



**Universitat de les
Illes Balears**

**Máster Universitario en Formación del Profesorado
Especialidad Geografía e Historia**

Curso 2015-2016

Propuesta didáctica: Conflicto palestino-israelí

**Actividad en materia de Resolución de Conflictos y
Procesos de Paz**

Romina López de Armentia De Feo

Tutor TFM: Miguel Deyà Bauzà

Julio, 2016.

ÍNDICE

1. Resumen.....	3
2. Introducción.....	4
3. Marco legal.....	5
4. Estado de la cuestión: Reflexiones iniciales.....	6
4.1. Paradigma Estructuralista.....	6
4.2. Socialización.....	7
4.3. Educación para la ciudadanía.....	8
4.4. Participación política y enseñanza pública.....	10
5. ¿Qué se trabajará durante la actividad didáctica?.....	12
5.1. Nivel académico.....	12
5.2. Disposición de la actividad didáctica en la programación del curso.....	12
5.3. Adaptación del tema a las competencias de la LOMCE.....	13
5.4. Objetivo específico de la actividad didáctica.....	15
5.5. Objetivos didácticos.....	15
5.6. Contenidos conceptuales del currículo (LOMCE).....	16
5.7. Procedimientos de evaluación.....	17
6. Desarrollo actividad didáctica.....	18
6.1. Trabajo colaborativo.....	18
6.2. Instrucciones y procedimiento del juego.....	19
6.3. Etapas cronológicas conflicto palestino-israelí.....	20
6.4. Temporización Juego de Rol (Sesiones 55 min).....	31
6.5. Fases juego en cada sesión.....	32
6.5.1. ¿Quién es quién?.....	32
6.5.2. Lee los sucesos de la etapa que corresponda.....	36
6.5.3. Añade los nuevos acontecimientos de tu grupo al eje cronológico.....	37
6.5.4. ¿Qué tipo de violencia percibe tu familia/grupo?.....	38
6.5.5. Sitúa la etapa que tu grupo considera que está atravesando el conflicto.....	39
6.5.6. Debate.....	40
7. Conclusión.....	42
8. Bibliografía.....	43

1. Resumen

El presente essay, consta de dos partes. La primera parte, relacionada con el marco teórico, consiste en una descripción y un análisis de publicaciones que abordan la importancia de una educación sustentada en unos valores democráticos, plurales y críticos.

Dado que este trabajo está centrado en el aprendizaje de la Resolución de Conflictos y los Procesos de Paz a través de un caso concreto: el Conflicto palestino-israelí, se han revisado los contenidos planteados en el Currículum de las Islas Baleares.

En la segunda parte, se presenta una propuesta de actividad didáctica relacionada con el contenido recientemente comentado, el cual se situará en el segundo ciclo de secundaria.

Esta actividad se dividirá en cinco sesiones y planteará unos contenidos y unos objetivos didácticos específicos, tal y como se desarrollará a continuación. El objetivo es que a través de un “juego de rol”, utilizando un caso concreto, los alumnos puedan conocer las características de las guerras asimétricas¹, las fases de un conflicto y las vías para lograr un proceso de paz. Se optará por estudiar el conflicto palestino-israelí en tanto que abarca un periodo histórico muy amplio facilitando de este modo una extensa consolidación de contenidos de la asignatura.

Key words: Conflicto, sionismo, transformación conflicto, Proceso de Paz, Palestina, Estado, Comunidad Internacional, didáctica, aprendizaje.

¹ Conflictos armados donde las partes del mismo cuentan con una abismal diferencia en cuanto a los recursos militares, económicos, políticos y mediáticos.

2. Introducción

El objetivo de este Trabajo de fin de máster es elaborar una actividad didáctica para el último ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en materia de Resolución de conflictos y Procesos de paz.

En este sentido, es importante reflexionar ¿Por qué profundizar en estas disciplinas dentro de las materias de ciencias sociales? Esta cuestión se abordará a continuación a través de una breve revisión de autores que trabajan este ámbito.

El juego es una metodología poco usada dentro de las aulas en el momento de aprender, ya que no se tiende a ver la relación entre la diversión y el aprendizaje. Sin embargo, el juego como herramienta educativa puede aportar beneficios no sólo a nivel cognitivo, sino también a nivel social y emocional.

Se pretende ilustrar a los docentes que se puede enseñar Ciencias Sociales a partir de una metodología más motivadora, lúdica e interactiva, que puede estimular en los alumnos un mayor interés e implicación en el área en cuestión.

En palabras del que fue probablemente uno de los historiadores contemporáneos más importantes, recordando una de sus experiencias personales cuando trabajaba de ayudante en la Universidad de Londres “Los estudiantes que vas a tener no son tan inteligentes ni tan trabajadores como tú. Son gentes mediocres que pasan por aquí sin pena ni gloria, sacan el aprobado y escriben las mismas cosas en los exámenes. Tendrás unos pocos brillantes, y disfrutarás con ellos, pero esos saben arreglárselas solos: son los primeros los que realmente te necesitan” (Hobsbawn, 1998). Siendo muy cuestionable el catalogarlos como “mediocres” y demás calificativos, sí considero que está en lo cierto al afirmar que son aquellos alumnos que presentan mayores dificultades los que más necesitan al docente. En este sentido, la propuesta de actividad didáctica que desarrollaré estará ideada para todos los alumnos, haciendo hincapié en que nadie se quede atrás en la temática en cuestión.

Teniendo en cuenta siempre que desde el punto de vista del profesorado, las Ciencias Sociales son especialmente complicadas de enseñar en tanto que todos tenemos ideas particulares al respecto. (Morales, 1992)

Originándose, de este modo, un continuo debate entre qué enseñar y cómo enseñarlo para lograr tres fines: la formación de la ciudadanía dentro de los valores de democracia y libertad; la comprensión de la realidad social; y la conciliación de los contenidos con las capacidades de conocimiento de los alumnos. (Muñoz, 1996)

3. Marco legal

Debemos situar la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en el centro del marco legal actual a nivel educativo. Esta ley, supondría una modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Cabe remarcar, que la actividad que se trabajará está planteada para cuarto de la ESO. Si bien durante el curso 2015/2016, cuarto de ESO se ha regido por la LOE, según el calendario publicado en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, durante el curso 2016/2017 se implantará la LOMCE para este último ciclo². Por ello, ésta última Ley Orgánica será nuestro marco de referencia.

Tal y como queda estipulado en la LOMCE, “los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual demandan una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje. La creación de las condiciones que permitan al alumnado su pleno desarrollo personal y profesional, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación, es una responsabilidad ineludible de los poderes públicos.” Quedando reflejado, por lo tanto, la importancia de la educación en la transformación de nuestra sociedad.

² LOMCE. Calendario de implantación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 2 de Mayo de 2016 de: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/lomce/calendario.html>

Por otro lado, es imprescindible hacer referencia al Decreto 29/2016 del 20 de mayo, por el cual se modifica el Decreto 34/2015 del 15 de mayo, en el cual se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en las Islas Baleares.

En este documento quedan cristalizados los principales objetivos de las asignaturas de Ciencias Sociales. Entre ellos se puede destacar el estudio de las múltiples interacciones que se establecen en las sociedades, focalizando en la evolución de estas sociedades a lo largo del tiempo. Se defiende que el conocimiento de la sociedad y de la manera en que esta se organiza y funciona, es imprescindible para poder entender el mundo actual.

En este sentido, tal y como queda plasmado en el currículo en cuestión, las materias de Ciencias Sociales son un importante eje vertebrador del conocimiento de la sociedad, ya que analizan la realidad humana y social desde una perspectiva global e integradora. Por ende, estas asignaturas propias de la Educación Obligatoria Secundaria, proporcionan a los alumnos una comprensión organizada del mundo y de la sociedad. Una comprensión que debe situarse dentro de un marco ético, plural, solidario y democrático.

4. Estado de la cuestión: Reflexiones iniciales

4.1. Paradigma Estructuralista

Para situar nuestro marco teórico haremos referencia a la siguiente definición de paradigma de Celestino del arrenal: “El paradigma consiste en una serie de postulados fundamentales sobre el mundo, que centran la atención del estudioso sobre ciertos fenómenos, determinando su interpretación”

La actividad didáctica propuesta, partirá del paradigma estructuralista en tanto que abordará desde diferentes perspectivas: las relaciones de centro-periferia; y el desarrollo económico-social asimétrico en las actuales relaciones internacionales (Galtung, 1980 y Wallerstein, 2003). Además, se trabajarán las relaciones de dependencia e interdependencia de los diferentes actores que conforman el sistema.

Teniendo como pilar, el constante debate entre la emancipación y comunidad mundial, nos posicionaremos dentro del marco de una de las obras más significativas de Kant, *La paz perpetua* (1795), con una idea fundamental: la paz no es posible fuera del marco de una organización internacional. Siempre siguiendo la lógica kantiana partiremos del estado de naturaleza propugnado por Hobbes en el *Leviatán* para interpretar las relaciones internacionales pero, a diferencia de éste, abogaremos por la transcendencia de este estado inicial de confrontación defendido por el realismo.

Por lo tanto, uno de los *leitmotifs* de la propuesta de inclusión de esta nueva actividad didáctica en la programación académica de cuarto de Eso será la visión del mundo internacional como una potencial “Comunidad de la humanidad”. Es decir, siguiendo una visión de corte universalista donde los intereses de todos los hombres son uno y el mismo; y donde la naturaleza de las relaciones internacionales se basa en los vínculos sociales transnacionales que unen a los seres humanos, quienes son sujetos o ciudadanos de los estados.

4.2. Socialización

La socialización es uno de los procesos más relevantes que comprende toda la etapa educativa y por ello es imprescindible hacer referencia a ella. Entendemos la socialización como un proceso de interiorización de las normas y hábitos necesarios para desarrollarse en la esfera pública y la adquisición de unos valores, actitudes y creencias por influencia de los agentes de socialización.

Es relevante hacer referencia a las dos concepciones de la socialización existentes: La Tradicional y la Nueva.

Por lo que se refiere a la socialización tradicional, ésta tiene un carácter más estático; focaliza en la trasmisión generacional; la estabilidad cultural, la resistencia al cambio; y apuesta por la primacía de aquello que se aprende en la infancia. Es decir, los teóricos defensores de la socialización tradicional

postulan que todo aquello adquirido durante la infancia estructura todo lo demás (Langton, 1969).

Por otro lado, la nueva socialización (Niemi & Hepburn 1995) está más centrada en el cambio. Entendiendo los factores como condicionantes pero no determinantes. Por el contrario que la tradicional socialización, se muestra proclive a una idea más de aprendizaje que de transmisión; y no contempla la socialización primaria como la única a tener en cuenta, sino que otorga un importancia vital, también a la socialización secundaria. Es decir, concibe el aprendizaje como algo constante durante toda la vida.

Partiendo de la base que este trabajo defenderá la nueva socialización en tanto que aboga a favor del cambio y aprendizaje continuo es innegable el papel fundamental que ejerce el sistema educativo durante la socialización primaria. Un papel que influirá en el sujeto a lo largo de toda su vida. Por ello, se defenderá que el currículo académico refleje aspectos tan actuales como lo son las disciplinas de Resolución de Conflictos e Investigación por la Paz. En un mundo de constantes conflictos latentes asimétricos, nuevos actores no estatales y continuas vulneraciones de los derechos humanos es imprescindible inculcar valores solidarios y plurales en nuestra disciplina de Ciencias Sociales.

4.3. Educación para la ciudadanía

La Educación Secundaria Obligatoria no debe enseñar únicamente unos contenidos educativos determinados, sino que debe formar ciudadanos, dentro de un contexto democrático como es el nuestro. En este sentido, la educación para una ciudadanía democrática debe abordar el concepto de democracia desde una perspectiva plural y en continuo movimiento.

Siguiendo esta línea argumentativa, es muy importante concebir la educación como un conjunto de valores que guían la acción social y constituyen la cultura cívica. Esta cultura cívica supone la toma de decisiones, la resolución de

conflictos y la intervención social como elementos básicos para la mejora de la convivencia (Santisteban, 2004; Santisteban y Pagès, 2007a, 2007b).

En consecuencia debemos preguntarnos: ¿Qué pilares sustentan la educación para la ciudadanía? La respuesta más generalizada entre los educadores, tiende a ser la formación del pensamiento social y la práctica de la racionalidad. (Santisteban, 2004)

Volviendo a la línea argumentativa inicial, lo que se pretende con la educación para la ciudadanía es el permanente cuestionamiento de la organización social y política. Es decir, busca cuestionar las diferentes estructuras de poder, las formas de distribución del mismo, las desigualdades sociales, etc.

Llegados a este punto es importante preguntarnos por qué es importante tratar la educación cívica democrática o cívico-política.

Esta tipología de educación es un aspecto imprescindible en tanto que resulta el cimiento de una participación consciente, crítica y responsable de la vida pública. En consecuencia, resulta vital que desde la Educación Secundaria Obligatoria se promueva el compromiso social, la tolerancia y valoración positiva del “otro”, los derechos humanos³, etc.

Es dentro de esta educación crítica y democrática donde tiene cabida la enseñanza de la Resolución de Conflictos y los Procesos de Paz, en tanto que enseñar a resolver conflictos es, en definitiva, el objeto primordial de la educación cívica.

“Esta enseñanza precisa del aprendizaje de la negociación, y del trabajo de la empatía, el debate y la cooperación. Las finalidades políticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en este sentido, se orientan hacia la construcción de la democracia y la intervención social, favoreciendo al alumnado la adquisición de capacidades críticas para la toma de decisiones y el cambio social y de capacidades creativas para su proyección futura; en suma, desarrollando el

³ Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, United Nations.

pensamiento crítico-creativo y la práctica de la libertad como derecho y deber social.” (Santisteban, 2004).

4.4. Participación política y enseñanza pública.

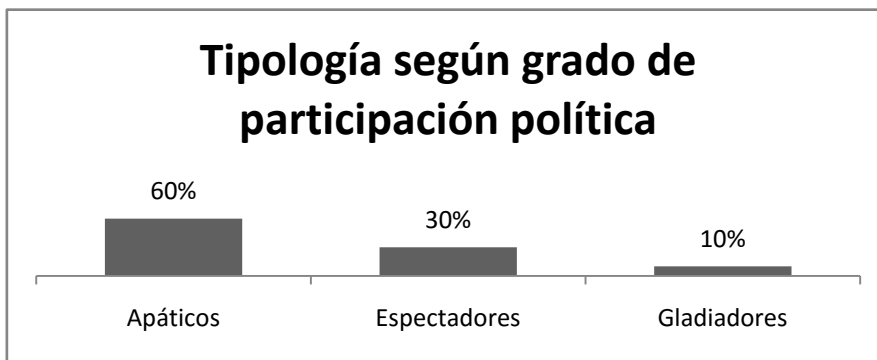
En las últimas décadas, se ha podido observar una clara tendencia a despolitizar la educación en un intento de educar desde la imparcialidad. Es importante no olvidar que uno de los objetivos principales de la enseñanza pública debe ser transmitir los conocimientos desde una perspectiva lo más objetiva posible, evitando caer así en discursos politizados y demagógicos. Sin embargo, esta tendencia puede haber provocado una disminución de la participación política entre los jóvenes. Previamente a analizar los efectos de esta postura, se debería precisar qué es la participación política.

Se entiende por participación política cualquier acción de los ciudadanos dirigida a influir en el proceso político y en sus resultados. (Anduiza i Bosch 2004)

Partiendo de la premisa de esta definición, ¿En qué tipologías podemos clasificar a los ciudadanos en función de su participación política?

Kaase y Marsh (1979) establecen 5 tipos de personas según su participación política: Inactivos(como mucho se informan de la situación política mediante la Televisión o prensa); Conformistas (Participan a lo sumo en campañas, pero nunca actúan directamente); Reformistas (Participan activamente a través de formas de acción convencionales y legales); Activistas (Máximo rango de acción, incluyendo acciones de protesta ilegales); Y por último, contestarios(Tan activos como los reformistas y activistas pero se limitan a las formas no institucionalizadas de participación.)

Por otro lado, Milbrath (1977) divide su clasificación en tres tipologías, tal y como se puede observar en el siguiente gráfico:



(*) Elaboración propia en base a los datos facilitados por Milbrath (1977)

Según Milbrath, los apáticos están conformados por aquel conjunto de la población que vive ajeno a la política; mientras que los espectadores son aquellos que votan y pueden identificarse con un partido. Por último, los denominados Gladiadores, consisten en aquellos que llevan a cabo un amplio espectro de acciones políticas.

Llegados a este punto, la cuestión clave es: ¿Quién participa más? La respuesta a esta pregunta es el siguiente perfil: Jóvenes con estudios interesados y conectados. (Anduiza i Bosch 2004). Siguiendo esta línea argumentativa ¿Qué supone vivir en un país donde la gente con bajos estudios participa poco? ¿Es este fenómeno poco democrático? Teniendo en cuenta que la variable grado de estudios es dependiente del nivel económico, ¿No supondría una discriminación no incentivar la participación política en los niveles educativos obligatorios dentro de la educación pública? El problema de esta posible incentivación desde la enseñanza pública en cuanto a la participación política, sería el no caer en discursos sectoriales e imparciales por parte del profesorado. Por lo tanto, no deja de ser ésta una cuestión interesante para plantearse dentro del mundo educativo.

5. ¿Qué se trabajará durante la actividad didáctica?

5.1. Nivel académico

Según el Artículo 23 bis de la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para La Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE): “La etapa de Educación Secundaria Obligatoria se organiza en materias y comprende dos ciclos, el primero de tres cursos escolares y el segundo de uno. El segundo ciclo o cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria tendrá un carácter fundamentalmente propedéutico”

La elección de trabajar esta temática en concreto durante el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria radica en que es en este curso donde considero que el alumno ya ha alcanzado el grado de madurez que requiere la asimilación de la lógica de las diversas dinámicas existentes en un conflicto. Además, tratándose, la actividad didáctica, de un juego de rol en el que se trabajará en base al estudio de caso del conflicto Palestino-Israelí, esta temática se adecúa dentro del currículo del último ciclo de ESO.

5.2. Disposición de la actividad didáctica en la programación del curso

La actividad didáctica estará distribuida en cinco sesiones que comprenderán cinco etapas del conflicto. En tanto que el conflicto que es objeto de estudio comprende un periodo histórico muy amplio y abarca diferentes acontecimientos históricos tratados en el currículo académico, se optará por llevar a cabo estas sesiones al final del Bloque 8 (tercer trimestre). A continuación, en el esquema, se puede apreciar los contenidos propios del currículo que se tratarán de manera transversal durante cada sesión. Es importante que los alumnos hayan trabajado previamente los contenidos correspondientes a los bloques que se citarán a continuación con tal de que la actividad didáctica propuesta les resulte más comprensible e interesante. En consecuencia, consistirá en una actividad didáctica de consolidación de los diferentes Bloques, a la vez que se perseguirá acercar a los alumnos a la disciplina de Resolución de Conflictos.

- a. Sesión 1(1850-1904)
 - Bloque 4: El imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial.
- b. Sesión 2 (1904-1920)
 - Bloque 4: El imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial.
- c. Sesión 3 (1920-1945)
 - Bloque 5. La época de entreguerras (1919-1945)
 - Bloque 6. Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)
- d. Sesión 4 (1945-1955)
 - Bloque 7. La estabilización del capitalismo y el aislamiento económico del bloque soviético.
- e. Sesión 5 (1955-Actualidad)
 - Bloque 8. El mundo reciente en los siglos XX y XXI.

5.3. Adaptación del tema a las competencias de la LOMCE

1. Comunicación lingüística

- Comentar, analizar y resumir las diferentes etapas del conflicto palestino-israelí. Trabajando de esta manera la utilización de la lengua escrita como un vehículo para la expresión de conocimiento.
- Formarse un juicio crítico y ético a partir de la lectura.
- Estructurar, organizar y autoregular el propio conocimiento en las producciones orales y escritas.
- Hablar en público con seguridad y confianza.
- Distinguir la información relevante de la no relevante y la información implícita.
- Dar coherencia y cohesión a los discursos tanto escritos como orales.

2. Competencia digital

- Utilizar técnicas y estrategias diversas para acceder a la información de acuerdo con la fuente y la ayuda que se utilice (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), en situaciones y contextos diversos.
- Procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja.
- Mostrar una actitud positiva ante las nuevas TIC, como fuentes información.

3. Aprender a aprender

- Recurrir a estrategias de aprendizaje y estudio de manera cada vez más autónoma.
- Utilizar diversas habilidades para obtener información y transformarla en conocimiento propio.
- Relacionar los contenidos que se han aprendido con los conocimientos previos y con la experiencia personal.

4. Competencias sociales y cívicas.

- Conocer la evolución del conflicto desde un punto de vista crítico. Es decir, desde una perspectiva plural de la realidad, el alumno debe de ser capaz de extraer sus propias conclusiones del periodo en cuestión, a partir de unos valores democráticos, tal y como queda reflejado en el currículo.
- Entender las características de las sociedades actuales, la creciente pluralidad y su carácter evolutivo.
- Reflexionar sobre los problemas sociales e históricos de forma global y crítica, siendo conscientes de la existencia de guerras asimétricas y nuevas formas de neo-colonialismo.
- Comprender que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia.

5. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

- Conocerse a uno mismo y ser autocrítico.
- Elegir, calcular riesgos y afrontar retos desde una actitud estratégica.
- Conocer las fases del desarrollo de un proyecto.
- Relacionarse, cooperar y trabajar en equipo de manera cooperativa i flexible.

5.4. Objetivo específico de la actividad didáctica

Intentar paliar el carácter simplista que se le ha otorgado al conflicto palestino- israelí a lo largo de los años. “Sustraer las mitologías maniqueas que lo reducen a una narración edificante de “buenos” y “malos”” (Culla, 2005:13)

Cuestiones a debatir:

- ¿Qué se entiende por “Sionismo”? ¿Por qué se le ha adjudicado históricamente una concepción peyorativa?
- ¿Por qué no se entiende a Israel dentro del contexto de construcción de estados nacionales suponiendo un movimiento de liberación nacional de un “pueblo-paria”?
- ¿Qué opción se podría plantear para una resolución del conflicto?
- ¿Qué vulneraciones de los derechos humanos se está produciendo por las dos partes?
- ¿En qué situación de asimetría de poder se encuentra el pueblo palestino?
- ¿Debe intervenir la Comunidad Internacional? ¿Debe hacerlo a través de ayuda humanitaria?

5.5. Objetivos didácticos

Al finalizar la actividad, el alumno será capaz de...

- Comprender las dinámicas actuales del Sistema Internacional en términos de poder (relaciones de conflicto, cooperación y equilibrio).

- Conocer y entender conceptos claves: Sionismo, Shoá, Holocausto, genocidio, antisemitismo, pogromos, Intifada, etc.
- Interpretar las fases de un conflicto.
- Valorar la crisis humanitaria respecto al pueblo palestino.
- Analizar el funcionamiento y composición de la comunidad internacional.
- Dilucidar las causas y consecuencias del conflicto palestino-israelí.

5.6. Contenidos conceptuales del currículo (LOMCE)

BLOQUE	CONTENIDOS CONCEPTUALES CURRICULARES	CONTENIDOS ESPECÍFICOS ACTIVIDAD
BLOQUE 4. EL IMPERIALISMO DEL SIGLO XIX Y LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL	<ul style="list-style-type: none"> • El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias. • “La Gran Guerra” (1914-1919) 	Etapa cronológica conflicto palestino-israelí (1850-1904)
BLOQUE 5. LA ÉPOCA DE ENTREGUERRAS (1919-1945)	<ul style="list-style-type: none"> • La difícil recuperación de Alemania. El fascismo italiano. • El crac de 1929 y la gran depresión. • El nazismo alemán. 	Etapa cronológica conflicto palestino-israelí (1904-1920)
BLOQUE 6. LAS CAUSAS Y LAS CONSECUENCIAS DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1939-1945)	<ul style="list-style-type: none"> • Acontecimientos previos al estallido de la guerra: expansión nazi y “apaciguamiento”. • De guerra europea a guerra mundial. • El Holocausto. • La nueva geopolítica mundial: “Guerra Fría” y planes de reconstrucción posbélica. 	Etapa cronológica conflicto palestino-israelí (1920-1945)
BLOQUE 7. LA ESTABILIZACIÓN DEL CAPITALISMO Y EL AISLAMIENTO ECONÓMICO DEL BLOQUE SOVIÉTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Evolución de la URSS y sus aliados. • Evolución de Estados Unidos y sus aliados; el estado del bienestar en Europa. 	Etapa cronológica conflicto palestino-israelí (1945-1955)

	<ul style="list-style-type: none"> • La crisis del petróleo (1973) 	
BLOQUE 8. EL MUNDO RECIENTE ENTRE LOS SIGLOS XX I XXI	<ul style="list-style-type: none"> • Las diferentes formas económicas y sociales del capitalismo en el mundo. 	Etapa cronológica conflicto palestino-israelí (1955- actualidad)

5.7. Procedimientos de evaluación.

Esta actividad didáctica, no se tendrán en cuenta únicamente las pruebas finales, sino que también se valorarán diferentes variables como el trabajo realizado en clase, la predisposición del alumno a contestar a las preguntas realizadas por el docente, la realización de las actividades estipuladas, la cooperación con sus compañeros, etc.

Esta actividad, se evaluará según los objetivos marcados en los criterios de evaluación (LOMCE) del Bloque 8, que es donde se ha programado llevar a cabo las sesiones en cuestión, tal y como se ha comentado con anterioridad.

A continuación se detallarán los procedimientos:

	% calificación
Observación diaria	30%
Prueba específica	30%
Trabajo colaborativo	30%
Autoevaluación y coevaluación	10%

- Observación sistemática diaria: Mediante este procedimiento se pretende llevar a cabo un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno. Se evaluará:
 - La participación en la actividad a lo largo de las sesiones.
 - El respeto hacia la asignatura, la temática tratada, el profesor y los compañeros.
 - Las faltas de asistencia o retrasos.
 - Traer o no el material pedido a clase.
 - Trabajar o no en el aula.
 - Ayudar o molestar a los compañeros, etc.

- Prueba específica: En ella se evaluará principalmente la adquisición de conceptos y procedimientos necesarios para poder continuar el proceso de aprendizaje. Se tratará de un trabajo escrito, donde cada alumno de manera individual deberá elaborar un escrito final donde queda reflejado todo aquello trabajado en las cinco sesiones y una propuesta final de transformación del conflicto según las pautas estipuladas.
- Trabajo colaborativo: Mediante las actividades en grupo se apreciará el progreso en la adquisición de contenidos, procedimientos y actitudes; además de la capacidad para relacionarse y trabajar en grupo.
- Autoevaluación y coevaluación: Con estos procedimientos se pretende que los alumnos sean capaces de valorar su trabajo y ser más conscientes de su proceso de aprendizaje.

6. Desarrollo actividad didáctica

6.1. Trabajo colaborativo

El juego de rol que se llevará a cabo para explicar de manera interactiva la Resolución de Conflictos y los Procesos de Paz, a través del caso concreto del conflicto palestino-israelí, se tratará de un trabajo colaborativo. En éste los alumnos se transformarán en actores protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, y tendrán como pilar fundamental la interdependencia positiva para conseguir la adquisición de las competencias básicas que se desprenden de esta actividad.

La interdependencia entre los miembros del grupo es positiva cuando todos los miembros de un equipo persiguen un mismo objetivo, se celebra de manera conjunta los éxitos, existe una coordinación intragrupal, se comparten los recursos, y finalmente, cuando cada miembro tiene asignado un rol, complementario al que ejercen sus compañeros. De modo que, es necesario que cada miembro lleve a cabo con responsabilidad y eficacia sus tareas para que el grupo consiga sus objetivos. (Putnam, 1993)

Uno de los principales objetivos de esta actividad será conseguir una interacción estimulante y la adquisición por parte del alumnado de una responsabilidad individual y grupal. En este sentido, se evaluará la responsabilidad individual en tanto que cada alumno es responsable ante el resto del equipo. Por otro lado, se evaluará la responsabilidad grupal teniendo en cuenta el desempeño general del grupo.

6.2. Instrucciones y procedimiento del juego



La primera fase consiste en ¿Quién es quién?, en esta etapa del juego los alumnos deberán informarse sobre dónde habitan sus “personajes”, cómo se visten, cómo piensan, a qué se dedican, qué pretenden conseguir, etc. En cada sesión deberán ir incorporando información nueva.

La segunda fase tratará de leer los acontecimientos transcurridos en una de las cinco etapas cronológicas que se han ideado para este juego, adquiriendo de este modo unos conocimientos básicos para que después los alumnos puedan debatir entre los diversos grupos la opción que más favorece a los intereses de su comunidad y que promueva en mayor medida una transformación positiva del conflicto.

En cada sesión se leerán los sucesos que correspondan a cada uno de los diferentes periodos históricos:

- a. 1850-1904 (Sesión 1)
- b. 1904-1920 (Sesión 2)
- c. 1920-1945 (Sesión 3)
- d. 1945-1955 (Sesión 4)
- e. 1955-Actualidad (Sesión 5)

Pese a que en un inicio el docente será el que les proporcione la mayor parte de los datos referentes a la etapa cronológica del conflicto que corresponda, con el paso de los días se fomentará que los alumnos vayan adquiriendo un papel cada vez más activo en la adquisición de información.

Además, se trabajará sobre el propio concepto de conflicto, su tipología y las diferentes perspectivas que lo abordan.

Por lo que se refiere a la tercera fase del juego, cada grupo de alumnos deberá elaborar un eje cronológico de los hechos del conflicto que considere más relevantes para su grupo. En cada sesión deberán ir completando el eje con la nueva información facilitada de cada periodo histórico. Intentando fomentar, de este modo, el análisis y selección de información relevante.

En la cuarta fase de cada sesión, cada grupo deberá elegir qué tipo de violencia considera que perciben sus miembros en el periodo cronológico del conflicto que se está tratando y deberá plantear ideas para acabar con ella. Haciendo también alusión al dilema de seguridad.

En la quinta fase y después de haber llevado a cabo una profundización y estudio de la problemática que se está trabajando, cada grupo deberá localizar el conflicto en la etapa que considere que se encuentra en cada periodo cronológico, en base al esquema de transformación de los conflictos asimétricos (según Francis, 1994) y la propuesta de escalada y desescalada de los conflictos (según Ramsbotham, Woodhouse y Miall 2013)

Por último, al final de cada sesión se llevará a cabo un debate intergrupal para exponer propuestas con tal de transformar el conflicto.

6.3. Etapas cronológicas conflicto palestino-israelí.

A través del desarrollo de los diferentes acontecimientos del conflicto se intentará paliar el carácter simplista que se le ha otorgado al conflicto palestino-israelí a lo largo de los años.

Sesión 1: etapa cronológica (1850-1904)

Se abordan las primeras reacciones del pueblo judío ante la modernidad: La aparición de un judaísmo edulcorado (caracterizado por la defensa de una simbiosis judeo-europea); el cambio de religión y un asimilacionismo burgués occidental; la profundización del sentimiento de comunidad y anhelo de constituirse una nación; la emigración transatlántica de masas; la adhesión a los movimientos marxistas; etc. En definitiva, la reacción de la comunidad judía a la época moderna, con todo lo que ello conlleva, de manera muy heterogénea y decantándose por muy diversas opciones.

Se trabajará sobre la figura de Moses Hess, pionero del protosionismo gracias a su obra *Roma y Jerusalén. La última cuestión de nacionalidades*. En la cual se defendía la existencia de la identidad judía y su carácter nacional; el problema del incremento del antisemitismo; y el retorno a Palestina como única solución. En este contexto surgirán las primeras asociaciones sionistas entre las que destacará Hovevei Zion (los amantes de Sión).

También se introducirá, en la actividad didáctica, la figura del corresponsal de prensa y autor de *Der Judenstaat: VersucheinermodernenLösung der Judenfrage.*, Theodor Herzl. El cual será una figura clave en la historia sionista en tanto que será pionero en proponer una emigración colectiva de los judíos de Europa hacia un territorio (se acabará decantando por palestina) donde les fuese concedida su soberanía. En un primer momento ideará un sistema de alianzas con Constantinopla y Berlín. Sin embargo, debido a los fracasos diplomáticos, la acabará redirigiendo hacia Londres. Comenzando de este modo la relación Reino Unido- Sionismo.

También se explicará cómo ante la situación de humillación y discriminación a la que se enfrentaba la comunidad judía en el este de Europa, el Colonial Office les ofrecerá Uganda, un proyecto que nace muerto desde un principio. Como resultado de este bloqueo diplomático algunos sectores sionistas percibirán la vuelta a la emigración masiva y el asentamiento en palestina sin aprobación internacional (esquivando las restricciones turcas) la única solución. De este modo tendrá lugar la segunda aliá. No hay que olvidar que en esta época que

el antisemitismo se expandirá de Rusia a la Europa occidental por temor a una supuesta conspiración judeo-masónica.

En Rusia, por su lado, continuaran los pogromos, evidenciando de este modo que en Rusia no hay futuro para los judíos y provocando el aceleramiento de la cristalización doctrinal del nacionalismo judío; y la emergencia del protosionismo organizado.

Se presentará como fue la primera reinstalación judía: los hebreros de palestina ya asentados no ejercían actividad productiva sino que vivían de la oración y subsistían a través de las limosnas. Con la llegada de los judíos europeos se intentará cambiar esta imagen de mendicidad.

Se recalcará que la primera aliá⁴ consistió entre 20.000 y 30.000 individuos, de los cuales solo un 25 % se asentó de manera definitiva. Se trataban de jóvenes estudiantes y obreros europeos que introdujeron en el Yishuv⁵ la voluntad independizarse económicamente; convertirse en una sociedad moderna; fomentar la educación y cultura; establecer el hebreo como lengua; etc. “Como europeos de su tiempo ven Palestina identitariamente vacante, vacía de una vida política y cultural específica nacional; poblada por unos habitantes autóctonos, sí, pero que no constituyen un pueblo singular, diferenciado de las otras poblaciones árabes del cercano oriente otomano”. Esta incipiente comunidad judía afincada en Palestina no concebía que su derecho a Tierra santa pudiese ser discutido en términos de moralidad. Incluso consideraba que los árabes podrían estar contentos con la inmigración judía, en tanto que éstos les acercarían a la “modernidad”. (Culla, 2005:80)

- 1882. Leo Pinsker publica "La Autoemancipación, llamamiento de un judío a sus hermanos"; y organiza los grupos Hovenei Sion (amantes de Sion) que se encargaran de coordinar el envío de voluntarios a Palestina.
- Primera Aliá (1882 - 1903) 25.000 judíos, principalmente de Rusia, Polonia y Rumania.

⁴ Inmigración judía a la Tierra de Israel.

⁵ Primeros asentamientos judíos en la tierra de Israel.

- 1896. Theodor Herzl escribe “Der Judeerstat” (el Estado judío). Defiende la creación de un estado judío independiente como solución a la discriminación de la comunidad judía. Extendiéndose de este modo el sionismo.
- 1904. Muere Theodor Herzl. Segunda Aliá de alrededor de 40.000 personas.

Sesión 2: etapa cronológica (1904-1920)

En 1904 tendrá lugar la segunda aliá, formada por 40.0000 personas (mayoritariamente procedentes de Rusia) que se caracterizarán por un espíritu “rebelde”, carácter marxista y un cierto laicismo radical.

Se explicará, además, como con la I Guerra Mundial se abrirá el debate sobre el futuro de los antiguos territorios otomanos, convirtiéndose en objeto de máximo interés estratégico, geopolítico y diplomático. Ejemplo de esto es la correspondencia Hussein-McMahon, aplicándose finalmente los acuerdos secretos Skyes-Picot. Es en esta época en el que aparecerá EE.UU. como nuevo foco sionista.

Uno de los objetivos es que los alumnos entiendan que habrá quienes interpretaron la Gran guerra como un factor favorable a la construcción de un hogar de la comunidad judía. Creían en la complementariedad de intereses entre Reino Unido y el sionismo. Como resultado de esta incipiente relación surgió la carta Balfour⁶ por parte del Foreign office. Sin embargo, la carta dejará interrogantes abiertos: ¿Qué se entiende por hogar nacional? ¿Cuáles son los límites de palestina? Finalmente, en 1920 la conferencia interaliada en Riviera italiana concederá el poder mandatario inglés sobre palestina haciendo que la carta Balfour pasase de ser una promesa unilateral de Londres a ser un compromiso colectivo del conjunto de los aliados.

⁶ Manifestación formal, en la cual el Gobierno británico se declaraba favorable a la creación de “un hogar nacional judío”.

- 1909. Se funda el primer kibutz⁷ y la ciudad de Tel Aviv (junto a Jaffa).
- 1914. Inicio de la Primera Guerra Mundial. El Imperio Otomano se une a Alemania y Austria.
- 1915. A través de las conversaciones conocidas como Correspondencia Husayn-McMahon, entre el Henry McMahon y el Jerife Husayn ibn Ali, se consigue una alianza entre el Gobierno británico y el Jerife, teniendo como consecuencia la Rebelión árabe.
- 1916. La Rebelión árabe y firma del Acuerdo Sykes-Picot. Palestina se convierte en Protectorado de Gran Bretaña. Redacción Declaración Balfour.
- 1917. Tras la Revolución Rusa los bolcheviques rechazaron el Acuerdo Sykes-Picot y lo hicieron público.
- 1918. Finaliza la Primera Guerra Mundial. Acuerdos de Gran Bretaña:
 - Judíos: El Estado de Israel.
 - A los árabes: Un gran Estado árabe unificado que abarcaría todo oriente medio.
 - Hachemitas: la gran mayoría de los territorios de la zona, en agradecimiento por la ayuda en la Revuelta Árabe.
- Tercera Aliá (1919-1923) con unos 35.000 judíos

Sesión 3: etapa cronológica (1920-1945)

En esta sesión se desarrollará como la tercera aliá (1919-1923) tendrá lugar debido a la liberalización de la inmigración llevada a cabo por Herbert Samuel, primer alto comisario civil de palestina. Quien también estableció un plan de desarrollo económico y social que pretendía conciliar las aspiraciones sionistas con las árabes.

En 1922 el Colonial office hará público el libro blanco de Churchill en el que se aceptará el compromiso Balfour pero de manera restringida. Nuevamente los judíos aceptan, mientras que los árabes responden un “no categórico”.

Se continuará explicando como la rápida superación económica de 1923 provocará la cuarta aliá debido las restricciones de EEUU en materia de

⁷ Explotación agraria israelí de explotación colectiva.

inmigración y las medidas contra la burguesía judía de Varsovia. Esta nueva ola migratoria se caracterizará por un nuevo perfil: pequeños comerciantes, burgueses, artesanos, etc.

En 1930 surgirá el libro blanco de Passfiel que consistirá en una reinterpretación muy limitada de la declaración Balfour y la carta: el crecimiento del hogar nacional pasará a estar condicionado al consentimiento de los árabes. Fruto de este nuevo contexto surge, en el periodo de entreguerras, el movimiento revisionista que acusará a la cúpula sionista de “blanda y capituladora”.

“El sionismo mayoritario considera a Hitler la prueba suprema del fracaso de la emancipación y de la asimilación del judaísmo europeo” (Culla, 2005: 156). A su vez, los sionistas negociarán con Berlín que deje sacar 1000 libras palestinas (normativa británica para conseguir el visado de entrada). El objetivo será colaborar en dejar a Alemania “limpia” de judíos, esto será considerado por muchos un pacto con el diablo.

Dentro de este marco histórico, los alumnos deberán comprender la quinta aliá compuesta por inmigrantes considerados por los locales “demasiado occidentales y refinados.”

La Guerra de independencia y la Revolución palestina 1936 disiparán todo intento de entendimiento judeo-árabe. En consecuencia, surgirá un “sentimiento fatalista de que el conflicto armado contra los árabes es algo inevitable si el hogar nacional ha de consolidarse” (Culla, 2005: 169)

Dentro de este clima de conflictividad, los paramilitares revisionistas llevarán a cabo represalias antiárabes indiscriminadas que Ben Gurion tachará como “terrorismo judío”, considerado una “amenaza mortal contra el Yshuv y el sionismo”. Además, será en este periodo en el que comenzarán las críticas a la autoridad británica debido a su inoperancia a la hora de sofocar los disturbios.

En 1937 la Comisión Peel propondrá dividir Palestina, de manera que un 20% del territorio pasaría a ser judío y un 75% estado árabe.

Un año más tarde, la Comisión Woodhead apostará por un estado judío aún más pequeño (dividido en 5 piezas, tres de las cuales estarían bajo control británico). Será clave entender por qué se opta por este modelo. En plena Segunda Guerra Mundial, Reino Unido no se podía permitir ni arriesgar la amistad con los países árabes y musulmanes ni a nivel económico mantener otro frente de conflictividad abierto.

Los sionistas consideraban que la derrota de Reino Unido frente a Alemania sería también la derrota de los judíos. A la vez que el Libro blanco de Malcolm MacDonald era catalogado de hipócrita y traición, creando de este modo una importante controversia. Pese a esto David ben Gurion sentenciaba: “debemos ayudar a los británicos como si el libro blanco no existiese, debemos oponernos al libro blanco como si no hubiera guerra”.

Por último, se explicará como, a pesar de esto, cierto sector del sionismo revisionista, los sionistas combatientes, radicalizarán sus posturas rechazando a Reino Unido y considerando a Hitler “solo un perseguidor más”, un mal menor. Considerarán que la obsesión de Hitler por dejar Europa limpia de judíos proporcionaría la base para un entendimiento.

“Mientras que las fabrica de la muerte funcionan a pleno rendimiento, la conferencia anglo-americana de las bermudas sobre la cuestión de los refugiados concluye que ni Palestina ni EE.UU. puede acoger más judíos.” (Culla, 2005:194). En este sentido se puede apreciar la desvinculación de los supuestos aliados respecto al problema judío y el carácter hipócrita de las respectivas autoridades.

- 1923. Transjordania vuelve a ser parte de Palestina y se divide en dos territorios (Transjordania y de Cisjordania).
- 1928. Primeros incidentes graves en Palestina entre árabes y judío.
- 1933. Hitler accede a la cancillería alemana. Tiene lugar la quinta alià motivada principalmente por el nazismo incipiente.

- 1935. Aparecen las Leyes Raciales por las cuales los judíos pierden sus derechos civiles y políticos. Por otro lado, los partidos políticos palestinos piden al alto comisionado Británico el cese de la inmigración masiva y la venta de tierras a extranjeros. Además de la creación de un parlamento proporcional. Se percibe por un sector de la población palestina la insurrección armada como única vía para proteger su propia supervivencia. Haj Amin Al-Husseini emprenderá una serie de atentados terroristas a judíos y también hacia los propios árabes Palestinos. Surge el Irgun (Organización Militar Nacional en la Tierra de Israel).
- 1936. Al- Husseini, se retira al exilio. El Reino Unido restringe la venta de tierras a extranjeros.
- 1937. Comisión Peel.
- 1938. El Irgun emprende nuevos y más violentos atentados contra palestinos. En Alemania, la política antisemita llega a su punto más álgido
- 1939. El Reino Unido publica estratégicamente el Libro Blanco (restricciones a la inmigración judía) y promete la Independencia a Palestina en un medio plazo (10 años).
- 1942. Se declara la solución final nazi en la Conferencia de Wannsee
- 1944. Iraq presenta a Gran Bretaña un proyecto de unión árabe. Estados Unidos se involucra directamente en el conflicto posicionándose favorablemente a la comunidad judía. Se produce una gran cantidad de atentados terroristas judíos.
- 1945. Conferencia de Yalta. Se crea la Liga de Estados Árabes; la cual expresará su negativa y lucha a que en Palestina se forme un estado judío.

Sesión 4: etapa cronológica (1945-1955)

Se presentará el establecimiento del Yshuv como un “sólido cuasi-estado”, el cual después de la Shoah contaba con una gran legitimación a escala internacional. Sin embargo, no todos los países apoyaron la causa sionista: Reino Unido, por ejemplo, no apoyará de manera total la causa sionista por

temor a que los países árabes como represalia se acercaran a la esfera soviética. Sin embargo, la política británica en aquella época había pasado a depender de EE.UU. (defensor sionista).

También se desarrollará las consecuencias de la Declaración Bevin, en la cual se producirá una “renuncia al mandato y transformación de éste en un fideicomiso internacional y ulterior nacimiento de un estado único independiente y democrático; un estado palestino, no judío” (Culla, 2005:204)⁸.

Por otro lado, se explicará como el atentado de King David, marcará un antes y después en el rumbo de la creación del estado de Israel ya que si bien es cierto que la Agencia judía lo denunció como un crimen sin límites del los terroristas, la masacre contribuyó de algún modo a convencer a Londres que era hora de irse.

De manera resumida se desarrollará el cambio de la política israelí: “No se trata de intentar engrosar la demografía del Yishuv, sino de convertir a los refugiados en útiles de propaganda, y hacer de cada travesía un acontecimiento mediático que permitía mostrar al mundo la ignominia del libro blanco” (Culla, 2005: 211)⁹.

El caso “Exodus 1947”¹⁰ será presentado como un detonante clave en la elaboración de la Resolución 181 de Naciones Unidas y la creación del estado de Israel en 1948.

Como factores de la derrota árabe en el contencioso se mencionará la mayor motivación entre los judíos y la falta de confianza por parte de la comunidad internacional en las capacidades e intenciones de los palestinos.

⁸ Extraído de Culla, Joan B. *Breve historia del sionismo*, Madrid, Ed. Alianza, 2005 de Citado por bitem, pp.169-170, B. Morris, op.ciy.,p.227.

⁹ Extraído de Culla, Joan B. *Breve historia del sionismo*, Madrid, Ed. Alianza, 2005 de Citado por I.Zertal,op.ciy.,p275 Ben Gurión, el 6 de agosto de 1947

¹⁰ Barco de pasajeros judíos refugiados que se convertirá en un símbolo de la lucha por la inmigración sin restricciones a Palestina.

El día de la retirada británica, el gobierno provisional judío declarará la formación del Estado de Israel y la garantía de derechos civiles para todos los habitantes de su territorio.

- 1945. Declaración Bevin.
- 1946. El Irgun dinamita el hotel King David de Jerusalén.
- 1947.Caso “Exodus”. Final del Mandato Británico. Creación del UNSCOP(Comité especial de las Naciones Unidas para Palestina); y creación de dos Estados independientes en Palestina, uno árabe y otro judío, dejando a Jerusalén bajo administración internacional
- 1948.David Ben-Gurion proclama la independencia de “Israel”. Los representantes de los árabes palestinos, rechazan la creación de un Estado Palestino. Los estados árabes forman una coalición integrada por: Líbano, Siria, Jordania, Iraq y Egipto y declaran la guerra al Estado de Israel. Israel termina ganando el enfrentamiento y extiende su territorio en represalia. Se crea la Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados Palestinos (UNRWA).
- 1949. Entrada Israel en la ONU
- 1950.Israel aprueba la Ley de Retorno que otorga nacionalidad israelí a cualquier judío del mundo

Sesión 5: etapa cronológica (1955-Actualidad)

En esta última etapa el profesor no facilitará la información a los alumnos sino que simplemente les guiará en la información que deberán presentar en la sesión 5. Cada alumno deberá recopilar información sobre los sucesos presentados en el conflicto palestino-israelí hasta el 2008. A partir de este año, el alumno deberá seleccionar la información referente al conflicto en los últimos ocho años basándose en lo publicado en prensa digital. De este modo se pretende incentivar la autonomía del alumno y su capacidad para recopilar, seleccionar y procesar información obtenida en medios digitales.

El profesor valorará este trabajo autónomo, a la vez que revisará los contenidos facilitados por los alumnos durante la sesión 5.

Suceso	Desarrollo
1956. Guerra de Suez	
1959. Fundación de Al- Fatah	
1967. Guerra de los Seis días, Israel ocupa Gaza, el Sinaí, Cisjordania y los Altos del Golán	
1978. Acuerdos de Camp David. Paz entre Israel y Egipto. El ejército israelí ocupa el sur del Líbano.	
1991. Conferencia de Madrid	
1993. Inicio del Proceso de Oslo. Reconocimiento mutuo OLP y Estado de Israel	
1995. Acuerdos Oslo II en Washington	
1999. Retirada israelí del sur de Líbano	
2005. Retirada del ejército israelí de la Franja de Gaza	
2006. Hamas gana las elecciones palestinas. Guerra Hezbollah-Israel	
2007. Enfrentamientos Hamas y Fatah	
2008. Discurso Obama en el Cairo y operación plomo fundido	

En conclusión la historia del sionismo ha estado marcada por el odio, la venganza, la persecución y una guerra asimétrica y abominable, para ambas partes. Es importante que los alumnos comprendan la importancia de trabajar en un proceso de paz para acabar con esta situación tan prolongada.

6.4. Temporización Juego de Rol (Sesiones 55 min)

Sesión 1

- 1. ¿Quién es quién? El profesor les facilitará la información inicial 15min
- 2. Lee los sucesos (1850-1904) 10 min
- 3. Completa el eje cronológico 10 min
- 4. Clasifica la violencia percibida 5 min
- 5. Localiza la etapa del conflicto 5 min
- 6. Debate inicial intragrupal 10 min

Sesión 2

- 1. ¿Quién es quién? 5 min
- 2. Lee los sucesos (1904- 1920) 10 min
- 3. Completa el eje cronológico 10 min
- 4. Clasifica la violencia percibida 5 min
- 5. Localiza la etapa del conflicto 5 min
- 6. Debate 20 min

Sesión 3

- 1. ¿Quién es quién? 5 min
- 2. Lee los sucesos (1920-1945) 10 min
- 3. Completa el eje cronológico 5 min
- 4. Clasifica la violencia percibida 5 min
- 5. Localiza la etapa del conflicto 5 min
- 6. Debate 20 min

Sesión 4

- 1. ¿Quién es quién? 5 min
- 2. Lee los sucesos (1945-1955) 10 min
- 3. Completa el eje cronológico 5 min
- 4. Clasifica la violencia percibida 5 min
- 5. Localiza la etapa del conflicto 5 min
- 6. Debate 20 min

Sesión 5

- 1. ¿Quién es quién? 5 min
- 2. Lee los sucesos (1955-Actualidad...) 10 min
- 3. Completa el eje cronológico 5 min
- 4. Clasifica la violencia percibida 5 min
- 5. Localiza la etapa del conflicto 5 min
- 6. Debate final 20 min

6.5. Fases juego en cada sesión

6.5.1. ¿Quién es quién?¹¹



Jilonims: Los israelís
laicos



Jaredims: Los israelís
ultraortodoxos



Los sionistas
ortodoxos



Palestinos



Comunidad
internacional

La primera fase del juego consiste en que los alumnos puedan adoptar el rol del grupo que le haya tocado al azar.

El juego está ideado para cinco agentes de decisión: Una familia palestina, tres familias israelís; y el quinto agente: la comunidad internacional.

De este modo la clase quedará dividida en cinco grupos, la idea es trabajar de manera colaborativa. Según el tamaño del grupo-clase, el número de alumnos en cada grupo variará.

En la sesión inicial se le asignará a cada grupo una primera ficha descriptiva sobre el grupo al cual pertenece.

La idea es que los alumnos asuman el rol de los agentes que les han sido adjudicados y lo hagan de una manera muy personal.

Lo que se pretende conseguir es que comprendan que la historia no es algo abstracto e intangible, sino que involucra a personas reales. Se intentará

¹¹ Información obtenida de Shavit, Ari, *Mi tierra prometida*, Debate, 2014

transmitir una idea de la historia global, dinámica y personal, donde los alumnos tomen parte de la misma. Se abogará porque que el alumnado sienta más próxima la historia, de manera que le sea más fácil comprenderla y empatizar con los protagonistas de la misma. Partiendo de la premisa que no se entenderán exclusivamente a los grandes líderes y autoridades como protagonistas, sino a todo el conjunto de los pueblos involucrados en los hechos que se estudiarán

Es fundamental que entiendan que la sociedad de Israel se caracteriza por su gran complejidad, heterogeneidad y jerarquía.

Siguiendo esta línea, la población judía consiste en el grupo social más privilegiado. Un grupo que, a su vez, también se divide en diferentes subgrupos jerarquizados. Existen tres variables para diferenciar los subgrupos: el carácter o no religioso, su procedencia étnica (askenazis, mizrajíes, sefardíes y fallashas) y el movimiento religioso al cual pertenecen (conservador, reformista, ortodoxo, ultraortodoxo...).

Es dentro de esta sociedad jerárquica donde, en el escalafón más bajo, encontramos a la población palestina (dividida en musulmana, católica, drusa y beduina.)

En la actualidad, los palestinos israelíes ocupan una posición periférica, en términos geográficos y también sociales (Cypel, 2006)

A través de esta situación de asimetría de poder dentro de la sociedad israelí, se pretende que el alumnado trabaje las diferencias de grupos sociales y las relaciones de dependencia.

1. Jilonim: Los israelís laicos

Uno de los grupos del juego de rol consistirá en los israelís laicos, conocidos como los “jilonim”.

Este conjunto de la población tiende a vivir en el centro del país, principalmente en el barrio de Mea Shearim de Ierushalaim y en Beit Shemesh.

Mayoritariamente tienen un alto nivel académico y se dedican a profesiones liberales. A nivel ideológico, tienen una tendencia de centro izquierda y se mantienen ajenos a las tradiciones religiosas.

2. Jaredim: Los israelíes ultraortodoxos.

Por otro lado, otro grupo del alumnado representará a los “jaredim”, también conocidos como ultraortodoxos, los cuales se mantienen en general aislados del resto de la sociedad, preocupados por preservar su forma de vida y evitar la influencia de valores externos a su cultura. A nivel estético se les reconoce por sus atuendos y sombreros negros que recuerdan a la forma de vestimenta tradicional de los judíos de la Europa oriental de fines del siglo XIX. Este conjunto de la población israelí, evita todo contacto con el exterior que pudiera resultarles “contaminante”.

Por otro lado, es destacable que la presencia de estos grupos influye notablemente sobre los indicadores de pobreza, ya que generalmente, los hombres no desarrollan actividades de trabajo productivo sino que se dedican al estudio de la Torá. Las mujeres, por otro lado, se encargarían de mantener el hogar y trabajar, en algunos casos. Los Jaredim reciben subsidios del Estado para su mantenimiento, además de donaciones privadas.

3. Los ortodoxos sionistas

El tercer grupo de esta actividad didáctica representaría a los ortodoxos sionistas, también llamados “kipá srugá”, en referencia al kipá que llevan los hombres. Se consideran el punto intermedio entre la mayoría laica y tradicionalista; y la minoría ultraortodoxa.

Tienden a vivir en barrios determinados, como el barrio de Katamón (Jerusalem), y formar una comunidad local. Mayoritariamente pertenecen a la clase media, y tanto mujeres como hombres suelen estudiar y trabajar. Por lo que se refiere a su estética, las mujeres suelen llevar la falda por debajo de las rodillas, los escotes cerrados, las mangas largas y pelucas o pañuelos en la

cabeza. Por lo que se refiere al panorama político, generalmente se sitúan a la derecha del eje ideológico, e incluso en la extrema derecha.

4. Los Palestinos

Un cuarto grupo de alumnos conformarán al pueblo semita autóctono de los territorios de Palestina e Israel. Los cuales tras la situación de conflictividad y asimetría vivida en su territorio originario se han trasladado masivamente a otras zonas de próximo oriente. UNRWA ¹² calcula en más de 5 millones, los refugiados palestinos localizados entre la franja de Gaza, Jordania, Líbano, Siria y Cisjordania. Se trata de una población mayoritariamente musulmana, en concreto de la rama suní. El pueblo palestino se encuentra en una situación de gran desventaja militar y político-económica respecto a Israel.

5. La Comunidad Internacional

Un último grupo representará a la Comunidad Internacional que comprendería todos los países con influencia internacional. En este sentido cualquier país soberano reconocido con peso en la agenda y toma de decisiones globales, formaría parte de la Comunidad Internacional. Ésta, a través de diversas organizaciones se encargaría de regular las relaciones interestatales mediante tratados. Será el conjunto de estos acuerdos oficiales, lo que comprenderá el derecho internacional (Rocard, 2013).

Según el informe de la Comisión Internacional sobre la intervención y soberanía del estado (2001), el Estado tiene la responsabilidad principal de proteger a su población. Sin embargo, en el caso de que por algún motivo el estado no se pudiese encargar, “la responsabilidad internacional de proteger tendría prioridad sobre el principio de no intervención”.

En este informe en cuestión, se llegó a la conclusión de que “la soberanía no solo daba al Estado el derecho de «controlar» sus asuntos, sino que le confería la «responsabilidad» primordial de proteger a la población dentro de sus fronteras. También proponía que cuando un Estado no protegiese a su

¹² Agencia de Naciones Unidas para los refugiados de Palestina en Oriente Próximo

población, ya fuera por falta de capacidad o de voluntad, la comunidad internacional en general asumiera esa responsabilidad.”¹³

Por ende, el grupo de “Comunidad Internacional” será el encargado de plantear en cada debate, si debe o no intervenir en el conflicto palestino-israelí.

6.5.2. Lee los sucesos de la etapa que corresponda ¹⁴

- a. 1850-1904 (Sesión 1)
- b. 1904-1920 (Sesión 2)
- c. 1920-1945 (Sesión 3)
- d. 1945-1955 (Sesión 4)
- e. 1955-Actualidad (Sesión 5)

En esta fase, se pretende que los alumnos adquieran unos contenidos básicos del conflicto y no solo eso, sino que conozcan el propio concepto y las tipologías del mismo.

Se partirá de la definición de conflicto de Wallensteen(2007) donde se presenta al conflicto como una general incompatibilidad de posiciones, manifestada por escrito o verbalmente entre dos partes sobre el gobierno o el territorio de un Estado, que genera un enfrentamiento armado y provoca al menos 25 muertos. Remarca que una de las partes debe ser un Estado.

En este sentido, el conflicto palestino-israelí cumple todos los requisitos. Por lo que se refiere a las tipologías, se continuará con Wallerstein para diferenciar entre conflicto mayor (entre 25 y 999 muertos al año) y guerra (más de 1000 muertos al año)

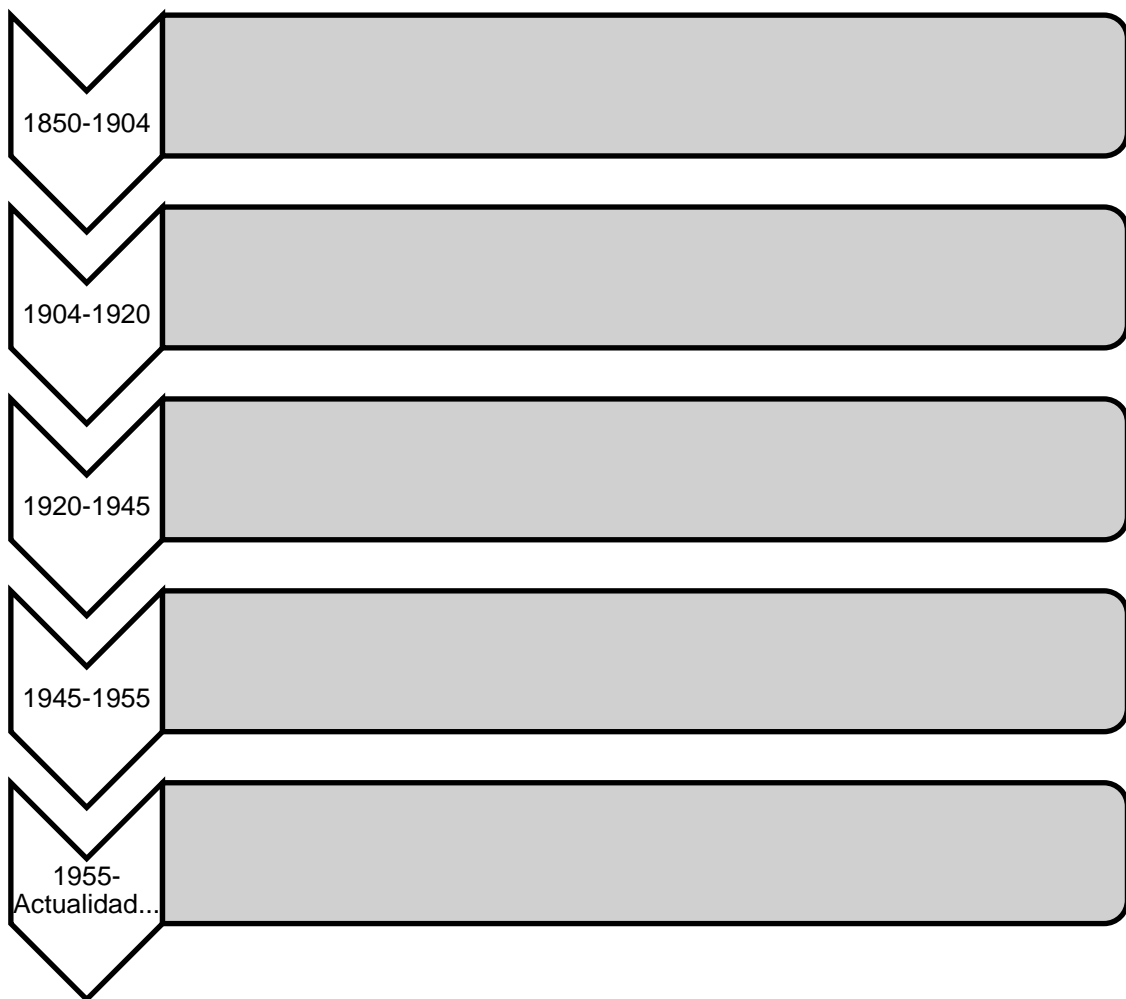
Por otro lado, y en base las tres tipologías establecidas por Ropoport(1960), cada grupo a lo largo de las diferentes decisiones deberá ir meditando desde que perspectiva quiere enfocar el conflicto: Lucha, Juego o Debate

¹³ Informe de la comisión internacional sobre intervención y soberanía de los estados. Diciembre del 2001.

¹⁴ Desarrollado previamente (6.3.Etapas cronológicas conflicto palestino-israelí.)

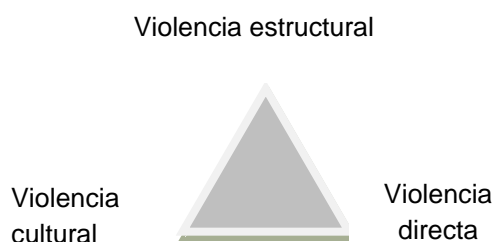
- Lucha: interacción mecánica basada en la hostilidad pura (analogía con una lucha de perros)
- Juego: Estrategia sofisticada basada en la racionalidad para demostrar las superioridad sobre el enemigo
- Debate: Convencer al oponente, cambiar sus percepciones.

6.5.3. Añade los nuevos acontecimientos de tu grupo al eje cronológico



Se persigue con esta actividad que el alumnado sea capaz de sintetizar y esquematizar los sucesos que considere más relevantes de cada etapa para, a partir de aquí, poder elaborar un discurso coherente de cara a los futuros debates intergrupales.

6.5.4. ¿Qué tipo de violencia percibe tu familia/grupo?



(*) Modelos de violencia (Galtung, 1990)

Galtung distingue entre la violencia directa (ejemplo: niños asesinados); la violencia estructural (ejemplo: niños que mueren a causa de la pobreza); y la violencia cultural (ejemplo: aquello que ciega ante la violencia o la justifica).

En esta fase de la actividad, se pretende que el alumno entienda las diferentes tipologías de violencia que pueden tener lugar durante un conflicto y analice las alternativas para poder acabar con ella.

“Podremos fin a la violencia directa cambiando las conductas en el conflicto; acabaremos con la violencia estructural eliminando las contradicciones y las injusticias estructurales; y eliminaremos la violencia cultural, modificando las actitudes” (Ramsbotham, Woodhouse y Miall, 2013:52)

Por otro lado, se partirá del dilema de seguridad de Herz(1951), el cual plantea como el incremento de capacidades militares de un actor en clave defensiva puede ser interpretado como una amenaza por otro actor, que decide aumentar sus capacidades militares para enfrentarse a la nueva amenaza percibida.

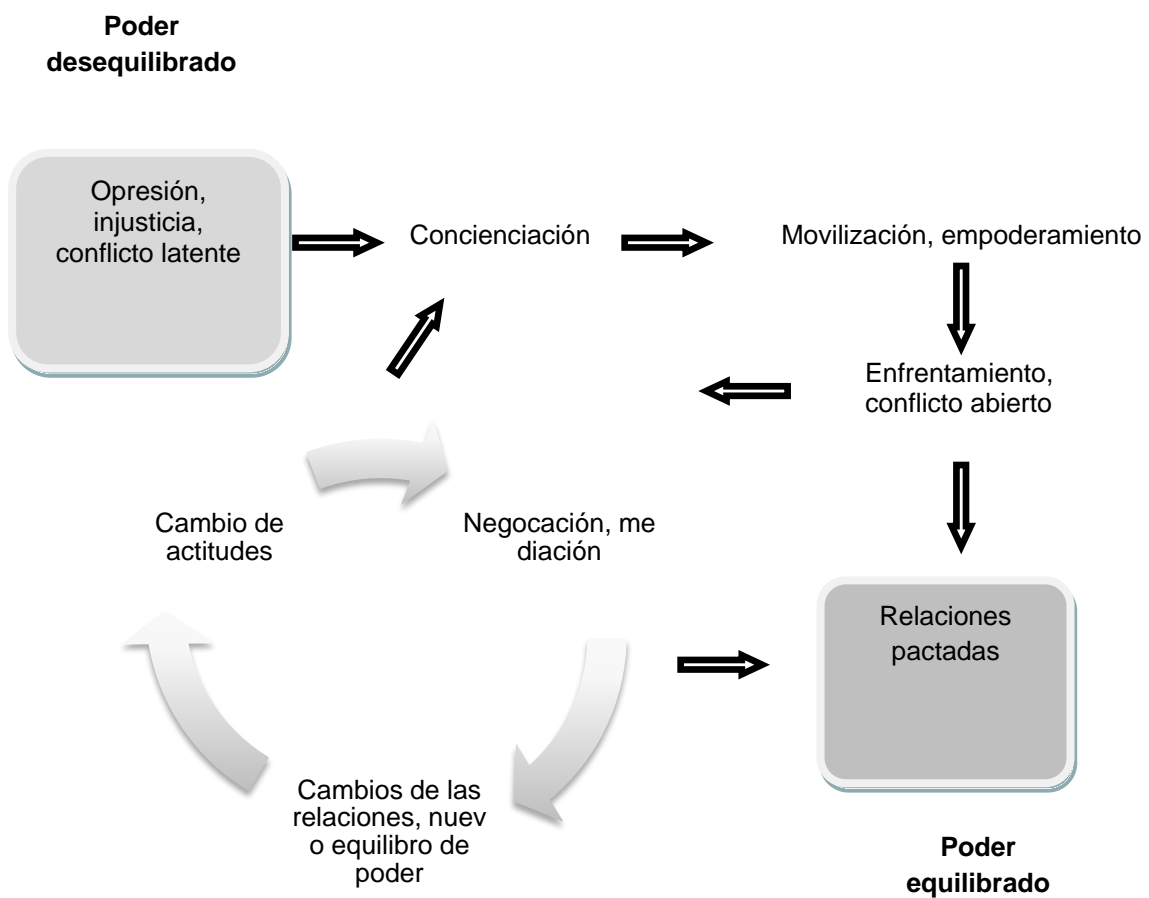
De este modo, cada grupo después de haber leído los acontecimientos de la fase cronológica del conflicto que corresponda a cada sesión deberá decidir qué política armamentística llevar a cabo.

El objetivo es que comprendan que este proceso del dilema de seguridad puede conllevar que tras repetirse varias veces, desemboque en una carrera armamentística.

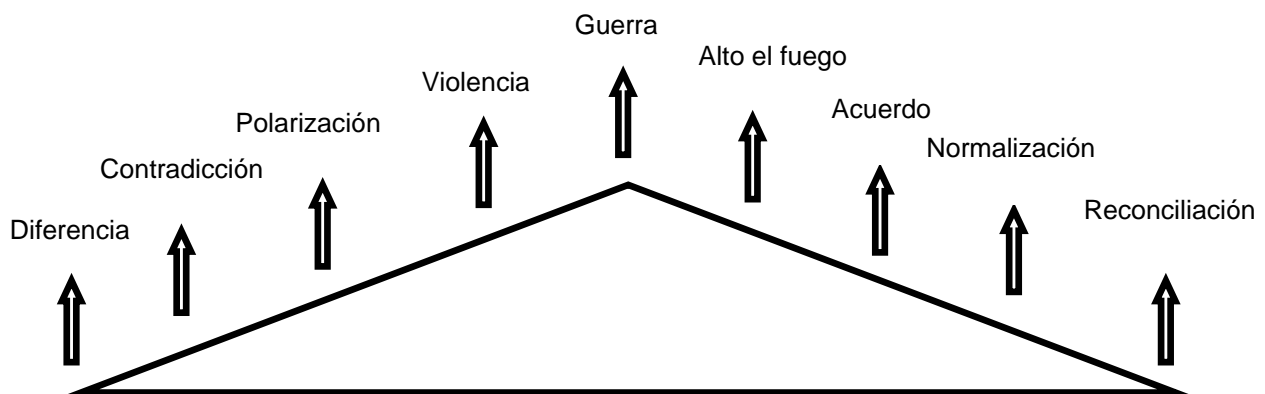
Se pretende que el alumnado comprende la importancia de la percepción del “otro”, del equilibrio de capacidades, de las rivalidades identitarias, históricas y de los procesos de auto-estimulación hacia la carrera armamentística.

En este sentido, se explicará como el conflicto permanente en Palestina beneficia a la derecha israelí y a la industria militar. Añadiendo que los ataques terroristas hacia israelíes no acercan al pueblo Palestino hacia la creación de un Estado propio, sino que lo único que han conseguido hasta la fecha ha sido reforzar el extremismo en el territorio.

6.5.5. Sitúa la etapa que tu grupo considera que está atravesando el conflicto



(*)Transformación de los conflictos asimétricos (según Francis, 1994)



(*)Escalada y desescalada de los conflictos(Ramsbotham, Woodhouse y Miall 2013)

El proceso de escalada de un conflicto es realmente complejo, ya que con el transcurso del tiempo pueden surgir nuevas problemáticas y nuevas partes en conflicto que alteren las posiciones, tácticas y objetivos del conflicto inicial. Por lo que se refiere a la desescalada, también pueden tener lugar grandes avances y reveses inesperados que cambian la dinámica establecida hasta el momento. El objetivo, es que a través de este simple esquema de las fases de un conflicto, los alumnos puedan comprender las complejidades del mismo. Es decir, que conozcan las posibilidades de avanzar simultáneamente en unos aspectos mientras se recae en otros, la influencia de terceras partes, etc.

Ramsbotham, Woodhouse y Miall, proponen un simple modelo explicativo a través de una curva de distribución normal. Los alumnos debe ser capaces de situar el conflicto desde sus inicios con la existencia de diferencias iniciales, pasando por la manifestación de una contradicción original que puede o no seguir siendo latente, llegando posteriormente al proceso de polarización, que acabará desembocando en un conflicto patente, culminando finalmente en el estallido de la violencia directa y de la guerra.

6.5.6. Debate

En cada sesión, cada grupo deberá defender su postura y actitud hacia el conflicto. Con el objetivo de que haya una comprensión mutua y que cada uno de los grupos sea consciente de las problemáticas existentes.

Se pretende que en cada sesión cada grupo vaya ideando unos acuerdos o propuestas para poder transformar el conflicto de intereses de manera positiva. En especial el grupo “Comunidad Internacional”, actuará de mediador entre los restantes grupos.

En el debate final se plantearán las siguientes preguntas:

- ¿Se debe llevar a cabo una Intervención humanitaria?
- ¿Cómo transformamos el conflicto?

En primer lugar, es importante aclarar que entendemos por intervención humanitaria. Finnemore la define como “intervención militar con el objetivo de proteger las vidas y el bienestar de civiles extranjeros”¹⁵

Este tema será tratado en base a la Ponencia de *Instituciones, normas y conflictos* (Barbe, 2011).

Lo que se plantea en la ponencia es la “tensión entre no injerencia y dignidad humana.” ¿La intervención humanitaria ha pasado a intervención occidental? ¿Cuál es la motivación de la intervención? Hay quienes opinan que las intervenciones denominadas como humanitarias simplemente cumplen la función de justificar la intervención de países occidentales en ciertos territorios, violando así el derecho de soberanía de los países de manera legítima mediante la intervención militar.

Después de la guerra fría, el conjunto de redes de interdependencia existentes y los diferentes conflictos propiciaron la cooperación multilateral. Sin embargo, la cuestión que se plantea es de si estamos pasando del multilateralismo (entendido como “un instrumento, no siempre bien utilizado, para la prevención y gestión de conflictos sociales ocasionados por la reestructuración del sistema internacional”)¹⁶ al unilateralismo.

Se debate hasta qué punto es legítimo que la comunidad internacional actúe. ¿Qué es lo que determina que sea legítima la actuación de organizaciones internacionales como la ONU? ¿Cómo y cuándo está justificada la intervención

¹⁵ Véase FINNEMORE, M., “Constructing norms of humanitarian intervention” en KATZENSTEIN, *op.cit.*, p. 154. Citado por Esther Barbé.(2011)

¹⁶ Véase Vid. Al respecto: SAKAMOTO, Y.(ED.) *Global Transformations: Challenges to the state System*, Tokio, United NATIONS University Press, 1994. Citado por Noé Carnago(1999)

militar? Hay quienes consideran que la responsabilidad de proteger es utilizada por las grandes potencias occidentales como un argumento para poder intervenir militarmente en los países que les interesa apoyados por cierta legitimidad internacional. Es decir, que la intervención humanitaria (a veces acompañada por la militar) se guiaría más por intereses económicos o estratégicos que por valores más de carácter humanitario.

En este sentido, los alumnos deberán debatir si es apropiada o no la intervención humanitaria y en qué términos debería llevarse a cabo.

En cuanto a la transformación del conflicto, a lo largo de las sesiones los alumnos han ido debatiendo tanto de manera intragrupal como intergrupala como resolver el conflicto. Por lo tanto, se pretende que en la última sesión, en base a los modelos estudiados se opte por una opción encaminada hacia un proceso de paz entre las diferentes partes.

7. Conclusión

En síntesis, con esta actividad didáctica se intentará que los alumnos logren un primer acercamiento a la disciplina de Resolución de Conflictos.

Utilizando un conflicto actual como es el palestino-israelí se buscará no únicamente que adquieran conocimientos históricos del mismo, sino que además desarrollen un espíritu crítico y unos valores solidarios y pacifistas, a través de una actividad didáctica, lúdica y colaborativa.

8. Bibliografía

- A Álvarez-Ossorio, Ignacio, El miedo a la paz. De la guerra de los Seis Días a la Segunda Intifada, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2001.
- Anduiza, E. y Bosch, A. *Comportamiento político y electoral*, Ariel, Barcelona, 2004.
- Información obtenida de Shavit, Ari, Mi tierra prometida, Debate, 2014
- Barbé, E. *Instituciones, normas y conflictos*, XXIV Jornadas de la Asociación Española de Profesores de Derecho internacional y Relaciones internacionales (AEPDIRI), Córdoba, 2011.
- Bastenier, Miguel Angel, *Israel - Palestina, la casa de la guerra*, ed. Taurus, Pensamiento 2002.
- Bichler, Shimshon; Nitzan, Jonathan, *The global political economy of Israel*, London, Pluto press, 2002.
- Bligh, Alexander (ed), *The Israeli Palestinians. An Arab Minority in the Jewish State*, Frank Cass, Londres, 2003.
- Bouillon, Markus E., *The Peace Business. Money and Power in the Palestine-Israel Conflict*, I.B. Tauris, Londres, 2004.
- Cypel, S. *Muros: La Sociedad Israelí en vía muerta*, Galaxia Gutenberg, 2006.
- Culla, Joan B. *Breve historia del sionismo*, Madrid, Ed. Alianza, 2005
- Del Arenal, C. *Teorías de las Relaciones Internacionales*, TECNOS, 2015
- Escudero Alday, Rafael (ed), *Los derechos a la sombra del Muro. Un castigo más para el pueblo palestino*. Madrid, Los Libros de la Catarata, 2006.
- Escudero Alday, Rafael (ed), *Segregados y recluidos. Los palestinos ya las amenazas a su seguridad*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2008.
- Galindo Morales, R. *La Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria. Una perspectiva desde el profesorado que la imparte*. Sevilla: Algaida, 1992.
- Galtung *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*, Gernika Gogoratuz, Bilbao, 1998.
- Galtung, J. (1969). *Peace by peaceful means. Peace and Conflict, Development and Civilization*, Londres, Sage, 1996.

- González Muñoz, M. *Los umbrales del siglo XXI la situación de la Historia en la Enseñanza del Nivel Medio*, 1996.
- *Political Realism and Political Idealism; A Study in Theories and Realities*. By John H. Herz. (Chicago: University of Chicago Press. 1951
- Hobbes, T. *Leviatan* (6ª ed), Fondo de cultura económica, México, 2014.
- Hobsbawn, E. J. *Sobre la Historia*, Crítica, Barcelona, 1998.
- Kaase, Max and Alan Marsh, "Political Action. A Theoretical Perspective". En: *Samuel Barnes, Max Kaase et al., Political Action: Mass Participation in Five Western Democracies*. Londres, 1979.
- Kant, E. *Sobre la paz perpetua* (7ª ed), TECNOS, Madrid, 2005.
- Kenneth P. *Political Socialization*, Oxford University Press, 1969.
- Masalha, Nur, *Israel: Teorías de la Expansión Territorial*, Barcelona, ediciones Bellaterra 2002
- Masalha, Nur, *Políticas de la negación. Israel y los refugiados palestinos*. Barcelona, Bellaterra, 2005.
- Masalha, Nur, *La expulsion de los palestinos*. Madrid, Editorial Bósforo, 2008.
- Murado, Miguel. *La segunda intifada. Historia de la revuelta palestina*. Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, 2006.
- Milbrath, *Political Participation. How and Why People Get Involved in Politics*, RandMcNally, Chicago, 1977.
- Nieme R.G y Hepburn, M. *Perspectives on political science*, The rebirth of political socialization, 1995.
- Pagès Blanch, J. y Santiesteban Fernández, A. *Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica*. En JARA, M. A. (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, 2008.
- Putnam, J.W. *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion. Celebrating Diversity in the Classroom*, Baltimore, 1993.
- Wallerstein *Saber el mundo, conocer el mundo. Una nueva ciencia de lo social*. UNAM: Siglo XXI Editores, Madrid, 2003.
- Wallensteen, P. *Understanding Conflict Resolution. I System War, Peace and the Global System*, Londres, 2007.

- Ropoport 1960, *Fights, Games, and Debates*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Warschawski, Michel, *Israel-Palestina: la alternativa de la convivencia binacional*, Ediciones los Libros de la Catarata, 2002.
- Warschawski, Michel, *En la frontera. Israel-Palestina, testimonio de una lucha por la paz*, editorial Gedisa, 2004.