logros que el estudiante debe alcanzar al finalizar cada etapa” – cabe destacar diversos puntos que, a mi parecer, se ajustan adecuadamente a las finalidades del proyecto anteriormente expuestas. Entre los numerosos propósitos inherentes con nuestra actividad, se podría destacar al menos dos que resultan indispensables para plantear de forma fructífera la didáctica de las Ciencias Sociales: la educación en valores y la familiarización hacia la metodología investigadora. Por un lado, el currículo contempla que los estudiantes aprendan a “ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global y [a] adquirir una conciencia cívica responsable” basada en la preservación de los derechos humanos. Se aboga, en este sentido, que los alumnos consoliden a lo largo de la etapa “una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma” y que desarrollen un cierto nivel de espíritu crítico, que les permita “prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales”. Por el otro, se pone el acento en la importancia de la reflexión histórica como clave de lectura de la actualidad que nos rodea y en la necesidad de adoptar el aparato crítico-científico que subyace a las Ciencias Sociales. En concreto, se enfatiza la trascendencia de aprender a “conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución”, así como de comprender “los elementos propios de la investigación y de los métodos científicos”.

Pasando a examinar la coherencia del proyecto con los *objetivos específicos* de la asignatura de *Historia del Mundo Contemporáneo*, además de reiterar algunas de las finalidades principales que acabamos de contemplar – como la importancia de “entender el presente desde una perspectiva histórica” y de “desarrollar los procedimientos propios del trabajo del historiador” – el currículo pone particular énfasis en la comprensión del periodo histórico más reciente. Planteando, por lo tanto, la importancia de la *historia del presente* en la educación escolar, el currículo nacional alude explícitamente a la trascendencia de comprender “el mundo desde los años cincuenta del siglo XX hasta el mundo actual”, caracterizado en las últimas décadas por fenómenos como la globalización, “las nuevas relaciones internacionales después del atentado del 11-s” y “el surgimiento del radicalismo islámico”. Además, cabe destacar el particular interés en torno a la elaboración de un enfoque didáctico interdisciplinario, a través del cual se pueda poner en correlación los hechos estudiados con la “crítica de los medios de comunicación, la reflexión sobre la diversidad cultural, la historia oral” y “las novelas históricas”. Son todos elementos, los que se acaba de enumerar, que en mi opinión tienen una significativa afinidad con el proyecto que aquí se pretende delinear.

Un segundo núcleo central en la articulación del currículo es representado por las *competencias*, un parámetro que ha ido adquiriendo gran relevancia en los últimos años en el seno de la teoría educativa. Definidas en los textos de ley como las “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos de cada etapa”, las competencias se han convertido en uno de los ejes vertebradores del diseño curricular, reflejando los cambios en el paradigma educativo hoy día más propenso hacia una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje más complejo y polifacético. A pesar de coincidir con ciertas posiciones críticas de autores como Massimo Recalcati (2014) que han vislumbrado en dichas categorías “el reflejo de una pedagogía de corte neoliberal que reduce la escuela a una empresa que pretende producir competencias eficientes adecuadas al sistema” (p.13), nos limitaremos aquí a valorar someramente la utilidad de la propuesta didáctica en el terreno de dicho ámbito curricular. Se considera, en efecto, que la actividad puede alimentar y estimular la mayoría de las competencias básicas sugeridas por los textos curriculares. En concreto, además de contribuir

en el desarrollo de la *competencia en comunicación lingüística* y de la *competencia digital*, la actividad, tal y como está planteada, puede ser muy favorable a la consolidación de la *competencia de aprender a aprender* y, sobre todo, de las *competencias sociales y cívicas* de los estudiantes.

Huelga decir, sin embargo, a manera de conclusión y para evitar eventuales malentendidos, que las disposiciones curriculares relativas a la Comunidad de Madrid – que supuestamente deberían completar y pormenorizar el currículo nacional – carecen un tanto de concreción. De hecho, el currículo de la CAM se limita, en muchos aspectos, a reiterar las indicaciones designadas en el texto principal, sin aportar las aclaraciones necesarias para estructurar la didáctica de las distintas asignaturas de forma más detallada. Si lo comparamos, por ejemplo, con el currículo autonómico de la Comunidad de Castilla-La Mancha, la diferencia es bastante evidente. Con respecto a la asignatura que se está analizando, además de proporcionar una serie de valiosas orientaciones metodológicas y epistemológicas – completamente ausentes en los textos de la CAM – el currículo de esta comunidad limítrofe hace hincapié de forma explícita en el tema del conflicto palestino-israelí, sugiriéndolo como uno de los argumentos centrales del bloque temático dedicado a los procesos de descolonización que han caracterizado la segunda mitad del siglo XX.

En cuanto a los *contenidos*, los *estándares de aprendizaje* y los *criterios de evaluación*, más allá de las consideraciones que se han proporcionado previamente, cabe detallar concisamente los elementos propuestos en el currículo nacional contiguos a la propuesta didáctica. Como ya se ha mencionado, debido a la peculiaridad de la temática tratada, las actividades que se plantean a continuación podrían configurarse en el marco de un laboratorio didáctico dirigido a deslumbrar algunos de los procesos históricos más destacados de la edad contemporánea. En este sentido, a través de la historia del conflicto israelí-palestino, se anhela volver a reflexionar sobre algunos de los argumentos que vertebran el temario de la asignatura de *Historia del Mundo Contemporáneo*. Planteando el proyecto de esta forma se alienta perseguir dos objetivos: por un lado, arrojar luz sobre la cuestión israelí-palestina, una temática a menudo tratada con superficialidad y simplismo; por el otro, estructurar una actividad a través de la cual el alumnado pueda contemplar significativos aspectos inherentes a la disciplina historiográfica, tanto en cuanto a los contenidos como en cuanto a la metodología.

Si bien el argumento, por lo general, se coloca – por lo menos en los libros de texto – o bien en el apartado dedicado a los procesos de descolonización en la segunda posguerra mundial o bien en los capítulos conclusivos dirigidos a la descripción del mundo actual, debido a la larga duración del conflicto, no es descabellado vislumbrar una cierta transversalidad del tema a los bloques consuetudinarios sugeridos en el currículo. Al hilo de estas consideraciones, y de cara al diseño curricular de una hipotética unidad didáctica, se sugiere, por lo tanto, dos propuestas distintas de itinerario a través de las cuales podemos enriquecer la didáctica en torno al objeto de nuestro estudio:

- Una primera consistiría en desarrollar el proyecto a finales del año, contextualizándolo en el bloque inherente a la historia del mundo actual. De esta manera, el trabajo se delinearía como una ocasión para hacer un balance, a manera de repaso, sobre los aspectos temáticos y metodológicos más significativos de la asignatura.

- La segunda alternativa se estructuraría tratando la cuestión a finales de cada bloque temático. Coherentemente con la distribución habitual de los contenidos en el currículo y en los actuales libros de texto, se trataría de concebir el proyecto como una herramienta de profundización intercalada entre las distintas unidades didácticas.

En el gráfico 1, se ha compendiado esquemáticamente los contenidos temáticos inherentes al proyecto, afines a los elementos curriculares delineados en los tres parámetros que concretan el temario (contenidos, estándares de aprendizaje y criterios de evaluación). En las columnas a la izquierda de la tabla, se menciona los aspectos delineados en el currículo nacional que configuran el marco contextual de nuestra actividad. En la parte derecha, en letra negrita, se ha esbozado un posible itinerario temático en torno a la cuestión israelí-palestina, subdividiéndolo en distintos apartados relacionados con aquellos propuestos en el currículo nacional.

	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Contenidos del proyecto afines a los elementos curriculares
	Bloque 3. La crisis del Antiguo Régimen			
Nacionalismo	<i>El nacionalismo: unificaciones de Italia y Alemania.</i> <i>Europa entre el neoclasicismo y el romanticismo.</i>			El nacionalismo israelí: Theodor Herzl y el nacimiento del sionismo Orígenes del nacionalismo árabe y palestino
	Bloque 4. La dominación europea del mundo y la I Guerra Mundial			
Imperialismo	<i>La expansión colonial de los países industriales: causas, colonización y reparto de Asia, África y otros enclaves coloniales, consecuencias.</i> <i>La I Guerra Mundial: causas, desarrollo y consecuencias.</i>	<i>Describir la expansión imperialista de europeos, japoneses y estadounidenses a finales del siglo XIX presentando información que explique tales hechos.</i>	<i>Identifica y explica las causas y las consecuencias de la expansión colonial de la Segunda Mitad del siglo XIX.</i> <i>Localiza en el mapamundi las colonias de las distintas potencias imperialistas.</i> <i>Extrae consecuencias de gráficos e imágenes sobre las consecuencias de la I Guerra Mundial.</i>	La colonización de Oriente Próximo. Los acuerdos Sykes-Picot. El mandato de Gran Bretaña sobre Palestina. El proceso de colonización sionista en Palestina: las aliyah y la Declaración Balfour.

Bloque 5. El periodo de Entreguerras, la II Guerra Mundial y sus consecuencias				
Ideologías del Siglo XX	<p><i>Tratados de Paz y reajuste internacional: la Sociedad de Naciones.</i></p> <p><i>Los fascismos europeos y el nazismo alemán.</i></p>	<p><i>Reconocer la trascendencia de los fascismos como ideologías que condujeron al desencadenamiento de conflictos en el panorama europeo del momento.</i></p>	<p><i>Explica los acuerdos de los Tratados de Paz de la I Guerra Mundial y analiza sus consecuencias a corto plazo.</i></p> <p><i>Analiza el papel que juega que juega la Sociedad de Naciones en las relaciones internacionales, a partir de fuentes históricas.</i></p>	<p>Los kibbutz y el sionismo socialista.</p> <p>El antisemitismo.</p>
Antisemitismo y Shoah	<p><i>Las relaciones internacionales del periodo de Entreguerras, virajes hacia la guerra.</i></p>			<p>La Gran Revuelta árabe de Palestina (1936-1939).</p>
La II Guerra Mundial	<p><i>Consecuencias de la guerra.</i></p> <p><i>El antisemitismo y el Holocausto.</i></p> <p><i>Preparación de la Paz y la ONU.</i></p>	<p><i>Obtener y seleccionar información escrita y gráfica relevante, utilizando fuentes primarias o secundarias, relativa tanto al periodo de Entreguerras como a la II Guerra Mundial y la postguerra.</i></p>	<p><i>Describe las consecuencias de la II Guerra Mundial.</i></p> <p><i>Analiza imágenes que explican el Holocausto llevado a cabo por la Alemania nazi.</i></p> <p><i>Sintetiza textos que explican la intervención de la ONU en las relaciones internacionales y asuntos de descolonización.</i></p>	<p>La Shoah y su repercusión en la cuestión palestino-israelí.</p>

Bloque 7. La descolonización y el Tercer Mundo				
Descolonización	<i>Orígenes, causas y factores de la descolonización.</i>			<p>La creación del Estado de Israel.</p> <p>La Nakba, la catástrofe palestina.</p> <p>La I Guerra árabe-israelí.</p>
	<i>Desarrollo del proceso descolonizador: el papel de la ONU.</i>			<p>El papel de la ONU. Las resoluciones más importantes y la UNRWA.</p>
	<i>Las relaciones entre los países desarrollados y no desarrollados, el nacimiento de la ayuda internacional.</i>			<p>La crisis de Suez.</p> <p>La Guerra de los Seis Días.</p> <p>La Guerra del Yom Kippur.</p> <p>La Guerra de Libano.</p> <p>La resistencia palestina. La OLP y la primera Intifada.</p>

Bloque 10. El Mundo actual				
El mundo actual	<i>El mundo islámico en la actualidad.</i>	<i>Describir los efectos de la amenaza terrorista (yihadismo, etc.) sobre la vida cotidiana, explicando sus características.</i>	<i>Identifica las principales características ligadas a la fiabilidad y objetividad del flujo de información existente en internet y otros medios digitales.</i>	Los acuerdos de Oslo.
		<i>Describir la evolución del mundo islámico en la actualidad resumiendo y relacionando sus zonas geoestratégicas.</i>	<i>Extrae conclusiones de imágenes y material videográfico relacionados con el mundo actual.</i>	La Autoridad Nacional Palestina.
		<i>Obtener y seleccionar fuentes (bibliográficas, Internet) que expliquen los diversos hechos que determinan el mundo actual.</i>	<i>Enumera y explica los rasgos económicos, políticos y sociales del mundo islámico y localiza en un mapa los países que forman en la actualidad el mundo islámico.</i>	La segunda Intifada.
			<i>Elabora un breve informe sobre las relaciones entre inmigración y globalización a partir de fuentes históricas.</i>	Hamás y el integrismo islámico.
				Israel hoy. Aspectos sociales, políticos y religiosos.
				Gaza y Cisjordania hoy. Aspectos sociales, políticos y religiosos.

Gráfico 1. Adecuación del proyecto al temario propuesto en el currículo nacional

En primer lugar, siguiendo principalmente un orden de carácter cronológico, podríamos contextualizar el tema relativo a la eclosión de los nacionalismos sionista y árabe en el marco más amplio del fenómeno de los nacionalismos de matriz europea surgidos a lo largo del siglo XIX.

En segundo lugar, se considera pertinente encuadrar los posteriores desarrollos geopolíticos en la región – protagonizados básicamente por la injerencia del Imperio británico – como un reflejo de los procesos colonizadores e imperialistas que comportaron la imposición del dominio europeo sobre gran parte del mundo y que constituyeron de cierta manera el preludio a la Primera Guerra Mundial.

Siguiendo la misma lógica interpretativa, pasaríamos a analizar la evolución de la situación palestina paralelamente al estudio de la época posterior, marcada por enormes tragedias que conmovieron al mundo entero como el genocidio nazi y el estallido de la Segunda Guerra Mundial.

En cuarto lugar, se pasaría a examinar el núcleo central de la cuestión israelí-palestina, es decir el estallido de los primeros enfrentamientos bélicos a gran escala, consecuencia directa de la creación del estado de Israel en la segunda posguerra mundial. Análogamente a los criterios propuestos en la mayoría de los libros de texto, se insertaría dicho apartado en el bloque temático dedicado a los procesos de descolonización, correlacionando las distintas etapas de la contienda bélica con el cuadro geopolítico más general de lo que se ha denominado Tercer Mundo y haciendo hincapié en las veleidosas tentativas apaciguadoras del entonces recién nacida ONU.

Por último, se trataría de abordar la cuestión israelí-palestina como uno de los epicentros de la inestabilidad actual del escenario en Oriente Próximo, proporcionando una panorámica de las recientes evoluciones del conflicto. Desde un punto de vista curricular, delimitaríamos dicho apartado en el bloque conclusivo dedicado a la descripción del mundo actual y más precisamente en el apartado relativo al mundo islámico en la actualidad.

3. ESTADO DE LA CUESTION Y ANTECEDENTES

3.1. *Consideraciones preliminares*

Como ya se ha dicho, a lo largo de este proyecto se pretende proporcionar una propuesta didáctica cuyo objetivo es colmar, en parte, las carencias que caracterizan la didáctica de la historia en la etapa de bachillerato con respecto a la cuestión palestino-israelí. A pesar del ineludible interés historiográfico que dicha temática ha suscitado en la comunidad académica, todavía no podemos identificar una tendencia análoga en el terreno de la didáctica escolar.

Tanto en la teoría didáctica – cuya expresión más tangible es constituida por la heterogénea galaxia de publicaciones académicas – como en el terreno de las propuestas educativas provenientes de los grupos relacionados con la enseñanza secundaria, el panorama relativo a la historia del conflicto palestino-israelí, por lo menos en España, no parece, salvo algunos casos destacables, excesivamente próspero.

Por un lado, esto tal vez se deba a que la didáctica de la historia, entendida como campo disciplinar autónomo detentador de un estatuto epistemológico propio, es un ámbito académico relativamente nuevo, que ha ido adquiriendo dignidad científica solamente en las últimas décadas (Ávila Ruiz, 2010, p.5). En este sentido, es normal comprobar cómo incluso temáticas de gran envergadura que han ido constituyendo consolidadas líneas de investigación en los distintos circuitos historiográficos, todavía no hayan dado lugar a una correspondiente producción investigadora en el terreno de la didáctica escolar. Además, cabe recordar que dicho ámbito disciplinar tiende a privilegiar líneas de investigación centradas principalmente sobre aspectos de carácter metodológico y epistemológico, relacionados más con el currículo y con el proceso de enseñanza-aprendizaje que con específicas cuestiones historiográficas.

Por el otro, cabe reiterar las limitaciones de los patrones curriculares que todavía predominan en la teoría educativa. Como ya se ha podido observar anteriormente, nos hallamos frente a un panorama curricular que, en el ámbito de las Ciencias Sociales, en mi opinión, privilegia tendencialmente un enfoque etnocéntrico (ya sea en su declinación regional-autonómica, hispánica-española o europeo-occidental). Dicha actitud interpretativa delimita, en cierta medida, el radio de interés hacia cuestiones predominantemente nacionales, simplificando y menoscabando significativamente el tratamiento de aquellas temáticas que pese a su relevancia historiográfica no poseen una correlación directa con éstas.

Otro posible factor que dificulta el tratamiento de la temática en el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales tiene que ver con su potencial conflictividad. Los exacerbados niveles que se han alcanzado en el debate público en torno al conflicto contribuyen significativamente a que se perciba el argumento en el ámbito educativo como un “tema sensible”, “una cuestión escolar controvertida – según la definición sugerida por Benoît Falaize (2010) – en la medida en la que se encuentra con un debate que ya existe en la sociedad” (p.188).

Alain Gresh (2001) – entre los mayores expertos sobre el tema y atento observador de las dinámicas didácticas sobre dicho argumento en las escuelas francesas – tras los trágicos acontecimientos que iban marcando el periodo de la segunda Intifada, percibía cierta reticencia por parte del profesorado francés a abordar la temática en las aulas, observando

cómo “en los colegios y los institutos, profesores paralizados explicaban que preferían guardar silencio a abrir el debate” (p.10). El periodista franco-egipcio amonestaba así de los riesgos que puede comportar la negligencia de los enseñantes ante dicha cuestión y reivindicaba en estas líneas la importancia del conocimiento histórico a la hora de analizar las cuestiones candentes de nuestra época:

Además, por motivos ya mencionados, como numerosos profesores son reacios a abordar este tema «sensible», que rara vez cae en el examen de bachillerato, la confusión es de rigor. Ahora bien, el conocimiento es una condición indispensable de todo debate. Jóvenes y menos jóvenes pueden contrastar puntos de vista distintos si poseen, lo que por lo general no ocurre, los elementos históricos básicos. (p.16)

Tal vez el tratamiento de dicha cuestión sea más inocuo en el ámbito de la investigación historiográfica universitaria, que, si bien de trascendental importancia, suele delimitarse a los “pacíficos” circuitos que conforman el debate académico y se caracteriza por una difusión editorial que, salvo poquísimos y anómalos casos, es lamentablemente irrisoria. De alguna manera, el riesgo que corremos en el terreno educativo es mucho mayor. Efectivamente, como observa Falaize (2010), “si hay un lugar donde la historia conoce su uso público es primero en la escuela” (p.192).

Al hilo de estas consideraciones, a pesar de las incongruencias recién esbozadas entre el copioso tratamiento historiográfico y su exiguo uso “público” en las escuelas, a continuación, se tratará de delinear un estado de la cuestión teniendo en consideración algunos indicadores que nos pueden ayudar a arrojar luz sobre el tratamiento de nuestro argumento de estudio en la didáctica escolar. En primer lugar, se trata de proporcionar un breve análisis del tratamiento del tema en los libros de texto, analizando el panorama editorial español y esbozando concisamente la controvertida situación en Israel y en los territorios palestinos. En segundo lugar, se examina algunas de las propuestas didácticas más interesantes inherentes a nuestra temática, poniendo particular énfasis en las iniciativas elaboradas por la organización *Peace Research Institute in the Middle East* (PRIME). A continuación, se hace hincapié en las copiosas actividades de la UNRWA, centrándonos concretamente en las propuestas e iniciativas didácticas que ha elaborado en España en los últimos años.

3.2. Los libros de texto

A continuación, se trata de analizar de qué manera se aborda el tema del conflicto palestino-israelí en los libros de texto, un recurso que, a pesar de todo, sigue siendo una de las principales herramientas usadas en el aula y un reflejo emblemático de las innovaciones y las aportaciones didácticas más sugestivas, constituyendo así todavía un elemento clave en los proyectos curriculares.

Antes de adentrarnos en el panorama editorial escolar de la península, conviene dejar claro que se hará referencia también a libros de texto publicados con anterioridad a la emanación de la LOMCE. Si bien la mayoría de las editoriales más relevantes haya sacado a la luz las nuevas versiones de sus libros en concomitancia con la instauración del nuevo marco legislativo, desafortunadamente, debido a la inaccesibilidad a la gran mayoría de dichos textos a través de la red bibliotecaria municipal y universitaria, no se ha podido llevar a cabo un rastreo completo de las versiones actualizadas de los manuales.

Debido a esto, no se pretende basar el examen en una muestra fidedigna del panorama editorial español actual, sino que más bien se trata de reflexionar en torno a un conjunto de textos que nos permite elaborar algunas consideraciones de carácter provisional, abiertas, desde luego, a eventuales rectificaciones y matizaciones. Se han escogido a este propósito algunos de los libros de mayor tirada que, si bien presentan significativas discrepancias entre sí, también es cierto que, adaptándose a las mismas directrices curriculares, nos pueden proporcionar una elocuente visión general del panorama español. Siguiendo las indicaciones metodológicas sugeridas por Falk Pingel (2010) sobre el análisis de los libros de texto, tratemos, pues, de observar el tratamiento que se dedica a nuestro objeto de estudio en los principales manuales de *Historia del Mundo Contemporáneo* de 1º de bachillerato.

Desde un punto de vista cuantitativo, como se puede observar en el gráfico 2, la extensión dedicada al tema es bastante homogénea en las distintas publicaciones. Considerando que a otras temáticas de relevancia significativa, como puede ser por ejemplo “el periodo napoleónico” o “la Italia fascista”, se le dedica *grosso modo* el mismo número de páginas (tres o cuatro), podemos constatar que el conflicto árabe-palestino-israelí ocupa un espacio de considerable importancia. El único dato alarmante que podríamos deducir escrutando el gráfico procede de la evidente reducción de contenidos dedicados al tema entre el actual libro de Vicens Vives y su versión anterior. Eso tal vez se debe a la ampliación del temario en el currículo que inevitablemente comporta una proporcional disminución del espacio que se dedica a cada núcleo temático. Sin embargo, no pudiendo contrastar los datos con una muestra más exhaustiva, que tenga en consideración las actuales ediciones y las precedentes, se trata de especulaciones provisionales abiertas a futuras corroboraciones.

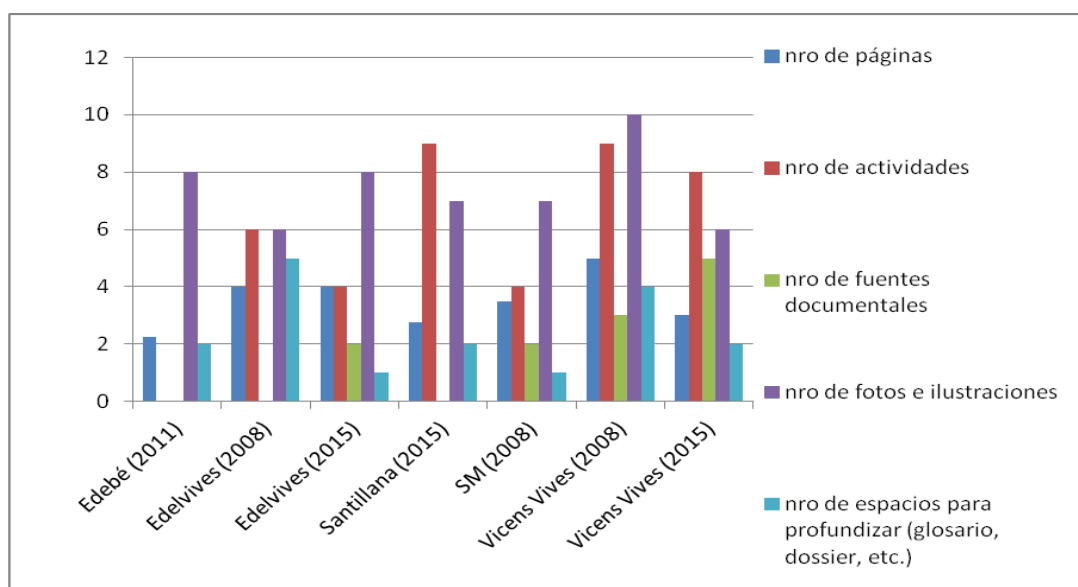


Gráfico 2. *Frequency and space analysis*: Extensión dedicada al tema en los libros de texto en España

En segundo lugar, se ha tratado de valorar la posible polarización narrativa entre la perspectiva palestina y la israelí, observando en qué modo se distribuye la información sobre la base de los elementos extrínsecos al texto principal, es decir los mapas, las tablas informativas, las fotografías y los extractos de fuentes documentales. Como se puede contemplar en el gráfico 3, nos hallamos frente a un panorama bastante simétrico, cuyos parámetros referentes a los puntos de vista exclusivamente israelí o palestino son parecidos y el relativo a los elementos compartidos entre ambas poblaciones es significativamente mayor. Así que, por lo menos desde un punto de vista cuantitativo, el discurso histórico delineado en los libros de texto resulta equilibrado, más atento a los elementos dialécticos de la historia del conflicto que a los factores unilaterales.

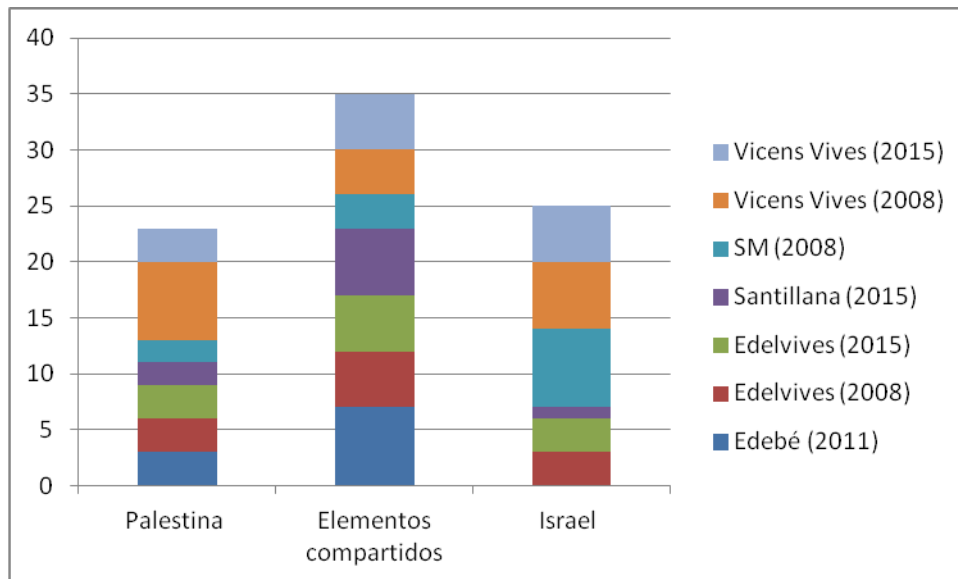


Gráfico 3. *Frequency and space analysis: Polarización del discurso*

Por otro lado, se trata de contemplar el panorama bibliográfico desde una perspectiva cualitativa, delineando de qué manera los libros de texto contribuyan a una comprensión crítica del conflicto israelí-palestino y sus raíces históricas, su evolución a lo largo del tiempo y su más reciente actualidad. En aras de la brevedad, a continuación, se proporcionan solamente algunas consideraciones de carácter general. Se puede consultar un análisis pormenorizado de cada libro de texto en el anexo 3.

La temática se aborda de forma bastante similar en los distintos libros, los cuales dedican un apartado en el bloque temático relativo a los procesos de descolonización en la segunda posguerra mundial y, en algunos casos, contextualizando los episodios más recientes del conflicto en el capítulo referente al actual escenario geopolítico. En cuanto al periodo abarcado, si bien se hace someramente referencia a la época del mandato británico de Palestina y a los orígenes del movimiento sionista, por lo general, en la mayoría de las ediciones se delimita la cuestión identificando su principio con la creación del Estado de Israel durante el bienio 1947-48 y concluyendo el relato narrando la victoria electoral de Hamás en 2006. Los textos se centran esencialmente en torno a tres núcleos temáticos: el desarrollo de los acontecimientos bélicos (con especial referencia a las cuatro guerras árabe-israelíes); la cuestión palestina y la problemática de los refugiados; los difíciles procesos de paz y el consiguiente estancamiento de las soluciones diplomáticas.

Tratando de valorar el contenido de los libros sobre la base de los criterios sugeridos por Joaquín Prats (2012)⁵, en primer lugar, cabe señalar que el tratamiento dedicado a nuestro objeto de estudio desde el punto de vista de la corrección de la información se puede considerar satisfactorio, si bien a veces resulta excesivamente reducido y simplista. Aunque haya diferencias sustanciales entre las diferentes publicaciones, los textos tienden a primar una narración de tipo descriptivo, desarrollando, por el otro lado, el componente interpretativo a través de las actividades complementarias al texto principal. Dichos ejercicios de profundización – en algunas versiones muy bien diseñados (véase las ediciones de Santillana y Vicens Vives, por ejemplo) – permiten plantear las cuestiones más controvertidas de una forma más abierta y dialógica, estimulando así el debate grupal y la capacidad de reflexión individual del alumnado, además de ofrecer la oportunidad para plantear interesantes aspectos metodológicos propios de la disciplina historiográfica.

Al hilo de estas consideraciones, entre los libros examinados, cabe destacar, por el pormenor y la precisión historiográfica, el trabajo coordinado por Julio Aróstegui para la edición de 2009 de Vicens Vives. A diferencia de otros análisis más superficiales, en este libro se toman en consideración elementos interpretativos a menudo obviados y excluidos de la narración del conflicto. Por un lado, se pone particular énfasis en la influencia del escenario internacional, subrayando la correlación entre la cuestión palestina y el movimiento panarabista y contextualizando los posteriores desarrollos del conflicto en el marco de la Guerra Fría – así como han evidenciado autores como Edward Said (1979). Por el otro, se hace hincapié en los pródromos de la cuestión, contemplando procesos históricos que van desde las raíces ideológicas del movimiento sionista hasta las acciones terroristas perpetradas por algunas de sus organizaciones, pasando por las profundas tensiones entre británicos y árabes en los años 30. También en este caso, los aspectos más controvertidos, o más expuestos a valoraciones de carácter ético y subjetivo, no son tratados explícitamente, sino que se abordan a través de actividades pensadas con el fin de que los estudiantes indaguen más por su cuenta, reflexionen y valoren la situación actual e histórica del conflicto. A este propósito, resulta particularmente sugestivo el ejercicio propuesto al final del bloque temático, un trabajo sobre fuentes documentales dirigido a la preparación de un debate en el aula.

Otro elemento fundamental, en mi opinión, para elaborar un análisis del discurso de los libros de texto suficientemente válido, tiene que ver con las omisiones que estos presentan. En dichas obras, en las cuales la selección de la información es de fundamental importancia para cumplir con criterios narrativos como la concisión y la claridad expositiva, los elementos eludidos aportan inéditos significados al texto. En cierta medida, estos pueden ser representativos de la orientación de los autores acerca de determinados temas, desvelando eventuales sesgos y arrojando luz sobre el discurso latente contenido en el texto. En los libros analizados, se ha podido identificar algunas omisiones recurrentes, relativas a elementos de la narración del conflicto que siguen causando controversia tanto en el debate público como en el académico. En primer lugar, se evita categóricamente usar el concepto de *Nakba* para referirse al “desastre” sufrido por los palestinos después de las expulsiones causadas por la guerra de 1948. Dicho término es un elemento fundamental en la narración histórica palestina

⁵ Con el objetivo de valorar las bondades de los materiales didácticos y de los libros de texto, Prats identifica los siguientes criterios: los contenidos explícitos de las finalidades didácticas; la capacidad de motivación; el tratamiento correcto de la información; el hecho de que permitan estructurar la actividad de la clase; la capacidad de suscitar el crecimiento del conocimiento; el tratamiento de aspectos metodológicos y técnicos. A estos añadiría yo la capacidad de suscitar en el alumnado interés hacia el tema y hacia la disciplina en general.

y forma parte también desde hace unas décadas de los postulados teóricos básicos de las corrientes historiográficas israelíes críticas con la vulgata sionista. Por otro lado, las supresiones narrativas más evidentes tienen que ver con los últimos desarrollos del conflicto. Incluso en las ediciones más recientes, se proporcionan escasas referencias a la construcción del muro y a la proliferación de los asentamientos israelíes en Cisjordania, mientras que no se alude en absoluto a la situación de la Franja de Gaza, caracterizada en los últimos años por un asfixiante bloqueo económico, una espantosa crisis humanitaria y por repetidas intervenciones militares del ejército israelí.

A manera de conclusión, merecería un capítulo aparte – más bien un ensayo entero – un análisis comparado de los libros de texto de Ciencias Sociales empleados en los territorios palestinos y en Israel. Como han recalcado varios observadores, la dinámica de retroalimentación entre las narrativas históricas propuestas en los manuales escolares y la construcción de las identidades nacionales en los respectivos territorios constituye una ulterior dimensión del conflicto (Rohde, 2012, p.237). No es descabellado afirmar, por lo tanto, que las políticas educativas de los distintos territorios involucrados han contribuido, en distintos niveles, a cristalizar narrativas de la historia del conflicto radicalmente distorsionadas, “enfaticando – asevera Marcella Simoni (2007) – las experiencias traumáticas que ambos grupos han experimentado como elemento de fundación de su identidad nacional” (p.47).

En torno a dichas cuestiones se han pronunciado numerosos estudiosos, delineando a lo largo de los últimos años un sólido objeto de estudio que ha dado lugar a un intenso debate, cuyo reflejo más grande es constituido por la innumerable cantidad de investigaciones de diversa índole que se han llevado a cabo recientemente. Para los lectores que estuviesen interesados eventualmente en profundizar la temática, nos limitamos a mencionar algunos de los títulos más relevantes. Entre los abundantes informes elaborados al respecto por instituciones académicas y órganos no gubernamentales, cabe destacar *Victims of Our Own Narratives?*, un estudio publicado en 2012 por la organización interreligiosa *Council for Religious Institutions in the Holy Land* (CRIHL) y el libro *The Israeli-Palestinian Conflict in History and Civic Textbooks of Both Nations*, fruto de una amplia labor de investigación realizada por Ruth Firer, docente de la Universidad Hebrea de Jerusalén, y por Sami Adwan, un autor sobre quien tendremos ocasión de hablar más detenidamente a continuación. Dichos estudios han evidenciado cómo en ambos contextos se asiste tendencialmente a la incapacidad de representar, y por lo tanto de aceptar, la otredad constituida por la respectiva facción enemiga como un elemento clave de la propia narración histórica.

En la misma línea de dicha obra, quisiera destacar, además, por su capacidad de síntesis, el brillante artículo de Achim Rohde, *Bridging Conflicts through History Education?* (2012). Este investigador alemán, al margen de proporcionarnos un esclarecedor *excursus* histórico en torno a la evolución de los sistemas educativos en Israel y en los territorios palestinos, formula una interesante reflexión sobre el potencial de la enseñanza de la Historia como elemento clave en la resolución del conflicto, exhortando la elaboración de una *bridging narrative* dirigida a la reconciliación de las comunidades involucradas en el conflicto o, cuanto menos, a la obtención de un reconocimiento mutuo entre ellas.

3.3. Las propuestas didácticas

Relacionándonos directamente con los estudios que acabamos de señalar, en este apartado se pasa a describir algunas de las propuestas didácticas más interesantes sobre el conflicto objeto de nuestro estudio.

En primer lugar, hay que dedicar particular atención al magnífico trabajo llevado a cabo por la organización binacional *Peace Research Institute in the Middle East* (PRIME), un centro de estudios que tiene el merito de haber puesto en marcha un sugestivo proyecto didáctico-historiográfico dirigido a la elaboración de una historia del conflicto en la que se articulan ambas perspectivas, tanto la israelí como la palestina. El proyecto ha sido impulsado en 2002 por el ya mencionado profesor palestino Sami Adwan y por el psicólogo israelí Dan Bar-On, con el objetivo último de publicar un libro de texto dirigido a cursos escolares que corresponden *grosso modo* al 1º de bachillerato español (15-16 años).

Los resultados de seis años de labor han desembocado en la publicación de tres diferentes textos, reeditados recientemente en un único volumen titulado *Side by Side: Parallel Histories of Israel-Palestine*. Los autores han tratado de confrontar los dos puntos de vista sobre los principales acontecimientos compartidos entre palestinos e israelíes, brindándonos así una inédita historia del conflicto capaz de introducir también la visión del “otro”. La lectura paralela de los dos relatos – a veces discrepantes, pero inevitablemente, y trágicamente, entrelazadas entre sí – es ulteriormente enfatizada por el original estilo tipográfico del libro, cuyo criterio cardinal consiste en distribuir los textos uno al lado del otro, produciendo un efecto visual especular que conduce al lector al estimulante ejercicio interpretativo de contrastar la información que se le proporciona con la de su respectivo “otro”. A través de este novedoso planteamiento, al cual se ha atribuido la definición de *enfoque narrativo dual*, se pretende en última instancia, según las palabras de los mismos autores, “desarrollar narrativas múltiples [de los acontecimientos históricos] en cada comunidad, reflejando el hecho de que ni los palestinos ni los israelíes poseen una visión monolítica con respecto a la historia de la región” (Adwan y Bar-On, 2002).

Basándose en las investigaciones de Bar-On sobre las aplicaciones del método TRT⁶ en distintos ámbitos de posconflicto y en los estudios comparativos de Adwan sobre libros de texto en la región, dichos investigadores han coordinado dos grupos de trabajo compuestos por docentes de Ciencias Sociales palestinos e israelíes, cuya labor ha consistido en elaborar autónomamente las respectivas narraciones colaborando de forma esporádica en seminarios binacionales. Este interesante proceso de escritura colaborativa ha concentrado sus esfuerzos sobre determinados momentos de la historia del conflicto, consiguiendo así abarcar de forma pormenorizada el entero periodo 1917-2000⁷.

⁶ Se hace referencia al *To Reflect and Trust (TRT) approach*, un método creado por Bar-On con el fin de reconciliar descendientes de víctimas del Holocausto con descendientes de personas involucradas en la organización de los campos de concentración nazis. Dicho método se ha aplicado a otros ámbitos de conflicto como Sudáfrica, Irlanda del Norte e Israel/Palestina. A este propósito, léase al artículo de Ifat Maoz y Dan Bar-On, “From Working Through the Holocaust to Current Ethnic Conflicts”.

⁷ Cada libro se centra en tres periodos (o momentos) significativos de la historia del conflicto. En el primer libro, *Learning Each Other's Historical Narrative: Palestinians and Israelis*, se contempla los siguientes temas: las repercusiones de la Declaración Balfour en 1917; el bienio 1947-48, la “Independencia” por los israelíes y la “Nakba” por los palestinos; y, por último, la Intifada de 1987. El segundo libro, homónimo, arroja luz sobre el periodo de los años 20, el periodo 1930-1947 y la Guerra de los Seis Días de 1967. El tercer y último texto analiza las décadas de los años 50, de los 70 y de los 90.

Los participantes de ambos grupos, además, han llevado a cabo actividades didácticas en escuelas palestinas e israelíes utilizando como materiales los textos que iban elaborando a medida que avanzaba el proyecto. Si bien las reacciones por parte del alumnado han sido muy distintas y no siempre positivas – sobre todo en las escuelas árabes en Israel – la labor se ha revelado útil para contrastar los propósitos teóricos con la cotidianidad del aula. Otro momento neurálgico de la labor dialógica entre los grupos de trabajo ha consistido en la visita al campo de concentración de Neuengamme, en Hamburgo. Dicha experiencia ha enriquecido el debate proporcionando la ocasión para entablar una reflexión centrada en el paralelismo entre el Holocausto y la *Nakba*, las “dos experiencias de victimización que desempeñan un papel fundamental en la memoria colectiva de ambas sociedades” (Rohde, 2010, p.252).

En definitiva, si bien las publicaciones hayan creado ciertos malhumores en el seno de las autoridades educativas de ambos países, hay que reconocer el valor didáctico e historiográfico del proyecto desarrollado por PRIME. Como ha subrayado el historiador francés Pierre Vidal-Naquet,

la mera existencia de este manual es algo de todo punto esencial y novedoso. (...) Ambos pueblos han sido traumatizados: los israelíes, por el recuerdo del genocidio; y los palestinos, por el de la expulsión. Pedirles que escribieran una misma historia sería pueril. Ya es admirable que acepten coexistir en sus relatos paralelos. (Adwan y Bar-On, 2002a, p.13-14)

A pesar de que los propósitos del proyecto iban inevitablemente de la mano de un esperado proceso de reconciliación entre los actores políticos que, en cambio, no han hecho sino distanciarse y radicalizar las posiciones más recalcitrantes, la propuesta didáctica que se acaba de presentar sigue siendo hasta el día de hoy uno de los intentos más valiosos y brillantes de construir una narrativa histórica compartida entre israelíes y palestinos de cara a la didáctica escolar. Una tentativa, según sus autores, de “*desarmar* la enseñanza de la Historia de Oriente Próximo en las clases israelíes y palestinas” (Adwan y Bar-On, 2002b). A nivel internacional, sobre todo en Estados Unidos y en Europa, dichos materiales han gozado de gran popularidad, siendo traducidos a diferentes idiomas y utilizados como herramienta didáctica no solo para entender la cuestión israelí-palestina, sino también para crear vínculos de comprensión con las propias poblaciones migrantes de origen árabe. (Adwan y Bar-On, 2002b)

En España, cabe destacar el proyecto didáctico realizado por Anna Bastida y sus colaboradores, quienes han tratado de llevar el primer volumen del proyecto PRIME a las aulas de bachillerato de Barcelona, a través de una sugestiva propuesta didáctica. Estos autores han narrado los desarrollos de la actividad en las páginas del “*La storia dell’altro. Una pratica di ricerca educativa*”, un breve artículo en el que se describe la experiencia didáctica, posteriormente enriquecida por la participación del grupo investigador a uno de los seminarios internacionales organizados por la asociación palestino-israelí. La actividad se ha estructurado a lo largo de dos semanas que han culminado en una jornada de debate entre estudiantes de grupos pertenecientes a dos bachilleratos distintos. Cada grupo ha tenido que trabajar exclusivamente sobre una versión de los acontecimientos, pensando que fuese la única, y al final ha tenido inesperadamente que confrontar *su* interpretación con la del *otro*.

Independientemente de los resultados obtenidos por los investigadores con esa actividad “experimental”, al parecer muy positivos, la experiencia, antes de todo, demuestra cómo el material elaborado por PRIME pueda ser utilizado en todas las aulas para abarcar no solo la cuestión palestino-israelí sino también todos los conflictos que perduran de alguna forma en la actualidad. También a raíz de la propuesta de estos investigadores catalanes, cabe elogiar los

beneficios didácticos que puede proporcionar la adopción del enfoque narrativo dual. Dicha metodología, a diferencia de las lecturas unilaterales a las cuales estamos frecuentemente acostumbrados frente a escenarios de conflicto, permite abrir canales de diálogo que dejan entrever, si bien no siempre nítidamente, esperanzadores horizontes de paz.

3.4. *Las iniciativas de UNRWA en España*

Si en el apartado anterior se ha tratado de describir algunas de las propuestas didácticas centradas en el conflicto palestino-israelí, en éste se intenta compendiar algunas iniciativas educativas enfocadas sobre una dimensión específica de la problemática, es decir la relativa a la emergencia humanitaria que singulariza los campamentos de refugiados palestinos y amplias zonas de los territorios ocupados.

En concreto se hace hincapié en las iniciativas elaboradas por UNRWA, la Agencia para los Refugiados de Palestina en Oriente Próximo, una organización creada bajo el mandato de Naciones Unidas en 1950 con el fin de asistir a los sectores de la población palestina expulsados durante la primera guerra árabe-israelí. A raíz del agravamiento de la situación en los campamentos, la agencia se ha convertido en la actualidad en una especie de administración paralela, cubriendo las principales necesidades alimentarias y facilitando apoyo en ámbito higiénico-sanitario y psicosocial. La organización desempeña un papel crucial también y sobre todo en el terreno educativo, invirtiendo sus principales energías en los programas didácticos llevados a cabo dentro y fuera de los territorios afectados. Actualmente UNRWA gestiona un significativo número de escuelas primarias y secundarias en Oriente Próximo, administrando aproximadamente el 12% de los centros de todo el sistema educativo palestino (Rohde, 2010, p.242).

La filial de la organización con sede en Madrid, cuyo propósito principal consiste en sensibilizar a la población española sobre la delicada situación de Palestina, dedica parte de sus esfuerzos a la elaboración de proyectos didácticos llevados a cabo en escuelas secundarias y universidades. A este propósito se ha creado la Red de Escuelas por la Paz, una plataforma impulsada con el fin de promover, desde las coordenadas de la Educación para el Desarrollo, iniciativas de concienciación en los distintos niveles escolares que conforman el sistema educativo español. Entre las numerosas entidades que integran dicha red, la Comunidad de Madrid cuenta con varios institutos de educación secundaria⁸ y centros universitarios como la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense y la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

A lo largo de los últimos años, la Red ha ido estructurando un entramado de programas formativos insertados en el seno de la educación formal, dirigiéndolos tanto a estudiantes como a profesores y futuros docentes. Un ejemplo de dichas actividades son los seminarios a los cuales los estudiantes del MESOB hemos podido asistir a principios del año académico. Durante las dos jornadas de formación dedicadas a la Educación para el Desarrollo, se nos ha

⁸ Entre las más de setenta instituciones españolas que integran la plataforma, la Comunidad de Madrid cuenta con las siguientes: en la capital, IES Numancia, IES Santamarca, IES Tirso de Molina, IES Arcipreste de Hita, IES Palomeras-Vallecas, IES Magerit-Vallecas, IES Joaquín Turina; en la provincia, IES La Cabrera (La Cabrera), IES Luis García Berlanga (Guadalix), IES Alto Jarama (Torrelaguna), IES Sierra de Guadarrama (Soto del Real), IES Gredos San Diego Guadarrama (Guadarrama).

proporcionado una panorámica introductoria en torno a las bases teóricas y a las implicaciones prácticas de dicho enfoque pedagógico. Una iniciativa análoga, dirigida en este caso a la formación de docentes en activo, ha tenido lugar en mayo de 2015 en Madrid a lo largo de tres jornadas, cuyo título es bastante explicativo de las finalidades perseguidas: “Escuelas por la Paz y los Derechos Humanos: Prácticas prometedoras de Educación para el Desarrollo en las aulas españolas”.

Con respecto a otros programas formativos promovidos por UNRWA España, vale la pena mencionar, por la envergadura y el interés que han suscitado en la comunidad educativa, algunas iniciativas fruto del trabajo sinérgico entre institutos de secundaria y departamentos de formación del profesorado, cuyo objetivo declarado ha sido la promoción en el alumnado de “conocimiento y herramientas para incorporar en su día a día los derechos humanos y la cultura de paz, tomando como caso la situación de la población refugiada de Palestina” (UNRWA España, 2014, p.31). Con dicho propósito, destacan numerosos programas educativos llevados a cabo en distintas comunidades autónomas, en los cuales el alumnado, tras algunas sesiones de preparación teórica, ha participado en encuentros con refugiados palestinos, quienes les han contado sus peculiares experiencias de vida⁹.

Otra iniciativa análoga es “La paz empieza en la educación”, un proyecto desarrollado durante el curso 2014-15 en nueve institutos andaluces y durante el curso 2015-16 en tres institutos de la Comunidad Valenciana (UNRWA España, 2015, p.33). Es particularmente interesante el enfoque metodológico propuesto en este último caso, en el que el alumnado se ha familiarizado con los principios pedagógicos plasmados en el Teatro del Oprimido de Augusto Boal. En concreto se ha trabajado sobre la obra “El refugio del sueño”¹⁰, una pieza teatral inspirada en la rocambolesca historia de Mohammed Assaf, el joven cantante gazatí que alcanzó una extraordinaria popularidad mediática tras la victoria en un famoso *talent-show*.

⁹ Ejemplos de dichos programas han sido los proyectos “La Paz empieza en la Escuela: Escuelas madrileñas solidarias” realizado en el curso 2012/13 y “Escuelas por la Paz: Derechos Humanos y convivencia en las aulas españolas”, llevado a cabo en 34 institutos secundarios con la colaboración de la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo). *Memoria Anual*, UNRWA España, 2014, p.31, http://www.unrwa.es/images/informes_situacion/memo2014.pdf.

¹⁰ La obra ha sido escrita e interpretada por “Rocambolesc Teatre”, una compañía teatral de jóvenes actores valencianos que tratan de integrar al lenguaje del teatro un edificante mensaje pedagógico. El video del espectáculo se puede ver en el canal de *YouTube* de UNRWA España.

4. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se trata de delinear las coordenadas teóricas y metodológicas del proyecto didáctico. Después de brindar algunas consideraciones preliminares de carácter epistemológico y pedagógico, nos centraremos en un segundo momento en cuestiones más concretas inherentes a la didáctica de los conflictos y a la educación para la paz y el desarrollo.

4.1. *Consideraciones preliminares*

En primer lugar, desde una perspectiva historiográfica, se pretende hacer hincapié en el vínculo indisoluble que las dimensiones del pasado y del presente guardan entre sí. Podríamos afirmar, por lo tanto, que el proyecto descansa sobre las bases de una concepción *croceana* de la Historia, entendida, es decir, como estudio fundamentalmente contemporáneo, por el que todo conocimiento histórico es, al fin y al cabo, conocimiento del presente (Croce, 1989). Este principio epistemológico es imprescindible, en mi opinión, para favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje realmente significativo.

Sin embargo, si bien a menudo se alardea dicho principio desde la teoría, no siempre se puede llevar a la práctica docente con éxito, debido en parte al ajetreado ritmo de la actividad escolar y en parte a la falta de iniciativa por parte del profesorado. Este proyecto, en cambio, pretende distanciarse de una concepción de la Historia entendida como mero culto contemplativo del pasado como si se tratara de un cumulo de antigüedades valiosas que, sin embargo, no conservan ningún nexo de causalidad con el presente. En contraposición a la figura del historiador-anticuario, a veces convenientemente adoptada por muchos docentes para evitar el carácter controversial del presente, coincido con varios observadores en subrayar no solo la importancia del pasado para entender el presente, sino que también, viceversa, el potencial didáctico del presente para comprender el pasado (González y Aceituno, 2010, p.5).

Por otro lado, frente al espinoso y contradictorio escenario del conflicto israelí-palestino, se considera necesario incorporar a nuestro horizonte teórico la perspectiva de la complejidad. Con ello, se pretende favorecer a nuestro alumnado en el proceso de adquisición de las herramientas interpretativas que le permita orientarse ante un mundo cada vez más difícil de interpretar.

Por pensamiento complejo podemos entender “el razonar las complicaciones y las incertidumbres” del mundo actual (Palva Cabrera, 2004, p.241); tal y como lo plantea el filósofo francés Edgar Morin (1990), se podría definir como un paradigma metanarrativo que trata de responder a las necesidades interpretativas generadas a lo largo de las últimas décadas a consecuencia de las radicales transformaciones que han afectado el mundo tanto desde un punto de vista tecnológico-científico como socioeconómico y cultural. Dichas transformaciones de paradigma, desde luego, tienen implicaciones de carácter epistemológico que no dejan incólume el mundo de la educación. En este sentido, no es descabellado afirmar que uno de los grandes retos a los cuales nos enfrentamos los docentes hoy en día consiste precisamente en la incorporación del paradigma de la complejidad al proceso educativo (Taeli Gómez, 2015, p.3).

Ante la acertada consideración de que “la realidad no puede entenderse sino como una multiplicidad de relaciones que la conforman, y por lo cual todo se encuentra interconectado” (Taeli Gómez, p.3), será necesario adoptar un modelo pedagógico coherente, más propenso hacia las propuestas constructivistas, críticas y relacionales que hacia los modelos conductistas clásicos elaborados por pensadores como Pavlov o Skinner. Eso nos permite superar el principio de causalidad determinista característico del pensamiento lineal y así reenfocar los criterios de razonamiento sintético y analítico hacia horizontes más dialecticos y articulados. La adopción de los principios-guía del pensamiento complejo elaborados por Morin¹¹, en este sentido, nos pueden ayudar en orientarnos en este tipo de modelo que caracteriza nuestro mundo, evitando así que el proceso formativo se canalice en los rangos de posiciones rígidamente compartimentadas y parceladas. En resumidas cuentas, ante la complejidad de la sociedad humana y de los fenómenos que se desprenden de ella, necesitamos, en primer lugar en nuestros centros educativos, interpretaciones igualmente complejas que rehúyan de las explicaciones simplistas y dualistas que solemos aplicar.

Las formas de llevar la perspectiva de la complejidad a las aulas son múltiples. Como ha sugerido en un sugestivo artículo Alfredo López Serrano (2008)

un buen camino para enseñar la complejidad es llevar la investigación a las aulas, favorecer el aprendizaje por descubrimiento, el tanteo experimental y otros principios y técnicas que sirven tanto a los niños cuando comienzan su aprendizaje como a los científicos de alto nivel. (p.40)

También desde un punto de vista metodológico, por lo tanto – observa el autor – conviene abrazar un planteamiento complejo, simultaneado distintas estrategias educativas, adoptando enfoques didácticos correlacionados entre sí e integrando las nuevas TICs a nuestras clases, un recurso gracias al cual, además de fomentar el interés del alumnado, favorecemos la asimilación de un pensamiento de tipo hipertextual.

En definitiva, el concepto de complejidad, si bien goza de mayor popularidad en otros ámbitos científicos, nos puede ayudar a interpretar con mayor rigor los temas candentes de las Ciencias Sociales, además de ser una herramienta indispensable para el alumnado a la hora de orientarse en la hipertrofia informativa que caracteriza la actualidad. Ante la dificultad de interpretar los actuales escenarios de guerra, y paradójicamente limitados por la sobreexposición a información a menudo cristalizada y polarizada, coincido con López Serrano al aseverar que “familiarizarse con la complejidad es el antídoto contra el pensamiento único, peligro que aparece cuando se produce una saturación informativa no asimilada” (p.40).

¹¹ Entre los principios-guía elaborados por Morin, destaca por su utilidad interpretativa el de retroalimentación. Este principio rompe con el principio de causalidad lineal, sosteniendo que los distintos factores de un fenómeno están interconectados y se modifican mutuamente. Es un principio que resulta muy fructífero para interpretar, por ejemplo, fenómenos violentos y conflictivos como el que se quiere abordar en este proyecto. De acuerdo con Morin (1990), “la retroalimentación en este sentido positivo actúa como mecanismo amplificador del comportamiento violento” (p.249).

4.2. Cómo enseñar los conflictos y aprender de ellos

En este subapartado se delinea algunos de los aspectos teóricos y metodológicos más importantes, a mi parecer, para plantear una didáctica cuya finalidad principal consista en estimular las capacidades críticas del alumnado ante contextos bélicos y conflictivos complejos.

En primer lugar, se pretende reiterar la importancia de que se aborden temáticas de tal envergadura en las aulas; sobre todo, ante el dato registrado por distintos observadores que atestigua cómo las temáticas relacionadas con el conflicto son tendencialmente eludidas por el profesorado de secundaria (López Facal, 2011, p.5). En cierta medida, podríamos aseverar que nos hemos ido acostumbrando a un modelo educativo que, si bien esgrime valores ecuménicos de paz y de concordia, acaba, sin embargo, banalizándolos, rehuyendo la mirada hacia otro lado frente a los conflictos de varia índole que marcan nuestras vidas cotidianas, como si estos no existieran o no nos afectaran directamente.

Los conflictos, por el contrario, en sus diversos grados de intensidad, son un componente intrínseco de las sociedades humanas y representan, en cierto sentido, uno de los motores de cambio y transformación de sus estructuras socioculturales y geopolíticas. Desde un punto de vista didáctico, numerosos psicopedagogos han recalcado, de hecho, los beneficios aportados por planteamientos educativos que hacen hincapié en las dinámicas de conflicto dentro y fuera del aula (Goleman, 1998). En este sentido, aprender a analizar los distintos aspectos de los conflictos es la condición necesaria pero no suficiente para abordar la problemática. Sin embargo, como observan Facal y Santidrián (2011), es importante también recordar que

la escuela no pretende “resolver los conflictos”, sino enseñar cómo y por qué se originan y cómo pueden gestionarse democráticamente (pacíficamente). Una sociedad democrática no se caracteriza por la ausencia de conflictos, sino por intentar resolverlos por medios pacíficos. (p.12)

Debido a la temática del proyecto, en nuestro caso nos centraremos en la tipología más violenta y nefasta de conflictos, es decir los de carácter bélico. No hace falta recordar el papel desempeñado por el fenómeno de la guerra a lo largo del siglo XX y que lamentablemente sigue lastrando a niveles endémicos enteras regiones del mundo en las primeras décadas de la actual centuria. Una vez interiorizada la idea de que la guerra es factor crucial en el desarrollo de los procesos históricos, cabe interrogarnos cómo podemos abordar dicha temática en el aula, articulándola en el marco de un modelo educativo basado en valores antibelicistas de paz y desarrollo. Con este fin – como evidenciado pertinentemente por distintos observadores – cabe contemplar el fenómeno no solamente desde un punto de vista militar, sino que también desde una perspectiva más amplia, analizando las dimensiones política, económica y cultural que conforman dicho fenómeno (Equipo directivo de ÍBER, 2008, p.5-6).

A esto hay que sumar las peculiaridades didácticas que se generan abordando contextos conflictivos candentes como el objeto de esta investigación. Si bien es verdad que temáticas tan actuales y polémicas despiertan el interés del alumnado, generando en él una mayor implicación emocional y motivacional (Facal y Santidrián, 2011, p.12), también es cierto que el profesorado tiene que adoptar ciertas precauciones metodológicas a la hora de entablar debates y reflexiones colectivas relacionadas con dichos argumentos. En este sentido, ante escenarios conflictivos tan controvertidos y polarizados, como el palestino-israelí, resulta conveniente, de cara al diseño de las actividades didácticas, que los profesores de Ciencias Sociales adoptemos una postura de *imparcialidad comprometida*, una fórmula sugerida por

Facal y Santidrián para designar la actitud más idónea para propiciar de forma fructífera la reflexión y el debate en el aula.

Dichos autores han acuñado esta expresión reprochando ciertos tics actitudinales del profesorado que ante temas potencialmente conflictivos y sensibles generalmente tiende a eludirlos o canalizarlos hacia su personal postura. En concreto, los autores disuaden de adoptar una postura de *neutralidad excluyente*, por la que el profesor evita a priori la conversación, enarbolando un principio de neutralidad aparentemente loable y, sin embargo, irrealizable en la práctica. Por otro lado, dichos estudiosos critican las posiciones tanto de los docentes que tratan de adoctrinar ideológicamente a su alumnado presentando un único punto de vista (*parcialidad excluyente*), como de aquellos que consideran que tratar ciertos ámbitos de conocimiento más relacionados con las ideologías, las creencias y los valores no sea competencia de la escuela, sino más bien pertenezca a la esfera privada y familiar del individuo (*imparcialidad neutral*) (p.13). En contraposición a dichas posiciones perniciosas e irrealizables, la actitud de *imparcialidad comprometida* permite abordar de forma participativa y democrática incluso los temas más sensibles y polémicos. Abrazando dicha posición, el profesor no oculta su punto de vista y, sin embargo, no trata de imponerlo a sus alumnos, alentándolos a que discrepen y pongan en tela de juicio su posición. De esta forma – concluyen los autores – el docente “contribuye con su ejemplo a enseñar que en la sociedad existen diferentes alternativas ante cualquier problema. Esta actitud es la que contribuye mejor a desarrollar la capacidad crítica entre el alumnado” (p.13).

4.3. Educación para la Paz y el Desarrollo

Como se he podido observar anteriormente, la valoración crítica del fenómeno de la guerra es la condición necesaria para plantear una didáctica enfocada en los valores de la paz y de los derechos humanos. En este sentido, según diversos especialistas en la didáctica del conflicto, “debe tenerse en cuenta que la condena de la guerra como fenómeno puede resultar superficial y demagógica si no se realiza sobre bases objetivas” (WEB38, 2000, p.17). Sin embargo, si bien es de trascendental importancia plantear una propuesta didáctica que tenga en consideración los aspectos formales del fenómeno (el contexto internacional, las dinámicas geopolíticas y militares, la industria tecnológico-armamentística, etc.), por otro lado, es necesario prestar atención a aspectos formativos más relacionados con el mundo de los valores, de la metodología didáctica y de las correlaciones que estos tienen con la propia experiencia cotidiana (Battlori Obiols, 1999, p.18).

A raíz de lo dicho, el enfoque de la propuesta guarda relación con la denominada *Peace Education*, el proyecto pedagógico que se ha propuesto revitalizar la didáctica a lo largo de las últimas décadas promoviendo una ética de paz en las escuelas. Según la definición sugerida por el MECD se trata de

un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores, el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto y que, a través de la aplicación de métodos problematizantes, pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia. (Aznar Díaz, 2008, p.8)

Dicho planteamiento educativo tiene sus raíces en los movimientos de renovación pedagógica de finales del siglo XIX como la *Escuela Nueva* y se fue desarrollando con mayor concreción durante el convulso periodo de las guerras mundiales, gracias a la obra de pedagogos innovadores como María Montessori, John Dewey y Pere Rosselló, y posteriormente bajo el impulso de organizaciones como la UNESCO y corrientes pedagógicas como aquella basada en la labor de Paulo Freire denominada *Investigación para la paz* (Aznar Díaz, 2008).

En relación al proyecto sobre el conflicto palestino-israelí, entre los aspectos teóricos constitutivos de dicho enfoque, me parece muy fructífera, por ejemplo, la reformulación del concepto de paz llevada a cabo – entre otros teóricos de la “educación para la paz” – por John Galtung, sociólogo noruego cuya obra representa uno de los principales puntos de referencia en el campo de los *Peace Studies* (Calderón Concha, 2009, p.60). Este autor es uno de los artífices de la reconceptualización del término paz en clave *positiva*, en contraposición con la tradicional concepción *negativa* de la paz, definida en modo pasivo como ausencia de violencia o de no-guerra. Por el contrario, la paz en forma positiva – según las palabras de Paul Lederach (2000) – “no es mera ausencia de guerra, ni es materia exclusivamente de los gobiernos” (p.178). Esta nueva valoración de la paz, más rica y multidimensional, se articula a través de un proceso constante, no solo como un momento contingente y temporal, cuya ambición última es alcanzar una situación generalizada de justicia social universal. El giro epistemológico que comporta esta nueva concepción de la paz tiene repercusiones benéficas también en el ámbito educativo. El nuevo paradigma descansa en la convicción que la paz es un proceso que se lleva a cabo por medios pacíficos y que puede ser aprendido y enseñado. De esta manera el valor de la no-violencia se convierte en el principio cardinal del proyecto educativo. Debido a eso – subrayan los teóricos de la *Peace Education* – la metodología docente debe ser coherente con los fines que se persiguen; como asevera Lederach, “ni el contenido, ni la forma de la educación deben ser contradictorias o antitéticas al valor y al objetivo que representan” (p.180).

El segundo eje teórico sobre el cual se delinea el proyecto tiene que ver con la Educación para el Desarrollo, un enfoque pedagógico elaborado a partir de los años 50 cuyo propósito principal es la salvaguarda de los derechos humanos, el respeto del medio ambiente, el respeto de la diversidad humana y la promoción de la justicia social en el seno de los contextos educativos. Como señalan Argibay y Celorio (2005), es un tipo de educación activa que “oponiéndose a cualquier tipo de marginación por credo, sexo, clase o etnia” aboga a que sus participantes “incorporen el sentido crítico a través de este proceso de enseñanza- aprendizaje que les permita desarticular prejuicios e impulsar actitudes solidarias” (p.15). En este sentido, la Educación para el Desarrollo amplía los horizontes de la *Peace Education*, a través de una perspectiva multidimensional que, más allá de la promoción de culturas de paz, integra también el enfoque de género y la valoración de la interculturalidad. La personalidad intelectual de mayor calado relacionada con estas teorías tal vez sea la de Paulo Freire, pedagogo brasileño que ha hecho del potencial transformador de la educación para una sociedad más justa – principalmente en lo que respecta el contexto latinoamericano – uno de los puntos cardinales de su extensa obra. De hecho, numerosos proyectos educativos, como las iniciativas propuestas por UNRWA España, hacen especial referencia a sus teorías y plantean metodologías basadas en enfoques críticos y participativos. El propósito de dichos programa consiste en que los participantes “conozcan y entiendan la realidad, se comprometan con ella y sientan la necesidad de actuar para conseguir un cambio” (UNRWA España, 2015, p.38).

5. GUÍA A LOS RECURSOS DIDÁCTICOS

A lo largo de las siguientes páginas se delinea con mayor pormenor la propuesta didáctica, haciendo hincapié en la descripción de algunos de los recursos innovadores más fructíferos para plantear el tema del conflicto palestino-israelí. Antes de contextualizar las distintas actividades en el marco de una propuesta de unidad didáctica (anexo 1), en este capítulo, se trata de pasar en reseña dichos recursos, subdividiéndolos por núcleos temáticos. De esta forma, se pretende delinear una guía que pueda ser útil a todo docente – o a toda persona interesada – que quiera elaborar un itinerario didáctico sobre el estudio de la historia del conflicto palestino-israelí.

5.1. Metodología: el laboratorio didáctico de historia

Para fomentar un proceso de aprendizaje realmente significativo e impulsar la capacidad crítica de nuestro alumnado, una de las condiciones necesarias, a mi parecer, es innovar el enfoque metodológico y los recursos didácticos que solemos utilizar en nuestras aulas. De acuerdo con Pérez Mira (2016), quien ha reflexionado recientemente sobre las limitaciones de un enfoque didáctico-historiográfico de carácter *enunciativo*,

la historia que con frecuencia se imparte está basada en un planteamiento metodológico disciplinario y tradicional en que se ofrece una visión única y literal de la historia. No se procuran los medios para que los alumnos desarrollen una crítica reflexiva y racional (...). El alumnado (...) no considera el estudio del pasado como algo que deba ser comprendido, sino memorizado, a través de la acumulación de hechos, conceptos, fechas, etc. (p.53)

No se trata solo y exclusivamente de adoptar las nuevas tecnologías de la información, sino de utilizar todos los medios y recursos a través de los cuales poder construir un lenguaje didáctico más cercano al actual mundo comunicativo del alumnado (p.57). Por esos motivos, cabe detenernos brevemente, antes de todo, en torno al enfoque metodológico más pertinente para plantear una propuesta didáctica innovadora. Debido en parte a las características de los recursos elegidos se considera conveniente adoptar una metodología basada en el taller didáctico. Con esta fórmula, o con *laboratorio de didáctica de historia* – usando la expresión sugerida por Laurana Lajolo (2003b) – se puede entender no solamente el tipo de aula dotado de documentos y herramientas multimedia, sino que sobre todo se hace referencia a un criterio metodológico que involucra activamente al profesorado y al alumnado en proyectos de investigación basados en el uso crítico de las fuentes. Como aclara la historiadora italiana,

la didáctica de laboratorio se basa en el intercambio intersubjetivo entre estudiantes y docentes a través de una modalidad paritaria de trabajo y de cooperación (...). El itinerario de laboratorio no tiene como objetivo la producción de una investigación que tenga resultados científicos irrefutables, sino que los estudiantes adquieran conocimientos, metodologías, competencias y habilidades didácticamente medibles.

No se trata solamente de aprender y/o enseñar historia, sino de “hacer historia”, es decir de experimentar operativamente y de medirse conceptualmente con la complejidad y con la problematicidad de los procesos históricos. (p.6)

Se trata de un enfoque didáctico que permite al profesorado de romper la relación frontal que se suele instaurar con el alumnado y de esta manera superar “la visión tradicional de transmisión del saber a través de clases de tipo magistral”. Permitiendo que los alumnos adquieran las herramientas operativas y cognitivas del quehacer historiográfico, promovemos un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el desarrollo de las competencias y, al mismo

tiempo, fomentamos el tipo de relación de complicidad empática que ha de instaurarse entre alumnado y profesorado para que dicho proceso sea realmente significativo. Además, presentando el “oficio” del historiador en su faceta más artesanal, es decir en su labor de rastreo, interpretación y reelaboración de las fuentes primarias y secundarias, en lugar de proporcionar una lectura anodina y expositiva del relato histórico, permitimos que los alumnos experimenten – como subraya Lajolo – “el vínculo entre el saber cognitivo y el saber práctico” y que también aprendan a analizar la pluralidad de objetos y sujetos que constituye el proceso histórico (p.15).

Hacer partícipes a los alumnos en el proceso analítico y de investigación a través del taller didáctico, convertirlos, es decir, en productores del relato histórico, nos permite también – asevera Dino Nardelli – “construir un espacio en el que podemos plantear interrogantes sobre nuestro presente a través de la investigación histórica” (Lajolo, 2003b). Si es cierto que la enseñanza de la Historia Contemporánea – y de especial manera de la historia del presente – puede crear ciertas dificultades para el profesorado, debido a la extrema complejidad de la época y a la falta de codificaciones y periodizaciones unívocas, por otro lado, también es cierto que la asignatura no suele suscitar gran entusiasmo en el alumnado. Como sabemos, distintos estudios han relevado, además del escaso interés hacia un área de conocimiento considerada tendencialmente tediosa y autorreferencial, que los jóvenes de hoy en día, “crecidos en el era digital, parece que hayan adquirido una nueva y particular forma de percibir el tiempo y el espacio” que le dificulta situarse en una dimensión historizante tradicional (Tamanini, 2010, p.75). Ante dichas dificultades, una aproximación más significativa al estudio de la historia, centrada en una dimensión práctica de laboratorio, no por eso menos rigurosa, permite promover en el alumnado la percepción de que las coyunturas que configuran la actualidad son el fruto de procesos históricos arraigados en el pasado (Tamanini, 2010, pp.75-76).

Así que, para promover un proceso de enseñanza-aprendizaje en que haya correlación entre la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias y habilidades, nos decantamos por una propuesta didáctica cuyo propósito principal es problematizar el objeto de estudio a través del uso de recursos didácticos innovadores, fuentes documentales, herramientas historiográficas y nuevas tecnologías que amplíen el horizonte de recursos tradicionales como el libro de texto (Lajolo, p.76).

A lo largo del capítulo nos centraremos exclusivamente en los recursos que consideramos más innovadores desde un punto de vista didáctico. En cuanto a los recursos más tradicionales, como las fuentes documentales y periodísticas, las imágenes y los mapas, se detallará una propuesta de aplicación en el aula en el modelo de unidad didáctica (anexo 1). Adoptando un enfoque interdisciplinario, una perspectiva transversal a través de disciplinas que solemos separar rígidamente, contemplaremos recursos de diversa índole que han abordado el tema del conflicto israelí-palestino: fuentes cinematográficas, cómics y novelas gráficas, videojuegos, videos didácticos y obras de arte. Se trata de describir fuentes primarias y secundarias que se espera puedan contribuir en el proceso de alfabetización del alumnado en la metodología historiográfica y en la crítica de las fuentes. Aprendiendo nuevas técnicas y nuevas formas narrativas, se pretende, a través de una metodología no expositiva, enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, estimulando la motivación en el alumnado y facilitando la comprensión de fenómenos históricos complejos, la educación en valores y la posibilidad de construir de forma más eficaz aprendizajes significativos y duraderos.

5.2. Trabajo con fuentes cinematográficas

Desde hace tiempo se conocen ampliamente los beneficios didácticos que las fuentes cinematográficas pueden aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Las películas, en este sentido, son un recurso estupendo para enriquecer las actividades formativas desde múltiples puntos de vista. Ante todo, debido al carácter de entretenimiento intrínseco del cine, las obras fílmicas fomentan la motivación del alumnado, brindándole estimulantes momentos de diversión. En segundo lugar, no cabe duda de que las actividades didácticas que comportan el uso de imágenes, sobre todo si en movimiento favorecen y alimentan, por lo general, el proceso sociocognitivo de aprendizaje, sobre todo en una sociedad como la nuestra, marcada por una enorme difusión de la comunicación audiovisual. También es cierto que desde un punto de vista meramente narrativo, destaca la capacidad del relato cinematográfico de aclarar, ejemplificar y fijar conceptos inherentes a los programas didácticos. En cierta medida, a la par de otros lenguajes artísticos, el cine consiente de matizar ciertos aspectos de la Historia que a veces no podemos abordar con la misma agudeza desde un enfoque didáctico e historiográfico más tradicional. Por otro lado, la obra fílmica, además de ser un recurso narrativo extraordinario, posee una segunda índole muy valiosa a los ojos del historiador, al ser un testimonio extremadamente versátil y polifónico del tiempo en que fue producida. Como ha observado con perspicacia Giovanni De Luna (1993) en torno a esta doble naturaleza del recurso fílmico, los historiadores, a través de él, se confrontan, por un lado, “con el pasado que la película pretende contar y reproducir”, por el otro, “con el presente en que se produjo [la película]” (p.16-17).

Al hilo de estas consideraciones preliminares, se pasa a describir algunas obras que, a mi parecer, pueden resultar muy fructíferas para coadyuvar la actividad didáctica con respecto al objeto de esta investigación. Antes de proporcionar una breve guía didáctica sobre los filmes, sin embargo, quisiera razonar previamente en torno al nexo entre cine y Educación para la Paz. A lo largo de la historia del cine, se ha producido un copioso número de películas que, dentro de los cánones del género bélico, “contienen un claro mensaje antibélico que las hacen ideales para difundir, a través [de la muestra] de los horrores de la guerra, un claro manifiesto a favor de la paz y la concordia” (Zaplana, 2012, p.19). Debido a las particulares características de este “subgénero”, resulta aún más fundamental brindar al alumnado las herramientas técnicas e interpretativas adecuadas para que se familiarice con el lenguaje cinematográfico y consiga así contemplar las obras fílmicas con mayor espíritu crítico, valorando plenamente los mensajes constructivos de algunas y desenmascarando el discurso subyacente intolerante de otras.

A continuación se describe tres películas que han tratado, de diferentes formas, el tema del conflicto palestino-israelí: *Vals con Bashir*, *Paradise Now* y *Promesas*. El criterio de selección, más allá del indiscutible valor artístico de estas películas, tiene que ver con los planteamientos del enfoque narrativo dual anteriormente expuestos. Por eso, se pretende reflexionar en torno a tres películas que han tratado respectivamente la temática desde un punto de vista israelí, desde uno palestino y desde una perspectiva dialógica. Adicionalmente, en el anexo 2.1., se proporciona un listado más completo de películas relacionadas con el tema, idóneas para plantear actividades didácticas. Se propone una valoración esquemática de las obras, que, desde luego, no pretende ser una crítica cinematográfica, sino que está pensada con el fin de orientar indicativamente al lector que fuese interesado. Análogamente al modelo propuesto por Joan Carles Luque (2006) para valorar el potencial didáctico de algunas películas sobre las guerras mundiales, se ha tenido en cuenta los siguientes parámetros:

- *Coherencia con el tema.* Valora el grado de coherencia de la película con el tema concreto del conflicto palestino-israelí.
- *Educación en valores.* Valora el discurso ético de la película y su potencial uso como punto de partida para plantear la reflexión en el aula.
- *Verosimilitud.* Valora la credibilidad de la película desde el punto de vista de la veracidad de la reconstrucción histórica o de la actualidad descrita.
- *Uso didáctico.* Valora el potencial didáctico general de la película.
- *Valoración.* Evalúa el valor técnico-artístico del film. Por un lado, se ha atribuido una valoración personal a la obra. Por el otro, se ha tenido en consideración la valoración actual de las películas en las páginas web especializadas más influyentes.
- *Punto de vista.* Indica cuál es el punto de vista predominante en la película entre las siguientes opciones: *israelí, palestino, ambos.*

De acuerdo con la mayoría de los expertos en el uso didáctico de los recursos fílmicos, quienes expresan cierta perplejidad frente al visionado completo de las películas en el aula – básicamente por una cuestión de falta tiempo – se aboga por el uso de una selección de secuencias consideradas particularmente sugestivas (Zaplana, 2003, p.315). Sin embargo, ya que la elección de los fragmentos que se sugiere tiene un carácter meramente indicativo, se alienta al lector a considerar la totalidad de las tres películas como potencial material didáctico. Las películas seleccionadas difieren mucho entre sí tanto en cuanto a la temática tratada como por lo que concierne las características técnicas. Sin embargo, debido precisamente a las peculiaridades de las tres obras, pensamos que el visionado de fragmentos de dichas películas puede proporcionar una visión global de la compleja cuestión israelí-palestina desde sus múltiples facetas.

Vals con Bashir es una película de animación de 2008 del director israelí Ari Folman. El filme relata los acontecimientos que desembocaron en la masacre de civiles en los campos de refugiados palestinos de Sabra y Chatila durante la guerra del Líbano de 1982. Estos trágicos eventos, perpetrados por milicias falangistas cristianas con la complicidad de Israel, son narrados desde el punto de vista del mismo director, soldado en aquel entonces en las filas del ejército israelí. Folman, sufriendo un estado de amnesia temporal, trata de reconstruir los hechos de la contienda bélica y de la masacre, poniéndose en contacto con antiguos compañeros y corresponsales de guerra que también participaron en ella. Van aflorando así distintos momentos de sus estancias en el Líbano que acaban brindándonos una visión muy cruda de la guerra y de sus horrores. Contando la historia desde el punto de vista de los soldados israelíes, el director no solo denuncia con gran agudeza la tragedia de los civiles palestinos, sino que también narra el drama de los cómplices de los verdugos, jovencísimas reclutas inconscientes de lo que estaba realmente pasando en aquel entonces y hoy día adultos que intentan expiar el insoportable sentido de culpabilidad. Banalizando el mal en la ingenuidad de estos jóvenes, el director no se propone de disculpar a sí mismo y a su país de sus responsabilidades, sino que acentúa la terrible insensatez de la guerra para quien la sufre en ambos lados. La dimensión surrealista, onírica, alucinógena que acompaña todo el relato, enfatizada también a través de la peculiar técnica de animación utilizada, es un recurso narrativo que vislumbra la frágil relación entre memoria y remoción, memoria histórica y justicia. Como observa el mismo Folman, “la guerra es muy irreal, la memoria es muy ladina...” (Jarne Esparcia, 2012, p.45).

Paradise Now es una película palestina dirigida por Hany Abu-Assad, estrenada en 2005. El filme nos cuenta la historia de Saïd y Khaled, dos jóvenes palestinos de Cisjordania reclutados como voluntarios para llevar a cabo un atentado suicida en Tel Aviv. Contándonos los días inmediatamente anteriores al atentado y la preparación de los protagonistas, se nos muestra su recorrido emotivo y el sistema de creencias político-religiosas que soporta una decisión tan extrema. De esta forma, el director, consciente de la imposibilidad de “mostrar la totalidad y complejidad de la tragedia palestina” (Gonzalvo, p.10), aborda el tema del conflicto tratando de comprender uno de sus carices más dramáticamente llamativos, es decir el fenómeno de los ataques suicidas. A la vez, la película nos muestra la cotidianidad de la ciudad cisjordana de Nablus durante el periodo inmediatamente posterior a la segunda Intifada, marcada por las continuas humillaciones en los checkpoints, los bombardeos, la problemática del muro y una situación económica y laboral de absoluta precariedad. Sin embargo, si bien la película trata de entender las motivaciones que empujan a los jóvenes palestinos al martirio, nunca se llega a justificar la violencia terrorista como una forma plausible de resistencia a la ocupación. Por otro lado, no obstante los numerosos titubeos que los protagonistas manifiestan ante las contradicciones de una forma de lucha tan desesperada y ante el dilema de que otra lucha es posible, su elección parece inexorable y no deja espacio a alternativa alguna (“Mataremos y moriremos y no conseguiremos nada” afirma elocuentemente Saïd en una de las escenas más dramáticas de la película). La historia de amor entre Khaled y la activista pacifista Suha, símbolo de los sectores no-violentos de la resistencia, es emblemática. Su relación amorosa, frustrada antes de que pueda empezar por la incompatibilidad de sus visiones políticas, resume la tragedia de un pueblo entero, cuyas esperanzas se reducen cada día más, bajo la creciente presión israelí y el avance interno del fanatismo político-religioso más extremista.

Tras analizar dos películas que abordan el tema respectivamente desde un punto de vista unilateral palestino e israelí, pasamos a describir un documental que trata la cuestión desde un enfoque narrativo dual, *Promises* de Justine Shapiro y B.Z. Goldberg. Estrenada en 2001, la película aborda el tema del conflicto confrontando los distintos puntos de vista de siete niños, quienes reflejan las distintas almas que configuran las heterogéneas sociedades palestina e israelí. En sus miradas se puede vislumbrar, por un lado, el enfoque de los distintos sectores israelíes: los más laicos, los grupos ultra-ortodoxos, los colonos de extrema derecha; por el otro, el de los musulmanes de Jerusalén y de los refugiados palestinos en Cisjordania y Gaza. Lo que aúna los protagonistas es el contexto de conflicto en que viven, por el cual “ambos grupos han identificado al otro como enemigo” (Aisa, p.36). En la película se analiza la construcción del concepto de otredad que los ha llevado a aceptar y a normalizar, a pesar de su joven edad, el conflicto como elemento constituyente de su propia identidad. Sin embargo, la perspectiva dialógica del documental, a través de las entrevistas y del encuentro entre algunos de estos niños, permite que los mismos protagonistas puedan humanizar al “otro” descubriendo que el “enemigo” puede ser otro niño con quien compartir intereses y preocupaciones parecidas. Precisamente en esos momentos de reconciliación, donde los protagonistas empatizan entre sí y muestran su faceta más pueril e inocente – en contraposición con la radicalidad intransigente y “adulta” de sus posiciones políticas – vislumbramos un atisbo de esperanza que nos permite reafirmar que el camino del dialogo es el único posible para anhelar una paz real y duradera.

5.3. Trabajo con fuentes gráfico-literarias: los cómics y las novelas gráficas

En este subapartado pasamos a analizar algunos cómics y novelas gráficas que han tratado el tema del conflicto israelí-palestino y que consideramos ideales para enriquecer la propuesta didáctica. En concreto, me refiero al trabajo de dos entre los historietistas más reconocidos en el panorama editorial mundial, Joe Sacco y Guy Delisle. Ambos autores, cuya obra se caracteriza por un estilo inconfundible que se sitúa en el confín entre literatura y periodismo, han realizado reportajes en Israel y en los territorios palestinos, ofreciéndonos una mirada inédita y sugestiva sobre el conflicto y las condiciones de vida en la región.

Análogamente a las fuentes cinematográficas, este tipo de recurso permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, aumentando la motivación y la implicación del alumnado. Si bien la difusión de los cómics en el ámbito didáctico es un fenómeno relativamente reciente y todavía bastante inusual, este género literario – aún más en el caso de las novelas gráficas – ha sido objeto de un progresivo ennoblecimiento en el panorama de las artes figurativas y, hoy en día, se le considera, a todos efectos, un medio extremadamente útil para comprender y narrar lo contemporáneo. La síntesis entre lenguaje escrito y gráfico alberga un enorme potencial narrativo que permite reconstruir de manera sugestiva las ambientaciones históricas incluso más lejanas (Musci, 2009, pp.246-247). Además, siendo parte integrante de las manifestaciones culturales del siglo XX, a la par de fenómenos como la radio, la televisión o la prensa (Eco, 1964), “tenemos que comenzar – aseveran Sola Morales y Barroso Peña (2014) – a considerar las artes gráficas, entre ellas, el cómic, como una fuente válida para el campo de la investigación histórica, ya que éstas (...) son en sí mismas una fuente histórica” (p.244). Para hacerse una idea de la trascendencia que ha alcanzado el cómic en el ámbito historiográfico-didáctico en las últimas décadas, no hay más que pensar en la repercusión que tuvo la publicación de *Maus* de Art Spiegelman, una obra que marcó un auténtico hito en la afirmación de la novela gráfica como instrumento privilegiado para abordar los temas sensibles de la historia contemporánea.

En definitiva, podemos considerar el cómic, desde un punto de vista estrictamente didáctico, como un recurso extremadamente valioso. En primer lugar, nos permite contemplar la complejidad de los procesos históricos y de los fenómenos contemporáneos incluso más nebulosos y de difícil interpretación. A diferencia del discurso mediático preponderante, que tiende a simplificar de forma lineal, a veces maniquea, la narración de los acontecimientos, la multiplicidad de niveles narrativos que ofrece la novela gráfica es capaz de mostrar el entramado de emociones, situaciones humanas y diferentes puntos de vista que, si bien a veces contradictorias o aparentemente paradójicas, configuran nuestra realidad. De acuerdo con Sola Morales y Barroso Peña, “estos documentos gráficos pueden mostrar la complejidad de una forma diversa, menos ideologizada y más atractiva para el ciudadano común” (p.233).

En segundo lugar, hay que tener en consideración el impacto emotivo y el interés que puede suscitar en el alumnado la lectura de obras de estas características. Sobre todo en el caso de los *fact-based comics* – los comics históricos de no-ficción cuyo lenguaje se aproxima al relato periodístico – se presenta aspectos íntimos y subjetivos de la visión del autor y de los personajes que difícilmente no acaban por cautivar completamente el interés del lector. En este sentido, podemos considerar el cómic como un instrumento complementario que nos permite amenizar y hacer más atractiva la disciplina historiográfica – una asignatura que, como ya hemos mencionado, es percibida tendencialmente por los estudiantes como un campo de conocimiento cuanto menos tedioso. A dicho propósito, Florentino Rodao (2000)

nos ha recordado, por ejemplo, la importancia que tuvo en las escuelas niponas la publicación de los 48 volúmenes sobre historia de Japón por la editorial Chuo Koronsha “para difundir unos hechos cuyo conocimiento puede resultar aburrido de otros modos (...). Por primera vez [se publicaba] una experiencia histórica divertida. De leer la Historia a ver la Historia” (p.8).

Los autores que han llevado al cómic el conflicto palestino-israelí son numerosos. Si bien, en pos de la concisión, tendremos que hacer hincapié solamente en la obra de dos de ellos, en el anexo 2.2 se ha proporcionado un listado más exhaustivo de las publicaciones más relevantes, a la cual se aporta adicionalmente una valoración más pormenorizada de sus potenciales aplicaciones didácticas¹².

En primer lugar, cabe mencionar, por la trascendencia de su obra, a Joe Sacco, periodista e historietista maltés, auténtico precursor del reportero gráfico, quien, por primera vez, ha abordado la temática palestina-israelí a través del cómic. Su extensa producción y la originalidad de su obra lo han llevado a ser considerado entre los mayores exponentes mundiales del cómic periodístico (España Barros, 2014, p.97). En su obra prima, *Palestina. En la franja de Gaza*, el autor narra, desde la perspectiva del reportero de guerra, su estancia en los territorios ocupados e Israel entre 1991 y 1992. De esta manera, Sacco intenta contar el conflicto durante el periodo de la primera Intifada, alternando a la descripción autobiográfica de lo que ve, la cotidianidad de lo que vive durante el viaje, las estremecedoras historias sobre las vejaciones y las torturas sufridas por los palestinos en los territorios ocupados. La dinámica narrativa se caracteriza por intensos y emotivos *flashbacks* con los cuales el autor narra los aspectos más dramáticos de la represión israelí dando voz a los numerosos testimonios que se le deparan a lo largo del viaje. Apartando momentáneamente su punto de vista, Sacco deja aparentemente de empatizar con las víctimas para dejar pleno espacio al sinfín de tragedias familiares contadas por las personas que entrevista. Se trata de historias únicas y personales que, sin embargo, forman parte de un desolador presente común sin horizontes de esperanzas, que se consume día tras día ante interminables tazas de té y extenuantes horas tratando desesperadamente de mantener viva la memoria de una entera población. El resultado final de este “experimento gráfico-narrativo” es un relato polifónico sorprendente, enriquecido por un sentido del humor mordaz que acompaña constantemente el relato y con el cual el autor alude a menudo a la mirada falsamente compasiva con que nos interesamos al conflicto desde el occidente. Desde el punto de vista didáctico, *Palestina. En la franja de Gaza* representa, en conclusión, un documento formidable que muestra los diferentes carices de un marco de conflicto lleno de matices contradictorios y controvertidos.

Tras sacar a la luz otros reportajes gráficos sobre la guerra de Bosnia¹³, Sacco decidió volver en 2009 a los territorios ocupados, estimulado, entre otros motivos, por la lectura de *El triángulo fatal*, un ensayo de Noam Chomsky sobre el papel desempeñado por Estados Unidos en el conflicto palestino-israelí (Yoldi López, 2017, p.63). A llamar la atención del historietista fue, en concreto, la alusión en el libro a una gran masacre de civiles palestinos que se perpetró en Khan Younis durante la Guerra de Suez de 1956, cuyo recuerdo, por lo menos en la comunidad occidental, parecía no haber dejado rastro (España Barros, p.99). La inquietud que se despierta en el autor para descubrir cómo pudo pasar dicho acontecimiento

¹² También en este caso se sigue el modelo de valoración didáctica propuesto por Joan Carles Luque, cuyos parámetros ya se han comentado en la página 46.

¹³ Se alude a tres novelas gráficas de gran valor periodístico y artístico, cuyas posibles aplicaciones didácticas son evidentes para abordar el tema de la guerra en los territorios de la ex Yugoslavia. En concreto, se trata de *El final de la guerra* (2005); *Gorazde: Zona protegida* (2001); *El Mediador* (2001).

es el motor de una investigación periodística que lo llevará a publicar *Notas al pie de Gaza*. Esta exigencia personal e impelente de rescatar la verdad del olvido, de añadir precisamente “las notas al pie de”, “los pequeños sucesos – aclara Espiña Barros – que escapan a la Historia oficial” (p.100), es, sin duda, uno de los aspectos más destacables del cómic y un elemento emblemático de la sensibilidad historiográfica de su autor. También esta segunda obra “palestina” se delinea como un reportaje en el que el autor nos cuenta en calidad de narrador-protagonista la cotidianidad que documenta a lo largo de su viaje. Sin embargo, a diferencia de la primera novela gráfica, donde la Historia se manifestaba a través de los ojos de los testimonios, en este caso Sacco conduce una operación historiográfica de hondo calado para reconstruir y contar un específico episodio de la guerra árabe-israelí del 56. La estructura narrativa, por lo tanto, se configura de forma sincrónica sobre dos niveles paralelos: el primero se desarrolla en la dimensión subjetiva del presente del autor, donde él mismo dialoga con los supervivientes de la matanza y los familiares de las víctimas; el segundo se perfila como un verídico relato histórico, una narración objetiva del pasado basada en un trabajo exhaustivo de documentación archivística.

Después de la publicación del trabajo pionero de Joe Sacco, se sucedieron numerosas novelas gráficas sobre la problemática palestino-israelí, cuyas formas narrativas, a medio camino entre el reportaje y el cómic autobiográfico, emulan de cierta forma el *modus narrandi* del historietista maltés. Entre ellas, cabe destacar, por su calidad artística y por la gran repercusión que tuvo en el panorama editorial, *Crónicas de Jerusalén* de Guy Delisle, una obra publicada en 2011 en la cual el dibujante canadiense relata su experiencia viviendo en la Ciudad Santa entre 2008 y 2009. De cara a la propuesta didáctica, podemos considerar la lectura de esta novela gráfica una actividad complementaria al punto de vista que ofrece Sacco. A diferencia de este último, cuyo propósito primordial es realizar un reportaje del conflicto más orientado hacia la problemática palestina, Delisle adopta un punto de vista aparentemente más neutro y superficial. Estableciéndose de forma temporánea en la capital israelí con sus hijos y su mujer – voluntaria de Médicos Sin Fronteras en los territorios ocupados – el historietista parece limitarse a contarnos los aspectos más triviales de su estancia, adoptando una posición apriorísticamente neutral y equidistante en el terreno ideológico-religioso. Sin embargo, es precisamente la mera descripción de lo cotidiano lo que nos brinda elementos paradigmáticos para comprender las enormes contradicciones, a veces indescifrables, que alberga esta región. De esta forma, incluso actividades tan banales como hacer la compra o pasear por la ciudad pueden ser obstaculizadas por las incesantes trabas burocráticas y por la vigilancia sofocante de un estado en muchos aspectos hipermilitarizado. El interés hacia lo anecdótico y la capacidad de mostrarnos incluso los particulares aparentemente más insignificantes son elementos reveladores de la sorprendente sensibilidad antropológica del autor. Eso permite a Delisle hacer un fresco detallado de la heterogeneidad de la sociedad israelí, cuya imagen se suele simplificar erróneamente reduciéndola a un conjunto político-religioso uniforme. Por último, cabe contemplar la obra a la luz de su valor como fuente primaria para la investigación historiográfica. Además de recoger valiosos testimonios entre las distintas comunidades que componen el tejido social de Jerusalén, el mismo artista, viviendo allí durante la intervención militar llevada a cabo por las tropas israelíes en Gaza entre diciembre de 2008 y enero de 2009, se convierte en observador privilegiado de la ofensiva denominada con la siniestra fórmula de Operación Plomo Fundido.

Desde una perspectiva didáctica, podemos considerar estas novelas gráficas no solamente documentos estupendos para abordar la complejidad del conflicto israelí-palestino en nuestras aulas, sino que también un medio magnífico para enriquecer la didáctica de la historia desde múltiples puntos de vista. En primer lugar, queda reflejada en sus ilustraciones una metodología de trabajo de investigación análoga a la del historiador. A través del método periodístico – que Sacco entiende “como el primer escalón de la historia” (Barros, 2017) – ambos autores conducen una encomiable actividad de recolección de fuentes orales y de rastreo de fuentes de archivo que muestra al lector cómo estudiar un episodio histórico. En segundo lugar, en ambas obras, se perfila una relación dialéctica entre pasado y presente – entre el temor al olvido y la necesidad de la memoria – que, en mi opinión, encarna perfectamente el sentido profundo de lo que es el objeto de la disciplina historiográfica. Favorecidos también por la gran expresividad del lenguaje gráfico del cómic que “convierte – como el mismo Sacco observa – la transición de presente al pasado en algo más orgánico” (Barros, 2017), la sorprendente capacidad de estos autores de crear un hilo de continuidad entre dichas dimensiones nos resulta extremadamente útil para favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje realmente significativo.

5.4. Trabajo con fuentes videolúdicas: los serious games

Los videojuegos representan otro tipo de recurso que, sin lugar a dudas, posee un potencial didáctico enorme. De forma análoga a la trayectoria que ha caracterizado la historia del cómic, también el mundo del *video game* se ha ido progresivamente popularizando, emancipándose de la reputación negativa que se le achacaba antaño por su presunta índole corruptora (Gómez, 2014, pp.11-13). Hoy día, los videojuegos son considerados un medio de comunicación trascendental, representan uno de los sectores más prolíficos del mercado y varios de ellos son considerados auténticas obras de arte¹⁴. En cuanto a su aplicación didáctica, si bien con algo de retraso, el mundo de la escuela está dando señales prometedoras. Debido a la proliferación en los centros educativos de las fructíferas técnicas de *gamification* y al inevitable proceso de inclusión de las nuevas TIC, se puede registrar un aumento de los proyectos didácticos basados en los videojuegos. De acuerdo con numerosos observadores, entre los beneficios principales que alberga la actividad videolúdica, cabe destacar su capacidad de crear aprendizajes significativos en el ámbito de las Ciencias Sociales (Ayén Sánchez, 2017). Como enfatiza Irigaray y Luna (2014), el videojuego favorece un proceso de aprendizaje activo que

genera en el jugador un vínculo, haciendo propios los logros en el juego. Además, complementando las habilidades tradicionales de lecto-comprensión, el videogame permite interpretar los contenidos históricos desde una «vivencia» de los mismos; los estudiantes reconocen en los resultados del juego, las decisiones que han tenido que tomar, vinculándose entre ellos, con las docentes y con los contenidos, para resolver los problemas que el juego plantea, y así, conocer los procesos históricos en «primera persona». (p.435)

Por otro lado, es indudable el potencial motivador de los videojuegos en el alumnado. El carácter interactivo con el que están concebidos permite “engancha” a los estudiantes a la actividad didáctica, también fuera del horario escolar, permitiéndoles adquirir conocimientos más duraderos y desarrollar las competencias específicas del pensamiento histórico de una forma más entretenida y eficaz (Ayén Sánchez, 2017). Además, a diferencia de la mayoría de sistemas didácticos tradicionales, en el videojuego se integra el error de forma positiva – un elemento connatural a la lógica lúdica – como criterio básico para fundamentar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, cabe subrayar, como beneficio de la actividad lúdica y videolúdica, su potencial en el desarrollo de las habilidades personales, emocionales, sociales, psicomotoras y cognitivas. (Téllez e Iturriaga, 2014, p.153)

Entre los videojuegos de más éxito comercial, son ampliamente difundidos juegos de ambientación histórica como las sagas de *Assasin's Creed* o de *Civilization*, entregas que, de acuerdo con Téllez e Iturriaga (2014), han conseguido “lo que muchos profesionales de la historia no: que personas de toda procedencia geográfica y extracción social se interesen y logren aprendizajes significativos en el campo de la Historia” (p.153). Esta acertada constatación es reveladora del potencial didáctico de este recurso y de la necesidad de integrar nuevas metodologías a los programas curriculares.

¹⁴ Desde 2013, el *Museum of Modern Art* de Nueva York alberga en su colección permanente una serie de videojuegos pioneros del género, entre los cuales destacan entregas como *Minecraft* (Mojang, 2011), *Pac-Man* (Namco, 1980), *Pong* (Atari, 1972), *SimCity 2000* (Maxis, 1994), *Snakes* (Nokia, 1991), *Space Invaders* (Taito, 1978), *Street FighterII* (Capcom, 1991) y *Tetris* (Alexey Pajitinov, 1984).

Con respecto a la propuesta didáctica que aquí se propone, nos centraremos en un género específico de videojuegos, los denominados *serious games*, un concepto acuñado por el terapeuta británico Clark Abt para combatir el fracaso escolar a través de la actividad lúdica (Gómez, 2014, p.35). Si bien no gozan de la misma popularidad de las entregas que acabamos de mencionar, esta tipología de juego nos permite plantear en el aula las temáticas más delicadas de forma innovadora. La finalidad de estos “juegos serios” no se restringe al mero entretenimiento, sino que guarda relación con la concienciación en torno a determinadas temáticas. Caracterizados así por una naturaleza híbrida, a medio camino entre el entretenimiento tradicional y la divulgación de contenidos, los *serious games* se suelen clasificar en dos grupos principales: por un lado, los dirigidos a la persuasión y a la difusión de ideas propagandísticas, en los cuales se proporciona, se ensalza y se promociona una determinada perspectiva con respecto a temáticas de carácter político, religioso o militar¹⁵; por el otro, están aquellos “orientados a la adquisición de información y/o aprendizaje, estructurados en torno a objetivos pedagógicos (...) o relacionados con la actualidad informativa” (Boullón Sabín, 2015, p.203). Con respecto a esta última categoría, cuyas propuestas son las que más se adecuan a la dimensión didáctica, quisiera destacar dos videojuegos que han tratado de manera sugestiva el tema del conflicto palestino-israelí, haciendo hincapié en los valores de la paz y en la necesidad de un reconocimiento mutuo entre los bandos como condición necesaria para la resolución del conflicto.

La primera sugerencia es *Global Conflict: Palestine*, un videojuego distribuido en 2007 por la desarrolladora danesa Serious Game Interactive. El estudiante-jugador desempeña el papel de un/a periodista independiente recién llegado a la región israelí-palestina, cuya actividad consiste en redactar artículos y reportajes sobre el conflicto. A través de seis misiones, el jugador va conociendo los distintos aspectos que configuran la contienda: las incursiones militares israelíes en los territorios palestinos; el sistema de *checkpoints* de vigilancia que delimita las fronteras; la problemática de los asentamientos judíos en Cisjordania; el fenómeno del martirio y de los ataques suicidas como método de resistencia; los mecanismos de reclutamiento de Hamás; el papel desempeñado por los medios de comunicación (Schreitter, 2009, pp.50-53). Basándose en las entrevistas que se van realizando a lo largo del juego a los diferentes actores del conflicto – soldados y civiles israelíes, imames y madres de mártires palestinos, etc. – el jugador va perfilando una línea editorial más o menos acorde con las posiciones de los periódicos israelíes o palestinos, adoptando una postura más conciliadora o más intransigente hacia el bando opuesto. La dimensión narrativa adquiere así una relevancia fundamental en el juego, revelando al jugador uno de los aspectos más significativos para comprender cómo se articula el conflicto en la cotidianidad de las personas. Cabe destacar el mérito de este videojuego de abordar la complejidad de la cuestión desde un enfoque narrativo dual, reflejado expresamente en el sistema de juego por la posibilidad de elegir como personaje entre un periodista de origen palestino y otra de origen judío. Mostrando la existencia de discursos antitéticos, de visiones del conflicto

¹⁵ Pertenecen a esta categoría diversos videojuegos que han abordado el tema del conflicto árabe-israelí desde una perspectiva expresamente pro-palestina. Me refiero a *Under Ash* (2001) y a su secuela *Under Siege* (2005), ambos creados por la productora siria Dar al-Fikr, y a *Special Force* (2003), producida y distribuida por Hezbollah. En dichas entregas, los protagonistas del juego son jóvenes palestinos que se enfrentan a la represión israelí. Si bien no sean adecuados para una aplicación didáctica, al tratarse de violentos *first person shooters* que estigmatizan exclusivamente a los israelíes como enemigos, se trata de casos interesantes, porque, narrando el conflicto desde su propia perspectiva, tratan de invertir la hegemonía ideológica de videojuegos militares estadounidenses como *America's Army*, en los cuales la imagen de las poblaciones árabes es tendencialmente negativa. Para profundizar léase el artículo de Helga Tawil-Souri, “The Political Battlefield of Pro-Arab Video Games on Palestinian Screens”.

tendencialmente incompatibles y que se han ido cristalizando con el paso del tiempo, se aproxima al estudiante a analizar el conflicto desde una mirada más compleja que le ayuda a matizar eventuales preconceptos y posiciones apriorísticas. El videojuego no pretende que el jugador crea de poder conseguir la resolución del conflicto, sino que hace hincapié en otros elementos de reflexión: la dificultad de mantener una posición objetiva ante un escenario de guerra tan complejo y la necesidad del reconocimiento recíproco de la visión del otro como primer paso para construir puentes de paz. Si bien algunas experimentaciones del videojuego en el aula hayan producidos resultados didácticos contradictorios y no siempre positivos (Shreitter, 2009), estoy convencido de que este videojuego puede ser una herramienta sorprendente si se contextualiza coherentemente la actividad videolúdica en el marco de una propuesta didáctica más estructurada.

La segunda propuesta es *PeaceMaker* (Impact Games, 2007), un videojuego de gestión global cuyo propósito principal es – según las palabras de los mismos creadores – “enseñar a los adolescentes israelíes y palestinos cómo ambos bandos pueden colaborar para conseguir la paz” (Burak, Keylor y Sweeney, 2005, p.1). El jugador, desempeñando el papel del primer ministro israelí o del presidente palestino, tiene que convenir con los actores involucrados en el escenario político para conseguir un equilibrio que satisfaga a todos y que permita cimentar un proceso de paz duradero. De forma análoga a *Global Conflict: Palestine*, este videojuego enfatiza, también a través de noticias de archivo reales, la dimensión narrativa dual, a través de la cual el jugador entra en contacto con la pluralidad de perspectivas con las cuales se suele abordar el conflicto. A diferencia de la entrega danesa, sin embargo, donde el jugador se limita a construir su postura personal, este proyecto es mucho más ambicioso y, por así decirlo, utópico, dado que aspira a lograr, si bien de forma virtual, las condiciones de paz. Como aseveran los desarrolladores, el juego está pensado precisamente para educar “los futuros líderes permitiéndoles experimentar y explorar los roles que algún día desempeñaran” (Burak, Keylor y Sweeney, p.2). En cuanto a su aplicación en los centros educativos, algunos estudios han relevado que la actividad didáctica basada en este videojuego ha favorecido un significativo cambio de actitud en el alumnado con respecto al conflicto, comportando tendencialmente, después de haber jugado, un reposicionamiento más favorable hacia el bando palestino (Alhabash y Wise, 2012, p.1). Desde luego, hay que relativizar este tipo de datos, habiendo estado observado en un contexto como Estados Unidos que alberga amplios sectores sionistas y filoisraelíes. Sin embargo, dichos resultados son emblemáticos del potencial didáctico del videojuego, de su capacidad de demoler los preconceptos de los estudiantes y proporcionarles las claves para analizar el conflicto desde una perspectiva más compleja y multidimensional.

5.5. Trabajo con fuentes digitales y audiovisuales

Por último, se trata de describir de forma sucinta otro tipo de fuentes y recursos innovadores que podríamos emplear en nuestras aulas para plantear la cuestión palestino-israelí. Me refiero en concreto a dos sugestivos documentos audiovisuales que abordan el tema desde diferentes perspectivas: el video *Conflict in Israel and Palestine* del canal didáctico *Crash Course* y el videoclip creado por la artista estadounidense Nina Paley, *This Land Is Mine*.

Dichos documentos no solo plantean enfoques interpretativos diferentes – y, en cierta medida, contradictorios – sino que también recurren a formas narrativas muy distintas entre sí. En el primer caso, se trata de un video-curso didáctico de un popular canal educativo de *YouTube* que se caracteriza por un método expositivo claro y pedagógico. La aspiración es, basándose en las investigaciones historiográficas y académicas más destacadas, proporcionar un cuadro objetivo de los acontecimientos que han marcado la historia contemporánea de la región palestina. En el segundo documento, en cambio, se utiliza el lenguaje musical y artístico para delinear un *excursus* cronológico de gran alcance que abarca la entera historia de la Tierra Santa. En este caso, no se aspira brindar un relato históricamente preciso y verídico, sino que el propósito principal es estimular la sensibilidad del espectador ante la violencia endémica que caracteriza la historia de la región desde miles de años.

Antes de describir más detenidamente dichos recursos y explorar sus posibles aplicaciones en el aula, quisiera reflexionar brevemente en torno al potencial didáctico de herramientas digitales y audiovisuales como *YouTube* y otros medios afines. Dada la incuestionable popularidad que éstas han alcanzado, sobre todo entre la población más joven, es razonable plantear una aplicación progresivamente más frecuente de estas plataformas en el ámbito escolar. Estos nuevos instrumentos digitales no solo proporcionan extensas galerías de documentos que podemos emplear como soportes audiovisuales en las clases, sino que representan también espacios de difusión de contenidos que podría elaborar el mismo alumnado. Como han evidenciado acertadamente Cancelas y Herrera (2014), el potencial didáctico de este tipo de herramienta es múltiple:

despierta la motivación intrínseca del alumno, aproxima el entorno digital en el que están inmersos los adolescentes y jóvenes en su vida cotidiana al aula, es una fuente de *input* variado que alberga documentos visuales de múltiples áreas de conocimiento, se establece como recurso que ofrece al docente y al discente numerosas posibilidades para poner en práctica técnicas y actividades lúdicas y motivadores en el aula. (p.71)

De acuerdo con la definición sugerida por Manuel Castells (2009), nos hallamos ante un nuevo fenómeno de *autocomunicación de masas*, configurado por un sistema horizontal de libre acceso que permite intercambiar información, a través de la red de blogs, vlogs, wikis y demás dispositivos que están adquiriendo siempre más importancia en el mundo del conocimiento (pp.101-102). A tenor de las vertiginosas transformaciones del universo de las comunicaciones, será fundamental, desde la perspectiva de la escuela, asimilar estas nuevas herramientas, adaptándolas a las distintas finalidades didácticas. En este sentido – asevera Ganino – las oportunidades que ofrecen los nuevos vehículos de información representan un auténtico reto epistemológico y metodológico para las asignaturas de Ciencias Sociales (p.6).

Ahora bien, vamos a describir la primera sugerencia audiovisual para plantear el conflicto palestino-israelí en el aula. *Crash Course* es, sin duda, uno de los canales educativos más importantes que podemos encontrar en internet. Fundado en 2012 por los divulgadores estadounidenses John Green y Hank Green, y financiado por la misma plataforma de *YouTube*, este medio se ha convertido en pocos años en un referente de la divulgación científica y didáctica en la red. Caracterizados por un estilo comunicativo dinámico y entretenido, los videos abarcan un extenso abanico de ámbitos disciplinares, desde los sectores de las humanidades como la Historia, la Literatura y la Filosofía, hasta los terrenos científicos de la Física y de la Química, pasando por aéreas más relacionadas con la cultura pop¹⁶. Como sugiere el mismo nombre *Crash Course*, estos documentos audiovisuales compendian de forma sorprendente en unos 10-15 minutos temáticas de varia índole. Paralelamente a estas brillantes síntesis audiovisuales, además, desde la página web, es posible acceder a materiales didácticos, dirigidos tanto a los estudiantes como a los docentes, enfocados a la actividad en el aula¹⁷.

El documento que vamos a describir, *Conflict in Israel and Palestine*, forma parte del curso *World History II*. El video se caracteriza, además de por el estilo irónico y brillante de John Green, por la sorprendente capacidad de resumen con la cual se delinea la complejidad de la cuestión palestino-israelí. El enfoque interpretativo de Green se basa en refutar la errónea idea – sin embargo, ampliamente difusa – de que el conflicto descansa sobre las bases de una contienda atávica entre judíos y árabes que se remontaría a un tiempo inmemorial. De esta manera, se historiza el conflicto identificando su origen como fruto exclusivo de la contemporaneidad y rechazando tajantemente la dimensión religiosa como causa detonante del conflicto. Aludiendo explícitamente a la línea historiográfica de James Gelvin sobre la competencia entre los distintos nacionalismos a finales del siglo XIX, Green enmarca la cuestión palestino-israelí dentro del fenómeno histórico-político del surgimiento de los estados-naciones. Para corroborar esta tesis, se delinea un itinerario histórico que parte precisamente desde la descripción de la Palestina Otomana de 1878, una época marcada – según el narrador – por la convivencia pacífica entre la población musulmana y las minorías cristiana y judía.

Siguiendo esta línea de interpretación, el video hace hincapié en dos de los factores desencadenantes del conflicto. El primero tiene que ver con la eclosión de movimientos nacionalistas antagónicos en la región: por un lado, se menciona el surgimiento del movimiento sionista impulsado por Theodor Herzl, contextualizándolo como una de las numerosas corrientes nacionalistas que se desarrollaron a caballo entre los siglos XIX y XX en el seno del Imperio austrohúngaro; por el otro, se explica el estallido del nacionalismo panarabista en la década de los años 30 principalmente como reacción a los flujos migratorios judíos y a las vejaciones del colonialismo británico. El segundo factor alude precisamente al rol destabilizador que desempeñó el mandato británico en la región desde 1917 hasta 1948. De esta manera, en el video, se enumeran, entre las responsabilidades objetivas del gobierno de Londres, las contradictorias y nefastas medidas diplomáticas que se impulsaron en la

¹⁶ Aquí el listado completo de la secciones temáticas del canal: *Film History, Sociology, Mythology, Computer Science, Literature, Games, Physics, Philosophy, Economics, Intellectual Property, U.S. Government and Politics, Astronomy, Anatomy & Physiology, Big History, Bloopers & Outtakes, World History, Psychology, Chemistry, US History, Literature, Ecology, Biology, World History II*.

¹⁷ Es el caso del curso de *Crash Course World History Curriculum*, unos documentos de trabajo que acompañan el video-curso.

región¹⁸, la división étnica de la población impulsada por el mandato colonialista y la aquiescencia de este organismo ante los ingentes flujos de migración judía hacia Palestina en los años 20 y 30.

Una vez delineada la crucial cuestión del origen, John Green describe resumidamente el desarrollo del conflicto desde la fundación del estado de Israel en 1948 hasta la actualidad. Cabe destacar la atención del autor hacia elementos que, como ya se ha podido observar anteriormente, son generalmente omitidos en los libros de texto: la centralidad del concepto de *Nakba* en la narración palestina del conflicto, el creciente problema de los asentamientos judíos en los territorios ocupados y el régimen de segregación simbolizado por el muro en Cisjordania, etc. Además, hay que apreciar en el video algunas agudas observaciones que contribuyen a matizar complejas cuestiones como la heterogénea configuración étnico-religiosa de la región y el papel ambiguo que desempeña una organización como Hamás¹⁹. En conclusión, el video proporciona algunas interesantes pistas de reflexión sobre la necesidad de que ambos bandos reconozcan recíprocamente la legitimidad de la historia del otro para encaminar un discurso de paz que lleve al final del conflicto.

El segundo recurso que vamos a describir forma parte de un proyecto artístico, todavía no acabado, inaugurado en 2012 por la dibujante estadounidense Nina Paley. Se trata de un largometraje animado titulado *Seder-Masochism*, cuya trama narra de forma original, utilizando temas musicales contemporáneos, las vicisitudes bíblicas narradas en el libro del *Éxodo*. El primer fragmento de la obra publicado es precisamente *This Land is Mine*, una suerte de videoclip musical de poco más de tres minutos concebido como escena final de la película, en el cual se condensa de forma caricaturizada los miles de años de sangrientas pugnas libradas por el dominio de la Tierra Santa. Bajo la pregunta “¿Quién mata a quién?” – elocuente interrogante sugerido por la misma Paley en los materiales adicionales al video – el espectador se halla frente a un violento desfile cronológico de poblaciones que se matan incesantemente las unas con las otras. Desde las primeras poblaciones nómadas hasta los otomanos, pasando por los macedonios y los romanos, y terminando narrando el conflicto palestino-israelí en el siglo XX, el video retrata los pueblos y movimientos políticos-religiosos que se han asentado en la región a lo largo de la historia²⁰.

El gran protagonista de la escena, sin embargo, junto al ángel de la muerte – el personaje que aparece triunfante al final del video tras la gran matanza – es precisamente el tema musical, *Exodus Song (This Land is Mine)*. La canción, escrita por Ernest Gold y Pat Boone (reinterpretada en esta versión por Andy Williams) es el tema central de la banda sonora de *Exodus*, una película de 1960 dirigida por Otto Preminger cuya trama relata con un tono

¹⁸ La oferta que se hizo al movimiento sionista a través de la Declaración Balfour – donde se proclamaba en 1917 “el establecimiento en Palestina de una Casa Nacional para el pueblo judío” – colisionó, por un lado, con las promesas territoriales que se hicieron al Gran Muftí de Jerusalén para construir un gran estado árabe, y por el otro, con el plan de partición con Francia de Oriente Próximo establecido en los acuerdos Sykes-Picot de 1916.

¹⁹ Si bien se evidencia la estrategia terrorista, a través de ataques suicidas, emprendida por Hamás contra Israel, por otro lado, se resalta el amplio consenso que ha cosechado la organización, sobre todo en la Franja de Gaza, debido a los proyectos de bienestar social que ha impulsado en las últimas décadas.

²⁰ A lo largo del video aparecen, en orden cronológico, las siguientes figuras: los hombres primitivos, los cananeos, los egipcios, los asirios, los israelitas, los babilonios, los macedonios, los ptolemaicos, los seléucidas, los sacerdotes hebreos, los macabeos, los romanos, los bizantinos, los califas árabes, los cristianos cruzados, los mamelucos, los otomanos, los árabes, los británicos, los palestinos, los sionistas, los guerrilleros de la OLP, los soldados israelíes, los guerrilleros islamistas y, por último, el ángel de la muerte.

heroico la fundación del estado de Israel. La letra de la canción es paradigmática del espíritu irredentista de los colonos:

*This land is mine
God gave this land to me (...)
If I must fight
I'll fight to make this land our home
until I die this land is mine!*²¹

Nina Paley, desacraliza irónicamente el “himno sionista”, intercalando a la voz cálida y emocionante del cantante los gemidos escalofriantes de los personajes antes de morir y creando un contraste entre las sonoridades épicas de la canción y el chirrido de las espadas y de las lanzas que golpean mortalmente a los enemigos. Al hacer que todos los personajes, independientemente de sus pretextos políticos o religiosos, canten al unísono la canción – como si cada uno de ellos reivindicara el mismo abstruso derecho a dominar esa tierra – la artista crítica sutilmente la ideología sionista ridiculizando su pretensión de que el pueblo judío sea, por designación divina, el único legítimo dueño.

Gracias también a la particular técnica de animación y la aguda ironía con la cual la dibujante trata el tema, el video puede ser un excelente recurso didáctico para abordar la cuestión palestino-israelí de una forma entretenida y original. Además de suscitar interés y motivación en el estudiante, el relato proporciona una panorámica sobre la historia de una de las regiones más conflictivas del planeta. De esta manera, el documento puede ser empleado en el aula para introducir, si bien de forma superficial, el estudio o el repaso de la historia de Oriente Próximo.

El enfoque de Paley, como ya se ha mencionado, es muy distinto, e incluso aparentemente contradictorio, con respecto al planteamiento sugerido por el video de *Crash Course*. Remontando el conflicto hasta tiempos ancestrales y describiendo la guerra para la conquista de la Ciudad Santa como un fenómeno incesante e inexorable, se podría pensar que Paley interpreta el conflicto palestino-israelí como el último eslabón de una eterna guerra sin esperanzas de paz, cuyas únicas ganadoras son la miseria y la destrucción personificadas en el ángel de la muerte. Sin embargo, el propósito de la artista no consiste en delinear una minuciosa historia de la región, sino ofrecer, a través del lenguaje artístico, una somera cronología de las batallas que se han librado en la Tierra Santa. De esta forma, la artista nos proporciona una pista de reflexión sobre la connatural beligerancia de los seres humanos y la violencia intrínseca que albergan las ideologías político-religiosas con aspiraciones territoriales. Por este motivo, a mi parecer, compatibilizar estos dos videos nos permite estructurar una actividad en el aula completa y estimulante, a través de la cual podemos integrar y transponer didácticamente tanto la dimensión historiográfica que nos brinda *Crash Course* como los elementos de sensibilización y reflexión sobre el fenómeno de la guerra sugeridos por el genial videoclip de Paley.

²¹ Traducción: “Esta tierra es mía / Dios me dio esta tierra (...) Si tengo que luchar / voy a luchar para que esta tierra sea nuestra casa / hasta que muera ¡esta tierra es mía!”.

6. CONSIDERACIONES CONCLUSIVAS

A manera de conclusión, quisiera proporcionar algunas consideraciones conclusivas en torno a este proyecto didáctico, exponiendo, por un lado, algunas de las motivaciones que me han llevado a plantear la temática y resumiendo, por el otro, las principales tensiones conceptuales que se han deparado a lo largo de la elaboración de dicho proyecto.

Mi interés hacia la cuestión palestino-israelí es fruto originalmente de una doble frustración personal. Por un lado, el hecho de haber tratado apenas el argumento a lo largo de mi formación escolar (en absoluto en la etapa de secundaria y muy superficialmente durante los estudios universitarios). Por el otro, la sensación de impotencia a la hora de tratar de comprender a fondo las dinámicas de una cuestión tan controvertida y aparentemente irresoluble.

He tratado de suplir dichas lagunas a través de un trabajo de documentación lo más exhaustivo posible, recurriendo tanto a líneas historiográficas palestinas e israelíes como a literatura internacional entre la más destacada sobre la temática. Sin embargo, cuanto más me adentro en la problemática, tengo que reconocer que mi capacidad de observación se hace más nebulosa y me resulta cada vez más complejo analizar objetivamente la cuestión ante la infinidad de matices que afloran en la superficie. En cierta medida, creo que es algo connatural a toda labor de investigación, por lo menos en sus fases iniciales. Cuantos más datos tengamos, es posible que nos resulte más laborioso enfocar nuestro objeto de estudio, encontrar la perspectiva adecuada, decantarnos hacia una determinada posición. En el caso del conflicto palestino-israelí, cuya narración es repartida entre dos posturas dicotómicas diametralmente opuestas, la labor historiográfica – y aún más la transposición didáctica – precisa, con mayor motivo, de mucha cautela metodológica e interpretativa.

Las dificultades mayores, a mi parecer, tienen que ver con la dimensión ética de la cuestión. En este sentido, me ha resultado difícil, en muchos aspectos, dilucidar los confines de una problemática ante la cual es frecuente tergiversar el juicio histórico con el juicio moral, los criterios historiográficos con las posiciones inevitablemente partidarias. Para prevenir eventuales naufragios hacia interpretaciones que son más propias del juez que del historiador, considero conveniente incorporar a nuestro horizonte teórico algunas de las observaciones que pensadores como Edward Carr (1961) y Marc Bloch (1993) han sugerido en torno a la cuestión de la imparcialidad de la historia. De acuerdo con dichos historiadores, si bien es cierto que no podemos evitar el relativismo connatural a toda labor de interpretación – es decir, el hecho de que nuestro punto de vista es inevitablemente influenciado por nuestro contexto socio-cultural – también es cierto que tenemos que limitarnos exclusivamente a la comprensión de los fenómenos históricos, eximiéndonos de emitir sentencias a posteriori. A este propósito, es célebre la oración de Bloch, exhortando a sus compañeros de oficio: “Robespieristas, antirobspieristas, por piedad, díganos simplemente quién fue Robespierre” (p.140).

Sin embargo, la cuestión es más delicada, sobre todo cuando nos adentramos en la que se denomina *historia del presente*. En efecto, la cuestión interpretativa se complica cuando nuestro “Robespierre”, el objeto de estudio, ya no es un “vestigio” del pasado, sino que un sujeto – como es en nuestro caso – que sigue configurando el presente. Ante temas sensibles y actuales como es el objeto de esta investigación, donde no hay solución de continuidad entre el pasado histórico y la trágica actualidad, hay que reconocer que la capacidad de reflexionar

históricamente se puede atenuar dejando espacio a sentimientos de indignación y condena moral que nos puede suscitar la dramática situación del conflicto. Además, la cuestión se complica ulteriormente a sabiendas de que la posición que adoptamos, como investigadores y como docentes, ya no es – como la definía Bloch – “una tardía decisión de un historiador”, sino que contribuye en la construcción de un discurso narrativo determinado, que – como ya pudimos observar anteriormente – también configura de alguna forma las dinámicas del el conflicto.

A tenor de estas consideraciones, cuyas contradicciones – he de reconocer – no acabo de resolver completamente, he planteado la cuestión desde el punto de vista de la dimensión didáctica, es decir ya no solo como historiador, o como mero beneficiario del discurso histórico, sino también como futuro docente de secundaria. Planteando la labor de transposición didáctica sobre la cuestión israelí-palestina, muchas de las tensiones conceptuales que se acaba en parte de enumerar se han ido amplificando, traducándose en concretos interrogantes. Solo por citar algunos ejemplos de ellos: ¿es correcto adoptar una posición equidistante y neutral frente a un conflicto caracterizado por una disparidad de fuerzas tan descomunal? ¿Definir Israel – como sugieren ciertos historiadores (Pappé, 2015) – como un régimen de *apartheid* supone adoptar una posición sesgada ante el conflicto? ¿Cómo abordar el fenómeno del terrorismo palestino desde una perspectiva histórica ante la centralidad que están desempeñando, en la actualidad, también en Europa, las estrategias terroristas islamistas?

Ante estos dilemas, se ha decidido plantear la propuesta siguiendo múltiples directrices didácticas teóricas.

En primer lugar, como ya se ha ampliamente observado, se trata de adoptar un *enfoque narrativo dual*, es decir una perspectiva de interpretación que reconoce la existencia de una dualidad de discurso ante el conflicto y aboga por el reconocimiento recíproco de dichos discursos como único camino para entablar un diálogo de paz entre los bandos contrincantes. A este propósito, me permito hacer mías las palabras de John Green (2015),

Es importante entender la lógica interna de estas dos visiones nacionalistas en competición. Para que ambas visiones nacionales, la de los sionistas y la de los palestinos funcionen, es necesario entender el derecho de cada uno de ellos a existir y la legitimidad de los hechos históricos que a cada uno de ellos les ha afectado.

En segundo lugar, se considera conveniente que el profesorado, frente a la sensibilidad y complejidad del tema, adopte una postura de *imparcialidad comprometida*. Con esta fórmula se alude a la predisposición de apertura e inclusión participativa hacia el alumnado, a través de la cual, el docente no esconde su postura personal ante la temática y, al mismo tiempo, reconoce la legitimidad de otras posiciones, alentando a sus estudiantes a que discrepen eventualmente con él.

En tercer lugar, ante la difícil situación geopolítica y diplomática de una cuestión que, de cierto modo, “representa – asevera Edward Said (1979) – el más espinoso problema internacional de la vida de la posguerra” (p.54), se pretende circunscribir la diatriba en el marco de las resoluciones aprobadas al respecto por la ONU. Este organismo, a pesar de las debilidades que ha demostrado a lo largo de su existencia, sigue siendo, sin lugar a dudas, la entidad más competente en materia de derecho internacional. Ante la desorientación que a veces puede producir el análisis del conflicto, por lo tanto, consideramos que las resoluciones

de la ONU representan, si bien muchas de ellas siguen siendo incumplidas, la referencia principal a la cual podemos acudir para esclarecer las dinámicas más complejas de dicho conflicto.

En cuarto lugar, como ya pudimos delinear en el apartado 4.3., se presta particular atención a la cuestión de los derechos humanos y a la sensibilización del alumnado hacia una concepción positiva del concepto de paz. Para permitir esto, nos hemos decantado por adoptar planteamientos metodológicos propios de la Educación para la Paz y la Educación para el Desarrollo.

Por último, ante la cacofonía interpretativa y narrativa sobre la cuestión palestino-israelí, reflejada perfectamente en el *mare magnum* bibliográfico sobre el tema, considero pertinente abrazar la línea historiográfica propuesta por los llamados *new historians* israelíes, una heterogénea corriente impulsada desde la Universidad Hebrea de Jerusalén por pensadores como Benny Morris, Ilan Pappé y Tom Segev. Los “nuevos historiadores” han propuesto en las últimas décadas una interesante labor de revisión del discurso historiográfico israelí tradicional, a la cual se atribuía la construcción de los mitos fundacionales sobre los cuales se ha cimentado el dispositivo de legitimación sionista. Según Mar Gijón (2008), los *new historians* “han sido los actores determinantes que han echado abajo los mitos creados por Israel que había en torno a los sucesos que ocurrieron durante y después de la guerra de 1948” (p.27). Como observa acertadamente Gijón, la importancia revolucionaria de esta operación historiográfica tiene que ver, más de allá de su valor estrictamente académico, con el mismo hecho de que solo estudiosos de Israel hubieran podido demoler el relato hegemónico del sionismo más recalcitrante (p.29). De esta manera, no se pretende propender a priori hacia una concreta línea de investigación, sino que, frente a la radical incompatibilidad de los planteamientos historiográficos tradicionales, la línea revisionista, haciendo “coincidir sus investigaciones con el discurso de las víctimas [de las guerras de 1948 y de 1967]” (p.29), presenta esperanzadores señales de reconciliación entre la narración palestina y la israelí.

Más allá de estas cuestiones de carácter teórico y epistemológico, otro ámbito didáctico que me ha suscitado particular interés a la hora de elaborar el proyecto concierne la dimensión metodológica. Es decir, ¿cómo plantear esta temática en la práctica docente? ¿A través de cuáles herramientas y recursos? ¿Cómo conseguir que la actividad didáctica resulte atractiva y estimulante? Para hacer frente a estos interrogantes, se ha optado por una metodología de laboratorio didáctico, en el cual se integra el uso de recursos didácticos más tradicionales con otros más innovadores y experimentales.

A través del enfoque de laboratorio – como se ha explicado con pormenor en el apartado 5.1. – se pretende enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, alejándonos de una concepción meramente transmisiva del conocimiento y planteando, en cambio, una aproximación a la disciplina histórica más práctica y significativa. Como asevera Laurana Lajolo (2003b), “no se trata solamente de aprender o enseñar historia, sino de *hacer historia*, es decir de experimentar operativamente y medirse conceptualmente con la complejidad y la problematicidad de los procesos históricos” (p.7). Se pretende recalcar, de esta forma, la importancia vital, en el ámbito académico de las Ciencias Sociales, de fomentar la capacidad crítica de nuestro alumnado, integrando metodologías y pensamientos complejos a la actividad didáctica. Lejos de querer transmitir conocimientos pasivos e inertes, anhelamos por un modelo pedagógico por el cual los profesores sean quienes guían al grupo clase en el incesante proceso de “descubrimiento” que, al fin y al cabo, es la educación. La Historia

escolar, así como la Geografía y la Historia del Arte, no se pueden reducir a efímeros aprendizajes de fechas, personajes y nociones terminológicas, sino que, en primer lugar, deberían ser los espacios donde consolidar los criterios interpretativos para entender el mundo en que vivimos.

Por otro lado, a lo largo del trabajo se ha hecho particular hincapié en la descripción de una serie de recursos innovadores, brindando una breve panorámica sobre algunos de ellos. El potencial didáctico que albergan dichos recursos tiene que ver probablemente con la necesidad de reorientar la metodología didáctica hacia un mundo comunicativo en constante evolución, que está viviendo desde hace unos años una auténtica revolución. A este respecto, me parece muy sugerente el enfoque que nos proporciona la *Public and Digital History*, una renovadora área disciplinaria, de origen estadounidense, que se propone de construir y difundir contenidos históricos fuera de los tradicionales ámbitos universitarios, aspirando, a través de los medios de comunicación de masas, a la mayor participación posible de personas extrañas a los circuitos académicos (Rai Storia, 2017b). Si bien pueda parecer un proyecto un tanto ambicioso, cabe señalar el intento loable y la importancia de difundir el discurso histórico a través de nuevos lenguajes más contiguos a nuestra realidad cotidiana. Desde esta nueva área, surge, por lo tanto, un nuevo papel de historiador capaz de “conjugarse – observa Michela Ponzani – las metodologías, la científicidad y la formación propias de la academia con las nuevas formas de la comunicación” (Rai Storia, 2017a). En mi opinión, el sugestivo enfoque de esta línea historiográfica puede resultar muy fructífero para la Didáctica de la Historia. En cierta medida, el docente de secundaria de Ciencias Sociales es la figura profesional que más relación tiene con el carácter público de la Historia. En este sentido, ante la proliferación de información no mediada ante la cual está expuesto el alumnado a diario, es de trascendental importancia que el profesorado domine el funcionamiento de los actuales medios de comunicación y de las respectivas metodologías, para fomentar un proceso educativo más prospero.

A tenor de estas consideraciones, en definitiva, en este trabajo de fin de máster se pretende delinear una propuesta didáctica que, si bien de forma muy circunscrita y limitada, contribuya a reorientar, a través de la adopción de ciertos recursos innovadores, la didáctica de las Ciencias Sociales hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje más significativo, estimulante y duradero. Para lograr dicho propósito se ha planteado una propuesta – abierta, desde luego, a futuras críticas, modificaciones e integraciones – sobre un tema concreto, la historia del conflicto palestino-israelí, una cuestión trascendental para comprender el convulso escenario geopolítico actual desde una perspectiva histórica, además de ser crucial para analizar los procesos históricos más relevantes que configuran la historia del siglo XX.

Lista de referencias

1. Currículos

Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, BOCM, núm. 118, 20 de mayo de 2015.

Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Bachillerato, BOCM, núm. 120, 22 de mayo de 2015.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Jefatura de Estado, BOE, núm. 106, 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Jefatura de Estado, BOE, núm. 295, 10 de diciembre de 2013.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE, núm.3, 3 de enero de 2015.

2. Libros de texto

Álvarez Rey, L., García Sebastián, M., Getell Arimont, C., Palofix Gamir, J., y Risques Corbella, M. (2015). *HCM. Historia del Mundo Contemporáneo*. Madrid: Vicens Vives.

Aróstegui Sánchez, J., García Sebastián, M., Getell Arimont, C., Palofix Gamir, Jordi, y Risques Corbella, M. (2009). *Historia del Mundo Contemporáneo*. Madrid: Vicens Vives.

Fernández Ros, J. M., González Salcedo, J., y Ramírez Aledón, G. (2008). *Historia del Mundo Contemporáneo*. Madrid: Santillana.

García Parody, M. Á., Lama Romero, E., Olmedo Cobo, F., y Pros Mani, R. M. (2008). *Historia del Mundo Contemporáneo*. Zaragoza: Edelvives.

Garrido González, A. (coord.). (2011). *Historia del Mundo Contemporáneo. Bachillerato*. Barcelona: Edebé.

Lama Romero, E., García Parody, M. Á., Olmedo Cobo, F., Pros Mani, R. M., y Salado Santos, J. M. (2015). *Historia del Mundo Contemporáneo*. Zaragoza: Edelvives.

Otero Carvajal, L. E., Fernández Bulete, V., Gómez Bravo, G. (2011). *Historia del mundo contemporáneo*, Madrid: SM.

3. Libros

- Adwan, S., y Firer, R. (2004). *The Israeli-Palestinian Conflict in History and Civic Textbooks of Both Nations*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Adwan, S., y Bar-On, D. (2002). *Learnin Each Other's Historical Narrative: Palestinians and Israelis* (Traducción castellana: *Historia del Otro. Israel y Palestina, un conflicto, dos mundos*. Barcelona: Intermón Oxfam, 2005).
- Adwan, S., Bar-On, D., y Naveh, E. (2012), *Side by Side. Parallel Histories of Israel*. New York: New Press.
- Argibay, M., y Celorio, G. (2005) *La educación para el desarrollo*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado de http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/15211/original/La_educacion_para_el_desarrollo.pdf.
- Arrigoni, V. (2009). *Gaza. Restiamo umani*. Roma: il manifesto. (Traducción castellana: *Gaza. Seguimos siendo humanos*. Madrid: Bósforo Libros, 2010).
- Ávila Ruiz, R. M., Rivero García, M. P., y Domínguez Sanz, P. (coords.). (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".
- Bloch, M. (1993). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. París: Masson & Armand Colin. (Traducción castellana: *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2006).
- Braudel, F. (1970). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.
- Carr, E. H. (1961). *What is History?*. Cambridge: Cambridge University Press. (Traducción castellana: *¿Qué es la Historia?*. Madrid: Ariel, 2003).
- Castells, M. (2009). *Communication Power*. Oxford: Oxford University Press. (Traducción castellana: *Comunicación y Poder*. Madrid: Alianza, 2009).
- Chomsky, N., y Pappé I. (2015). *On Palestine*. Londres: Penguin Books.
- Croce, B. (1989). *Teoria e storia della storiografia*. Milano: Adelphi.
- Culla, J. (2005). *La tierra más disputada. El sionismo, Israel y el conflicto de la Palestina*. Madrid: Alianza.
- De Luna, G. (1993). *L'occhio e l'orecchio dello storico. Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Dorotti, A., y Tropea, M. C. (2003). *La mia storia, la tua storia, il nostro futuro. Un gioco di ruolo per capire il conflitto israelo-palestinese*. Torino: Gruppo Abele.

- Durán Velasco, J. F. (2009) *El conflicto árabe israelí. Una visión no estatolatrica*, Madrid: Bósforo Libros.
- Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Milano: Bompiani.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da libertade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Traducción: *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI, 2009).
- Gijón Mendigutia, M. (2015). *Historia del movimiento de mujeres en Palestina*. Tafalla: Txalaparta.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books (Traducción castellana: *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1998).
- Gómez, S. (2014). *¿Pueden los videojuegos cambiar el mundo? Una introducción a los serious games*. Logroño: Unir Editorial.
- Gresh, A. (2001) *Israël, Palestine. Vérités sur un conflict* (Traducción castellana: Israel, Palestina. *Verdades sobre un conflicto*. Barcelona: Anagrama, 2002).
- Gresh, A., y Vidal, D. (2002) *Les 100 clés du Proche-Orient*, Paris: Hachette Littératures. (Traducción castellana: *100 claves para comprender Oriente Próximo*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2004).
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Catarata.
- Marrone, G. (2005). *Il fumetto fra pedagogia e racconto. Manuale di didattica dei comics a scuola e in biblioteca*. Latina: Tanuè.
- Medina, F. (2002). *El infierno en Tierra Santa. Crónica de una paz imposible*. Madrid: Espasa.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. París: Du Seuil. (Traducción castellana: *Introducción al pensamiento complejo*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1997).
- Morris, B. (1999). *Righteous Victims. A History of the Zionist-Arab Conflict. 1881-2001*. Nueva York: Vintage.
- Pappé, I. (2004). *A History of Modern Palestine*. Cambridge University Press. (Traducción castellana: *Historia de la Palestina moderna*. Madrid: Akal, 2007).
- Pappé, I. (2006). *The Ethnic Cleansing of Palestine* (Traducción castellana: *La limpieza étnica de Palestina*. Barcelona: Crítica, 2008).
- Pappé, I. (2015). *Israel and South Africa. The Many Faces of Apartheid*, Londres: Zed Books.

Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd revised and updated edition*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188e.pdf>.

Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.

Russell, B. (1945). *A History of Western Philosophy*. Nueva York: Simon & Schuster.

Said, E. (1979) *The question of Palestine*. (Traducción castellana: *La cuestión palestina*. Barcelona: Debolsillo, 2015).

UNRWA España (2014), *Memoria anual*. Recuperado de <https://www.unrwa.es/memoria-2014>.

UNRWA España (2015), *Memoria anual*. Recuperado de <http://m.unrwa.es/component/k2/memoria-de-actividades-2015>.

4. Artículos, capítulos de obras misceláneas y tesis académicas

Adwan, S., y Bar-On, D. (2008). Conoscere e studiare i rispettivi racconti storici secondo il progetto PRIME. *Mundus. Rivista di didattica della storia*, 1, 163-185.

Adwan, S., y Bar-On, D. (2002). Learning Each Other's Historical Narrative. *En Israeli and Palestinian Schools. A Joint Palestinian and Israeli Curriculum Development Project January, 2002 - December 2007*. Recuperado de <http://www.vispo.com/PRIME/leohn.htm>.

Aisa, J. (coord.). (s.f.). Guía didáctica. Promises. *El Cine, el Mundo y los Derechos Humanos*. Pamplona: IPES Elkartea. Recuperado de <http://www.cineddhh.org/guias-didacticas/promises/i-introduccion/#g>.

Alhabash, S., y Wise, K. (2012) PeaceMaker: Changing Students' Attitudes Toward Palestinians and Israelis Through Video Game Play. *International Journal of Communication*, 6, 356-380. Recuperado de <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/viewFile/1056/710>.

Ávila Ruiz, R. M. (2010). Presentación. En Ávila Ruiz, R. M., Rivero García, M. P., y Domínguez Sanz, Pedro (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.7-11). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".

Ayén Sánchez, F. (s.f.). Los videojuegos en la didáctica de la historia. *BITS. Revista de la Asociación Espiral, Educación y Tecnología*, 18. Recuperado de <http://ciberespinal.org/bits/index.html@p=65.html>.

Ayén Sánchez, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ?. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86, 7-15.

- Aznar Díaz, I., Cáceres Reche, M. P., y Hinojo Lucena, F. (2008). Formación integral: educar para la convivencia y la paz. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/5. Recuperado en file:///C:/Users/aleca/Downloads/2466Caceres.pdf.
- Baeza, L. (14 de marzo de 2016). Una palestina, elegida la mejor profesora del mundo. *El País*. Recuperado de <http://internacional.elpais.com/>.
- Barbero Domeño, A., Vidal Novellas, C., Barbeito Thonon, C., y Santiago Santiago, I. (s.f.). (Deconstruir) la imagen del enemigo. En *Cuadernos de Educación para la paz*. Escuela de Cultura de Pau, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado en <http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion013e.pdf>.
- Barros, D. (27 de mayo de 2017). Joe Sacco: «Yo entiendo el periodismo como el primer escalón de la historia», *Jot Down. Contemporary Culture Mag*. Recuperado de <http://www.jotdown.es/2014/06/joe-sacco-yo-entiendo-el-periodismo-como-el-primer-escalon-de-la-historia/>.
- Bastida, A. (2008). La storia dell'altro. Una pratica di ricerca educativa. *Mundus. Rivista di didattica della storia*, 1, 186-193.
- Batllori Obiols, R. (1999). Conflicto, colaboración y consenso en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 13-22.
- Belloni, B. (2016). Oriente Medio en la novela gráfica española. La expresión literaria del conflicto en *Casa Bábili, Café Budapest* y *El coche de Intisar*. *El Genio Maligno. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 19, 62-72. Recuperado de http://elgeniomaligno.eu/wp-content/uploads/2016/09/varia_Benedetta-Belloni-.pdf.
- Blay Martí, J. M. (2015). Dibujando la Historia. El cómic como recurso didáctico en la clase de Historia. *Supervisión*, 3, 1-14. Recuperado de http://www.usie.es/SUPERVISION21/2015_36/SP_21_36_Articulo_Dibujando_la_Historia_Blay.pdf.
- Bosco, S. (2010). Dalle fonti per la didattica della storia al laboratorio multidisciplinare. En Fogliardi, G., y Marcadella, G. (coords). *Gli archivi ispirano la scuola. Fonti d'archivio per la didattica* (pp.56-60). Roma: Pubblicazioni degli Archivi di Stato.
- Boullón Sabín, A. (2015). Notes de lecture: ¿Pueden los videojuegos cambiar el mundo? Una introducción a los *serious games*. *Communication, technologie et developpment*, 2, 202-205. Recuperado de <http://www.comtecdev.com/fr/telecharger/Sabin.pdf>.
- Buch, T., y Egenfeledt-Nielsen, S. (2010). The learning effect of “Global Conflicts: Palestine”. Recuperado de <http://acec2010.acce.edu.au/sites/acec2010.info/files/proposal/962/research-paper-learning-effect-serious-game-palestine.pdf>.

- Burak, A., Keylor, E., y Sweeney, T. (2005). PeaceMaker: A Video Game to Teach Peace. En Maybury, M., Stock, O. y Wahlster W. (coords.). *Intelligent Technologies for Interactive Entertainment*. Berlin: Springer. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/9766/03bffc74a1982fe8ee8c6aee0d9512f80f.pdf>.
- Cajani, L. (2004). L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria. Appunti per un dibattito attuale. *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, 2. (Traducción castellana: Enseñar la historia mundial en la escuela secundaria. Debate actual). Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=167:ensenar-la-historia-mundial-en-la-escuela-secundaria-debate-actual-l-insegnamento-della-storia-mondiale-nella-scuola-secondaria-appunti-per-un-dibattito-attuale&catid=12&Itemid=104.
- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*, 2, 60-81. Recuperado de http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n2_2009_dea3.pdf.
- Cancelas Ouviaña, L. P., y Herrera Barba, J. M. (2014). Reflexiones sobre el potencial de YouTube en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. *Hachetetepé. Revista Científica de Educación y Comunicación*, 8, 71-82. Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/17650/REFLEXIONES%20POTENCIAL%20YOUTUBE.pdf?sequence=1>.
- Chávez, K. L. (2008). El diálogo en la obra de Paulo Freire como referente para el diálogo intergeneracional. En Gadotti, M., Gómez, M. V., Mafra, J., y Fernandes de Alencar, A. (coords.). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp.65-74). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720020314/gomez.pdf>.
- Council of Religious Institutions of the Holy Land. (2013). "Victims of Our Own Narratives? Portrayal of the "Other" in Israeli and Palestinian School Books. Recuperado de https://d7hj1xx5r7f3h.cloudfront.net/Israeli-Palestinian_School_Book_Study_Report-English.pdf.
- Equipo directivo. (2008). ¿Enseñar la guerra?. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 56, 5-6.
- Espiña Barros, D. (2014). Apuntes a Notas al pie de Gaza. El cómic periodístico de Joe Sacco. *Cuco. Cuadernos de cómics*, 2, 92-108. Recuperado de http://cuadernosdecomic.com/docs/revista2/Apuntes_a_Notas_al_pie_Gaza_cuco2.pdf.
- Falaize, B. (2010). El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. En Ávila Ruiz, R. M., Rivero García, M. P., y Domínguez Sanz, P. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.187-205). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".

- Fuquen Alvarado, M. E. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, 1, 265-278. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-1/Mfuquen.pdf>.
- Ganino, G. (s.f). Narrazione digitale e didattica della storia nella scuola secondaria: indagine esplorativa tra formale e non formale. Recuperado de http://www.unife.it/lettere/letterefilosofia/comunicazione/insegnamenti/nuovi_media_didattica/materiale-didattico/a-a-2014-2015/narrazione-digitale.pdf.
- Gijón Mendigutia, M. (2008). Los “nuevos historiadores” israelíes. Mitos fundacionales y desmitificación. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 5, 27-41. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reim/article/view/774/762>.
- González Gallego, I., y Aceituno Silva, D. (2016). “Más allá del presente: el desafío de enseñar historia desde la actualidad”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8, 5-6.
- Gonzalvo, A. (s.f.). Paradise Now. Una película de Hany Abu-Assad. Recuperado de <http://undiadecine-alfabetizacionaudiovisual.ftp.catedu.es/Web/guiasdidacticas/ParadiseNow.pdf>.
- Hass, A. (11 de octubre de 2015). Abbas can't control the lost generation of Oslo. *Haaretz*. Recuperado de <http://www.haaretz.com/israel-news/.premium-1.679758>.
- Irigaray, M. V., y Del Rosario Luna, M. (2014). La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia. Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria. *Clío & Asociados*, 18-19, 411-437.
- Iturriaga, D., y Medel, I. (2017). La historia a través de los videojuegos. Evaluación mediante Civilization y Assassin's Creed. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86, 30-36.
- Jarne Esparcia, N. (2012). Guía didáctica. *Vals con Bashir. Making Of. Centro Comunicación y Pedagogía*, 91-92, 43-58.
- Lajolo, L. (2003a). La didattica laboratoriale. En Bertacchi, G., y Lajolo, L. *L'esperienza del tempo. Memoria e insegnamento della storia* (pp.33-36). Torino: Ega.
- Lajolo, L. (2003b). Gli archivi scolastici. Una “miniera work in progress” per la ricerca didattica. Recuperado de http://www.bibliolab.it/labstoria_teorica/archivi5.html.
- Lajolo, L. (s.f.). Progetti per imparare la storia del '900. Il laboratorio di didattica della storia. *Istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea in provincia di Asti*. Recuperado de http://www.israt.it/ebooks_download/ATCO000033.pdf.
- López Facal, R. (2015). La LOMCE y la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 5-7.

- López Facal R. (2011). Aprender de los conflictos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 5-7.
- López Facal, R., y Santidrián, V. M. (2011). Los «conflictos candentes» en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- López Serrano, A. (2008). Enseñar la guerra desde la complejidad y las emociones. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 56, 35-52.
- Maoz, I., y Bar-On, D. (2002). From Working Through the Holocaust to Current Ethnic Conflicts. *Group*, 26 (1), 29-48.
- Maté, I. (2017). Juegos de rol. Pautas para su uso en clase. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86, 24-29.
- Musci, E. (2009). Storia di carta e storia reale. I fumetti e l'insegnamento della storia contemporanea. *Mundus*, 3-4, 246-256.
- Palva Cabrera, A. J. (2004). Edgar Morin y el pensamiento de la complejidad. *Revista Ciencias de la Educación*, 23, Valencia, 239-254. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n23/23-14.pdf>.
- Palter-Palman, T. (2007). Paradise Now. In search of an Alternative to Violence. *PeacePower. Journal of Nonviolence & Conflict Transformation*, 3, 32.
- Pérez García, J. M. (5 de abril de 2016). Para derogar la LOMCE. Para reconducir el desaguado del gobierno Rajoy se precisa la convicción de un acuerdo político. *El País*. Recuperado de http://politica.elpais.com/politica/2016/04/05/actualidad/1459846348_890542.html.
- Pérez Miras, S. D. (2016). Enseñar historia y ciudadanía con los cómics. *Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86, 53-57.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- Rivero, P. (2017). Procesos de gamificación en la aula de ciencias sociales *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86, n.86, 4-6.
- Rodao, F. (2000). Prólogo. En Tezuka, O. *Adolf (vol.4)*. Barcelona: Planeta de Agostini.
- Rohde, A. (2012). Bridging Conflicts through History Education? A Case Study from Israel/Palestine. En Alayan, S., Rohde, A., y Dhoub, S. (coords.). *The Politics of Education Reform in the Middle East. Self and Other in Textbooks and Curricula* (pp.237-260). Oxford/New York: Berghahn Books.
- Said, E. (2001). Introduction. Homage to Joe Sacco. En Sacco, J. *Palestine* (pp.I-V). Seattle: Fantagraphics Books.

- Shreitter, B. (2009). *The use and motivational value of Global Conflicts: Palestine in an EFL setting* (Tesis de maestría). Donau-Universität, Krems, Austria. Recuperado de http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/department/imb/acgs/schreitter_masterthese.pdf.
- Silva, A. (s.f.). Paulo Freire: Una educación para la liberación. Recuperado de <https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/07/alberto-silva-paulo-freire-una-educacion-para-la-liberacion.pdf>.
- Simoni, M. (2007). Intrecci traumatici. Storia, memoria e identità nazionali nelle scuole israeliane e palestinesi. *Passato e Presente*, 71, 47-101.
- Sola Morales, S., y Barroso Peña, G. (2014). El cómic de no-ficción como fuente para el estudio de los conflictos bélicos: *Crónicas de Jerusalén*. *Historia y Comunicación Social*, 19, 231-248.
- Taeli Gómez, F. (2010). El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica. *Polis. Revista Latinoamericana*, 25, 1-14. Recuperado de <https://polis.revues.org/400#text>.
- Tamanini, C. (2010). Costruire storia: una didattica della storia basata su fonti e documenti. En Fogliardi, G., y Marcadella, G. (coords.). *Gli archivi ispirano la scuola. Fonti d'archivio per la didattica* (pp.75-79). Roma: Pubblicazioni degli Archivi di Stato.
- Tawil-Souri, H. (2007). The Political Battlefield of Pro-Arab Video Games on Palestinian Screens. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle*, 3, 536-551. Recuperado de <https://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/006/281/TawilSouri-ProArabVideoGames.pdf>.
- Téllez Alarcia, D., y Iturriaga Barco, D. (2014). Videojuegos y aprendizaje de la historia: la saga *Assasin's Creed*. *Contextos Educativos*, 17, 145-155.
- Trepal Carbonell, C. A. (2015). La historia de la LOMCE. ESO y bachillerato. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 49-59.
- Workshops on European Battlefields – Ebre 1938 (WEB-E38). (2000). La guerra del siglo XX y la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 25, 7-17.
- Yoldi López, M. (2017). Joe Sacco: viñetas, periodismo y el conflicto palestino-israelí. *EME. Experimental, Illustration & Design*, 5, 56-67. Recuperado de <file:///C:/Users/aleca/Downloads/6871-27264-3-PB.pdf>.
- Zaplana Marín, A. (2012). Educar para la paz con fragmentos de cine de guerra. *Making Of. Cuadernos de cine y educación*, 91-92, 19-27.
- Zaplana Marín, A. (2003). Educar para la paz a través del cine de guerra. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 10, 299-319. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1350/135015168016.pdf>.

5. Comics y novelas gráficas

- Dauvillier, L., y Chapron, G. (2012). *L'attentat*. (s.l.): Hors Collection. (Traducción castellana: *El atentado*. Madrid: Alianza, 2015).
- Delisle, G. (2011). *Chroniques de Jérusalem*. Paris: Delcourt (Traducción castellana: *Crónicas de Jerusalén*. Bilbao: Astiberri, 2011).
- García, J. P. (2016). *Vidas ocupadas. Un viaje palestino de Nablus a Gaza*. Barcelona: Dibbuks.
- Glidden, S. (2010). *How to Understand Israel in 60 days or less*. Nueva York: Vertigo. (Traducción castellana: *Una judía americana perdida en Israel*. Barcelona: Norma).
- Juillard, A. (2011). *Mezek*. Bruselas: Le Lombard. (Traducción castellana; *Mezek*. Barcelona: Norma, 2012).
- Le Roy, M. (2010). *Faire le mur*. Bruselas: Casterman. (Traducción castellana: *Saltar el muro*. Madrid: 001 Ediciones, 2011)
- Modan, R. (2007). *Exit Wounds*. Montreal: Drawn and Quarterly. (Traducción castellana: *Metralla*. Bilbao: Astiberri, 2008).
- Sacco, J. (2001). *Palestine*. Seattle: Fantagraphics Books. (Traducción castellana: *Palestina. En la franja de Gaza*. Barcelona: Planeta de Agostini, 2002).
- Sacco, J. (2009). *Footnotes in Gaza*. Nueva York: Metropolitan Books. (Traducción castellana: *Notas al pie de Gaza*. Madrid: Random House, 2015).
- Tezuka, O. (2000). *Adolf*. Barcelona: Planeta deAgostini
- Vergara, B. (2013). *Palestina. Un vistazo al pasado, una mirada al presente*. Recuperado de www.bernardovergara.com/.
- Yakin, B., y Bertozzi, N. (2013). *Jerusalem. A Family Portrait*. Nueva York: First second. (Traducción castellana: *Jerusalén. Un retrato de familia*, Barcelona: La Cúpula, 2013).
- Zapico, A. (2013). *Café Budapest*. Bilbao: Astiberri.

6. Filmografía

- Abu-Assad, H. (productor y director). (2013). *Omar* [Cinta cinematográfica]. Palestina: ZBros.
- Abu-Assad, H. (productor y director). (2015). *The Idol* [Cinta cinematográfica]. Palestina: Cactus World Films, Fortress Film Clinic, Full Moon Productions, Mezza Terra Media.
- Adler, Y. (director). (2013). *Bethlehem* [Cinta cinematográfica]. Israel-Alemani-Bélgica: Entre Chien et Loup, Gringo Films, Pie Films.
- Beyer, B. (productor) y Abu-Assad, H. (director). (2005). *Paradise Now* [Cinta cinematográfica]. Palestina-Holanda-Alemania-Francia-Israel: Warner Independent Films.
- Binisti, T. (director). (2011). *Une bouteille à la mer* [Cinta cinematográfica]. Francia-Israel: EMA Films, Lama Films, TS Productions.
- Brauer, S., Elkabetz, S. (productores) y Hamoud, M. (director). (2016). *Bar Bahar* [Cinta cinematográfica]. Israel-Francia: En Compagnie des Lamas, Deux Beaux Garçons Films.
- Estibal, S. (director). (2011). *Le Cochon de Gaza* [Cinta cinematográfica]. Francia-Bélgica-Alemania: Marilyn Productions, StudioCanal, Saga Films, Rhamsa Productions, Barry Films.
- Folman, A. (productor y director). (2010). *Waltz with Bashir* [Cinta cinematográfica]. Israel-Alemania-Francia: Bridgit Folman Film Gang, Les Films d'Ici, Razor Film, Arte France, ITVS International.
- Goldberg, B. Z., Shapiro, J. (productores) y Bolado, C., Goldberg, B. Z., Shapiro, J. (directores). (2001). *Promises* [Cinta cinematográfica]. Israel-Estados Unidos: Cowboy Pictures.
- Mayer, M. (director). (2013). *Out in the Dark* [Cinta cinematográfica]. Israel-Estados Unidos: M7200 Productions, Channel 10, Israel Film Fund.
- Riklis, E. (productora) y Riklis, E. (directora). (2008). *Lemon Tree* [Cinta cinematográfica]. Israel-Francia.
- Spielberg, S. (productor y director). (2005). *Munich* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: DreamWork SKG, Universal Pictures, Amblin Entertainment.

7. Ludografía

Contra Viento y Marea (ACNUR, 2005).

Global Conflict: Palestine (Serious Game Interactive, 2007).

PeaceMaker (Impact Games, 2007).

Special Forces (Hezbollah, 2003).

Under Ash (Dar al-Fikr, 2001).

Under Siege (Dar al-Fikr, 2005).

8. Videografía

Crash Course (Productor). (28 de enero de 2015). *Conflict in Israel and Palestine: Crash Course World History* 223. De <https://www.youtube.com/watch?v=1wo2TLIMhiw&t=521s>.

Paley, N. (Productora). (1 de octubre de 2012). *This Land is Mine*. De <https://vimeo.com/50531435>.

Rai Storia. (Productor). (30 de enero de 2016). *Eco della Storia – Israele-Palestina: La guerra infinita*. De <http://www.raistoria.raistoria.it/articoli-programma/eco-della-storia-israele-palestina-la-guerra-infinita/32124/default.aspx>.

Rai Storia (Productor). (6 de junio de 2017a). *1º Convegno nazionale dell'Associazione Italiana di Public History. Michela Ponzani*. De <http://www.raistoria.raistoria.it/articoli-programma-puntate/michela-ponzani/37662/default.aspx>.

Rai Storia (Productor). (6 de junio de 2017b). *1º Convegno nazionale dell'Associazione Italiana di Public History. Marcello Ravveduto*. De <http://www.raistoria.raistoria.it/articoli-programma-puntate/marcello-ravveduto/37661/default.aspx>.

UNRWA España (Productor). (23 de febrero de 2017). *Rocambolesc Teatre. El refugio del sueño*. De <https://www.youtube.com/watch?v=5mDH7yFoc7Y>.

9. Temas musicales

Gold, E., y Boone, P. (1958). *The Exodus Song (This Land is Mine)* [Registrado por A. Williams].

EL CONFLICTO PALESTINO-ISRAELÍ

Nombre del centro:	Tipo de centro:
Curso: 1º de bachillerato	Horas lectivas semanales:
<p style="text-align: center;">OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA: (Según el currículo de la Comunidad de Madrid, 2015)</p> <p>A Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.</p> <p>B Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.</p> <p>C Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.</p> <p>D Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.</p> <p>E Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana.</p> <p>F Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.</p> <p>G Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>H Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.</p> <p>I Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.</p> <p>J Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.</p> <p>K Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.</p> <p>L Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.</p>	<p style="text-align: center;">OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA: (Según el currículo de la Comunidad de Madrid, 2008)</p> <p>1 Comprender los principales procesos y acontecimientos históricos relevantes del mundo contemporáneo situándolos en el espacio y en el tiempo, identificando los componentes económicos, sociales, políticos, tecnológicos y culturales que los caracterizan, así como sus rasgos más significativos, sus interrelaciones y los factores que los han conformado.</p> <p>2 Conocer las coordenadas internacionales a escala europea y mundial en los siglos XIX y XX para entender las relaciones entre los estados durante esa época y las implicaciones que comportaron.</p> <p>3 Analizar las situaciones y problemas del presente desde una perspectiva global, considerando en ellos tanto sus antecedentes como sus relaciones de interdependencia.</p> <p>4 Valorar positivamente los conceptos de democracia y libertad y la solidaridad ante los problemas sociales, asumiendo un compromiso con la defensa de los valores democráticos y ante las situaciones de discriminación e injusticia, en especial las relacionadas con los derechos humanos y la paz.</p> <p>5 Apreciar la historia como disciplina y el análisis histórico como un proceso en constante reelaboración y utilizar este conocimiento para argumentar las propias ideas y revisarlas de forma crítica teniendo en cuenta nuevas informaciones, corrigiendo estereotipos y prejuicios.</p> <p>6 Buscar, seleccionar, interpretar y relacionar información procedente de fuentes diversas (realidad, fuentes históricas, medios de comunicación o proporcionada por las tecnologías de la información), tratarla de forma conveniente según los instrumentos propios de la historia, obteniendo hipótesis explicativas de los procesos históricos estudiados y comunicarla con un lenguaje correcto que utilice la terminología histórica adecuada.</p> <p>7 Planificar y elaborar breves trabajos de indagación, síntesis o iniciación a la investigación histórica, en grupo o individualmente, en los que se analicen, contrasten e integren informaciones diversas, valorando el papel de las fuentes y los distintos enfoques utilizados por los historiadores, comunicando el conocimiento histórico adquirido de manera razonada, adquiriendo con ello hábitos de rigor intelectual.</p>

OBJETIVOS DIDÁCTICOS ESPECÍFICOS:

1. Conocer el panorama socio-políticos de la región de Oriente Próximo a finales del siglo XIX. Comprender los prolegómenos del conflicto, discerniendo los principales factores que lo han desencadenado y cómo estos se correlacionan entre sí.
2. Comprender las características principales del movimiento sionista, sus líneas teóricas, los principales pensadores que lo han impulsado, las causas y las consecuencias del surgimiento de dicha corriente político-nacional.
3. Entender el surgimiento del denominado panarabismo, el nacionalismo árabe de los años 30, a la luz del contexto geopolítico de la región, caracterizado por el mandato británico de Palestina y el avance del movimiento sionista en la región.
4. Contextualizar el fenómeno de los nacionalismos sionista y panarabista en el marco general del surgimiento de los movimientos nacionalistas a lo largo del siglo XIX. Repasar el tema inherente al surgimiento y al enfrentamiento de los nacionalismos europeos.
5. Interpretar el plan colonial franco-británico en Oriente Próximo, analizando los acuerdos Sykes-Picot y las repercusiones que supuso en el corto y en el largo plazo. Definir el papel del Imperio británico en la región de interés, analizando el periodo del mandato de Gran Bretaña sobre Palestina desde una perspectiva política y social.
6. Interpretar el proceso de colonización sionista en Palestina: los flujos migratorios, las *aliyah* y el marco diplomático sobre el cual se ha legitimado este proceso (la Declaración Balfour). Contextualizar los proyectos colonialistas británico y sionista en el marco más amplio de la expansión colonial de los europeos industriales.
7. Repasar el fenómeno de la expansión imperialista, discerniendo las causas y los efectos de la colonización y de grandes partes de los continentes africano y asiático por las potencias europeas.
8. Analizar las características del socialismo sionista. En particular modo, el proyecto colonial basado en el fenómeno de los *kibutz*.
9. Definir el concepto de antisemitismo, analizando qué papel desempeñó en el surgimiento del movimiento sionista.
10. Contemplar los motivos y el desarrollo de la Gran Revuelta Palestina (1936-1939).
11. Consolidar la comprensión de la *Shoah*, el genocidio de los judíos en Europa durante la Segunda Guerra Mundial. Analizar las repercusiones que supuso la tragedia del pueblo judío en la afirmación del proyecto sionista.
12. Contextualizar el socialismo sionista en el marco del movimiento obrero internacional. Reinterpretar qué papel desempeñó el antisemitismo en Europa y las trágicas repercusiones que tuvo en la primera mitad del siglo XX.
13. Comprender las dinámicas que han llevado a la proclamación del Estado de Israel en 1948.
14. Definir el concepto de *Nakba*, analizar la diáspora del pueblo palestino y comprender la importancia actual de dicho fenómeno en la narración del conflicto.
15. Analizar las dinámicas de la I Guerra árabe-israelí, identificando cuáles fuerzas participaron en ella, su desarrollo y sus consecuencias.
16. Comprender el papel de la ONU con respecto al conflicto, examinar las resoluciones principales y el surgimiento de la UNRWA.
17. Consolidar la comprensión de las posteriores guerras árabe-israelíes: la Guerra de Suez de 1956, la Guerra de los Seis Días de 1967 y la Guerra del Yom Kippur de 1967. Identifica cuáles fuerzas participaron en ellas, su desarrollo y sus consecuencias.
18. Examinar el surgimiento de la resistencia palestina y la fundación de la OLP.
19. Analizar la Guerra de Líbano de 1982, identificando cuáles fuerzas participaron, su desarrollo y sus consecuencias. Entender las causas, el desarrollo y las consecuencias de la primera Intifada.

20. Contextualizar la evolución del conflicto palestino-israelí en el marco de los procesos de descolonización de la segunda posguerra y de la Guerra Fría.
21. Examinar el proceso de paz en los Acuerdos de Oslo y el surgimiento de la ANP. Examinar el fracaso de dichos procesos de paz y el estallido de la segunda Intifada.
22. Comprender el Israel de hoy. Definir la estructura socio-política de la comunidad israelí identificando los distintos grupos que la configuran: los sectores seculares, los grupos judíos ultra-ortodoxos, los colonos judíos de extrema derecha, los árabes israelíes. Analizar la situación de la capital israelí, Jerusalén. Entender el fenómeno de los asentamientos en Cisjordania y el reparto de los recursos naturales. Analizar las últimas intervenciones militares.
23. Conocer la situación de los territorios palestinos: la Franja de Gaza y Cisjordania. Comprender la emergencia humanitaria que caracteriza amplios sectores de dichas regiones. Entender la heterogeneidad de los movimientos político-religiosos que detienen el poder. Comprender el auge de Hamás y definir las características de este grupo islamista. Analizar las últimas intervenciones militares.
24. Ordenar los acontecimientos en ejes cronológicos, localizar geográficamente las regiones palestino-israelíes.
25. Comprender, a partir del análisis histórico del conflicto palestino-israelí, la actual inestabilidad de la región de Oriente Próximo.
26. Vislumbrar en la historia del conflicto palestino-israelí un hilo de continuidad a lo largo de todo el siglo XX.
27. Aprender a concebir la Historia y las Ciencias Sociales como disciplinas dinámicas y multidimensionales, que si bien basadas en precisos criterios metodológicos, están sujetas a distintas interpretaciones y se caracterizan por distintas formas narrativas.
28. Relacionar la didáctica sobre el conflicto con temáticas transversales como la Educación para la Paz y la Educación para el Desarrollo. Entender, desde una perspectiva histórica, el fenómeno de los refugiados palestinos y comparar su situación con la emergencia humanitaria que afecta en la actualidad a los refugiados sirios y palestinos.
29. Comprender las motivaciones de los dos bandos ante el conflicto. Aprender la importancia del discurso histórico ante el conflicto y aprender a reconocer el uso político, a veces distorsionado, sobre el cual se legitiman y se cristalizan las posiciones del conflicto.
30. Sensibilizarse y concienciarse ante el deterioro de los derechos humanos que desgraciadamente caracteriza enteras regiones implicada en el conflicto.
31. Facilitar la adopción de un enfoque complejo tanto por lo que respecta a la interpretación del conflicto, como por lo que respecta a la metodología que se utilizar. Favorecer la adopción de distintas metodologías didácticas e historiográficas.
32. Estimular el debate, identificando las posturas principales ante el conflicto, argumentando las posiciones favorables y/o contrarias, en el respeto de todas las opiniones a través del diálogo pacífico.
33. Iniciarse en la metodología historiográfica, aprendiendo a distinguir y usar los diversos tipos de fuentes.
34. Consolidar la labor de crítica de las fuentes, incorporando al estudio de las fuentes tradicionales el conocimiento básico de otro tipo de fuentes. Familiarizarse con el lenguaje de las obras fílmicas y de las novelas gráficas, concibiéndolos como recursos polivalentes. Adaptar el uso que se suele dar a recursos como los videojuegos y los videos de plataformas digitales a la dimensión didáctica.

COMPETENCIAS GENERALES

- *Competencia en comunicación lingüística.*
Utilizar el vocabulario relacionado con la sociedad y cultura del periodo estudiado. Identificar las ideas principales del tema e interpretar y organizar la información. Consolidación de competencias lingüísticas con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera.
- *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.*
Uso y estudio de mapas geográficos.
- *Tratamiento de la información y competencia digital.*
Usar fuentes primarias y secundarias, textuales y gráficas para obtener información. Analizar obras pictóricas como fuente de información. Buscar y sintetizar información en enciclopedias, diccionarios, Internet.
Elaborar contenidos usando las aplicaciones digitales más comunes.
- *Competencia social y ciudadana.*
Analizar qué grupos sociales o personas ejercen el poder político, económico y social en los territorios interesados en el conflicto. Analizar cuáles grupos sociales sufren mayormente las dinámicas del conflicto. Prestar particular atención a la precaria situación de los sectores de la población refugiados. Incorporar al análisis la perspectiva de género.
- *Competencia cultural y artística.*
Conocer obras y artistas que han tratado el tema del conflicto palestino-israelí, identificando el estilo y el mensaje de dichas obras.
- *Competencia para aprender a aprender.*
Estudiar el tema correctamente: lectura atenta y comprensiva del texto, buscando el significado de los términos desconocidos. Remarcar las ideas principales.
- *Autonomía e iniciativa personal.*
Formarse una opinión propia apoyada en argumentos sólidos.

COMPETENCIAS ESPECIFICAS

- *Competencia temporal.* Situar en la línea del tiempo los procesos históricos y hechos estudiados.
- *Pensamiento social.* Comprender las interrelaciones entre el sistema económico y el sistema social en el periodo estudiado.

SESIONES: 8 sesiones (2/3 semanas)

1) Primera sesión: presentación y detección de conocimientos previos

El/La profesor/a se encarga de brindar un marco de introducción sobre el argumento, presentando las principales actividades que se desarrollarán a lo largo de la unidad didáctica y enseñando dos documentos audiovisuales que preparan la clase a las actividades posteriores.

En primer lugar, se trata de detectar los conocimientos previos del alumnado con respecto a la temática a través de una “tormenta de ideas”. En segundo lugar, se plantea la cuestión desde una perspectiva general, proponiendo el visionado del video de Nina Paley “This Land is Mine” y del video-curso de Crash Course “Conflict in Israel and Palestine”. Durante el visionado, el alumnado toma apuntes y anota las consideraciones que le parecen más oportunas. Después de ambos videos, sigue las respectivas reflexiones grupales en las cuales el/la docente empiezan a perfilar un eje cronológico y un mapa conceptual.

TEMPORALIZACIÓN (55 minutos)

20 min. Detección de conocimientos previos y presentación de las actividades.

15 min. Visionado del video “This Land is Mine”. Discusión.

15 min. Visionado del video “Conflict in Israel and Palestine”. Discusión.

5 min. Se inicia la elaboración del eje cronológico y del mapa conceptual.

Contenidos

Origen del conflicto. Reflexión sobre la historicidad y la contemporaneidad de la guerra.

Material

Video “This Land is Mine”.

Blog de Nina Pley. “Who’s Killing Who? A Viewer’s Guide”.

Video “Conflict in Israel and Palestine: Crash Course World History 223”.

Actividades para realizar en casa

Escribir una pequeña reflexión sobre los videos, a partir de la información elaborada durante el visionado, describiendo el contenido de estos y las diferencias que se ha vislumbrado entre dichos documentos.

Leer y esquematizar la información que se proporciona en el libro de texto *Historia del Mundo Contemporáneo* (Vicens Vives, 2015). En concreto, el apartado 12.4.1. “Los conflictos en Oriente Próximo: la creación del Estado de Israel” y el apartado 12.4.2. “Las consecuencias en el mundo árabe”.

Para ampliar

Identificar los personajes históricos representados en el video de Nina Paley. Reconstruir una línea cronológica de que se remonta a la Antigüedad.

2) Segunda sesión: Los orígenes del conflicto

En la segunda sesión, se desarrolla la primera parte de los contenidos. En primer lugar, se dedica un espacio de la clase a la reflexión grupal sobre la clase anterior, leyendo algunas de las reflexiones que se han elaborado. En segundo lugar, algunos estudiantes voluntarios, a través de la técnica “flipped classroom”, presentan al resto de la clase un resumen sobre la lectura de los primeros apartados del libro de texto. A continuación, el/la profesor/a se encarga de proporcionar una panorámica general en torno a la temática, brindando elementos sobre la geografía del territorios en cuestión y los orígenes del conflicto hasta la fundación del Estado de Israel. Por último, se trata de contextualizar históricamente los orígenes del conflicto en el marco de los fenómenos históricos más relevantes de la época.

S
E
C
U
E
N
C
I
A
C
I
Ó
N

TEMPORALIZACIÓN (55 minutos)

10 min. Debate sobre clase anterior. Consideraciones sobre los videos.

10 min. Flipped Classroom. Dos estudiantes hacen una breve presentación sobre la base de la lectura de los apartados 12.4.1. “Los conflictos en Oriente Próximo: La creación del Estado de Israel” y 12.4.2. “Las consecuencias en el mundo árabe”.

20 min. Explicación y profundización por parte del docente en torno a los contenidos tratados.

10 min. Contextualización de los orígenes del conflicto en el marco histórico general. Repaso general.

5 min. Presentación de una fuente documental. Modelo de comentario de un mapa (preparación a la PAU).

Contenidos

El nacionalismo israelí: Theodor Herzl y el nacimiento del sionismo.

Orígenes del nacionalismo árabe y palestino.

La colonización de Oriente Próximo. Los acuerdos Sykes-Picot.

El mandato de Gran Bretaña sobre Palestina.

El proceso de colonización sionista en Palestina: las *alyah* y la Declaración Balfour.

Los *kibutz* y el sionismo socialista.

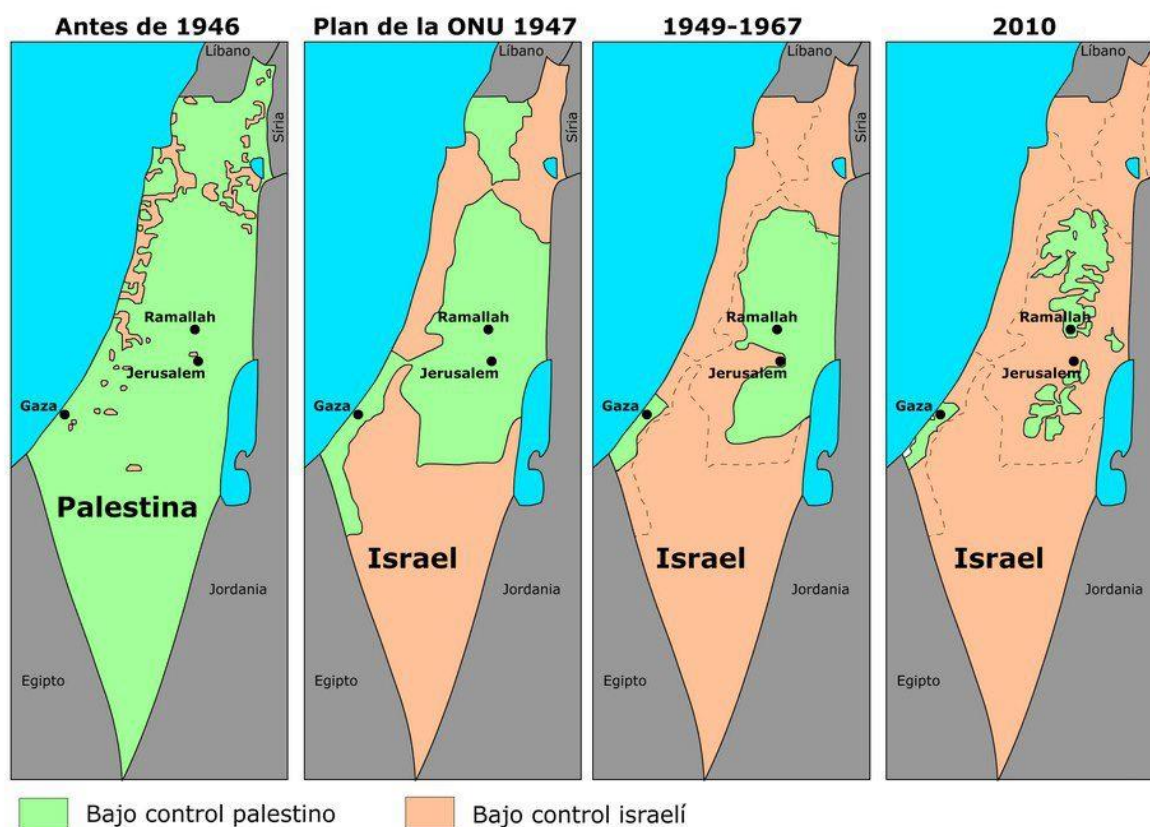
El antisemitismo.

La Gran Revuelta árabe de Palestina (1936-1939)

La *Shoah* y su repercusión en la cuestión palestino-israelí.

Material

Mapa de Israel-Palestina (1930s-2010s).



Actividades para realizar en casa

Leer y esquematizar la información que se proporciona en el libro de texto *Historia del Mundo Contemporáneo* (Vicens Vives, 2015). En concreto, el apartado 12.4.3. “Las guerra árabes-israelíes” y el apartado 12.4.4. “El problema palestino”.

Para ampliar

Elaborar un comentario sobre el mapa, siguiendo el patrón descriptivo que se recomienda en el examen PAU.

S
E
C
U
E
N
C
I
A
C
I
Ó
N

3) Tercera sesión: el desarrollo del conflicto

En la tercera sesión, se desarrolla la segunda parte de los contenidos. Antes de todo, tal y como en la sesión anterior, se dedica la primera parte de la sesión a la presentación por parte de alumnos voluntarios sobre el tema que se tratará durante la sesión. A través de la técnica del “flipped classroom”, se pretende aumentar el nivel de concentración, de motivación y de interés de los alumnos frente a sesiones más tradicionales donde el docente ocupa parte del tiempo exponiendo contenidos. Posteriormente, se profundiza la cuestión, haciendo una contextualización histórica y repasando, por lo tanto, los acontecimientos más importantes en el resto del mundo durante la época tomada en consideración. Por último, se presenta una fuente documental de índole periodística para plantear un actividad de comentario de texto análoga a la que se ha hecho en la segunda sesión con el mapa.

TEMPORALIZACIÓN (55 minutos)

- 10 min. Flipped Classroom. Dos o más estudiantes hacen una breve presentación sobre la base de la lectura de los apartados 12.4.3. “Las guerra árabes-israelíes” y el apartado 12.4.4. “El problema palestino”.
- 20 min. Explicación y profundización por parte del docente en torno a los contenidos tratados.
- 15 min. Contextualización del desarrollo del conflicto en el marco histórico general. Repaso de grupo.
- 10 min. Presentación de una fuente documental. Fuente hemerográfica (preparación de la PAU).

Contenidos

- La creación del Estado de Israel.
- La *Nakba*, la catástrofe palestina.
- La I Guerra árabe-israelí.
- El papel de la ONU. Las resoluciones más importantes y la UNRWA.
- La crisis de Suez.
- La Guerra de los Seis Días.
- La Guerra del Yom Kippur.

Material

Artículos de *La Vanguardia Española* del día 18 de mayo de 1948: “Los dos gigantes y el enano”; “La U.R.S.S. reconoce al nuevo Estado judío”.



Actividades para realizar en casa

Leer uno de los dos artículos de *La Vanguardia Española* y elaborar un breve comentario sobre la respuesta internacional a la fundación de Israel. ¿Cuáles son las potencias más importantes de la época? ¿Cuál es su posición con respecto a la situación en Oriente Próximo?

4) Cuarta sesión: La ONU y la cuestión israelí-palestina

Se dedica la cuarta sesión a analizar el papel de la ONU en la cuestión palestino-israelí. En efecto, la ONU nace prácticamente en concomitancia con el estado de Israel y el conflicto representa el primer gran banco de pruebas para este nuevo organismo. En primer lugar, se discute, a través de la lectura de los de las fuentes hemerográfica, sobre el contexto internacional ante la proclamación unilateral de la fundación del estado de Israel. Posteriormente, a pesar del apoyo a la causa sionista de las dos superpotencias mundiales, se delinea la posición de la ONU al respecto a través de las numerosas resoluciones emanadas, muchas de las cuales son hasta hoy en día descaradamente incumplidas. Por último, se dedica espacio a los organismos de la ONU que han tratado el aspecto humanitario más trágico del conflicto, es decir el tema los prófugos. En este sentido, se hace referencia a la creación de la UNRWA y de ACNUR. Por último, tratando el tema de los refugiados, nos trasladamos hasta la actual emergencia a través del uso del videojuego “Contra Viento y Marea”.

TEMPORALIZACIÓN (55 minutos)

- 10 min. Discusión sobre los artículos de *La Vanguardia Española*.
- 10 min. El funcionamiento de la ONU.
- 10 min. Las resoluciones inherentes a la situación palestino-israelí.
- 10 min. La UNRWA y el problema de los refugiados.
- 15 min. Videojuego: Contra viento y corriente. Actividad en pequeños grupos.

Contenidos

El papel de la ONU. Las resoluciones más importantes y la UNRWA.

Material

- Fragmentos del texto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Fragmentos del texto de la Resolución 181 (29 de enero de 1947). Plan de partición.
- Fragmentos del texto de la Resolución 194 (11 de diciembre de 1948). Derecho de los refugiados de volver a su tierra.
- Fragmentos del texto de la Resolución 242 (22 de noviembre de 1967). Retirada de los territorios ocupados.
- Videojuegos: “Contra Viento y Marea”, “PeaceMaker”, “Global Conflict: Palestine”.

Actividades para realizar en casa

Una parte de la clase prepara y estudia los documentos más importantes relativos a las resoluciones de la ONU sobre el conflicto palestino-israelí en preparación de una actividad de debate.

Para ampliar

Los demás estudiantes pueden utilizar, escribiendo una breve reflexión sobre la experiencia, los videojuegos de estrategia “PeaceMaker” y “Global Conflict: Palestine”.

5) Quinta sesión: Historia del Otro

La quinta sesión se usa para preparar una actividad de debate basado en el material didáctico elaborado por el grupo de investigación PRIME. La clase se divide en tres grupos divididos según el punto de vista: el primer grupo se atiene a la narración israelí, el segundo al punto de vista palestino, el tercero desempeña el rol de árbitro internacional, interviniendo en el debate sobre la base de los contradictorios documentos diplomáticos que configuran la región en la primera mitad del siglo XX y sobre las indicaciones de las resoluciones de la ONU.

TEMPORALIZACIÓN (55 minutos)

- 5 min. Discusión sobre uso de los videojuegos. Experiencia de juego.
- 10 min. Presentación del proyecto PRIME. Descripción del enfoque narrativo dual.
- 30 min. Trabajo en grupos. Lectura y preparación del debate.
- 10 min. Organización del debate. Exposición de las reglas y de las buenas prácticas en un debate.

Contenidos

La colonización de Oriente Próximo. Los acuerdos Sykes-Picot.
El mandato de Gran Bretaña sobre Palestina.
El proceso de colonización sionista de Palestina: las *aliyah* y la Declaración Balfour.
La *Nakba*, la catástrofe palestina.
El papel de la ONU.
La resistencia palestina. La OLP y la primera Intifada.
La Autoridad Nacional Palestina.
La segunda Intifada.

Material

Libro “La Historia del Otro”.
Fragmentos de las resoluciones más importantes.

Actividades para realizar en casa

Preparación del debate. Lectura del material didáctico asignado a cada grupo.

6) Sexta sesión: El debate

En la sexta sesión se simula un “debate historiográfico” entre los bandos contrincantes. A través del material elaborado por PRIME se reconstruye la historia del conflicto, haciendo hincapié en tres momentos centrales de la historia: los orígenes del conflicto, la proclamación del Estado de Israel y la *Nakba*, la primera Intifada. El “debate” se desenvuelve como una especie de relato colectivo, donde cada grupo expone su punto de vista sobre determinados momentos de la historia y confronta las opiniones en el caso en que éstas no sean congruentes. A través de esta actividad, los alumnos pueden repasar y asimilar gran parte de la información que han acumulado hasta el momento de forma significativa. Por otro lado, aprecian la importancia de la dimensión narrativa en la construcción del conflicto, valorando la legitimidad de ambos discursos y la importancia de reconocer el discurso del otro para poder compatibilizar una visión común de convivencia.

TEMPORALIZACIÓN (55 minutos)

15 min. Debate-dialogo en torno a los orígenes del conflicto.
15 min. Debate-dialogo en torno a los acontecimientos de 1947-1948.
15 min. Debate-dialogo en torno a la primera Intifada.
10 min. Consideraciones conclusivas y reflexiones personales con la ayuda del docente.

Contenidos

La colonización de Oriente Próximo. Los acuerdos Sykes-Picot.
El mandato de Gran Bretaña sobre Palestina.
El proceso de colonización sionista de Palestina: las *aliyah* y la Declaración Balfour.
La *Nakba*, la catástrofe palestina.
El papel de la ONU.
La resistencia palestina. La OLP y la primera Intifada.
La Autoridad Nacional Palestina.
La segunda Intifada.

Material

Libro “La Historia del Otro”.
Fragmentos de las resoluciones más importantes.

Actividad para realizar en casa

Escoger y leer uno entre los numerosos cómics que han tratado el tema del conflicto.

7) Séptima sesión: Las fuentes cinematográficas

En la séptima sesión se trata de ver fragmentos de tres películas que han tratado el tema del conflicto palestino-israelí. En primer lugar, se ve una película israelí “Vals con Bashir”, que narra la experiencia biográfica del mismo director en las filas del ejército israelí durante la Guerra del Líbano. La segunda, “Paradise Now”, cuenta la historia de dos jóvenes cisjordanos reclutados como mártires para realizar un atentado suicida en Tel Aviv.

TEMPORALIZACIÓN (55 minutos)

20 min. Visionado fragmentos “Vals con Bashir”.

20 min. Visionado fragmentos “Paradise Now”.

10 min. Discusión y consideraciones generales sobre la perspectiva de las dos películas.

Contenidos

La Guerra del Líbano.

Hamás y el integrismo religioso.

Israel hoy. Aspectos sociales, políticos y religiosos.

Gaza y Cisjordania hoy. Aspectos sociales, políticos y religiosos.

Actividad para realizar en casa

Escribir una breve redacción sobre las tres películas, describiendo brevemente de qué tratan, cuáles son las diferencias y cuáles sensaciones ha provocado su visionado.

Escoger y leer uno de los numerosos cómics que han tratado el tema del conflicto palestino-israelí.

Material

Película “Vals con Bashir”.

Película “Paradise Now”.

Cómics (listado anexo 2.2.).

8) Octava sesión: conclusiones y autoevaluación

En la octava sesión, se trata de elaborar unas consideraciones conclusivas en torno a las actividades didácticas realizadas. En primer lugar, se dedica una parte de la sesión al visionado de fragmentos de “Promises”. Este documental nos muestra un enfoque dialógico entre las distintas perspectivas, a través del punto de vista de una serie niños que reflejan las distintas posiciones de la sociedad ante el conflicto, enseñándonos que sí existe una opción de diálogo y de convivencia. En la segunda parte de la clase, algunos estudiantes realizan breves presentaciones sobre los cómics que han leído.

TEMPORALIZACIÓN (55 minutos)

20 min. Visionado fragmentos “Promises”.

10 min. Discusión y consideraciones personales sobre el documental.

10 min. Presentación sobre cómics leídos y reflexión sobre la situación actual.

15 min. Consideraciones conclusivas sobre el concepto de paz y evaluación de la actividad didáctica.

Contenidos

Israel hoy. Aspectos sociales, políticos y religiosos.

Gaza y Cisjordania hoy. Aspectos sociales, políticos y religiosos.

La perspectiva de género en el conflicto.

Material

Película “Promises”.

Cómics (listado anexo 2.2.)

C O N T E N I D O S	<p>CONCEPTOS:</p> <p><u>Nacionalismo</u> El nacionalismo israelí: Theodor Herzl y el nacimiento del sionismo. Orígenes del nacionalismo árabe y palestino.</p> <p><u>Imperialismo</u> La colonización de Oriente Próximo. Los acuerdos Sykes-Picot. El mandato de Gran Bretaña sobre Palestina. El proceso de colonización sionista en Palestina: las <i>aliyah</i> y la Declaración Balfour.</p> <p><u>Descolonización</u> La creación del Estado de Israel. La <i>Nakba</i>, la catástrofe palestina. La I Guerra árabe-israelí. El papel de la ONU. Las resoluciones más importantes y la UNRWA. La crisis de Suez. La Guerra de los Seis Días. La Guerra del Yom Kippur. La Guerra del Líbano. La resistencia palestina. La OLP y la primera Intifada.</p> <p><u>El mundo actual</u> Los acuerdos de Oslo. La Autoridad Nacional Palestina. La segunda Intifada. Hamás y el integrismo islámico. Israel hoy. Aspectos sociales, políticos y religiosos. Gaza y Cisjordania hoy. Aspectos sociales, políticos y religiosos.</p>	<p>HABILIDADES:</p> <p>Manejo con propiedad de los conceptos históricos del tema.</p> <p>Interpretación y elaboración de mapas conceptuales.</p> <p>Utilización de la explicación causal y multicausal como instrumento metodológico adecuado.</p> <p>Familiarización con los diversos tipos de fuentes documentales.</p> <p>Adopción de la perspectiva de género.</p> <p>Capacidad de elaborar asociaciones de idea, formular comparaciones históricas espaciales y temporales.</p> <p>Exposición en público de breves trabajos.</p> <p>Capacidad de sostener ideas, a través de argumentaciones sólidas que respetan la posición de los demás.</p>
ÁREAS TRANSVERSALES IMPLICADAS E INTERDISCIPLINARIDAD	<p>Educación para la Paz. Educación para el Desarrollo. Educación en Valores. Educación para los Derechos Humanos.</p>	
METODOLOGÍA	<p><u>Aprendizaje Cooperativo</u>. Es un sistema de trabajo que fomenta el trabajo en grupo basado en la construcción colectiva del conocimiento y que permite, a partir de una responsabilidad y esfuerzo individual, aprender juntos.</p> <p><u>Aprendizaje por descubrimiento</u>. En ella el alumno por su propia acción mental, descubre en los materiales proporcionados por el profesor una estructura que no estaba explícitamente presente los mismos.</p> <p><u>Enseñanza receptiva</u>. Se fundamenta en la teoría del aprendizaje significativo. Relevancia en el proceso de aprendizaje de materiales que posean significatividad lógica.</p> <p><u>Laboratorio didáctico de Historia</u>. Se trata de un enfoque didáctico que permite al docente de romper la relación frontal con los alumnos. Permite que los estudiantes adquieran las herramientas operativas y cognitivas del quehacer historiográficos.</p>	

R E C U R S O S	MATERIALES:		ESPACIOS:	
	<ul style="list-style-type: none"> - Libro de texto / Libro digital <i>Historia del Mundo Contemporáneo</i> (Vicens Vives, 2015). - Video “This Land is Mine”. https://vimeo.com/50531435 - Blog de Nina Pley. “Who’s Killing Who? A Viewer’s Guide”. http://blog.ninapaley.com/2012/10/01/this-land-is-mine/ - Video “Conflict in Israel and Palestine: Crash Course World History 223”. https://www.youtube.com/watch?v=1wo2TLIMhiw&t=521s - Mapa político de Israel-Palestina. Evolución del espacio territorial. - Fuentes hemerográficas. <i>La Vanguardia Española</i> del día 18 de mayo de 1948: “Los dos gigantes y el enano”; “La U.R.S.S. reconoce al nuevo Estado judío - Textos de la ONU: Declaración Universal de los Derechos Humanos; Resolución 181; Resolución 194; Resolución 242. - Videjuegos: <i>Contra Viento y Marea</i> (ACNUR, 2005); <i>PeaceMaker</i> (Impact Games, 2007); <i>Global Conflict: Palestine</i> (2007). - Libro del grupo PRIME <i>La Historia del Otro</i> - Películas: <i>Vals con Bashir</i> (Ari Folman, 2010); <i>Paradise Now</i> (Hany Abu-Assad, 2005); <i>Promises</i> (Bolado, Goldberg y Shapiro, 2001). - Cómic: Anexo 2.2. 		<ul style="list-style-type: none"> - Aula - Biblioteca del colegio - Casa 	

A C T I V I D A D E S	De ampliación:	De recuperación y refuerzo:	Adaptaciones:	Extraescolares:
<p>Fichas de ampliación. Están dirigidas a los alumnos y alumnas más aventajados, que pueden ir más allá del nivel medio del aula, o bien a aquellos alumnos que muestren un interés especial por determinados aspectos.</p> <p>Lectura de uno de los cómics propuesto y reflexión sobre el libro a través de una guía de lectura.</p>	<p>Están dirigidas a los alumnos y alumnas con dificultades en un aspecto específico. En ellas, se vuelven a trabajar, de forma más sencilla y pautada los aspectos básicos de la Unidad. Estas fichas de refuerzo atienden a distintos tipos de dificultades, de escollos, que obstaculizan el aprendizaje de los alumnos y alumnas.</p> <p>Se utiliza el “resumen gráfico” de Bernardo Vergara “Palestina. Un vistazo al pasado, una mirada al presente”.</p>	<p><u>Adaptaciones curriculares individualizadas no significativas</u>. Están dirigidas a los alumnos que presenten un desfase curricular de más de un ciclo escolar.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Cambios en la temporalización. Conceder más tiempo para la adquisición de ciertos conocimientos. 2) Adaptación de los contenidos priorizando unos sobre otros o modificando la secuencia de los mismos. 3) Adaptación de la metodología en cuanto a organización, procedimientos didácticos, actividades o materiales. 4) Adaptación de la evaluación, introduciendo técnicas de evaluación 	<p>Preparación del debate.</p> <p>Preparación de las demás actividades.</p> <p>Actividad videolúdica</p>	

E V A L U A C I Ó N	<p>Inicial :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tormenta de ideas Se realiza en la primera sesión para identificar los conocimientos previos. - Preconceptos, prejuicios Una vez terminada la tormenta de ideas, el profesor propone una reflexión inicial en torno a los preconceptos y a los prejuicios surgidos para ir trabajándolos a lo largo de la unidad didáctica. 	<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definir los nacionalismos israelí y palestino dentro del marco internacional. 2. Analizar la influencia del imperialismo británico en la región y las responsabilidades que tuvo en el conflicto. 3. Identificar las relaciones causales entre el fenómeno del antisemitismo y el surgimiento del movimiento sionista y la fundación del Estado de Israel. 4. Definir el término <i>Nakba</i>. Describir los rasgos principales del fenómeno. Analizar el papel que desempeña en el imaginario colectivo palestino. 5. Describir los aspectos principales de las principales contiendas bélicas árabes-israelíes. 6. Comprender el papel de la ONU en la resolución del conflicto y el papel desempeñado por los organismos afines en las regiones más necesitadas. 7. Describir las actuales situaciones socio-políticas de Israel y de los territorios palestinos. 8. Contextualizar la historia del conflicto palestino-israelí en el marco de la historia del siglo XX.
	<p>Durante el proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realización de tareas en grupo según los criterios metodológicos del aprendizaje cooperativo. - Participación activa en clase y cooperación entre los compañeros de su grupo cooperativo. - Autoevaluación. Se dedica una sesión a actividades de autoevaluación y repaso de los contenidos fundamentales. 	
	<p>Final:</p> <p>Para la evaluación final de dicha unidad didáctica seguiremos los criterios de evaluación especificados en cada una de las programaciones de las asignaturas.</p> <p><u>Procedimientos de evaluación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exámenes (parciales, finales, recuperaciones de junio y septiembre) <p><u>Criterios de calificación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos y conocimientos 60% (Examen parcial: 25%, examen global: 35%) <p>Para hacer la nota media y aprobar la evaluación la nota mínima del global deberá ser igual o mayor de 3,5. Y la media final igual o superior a 5.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procedimientos 30% <p>El elemento de evaluación será el cuaderno de trabajo. Resumen de cada tema y actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud 10% 	

Anexo 2.1. Valoración didáctica de películas

	Coherencia con el tema	Educación en valores	Verosimilitud	Uso didáctico	Valoración ²²	Punto de vista
<i>Paradise Now</i> (Hany Abu-Assad, 2005)	*****	*****	**	*****	*** (7,35)	Palestino
<i>Promesas</i> (Shapiro, Goldberg, Bolado, 2001)	*****	*****	*****	*****	***** (8,2)	Ambos
<i>Vals con Bashir</i> (Ari Folman, 2010)	*****	*****	***	***	***** (7,75)	Israelí
<i>Belén</i> (Yuval Adler, 2013)	****	***	***	***	*** (6,9)	Ambos
<i>Bar Bahar</i> (Maysaloun Hamoud)	***	***	*****	***	*** (7,35)	Palestino
<i>Los limoneros</i> (Eran Riklis, 2008)	****	***	*****	*****	*** (7,2)	Ambos
<i>Munich</i> (Steven Spielberg, 2005)	****	***	**	***	*** (7,35)	Israelí
<i>Omar</i> (Hany Abu-Assad, 2013)	****	*****	***	***	*** (7,45)	Palestino
<i>Out in the Dark</i> (Michael Mayer, 2013)	***	***	**	**	*** (7,3)	Ambos
<i>The Idol</i> (Hany Abu-Assad)	****	*****	*****	*****	***** (6,6)	Palestino
<i>Una botella en el mar de Gaza</i> (Thierry Binisti, 2011)	****	*****	**	*****	*** (7)	Ambos
<i>Un cerdo en Gaza</i> (Sylvain Estibal, 2011)	****	*****	*	*****	*** (6,75)	Ambos

²² Se ha tomado en consideración la valoración atribuida por los usuarios en las páginas web de *filmaffinity* y de *IMDb*. Consultado el 16 de agosto de 2016.

Anexo 2.2. Valoración didáctica de cómics y novelas gráficas

	Coherencia con el tema	Educación en valores	Verosimilitud	Uso didáctico	Valoración	Punto de vista
<i>Adolf</i> (Osamu Tezuka, 2013)	**	***	**	***	*****	-
<i>Café Budapest</i> (Alfonso Zapico, 2013)	***	***	*****	***	***	Palestino
<i>Crónicas de Jerusalén</i> (Guy Deslile, 2011)	*****	***	*****	*****	***	Ambos
<i>El atentado</i> (Löic Duvillier – Glen Chapron, AÑO)	***	***	***	***	***	Palestino
<i>Jerusalén. Un retrato de familia</i> (Boaz Yakin – Nick Bertozzi, 2013)	*****	***	***	*****	***	Ambos
<i>Metralla</i> (Rutu Modan, 2008)	*****	**	***	***	***	Israelí
<i>Notas al pie de Gaza</i> (Joe Sacco, 2015)	*****	***	*****	*****	*****	Palestino
<i>Palestina. En la franja de Gaza</i> (Joe Sacco, 2002)	*****	***	*****	*****	*****	Palestino
<i>Palestina. Un vistazo al pasado, una mirada al presente</i> (Bernardo Vergara, s.f.)	*****	*****	***	*****	*****	Palestino
<i>Saltar el muro</i> (Maximilien Le Roy, s.f.)	*****	*****	*****	***	*****	Ambos
<i>Una judía americana perdida en Israel</i> (Sarah Glidden, 2011)	***	**	***	**	**	Israelí
<i>Vidas ocupadas</i> (José Pablo García, 2016)	*****	***	*****	***	*****	Palestino

Anexo 3. Análisis de libros de texto

Texto escolar

Editorial: SANTILLANA

Autor: Jesús González Salcedo, Germán Ramírez Aledón

Título: *Historia del Mundo Contemporáneo*

Curso: 1º de bachillerato

Año de edición: 2015

Comunidad Autónoma: Madrid

Nº páginas: 457

ISBN: 9788468095592



Tema elegido

Nº de páginas: 4 ½

Bloque temático: 14. Descolonización y tercer mundo

Contenidos: 14.4. Oriente Próximo y el Magreb
14.4.2. La creación del Estado de Israel
Los orígenes del conflicto
- *Los orígenes del movimiento sionista*
- *El mandato británico de Palestina*
- *El Plan de partición de la ONU*
Las guerras entre árabes israelíes
- *La proclamación del Estado de Israel*
- *Las guerras árabes-israelíes*
- *Los Acuerdos de Camp David*
- *La Guerra de Líbano*

Actividades: Éxodo. ¿Qué crees que buscaban los judíos al enviar el Éxodo a Palestina?
Propuesta de la ONU y primeros conflictos. ¿Crees que resulta viable un Estado tan fragmentado como el que propuso la ONU? Explica tu respuesta.
Israel y Palestina tras los acuerdos de 1992. ¿Qué territorios, que no le pertenecían en la partición de la ONU, conserva actualmente Israel?
Firma de los acuerdos de Camp David. ¿Qué importancia tuvieron estos acuerdos? Explica qué países están representados en la imagen. ¿Qué interés tenía Estados Unidos en poner fin al conflicto entre Egipto e Israel?
Construcción de colonias judías en Cisjordania. ¿Por qué crees que los judíos construyen colonias en Cisjordania? Argumenta cómo se podría resolver el conflicto según tu opinión.

Extra: GLOSARIO. Intifada
A DEBATE. El estancamiento del conflicto palestino-israelí

Fuentes documentales:

- Omisiones:
- Últimas intervenciones militares 2009/2013
 - Bloqueo de Gaza
 - No hace referencia a las resoluciones de la ONU
 - No hace referencia a la Nakba

Observaciones: Se plantea el relato desde un enfoque no solamente descriptivo, sino también argumentativo. El amplio recurso a las actividades permite plantear algunas de las cuestiones históricamente más controvertidas (p.e. el tema de los asentamientos en Cisjordania) de una forma más abierta y dialógica. A través de una serie de actividades que comportan una cierta complejidad de análisis se fomenta la capacidad de investigación, se favorece la posibilidad de plantear actividades grupales de debate y se estimula la reflexión individual de los alumnos.

Texto escolar

Editorial: VICENS VIVES

Autor: Leandro Álvarez Rey, Margarita García Sebastián,
Cristina Palofix Gamir, Manel Risques Corbella

Título: *HMC. Historia del Mundo Contemporáneo*

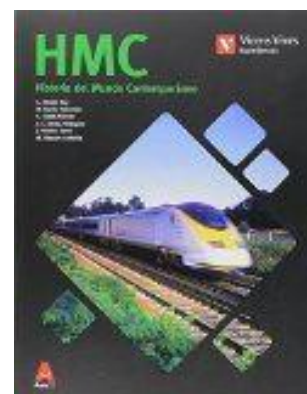
Curso: 1º de bachillerato

Año de edición: 2015

Comunidad Autónoma: Madrid

Nº páginas: 380

ISBN: 9788468230566



Tema elegido

Nº de páginas: 3

Bloque temático: 12. Descolonización y Tercer Mundo (1945-1991)

- Contenidos:
- 12.4. El proceso de descolonización en el mundo árabe
 - 12.4.1. Los conflictos en Oriente Próximo: la creación del Estado de Israel
 - *Los protectorados europeos*
 - *Las tensiones de los años 30 y el terrorismo de la Haganah*
 - *La resolución 181 de la ONU*
 - *La proclamación del estado de Israel*
 - *La expulsión de los palestinos*
 - *La I guerra árabe-israelí*
 - 12.4.2. Las consecuencias en el mundo árabe
 - *El nacimiento movimiento panarabista*
 - *La oposición al sionismo*
 - *El Egipto de Nasser*
 - 12.4.3. Las guerras árabe-israelíes
 - *Los apoyos internacionales durante la Guerra Fría*
 - *La segunda guerra árabe-israelí*
 - *La segunda guerra árabe-israelí*
 - *La tercera guerra árabe-israelí*
 - *Golda Meir*
 - *La masacre de Munich*
 - *La IV guerra árabe-israelí*
 - 12.4.4. El problema palestino
 - *La OLP y Arafat*
 - *La lucha armada y el reconocimiento internacional*
 - *Los Acuerdos de Camp David*
 - *La Conferencia de Madrid y los Acuerdos de Oslo*
 - *La segunda Intifada y Hamás*

Actividades: Antecedentes. Los orígenes del conflicto. Explica las circunstancias que llevaron a la creación del Estado de Israel y sus antecedentes históricos.
La creación del Estado de Israel. ¿Cómo se realizó la partición del territorio de Palestina en 1947?

El conflicto árabe-israelí. ¿Qué estados se repartieron el territorio palestino después de la primera guerra árabe-israelí? ¿Qué nuevos territorios incorporó Israel tras la llamada guerra de los Seis Días (1967)? ¿Qué se acordó en Camp David y en Washington?

La cuestión palestina. ¿En qué situación quedaron los palestinos a partir de 1949? Explica qué es la OLP y cuáles eran sus objetivos fundacionales.

Pasado y presente. Pese a los acuerdos de Washington, el conflicto entre israelíes y palestinos sigue vigente. Busca información y explica su *situación actual*. ¿Crees que se halla en vías de solución?

Guía de trabajo. 1. Preparación del debate (a. Planteamiento del tema; b. Distribución de grupos; c. Planteamiento de la argumentación)

2. Realización del debate (a. Presentación de cada posición; b. Turno de palabra) 3.

Conclusiones (a. Síntesis de posiciones; b. Propuesta de mediación)

Extra: Documento. *Antecedentes. Los orígenes del conflicto*
Documento. *La creación del Estado de Israel*
Documento. *El conflicto árabe-israelí*
Documento. *La cuestión palestina*
Métodos de trabajo histórico. *El debate como medio para profundizar en un tema*

Fuentes documentales Declaración de Arthur Balfour, miembro del Foreign Office, 1917.
Proclama del Estado de Israel por Ben-Gurion, Tel Aviv, 14 de mayo de 1948.
Carta de la OLP, 1967.
Promulgación del Estado de Israel por Ben-Gurion, 14 de mayo de 1948.
Discurso de Yasser Arafat en la ONU, 13 de octubre de 1974.

Omisiones: Causas y factores del conflicto
El contexto internacional,
Parece única y exclusivamente consecuencia de la WWII
Nakba
Resoluciones ONU
Gaza
Likud

Observaciones: El enfoque didáctico es radicalmente diferente a la publicación anterior. Comparando los textos, en esta versión el relato es hipersimplificado, se omiten las causas y muchos de los factores geopolíticos más importantes. Por otro lado, cabe destacar, como elementos positivos, el juicio histórico sobre las negligencias internacionales ante el conflicto y la presencia del trabajo de preparación al debate.

Texto escolar

Editorial: EDELVIVES

Autor: Manuel Ángel García Parody, Eduardo Lama Romero,

Francisco Omedo Cobo, Rosa María Pros Mani

Título: Historia del Mundo Contemporáneo

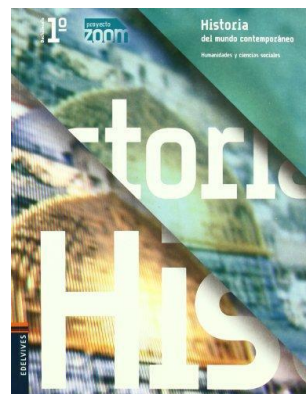
Curso: 1º de bachillerato

Año de edición: 2008

Comunidad Autónoma: Madrid

Nº páginas: 424

ISBN: 9788426365132



Tema elegido

Bloque temático: 13. La descolonización

Nº de páginas: 4

- Contenidos:
- 13.2. El proceso descolonizador
 - 13.2.1. La rebelión de Asia
 - La creación del Estado de Israel
 - *El mandato británico*
 - *El sionismo*
 - *Los flujos migratorios y las protestas árabes*
 - *Las tensiones de los años 30 y el terrorismo sionista*
 - *El fin del mandato y el Plan de Partición*
 - *La proclamación del Estado de Israel*
 - 13.3. El Próximo y Medio Oriente
 - 13.3.1. La cuestión árabe-israelí
 - La creación del Estado de Israel. Primera guerra árabe-israelí (1948-1949)
 - *La primera guerra árabe-israelí*
 - *El problema de los refugiados*
 - *El modelo de estado de Israel*
 - *Los kibbutz*
 - La crisis del canal de Suez. Segunda guerra árabe-israelí (octubre de 1956)
 - *Las causas del conflicto*
 - *La alianza franco-británica con Israel contra los fedayines palestinos*
 - *La guerra de los Seis Días. Tercera guerra árabe-israelí (5 al 10 de junio de 1967)*
 - *Los motivos comerciales*
 - *La Resolución 242*
 - *Los asentamientos judíos*
 - *La situación en Cisjordania y Gaza*
 - La guerra del YomKippur. Cuarta guerra árabe-israelí (octubre de 1973)
 - *Las causas*
 - *La crisis petrolífera*
 - La paz entre Israel y Egipto
 - *El papel de los EEUU*
 - *La OLP y Arafat*
 - *Sadat y los Acuerdos de Camp David*

- *El asesinato de Sadat*
- *La invasión del Líbano y la Intifada*
- *La invasión israelí*
- *Intifada*

Hacia la paz entre israelíes y palestinos

- *La Conferencia de Madrid*
- *Los acuerdos de Oslo*
- *La autonomía de Gaza*
- *El regreso de los refugiados*
- *El estatuto final sobre Jerusalén*

16. Entre dos milenios

16.2. El nuevo orden internacional

16.2.2. Zonas de conflictos

Próximo Oriente

- *El asesinato de Rabin*
- *Las políticas del Likud,*
- *La segunda Intifada*
- *La victoria electoral de Hamas y la respuesta israelí*

Actividades: *La Intifada.* ¿En qué consistió la Intifada? ¿Cuáles eran las armas de los palestinos? ¿Qué efectos políticos tuvo la Intifada?
La paz entre Israel y Palestina. ¿Qué personalidades aparecen en la foto? ¿Qué relevancia tuvo el encuentro en Washington?
Conflicto en Próximo Oriente. ¿Por qué no se han cumplido plenamente los acuerdos a los que llegaron Rabin y Arafat en 1995? Recoge información sobre acontecimientos recientes relacionados con el conflicto del Próximo Oriente.

Extra: Glosario. SIONISMO
 Glosario. KIBUTZ; FEDAYINES
 Glosario. YOM KIPPUR; OLP
 Documento. LA PAZ ENTRE ISRAEL Y PALESTINA
 Documento. CONFLICTO EN PRÓXIMO ORIENTE

Fuentes documentales:

Omisiones: Nakba

Observaciones: La propuesta editorial plantea un enfoque historiográfico atento a la relación entre el contexto internacional y el contexto español. Al final de cada bloque temático se delinea un dossier comparativo que trata la historia de España. Se trata, sin duda, de una propuesta interesante, en línea con las directrices curriculares. En cuanto al tratamiento de la cuestión israelí-palestina, cabe señalar el trabajo excelente de los autores que han sabido resumir con pormenor muchos de los aspectos principales que configuran el conflicto, delineando un relato descriptivo muy completo. Sin embargo, si bien desde un punto de vista narrativo y de síntesis cabe señalar el valor de la obra, se puede vislumbrar, en cierta medida, una visión sesgada del conflicto. Por un lado, a diferencia de otras publicaciones, no se aborda la cuestión palestina. Por otro lado, a diferencia de amplios sectores de la historiografía académica, se describe Israel de forma un tanto grandilocuente, definiéndolo como "un estado moderno y democrático", "cuyo ingenio y tesón" ha permitido el desarrollo del sector industrial y "ha puesto en regadío amplias zonas de desierto".

Texto escolar

Editorial: EDELVIVES

Autor: Eduardo Lama Romero, Manuel Ángel García Parody,
Francisco Olmedo Cobo, Rosa María Pros Mani, Juana María Salado Santos

Título: *Historia del Mundo Contemporáneo*

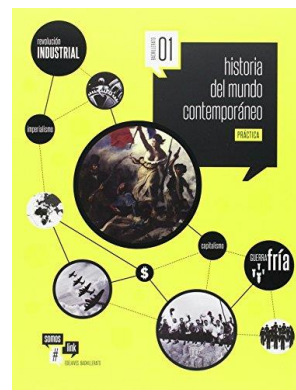
Curso: 1º Bachillerato

Año de edición: 2015

Comunidad Autónoma: Madrid

Nº páginas: 416

ISBN: 9788426399618



Tema elegido

Bloque temático: 13. La descolonización y el tercer mundo

Nº de páginas: 4

Contenidos: 13.3. Oriente Próximo y Oriente Medio
13.3.1. La cuestión árabe-israelí
El tiempo de la guerra (1948-1973)
- *Las cuatro guerras árabe-israelíes*
- *La crisis petrolífera de 1973*
- *La problemática de los refugiados palestinos*
La diplomacia y la Intifada
- *La Olp y Arafat*
- *Los Acuerdos de Camp David*
- *La guerra de Líbano*
- *La primera Intifada*
- *La Paz de Oslo 93*
- *La segunda Intifada*
Hacia la paz, entre la violencia
- *Las problemáticas actuales: los asentamientos y el muro en Cisjordania, los extremismos políticos en ambos lados*

Actividades: Declaración de independencia de Israel. Los perdedores.
1. Relaciona los documentos aportados con un conflicto concreto.
2. Explica brevemente las distintas guerras que aparecen.
3. ¿Qué bandos aparecen enfrentados? ¿Qué motivos tiene cada uno para su rivalidad?
4. Enumera los intentos de establecer la paz en la zona. ¿Han tenido éxito? ¿Por qué?

Extra: RECURSOS ADICIONALES. Cuaderno de práctica (Actividades y trabajo con fuentes)

Fuentes documentales David Ben Gurion, Declaración de independencia de Israel, 14 de mayo de 1948.
Robert Mesa, Palestina, Madrid, Realidades, 1983.

Omisiones: Nakba

Observaciones: Es extremadamente conciso y esquemático. No se contextualiza el origen del conflicto, la guerra surge sin causas claras debido a la obstinación de los países árabes de no aceptar el estado de Israel. Se presenta el conflicto como un triunfo de Israel contra la intolerancia árabe. Por otro lado es uno de pocos textos que menciona la importancia de las resoluciones de la ONU, hace particular hincapié en la cuestión de los refugiados y pone el acento en el proceso de paz de los años 90.

Texto escolar

Editorial: EDEBÉ

Autor: Antonio Garrido González (coord.)

Título: *Historia del Mundo Contemporáneo. Bachillerato*

Curso: 1º Bachillerato

Año de edición: 2011

Comunidad Autónoma: Madrid

Nº páginas: 408

ISBN: 9788423689835



Tema elegido

Nº de páginas: 2

Bloque temático: 16. Una paz ficticia

- Contenidos:
- 16.4. La distensión
 - 16.4.2. El conflicto de Oriente Próximo
 - *La diáspora*
 - *El antisemitismo europeo y las migraciones*
 - *El Holocausto*
 - *La Declaración Balfour*
 - *La Resolución 181*
 - 18. La descolonización. El Tercer Mundo
 - 18.3. La descolonización del mundo árabe
 - *El problema palestino*
 - *El contexto internacional. Los tres mundos: Estados Unidos, Unión Soviética y Egipto.*
 - 19. Un mundo en crisis (1973-1990)
 - 19.4. El Tercer Mundo: la lucha por la democracia
 - 19.4.3. La inestabilidad del mundo islámico
 - *El pueblo palestino*
 - *La diáspora palestina*
 - *La guerra civil en Líbano*
 - *La primera Intifada y la represión israelí*
 - 20. El nuevo orden mundial: de los noventa al nuevo milenio
 - 20.2. Centro y periferia del sistema mundial
 - 20.2.4. La inestabilidad del mundo árabe
 - *Los acuerdos de Oslo 93*
 - *La constitución de la ANP bajo liderazgo de Arafat*
 - *La segunda Intifada*
 - *La construcción del muro*
 - *La victoria de Hamás y las tensiones con Fatah*

Actividades:

- Extra:
- Las guerras árabe-israelíes
 - La resistencia palestina
 - Personajes. David Ben Gurion

Fuentes documentales:

Omisiones: Nakba
Gaza

Observaciones: Coherentemente con la peculiar propuesta de periodización, la narración es transversal a los bloques temáticos. Respecto a las demás publicaciones, se trata de un enfoque narrativo original e innovador. Se dedica un capítulo entero, el primero, a presentar los principales aspectos metodológicos de la disciplina, se describe las líneas historiográficas más relevantes y se brindan interesantes observaciones epistemológicas sobre el estado del arte. Si bien el tratamiento del tema es un poco parco, es interesante la contextualización del conflicto en el marco geopolítico configurado por el frágil equilibrio entre las superpotencias, Estados Unidos y la Unión Soviética. Cabe destacar, por último la particular atención al problema palestino.