



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**EL ANÁLISIS DE UN
CONFLICTO ACTIVO COMO
PROPUESTA DIDÁCTICA: EL
CONFLICTO ÁRABE-ISRAELÍ**

Alumno: Montalbán López, Rubén

Tutora: Prof. D.^a Ana Belén Gómez Fernández
Dpto: Antropología, Geografía e Historia

Junio, 2016

“La consecuencia lógica del intento de crear un continente pulcramente dividido en Estados territoriales coherentes, cada uno de ellos habitado por una población homogénea, tanto étnica como lingüísticamente, fue la expulsión en masa o el exterminio de las minorías. Ésta era y es la fatal reductio ad absurdum del nacionalismo en su versión territorial, aunque no quedó plenamente demostrado hasta la década de 1940 [...]. La nación territorial homogénea se evidenciaba como un proyecto que sólo podían llevar a cabo unos bárbaros o que al menos exigía métodos bárbaros”¹.

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”².

¹ Eric Hobsbaw, *Naciones y nacionalismo desde 1780* (cit. en Finkelstein, 2015a, p. 19).

² Nelson Mandela. Fuente: *Para salvar el mundo hace falta educación*. (2014). *Noticias Universia España*. Recuperado en 15 de Junio 2016, desde <http://noticias.universia.es/en-portada/noticia/2014/12/12/1116909/salvar-mundo-hace-falta-educacion.html>

Índice

1. Resumen y palabras clave	3
2. Introducción.....	4
3. Fundamentación epistemológica.....	7
3.1 Estado de la cuestión y contexto histórico	7
3.1.1 Debate historiográfico.....	7
3.1.2 Contexto Histórico	11
3.1.3. Mitos, usos y abusos de la Historia en el conflicto árabe-israelí.....	22
3.1.4. Violaciones de los Derechos Humanos en el conflicto árabe-israelí	34
3.2 Justificación	45
3.2.1 La necesidad de enseñar Historia	45
3.2.2. La enseñanza del conflicto árabe-israelí.....	47
3.2.3. El conflicto árabe-israelí y la Cultura de la Paz.....	49
3.2.4. La metodología utilizada	51
4. Proyección Didáctica	55
4.1. Introducción a la Unidad Didáctica.....	55
4.2. Legislación educativa de referencia.....	56
4.3. Contextualización (adscripción a centro, etapa, ciclo y nivel educativo).....	58
4.4. Aspectos psicológicos y pedagógicos del alumnado	60
4.5. Elementos curriculares.....	61
4.5.1 Objetivos generales del Bachillerato	62
4.5.1. Objetivos específicos.....	63
4.5.2. Competencias	64
4.5.3. Contenidos.....	66
4.5.4. Metodología	68
4.5.5. Evaluación.....	80
4.6. Temas transversales	82
4.7. Innovación docente	83
5. Epílogo	85
6. Bibliografía.....	88
7. Anexos	94
Anexos referentes a las sesiones	94-126
Anexos complementarios	127-153

1. Resumen y palabras clave

Resumen

El conflicto entre árabes e israelíes parece un conflicto eterno, un conflicto que tiene sus raíces en la llegada de judíos a Palestina y llega hasta el último Bloqueo de la Franja de Gaza en 2014. Un conflicto histórico, donde la Historia en muchas ocasiones ha servido como base para legitimar y justificar un uso desproporcionado de la fuerza y reiteradas violaciones de los derechos humanos. No obstante, este conflicto es invisible en el currículo oficial de las leyes educativas españolas. Por ello, en este trabajo planteamos una propuesta de unidad didáctica del conflicto árabe-israelí para la materia de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, donde a través del uso del aprendizaje significativo, se impulsará el desarrollo de las competencias sociales y cívicas, el espíritu crítico y reflexivo y la adquisición de valores como la paz, la empatía, la solidaridad y la justicia social.

Palabras Clave: Conflicto árabe-israelí/ Israel/ Palestina/ Manipulación Histórica/ Derechos Humanos/ Educación para la Paz

Abstract

The dispute between Arabs and Israelis seems an eternal conflict, a war which has its roots in the arrival of Jews to Palestine and come to the last Blockade of the Gaza Strip in 2014. A historical conflict, where a lot of times History has been useful for legalizing and justifying an excessive use of force and repeated human rights violations. However, this conflict is invisible for the official syllabus of the Spanish education laws. Therefore, in this paper we have present a design of a didactic unit about the Arab-Israeli conflict for the matter of Contemporary World History in the first level of *Bachillerato*, which through the use of significant learning, we will drive the development of social and civic competences, the critical and reflective sense and the acquisition of values as such as peace, solidarity, empathy and social justice.

Key words: Arabs-Israelis conflict/ Israel/ Palestine/ Distortion of History/ Human Rights/ Peace Education

2. Introducción

El conflicto entre árabes e israelíes parece interminable, una disputa que dura desde hace más de 100 años. Tras décadas de intentos fallidos de establecer una paz duradera, la violencia y el odio siguen protagonizando este conflicto, determinante para comprender la coyuntura actual en la que se encuentra Próximo Oriente. Este conflicto se caracteriza por ser uno donde mayores violaciones y abusos del Derecho Humanitario Internacional se han cometido, y a pesar de las condenas y exigencias de los organismos internacionales, las brutalidades y los crímenes de guerra se han sucedido de forma incesante. Analizar el conflicto árabe-israelí equivale a analizar un episodio de la Historia de la humanidad singularizado por masacres de civiles, genocidios, crímenes de *apartheid*, asesinatos selectivos o bombardeos masivos; en definitiva, un capítulo más de la historia de la destrucción y atrocidades conducidas por el ser humano.

No obstante, pese a la dimensión y vigencia del conflicto, a las reiteradas denuncias internacionales y a la importancia que este enfrentamiento cobra para comprender la Historia del Mundo actual, para una gran parte de la población es un enfrentamiento ininteligible y que les resulta indiferente. Continuas alusiones y noticias en los medios de comunicación de diferente ideología y rincones del globo terráqueo, se convierten en una rutina diaria que suscitan insensibilidad y desapego en los espectadores y espectadoras. Esta situación no debe resultar extraña, ya que constituye un tema inexistente en las sucesivas e ininterrumpidas leyes de nuestro sistema educativo, motivo que provoca que el protagonismo que cobre esta temática sea excepcional o vestigial en la formación del alumnado. Es por tanto necesario realizar un ejercicio de aproximación a la futura ciudadanía, de este cruel enfrentamiento perpetuado en el tiempo por israelíes y árabes, motivado por la vigencia y significación de la contienda, así como por el señalado desconocimiento generalizado.

En vista de ello, pensamos en la elección del análisis (a grandes rasgos) del conflicto árabe-israelí como propuesta de unidad didáctica. No sólo por su inexistencia en el currículo oficial y porque permanezca muy activo en la actualidad, sino también por las oportunidades didácticas que puede proporcionar: en el desarrollo de competencias clave (como las competencias sociales y cívicas), la adquisición de valores (como la justicia social, la moralidad, la empatía o la Cultura de la Paz) o debido a los conocimientos que aparecen difusos en el tradicional currículo oficial, pero que se hacen indispensables en la formación de alumnado como sujeto participativo y crítico (como el uso, abuso y tergiversación histórica, o la aproximación a la trascendencia de los derechos humanos y a situaciones de violación de los mismos).

Asimismo, a diferencia de la habitual perspectiva política y deshumanizada que suele aplicarse a los conflictos bélicos en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia, nuestra propuesta pretende aproximarse al conflicto árabe-israelí desde un

punto de vista de la Historia social, subrayando la visión y testimonios de las víctimas indirectas y directas que sufren la tragedia provocada por la guerra o las interminables represalias violentas.

Por otro lado, se hace necesaria una aproximación al alumnado de la Cultura y la Historia del “Otro”, como medio de conocer, comprender y valorar la diversidad cultural como elemento enriquecedor del ser humano; visión indispensable hoy día, con el renacer de movimientos intransigentes basados en el odio y la xenofobia, así como el desarrollo de nuevos movimientos migratorios de personas que se ven forzados a desplazarse o a huir de las fatalidades de guerras nuevas, pero que provocan las mismas tragedias humanas del pasado.

Para cumplir con estas pretensiones, en este trabajo explicamos cómo el análisis del conflicto árabe-israelí puede ser desarrollado en un aula de instituto, en concreto, para un grupo de alumnas y alumnos de 1º de Bachillerato, en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo.

Para realizar esta tarea, hemos articulado el grueso del trabajo en dos grandes bloques: Fundamentación epistemológica y Proyección Didáctica. La primera parte de Fundamentación epistemológica se subdivide a su vez, en dos grandes elementos temáticos: por un lado el estado de la cuestión y contexto histórico del conflicto árabe-israelí; y por otro lado, la justificación de la temática y de la metodología seleccionada.

Dentro del estado de la cuestión y el contexto histórico, en primer lugar, realizaremos una aproximación al “debate historiográfico” que ha producido el conflicto árabe-israelí, donde abordaremos cómo y desde qué perspectivas, la historiografía se ha planteado este conflicto a lo largo del tiempo. En segundo lugar, en el apartado de “contexto histórico” realizaremos un breve y escueto planteamiento o aproximación al conflicto árabe-israelí, desde el surgimiento del sionismo (a finales del siglo XIX) hasta la “Operación Margen Protector” (perpetrada por el ejército israelí en 2014). En los dos últimos epígrafes de esta primera parte, trabajaremos en torno a dos aspectos cruciales y que queremos remarcar del conflicto árabe israelí: los mitos, usos y abusos que se ha hecho de la Historia a lo largo del conflicto árabe-israelí, para legitimar y justificar la barbarie perpetrada; y además detallaremos cuál es la situación de los derechos humanos en este conflicto y señalaremos las reiteradas violaciones cometidas del Derecho Humanitario.

En cuanto a la justificación, se subdivide a su vez en cuatro epígrafes: la necesidad de enseñar Historia y Ciencias Sociales hoy en día; cómo se ha enseñado y podría enseñarse el conflicto árabe-israelí; por qué el conflicto árabe-israelí constituye un tema primordial para impulsar la Educación para la Paz; y qué metodología vamos a desarrollar en nuestra unidad didáctica y por qué consideramos que es vital para conseguir los mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El segundo gran bloque de este trabajo, lo constituye la propia Proyección Didáctica. Primeramente, establecemos la contextualización de nuestra unidad didáctica (contextualización legal, de centro, de etapa, de materia y de perfil psicológico y pedagógico del alumnado). Una vez establecido el marco y el contexto para el que está pensada nuestra unidad didáctica, en una segunda parte, describimos los elementos curriculares que determinarán el proceso de enseñanza y aprendizaje del conflicto árabe-israelí: objetivos a alcanzar, competencias a desarrollar, contenidos en torno a los que construimos el conocimiento, metodología que seguiremos (explicando de forma detallada las actividades que realizamos en cada una de las sesiones para las que se programa esta unidad didáctica) y finalmente qué y cómo evaluamos al alumnado. En la parte final de la proyección didáctica señalamos que elementos transversales adicionales se han trabajado y qué instrumentos, recursos o métodos de innovación se han utilizado.

Finalmente este proyecto concluye con un epílogo sobre las conclusiones obtenidas, así como la Bibliografía utilizada para realizarlo y la incorporación de Anexos.

3. Fundamentación epistemológica

3.1 Estado de la cuestión y contexto histórico

3.1.1 Debate historiográfico

El tema que nos ocupa, el conflicto árabe-israelí, ha generado un amplio volumen historiográfico y ha sido enfocado desde multitud de perspectivas y variedad de focos de interés. En este capítulo abordaremos brevemente la historiografía de este conflicto, ya que se hace esencial para comprender el tipo de discursos, narraciones y opiniones que se han ido generando sobre árabes, palestinos e israelíes.

De acuerdo con Morocutti (2015) la narración histórica del conflicto árabe-israelí se ha convertido en un auténtico enfrentamiento entre las diferentes comunidades que se han involucrado en el conflicto, con el objetivo de expulsar a su enemigo u ocultarlo de la propia historia.

La historiografía oficial sionista ha respaldado el discurso nacional judío, intentando legitimar la posición de Israel, desde el momento mismo en que nace el movimiento sionista. Theodor Herzl, es considerado el padre del nacionalismo judío, por ello muchos de sus escritos son considerados textos fundacionales del sionismo, como en su libro *Der Judenstaat* ("El Estado Judío") de 1896, donde establece las bases para la colonización sionista de Palestina. En este contexto de llegada y rechazo a la tierra "prometida", la mayoría de intelectuales solían converger en la postura denominada como "sionismo general" o "sionismo liberal". Durante esta etapa la élite sionista centraba sus esfuerzos en la presión a las potencias europeas, ya que eran los únicos con medios posibles para garantizar el asentamiento judío en Palestina (Morocutti, 2015).

Tras la Primera Guerra Mundial tiene lugar la maduración del movimiento sionista, lo que hizo que se diversificaran las orientaciones internas en el sionismo. La opción que se fue consolidando como mayoritaria fue la del "laboralismo sionista" o "socialismo sionista"³. Influenciados por la ideología marxista o de "izquierda", no abogaban por la herencia hebrea y los "derechos históricos" de la diáspora del 135 d.C., sino que apoyaban la idea de que el movimiento sionista debía conseguir la redención de Palestina, a través del trabajo, la labor y el cultivo de la tierra⁴.

La otra corriente destacada de esta etapa es la denominada como "revisionista", donde destacó Zeev Jabotinsky. Influenciada por el conservadurismo y el fascismo, defendía una mayor centralidad y la necesidad de la formación de un ejército nacional

³ En parte, fundamentada con la llegada de judíos rusos que emigraron una vez triunfó la revolución rusa de 1917 durante la 3ª *aliyá* (1919- 1923) (Culla, 2005).

⁴ El ejemplo más visible de esta ideología es la creación de los *kibbutzim* o cooperativas agrícolas (Morocutti, 2015).

judío. No desechaban la expulsión y el enfrentamiento abierto contra los árabes nativos, constituyendo una fuente de inspiración de algunos movimientos terroristas sionistas, como el Irgún o el LEHI; o partidos políticos como el Likud. Una corriente minoritaria en este contexto fue el “sionismo religioso” que destacaba la importancia de la tradición cultural y religiosa, como base del colonialismo judío. Destaca entre sus exponentes el rabino Abraham Isaac Kook, el cual intentó reconciliar al movimiento sionista con las corrientes ortodoxas judías (Morocutti, 2015).

Las primeras generaciones de historiadores israelíes se sirvieron de algunos de los instrumentos propugnados por cada una de estas corrientes, para construir una narración lineal y homogénea que reforzara los valores del patriotismo y el nacionalismo sionista (Morocutti, 2015)⁵. La población árabe autóctona desaparece de este discurso lineal y público, legitimando conceptualizaciones erróneas como “Guerra de Independencia” de 1948 o el “Movimiento de Liberación Nacional”. Uno de los problemas enraizados de este discurso “oficial” sionista es su enseñanza en el sistema educativo israelí; donde a día de hoy, siguen emergiendo en el aula muchas de estas erróneas concepciones históricas.

Una segunda generación de humanistas israelíes analizó la colonización sionista admitiendo este esquema de nacionalismo “manipulado” (excluyendo incluso los análisis de la situación de la población hebrea durante el Mandato Británico). Destacan sociólogos como Dan Horowitz y Moshe Lisak, que configuran erróneamente una estructura socio-política judía independiente y autónoma durante el Mandato Británico.

No obstante, la visión del academicismo y el mundo intelectual israelí hacia su propia formación nacional, ha ido evolucionando y se han ido superando la censura e imposiciones de los “tabúes nacionales”, sobre los que casi nadie había debatido durante los 50-60. El caso de Alan Dowty es un ejemplo de esta nueva tendencia (en su obra *The Jewish State, a century later*), aunque solamente matiza la visión sionista, hasta entonces dominante⁶.

Respecto al estudio de la percepción nacionalista palestina, debemos comprenderlo como antítesis de la construcción nacionalista sionista. Sobre el debate de la identidad palestina, muchos autores defienden que se caracteriza por la pluralidad de narraciones y los problemas que surgen a la hora de estructurar esta identidad; como que casi siempre es parte de un proceso reivindicativo o de negociación con Israel, la Comunidad Internacional o el mundo árabe. La pluralidad de narraciones de la identidad

⁵ No obstante para muchos historiadores postsionistas, estos primeros “historiadores” no deberían llamarse como tal, ya que son considerados meros cronistas (Gijón, 2008).

⁶ Analizó el proceso existente en Israel de simbiosis entre religión y tradición por un lado, e ideología y modernización por otro (Guijón, 2008).

palestina, se debe a la heterogeneidad y a la dispersión del pueblo palestino (refugiados, territorios ocupados, zonas “autónomas” ...).

Casi todos los autores coinciden que hasta la expulsión del pueblo palestino en 1948 (la *Nabka*), los árabes palestinos no se sentían identificados como un movimiento o una entidad nacional propia. La *Nabka* como engranaje de la identidad palestina se ha mantenido inalterable a lo largo del devenir histórico; así Remma Hammani, establece que la herida sigue abierta, y por tanto, vigente en el imaginario nacional palestino⁷.

No obstante, intelectuales palestinos como Jamil Hilail o Beshara Doumani, se desmarcan de esta visión y critican la historiografía oficial palestina, ya que defienden, que este tipo de narraciones mitifican la historia y la trasladan a la leyenda, relegando la posibilidad una narración plurilineal y abierta a “reconocer” otras versiones de los hechos. Critican también que esta mitología de la “derrota y la resistencia” palestina, eluden elementos como la incapacidad de las élites locales palestinas para formular un proyecto que impidiera la venta de tierras de terratenientes turcos y árabes a los sionistas, la creación de un estado árabe democrático en Palestina, o la culpabilidad de aquellos líderes árabes que en “teoría” habían mostrado todos los esfuerzos posibles para evitar la expulsión de palestinos; aunque en realidad esta afirmación no es del todo cierta. Otro intelectual palestino, Edward Said, defiende que es necesaria la recuperación de la resistencia de las clases populares, y el papel vital que han jugado, pese al abandono de sus propios líderes y gobernantes.

Ante estas carencias historiográficas, que poco a poco se van solventando, se hace necesaria la elaboración de una “narración-puente”, que se está desarrollando por parte de investigadores comprometidos con la sociedad y solución pacífica del conflicto. Ilan Pappé y Hilail, reconocen que pese a la dificultad de generar este tipo de construcción histórica, se hace necesaria para fomentar la reconciliación y solución a los problemas vigentes; es necesaria una visión crítica real promovida desde las Ciencias Sociales (Gijón, 2008).

A finales de los 80, esta narración crítica sufrió una aceleración (especialmente tras la invasión de Líbano en 1982), surge la corriente denominada como “nueva historiografía o teorías “postsionistas”⁸. Donde destacan intelectuales como Benny Morris, Tom Segev, Avi Shlaim, Ilan Pappé y Simha Flapan. Estos “nuevos historiadores” israelíes deconstruyeron muchos de los mitos fundacionales y con el estallido de la *Intifada* (1987), se legitimó la necesidad de acercarse a los hechos históricos, desde un acercamiento “multi-perspectivo” (Gijón, 2008); algunos de los capítulos en los que

⁷ Véase Anexo X.

⁸ Surgen como dos formas: como forma de abandono del sionismo por el trato que estaban recibiendo los árabes, o bien, como forma de evaluación y redefinición del sionismo (Pappé, 2015).

mostraron interés fueron: la Guerra Civil de 1936-1939, los supervivientes del Holocausto, las masacres de civiles palestinos, la crítica al militarismo israelí, la limpieza étnica de palestinos... (Pappé, 2015).

En este contexto, la visión sionista y dominante del conflicto perdía peso en el terreno cultural por la consternación internacional de la *Intifada*. Lo que provocó un cambio en el paradigma intelectual sionista y en el método de investigación: nuevas relecturas de los testimonios ya conocidos (como el ejemplo de la historiografía feminista), y un mayor uso de los testimonios orales (Morocutti, 2015). Estudiosos palestinos también se sumaron a esta tendencia como: Constantine Zurayk, Arif al Arif y Walid Khalidi. También investigadores extranjeros como: Nur Maslha, Norman G. Finkelstein, Elias Sanbar, Sharif Kanana, Nafez Nazzal, Rashid Khalidi o Erskine Childers. Estos investigadores recibieron una amplia “caza de brujas”, acusados de traición o de antisemitas; tanto por la prensa israelí como por la visión histórica sionista tradicional que defiende la mitología sionista y se niegan a aceptar la autocrítica⁹. Lo que provocó que en la década de los 90 se produjera un enfrentamiento académico entre la “vieja guardia sionista” y los “nuevos historiadores” (Gijón, 2008)¹⁰.

Israel acababa reconociendo al “Otro” y deconstruyendo la falsa realidad histórica, pese al dramatismo que suponía la crisis de los mitos fundacionales (Gijón, 2008). En el caso palestino, la sacralización de su narración de sufrimiento es más impermeable de realizar reflexiones críticas, si bien, este sentimiento se explica debido a los años de decepciones, políticas de humillación y represión y las falsas esperanzas cosechadas. Autores como Pappé (2015), establecen que reconocer al “Otro” como víctima, se convierte en elemento primordial para impulsar cualquier posible proceso de reconciliación y sanar las heridas abiertas. Se vuelve vital la superación de la confrontación por el status de “víctima” de palestinos e israelíes, aunque este proceso debe ir acompañado paralelamente del reconocimiento de la secuencia histórica de políticas de odio, humillación, represalias y discriminación que ha tenido lugar durante este conflicto que parece eterno.

En los últimos años, tras la fragmentación del discurso oficial sionista, han florecido toda una serie escenarios y producciones de tintes “postionistas” (teatro, cine, documentales, etc.) que realizan una sana autocrítica, ya que buscan sanar las heridas abiertas y reconocer los errores del pasado. Sin embargo, se ha producido también un resurgimiento de la ideología nacionalista, racista y dogmática que ensalza los valores sionistas, el “neosionismo”. Pappé (2015) señala que ciertamente, el “postsionismo” fue un movimiento con gran influencia en el ámbito académico pero que no gozó de una

⁹ Historiadores ortodoxos como Shabtai Teveth, Anita Shapira, Shlomo Aharonson, Itamar Rabinowich, Efraim Karsh, Yoav Gelber y Abraham Sela (Gijón, 2008).

¹⁰ Algunos como Ilan Pappé tuvieron que abandonar Israel por las presiones políticas.

amplia mayoría de apoyo popular. A raíz de la 2ª *Intifada* en el año 2000, se ha producido un nuevo resurgimiento del sionismo más severo, no sólo en la academia, sino también en el sistema político por el apoyo a los partidos más conservadores, nacionalistas y militaristas; características que se reflejan en la promulgación de leyes contras los palestinos que habitan en Israel. Ya que la intelectualidad “neosionista” presentan al sionismo en un campo de batalla, donde tendrá que combatir para sobrevivir.

En el resto del mundo, el debate se posiciona a ambos lados del tablero de conflictos, los férreos a la causa israelí o a la causa palestina (algunos han castigado públicamente y reclamado al estado de Israel por sus acciones, mientras que otros no lo han hecho, como EEUU)¹¹, así como los historiadores que se posicionan en un término intermedio, intentando ser imparciales y objetivos, e incluir dentro del discurso histórico tradicional una amplitud de miradas y perspectivas, que se hacen vitales para “reconocer” al pueblo palestino y dar soluciones a este problema, un problema de que se dilata y en el tiempo.

3.1.2 Contexto Histórico

El sionismo y la “Tierra Prometida”

El conflicto árabe-israelí parece un enfrentamiento eterno, aunque ciertamente no lo sea, a veces se han retrotraído sus orígenes con objetivos más o menos tendenciosos. Las raíces de este conflicto debemos buscarlas en la creación del Estado de Israel en 1948 en la región denominada Palestina.

Durante la segunda mitad del siglo XIX en Europa, vivían el 85 % de los judíos, entre 8 y diez millones de judíos (Culla, 2005). En la Europa de los nacionalismos, los diferentes colectivos judíos fueron adquiriendo una ciudadanía plena en los diferentes países de Europa occidental (Hernández, 2012). En este contexto se engendró en ciertas zonas de Europa un *antisemitismo* moderno¹², mientras que surgieron tenues voces que clamaban la creación de un movimiento nacional judío, el sionismo¹³, fomentando la creación de un estado propio fuera de Europa¹⁴.

¹¹ Sobre la historia de las relaciones de España con Israel y Palestina (Córdoba, 2011).

¹² Con episodios llamativos en Francia, Alemania, Austria-Hungría o Rusia; ejemplo son los llamados *pogromos* (consistentes en un ataque multitudinario esporádico contra un grupo particular o étnico, así como la destrucción o el saqueo de sus bienes), lo que otorgaría a las emigraciones judías un “aire” de éxodo bíblico (Pappé, 2007).

¹³ Si bien, siempre existió debate entre sionistas que concebían su nacionalidad como exclusiva y los *asimilacionistas* que defendían tener tanto el carácter judío como la nacionalidad propia del Estado donde habitasen.

¹⁴ Al igual que la región de Palestina, se barajaron otras posibilidades como la creación del Estado judío en Uganda; aunque en realidad el ministro británico que tuvo la idea pensaba en un área de la actual Kenia (Pappé, 2007).

El sionismo puso su punto de mira en Palestina como destino para la persecución de la creación de un nuevo Estado judío. Así, a comienzos del siglo XX, algunos pequeños grupos de judíos europeos comenzaron a emigrar a Palestina (en ese momento, territorio perteneciente al Imperio Otomano). Estos movimientos migratorios son conocidos como *aliyá*.

La elección de Palestina se debía a unos supuestos “derechos históricos”, junto a razones religiosas, políticas, culturales y sentimentales, que tenía este lugar, por ser definida por el judaísmo como la llamada “Tierra Prometida” por *Yahvé*. Recordemos que desde la “mítica” diáspora judía en el año 135 d.C.¹⁵, los judíos habían sido expulsados de este territorio; aunque de forma excepcional continuaban existiendo algunas comunidades minoritarias judías establecidas en Palestina¹⁶, el denominado *yishuv*, donde vivían religiosos merced de la caridad y se dedicaban en plenitud al estudio de los textos sagrados como la *Torá*¹⁷.

El sionismo predicaba la creación de un estado en Palestina, que fuera de mayoría judía; aunque lógicamente esta tierra se encontraba habitada por una amplia mayoría de población de árabes autóctonos (Murado, 2006).

Theodor Herzl es considerado el padre del sionismo ya que reivindicó y difundió la conciencia nacional judía y la creación de un “hogar nacional judío en Palestina” (Hernández, 2012)¹⁸. Impulsándose una 2ª *aliyá* a Palestina¹⁹. La paulatina llegada de población judía comenzó a levantar algunas reticencias entre la población árabe autóctona, ya que comenzaron a comprar propiedades de tierra²⁰. Para conseguir un mayor dominio de la zona, los pioneros judíos que llegaron a Palestina iniciaron un proceso de compra propiedades agrícolas a los árabes. La práctica de compra de propiedades como mecanismo para conseguir una mayor influencia en un territorio foráneo, fue una práctica habitual en las empresas coloniales europeas (Morocutti, 2015). De este modo, se fundaron algunas comunidades y colonias judías en Palestina²¹.

Sin embargo, con el estallido de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) y bajo este contexto de tensión, la situación política de Palestina sufrirá un giro de 180 grados y la organización sionista se vio paralizada.

¹⁵ Tras la rebelión y aplacamiento del líder revolucionario judío Bar Kojba que cuestionó el dominio romano de la provincia de Judea (132-135 d.C.). Véase Anexo XI.

¹⁶ Principalmente en Jerusalén y cerca de los lugares sagrados donde iban acudían a rezar (Pappé, 2007).

¹⁷ Antes de 1885, los judíos palestinos constituía menos del 1% de la población (Pappé, 2015).

¹⁸ Véase Anexo XII.

¹⁹ Respecto a las *aliyot* (1ª de 1882-1903 y la 2ª de 1904-14), debemos señalar que la mayoría de población que emigró no permaneció allí indefinidamente, si no que regresó o emigró a otros lugares; se estima que pudieron constituir un 12 % de población total palestina (Solar, 1997).

²⁰ Gracias a la ayuda blindada por la creación de un Banco Sionista que destinaba fondos para ese fin (Pappé, 2007).

²¹ Este fenómeno fue criticado por algunos intelectuales sionistas, que observaban claras analogías entre la “empresa judía” y el imperialismo europeo (Pappé, 2007).

“Promesas envenenadas”

Durante la Primera Guerra Mundial, tiene lugar el Acuerdo de Sykes-Picot (1916), donde Gran Bretaña realiza una serie de promesas contradictorias y falsas. A la organización sionista le prometió el fomento de la creación de un hogar judío en Palestina²² (para conseguir apoyo económico del *lobby* judío estadounidense); prometió a los árabes la independencia de todos los países arabófonos y la creación de un Estado Árabe Independiente o una Confederación de Estados Árabes²³ (si a cambio estos pueblos se revelaban contra el Imperio Otomano); mientras tanto, Gran Bretaña y Francia ya estaban planeando como se repartirían las diferentes zonas cuando el Imperio Otomano fuese derrotado (Solar, 1997)²⁴.

Tras finalizar la Primera Guerra Mundial, las diferentes áreas de Oriente Próximo fueron divididas en Mandatos por la recién creada Sociedad de Naciones, pasando a ser el área de Palestina (en 1920) un Mandato bajo el gobierno británico. Por lo tanto, ni fue creado un gran estado árabe y los sionistas por su parte se lanzaron a construir su *hogar nacional* de acuerdo a la promesa británica (Hernández, 2012). El nacionalismo árabe se sentía atacado, no por los intereses imperialistas británicos, sino por los incesantes emigrantes judíos (ya que tienen lugar nuevas olas migratorias) que con su dinero compraban las tierras y se apoderaban de las riquezas del país²⁵. El avance judío en Palestina y el retroceso árabe, no se producía de forma pacífica (en 1929 brota el primer choque violento entre civiles árabes y judíos durante una semana, impulsado por el *Mufti*²⁶ de Jerusalén), donde fallecieron entre 133-135 judíos y 116-136 árabes. Tras este choque, Gran Bretaña aplacó la revuelta y limitó la compra de tierras por los judíos e inmigración (Solar, 1997). No obstante, tuvo lugar la 5ª *aliyá* (1932-1939) provocada por el ascenso de Hitler en Alemania (1933).

La frustración de árabes y judíos, ya que ninguno conseguía su “promesa”, hizo que se expandiera la violencia²⁷. Los árabes se levantaron en la “Gran Revuelta Árabe” (1936) contra la población judía palestina y contra las autoridades británicas. Por otro lado, surgieron grupos armados terroristas sionistas como el Grupo Stern o LEHI (“Luchadores por la Libertad de Israel”) y el Irgún (“Organización Militar Nacional en la

²² Anteriormente en la Declaración Balfour (1916) Gran Bretaña ya se había mostrado favorable al apoyo de un hogar judío en Palestina, aunque señala que no debe perjudicar a los habitantes autóctonos no judíos (Culla, 2005).

²³ En estos momentos el movimiento del *panarabismo*, como forma de nacionalismo árabe, comenzaba a cobrar fuerza (Murado, 2006).

²⁴ Véase Anexo XIII.

²⁵ 3ª *aliyá* (1919-1923) y 4ª *aliyá* (1921-24) (Culla, 2005).

²⁶ Líder religioso musulmán sunni.

²⁷ La política británica planteaba por un lado, la partición de Palestina para el futuro y esto no agradaba a los árabes, y la limitación de la inmigración judía que frustraba a los sionistas.

Tierra de Israel”) que atentaron contra los británicos y árabes²⁸. Los judíos siguieron llegando de forma ilegal a Palestina durante las décadas de los 30 y 40 (Murado, 2006).

La raíz y génesis del conflicto

Tras la 2ª Guerra Mundial, el Mandato Británico agonizaba y la cuestión palestina pasa al terreno internacional con la mediación de la ONU: se propone el fin del Mandato y la partición en dos Estados del territorio²⁹. Suele considerarse muy trascendental el Holocausto nazi para la partición de Palestina pero lo cierto es que en esas fechas aún se desconocían las proporciones del genocidio (Murado 2006).

Mediante la Resolución 181 de la Asamblea General de la ONU (1947), se otorgaba un aval jurídico y una legitimación internacional a las aspiraciones sionistas. Una vez terminado el Mandato británico, el territorio era dividido en dos estados independientes (Álvarez-Osorio, 2001): uno árabe (44% territorio) y otro judío (55% territorio), la sagrada ciudad de Jerusalén (sagrada para musulmanes, judíos y cristianos) quedaría como una entidad separada bajo control internacional³⁰.

Los judíos se alegraron aunque realizando críticas: Jerusalén quedaba bajo control internacional, gran parte de su territorio era desierto y las tres zonas que le correspondían estaban incomunicadas entre sí. Los árabes se sentían víctimas de un expolio y traicionados, quedaban igualmente divididos en tres porciones, y estimaban que su territorio era menos fértil e insuficiente (ya que constituían aproximadamente dos tercios de la población total de Palestina (Kacowicz, 2008)³¹.

La élite de la comunidad judía aceptó los términos como un mal menor que cambiaría en el futuro³² (aunque un sector importante del movimiento sionista se oponía³³), pero la élite árabe local y la Liga Árabe lo rechazaron contundentemente. Estalló una cruenta guerra civil donde se involucró a toda la población durante los 5 meses que restaban bajo autoridad británica (Noviembre de 1947- Mayo de 1948) (Kacowickz, 2008)³⁴.

Un día antes de la retirada definitiva de Gran Bretaña, David Ben Gurión proclamaba el nacimiento del Estado de Israel (con el reconocimiento de las dos potencias hegemónicas la URSS y los Estados Unidos de América) (Izquierdo, 2003). Al

²⁸ Véase Anexo XIV.

²⁹ Aunque algunos países musulmanes defendieron la posibilidad de crear una Palestina federal y binacional, articulada por un Estado árabe y otro judío (Culla, 2005).

³⁰ Véase Anexo XV.

³¹ Véase Anexo XVI y XVII.

³² Las palabras de Ben Gurión, primer ministro israelí, no dejaban lugar a dudas de que las conquistas territoriales vendrían en el futuro (Pappé, 2015).

³³ Los llamados “revisionistas” que consideraban insuficiente este territorio y aspiraban a ocupar no sólo el resto del territorio palestino sino también a la vecina Transjordania (Murado, 2006).

³⁴ Guerra que se cobró la vida aproximadamente de 2500 personas y más de 5000 heridos, siendo Jerusalén el epicentro de la contienda (Solar, 1997).

día siguiente los países árabes colindantes (Egipto, Siria, Jordania y Líbano, con el apoyo de Iraq) entraron en guerra con el nuevo Estado (Pappé, 2007)³⁵. Pese a la superioridad numérica árabe (aunque de los ejércitos movilizados, excepto el sirio y el transjordaniano, eran pequeñas expediciones de voluntarios), el ejército israelí disponía de la ventaja militar y un mayor grado de organización³⁶; tras superar problemas iniciales de falta de apoyo, finalmente consiguieron la ayuda soviética y la compra de armamento militar.

Las hostilidades cesaron en 1949, Israel consiguió la victoria y firmó el armisticio con los diferentes países árabes rivales. Israel sacó mucho provecho del conflicto, denominado por los israelíes como la “Guerra de la Independencia” y marcó los nuevos límites fronterizos del naciente Estado (en contra de lo estipulado por la Resolución 181, las fronteras se establecieron mediante las armas). Los israelíes salieron muy beneficiados territorialmente (alrededor del 77% de Palestina): Galilea Occidental, todo el Neguev (otorgado a los palestinos), la ciudad nueva y Jerusalén Oeste, así como las ciudades de Jaffa, Acre, Lydda y Ramla (Kacowicz, 2008)³⁷.

Para los árabes palestinos esta guerra supone el inicio de la *Nabka* (“la Catástrofe”), debido a la salida, desplazamiento y expulsión de más de 700.000 personas (60% de la población palestina entonces), imposibilitando su regreso tras la finalización del conflicto. Los que lograron quedarse, los árabes-israelíes (unos 200.000), serían marginados dentro de un Estado oficialmente judío. Los palestinos árabes exiliados, se convirtieron en refugiados, y serán quienes impulsen el movimiento nacional palestino (Murado, 2006)³⁸. Otro de los problemas que azotó al pueblo palestino, es que los diferentes estados árabes donde les recibieron en calidad de refugiados, les negaron la nacionalidad para que el pueblo palestino no se diluyera³⁹.

Así, a pesar de la resolución 181 de la ONU, el estado de Palestina nunca se creó y sus territorios fueron cedidos a Transjordania y a Egipto; recibían respectivamente: la parte cisjordana que no pudieron tomar los judíos y la Franja de Gaza. Para algunos, esta situación constituye una de las numerosas “traiciones” de las que el pueblo palestino culpa a los árabes (Murado, 2006).

[Las Grandes Guerras árabe-israelíes](#)

Tras la guerra Israel se siente en peligro. Los árabes exigían volver a las fronteras establecidas por la ONU en 1947 y se negaban a firmar la paz de forma unilateral. Israel

³⁵ Véase Anexo XVIII.

³⁶ Las fuerzas milicianas judías de defensa (*Haganá*) comienzan a institucionalizarse (Hernández, 2012).

³⁷ Casi aumentó el territorio de Israel en 6000 km². Véase Anexo XIX.

³⁸ Véase Anexo XX.

³⁹ Así mismo, aquellos hijos e hijas nacidos de palestinos casados con mujeres nativas, tampoco recibieron la nacionalidad (ya que en el mundo árabe la nacionalidad se obtiene por vía materna) (Culla, 2005).

únicamente ofrecía la *paz por la paz*, no se mostraba a favor de ceder territorios evocando motivos de seguridad, pese a las peticiones de la ONU.

El Estado israelí comienza coger forma, sus dos pilares fundamentales son la institucionalización y la demografía. En esta época, se crea la *Knesset* (parlamento israelí), y se pone en marcha la creación de un Estado democrático imitador de las democracias europeas (Sznajder, 2013). En cuanto a la demografía, se emite la Ley del Retorno (1950): cualquier judío del mundo, por el hecho de ser judío tenía garantizada la concesión de la ciudadanía israelí y residencia en Israel (Díaz, 2010). Con esta política, llegaron muchos nuevos judíos (supervivientes del Holocausto y otras comunidades judías de Europa o de otros continentes)⁴⁰; muchos llegaron ante la falta de alternativas más que por convicción sionista o voluntaria (Sznajder, 2013). No obstante, los denominados *askenazíes* o judíos de procedencia europea constituyeron el paradigma del nuevo ciudadano judío israelí, lo que llevó a ciertas reticencias y conflictos internos de los ciudadanos israelíes (Pappé, 2015).

En 1949, Israel es admitido como miembro número 59 de las Naciones Unidas. Crecerá económicamente mediante el patronazgo de la URSS y Estados Unidos (como el importante apoyo de los cinco millones de judíos norteamericanos), pese a que intentará mantenerse neutral durante la Guerra Fría, posteriormente se posiciona con el bloque occidental, seducido por los préstamos y ayudas financieras de Estados Unidos.

Ante el fracaso de las negociaciones de paz, durante esta época tuvieron lugar choques fronterizos entre los países vecinos, así como infiltraciones de refugiados que intentaban volver a sus hogares, o *fedayines* árabes que penetraban desde la Franja de Gaza o Jordania para realizar la “guerra de guerrillas” en el territorio israelí. Israel respondía con virulencia: expulsión de detenidos, fuego real contra cualquiera que intentara atravesar la frontera, minado de zonas de paso, expediciones nocturnas al otro lado de la frontera... costando la vida de unos miles de civiles tanto árabes como israelíes (Culla, 2005). La violencia se retroalimentaba y avanzaban las alarmas sobre una nueva guerra.

En Egipto en 1956 Nasser alcanza el título de *raís* (primer ministro)⁴¹ y comienza a presionar a Occidente para que financien la construcción de una presa en Asuán. Ante la respuesta negativa, pasa a decretar la nacionalización del Canal de Suez⁴², perjudicando los intereses de franceses e ingleses que eran los máximos accionistas del Canal; el siguiente paso es el bloqueo del canal y la obstaculización del paso al enemigo

⁴⁰ Véase Anexo XXI y XXII.

⁴¹ Este político egipcio será un fuerte impulsor del panarabismo y del socialismo árabe.

⁴² Vía marítima crucial para el transporte y comercio marítimo, ya que conecta el mar Rojo con el mar Mediterráneo, acortando la ruta de comercio entre Europa y el sur de Asia; en caso contrario, habría que bordear todo el continente africano.

israelí. Israel prepara una guerra “preventiva” para acabar con la amenaza del ejército egipcio⁴³, fulminar a los *fedayines* que atacaban desde Gaza (bajo administración egipcia) y permitir la libre circulación de nuevo. Para la contienda, Israel se alía con Francia y Gran Bretaña.

La Guerra del Sinaí, duró 7 días (29 de octubre al 5 de noviembre de 1956) y finalizó con la derrota egipcia y la pérdida de la Península del Sinaí que fue ocupada por Israel, junto con la ayuda de Francia y Reino Unido⁴⁴. Pese a que la ONU exigió la retirada de Israel del Sinaí, el estado judío fue reticente y finalmente lo hizo para ser sustituido por las tropas internacionales de la ONU (los cascos azules, creados tras finalizar este conflicto). Pese a la derrota de Egipto, Nasser se convierte en el personaje más importante e influyente del mundo árabe (Culla, 2005).

En 1959 en torno a Yasser Arafat, con la creación de *Al Fatah* (“la Victoria”), algunos árabes comienzan a organizarse propugnando la revolución hasta lograr la recuperación total y unificada de Palestina. Arafat logró ganarse el apoyo del pueblo palestino y crear el primer nacionalismo palestino moderno. Los líderes árabes habían manejado la causa palestina, más bien en función de sus intereses, y crean una estructura de representación del pueblo palestino⁴⁵: la OLP (Organización para la Liberación de Palestina); aunque Arafat consiguió hacerse con el control de esta institución (Murado, 2006).

Nuevamente, en poco más de una década los países árabes fueron nuevamente derrotados en la Guerra de los 6 Días (1967). Israel logró consolidar definitivamente su poder regional en la zona como potencia indiscutible. Egipto, Siria y Jordania fueron derrotados por los israelíes que gozaban de superioridad técnica contra una mala coordinación árabe. En apenas seis días los israelíes arrebataron territorio a todos sus enemigos: Siria (Altos del Golán), Jordania (Jerusalén Oeste y Cisjordania) y Egipto (la Franja de Gaza y nuevamente la Península del Sinaí). Con estas nuevas ocupaciones, surgía la cuestión de los “territorios ocupados” palestinos (Álvarez-Orsorio, 2001), ya que tanto Cisjordania como la Franja de Gaza, era demarcada según la resolución 181 de la ONU como territorio palestino⁴⁶. El conflicto árabe-israelí, se complicaba⁴⁷.

El camino marcado por la ONU era la cesión israelí de los territorios ocupados a cambio de la paz árabe, el reconocimiento del Estado de Israel por parte de los países árabes, así como la defensa de un Estado árabe-palestino (Hernández, 2012). Se aprueba la Resolución 242: retirada de territorios ocupados por los israelíes (en 1967), cese estado de guerra, derecho a fronteras seguras y nombramiento de representantes de la

⁴³ Rearmado por la URSS a lo largo de la década de los 50 (Solar, 1997).

⁴⁴ Véase Anexo XXIII.

⁴⁵ Hasta entonces la representación del pueblo palestino había recaído en el Alto Comité Árabe.

⁴⁶ Aunque se encontraba bajo administración jordana y egipcia desde el conflicto de 1948-49.

⁴⁷ Véase Anexo XXV.

ONU para obligar al cumplimiento de la Resolución; algunos firmaron, pero ninguno tenía intención de cumplirla (Izquierdo, 2003).

En torno a los 70 los palestinos comenzaron a tomar conciencia de su situación y su reivindicación nacional. Liderados por Yasser Arafat se refunda la OLP en 1969, y se asume una nueva estrategia de gestión autónoma árabe-palestina, crecientemente desligada del control de otros países árabes. La guerra convencional había fracasado, había que apoyar la revolución armada (Hernández, 2012).

La imagen y opinión internacional de Israel cambia, pasa de ser considerada la víctima a ser observada como una potencia imperialista belicista, que ocupa territorios y somete a las poblaciones vecinas, ante su arrogancia e intransigencia en realizar concesiones o saltarse las resoluciones de la ONU (Culla, 2005).

La Guerra del Yom Kippur o del Ramadán (1973) con una nueva derrota árabe, consolida la visión de Arafat. Gracias al apoyo estadounidense, Israel consigue vencer a la coalición árabe (Siria, Egipto y Libia)⁴⁸. Además, se produce cierta fractura de la *solidaridad árabe*, ante la nueva derrota. Egipto y Jordania firman acuerdos de paz con Israel, a cambio de la cesión de los territorios ocupados y el reconocimiento mutuo. La cuestión palestina queda en un segundo plano. Los árabes daban la espalda a la causa palestina. Durante el Septiembre Negro tuvo lugar la salida de la población palestina de Jordania hacia otros lugares, tras el enfrentamiento de la OLP contra el gobierno jordano. El conflicto civil finaliza con la destrucción de la base de la OLP en Jordania que tiene que trasladarse al Líbano (Álvarez-Ororio, 2001).

Neutralizado y pacificada la relación con el país árabe más potente, Egipto, los demás estados árabes no podían plantearse un nuevo ataque. Aunque ha cedido el Sinaí, Israel sigue ocupando Gaza y Cisjordania, ya que según el sionismo más conservador, son territorios enlazados a Israel y al judaísmo. Aunque se habían planteado durante las negociaciones de paz la posibilidad de crear una forma de autogobierno palestino, pero pronto se estancaron, lo que hizo que la causa palestina cogiera fuerza y se execrara al Estado judío⁴⁹. Hasta el punto de que la iniciativa de la Resolución 3379, se condenó al sionismo como forma de racismo y discriminación racial; aunque fue anulada posteriormente (Culla, 2005).

[Nuevas formas de lucha y resistencia palestina](#)

Egipto e Israel con el arbitraje de Estados Unidos en Camp David (1978), acuerdan que en 5 años Cisjordania y Palestina tendrían plena autonomía, aunque todo se quedó sólo en buenas intenciones; incluso Arafat por primera vez se había mostrado

⁴⁸ Véase Anexo XXVI.

⁴⁹ Yasser Arafat fue invitado a la ONU donde mostró sus demandas e hizo un llamamiento a israelíes y palestinos a vivir en paz (Solar, 1997).

favorable a reconocer a los judíos a cambio de la creación de un Estado Palestino, pero su oferta fue ignorada (Bregman, 2014). Paralelamente Israel continuaba con una política de colonización judía de las zonas “ocupadas”, estimulando la creación de nuevas comunidades judías que dificultarían la posterior cesión de estos territorios al pueblo palestino (Kacowicz, 2008).

La lucha palestina bajo las acciones de la OLP, tras la expulsión de Jordania después del Septiembre Negro, se desplaza al Líbano. A lo largo de los 70 se desarrollaron toda una serie de operaciones terroristas de los comandos *fedayines*: asaltos a aldeas, secuestros (destacan los secuestros de aviones) y atentados contra judíos (Pappé, 2007). El fronterizo norte de Israel se convierte en un punto “caliente” del conflicto. El ejército israelí respondía con contundencia a estos ataques, y finalmente penetró en el Líbano en una dura campaña (1982), castigada por la opinión internacional, ya que desarrolló la matanza de millares de palestinos que vivían en dos campos de refugiados libaneses (Sabra y Chatila) (Hernández, 2012)⁵⁰. La OLP se vio obligada a huir de Líbano y refugiarse en Túnez.

El nuevo batacazo a la OLP, aunque la resistencia palestina no fue liquidada, hizo que Arafat se planteara moderar su discurso: estaba dispuesto a reconocer a Israel y dialogar. Arafat se había convertido en un líder árabe incondicional y máximo representante del nacionalismo palestino, por lo que fue objetivo primordial a aplacar tanto para servicios secretos israelíes (*Mossad*), como de otros grupos palestinos más intransigentes que consideraban que no se podía establecer ningún tipo de negociación con el enemigo sionista (Álvarez-Osorio, 2001).

La nueva posición pacifista del líder palestino no favorecía a Israel, que pretendía involucrar a la OLP nuevamente en la lucha terrorista. Para ello, los servicios secretos judíos manipularon un atentado, para justificar un posterior bombardeo israelí (apoyado por Estados Unidos) sobre la nueva base de la OLP en Túnez (Pappé, 2007).

Ante el fracaso de la creación de un territorio autónomo palestino, los palestinos que vivían bajo el “territorio ocupado” de Jerusalén, Gaza y Cisjordania, vivían en un régimen de máximo control de la vida diaria y confiscaciones de tierra por parte de los israelíes. En 1987, los jóvenes palestinos comenzaron a lanzar piedras contra los militares judíos, los cuales abrieron fuego y acabaron con la vida de al-Sisi, un estudiante de 17 años. La rebelión se extendió por todo el territorio ocupado y se le denominó la *Intifada* (en árabe, “levantarse con energía”) (Bregman, 2014). La población civil, principalmente niños, jóvenes y mujeres armados con palos y piedras (“Rebelión de las Piedras”), cócteles molotov, cuchillos... se enfrentaban a uno de los mejores ejércitos del mundo, que recurrieron a fuertes represalias, ya que carecían de fuerzas de

⁵⁰ Véase Anexo XXVII.

antidisturbios y los disturbios eran aplacados por el ejército⁵¹. Durante la *Intifada*, los líderes palestinos proclamaron el Estado Palestino, aceptando la Resolución 242, pero Israel y EEUU, permanecieron indiferentes (Álvarez-Osorio, 2001).

En la Conferencia de Madrid (1991) por primera vez, israelíes, palestinos y árabes se sentaban a negociar: aunque nuevamente los israelíes mantenían su *paz por paz* y los palestinos exigían *paz por territorio*. Nada quedó resuelto, aunque al menos, se ponían las bases para el diálogo (Bregman, 2014). Con el fin de la *Intifada* (1994), las víctimas ascendían a más de 1300 palestinos que habían perdido la vida, más de 5000 heridos y 18000 detenidos en cárceles israelíes; frente a la muerte de 188 israelíes (principalmente militares) (Culla, 2005). Los palestinos no olvidaban la dureza usada por los israelíes contra los civiles.

Tras unas negociaciones en Oslo y en el Cairo (1993) entre el líder palestino, Arafat, y el primer ministro israelí, Rabin, con EEUU como mediador, se acuerda la creación de la Autoridad Nacional Palestina (ANP) como forma de autogobierno de Gaza y Cisjordania, a la vez que ambos estados (israelí y palestino) se reconocían (Izquierdo, 2003). No obstante, quedaban muchos asuntos complicados que tratar (refugiados, Jerusalén, las colonias judías en “territorios ocupados”...). Paralelamente, organizaciones *fedayines* opuestas a Arafat e integristas musulmanes (la *Yihad Islámica* o Hamás⁵²), así como fanáticos israelíes (seducidos por el sueño de un *Gran Israel*), comenzaban a atentar unos contra otros dificultando el proceso de paz (Álvarez-Osorio, 2001).

La victoria palestina fue mínima, ya que nace la ANP con Arafat como presidente, únicamente en Gaza y Jericó y administrada políticamente por Israel (Solar, 1997). La ocupada Cisjordania sería dividida en diferentes categorías (Kacowicz, 2008)⁵³, abriendo paso a la posibilidad de transferencia (limitada) a la ANP (Hernández, 2012).

Los sectores opuestos a la negociación con el enemigo, muestran su faceta más dura con el asesinato del primer ministro israelí, Isaac Rabin (1995), a manos de un joven radical judío; los radicales sionistas consideraban una traición las cesiones del primer ministro israelí a Palestina. Arafat se lamentaba por la muerte de un “artífice de la paz” y esperaba que la paz no se viera truncada por el magnicidio (Pappé, 2007).

⁵¹ Véase Anexo XXVIII.

⁵² Siguiendo el modelo desesperado de Hezbollah, utilizan a jóvenes dispuestos a inmolarsse como “mártires”, bombas humanas (Pappé, 2007).

⁵³ Las principales ciudades: Belén y Jericó constituyen la zona A, donde la autonomía palestina era plena; la zona B, serían aquellas en las que los palestinos se ocupaban del orden público pero bajo supervisión israelí; la zona C, aquellas zonas que paulatinamente deberían ir pasando a la administración palestina, conforme la retirada del ejército israelí, pero que aún disponían de control total israelí (Pappé, 2007). Véase Anexo XXX.

Tienen lugar en la recién creada ANP la celebración de las primeras elecciones democráticas, obteniendo Arafat y su partido Al Fatah, la amplia mayoría. La muerte de Ayash (“el Ingeniero”), uno de los principales artificieros de Hamás, perpetrada por el servicio de inteligencia israelí, hace que el proceso de paz estalle y se produzca una escalada de violencia. El propio Arafat represalió a los terroristas de Hamás y el *Yihad* (Culla, 2005). El proceso de paz se fragmentaba (Álvarez-Osorio, 2001).

La paz descarrila y aumenta violencia

Los límites de las negociaciones se observaron en la Cumbre de Camp David (2000) (Hernández, 2012): Israel se resentía a la cesión de territorios y en su lugar, el primer ministro Netanyahu incentivaba la colonización judía y la compra de tierras de palestinos (Álvarez-Osorio, 2001). En ese mismo año, tras la muerte de un niño palestino de 12 años, estalla un nuevo levantamiento palestino: la Segunda *Intifada* (o *Intifada de Al-Aqsa*) (Bregman, 2014). Este levantamiento marcaría una nueva ola de atentados (crecen los ataques y el apoyo a grupos fundamentalistas) y una nueva demostración del uso excesivo de la fuerza por el Estado israelí, como forma de represión e intimidación contra los civiles palestinos; lo que genera una mala imagen de Israel como país democrático, pese a los argumentos israelíes que se acogen al derecho de “legítima defensa” (Hernández, 2012). Este nuevo levantamiento finalizó en el año 2005, cobrándose la vida de más de 5500 palestinos.

Durante el levantamiento el Estado israelí levanta una “valla de seguridad” en Cisjordania (2003), un muro que separaba a las colonias judías cisjordanas del resto de territorio palestino⁵⁴. E igualmente comenzaba el “Plan de Desconexión de Gaza” (2005), abandonando las tenues colonias que existían allí (Murado, 2006).

En 2004 muere Arafat y Mahmud Abbas del partido Al Fatah lo sustituye como presidente de la ANP, pero en los comicios de 2006, el partido islamista Hamás gana los comicios, movimiento muy crítico de Al Fatah, ya que lo considerado demasiado cercano a Israel y a Estados Unidos (Murado, 2006)⁵⁵. Se produce un enfrentamiento entre Hamás y Al Fatah, que hace que surjan dos gobiernos, por un lado, el de Al Fatah en Cisjordania y por otro lado, el de Hamás en la Franja de Gaza; aunque en 2014 finalmente ambos se ponen de acuerdo para conformar un gobierno de unidad nacional palestina⁵⁶.

El ascenso de Hamás, pese a ganar unas elecciones democráticas, como se trataba de un movimiento que se negaba a aceptar Israel y ratificar los Acuerdos de Oslo, ha llevado a tres intervenciones israelíes en Gaza en los últimos años (2008, 2012 y

⁵⁴ Véase Anexo XXXI.

⁵⁵ Véase Anexo XXXII.

⁵⁶ El ambiente de la Primavera Árabe dotó a la sociedad civil de ánimos de acabar con la división nacional palestina (Abu-Tarbush, 2012).

2014)⁵⁷, donde destacó el uso desproporcionado de la fuerza israelí, masacres de civiles, bombardeos indiscriminados, asesinatos selectivos, uso de armas condenadas por acuerdos internacionales, destrucción masiva... así como constantes bloqueos y aislamientos de la región⁵⁸, sometiendo a toda la población gazatí al desabastecimiento, el hambre y la desesperación como castigo por apoyar al partido de Hamás (Finkelstein, 2015b).

3.1.3. Mitos, usos y abusos de la Historia en el conflicto árabe-israelí

Mitos y Abusos

Uno de los problemas a los que se debe enfrentar el cuerpo docente a la hora de abordar una temática tan compleja y dilatada en el tiempo como lo es el conflicto árabe-israelí, es el correcto posicionamiento y alcanzar un punto de vista objetivo y puro en el análisis, presentación y difusión de los acontecimientos que han tenido lugar en este conflicto. Es necesaria la elaboración de un currículo histórico que no sea meramente positivista, donde prime la exposición de elementos factuales político-bélicos, sino que más bien, se debe buscar una reflexión y crítica sobre los problemas sociales y humanos que, a menudo, son invisibles en los conflictos militares.

El equipo docente debe partir de un análisis y una reflexión centrada en las sensibilidades de los diferentes grupos sociales que han sufrido y sufren, día a día, las calamidades de este enfrentamiento. Debemos superar enfocarnos en una narración lineal histórica, puesto que genera falsas ideas y construye en el alumnado una distorsionada imagen de la realidad histórica.

Un problema vital, al que se enfrentará el/la docente de Ciencias Sociales es la contraposición de los discursos narrativos, ya que normalmente la imagen del conflicto más difundida es la visión israelí o el discurso oficial del estado judío, lo cual supondría la aprobación y creencia en toda una serie de mitos o leyendas sionistas, que provocarían imágenes equívocas en el alumnado.

Esta “mitología” israelí presenta dos problemas. En primer lugar, la invisibilidad y el desconocimiento del “Otro”, lo cual puede alimentar sentimientos de odio o supremacía de determinados pueblos/naciones sobre otros; ya que el elemento árabe o palestino, aparece únicamente en este discurso oficial como elemento subversivo, adverso y enemigo de la causa sionista. En segundo lugar, se fomenta Cultura de la Violencia o de la Guerra, ya que todos aquellos episodios violentos protagonizados por los israelíes son observados como legítimos o inevitables para la supervivencia del estado sionista. Podemos afirmar que este tipo de discursos fomentan el nacionalismo, el militarismo, el patriotismo judío o una visión de que “el fin justifica los medios”. Este

⁵⁷ Respectivamente: “Operación Plomo Fundido”, “Operación Pilar Defensivo” y “Operación Margen Protector”.

⁵⁸ Véase Anexo XXXIII.

tipo de discursos promovidos desde el propio Estado israelí, tienen como objetivo otorgar una justificación válida, de cara a la opinión internacional y la sociedad israelí, para todas aquellas acciones tildadas de brutalidad, violaciones de los Derechos Humanos, uso excesivo de la fuerza y abusos cometidos a lo largo de la historia israelí.

Por el contrario con los contenidos aquí planteados, se pretende que el alumnado deconstruya el discurso narrativo oficial, que se fomente el espíritu crítico y reflexivo y que se rompa con el modelo de alumnado pasivo y conformista, que ante el desconocimiento, no se cuestiona la información recibida y es fácilmente manipulable. Solamente con un alumnado crítico conseguiremos fomentar la existencia de una ciudadanía participativa y activa, que se posicione ante los problemas y desigualdades existentes en la propia realidad que vive.

[Mito de David contra Goliat](#)

Durante mucho tiempo la historia de la Guerra de 1948, o llamada “Guerra de Independencia” o “Guerra de Liberación” desde el discurso oficial israelí, básicamente consistió en narrar las heroicas hazañas del pueblo judío que vencieron milagrosamente al gigante árabe. La historia de la guerra consistía en la narración de las decisiones tácticas tomadas por el ingenioso David Ben Gurión y las batallas luchadas por el valiente pueblo judío (Pappé, 2015).

La representación oficial asimilaba esta guerra de forma metafórica a la leyenda de David contra Goliat, en este conflicto tuvo lugar el enfrentamiento entre un pequeño David israelí contra un enorme Goliat árabe que buscaba la aniquilación total del pueblo judío. La victoria sionista, pese a la inferioridad y adversidades presentes, fue causada gracias a un designio divino, un milagro (Pappé, 2015).

Cierto es que tras la proclamación del Estado de Israel, los países árabes colindantes invadieron el nuevo Estado israelí: Egipto, Siria, Jordania y Líbano, con el apoyo de Iraq (Pappé, 2007). Pese a la superioridad numérica árabe, excepto el ejército sirio y transjordano, el resto de fuerzas árabes estaban constituidas por pequeñas expediciones de voluntarios y se caracterizaron por una gran descoordinación (Hernández, 2012). En ningún momento de la confrontación se dudó de la superioridad de las fuerzas judías (que contaba con el apoyo de la URSS y EEUU), mientras que el Goliat árabe se encontraba fragmentado y desunido debido a animosidades y conflictos internos (Gijón, 2008). El mundo árabe estaba fragmentado y no existía una política unificada de actuación para el problema palestino. Igualmente no existía un plan “maléfico” que buscara la destrucción del estado de Israel, es más, las potencias árabes más poderosas, Iraq y Transjordania perseguían conseguir un acuerdo con el nuevo Estado israelí (Morocutti, 2015).

También se aboga erróneamente por un supuesto “deseo de paz” israelí una vez finalizado el conflicto, si bien, los posteriores rechazos de las ofertas árabes y su postura intransigente en las negociaciones desmitifican esta posición (Gijón, 2008).

Mito del país “deshabitado”: una tierra sin pueblo para un pueblo sin tierra

El sionismo promovía el retorno a Sion, a la “Tierra Prometida”, debido a sus “derechos históricos”, era la tierra cedida al pueblo judío por *Yahvé*. Aunque esta tierra se encontraba habitada por la población nativa árabe (Murado, 2006). Autores como Joan Peters⁵⁹, han defendido que durante los años del Mandato británico, llegaron 700.000 árabes que se instalaron en la región que posteriormente se convertiría en Israel. Por lo que según Peters, los inmigrantes judíos tenían tantos derechos a esa tierra como los “recién llegados”. El problema reside en que las propias cifras que se manejan están manipuladas, los planteamientos del autor se contradicen, y las citas y referencias son tergiversadas con el objetivo de afianzar esta teoría ficticia (Sand, 2013).

El sionismo buscó reescribir la historia de Palestina y la del pueblo judío para legitimar la reivindicación judía de la “tierra de Israel” por derecho natural (López, 2011). En la narrativa sionista anterior a 1882, Palestina era un territorio vacío y baldío, que esperaba a ser redimida por los judíos exiliados, a los que se les había negado la voluntad divina (Gijón, 2008). Israel era una tierra “deshabitada” que el pueblo judío debía conquistar⁶⁰. Se adoptaba por tanto, una visión sesgada de los acontecimientos, donde ideología y “hechos históricos” se fusionaban. El sionismo había llevado la modernización, la industria y la agricultura a un territorio en ruinas, una Palestina primitiva, para que fuese aprovechada para beneficios de judíos y árabes por igual (Morocutti, 2015). La inexistencia de un pueblo previo a la llegada de los judíos, servía como base para la negación de los derechos de la tierra al pueblo árabe nativo.

Toda esta narración perseguía tergiversar la realidad vigente en el territorio palestino a la llegada de los primeros judíos. Lo cierto es que la población judía se limitaba a menos de un 1% de la población total palestina a finales del siglo XIX (Pappé, 2015). En 1914, los judíos constituían menos de un 5% de la población (Filkenstein, 2015b), e incluso en el momento de la partición de 1947 (según la resolución 181 de la ONU), había 608 judíos y 1.237.002 árabes, después de 5 oleadas migratorias de judíos

⁵⁹ En su estudio Peters, J. (1985). *From Time Immemorial. The origins of the Arab-Jewish Conflict over Palestine*. Nueva York: Harper Collins.

⁶⁰ Es recurrente en la mitología de la conquista el “mito de la tierra virgen o baldía”, que aboga que la tierra a la que llega el colonizador se encuentra deshabitada, o en su defecto, escasamente poblada por tribus nómadas cuyos derechos de posesión son cuestionables, ya que no han labrado y cultivado la tierra. Este mito puede observarse en varios ejemplos como la conquista británica de Norteamérica, la conquista holandesa de Sudáfrica, la conquista nazi en Europa oriental o la conquista sionista de Palestina (Finkelstein, 2015a).

(*aliyot*) (Solar, 1997). Para el movimiento sionista esta inmigración era concebida como un resurgimiento del Éxodo narrado en la *Torá*.

Otra de las premisas defendidas por el discurso oficial israelí, es que los judíos no llevaron a cabo una conquista del territorio, sino que fue un fenómeno de asentamiento. Bajo esta perspectiva se oculta la influencia imperialista que yacía latente en el núcleo del movimiento sionista que colonizó Palestina. Los asentamientos judíos en Palestina, sirvieron para “revitalizar la tierra de Israel”; aunque lo cierto es que los primeros “colonos” realizaron masivas compras de propiedades como mecanismo para conseguir más influencia en el territorio (Morocutti, 2015); una práctica muy común en las empresas coloniales europeas. Por lo que el establecimiento de judíos en Palestina puede definirse como un proceso de colonización, donde utilizaron sus superiores recursos económicos para conseguir hacerse con el control del territorio cultivable (Morocutti, 2015). Hasta algunos de los intelectuales sionistas se percataron de que Palestina no estaba vacía y que todas las tierras estaban ocupadas por los nativos, por lo que criticaban las claras analogías entre el imperialismo europeo y la “empresa judía (Pappé, 2007)⁶¹.

Hasta tal punto la colonización es una empresa enraizada en el movimiento sionista, que siguió vigente a lo largo de toda la historia de Israel y llega hasta nuestros días. Desde el momento en que nace el estado de Israel, la política de colonización y creación de nuevas colonias judías ha constituido uno de los pilares primordiales para la consolidación del Estado israelí (Sand, 2013). La política demográfica forma parte indisoluble de la historia israelí, destacando la llamada Ley del Retorno (1950), con la que cualquier judío simplemente por el hecho de serlo, tiene garantía de obtener la ciudadanía y una residencia en Israel (Díaz Polanco, 2010). Israel necesitaba judíos y para ello promovió una política de acogida de población que le permitió casi doblar la población de su país, aprovechando muchos de los lugares que anteriormente había pertenecido a familias árabes, familias que se habían visto forzadas a abandonar sus hogares en la Guerra de 1948 (Hernández, 2012).

Asimismo, tras la Guerra de los 6 Días (1967), Israel ocupó Cisjordania, Jerusalén Este, la Franja de Gaza y los Altos del Golán, territorios que no le pertenecían de acuerdo a las resoluciones de la ONU. A lo largo del tiempo, Israel ha llevado a cabo una política de creación de nuevas colonias y desplazamientos de población judía a estos lugares, con motivo de aumentar la presión y apropiación del territorio, y dificultando la devolución de estos territorios a sus países originarios (Kacowicz, 2008)⁶². El culmen de este fenómeno llegó a principios del siglo XXI, ya que se sigue incentivando la llegada de

⁶¹ Disponían de las ayudas del Banco Sionista, creado para impulsar la causa sionista (Pappé, 2007).

⁶² Lo que dificulta por ejemplo la cesión de territorio cisjordano a la Autoridad Nacional Palestina, pese a lo acordado.

nuevos colonos judíos a estas zonas (que no son reconocidas internacionalmente bajo la soberanía israelí) y posteriormente (2003) se levanta un muro para separar el territorio cisjordano israelí del palestino, por motivos de “seguridad”, provocando la desconexión y aislamiento del propio territorio de supuesta “autonomía” palestina según los acuerdos internacionales acordados⁶³.

Otro infundio de la llegada de los judíos a Palestina es la difamación de que los árabes desde un principio se opusieron a la cohabitación, mientras que los judíos “únicamente” defendieron su derecho a vivir en ese lugar con ellos. Pese a que algunos sionistas en un principio observaran de forma sensata una partición judía de Palestina, en ningún momento dentro del movimiento sionista se cuestionó, la creación de un estado judío en toda Palestina como meta última del sionismo (Sand, 2013). En esta misma línea se suele defender que los líderes sionistas aceptaron la Resolución 181 de 1947 de la ONU que establecía el Plan de Partición, mientras que los árabes la rechazaron. No obstante, debemos tener en cuenta que los palestinos árabes como tales, no constituían una entidad política o nacional, por lo que ni siquiera tuvieron voz en la Asamblea de la ONU, privilegio del que si gozó el movimiento sionista. Incluso aceptando esta hipótesis, se contradice ante las palabras del propio David Ben Gurión, el primer presidente israelí, en su discurso que anticipa la aceptación del plan de la ONU como un “mal menor” y advierte que próximas empresas determinarán la causa sionista en el futuro; haciendo alusión a la necesidad de crear un único estado de mayoría judía en toda Palestina, y avisando de la consecuencia directa que se provocaría en este proyecto sionista, el sometimiento de los árabes autóctonos (López, 2012).

Por último, tenemos que hablar del mito del “exilio voluntario” de palestinos, negando la existencia de la *Nakba*. Con este supuesto “exilio voluntario” se pretende ocultar el desplazamiento forzado de más 700.000 árabes palestinos que durante la Guerra de 1948 fueron expulsados de sus hogares, y pasaron a convertirse en refugiados en los diferentes países que los acogieron. En base a esta teoría y pese a las presiones internacionales, Israel siempre se ha opuesto en las negociaciones de paz a aceptar el regreso de los refugiados de 1948 (López, 2012). El discurso oficial israelí ha defendido que se fueron voluntariamente de sus hogares, alentados por los líderes religiosos y para facilitar las maniobras militares árabes. No obstante, los historiadores recientes han demostrado que se trató de un plan preconcebido durante la guerra para conseguir asegurar una mayoría de población judía en Palestina (López, 2011). Esta pretensión fue llevada a cabo, mediante una escalada de masacres y matanzas, para sembrar el terror entre la población palestina (Gijón, 2008). Problema que sigue vigente hoy en día, y agravado no sólo por el aumento exponencial del número de refugiados, sino también por la negación de la nacionalidad (de los diferentes países árabes) a todos aquellos y

⁶³ Véase Anexo XXXIV.

aquellas nacidos de padre palestino, ya que la ciudadanía se transmite por línea materna (Culla, 2005).

[El palestino y el terrorista, dos caras de la misma moneda](#)

La mayor parte de los medios de comunicación e historiadores israelíes han calificado el movimiento de resistencia palestina como un episodio clave en la historia global del terrorismo. Esta imagen distorsionada del árabe palestino como terrorista, tiene su origen en la historia oficial sionista. Este tópico del palestino terrorista tiene sus raíces en el movimiento de la 2ª *aliyá* (1904-1914), cuando partieron entre unos 20.000-40.000 judíos procedentes de Rusia⁶⁴. Para los judíos que llegaron en esta etapa los palestinos no estaban allí, o eran calificados como forasteros (Pappé, 2015). Para los judíos, los palestinos eran definidos como “salvajes” que vagaban por los desiertos. Estos “salvajes” eran extranjeros al pueblo judío, que procedía primordialmente de Europa, y además, eran extranjeros agresivos, agresivos contra los judíos desde el primer momento en que llegaron (Morocutti, 2015). Eran un pueblo primitivo, movido solo por la tradición y el fanatismo religioso (Pappé, 2015). Los primeros colonos judíos, tildaban de vergonzoso y despreciable la gran presencia árabe en Palestina, siendo los palestinos árabes entendidos como una enfermedad que debía sanarse (Pappé, 2015).

Sin embargo, será a partir de 1967 con la institucionalización de la legislación discriminatoria a los árabes, cuando se realizaron investigaciones militares para “conocer al enemigo”, usándose muy a menudo el término terrorismo para aludir a cualquier elemento social, cultural o político palestino. El “terrorismo palestino” para los historiadores sionistas había sido común desde los inicios del proyecto sionista.

Toda forma de resistencia palestina se transformaba en terrorismo. Una vez constituida esta asimilación, se llevó a cabo la búsqueda de las primeras víctimas del terrorismo palestino. El primero, sería un rabino que realizó un peregrinaje religioso en 1811 (aunque en realidad murió en 1851 como fruto de una disputa en Jerusalén). Según esta visión, el terror comenzó en 1917 tras la Declaración Balfour, cuando surgieron movimientos de protestas contra las políticas pro sionista, que acabaron volviéndose violentas en los años póstumos, estas protestas constituirían la primera oleada de terrorismo palestino.

Otro capítulo del terrorismo palestino, lo constituía la Revolución Árabe (1936-1939), aunque se trató de una resistencia más compleja: huelgas, peticiones, guerra de guerrillas, así como ataques a colonias y barrios judíos (Murado, 2006). Terroristas eran aquellos palestinos de la década de los 50 que intentaban regresar a sus hogares (para recolectar sus cosechas, recuperar su ganado o rescatar sus propiedades), para los

⁶⁴ Es importante remarcar que esta cantidad de judíos, únicamente correspondían al 4% del total de judíos que abandonaron la Rusia zarista en esta etapa. Además, el 90% de estos inmigrantes, regresaron rápidamente a Estados Unidos, principalmente (Pappé, 2015).

sionistas eran palestinos terroristas que buscaban cobrarse venganza por la derrota de 1948 (Pappé, 2015).

El terrorismo cubriría desde algunos actos esporádicos y desesperados de palestinos expulsados que buscaban regresar a su hogar como a la guerra de guerrilla ejecutada por Al Fatah. Ciertamente es que existieron ataques de individuos palestinos contra israelíes civiles inocentes, actos terroristas, pero no por ello podemos extrapolar la imagen de que toda la nación palestina es una organización terrorista. 1954 fue famoso por la política de represalia israelí consistente en disparar indiferentemente a todo aquel que intentara entrar a Palestina bajo la justificación de que eran terroristas (Pappé, 2015).

Tras los fracasos y las derrotas de los países árabes para liberar al pueblo palestino⁶⁵ y la ocupación israelí de Gaza y Cisjordania, la lucha armada se concibió como el único medio capaz de liberar a Palestina (bajo la influencia de las tendencias revolucionarias del Tercer Mundo). Durante la época de los 70, la lucha armada recurrió a todo tipo de tácticas: guerra de guerrillas, actos terroristas e incluso la confrontación militar directa contra el Estado israelí, el más potente de la región (Rodríguez, 2012). Fue entonces, cuando ciertos grupos palestinos se vincularon directamente con organizaciones terroristas “puras”. Tras el Septiembre Negro, el movimiento revolucionario finalizó (Pappé, 2015).

No obstante, la guerra de guerrillas persistió, en muchas ocasiones con resultados desastrosos y con la muerte de civiles o con agresivas acciones de rescate israelíes (como la toma de un colegio por parte de unos guerrilleros, y una fracasada operación israelí donde fallecieron 22 niños y niñas a causa de la operación de “rescate”). Estas acciones guerrilleras sirvieron como evasiva al ejército israelí y para emprender verdaderas operaciones de represalias (como la *Operación Ira de Dios* o la *Operación Infierno* donde asesinaron a multitud de líderes de la OLP) (Pappé, 2015).

Tras los fracasos de la lucha armada la OLP optó por la vía diplomática, pero Israel no parecía estar de acuerdo con su actitud, los territorios ocupados se convirtieron en una verdadera prisión bajo un gobierno militar, aspectos que hoy permanecen en muchas regiones. Para Israel, la OLP seguía siendo una organización terrorista, no se negociaba con terroristas. Incluso Israel fomentó que nuevamente la OLP virase hacia la lucha terrorista, para ello, los servicios secretos judíos manipularon un atentado y lo atribuyeron a la OLP para posteriormente justificar el bombardeo de su sede en Túnez (Pappé, 2007).

⁶⁵ Tras las derrotas árabes frente a Israel en la Guerra de 1967 y la Guerra de 1973.

A finales del siglo XX, fue creada una nueva organización islámica, Hamas (el Movimiento de Resistencia Islámico)⁶⁶. Pronto este nuevo movimiento comenzó a ganar apoyos durante la Segunda *Intifada*, mostrando una actitud mucho más intransigente y a la desesperada que la OLP, como la práctica del “martirio” o terrorismo suicida. En 2006 Hamas gana las elecciones en Gaza, consecuencia de su capacidad para canalizar el descontento generalizado entre los palestinos respecto a Al Fatah (al que consideran demasiado laxo con Israel), la frustración propiciada por el fracaso de las negociaciones de paz y la desesperación de la población gazatí (Rodríguez, 2012). El ascenso de Hamás, pese a tratarse de un ascenso por la vía democrática, ha provocado tres intervenciones israelíes en los últimos 8 años (Finkelstein, 2015a). En 2007 incluso se maquinó un golpe de Estado (apoyado por Israel, la Autoridad Nacional Palestina y EEUU).

Durante el año 2014, Hamás y Al Fatah llegaron finalmente a un acuerdo para la unidad nacional palestina. Fue entonces cuando tuvo lugar el secuestro de tres adolescentes israelíes en Cisjordania, e Israel respondió (pese a que Israel sabía que no había sido Hamás), asesinando a cinco palestinos y deteniendo a más de 700, buscando la provocación a Hamás e incitarlos hacia la violencia, pero estos hicieron caso omiso. Exigieron que Hamás se desarmara, ante la negativa comenzó la “Operación Margen Protector” en Gaza, buscando sembrar el pánico entre la población (para que Hamás perdiera apoyo) y destruir los “túneles del terror”, desde los que Hamás se suministra de armas para defenderse de Israel (Finkelstein, 2015b).

Israel defiende que durante la operación citada anteriormente, Hamás lanzó 3900 misiles causando la baja de siete civiles; sin embargo, provocaron unos gastos materiales de 15 millones de dólares. ¿Por qué? Porque principalmente Hamás usó fuegos artificiales, siendo su lucha más simbólica que real (Finkelstein, 2015b). Lo cierto es que Hamás es considerada por Israel como una organización terrorista por el lanzamiento de misiles a las poblaciones israelíes desde la Franja de Gaza. Pero el propio derecho internacional establece que una “potencia ocupante” no puede recurrir a la fuerza para acabar con una lucha de autodeterminación, pero no se prohíbe que los pueblos usen la violencia para conseguir su autodeterminación (Finkelstein, 2015b).

Por tanto, desde el ataque del 11 de Septiembre se ha producido un avance de la *islamofobia*, produciéndose en Occidente una incorrecta simbiosis entre musulmán y fundamentalista, situación que se agravó más aún con el surgimiento del *Daesh* o Estado Islámico, y en el caso de Israel, se maximiza esta asimilación debido al apoyo popular que ha conseguido un movimiento islámico (Hamás), ante la desesperación de la población gazatí, por lo que se ha incrementado la tendencia tradicional y equívoca relación sincrética existente entre palestino y terrorista.

⁶⁶ Aunque pudo ser extinguido desde el principio, ahogando su financiación, Israel no lo hizo (Rodríguez, 2012).

Abusos de la Geografía y la Arqueología. Manipulación e invisibilidad de la cultura árabe

La Geografía y la Arqueología han sido vitales para construir el nacionalismo sionista-judío. Palestina era un lugar sagrado. Francia e Inglaterra se refirieron a Oriente desde sus pautas culturales occidentales sin llegar a comprenderlas, esta idea se denominó el *orientalismo occidental*. Por otro lado, debemos mencionar la idea de *geografía imaginada*, donde toda incursión arqueológica provocaba el ocultamiento del testimonio de la población local y nativa.

Según Pfoh (2014) las investigaciones materiales en la “Tierra Santa” se realizaron bajo estas premisas, donde primaba la recuperación de lugares sagrados (*holy landscape*). Durante el Mandato británico se colaboró con la *Jewish Palestine Exploration Society*, que provocó la des-arabización de la toponimia local y sustituyó los nombres árabes por nombres hebreos, lo que serviría para demostrar una conexión del pueblo judío actual con el pasado. Se usó una práctica, a priori, “objetiva” mediante un filtro nacionalista, donde se distorsionaba o negaba las evidencias arqueológicas para sostener y legitimar un discurso nacionalista.

El nuevo Estado israelí proclamado en 1948, requería de símbolos, emblemas y lugares sagrados que legitimaran la nación. La apropiación ilegal de Jerusalén oriental en 1967 produjo el culmen de la recuperación del pasado mítico. La arqueología bíblica jugó un papel fundamental en el nuevo estado judío, para demostrar “científicamente” la historicidad de los pasajes bíblicos. La arqueología nunca dejó de estar vinculada a la manifestación religiosa, étnica y nacional israelí, ya que garantizaba la legitimación política en los territorios ocupados. En contraposición, servía igualmente para negar, deslegitimar y expulsar a la población árabe autóctona, ya que su cultura material se volvía invisible.

La arqueología israelí para este fin, puede dividirse en dos etapas. Una primera etapa que consistió en la excavación de sitios claves con simbolismo sagrado, durante la creación y construcción del Estado de Israel (1948-1967). Una segunda fase correspondería a la póstuma a la Guerra de los 6 Días (1967-en adelante), cuando se realizan prospecciones en Cisjordania para legitimar la ocupación de dichos territorios. Aunque cada vez son más los detractores a estas prácticas (Pfoh, 2014).

Una de las geografías imaginadas en la creación del Estado de Israel, es el mito de un estado etnonacional judío, ya que mayoritariamente Palestina se encontraba poblada de árabes, por lo que hubo que expulsarlos para alcanzar este propósito. A través de la referencia en monumentos y artefactos arqueológicos, localizados en el suelo, sirvieron como pruebas tangentes de la antiquísima herencia judía. La resistencia palestina no solamente será silenciada en las fuentes escritas, sino también en la cultura material.

La paradójica búsqueda de un *ethnos* religioso y nacional judío en Palestina, a pesar de la mezcla de procedencias (fundamentada en la llegada de judíos de diversos lugares del mundo con la Ley del Retorno de 1950), convierte a la población árabe que vive en Israel en un obstáculo para este fin.

El movimiento nacional palestino, también ha experimentado una aceleración a partir de la expulsión palestina y la ocupación israelí de la Ribera Occidental en 1967, identificándose con los antiguos cananeos como sus antepasados históricos y los restos arqueológicos de la Edad del Bronce, como el patrimonio más antiguo de su pueblo. Aunque lo cierto es que tanto la población palestina como la judía israelí no descienden directamente de los antiguos cananeos o israelitas (Pfoh, 2014).

Una excepción en este tipo de tratamiento de la cultura árabe, la constituye la iniciativa de una ONG israelí conocida como *Zochrot*, cuyo objetivo es estudiar la historia del Estado israelí desde una visión plurilineal, para ello, realizan tours guiados a lugares de la memoria palestina, como son los pueblos abandonados tras el exilio forzoso de la población palestina durante la Guerra de 1948, como la ciudad destruida de Iqrit. Fomentando la cultura de la reconciliación y dar voz a colectivos como los refugiados que han sido silenciados en el discurso oficial sionista (Morocutti, 2013).

[“Estamos en peligro”. La llegada de un 2º Holocausto](#)

“Me da la impresión de que, en lugar de dar clases sobre el Holocausto, lo que se hace es venderlo”. (Finkelstein, 2014, p. 6).

El mayor genocidio conocido de la Historia, el que mayor número de bibliografía, obras literarias o cinematográficas ha producido es el genocidio judío, el Holocausto⁶⁷. Lo cierto es que tras la 2ª Guerra Mundial no se celebraron grandes homenajes ni se erigieron elocuentes monumentos a la “solución final” nazi, el pueblo judío se encontraba consternado; la derecha judía estadounidense y el bloque anticomunista incluso hicieron la vista gorda cuando veteranos de las SS entraban en Estados Unidos. Solamente los movimientos de izquierda y la URSS hicieron alusiones a esta tragedia.

El panorama se modificó radicalmente tras la guerra árabe-israelí de 1967, momento en el que se incorpora el Holocausto a la vida estadounidense. Este cambio tiene una explicación coyuntural, ya que a partir de este momento, Israel y Estados Unidos se convierten en socios estratégicos debido a su posición geopolítica. Así, las

⁶⁷ Sin embargo, debemos señalar que no fue el único, ya que existen otros genocidios en la Historia que deberían ser estudiados y recordados como el genocidio del Congo belga, el genocidio de hereros y namaquas perpetrado en Namibia por el Imperio alemán, el genocidio armenio a manos del Imperio turco, el genocidio ucraniano u Holodomor desarrollado por Stalin o el genocidio de Ruanda. Como ejemplo, podemos destacar que entre 1891-1911 se publicaron más de 10.000 estudios sobre el Holocausto, mientras que sólo uno sobre el genocidio de 10 millones de congoleños.

élites judías estadounidenses hicieron memoria del Holocausto, para reforzar a la causa sionista israelí (Finkelstein, 2014).

El Holocausto servía como elemento vertebrador de la política identitaria israelí, ya que servía como nexo común al pueblo judío y paralelamente fomentaba la cultura de la victimización, se extendió la idea de que en cualquier momento el joven Estado israelí podría ser amenazado por una nueva ola antisemita, amenazas de un “2º Holocausto” (López, 2011).

El Holocausto pasa entonces a convertirse en casi “dogmático”, era un fenómeno inexplicable, el intentar comprenderlo sería cuestionarlo y por tanto negarlo. Esta sacralización del Holocausto que lo convierte casi en religión misteriosa, otorga una singularidad al pueblo “elegido”, un derecho sobre los demás. Este acontecimiento irrefutable concedía al estado de Israel la necesidad de salvaguardar al pueblo judío contra el antisemitismo, por lo que para sobrevivir debían luchar contra el enemigo árabe-palestino, era en legítima defensa. Hasta tal punto se justifica la lucha israelí que en ocasiones se “nazifica” a los palestinos, a raíz de al-Hajj Amin al- Husayni, un palestino exiliado que contactó con Hitler y Mussolini; un caso meramente aislado, que pretende silenciar las masacres palestinas, los ataques injustificados y las políticas belicistas. Aparece lógicamente silenciado en el discurso histórico oficial israelí, los coqueteos existentes entre algunos líderes del movimiento sionista con la Italia fascista o la Alemania nazi, ya que los sionistas buscaron aprovechar la expulsión judía que los nazis ansiaban (Pappé, 2015).

La llamada “industria del Holocausto” debe su amparo a Estados Unidos, ¿cómo se explica que existan siete grandes museos sobre el Holocausto financiados con fondos públicos en Estados Unidos? Por la influencia del *lobby* judío estadounidense (Izquierdo, 2003). En estos museos se presenta un papel exagerado sobre la labor de Estados Unidos en la liberación de los campos de concentración nazi, sirve como contrapeso, para silenciar el numeroso reclutamiento de miembros nazis que fueron recibidos en EEUU. Se silencian el resto de víctimas de los campos nazis (medio millón de gitanos, comunistas, homosexuales, discapacitados...), reconocerlos privaría del derecho exclusivo que poseen los judíos por el sufrimiento nazi. A lo largo de la exposición museística se muestra la llegada masiva de judíos a Israel en su tramo final, legitimando que después del sufrimiento nazi el nacimiento del estado sionista era lo justo (Finkelstein, 2014). Los sionistas supieron aprovechar la liberación de los campos de concentración europeos, para adherir a judíos a su causa, ya que en los campamentos de “personas desplazadas” (DP) creados por toda Alemania. Ante la dificultad de emigrar a Estados Unidos o Reino Unido (donde preferían la mayoría), los judíos liberados preferían empezar de cero, a permanecer en campos de condiciones precarias (Pappé, 2015).

Una de las mayores críticas realizadas a la memoria del Holocausto, es la extorsión y manipulación con fines financieros que se ha llevado a cabo. Por ejemplo, al principio el número de personas que encajaban en la definición de superviviente del Holocausto se ceñía a aquellas personas que habían sufrido la experiencia de los campos. Una vez que el gobierno alemán indemnizó a los judíos de los guetos o campos, muchos judíos “reinventaron su pasado”, y con el tiempo la expresión “superviviente del Holocausto” se redefinió nuevamente extendiéndose no sólo a los que sufrieron el terror nazi, sino también, a quienes escaparon de él (Finkelstein, 2014).

Desde la década de los 50, Alemania ha contribuido a las víctimas del Holocausto con unos 60.000 millones de \$, el problema es que la distribución del dinero no ha sido del todo transparente, ya que muchas de las víctimas reales han recibido míseras o nulas indemnizaciones, mientras que otras víctimas “falsas” u oportunistas han recibido pensiones vitalicias. Grandes cantidades de dinero se han destinado a la rehabilitación de comunidades judías, en lugar de rehabilitar a las propias víctimas⁶⁸.

Finkelstein (2014) señala que: *“en los últimos años, la industria del Holocausto se ha convertido lisa y llanamente en una red de extorsión”* (p. 81). El primer objetivo fueron los bancos suizos, a los que se criticó de poseer dinero “bañado en sangre” y de haber comprado oro judío a los nazis. Tras múltiples demandas, se exigía una totalidad de 1250 millones de \$, de los cuales las arcas del Congreso Judío Mundial obtenían 7000 millones de \$. Todo este proceso fue intervenido por la mediación de Estados Unidos que reclamaba que los suizos debían indemnizar a: judíos reclamantes de cuentas inactivas, los refugiados a los que se les había negado asilo y las víctimas del trabajo esclavista del que se habían beneficiado los suizos. Lo cierto es que EEUU también negó asilo y disponía de propietarios de cuentas inactivas, pero únicamente aportó 500.000 \$ como pago por indemnizaciones. Igualmente, EEUU aboga por la defensa y justicia de crímenes en el extranjero, mientras que no reconocen los crímenes que contaron con su complicidad.

Después de la extorsión suiza, tocó el turno de Alemania y posteriormente el de los países de Europa oriental, países empobrecidos (tras la disolución de la URSS) como Polonia o Bielorrusia, bajo las presiones y sanciones de EEUU. Recientemente se publicó un nuevo documento desclasificado que establecía que Austria retenía activos judíos, con valor de 10.000 millones de \$. Tristemente muchos de los fondos se han destinado a cursos y programas de educación o museos del Holocausto, en lugar de destinarse a las verdaderas víctimas de la tragedia, las víctimas de los campos. Se hace por tanto

⁶⁸ Finkelstein (2014) señala que tras la liberación de los campos, siendo optimistas, las cifras de supervivientes rondaría los 100.000 judíos, aunque algunos autores defiendan que habría hasta unos 700.000, cifras que no se parecen a ningún estudio serio sobre el tema y que presentan vacíos en las fuentes manejadas.

necesario, acabar con este uso partidista del Holocausto, recordar a las víctimas y permitirles descansar en paz (Finkelstein, 2014).

La promoción y difusión del Holocausto, sirve para consolidar el victimismo del pueblo judío y la amenaza de un peligroso antisemita latente, a lo largo de la Historia, que busca destruir al pueblo judío. Bajo estas premisas, el Estado israelí legitima el uso de la fuerza y la violencia, ya que el belicismo, las armas y el uso de la violencia son concebidas como necesarias para sobrevivir en un ambiente árabe adverso que parece planear su eminente destrucción, el uso excesivo de la fuerza del que Israel ha hecho gala en reiteradas ocasiones se refugia en un supuesto “derecho a la autodefensa”.

3.1.4. Violaciones de los Derechos Humanos en el conflicto árabe-israelí

Crímenes de guerra, violaciones de derechos humanos. Las víctimas del conflicto

Hablamos de conflictos, enfrentamientos, guerras y muerte en la Historia, como si se tratase de un tema cualquiera. En cierto modo, la enseñanza de la Historia que prima en el sistema educativo español, es una Historia principalmente política y económica, donde el enfoque social y cultural pasa a un segundo plano subordinado a una percepción de la Historia como sucesión de acontecimientos narrados desde una visión meramente descriptiva y política. Los problemas que genera esta perspectiva son múltiples: desmotivación del alumnado (que no encuentra el sentido a memorizar estos acontecimientos), visión eurocentrista y occidentalista de la Historia de la Humanidad, invisibilidad de las mujeres y de la mayoría de la población de las clases sociales populares, falsas percepciones de la realidad histórica... No obstante, nos centraremos aquí en dos características que emergen de la narración histórica donde sólo aparecen los conflictos bélicos como una sucesión de batallas y movimientos de tropas. En primer lugar, se *deshumaniza* la Historia, ya que la sociedad, las formas de vida o el sufrimiento humano, no aparece en este discurso; más allá de citas de cifras de números de muertos y heridos, impidiendo que el alumnado empatice con el sufrimiento y dolor humano que queda tras las guerras. En segundo lugar, se *normaliza* la violencia y la guerra. La posición privilegiada que acaparan las contiendas bélicas y los enfrentamientos en la materia de Historia, provoca una asociación directa entre nuestro pasado y la presencia de la violencia, lo que acaba haciendo que la sociedad actual vea como algo normal e inevitable el sufrimiento, el dolor y la muerte que provocan las guerras, ya que es un continuo en el devenir histórico y nos acabamos acostumbrado a ello.

Desde las Ciencias Sociales es necesario un cambio en el enfoque con el que se tratan los conflictos y la violencia humana, deben ser analizadas desde el punto de vista social, promoviendo la empatía, la crítica y la solidaridad con las víctimas de los conflictos nacionales, étnicos, religiosos o por la causa que sea que los produce. Debe primar en el discurso histórico que trasciende a las aulas, el análisis del enfoque social y humano, más que la descripción de batallas, movimientos de tropas o cifras indiferentes

e indolentes que no despiertan emoción o sentimiento alguno en el alumnado. Por ello, en este apartado analizaremos de forma superficial y desde una perspectiva social, las violaciones de derechos humanos y las prácticas discriminatorias que han venido desarrollándose y se perpetúan en el conflicto árabe-israelí.

Por otra parte, esta temática es de gran utilidad para deconstruir la visión eurocentrista del mundo y de la Historia. Generalmente, la mayoría de contenido presente en las aulas, es un contenido histórico donde se exalta la supremacía de los países occidentales, aquellos que sostienen el “mundo libre”, exportando e irradiando sus modelos políticos, los valores democráticos y la igualdad al resto de países. El prototipo internacional de esta defensa de los valores humanos, es la Organización de las Naciones Unidas, organismo que aboga por la defensa del derecho internacional, la paz, la seguridad internacional y el desarrollo de los derechos humanos. Si bien, a lo largo del conflicto árabe-israelí se han sucedido toda una serie de violaciones del derecho internacional y de los derechos Humanos o el quebrantamiento de resoluciones vinculantes por la ONU, en muchas ocasiones, con el beneplácito o la indiferencia de las grandes potencias “democráticas”.

Antes de comenzar debemos introducir unos matices sobre los Derechos Humanos, que hoy en día, se constituyen como una continuación de los Derechos de los Pueblos creados por los imperios coloniales occidentales, en el siglo XVI, y los Derechos de los Hombres, en el siglo XVII (Gosfoguel, 2009). Según la declaración de los Derechos Humanos de 1948, la ONU establece que:

“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, Capítulo 1, 2016).

No obstante, pese a la universalidad de los derechos humanos, a lo largo de las contiendas que han tenido lugar desde los años 50, los derechos humanos se han reservado como un privilegio de Occidente y excepcionalmente se han aplicado en otras áreas no occidentales; en aquellas ocasiones en las que el estado que violaba los derechos humanos era un enemigo de Occidente. Así ocurrió durante la revolución cubana o iraní. Los derechos humanos serán usados como “arma arrojada” por el Frente Unido Imperialista Occidental, ya que existieron regímenes (dictatoriales) en los que se produjeron violaciones sistemáticas de los derechos humanos, pero no fueron denunciados si gozaban de la simpatía y amistad de Occidente; en nuestro caso Israel (Gosfoguel, 2009). En el conflicto árabe-israelí, la herida y violación de los derechos humanos sigue viva, para los palestinos y palestinas exiliados, para los que viven en Israel y sufren la discriminación legal y para los que habitan en aquellos territorios ocupados de forma ilegal por el ejército israelí (Said, 2013).

La limpieza étnica y los refugiados palestinos

Tras la resolución de partición de Palestina estalla una guerra civil durante 1947 entre árabes y judíos de Palestina. Unos meses después con la finalización del Mandato británico y la proclamación de Israel como Estado tiene lugar el enfrentamiento entre los países árabes circundantes, desarrollándose una nueva guerra durante 1948, donde Israel sale como vencedor y consigue nuevos territorios que no estaban contemplados en la resolución 181 de la ONU. Una vez terminado un conflicto bélico, el sufrimiento y dolor humano no finaliza, el dolor en las familias será eterno, los hogares e infraestructuras destruidas deberán ser reconstruidos, los heridos, los minusválidos... Durante este conflicto surge una de las cuestiones que más problemas generó y genera (actualmente) para alcanzar una reconciliación y solución al conflicto, la *Nakba* o desplazamiento forzoso de más de 700.000 árabes palestinos que fueron expulsados de sus hogares, en el transcurso de la guerra y después (Pappé, 2009).

Durante mucho tiempo el éxodo palestino ha sido negado por el discurso oficial israelí, aunque cada vez más, este acontecimiento se ha ido introduciendo por aquellos historiadores que desafiaron la Historia tradicional sionista. Aun así, Israel admite que fue “producto de la guerra”, este desplazamiento de millares de miles de personas nunca fue un plan urdido de antemano (Finkelstein, 2015a). Aunque lo cierto es que sí que existía un plan detallado sobre el desarrollo de este desplazamiento masivo de árabes, así como la eliminación sistemática de palestinos y palestinas, tanto en la Guerra Civil de 1947 como en la Guerra de 1948, el “Plan D” o “Plan Dalet” (Pappé, 2009)⁶⁹; un ejemplo espeluznante fue el de la masacre de la aldea de Deir Yassin en 1947⁷⁰.

Afortunadamente, los últimos estudios en el asunto, han demostrado como existieron masacres de poblaciones árabes premeditadas (la mencionada de Deir Yassin, Jaffa, Sirin, Ayn al Zaytun...), cercos y bombardeos continuos de poblaciones para crear la histeria entre la población (como ocurrió en la ciudad de Acre), quema de cosechas, altavoces con propaganda usando la “guerra psicológica”, violaciones de mujeres árabes... Todo un listado de abusos del “ejército” israelí que intentó ser legitimado bajo la premisa de que era una “lucha a muerte”; aunque en realidad el éxodo palestino se

⁶⁹ Véase Anexo XXXV.

⁷⁰ Este plan sistemático se observa en los hechos ocurridos en la aldea de Deir Yassin. Esta aldea había firmado previamente un pacto de no agresión con las fuerzas judías. Para evitar críticas, no se envió a las fuerzas militares de la Haganá, sino a las bandas sionistas terroristas del Irgún y la banda Stern. El 9 de abril de 1948 llegaron los soldados sionistas que dispararon con ametralladores a las casas de la aldea, matando a muchos de sus habitantes. A continuación, reunieron a todos los supervivientes y se les asesinó a sangre fría. Los niños fueron dispuestos en fila en una pared donde les rociaban balas para divertirse, antes de asesinarlos. Se contabilizan 93 víctimas de la masacre (hasta 30 son bebés), donde aparte, no se añaden los campesinos que murieron defendiéndose en el combate previo, intentando frenar la matanza (Pappé, 2009). Se constata además que algunas mujeres habían sido previamente violadas y que los cadáveres fueron maltratados, los de mujeres embarazadas destripadas y desentrañadas. Las mujeres supervivientes tuvieron que desfilar desnudas en camiones descubiertos (Muhar, 2008).

produjo bajo el deseo del movimiento sionista de crear un estado de mayoría judía, ya que según el plan de partición de la ONU, el nuevo Estado israelí seguiría siendo de una mayoría (aunque mínima) de población árabe (Finkelstein, 2015a).

Este desplazamiento forzoso de población y las masacres a poblaciones árabes debe ser considerado como un proceso de “limpieza étnica”, a mano del recién creado Estado israelí. La limpieza étnica, de acuerdo con los tratados internacionales, constituye un crimen contra la humanidad. El problema reside en que esta limpieza étnica palestina ha sido borrada de la opinión pública y de la conciencia colectiva internacional (Pappé, 2009). Por lo que la limpieza étnica necesita ser recuperada para que se haga justicia social y el pueblo palestino obtenga el reconocimiento que merece. Según de Currea (2005):

“Se produjo el desplazamiento de unos 726.000 palestinos, un tercio se refugió en Cisjordania, otro en Gaza y un último repartido entre Jordania, Siria y Líbano. Luego, la guerra de 1967 produjo otro número importante de refugiados y desplazados (500.000)” (pp. 66-67).

Por la extensión en el tiempo de este problema parece que el derecho de estos refugiados haya prescrito, pese a que tienen incluso un lugar “especial” en el derecho internacional de refugiados, dependiendo de la UNRWA⁷¹. El problema de los refugiados es vital para entender el conflicto árabe israelí, ya que actualmente no se ha dado una solución a sus demandas, es una cuestión que necesita una resolución para alcanzar un final en el conflicto árabe-israelí (Said, 2013).

Los refugiados viven esparcidos en unos 58 campos de refugiados, y son apátridas en la mayoría de lugares donde habitan, por lo que sufren una constante discriminación. Los desplazados y refugiados se encuentran en una situación de vulnerabilidad, donde la seguridad humana está amenazada (Pérez, 2008).

Pese a la constante reivindicación de las Naciones Unidas a través de multitud de resoluciones, donde se les reconoce el derecho al retorno⁷² (desde la resolución vinculante de la ONU 194/1948), este derecho internacional ha sido desestimado por Israel una y otra, exponiendo que constituiría un peligro demográfico para su nación, y amenazaría el proyecto sionista (Pérez, 2008). El problema reside en que la actualidad, países como Estados Unidos o las propias Naciones Unidas no presionan sobre el derecho de retorno, sino que se habla de una solución “realista”; entendiendo por

⁷¹ “Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en Oriente Próximo”, creada en 1950.

⁷² Según la Resolución 194 (III) del 11 de diciembre de 1948 la ONU declara que “*debe permitirse a los refugiados que deseen regresar a sus hogares y vivir en paz con sus vecinos, que lo hagan así lo antes posible, y que deberán pagarse indemnizaciones a título de compensación por los bienes de los que decidan no regresar a sus hogares y por todo bien perdido o dañado cuando, en virtud de los principios del derecho internacional o por razones de equidad, esta pérdida o este daño debe ser separado por los gobiernos o autoridades responsables*” (Declaración Universal de Derechos Humanos, 2016).

realista que se trata de un problema del pasado y que debería marginarse de las posibles negociaciones de paz próximas (Falk, 2014).

Algunas de las soluciones que se han venido planteando para diluir el derecho al retorno, es el esfuerzo de UNRWA para construir viviendas permanentes para los palestinos y palestinas que viven en otro país y que obtengan la ciudadanía de aquellos países donde habitan (de Currea, 2005). El régimen internacional diseñado para dar asistencia y proteger al pueblo palestino desplazado se ha mostrado ineficaz en solucionar este conflicto durante más de 60 años.

En definitiva, un panorama desalentador donde se diluye la problemática y se acaba aceptando la negación del derecho internacional de retorno. Hoy en día la cifra de refugiados asciende más de 5 millones de palestinos y palestinas según la UNRWA (Agencia de la ONU para los refugiados de Palestina, 2016).

[El *apartheid* palestino, territorios ocupados y árabes israelíes](#)

El crimen del *apartheid* fue tipificado como un “acto inhumano”, de acuerdo con el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional y se describe como “*un régimen institucionalizado de opresión y dominación sistemáticas por parte de un grupo racial*” (Falk, 2014, p. 61).

En 1947 con el Plan de Partición de la ONU, Cisjordania fue estipulada como zona del supuesto estado árabe (que nunca llegó a crearse), luego pasó a administración jordana y a continuación ocupada por el Estado israelí durante la Guerra de 1967. Tras las negociaciones de Oslo (1993), Israel acuerda abandonar paulatinamente este territorio y cederlo a la jurisdicción de la Autoridad Nacional Palestina (ANP). El problema en la retirada yacía en que Israel, desde que ocupó la zona, comenzó a impulsar una política de colonización (mediante la donación de ayudas y subvenciones estatales) y creación de asentamientos de nuevos colonos judíos en este área, asentamientos ilegales (de acuerdo con el derecho internacional)⁷³. Esta política de colonización se prolonga hasta la actualidad, bajo la actitud intransigente de Israel que rebasa acuerdos y resoluciones internacionales y omite sus compromisos con los palestinos en los acuerdos de paz.

El drama no es solamente el de la “no retirada” del territorio cisjordano o de Jerusalén Oeste, sino que en estas zonas ocupadas se ha desarrollado un sistema de administración dual, que puede ser calificado como *apartheid*. Por un lado, los colonos israelíes gozan de plena protección legal, mientras que los palestinos y palestinas se encuentran sometidos a un régimen administrativo con presencia y control militar establecido desde 1967 (Falk, 2014). El carácter de *apartheid* puede observarse en las siguientes normativas:

⁷³ Véase Anexo XXXVI.

- Discriminación de derechos: limitación de los derechos de los árabes: a la libertad de tránsito, a la reunificación familiar, de vivienda (para impedir que cualquier palestino pueda reclamar las propiedades usurpadas durante la guerra de 1948 o 1967), o el derecho de nacionalidad israelí. En contraposición el Estado israelí con su Ley del Retorno (1950) favorece el crecimiento de la población judía (Said, 2013).

- Diferenciación de sistemas de autoridad en Cisjordania: se favorece a los ilegales colonos judíos que disfrutan de plenos derechos respaldados por la legislación israelí, frente a los palestinos que pese a vivir en el mismo espacio geográfico y con legitimidad y reconocimiento legal para habitar allí, están gobernados por una administración militar que frecuentemente comete abusos y decisiones arbitrarias, como es el acosos de mujeres y niñas palestinas (Muhar, 2008)⁷⁴.

- Discriminaciones legales: existen limitaciones en la libertad de movimiento entre Cisjordania y Jerusalén para la población árabe, que no puede hacer uso de la red de carreteras (diferentes colores de matrículas) e igualmente la capacidad de movimiento se ve limitada por el levantamiento del Muro de Separación de Cisjordania⁷⁵, este serpeante muro dificulta la comunicación de los diferentes núcleos urbanos y rurales palestinos (Abu-Tarbush, 2012). Igualmente los árabes deben someterse a la presión de puestos de control y largas colas de esperas. Discriminación en la propiedad y uso de la tierra. Creación de permisos de identificación y requisitos sólo para palestinos (Falk, 2014).

- Castigos: los palestinos y palestinas se ven sometidos a penas como demolición de viviendas, deportaciones o expulsiones, así como restricciones para entrar y abandonar las tres zonas ocupadas, aunque según los Acuerdos de Oslo, Israel exclusivamente tiene absoluto control sobre la “zona C” (que representa un 60% de Cisjordania), no sobre el resto de las zonas (Falk, 2014).

Israel siempre ha defendido que la protección de los derechos humanos sólo se puede aplicar en contextos de paz y en territorios de una Alta Parte Contratante, sin embargo, no viola los derechos humanos exclusivamente fuera de su territorio, sino que también lo hace dentro de su propio estado (Díaz, 2011). Un 20% de la población total del Estado israelí sigue siendo palestina, por lo que es observada como un colectivo peligroso que amenaza el Estado homogéneamente judío que persigue el sionismo. Israel presionado por el Plan de Partición de 1947, reconoció la ciudadanía de este sector de la población, aunque eso no le impide limitarles sus derechos cívicos respecto a los ciudadanos israelíes judíos.

⁷⁴ Más teniendo en cuenta la influencia del ejército sobre las decisiones políticas y el poder militar existente en Israel desde 1967 (Grinberg, 2008).

⁷⁵ “Cuya ilegalidad dictaminó la Corte Internacional de Justicia en 2004” (Falk, 2014, p. 63).

En sucesivas disposiciones generales, el Estado israelí nunca ha reconocido la existencia de minorías dentro de su nación, sino que aboga que se trata claramente de un Estado judío, por ejemplo se establece que la educación virará en torno a la cultura judía. Un mecanismo muy usado para discriminar a los palestinos, es el servicio militar, que no está abierto a la minoría palestina, dificultando el goce de toda una serie de privilegios que se otorgan a aquellos y aquellas que lo hayan realizado (como la posibilidad de trabajar en sectores estratégicos o disponibilidad a recibir ciertas ayudas estatales). En legislación demográfica, con la mencionada *Ley del Retorno* por un lado, que impulsa el aumento de judíos, frente a la *Ley sobre Ciudadanía y Entrada a Israel*, que limita la residencia y la ciudadanía israelí a familiares que habiten en Gaza o Cisjordania (lo cual viola el *Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Públicos*, que garantiza libertad en la vida privada y la de su familia). La *Ley de Ciudadanía* (1952) que establece que los palestinos que se quedaron en Israel recibiría la ciudadanía pero no la nacionalidad (privándolos nuevamente de derechos y privilegios). La *Ley del Estado Israelí* (1952) que estipula que el 90% de las tierras agrícolas son para uso exclusivo de la población judía, unida a otra serie de leyes que prohíben el traspaso de tierras judías a árabes, o que las tierras que se quedaron vacías por la huida de árabes pasaban a ser nacionalizadas. En ciertas sentencias administrativas priman las imposiciones militares, negándose garantías como el *habeus corpus*, la tutela efectiva o declaraciones bajo torturas. Detenciones y privaciones de libertad a menores de edad (nuevamente viola un pacto internacional, el de los *Derechos del Niño*). Limitaciones e impedimentos a la hora de que los árabes israelíes se muden de hogar, o la *Ley de Planificación y Construcción* (1965) que pretendía reubicar a palestinos en centros urbanos menos desarrollados (Díaz, 2011).

Todas estas medidas mencionadas generan desigualdades políticas, sociales y económicas entre israelíes y palestinos dentro del propio Estado israelí y en Cisjordania, aunque supuestamente se trate de una zona de “autonomía” palestina y que paulatina pasará a ser jurisdicción de la ANP. Un contrasentido de los acuerdos de paz, es que es solamente la zona de la Franja de Gaza, es la única parte de Palestina que no tiene que sufrir día a día, el *apartheid*, aunque tristemente eso no quita que sea considerada “la mayor cárcel del mundo”.

[Masacres y violaciones de los derechos internacionales y humanos en la Franja de Gaza](#)

La Franja de Gaza ha constituido y constituye el fracaso de los acuerdos de paz, entre Israel y Palestina. Esta pequeña área de “supuesta” autonomía palestina, ha protagonizado multitud de violaciones de los derechos humanos y del derecho internacional, perpetrados por el Estado israelí. Debido a la corrupción y los fracasos en las negociaciones, el partido islámico Hamás ganó democráticamente las elecciones que lo propulsaron al poder en la Franja de Gaza, pero es calificada como una organización

terrorista por Israel, con el respaldo de Estados Unidos⁷⁶, debido a la posición abierta de lucha armada y violencia adoptada en el pasado (Doebler, 2008)⁷⁷.

Bajo la justificación de la lucha contra el “terrorismo”, se han llevado a cabo en esta área toda una serie de ataques masivos, masacres multitudinarias y constantes violaciones de los derechos humanos. Gaza constituye un ejemplo de la mal llamada “Guerra contra el Terrorismo”, ya que en nombre de la “libertad” y la “democracia” se han llevado a cabo verdaderos abusos contra la población civil y constantes violaciones del derecho internacional, bajo el beneplácito de Estados Unidos o la Comunidad Internacional. Pese a la elección democrática de Hamás, se invoca al “terror” y a la “política del miedo”, el mal llamado “derecho de autodefensa” de Israel, para justificar las atrocidades perpetradas por el estado invasor (Gosfoguel, 2009)⁷⁸. A continuación, señalaremos algunos de los crímenes de guerra y las violaciones sistemáticas del DIH (Derecho Internacional Humanitario) que se han cometido en la última década en Gaza.

En los últimos ataques de Gaza se han obviado tres de los principios básicos del derecho internacional humanitario. Se ha sobrepasado el “principio de diferenciación básica entre combatientes y no combatientes”. Por combatientes deben entenderse las fuerzas militares y fuerzas seguridad, o por extensión, aquellos grupos armados organizados, tales como milicias, guerrillas o paramilitares (de Currea, 2005). Las cifras señalan que en la “Operación Plomo Fundido” (de tres semanas y un día de duración, 2008), murieron unos 1400 civiles palestinos (de los cuales 300 eran niños y niñas), o durante la “Operación Margen Protector” (que se extendió durante tres semanas, 2014), 2200 civiles palestinos (Finkelstein, 2015b), incumpléndose este principio básico y haciendo gala de un uso desproporcionado de la fuerza (Mariño, 2009)⁷⁹. Se ha incumplido el “principio de asistencia sanitaria” que establece que todos los heridos y enfermos debe ser protegidos, tanto ellos, como el personal pertinente (de Currea,

⁷⁶ Incluso se tramó un golpe de Estado contra el gobierno de Hamás, respaldado por la ANP, Israel y EEUU; (Finkelstein, 2015b).

⁷⁷ Ciertamente es que Hamás se gana polémicas y críticas en cuanto a derechos sociales como: los criterios religiosos en procesos judiciales, detenciones arbitrarias o derechos de la mujeres (Barreñada *et al.*, 2008)... pero Hamás ha ganado unas elecciones de forma democrática y ha moderado su discurso y mensaje adaptando sus reivindicaciones, más o menos, al juego político (de Currea, 2008). Ciertamente es, que el propio gobierno gazatí debería condenar y perseguir los ataques de suicidas y ataques terroristas, pero ello no quita que pueda justificarse un abuso de la fuerza y los ataques israelíes a civiles inocentes (Martín, 2009).

⁷⁸ Se ha producido un golpe final al régimen imperialista internacional de los derechos humanos bajo el liderazgo de EEUU; ya empezó a tambalearse con la invasión de Bush de Iraq (pese a la no aprobación de la ONU) (Gosfoguel, 2009).

⁷⁹ Que afecta no sólo a palestinos, sino también a personas colaboradoras de organizaciones internacionales como es el caso de la muerte de Ian Hook (jefe de reconstrucción del campo de refugiados de Yenín), médicos y personal sanitario, educadores de organizaciones internacionales (de Currea, 2005) o voluntarios de ayuda humanitaria como los del buque de ayuda humanitario *Mavi Marmara* (Finkelstein, 2015b).

2005). Durante la “Operación Plomo Fundido”, se destruyeron de forma masiva: 29 ambulancias, 122 instalaciones sanitarias y 15 hospitales, donde lógicamente se encontraba personal sanitario (que goza de un estatus de protección especial) en aras de su labor (Finkelstein, 2015b). Finalmente también se ha violado el “principio de limitación del uso de la fuerza”, que prohíbe el uso de cierto tipo de armas (como las químicas, bacteriológicas o armas trampa) y que condena el uso desproporcionado de la fuerza. Nuevamente en la invasión israelí se han utilizado armas prohibidas y polémicas como bombas de fósforo blanco (produciendo profundas y extensas quemaduras de segundo y tercer grado de forma indiscriminada) o bombas de racimo (que con sus fragmentos de metralla causan daños de forma indistinta) entre la población civil (Mariño, 2009).

Gaza ha vivido y vive en una continua negación por parte del gobierno israelí de la dignidad humana de los más de 1’8 millones de palestinos y palestinas que habitan en esta región (una de las zonas más densamente pobladas de la Tierra). Se ha producido una vulneración del derecho a la vida, especialmente en los “asesinatos selectivos”, donde se producen ajusticiamientos sin juicio previo o garantías algunas, de “supuestos” miembros de grupos palestinos armados que en el momento de ser asesinados, ni siquiera ocupaban un papel de atacantes (Martín, 2009). Pero el abuso no queda en este tipo de asesinato, condenado por los convenios internacionales (en un hipotético país con garantías y un modelo de estado democrático, se trata de un homicidio de estado, Martín, 2009), sino en los llamados “daños colaterales” que son bien sabidos de antemano, a la realización de estos actos, produciendo un elevado número de muertos y heridos inocentes (de Currea, 2005). Un ejemplo, de este tipo de actos, fue el “asesinato selectivo” de Salah Shehadeh⁸⁰.

A lo largo de los últimos ataques militares israelíes en la Franja se han producido otras violaciones de los derechos humanos e internacionales: masacres o detenciones de menores de edad y personas vulnerables (como enfermos o inválidos); el uso de palestinos y palestinas civiles como “escudos humanos”⁸¹; detenciones administrativas sin cargos ni proceso judicial; uso de torturas en interrogatorios; destrucciones de

⁸⁰ Salah Shehadeh fue uno de los fundadores de Hamás. Se concertó una reunión secreta donde estaba presente el Ministro de Defensa israelí, y se estableció que sería asesinado cuando se encontrara en un edificio específico, mediante el uso de una bomba Mark 84, una bomba de una tonelada, tan potente que dejaría un cráter de 15 metros de diámetro y once metros de profundidad, lo que causaría grandes daños colaterales, debido a la gran cantidad de viviendas construidas con materiales precarios de los alrededores. La operación se llevó a cabo como fue planeada, murieron, además de Shehadeh, catorce inocentes (incluidas la hija y esposa de éste); las víctimas civiles fueron clasificadas como “daños colaterales” (Bregman, 2014).

⁸¹ A veces obligados a recoger y manipular objetos peligrosos, o el conocido como “procedimiento del vecino”, que consiste en obligar a los civiles a llamar a casa de sus vecinos que van a ser detenidos para evitar la exposición de soldados israelíes a posibles ataques (de Currea, 2005).

propiedades civiles, públicas o de organizaciones no gubernamentales⁸² que no pueden calificarse como objetivos militares (escuelas, mezquitas, puentes, edificios de gobierno, acueductos, servicios de electricidad, molinos), terrenos agrícolas o árboles⁸³ (de Currea, 2008).

Sin embargo, los abusos sobre la población de Gaza, no se han limitado a las operaciones de incursiones intermitentes ejecutadas por el ejército israelí, sino que bajo la pretensión de castigar a la población gazatí, por el apoyo blindado a Hamás, se ha buscado inducir a este área a una crisis humanitaria y de subsistencia, a través de los reiterados bloqueos israelíes que han tenido lugar desde 2006.

Los bloqueos de la Franja de Gaza han consistido en: control del acceso por tierra, mar y aire a Gaza (Mariño 2009) sanciones económicas, cierre de todas las fronteras y pasos de Gaza, prohibición de la circulación de personas (se induce a los gazatíes a una crisis humanitaria y se les prohíbe escapar mediante el cierre de fronteras), limitaciones en las importaciones de materiales de primera necesidad (agrícolas, industriales y de construcción⁸⁴), suspensión de todas las exportaciones, reducción de las entradas de combustibles (gasolina, fuel y gas) y reducción de las áreas de pesca y de cultivo a la que tienen accesibilidad los palestinos (Capella, 2009). Estas medidas de “cerco” provocan que se disparen los índices de pobreza y una caída drástica de la economía gazatí, lo que provoca problemas de desabastecimiento (hambre y desnutrición), problemas en educación y sanidad, cortes de electricidad y limitaciones para acceder a agua potable (de Currea, 2008). Con este tipo de bloqueos se produce un castigo colectivo y discriminatorio contra toda la población civil, medidas que violan el derecho a la dignidad humana, los derechos internacionales y los derechos humanos (Capella, 2009).

El culmen del control israelí sobre Gaza son las limitaciones, cierres y control de la ayuda humanitaria (como el ataque al *Mavi Marmara*)⁸⁵. El problema es que con el cierre de fronteras, la población civil tampoco puede huir de Gaza, obligando a la población palestina a ser testigo y posible víctima de los bombardeos masivos que Israel

⁸² En muchas ocasiones se bombardeaban o atacaban estos lugares, a pesar de la presencia de refugiados y civiles en su interior (Capella, 2009).

⁸³ Objetivos que no son militares sino civiles, buscando crear el caos interno y sometiendo a la población a un castigo colectivo.

⁸⁴ Dificultando la reconstrucción de lo demolido, y estabilizar la vida diaria de los gazatíes después de las operaciones de invasión israelíes (Finkelstein, 2015b).

⁸⁵ Paradigmático fue el suceso de 2011 del *Mavi Marmara*, una flotilla de iniciativa popular pacífica e internacional, para sortear el bloqueo por tierra de Israel a Gaza. Según organizaciones internacionales, existía carencias de suministros médicos y del 75-80% población estaba sumida en la pobreza. La flotilla del *Mavi Marmara*, estaba cargada con 10 toneladas de suministros y unos 700 pasajeros internacionales, siendo atacada por la noche por un comando israelí, muriendo por disparos 9 pasajeros (lejos de disparar con prudencia, todos los muertos habían muerto a causa de varios disparos, y 5 de ellos con disparos en la cabeza). Los miembros de la flotilla eran civiles pacíficos. Israel hacía uso de la fuerza para mantener el bloqueo ilegal. Según Finkelstein (2015b), Israel cometió esta atrocidad para hacer una demostración de fuerza y recuperar su capacidad disuasoria.

les aplica, para conseguir el colapso y la crisis de subsistencia, y castigar el apoyo democrático a Hamás en las elecciones (Finkelstein, 2015b).

Todos los crímenes cometidos por los israelíes han sido denunciados en multitud de ocasiones, destaca el Informe Goldstone (bajo petición de la ONU), un reconocido jurista judío y sionista que investigó todas las violaciones de los derechos humanos e internacionales a manos de los israelíes durante la incursión de Gaza en 2008 (Operación Plomo Fundido), la repercusión inmediata fue imparable. Sin embargo, “sospechosamente”, unos años más tarde renegó de su propio informe quizás por la campaña de desprestigio y difamación que se inició contra su persona (Finkelstein, 2015b).

En definitiva, en Gaza, pese a lo establecido por los tratados y acuerdos de paz que acordaban que se constituiría como una zona de “autonomía” palestina, esta autonomía es inexistente. Se está violando el derecho de “autodeterminación” o “libre determinación” del pueblo palestino (Doebbler, 2008). La ocupación y el bloqueo de Gaza se justifican por parte de Israel como legítima defensa o la “Guerra contra el Terrorismo”, aunque la lucha armada ha sido reconocida como válida por las Naciones Unidas en aquellos casos de lucha por la independencia de un país invasor, por lo que la resistencia palestina armada en pro de su derecho a la autodeterminación, no podría ser consideradas como práctica terrorista, ya que luchan contra una potencia invasora que está atacando a la “autonomía” que debería existir en Gaza (de Currea, 2005). Sin embargo, quizás la solución debería ser la resistencia pacífica, ya que la resistencia armada es más simbólica que real, y es incitada por Israel⁸⁶ como base para promover futuras invasiones y nuevas acciones de uso desproporcionado de la fuerza (Finkelstein, 2015b). Como propone Grosfoguel (2012):

“¿Podemos imaginar cuál sería la reacción en Occidente hoy si algún Estado árabe les hiciera a los judíos lo que Israel le está haciendo a los palestinos? ¿Cuál sería la reacción si un Estado árabe masacrara judíos, de la forma como Israel masacra a los palestinos? ¿Cuál sería la reacción de Israel, la Comunidad Europea y los Estados Unidos, si algún país europeo nombrara a un ministro, similar a Lieberman en Israel que pide la expulsión de los palestinos de Israel, y éste exigiera la expulsión de todos los judíos de su país?” (p. 169).

Imaginamos cuál debería ser la respuesta, pero observando lo que está ocurriendo actualmente en Europa o Estados Unidos con la inmigración y el problema de los refugiados sirios, no parece que la respuesta fuera muy esperanzadora.

El futuro es desolador, ya que como muchos exponen, la historia de Israel y Palestina es como la fábula del escorpión y la rana: “es su naturaleza”, Israel desde su

⁸⁶ Sobre la incitación de Israel al radicalismo y terrorismo de Hamás, para justificar matanzas y masacres (Finkelstein, 2015b).

génesis ha desarrollado una violación sistemática de resoluciones de la ONU o de derechos internacionales. Por ello, puesto que la comunidad internacional no impone y toma medidas, sólo queda la propuesta de que sea la propia ciudadanía internacional la que tome conciencia de este conflicto, reclamando y exigiendo la solución y pacificación, la reparación de un conflicto que parece eterno, la finalización de las violaciones sistemáticas de los derechos humanos y la desaparición de masacres y matanzas de inocentes. En definitiva, cerrar ese episodio oscuro de la Historia de la humanidad, ya que los garantes internacionales han mostrado su incapacidad, o es que no tuvieron voluntad, para cerrar la “cuestión palestina”, un capítulo más del fracaso de Occidente como líder de la civilización, libertad y democracia, del “Mundo Libre”.

3.2 Justificación

3.2.1 La necesidad de enseñar Historia

A lo largo del tiempo, el sistema educativo ha servido como un poderoso instrumento para sociabilizar a la población. La enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales constituyen un factor clave (desde el siglo XIX) para la conformación de futuros ciudadanos del Estado. Las Ciencias Sociales lideran la construcción y fundamentación de imaginarios colectivos identitarios nacionales a los que debe adscribirse la ciudadanía (González, 2011). Si bien, pese a esta función política e ideológica que cumple la Historia, nunca debemos perder de vista que el sentido último de la enseñanza histórica debe ser el análisis y la comprensión del pasado, para interpretar el presente y como sujeto social plantearse un futuro mejor; la Historia como exponen Feliu y Hernández (2011): *“es el gran poder que nadie controla y que condiciona los más diversos aspectos de nuestra cotidianidad”* (p. 114).

Dependiendo del interés y la ideología de la que nacen las correspondientes leyes educativas, prima más el enfoque de la enseñanza histórica como “adoctrinamiento” nacional o bien, un mayor enfoque social y promoción de competencias y valores del alumnado, como el sentido crítico y reflexivo, o la formación en valores democráticos, para fomentar la participación ciudadana (Lion, 2012). Tristemente, no son pocos los contextos en los que el alumnado en lugar de aprender a ser gobernantes y sujetos activos, se promueve un conformismo político y la pasividad, a ser “gobernados” (Muñoz, 2012).

El aprendizaje de la Historia debe suponer la comprensión de las claves que residen detrás de los hechos y fenómenos históricos, de los procesos ocurridos y de las causas y consecuencias que los rodean; superando otras funciones de la Historia como la propagandística, su uso para afianzar una idea de superioridad cultural o la función patriótica (Prats y Santacana, 2011a). Así, el resultado de este tipo de aprendizaje de las

Ciencias Sociales evitaría convertirse en la memorización, carente de sentido, de toda una retahíla de episodios heroicos, hazañas nacionales o mitos fundacionales del Estado. La escuela debe cumplir el papel fundamental de formar una ciudadanía participativa, reflexiva y crítica (Moreno, 2012).

La enseñanza de la Historia debe implicar al alumnado en el desarrollo de competencias y adquisición de valores sociales y ciudadanos. A continuación, expondremos algunas de las finalidades que consideramos esenciales en la enseñanza de la Historia, las cuales, intentamos alcanzar en nuestra proyección didáctica.

-La Historia debe impulsar el sentido crítico y reflexivo del alumnado. Mostrando al alumnado la subjetividad que poseen las fuentes de información (a veces mentiras rotundas, otras veces opacas, informaciones parciales, tergiversaciones...). Debe hacer al alumnado cuestionarse la veracidad de toda la información que recibe e inculcarle la necesidad de contrastar fuentes de información (Peinado, 2013). Así, evitaremos que el alumnado se convierta en un sujeto ingenuo y fácilmente sumiso, más hoy en día con la difusión y desarrollo exponencial de los *mass media* (Miralles y Molina, 2011). Mediante el sentido crítico y la reflexión el alumnado deberá utilizar su capacidad para “deconstruir” los mitos, abusos y discursos lineales partidistas que se han hecho de la Historia (Prats y Santacana, 2011a). Como defiende Hernández (2008):

“Contrastar los puntos de vista de fuentes y documentos enseña a razonar y a formular los propios juicios o posiciones. El alumno debe constatar que los puntos de vista pueden ser diferentes y debe actuar siempre de manera crítica frente a las informaciones” (p.164).

-La Historia debe fomentar la adquisición de actitudes y comportamientos prosociales, la educación moral, la concienciación cívica y la sensibilidad social. Vivimos en un sistema democrático basado en la participación en un espacio común, por lo que se hace necesario que la futura ciudadanía adquiera valores como la empatía, la justicia social, el respeto, la tolerancia y la denuncia de las desigualdades sociales (Marina y Bernabeu, 2007). Con mayor razón, sabiendo que vivimos en un sistema socioeconómico en el que se fomenta el individualismo y la competitividad individual; según Casado (2013): *“para el sistema dominante ya no somos ciudadanos, sino consumidores” (p.47).*

-La perspectiva social debe primar en la enseñanza de la Historia, puesto que somos seres sociales que vivimos en comunidad. La tradicional Historia positivista basada en la enumeración de hechos, acontecimientos y elocuentes personajes debe ser relegada a un segundo plano, primando el análisis y comprensión de las distintas tradiciones y legados que conforman las diferentes sociedades actuales (Moradiellos, 2011). La Historia debe servir para comprender el presente, por ello se hace esencial la conexión entre pasado y presente, o entre presente y pasado; ya que la inexistencia de

estas relaciones conducen en muchas ocasiones, al desinterés y desmotivación del alumnado, ya que entiende que la temática histórica carece de utilidad para la cotidianidad y la vida presente (Aróstegui, 1989).

-La educación debe formar al alumnado en la interculturalidad y el conocimiento del “Otro”. Debemos superar la visión unilineal de los hechos, que silencian a aquellas y aquellos que históricamente no han tenido voz y han sido silenciados por las fuentes o por los que escribieron el discurso histórico. La adquisición de actitudes como la tolerancia, la solidaridad, el respeto mutuo, la aceptación... se hacen esenciales para superar falsas visiones supremacistas y eliminar aquellos discursos que incitan al odio o a la infravaloración de todos los elementos que culturalmente son diferentes del propio. Vivimos en una sociedad que exponencialmente se diversifica y el conocimiento del “Otro” se hace vital para fomentar la convivencia y adquirir respeto por todos y cada uno de los seres humanos (Díez, 2012).

3.2.2. La enseñanza del conflicto árabe-israelí

La elección del conflicto árabe-israelí como propuesta didáctica reside en la inexistencia de esta materia en la legislación educativa. El conflicto árabe-israelí como tal, no aparece en currículo oficial de la legislación educativa española; no aparece ni en los contenidos mínimos exigidos por la LOMCE, ni la anterior LOE. No se alude a esta temática ni en la materia de Historia o Ciencias Sociales de la etapa secundaria, ni tampoco en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato⁸⁷. Su nula presencia en el currículo oficial, ya advierte de la posible importancia que la mayoría de docentes invertirán en dicho conflicto; probablemente ninguna. No obstante que no aparezca como tal en el currículo oficial, no quita que se aluda a este conflicto muy escuetamente al hablar de conflictos bélicos del Mundo actual, sin embargo realizando una aproximación descriptiva y desde una perspectiva bélico-política. Sorprende esta carencia, teniendo en cuenta el peso que la historiografía sí que le ha dado, así como la vigencia y actualidad del conflicto.

La ausencia de este conflicto, vital para la comprensión actual de Próximo Oriente y del orden geopolítico internacional, se debe a la ya mencionada, visión de la enseñanza de la Historia desde una perspectiva eurocéntrica, occidental y donde prima de la “Historia nacional”, ya que los esfuerzos del aprendizaje se centran (de acuerdo a la legislación) en la memorización de toda una serie de hitos que legitimen la identidad y adscripción a la comunidad nacional o el conocimiento de la cultura y modelo socioeconómico occidental; se antepone el conocimiento de una serie de hechos políticos y factuales, más que la demostración de que el alumnado haya conseguido

⁸⁷ No aparecía en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, ni lo hace en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

desarrollar cierta madurez intelectual y crítica, siendo capaz de reflexionar sobre los grandes cambios sociales acontecidos (Llácer *et al.*, 2008).

Sin embargo, el conflicto árabe-israelí nos ofrece toda una amplia horquilla de posibilidades didácticas, las cuales mencionaremos a continuación:

La enseñanza del conflicto árabe-israelí permite el trabajo con fuentes primarias (como discursos emitidos por los diferentes líderes implicados, testimonios, resoluciones de la ONU, narraciones “históricas” y “mitología” usada para fundamentar el nacionalismo o legitimar acciones vejatorias). El análisis crítico de las fuentes, sirven para que el alumnado recapacite sobre el uso que puede darse a la Historia, cómo puede manipularse la información (en función de la ideología o los intereses propios), las propias falacias y dicotomías respecto a los discursos y acciones de los diferentes Estados. Este tipo de tratamiento de las fuentes primarias despierta el sentido crítico y reflexivo del alumnado, y sirve para que “deconstruya” su propia realidad, como por ejemplo: se cuestione la posición de los diferentes países en el conflicto o la validez de las resoluciones de las Naciones Unidas (la mayor organización internacional que existe), o reflexione sobre la visión y justificación del orden mundial desde la posición “occidentalista”.

El conflicto árabe-israelí nos permite desarrollar en el alumnado actitudes y valores relaciones con la educación moral, la conciencia cívica y democrática, la sensibilidad social o la empatía con las víctimas de los conflictos. A través del papel que juegan los derechos humanos como garantes de evitar abusos y denigraciones de las personas, se hace vital acercar este tipo de contenido al alumnado. Mediante el estudio de la situación de los derechos humanos a lo largo del conflicto árabe-israelí y la sistemática violación de los mismos, el alumnado podrá adquirir conciencia de valores como el derecho a la vida, la libertad o la solidaridad con las víctimas (comprendiendo cual es el papel que juega la población civil en las guerras modernas). Del mismo modo establecerá sus propios juicios y reflexiones sobre los crímenes de guerra o los crímenes contra la humanidad. Por medio del estudio del conflicto y la realización de debates, el alumnado comprenderá la importancia de dar y fundamentar su opinión, escuchar a los demás, así como formular y aceptar críticas.

Por la contemporaneidad de la temática, podremos establecer relaciones entre presente-pasado o pasado-presente, ya que es un conflicto que aún sigue vivo (incluso podría señalarse como un conflicto que se complica a medida que avanza el tiempo). Además resultará de gran interés, practicidad y significado para el alumnado, mediante el cual, podrán abordarse situaciones o procesos actuales como: el fundamentalismo islámico, la llamada “Guerra contra el Terrorismo”, la inestabilidad política de Próximo Oriente, el orden geopolítico internacional, las supuestas políticas de “colonialismo” que habían desaparecido o los movimientos nacionalistas.

En el actual contexto occidental, se ha producido un auge de antiguos movimientos e ideologías basadas en el racismo y el desprecio del “Otro”, y más aún en una sociedad multicultural como la española, en la que los focos de inmigración y la fusión de culturas han constituido un motor de la historia. Se requiere hoy más que nunca de una educación intercultural, donde se fomente el conocimiento y el valor del enriquecimiento que aportan la diversidad de culturas y tradiciones, más que el desprecio al “Otro” promovido por la ignorancia y un discurso arcaico que debe ser rebasado. Debemos apreciar la riqueza y la necesidad de construir una visión plurilineal de los hechos, en nuestro caso, conocer la versión israelí y palestina de los hechos, debemos dar “voz” y protagonismo al pueblo palestino silenciado y ocultado bajo el discurso oficial de los “vencedores”. Se busca incentivar la solidaridad del pueblo palestino, promoviendo valores como la ayuda y el apoyo internacional ciudadano, tan necesario, en aquellos contextos donde la comunidad internacional ha fracasado, alejados de etiquetas raciales o religiosas, sino simplemente como defensores del derecho a la vida humana y como defensores de una sociedad democrática donde todas las personas cuentan.

3.2.3. El conflicto árabe-israelí y la Cultura de la Paz

Una posibilidad didáctica más de esta temática es su presentación como alternativa para trabajar desde la enseñanza de la Historia, la Educación para la Paz, fomentando la adquisición de unos valores pacíficos más necesarios que nunca, teniendo en cuenta el fracaso de la Comunidad Internacional como garante de la misma (el dilatado conflicto árabe-israelí hace gala de que la adversidad no ha terminado). Ciertamente es que desde la finalización de la Guerra Fría, se ha producido un notable descenso del número de conflictos armados de carácter internacional, sin embargo, los niveles de crueldad y violencia han aumentado, generando un gran impacto contra la población civil y disparándose las violaciones del llamado Derecho Internacional Humanitario (DIH) (Ospina, 2015). Ante este desolador panorama, se certifica la necesidad de educar en una “Cultura de la Paz”⁸⁸ frente a una “Cultura de la Guerra”.

La educación para la paz, nació a raíz de la destrucción y devastación de la Primera Guerra Mundial, intentando paliar las tensiones que emergieron entre pueblos y naciones. Sin embargo, casi 100 años después, podemos reconocer que sigue siendo necesaria este tipo de educación. Las actuales propuestas educativas en este ámbito consisten en transformar la “Cultura de la Guerra” y revertirla (Jares, 1999). Podemos observar como a lo largo de la historia de la humanidad, el odio, la violencia y la guerra han sido una constante histórica, la guerra es un elemento íntegro de la cultura humana.

⁸⁸ Según el preámbulo de la Constitución de la UNESCO: “Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”, (cit. en Ospina, 2015, p. 57).

Este tipo de “Cultura de la Guerra” ha sido usada por Estados y clases poderosas, para expandir sus intereses “nacionales”, gracias a la Historia que legitimaría los abusos, explotación y la colonización, en base a un discurso de supremacía occidental.

Como podemos observar en los currículos oficiales de la materia de Historia, la guerra sigue siendo una constante y a la cual se le dedican numerosas clases. Esta reiteración y estudio de las guerras produce una “normalización” de la guerra, que acaba siendo calificada como algo que no es malo, ya que es inherente, cultural e inevitable en el ser humano (Lederach, 2000). El problema no reside en el análisis de las guerras, al contrario su análisis es muy necesario, sino en la perspectiva adoptada exclusivamente descriptiva, análisis político-militar e incluso económico, relegando el espacio social a un espacio testimonial. Las consecuencias sociales de las guerras son mencionadas en la mayoría de clases de Historia, únicamente como resultado de un balance demográfico, cifras de heridos y muertos de cada uno de los bandos, por lo que el alumnado no consigue empatizar o solidarizarse con las víctimas y con el sufrimiento humano. Esta visión descriptiva de las guerras, oculta realmente las brutalidades y atrocidades cometidas, ni siquiera se exponen testimonios que permitan “ponerse en la piel del “Otro”. El resultado es que se deshumaniza la guerra, se deshumaniza a las víctimas y se normaliza el uso de la violencia como un medio legítimo. No se condena por ejemplo el fervor nacionalista o las visiones supremacistas que enraízan las bases reales de muchas contiendas. En el tema que planteamos, la Cultura de la Guerra y la Violencia es considerada como necesaria y de legítima defensa a lo largo de la historia del Estado israelí, que expone que es el único medio que tiene el nuevo Estado judío de sobrevivir.

Por tanto, en nuestro planteamiento del conflicto árabe-israelí, proponemos hacer una apología de los valores de la “Cultura de la Paz” y abogar por el rechazo rotundo de la “Cultura de la Guerra”. Si bien debemos señalar, que desde el modelo epistemológico más novedoso en la educación para la Cultura de la Paz (el modelo sociocrítico), la paz no sólo implica ausencia de violencia, sino la vinculación añadida a los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la justicia social y la democracia (Ospina, 2015).

Por tanto, proponemos aproximarnos al conflicto bélico desde una perspectiva donde prime el enfoque social, donde se deconstruya la falsa justificación y legitimación de la violencia, donde se fomente la empatía con el sufrimiento humano y la solidaridad con las víctimas civiles del conflicto. En definitiva hacer un uso justo de la enseñanza de la Historia, como una antítesis, del mal uso y los abusos que se han cometido en su nombre buscando legitimar la barbarie y la crueldad humana, límites que la educación y la Historia no deben permitir, la Historia no debe permitir que cometamos los mismos errores del pasado.

3.2.4. La metodología utilizada para desarrollar el conflicto árabe-israelí

Desafortunadamente son muchas las aulas de Historia en nuestro país, donde sigue primando el uso de una metodología tradicional, transmisiva o expositiva como procedimiento para el aprendizaje de la Historia. Este método se basa en una actitud pasiva del alumnado, que escucha y retiene la explicación oral del docente. Este método ya ha sido puesto en entredicho en numerosas ocasiones, a lo largo del tiempo. No obstante, muchos optan por esta metodología, para intentar cubrir el excesivo temario estipulado por el programa oficial, aunque el aprendizaje y la rentabilidad educativa de esta metodología sean dudosas (Prats y Santacana, 2011c).

El modelo tradicional expositivo/magistral es un modelo de enseñanza-aprendizaje que dificulta que el alumnado desarrolle competencias (dificulta la competencia social y ciudadana, poniendo obstáculos a la capacidad de diálogo, saber escuchar, la solidaridad, la participación o la empatía hacia los compañeros⁸⁹), genera desmotivación y falta de atención, ya que la Historia es concebida como una enumeración de hechos o acontecimientos que el/la discente deberá memorizar para trasladarlos al folio, el día del examen⁹⁰. Por lo que se genera una “pérdida de sentido” en la enseñanza de la Historia (Yuste y Oller, 2013).

Este tipo de modelo de enseñanza-aprendizaje se encuadra en el paradigma de la teoría conductista del aprendizaje. La teoría conductista, en esencia, se basa en la dualidad “estímulo-respuesta”, por lo que la enseñanza se estructuraría en tres fases: 1) estimular al discente, 2) exigir una respuesta (que lo haga participar de forma activa) y 3) reforzar el aprendizaje. El papel del docente sería el de transmitir los contenidos al alumnado y realizar exámenes basados en la memorización de este contenido. Como establece Frieria (1995):

“La educación tradicional en el marco de la filosofía positivista y funcionalista del siglo XIX, considera al educando como una tabla rasa, un recipiente vacío que debe llenarse con la sabiduría del docente” (p. 76).

Uno de los problemas vigentes, ligados a esta metodología tradicional, es la utilización exclusiva casi “dogmática” del manual o libro de texto, donde ni el propio docente se cuestiona porque se desarrollan estos contenidos y en qué forma. Los docentes deberían aplicar otro tipo de metodologías más activas, e igualmente “abrirse” a obtener la información de diversas fuentes, abandonando la exclusividad del manual. El apoyo de un manual de texto puede ser positivo, lo negativo es el apoyo exclusivo e

⁸⁹ La competencia social debe fomentar en el alumnado el desarrollo de componentes como: la asertividad, la autoestima, la empatía, la comunicación y el desarrollo moral (Pérez, 2009).

⁹⁰ Actividades sencillas como la visualización de fotografías o imágenes llamativas pueden ser unos mecanismos simples para captar la atención del alumnado, el problema reside en que en muchos casos ni siquiera estas actividades se realizan (Trepát y Rivero, 2010).

incuestionable en un único libro de texto, (más sabiendo, que cada manual no es neutro, sino que se nutren de una ideología subyacente) (Martínez *et al.*, 2008).

Por el contrario, nuestra proyección didáctica pretende ser abordada desde la concepción constructivista del aprendizaje. Esta teoría parte de la premisa, de que para aprender debemos ser capaces de construir una realidad o contenido desde nuestra propia realidad, desde nuestra experiencia y conocimientos previos. Desde la teoría constructivista, se asume que el alumnado modifica el conocimiento e incluye los nuevos conocimientos a los que ya poseía, por lo que se establece que el proceso de aprendizaje es significativo, se “aprehende” en lugar de memorizar. El proceso de aprendizaje no consiste en una acumulación de nuevos conocimientos sino en la modificación, integración e interrelación de lo que ya conocíamos. Resaltará por tanto, la importancia y la funcionalidad de que lo que hemos aprendido, ya que hemos interpretado ese conocimiento para unirlo al que teníamos previamente, dotándolo de un significado y una utilidad. Debemos señalar que pese a que la construcción del conocimiento es una tarea individual, los “iguales” pueden contribuir a la construcción de conocimientos de cada sujeto, ya que esta construcción no sería posible sin la existencia de los otros. El/la docente por su parte, cumple un papel de “guía” u “orientador” que propone y dirige el proceso de aprendizaje (Solé y Coll, 1999).

De esta forma, desde la concepción constructivista del aprendizaje se hace hincapié en el “estado inicial” del alumnado, a la hora de comenzar un proceso de aprendizaje determinado, señalando tres elementos básicos para analizar este punto de partida: 1) la disposición del alumnado para aprender; 2) las capacidades, instrumentos, estrategias y habilidad del alumnado para asumir este proceso; 3) los conocimientos previos de la materia (Miras, 1999).

El constructivismo nace de la teoría cognitiva del aprendizaje, donde destacan investigadores como Piaget, Bruner, Vygostki, Wallon, Ausubel y Novak. Grosso modo, podemos establecer que la teoría cognitiva establece que el discente construye su propio conocimiento a partir de las estructuras previas que ya poseía de conocimiento. Resaltan la importancia de la metodología didáctica, apoyando el uso de “metodologías activas” o la “enseñanza por descubrimiento”, en base a que la interacción social, ya sea entre *pares* o entre alumnado y docente, es vital para alcanzar un proceso de enseñanza-aprendizaje que favorezca el desarrollo intelectual. Las metodologías activas son aquellas en las que el alumnado debe “descubrir” el conocimiento, en lugar de recibirlo directamente del docente, siendo el alumnado quien confeccionará o construirá su propio conocimiento, interactuando con su entorno. Por último, debemos señalar que también se presta especial atención, al punto de partida en el que se encuentra el discente al comienzo del proceso de aprendizaje (los conocimientos previos que posee), ya que para que el aprendizaje sea significativo, los nuevos conocimientos que construye

se tienen que relacionar con los conocimientos previos que el alumnado poseía, adaptando y modificando este conocimiento previo. (Pozo, 1997)

En base la teoría constructivista, fomentaremos el uso de un método interactivo o una metodología activa, donde el centro de actividad del transcurso de la sesión no sea el docente sino el alumnado, propiciando que exista una interacción entre iguales, así como el trabajo cooperativo y colaborativo. Debe primar una construcción del conocimiento por parte del alumnado, fomentando que las alumnas y alumnos “aprehendan”, y descartando el aprendizaje memorístico, que tan malos resultados ha propiciado y no fomenta el desarrollo de competencias como las sociales y cívicas (que son las que más nos interesan en nuestra proyección didáctica).

A través del aprendizaje por descubrimiento, el alumnado se convertirá en el protagonista de su aprendizaje. Este método será usado mediante la técnica de situación-problema, mediante la cual a partir de una pregunta y una exposición, previamente dada, el alumnado deberá plantear y dilucidar la solución al problema. El docente en este proceso mediará como guía u orientador, para que el proceso de aprendizaje se desarrolle correctamente (Prats y Santacana, 2011c). Es más, las últimas leyes educativas en España fomentan este tipo de aprendizaje, el problema es que ya sea por comodidad o por falta de formación, la mayoría del cuerpo docente sigue optando por el aprendizaje memorístico. Del mismo modo, no usaremos el seguimiento de ningún manual de texto, sino que la información será buscada, trabajada y preparada por el docente y por el alumnado. No obstante el uso de esta metodología no será exclusiva, sino que podríamos hablar de una metodología “mixta”, ya que también existirán algunos tiempos de las sesiones más “magistrales” o expositivas, debido a la necesidad del docente de abordar brevemente conceptos y procesos complejos, aunque fomentando siempre la interacción entre alumnado y docente y haciendo uso de una buena “oratoria” para incentivar la motivación y atención del alumnado; siempre sin abusar de su uso (Prats y Santacana, 2011c).

A lo largo de nuestra unidad didáctica impulsaremos también el trabajo cooperativo y colaborativo, sobre el trabajo individual. La razón reside en que la interacción social y la capacidad de trabajar en equipo son esenciales en la educación y en la vida. En ambos métodos el alumnado será dividido en subgrupos al azar, fomentando la interacción y evitar la exclusión de ningún miembro del grupo. El sistema educativo actual no enseña la ética de la ayuda mutua, sino que más bien abona la competitividad. No debemos extrañarnos teniendo en cuenta que vivimos en un sistema socioeconómico cada vez más individualista y egoísta, pese a que nuestro sistema político como democracia, requiera de la participación ciudadana en un espacio común y la creación de redes de independencia. El trabajo cooperativo y colaborativo, fomenta igualmente los sentimientos prosociales (solidaridad, altruismo, compasión...) y la ética

de la ayuda mutua (Marina y Bernabeu, 2007). Este tipo de trabajo será realizado en la preparación de debates y breves estudios de caso único.

Además, para facilitar la importancia y “significado” de la temática histórica, se abordarán diferentes cuestiones desde el establecimiento de relaciones pasado-presente y presente-pasado, ya que es vital para facilitar la comprensión de la materia histórica y otorgar un mayor sentido al contenido con el que trabajamos en el aula (Prats y Santacana, 2011b) y Muñoz, 2013). En nuestro caso, estas relaciones temporales son fácilmente realizables, debido a la actualidad de la contienda y la no resolución pacífica.

En definitiva, mediante el uso una metodología activa y un aprendizaje significativo y por descubrimiento, pretendemos que el alumnado se motive y preste interés por la temática, despertando en él, valores y actitudes como: empatía, no violencia, solidaridad, tolerancia, análisis y deconstrucción histórica o sentido crítico y reflexivo; mediante los cuales se producirá un saludable desarrollo de las competencias sociales y cívicas⁹¹, a través de un conflicto desconocido en el currículo oficial pero de gran importancia y vigencia para comprender el mundo actual, como es el conflicto árabe-israelí.

⁹¹ Aunque como forma de aprendizaje holístico desarrollaremos también otras, como la de aprender a aprender o la de comunicación lingüística.

4. Proyección Didáctica

4.1. Introducción a la Unidad Didáctica

En este trabajo se ha planteado el conflicto árabe-israelí como propuesta de una unidad didáctica novedosa, puesto que es una temática inexistente en las leyes educativas españolas. La selección de esta temática reside en la importancia y el significado que para la Historia y para el Mundo actual posee este tema, además de ofrecer un amplio número de perspectivas con las que puede ser abordado y servir como núcleo para estudiar multitud de valores reivindicados por la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. Podremos abordar elementos clave como una Educación para la Paz, el fomento de la empatía y la justicia social, el desarrollo de una humanización de los conflictos bélicos, la activación del sentido crítico y reflexivo en el alumnado, el contraste de fuentes de información, la deconstrucción de la Historia oficial/tradicional o como ejemplo pragmático y significativo para que el alumnado aprecie la importancia y la necesidad de aprender Historia para comprender la realidad actual, ya que este conflicto sigue más vivo y cruel que nunca, después de casi un siglo de guerra.

Esta unidad didáctica está diseñada para ser ejecutada en siete sesiones completas, para la materia de Historia del Mundo Contemporáneo y un conjunto de alumnas y alumnos de 1º de Bachillerato.

En esta proyección didáctica hablaremos en primer lugar sobre la legislación de referencia en base a la que hemos programado nuestra unidad didáctica, este aspecto es esencial ya que determinará la forma y estructura de nuestra programación. Una vez enmarcada nuestra unidad en un contexto legal, abordaremos una contextualización más profunda del centro, etapa y nivel educativo para la que está programada nuestra unidad didáctica. Seguidamente, contextualizaremos los aspectos psicológicos y pedagógicos generales del grupo de alumnas y alumnos para el que nuestra unidad está pensada.

A continuación, entraremos a los elementos curriculares que conforman nuestra unidad didáctica: objetivos generales de la etapa del Bachillerato y objetivos propios o específicos (que pretendemos alcanzar en nuestra unidad didáctica); competencias que el alumnado desarrollará mediante las actividades planteadas; contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) con los que aproximaremos el análisis del conflicto árabe-israelí a nuestro alumnado; metodología y planificación de las sesiones de clase, donde explicaremos cómo se trabajará en el aula y que actividades se plantean para la enseñanza del conflicto árabe-israelí; y evaluación (criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, instrumentos de evaluación y criterios de calificación), donde expondremos cómo y sobre qué se evaluará al alumnado.

Para finalizar, incluimos dos últimos epígrafes, donde mencionaremos que elementos transversales hemos abordado en nuestra unidad didáctica y que recursos o técnicas de innovación se han utilizado.

4.2. Legislación educativa de referencia

Esta unidad didáctica está concebida para la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, para alumnado de 1º de Bachillerato, por lo que nos basaremos en la siguiente legislación como referencia:

- La Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Ya que en este curso académico termina de implantarse definitivamente en Andalucía.
- El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Por otro lado, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, Capítulo III, artículo 25, establece que la enseñanza de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo tiene la siguiente finalidad:

El planteamiento del conocimiento histórico debe ocuparse de los hombres en sociedad, de sus diversas actividades y creaciones; es decir, la actividad humana es un proceso con continuidad histórica, y este tiene su colofón en la época actual. El estudio, pues, de la historia contemporánea cobra trascendencia para entender el mundo que rodea a los estudiantes, pero también para preguntarse por el pasado, puesto que desde él tiene sentido el presente.

La cronología debe ser el eje del conocimiento histórico, porque no hay historia sin acontecimientos, y en lo histórico está presente la idea de cambio, y precisamente para explicar tal cambio debemos recurrir a la multiplicidad de sectores que componen la vida cotidiana.

A partir de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables se pretende el desarrollo personal, intelectual y social del alumnado de esta etapa educativa. Todas las actividades propuestas quieren favorecer la capacidad del alumnado para aprender por sí mismo, trabajar en equipo e individualmente y para actuar con espíritu crítico.

Los contenidos de Historia del Mundo Contemporáneo arrancan de un estudio del Antiguo Régimen y su crisis y a partir de la Revolución Industrial y sus consecuencias llega al siglo XX, haciendo especial hincapié en la Europa de Entreguerras y la Segunda

Guerra Mundial, estableciendo una caracterización específica del mundo desde los años cincuenta del siglo XX hasta el mundo actual, definido por las áreas geopolíticas y tal vez culturales, dentro de la globalización, con sus conflictos que lo caracterizan, sin pasar por alto el final del bloque comunista y las nuevas relaciones internacionales surgidas después de los atentados de Nueva York o el surgimiento del radicalismo islámico. Al tratar de analizar tales hechos, la Historia se enriquece con las aportaciones de otras disciplinas e incluso con las conclusiones de la investigación periodística de los acontecimientos; podemos incluir también el análisis en otros idiomas, el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, la crítica de los medios de comunicación, la reflexión sobre la diversidad cultural, la historia oral o la comparación con novelas históricas de esos hechos históricos.

Se deben desarrollar conceptos, pero también procedimientos del trabajo del historiador, con un vocabulario científico de la disciplina que requerirá rigor y espíritu de trabajo, exposiciones, correcta ortografía y expresión que permitan al estudiante establecer sus razonamientos y argumentaciones.

Por tanto, la Historia del Mundo Contemporáneo debe acercar al alumnado al conocimiento del mundo actual, y ver la Historia como un proceso en el que inciden todos los aspectos de la vida del hombre, aunque dentro de la totalidad de esa globalización el historiador puede seleccionar los más cercanos o los que más le interesen, sobre una realidad histórica concreta objeto de su investigación, a partir de una hipótesis de trabajo y ayudado por un tratamiento de las fuentes históricas”.

Por último debemos señalar que en este Decreto, los contenidos mínimos del currículo vienen divididos en diez bloques:

- El Antiguo Régimen
- Las revoluciones industriales y sus consecuencias sociales
- La crisis del Antiguo Régimen
- La dominación europea del mundo y la I Guerra Mundial
- El período de Entreguerras, la II Guerra Mundial y sus consecuencias
- Evolución de dos mundos diferentes y sus enfrentamientos
- La Descolonización y el Tercer Mundo
- La crisis del bloque comunista
- El mundo capitalista en la segunda mitad del siglo XX
- El mundo actual desde una perspectiva histórica

Dentro de este último bloque, “el mundo actual desde una perspectiva histórica”, se establece que deberán tratarse los siguientes contenidos:

- La caída del muro de Berlín y los atentados de Nueva York: la globalización y los medios de comunicación. La amenaza terrorista en un mundo globalizado. El impacto científico y tecnológico.

- Europa: reto y unión

- Rasgos relevantes de la sociedad norteamericana a comienzos del siglo XXI, tras los atentados del 11-S de 2001

- Hispanoamérica: situación actual. El mundo islámico en la actualidad

- África Islámica, Subsahariana y Sudáfrica.

- India y China del siglo XX al siglo XXI: evolución política, económica, social y de mentalidades.

Nuestra propuesta de unidad didáctica debería insertarse tras abordar el contenido referente a la caída del muro de Berlín y los atentados de Nueva York, ya que a lo largo de nuestras sesiones haremos alusiones a la I y II Guerra Mundial, a la Guerra Fría y al avance del fundamentalismo islámico en el mundo y la actual “Guerra contra el Terrorismo”. En base de la mejora de la comprensión del conflicto árabe-israelí, sería enriquecedor que el alumnado hubiera trabajado y desarrollado previamente algunos de estos procesos y conceptos. Por lo tanto, pese a la inexistencia de esta temática en el currículo oficial, abordaremos diferentes contenidos del currículo, mediante alusiones y referencias a los contenidos de los bloques citados anteriormente.

4.3. Contextualización (adscripción a centro, etapa, ciclo y nivel educativo)

Esta unidad didáctica tiene como contexto el centro I.E.S Santa Catalina de Alejandría, un centro de educación pública situado en la ciudad de Jaén, que sita en la Avenida de Ruiz Jiménez, nº 16, 23008 (Jaén). El centro está ubicado en la zona norte de la ciudad de Jaén, zona de actual expansión comercial y del sector servicios, muy próximo a otros centros de educación primaria y secundaria, tanto públicos como concertados. A grandes rasgos, la población podría definirse como heterogénea, de nivel económico medio y de cierta formación académica. Por lo general, las familias suelen colaborar e implicarse en los aspectos escolares, aunque pueden existir excepciones minoritarias.

El alumnado en el centro ronda el millar y está distribuido en treinta y cinco grupos: 18 de ESO, 12 de Bachillerato y 5 de Ciclos Formativos de Grado Superior, por lo que conviven menores de edad y adultos en el mismo centro.

El I.E.S. Santa Catalina de Alejandría no es un Centro particularmente conflictivo, pese a que en los últimos cursos estén ingresando determinados grupos de alumnado bastante desmotivado, que hace que la conflictividad pueda aumentar. En el centro conviven algunas alumnas y alumnos que presentan algunos problemas de integración,

y sobre todo de adaptación al trabajo escolar, dando lugar a actitudes poco colaborativas en el ámbito académico. Esto fomenta que la normalidad diaria se vea alterada por problemas entre el alumnado o entre éste y el profesorado. En los primeros niveles de la ESO, suelen presentarse los mayores problemas de convivencia cotidiana (problemas de orden, de limpieza, cuidado y mantenimiento de los espacios, dificultad de integración por bajo nivel educativo o académico y/o falta de estrategias metodológicas para paliarlos). Conforme se avanza hacia los niveles superiores, estos conflictos suelen ir desapareciendo paulatinamente.

El conflicto árabe-israelí se programa para ser desarrollado a lo largo de una unidad didáctica en el primer curso de la etapa de Bachillerato (1º de Bachillerato), en el marco de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo. Esta unidad didáctica sería impartida en el grupo de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, formado por dieciocho personas, once chicas y siete chicos. El perfil del alumnado es heterogéneo, en su mayoría, procedentes de familias de clase media. No existen grandes problemas de convivencia o conflictos. Aunque en ocasiones, la desmotivación y la rutina, pueden derivar en problemas de dispersión del alumnado. De ahí, la necesidad de aplicar nuevas metodologías activas y fomentar una metodología de enseñanza-aprendizaje, donde el foco de protagonismo se ponga en el alumnado.

Los espacios donde se desarrollaría esta unidad didáctica son dos, en primer lugar, la propia aula ordinaria del grupo, donde se imparten el resto de clases, aunque cambiaremos la distribución de la clase, en las sesiones que lo requieran. En segundo lugar, el aula de informática de forma puntual durante una sesión, para facilitar el acceso a internet y la búsqueda de información. Respecto a las características del aula ordinaria debemos señalar que disponen de acceso a internet, y se encuentran dotadas de una pizarra tradicional de plástico, pizarra digital y ordenador de sobremesa, altavoces y cañón de proyección. El aula también dispone de una mesa y sillón para el docente y pupitres y sillas individuales, para cada uno de los alumnos y alumnas, distribuidos en mesas de dos en dos, en dos filas hacia el fondo del aula. Sin embargo, optaremos por una distribución que invite más a la interacción y al contacto visual entre los presentes, en aquellas sesiones protagonizadas por la realización de debates o actividades grupales de forma que se invite al contacto, a la comunicación y a la cooperación entre los participantes del proceso de aprendizaje.

Nuestra unidad didáctica sería desarrollada a lo largo de siete sesiones, durante la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo. Esta unidad didáctica se enmarcaría en el último de los bloques de contenidos mínimos de esta asignatura de 1º de Bachillerato, del currículo oficial de la LOMCE⁹², el Bloque 10: “El mundo actual desde

⁹² Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

una perspectiva histórica”. Como podemos comprobar no aparece nada al respecto del conflicto árabe-israelí del mismo o del problema palestino, por lo que esta unidad didáctica podría ser impartida una vez que el alumnado se haya aproximado a las dos Guerras Mundiales, a la Guerra Fría y a la “Guerra contra el Terrorismo” (que sí que aparece en este último bloque de mínimos). Es importante que se imparta tras haber analizado los procesos anteriormente citados (debemos tener en cuenta que el alumnado parte de unos conocimientos previos que ya habría adquirido), ya que a través del conflicto árabe-israelí realizaremos cierto repaso y alusiones a dichos procesos y contextos, e incluso nos servirá para deconstruir parte de estos acontecimientos históricos y aproximarnos a ellos, desde una perspectiva diferente.

4.4. Aspectos psicológicos y pedagógicos del alumnado

Nuestra unidad didáctica se encuentra dirigida a un grupo de alumnado de la etapa de Bachillerato, etapa en la cual el alumnado tiene una edad comprendida entre los dieciséis y dieciocho años, edad en la que se comprenden grandes cambios de la capacidad intelectual, fase media-final del período evolutivo de la adolescencia.

Desde el punto de vista cognitivo se consolida el pensamiento de carácter abstracto, lo que permite que el alumnado resuelva problemas complejos. Este tipo de pensamiento permite que se realicen prácticas de reflexión, análisis, argumentación, razonamiento y formulación de hipótesis. Se produce también un progreso en la maduración de las relaciones e interacción social. El pensamiento hipotético-deductivo se consolida durante la edad del Bachillerato, una vez consolidado el razonamiento lógico, se hace muy importante para el desarrollo del aprendizaje en la práctica educativa: los conocimientos previos y la estimulación del alumnado (Álvarez, 2010). El periodo formal abstracto se caracteriza por:

- La realidad es concebida como un subconjunto, lo que permite relacionar las causas aisladas con el efecto, así como considerar cuales son todas las combinaciones posibles.
- El carácter hipotético-deductivo, el cual constituye el núcleo del pensamiento científico, ya que permite formular y cuestionarse hipótesis.
- El carácter proposicional, pensar o razonar sobre hechos o supuestos, no sólo con objetos reales.

Durante la adolescencia, no sólo se desarrolla el pensamiento formal, sino que también la comunicación lingüística y el lenguaje evolucionan, por lo que es importante plantear actividades donde el discente pueda expresarse (tanto de forma oral como escrita). El lenguaje y la interacción social serán fundamentales para el desarrollo cognitivo del adolescente, siendo fundamental promover el debate. A nivel individual se produce una búsqueda y definición de la propia personalidad, desarrollo de la

autonomía personal y afirmación del “yo” (lo que genera cambios de humor, egocentrismo, espíritu de contradicción...).

La educación debe (entre otros objetivos) impulsar al máximo el desarrollo cognitivo del alumnado. Las profesoras y profesores deben tener en cuenta una serie de criterios fundamentales básicos a la hora de promover el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado como que el aprendizaje sea significativo y práctico para el alumnado; que los contenidos vayan de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto; conectar la temática con los conocimientos previos y diversificar la metodología de enseñanza (Álvarez, 2010).

El grupo concreto de 1º de Bachillerato con el que trabajaremos, está compuesto por un alumnado de entre 16 y 18 años. Ninguno presenta una necesidad específica significativa por dificultades en el aprendizaje, o necesidades específicas de apoyo educativo. Se trata de un grupo, por lo general, con un alto nivel intelectual madurativo con dotes de ingeniosidad, curiosidad y ansias de conocimiento. El clima de aula es saludable, salvo brotes eventuales causados principalmente por excesivas clases rutinarias, la repetición excesiva de la misma metodología (expositiva/pasiva) o sensación de “vacío de significado” de la temática trabajada (no le encuentran utilidad a aprender determinados contenidos de memoria y plasmarlos en un examen), lo que genera desmotivación y falta de participación. También debemos destacar que, pese a que exista más o menos compañerismo, la competición es eminente: por obtener los mejores resultados, por conseguir mayor calificación que los compañeros o compañeras con los que existen “rivalidades” (típicas de la edad, sin mayor importancia).

Por todo ello, consideramos necesario realizar un cambio en cuanto a metodología, optando por una donde se requiera de una mayor interacción y participación del alumnado, como el uso de método por descubrimiento. Un cambio respecto a la utilización de diferentes tipologías de actividades rompiendo la mecánica rutinaria y las clases monótonas, abogando por la realización de sesiones más dinámicas. Y por último, realizar un ejercicio de extrapolación de la temática trabajada hacía un contexto que sea más cercano, útil y provocador, procurando captar la atención y fomentar la motivación del alumnado.

4.5. Elementos curriculares

De acuerdo con el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre: se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas. El currículo estará integrado por los siguientes elementos:

- a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

b) Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

c) Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas.

d) La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes.

e) Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.

f) Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

4.5.1 Objetivos generales del Bachillerato

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, Capítulo III, artículo 25, establece que los objetivos generales del Bachillerato serán:

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.

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.

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.

d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.

f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.

g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

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.

i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.

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.

k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.

n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.

4.5.1. Objetivos específicos

- Conocer las causas, las consecuencias y el papel de las potencias y organismos internacionales en el conflicto árabe-israelí.

- Identificar la tergiversación de la Historia a lo largo del conflicto árabe-israelí y el silencio de los derrotados en las fuentes.

- Reconocer la importancia del derecho internacional humanitario y las violaciones de derechos humanos en el conflicto árabe-israelí.

- Manifestar empatía y solidaridad con el sufrimiento y el dolor de los exiliados y las víctimas del conflicto.

- Aceptar la vía pacífica, el debate y el rechazo a la violencia como forma de resolución de los conflictos, entendiendo al “Otro” y la diversidad cultural como expresión de riqueza.

- Comprender los actuales obstáculos existentes para la paz del conflicto, a partir de la reflexión y crítica de la situación actual de Palestina e Israel y posibles soluciones.

4.5.2. Competencias

Las competencias clave que desarrollaré en esta Unidad Didáctica son las relativas a la Orden 65/2014 de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Las principales competencias que desarrollaremos:

-Competencias sociales y cívicas: esta competencia es inherente a las Ciencias Sociales y a la Historia, ya que el desarrollo de esta competencia permite al alumnado a analizar e interpretar los fenómenos problemas sociales, así como la implicación cívica y social del individuo como sujeto activo y dinámico en una sociedad democrática, gracias al conocimiento de la estructuras sociopolíticas. En nuestro caso, la comprensión del conflicto árabe-israelí y cómo este conflicto sigue vivo.

A través del estudio del conflicto árabe-israelí se fomenta que el alumnado conozca conceptos básicos sociales, referentes a la igualdad, a la dimensión intercultural, a la no discriminación. Para respetar al “Otro” debemos identificar y conocer a otras sociedades y entornos culturales, alejados de una visión occidental y eurocéntrica del mundo. Con esta temática fomentamos el reconocimiento de grupos culturales y étnicos diversos, el apoyo a la igualdad humana y la condena al racismo y la xenofobia, haciendo apología de valores como la aceptación de todos los seres humanos, indiferentemente de raza, étnica, religión o procedencia. El desarrollo de esta competencia es esencial, de acuerdo al nuevo contexto de auge de movimientos e ideologías europeas basadas en el miedo al “Otro”, la defensa de la “superioridad nacional” y la persecución de los inmigrantes. También trabajaremos con la temática del conflicto árabe-israelí: la aproximación del sufrimiento humano de las víctimas del conflicto, el odio generado entre los diferentes bandos bélicos, las violaciones sistemáticas de los derechos humanos o el uso de la violencia como respuesta ineficaz para llegar a consensos y a la paz; conocimientos que pretenden despertar en el alumnado valores humanos como la solidaridad, la no violencia como respuesta a la resolución de conflictos, la igualdad humana y la empatía social con las víctimas y expulsados como consecuencia de la guerra.

Del mismo modo, en lo referente a la participación ciudadana como elemento indispensable del sistema político democrático. A través, de las diferentes actividades planteadas que fomentan el sentido crítico y a la reflexión, se promueve que el discente se convierte en un sujeto activo y reivindicativo contra todas las injusticias actuales que percibe, en defensa de construir una mejor sociedad en el futuro. Por lo tanto, el alumnado desarrollará un conocimiento crítico contra todos los fallos y problemas existentes en torno a la justicia, la igualdad, la ciudadanía y los derechos humanos. En nuestro caso, a través de las diferentes resoluciones de los organismos internacionales

y los constantes incumplimientos del Estado israelí o la incapacidad o hipocresía de la justicia y el orden internacional para garantizar e imponer su voluntad sobre los intereses nacionales de algunos Estados concretos. Se impulsa el sentido crítico del alumnado a través de la comparación de diferentes discursos que pretenden legitimar o justificar determinadas actuaciones durante el conflicto. Y por último, se pretende que el alumnado mantenga una posición analítica, reflexiva y precavida ante las fuentes de información, gracias a la deconstrucción de la mitología o abusos sostenidos por la Historia “partidista” a la hora de transmitir este conflicto. Igualmente el alumnado realizará un ejercicio de reflexión sobre los obstáculos existentes en el proceso de paz, actualmente, y construirá sus propias hipótesis y soluciones para finalizar con este conflicto.

Mediante el desarrollo de esta competencia, el alumnado comprenderá la realidad social del mundo en el que vive, más en nuestro caso que es un conflicto que sigue vigente, y capacitará al alumnado a mantener una forma de comportamiento que le permita interactuar, convivir y actuar de forma activa y constructiva en su ámbito social y laboral.

-Competencia para aprender a aprender: esta competencia es fundamental para el aprendizaje permanente que el discente desarrollará a lo largo de toda su vida. Para que se desarrolle esta competencia es necesario despertar interés y motivación en el alumnado, así como proporcionarle las herramientas y medios necesarios para el futuro. Esta competencia será desarrollada a través de la presentación de la temática del conflicto árabe-israelí como una enseñanza necesaria, útil y significativa para comprender la realidad social en la que viven, ya que la enseñanza histórica tiene que tener una funcionalidad para motivar al alumnado y hacerle reflexionar sobre la importancia de conocer la historia humana, para no convertirse en un sujeto sumiso y fácilmente manipulable que no goce de autonomía y libre pensamiento. Para ello, desarrollaremos actividades que inciten a la deconstrucción histórica, al análisis de fuentes, a la crítica de los abusos sostenidos por la Historia en el conflicto árabe-israelí; con lo que le proporcionaremos una aproximación a las fuentes de información y a cómo deben ser analizadas. Por otro lado, las relaciones pasado-presente y presente-pasado estarán muy presentes a lo largo de nuestra unidad didáctica, otorgándole significado y relevancia al conflicto entre árabes e israelíes.

Además mediante el uso de una metodología activa y constructivista, el alumnado construirá su propio conocimiento, otorgándole las herramientas necesarias o medios (como páginas webs donde encontrar información útil), para que un futuro el proceso de aprendizaje pueda ser autónomo o por iniciativa propia, como puede ser la elaboración de actividades de “situación-problema”, donde el alumnado de forma individual o colectiva deberá alcanzar de forma autónoma (siempre con la guía del

docente), la resolución del problema planteado. La aproximación del conflicto desde una perspectiva más social, donde aparezcan personajes de “abajo”, incitan no sólo a la empatía y a la emotividad, sino también a la curiosidad y a una mayor motivación en el aprendizaje. El hecho de no seguir un manual de texto, sirve para deconstruir la falsa visión que gran parte del alumnado posee sobre el “dogmatismo” de estos manuales, en su mayoría promotores de una historia “nacional” y eurocéntrica; incluso hasta el propio discurso del profesorado debe cuestionarse como fuente plenamente “fidedigna” de conocimiento, ya que no existe verdad absoluta, y cada uno de nosotros y nosotras se encuentra en posición de construir su propio conocimiento.

-Competencia en comunicación lingüística: será desarrollada, ya que la lengua es la principal vía de comunicación y de transmisión de la información, mediante la lectura y comprensión de textos de clase o el análisis de fuentes escritas, así como de forma oral, a través de las exposiciones orales y debates que se realizarán en las sesiones, que servirán a su vez para impulsar la mejora de la oratoria, la capacidad de escuchar y llegar a ser escuchado o la capacidad de convicción y persuasión mediante el uso de la palabra.

También trabajaremos, aunque de forma secundaria:

-Competencia digital: se trabajará mediante las sesiones que requieran del uso de nuevas tecnologías, en este caso mediante la utilización de ordenadores del aula de informática para acceder a buscadores de información, páginas webs útiles o programas para procesar la información que necesitamos guardar.

-Competencia en conciencia y expresiones culturales: esta competencia se basa en la apreciación y espíritu crítico ante las diferentes manifestaciones culturales y artísticas. En nuestro caso, a través del papel crucial que juega Jerusalén en este conflicto, donde se localizan multitud de espacios y construcciones simbólicas para las tres grandes religiones monoteístas, nos sirve como ejemplo paradigmático de la importancia otorgada por las diferentes culturas y sociedades al patrimonio cultural y religioso en este caso. El alumnado podrá concebir cual es la importancia representativa, emblemática y simbólica que esta ciudad representa para la sociedad musulmana y judía y cómo constituye uno de los principales obstáculos que dificultan la paz del conflicto árabe-israelí. Asimismo, al discente se aproximará a algunos rasgos generales de ambas culturas y religiones, para fomentar valores como la riqueza cultural humana en base a la tolerancia y la diversidad.

4.5.3. Contenidos

En el Capítulo 1, artículo 2, del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, se definen los contenidos como: “conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se

clasifican en materias y ámbitos, en función de las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado”. Se puede extraer que existen tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. No obstante, en el currículo de mínimos del Real Decreto, los contenidos no aparecen desglosados de esta forma diferenciada. Pese a ello, nosotros realizaremos tal división, puesto que entendemos que es una forma más clara y ordenada de organizar los contenidos.

Contenidos conceptuales

- Israel
- Palestina
- Países árabes
- Próximo Oriente
- Sionismo
- Conflicto árabe-israelí
- Abusos, mitos y manipulación de la Historia
- Jerusalén
- Cisjordania
- Gaza
- Violaciones de Derechos Humanos
- *Apartheid* palestino
- Territorios ocupados
- Refugiados palestinos
- Guerra contra el terrorismo
- Organización de las Naciones Unidas
- Acuerdos de Paz
- Siglo XX y XXI
- Historia del Mundo Actual

Contenidos procedimentales

- Descripción y análisis de imágenes, fotografías y viñetas sobre conflicto árabe-israelí.
- Comprensión de vídeos explicativos sobre las causas y consecuencias del conflicto árabe-israelí.
- Búsqueda de información online sobre núcleos temáticos del conflicto.

- Construcción de reflexiones argumentadas y propuestas propias.
- Crítica de fuentes y textos escritos.
- Clasificación y comparación de fuentes escritas sobre los usos y abusos de las versiones históricas del conflicto árabe-israelí.
- Extracción de conclusiones de fuentes escritas y noticias periodísticas sobre la historia del conflicto árabe-israelí y la situación del conflicto en la actualidad.
- Realización de debates sobre los posibles obstáculos para alcanzar la paz.
- Defensa y argumentación oral de la opinión propia o del colectivo de trabajo.
- Capacidad de organización en grupos de trabajo cooperativo y colaborativo para trabajos grupales.

Contenidos actitudinales

- Empatía y solidaridad con el sufrimiento y horror de las víctimas inocentes de la guerra árabe-israelí a lo largo del tiempo.
- Interés por las causas, evolución, consecuencias y situación actual del conflicto.
- Atención y participación en el desarrollo de las sesiones.
- Colaboración en los equipos de trabajo.
- Respeto e interacción con sus compañeras y compañeros de clase.
- Respeto al turno de la palabra.
- Exposición de su opinión de forma abierta.
- Aceptación de críticas constructivas de su opinión.
- Atención a la opinión de las compañeras y compañeros.
- Actitud crítica y reflexiva con las injusticias sociales y el uso de la violencia como medio para la resolución de conflictos.
- Reproche de las violaciones de los derechos humanos y crímenes de guerra.
- Preocupación por la situación actual de las víctimas del conflicto e interés por la llegada a un acuerdo de paz.

4.5.4. Metodología

Esta unidad didáctica será desarrollada a lo largo de siete sesiones completas. Haremos hincapié en una perspectiva del aprendizaje constructivista, donde el alumnado deberá construir su propio conocimiento, relacionándolo con los conocimientos previos que poseía, fomentando la adquisición de un aprendizaje significativo y comprensivo y desechando el aprendizaje memorístico. Para que el

aprendizaje sea funcional y significativo, se requiere que el alumnado conciba como práctica y de utilidad la temática desarrollada. El papel del docente será el de promotor u orientador del proceso de aprendizaje, tal y como se establece en la Orden 65/2015 de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato⁹³.

Para que el aprendizaje sea significativo y constructivo, potenciaremos: el uso de metodologías activas, fomentando siempre la interacción social entre docente y alumnado o inter *pares*; así como la metodología de enseñanza por descubrimiento, mediante el planteamiento de situaciones-problemas, que el alumnado deberá resolver, tanto de forma individual como trabajando en equipo (ya sea de forma colaborativa o cooperativa). Pretendemos que el alumnado se convierta en el protagonista del proceso de aprendizaje, por ello trabajaremos en debates, ya que mediante esta actividad se demuestra que la opinión de todas y todos es importante, y que escuchar al resto de compañeras y compañeros servirá como una forma de comprender que la diversidad de opiniones y argumentos enriquece nuestra experiencia formativa, tanto para el/la docente como para el alumnado.

Incentivaremos la utilidad y practicidad de la temática abordada realizando relaciones de pasado-presente y viceversa, así como la constante invitación a la reflexión personal del alumnado o el uso del sentido crítico ante la problemática trabajada, donde el alumnado deberá exponer sus argumentos y defenderlos frente al resto de sus compañeras y compañeros. Mediante el uso de vídeos o imágenes impactantes/suggerentes motivaremos y captaremos la atención del alumnado.

No obstante, deberíamos hablar de que esta unidad didáctica se desarrollará en una metodología “mixta”, ya que debido a la complejidad y dilatación temporal de algunos procesos históricos (en los que no podemos detenernos en exceso), existirán ciertas sesiones donde el docente se servirá de una metodología más tradicional o expositiva; aunque siempre mediante una técnica oratoria adecuada, incentivando a la participación e involucración y sin abusar de su uso (un exceso de esta metodología promueve la desmotivación y dispersión del discente). Sin embargo, durante el desarrollo de la unidad didáctica primará el peso de la metodología activa y dinámica.

[Sesión 1: Toma de contacto y conocimientos previos](#)

Durante los primeros minutos de la clase explicaremos al alumnado como se le va a evaluar en esta unidad didáctica apoyándonos en una presentación de diapositivas mediante el uso del cañón de proyección.

⁹³ Orden 65/2015 de 21 de enero, Anexo II.

En una primera parte, introduciremos la temática con la que trabajaremos. Dedicaremos unos 20 minutos para acercar algunos de los conceptos del conflicto árabe-israelí, mediante la proyección de una serie de imágenes y la descripción e interacción del alumnado con ellas⁹⁴. Gracias a esta actividad, podremos comprobar cuáles son los preceptos, conocimientos previos y construcciones mentales que el alumnado tiene al respecto.

Las preguntas realizadas por el docente deben ser abiertas y que permiten un amplio abanico de respuestas. Las respuestas del alumnado deben ser lanzadas en forma de “lluvia de ideas”. Para facilitar la recopilación de las resoluciones del alumnado, el docente copiará en la pizarra, las ideas principales emitidas. Debe quedar claro, que se trata de una toma de contacto y una invitación a la reflexión y recapitación, por lo que no existirá una única respuesta válida a cada una de las preguntas formuladas. Del mismo modo, el docente deberá hacer hincapié en la aclaración de aquellas dudas y sugerencias planteadas por el alumnado que surjan a través de las proposiciones planteadas. Para facilitar la “lluvia de ideas” el docente planteará algunas de las siguientes preguntas en relación con las imágenes proyectadas, aunque puedan surgir otras a raíz de la interacción y lo que se plantee:

- Imagen 1
 - En el siguiente mapa ¿dónde se encuentra Oriente Próximo?
 - ¿Cómo describirías a una amiga o un amigo la zona de Oriente Próximo?
- Imagen 2
 - ¿Puedes nombrar alguno de los países que aparecen señalados en este mapa?
 - ¿Conoces alguna característica o cualidad que sirva para definir estos países?
- Imagen 3
 - ¿Qué representan las dos banderas que aparecen en la imagen?
 - ¿Conoces algún rasgo al respecto de cada uno de los estados a los que representan estas banderas?
 - ¿Recordáis alguna noticia de televisión, prensa o radio referente a estos Estados?
 - ¿Qué símbolo es el que aparece en la bandera de la derecha?
- Imagen 4
 - ¿Qué observáis en la fotografía?

⁹⁴ Véase Anexo I

- ¿Alguien reconoce el elemento arquitectónico en el que se apoyan las personas de esta fotografía?

- ¿Qué sabéis del Templo del Rey Salomón?

- ¿Qué es el judaísmo?

- Imagen 5

- ¿Qué construcciones destacan en esta fotografía?

- ¿Os percatáis de alguna coincidencia respecto a la fotografía anterior?

- ¿Qué sabéis de Jerusalén?

- ¿Qué es el islam?

- Imagen 6

- ¿Qué se muestra en esta fotografía?

- ¿Cómo creéis que serán las condiciones de vida en lugares como éste?

- ¿Por qué determinados grupos de personas acaban viviendo en lugares como estos?

- ¿Conocéis algún fenómeno actual que guarde relación con este tipo de asentamientos?

- Imagen 7

- ¿Qué diferencias observamos entre las viviendas de la izquierda y la derecha?

- ¿Por qué creéis que existe un muro para separar ambas zonas?

- ¿Pensáis que los desplazamientos a ambos lados del muro son fáciles de realizar?

- ¿Qué relación puede guardar el grafiti inferior, con la existencia de un muro?

- Imagen 8

- ¿Qué observamos en la primera fotografía?

- ¿Qué sentimientos o emociones despiertan en nosotras y nosotros?

- ¿Qué observamos en la segunda fotografía?

- ¿Qué sentimientos o emociones despiertan en nosotros y nosotras?

- Imagen 9

- ¿Qué observamos en la fotografía?

- Si estuvieras en la situación del niño ¿qué sentimientos o emociones sentirías?

-¿Creéis que con la edad de ese niño vosotros y vosotras hubieseis sido capaces de realizar un acto similar?

Tras resolver las dudas planteadas, el docente comunicará al alumnado que fotografías proyectadas estarán colgadas en el blog de la asignatura, donde aparecen los títulos de cada una de las imágenes.

A continuación rompiendo con la dinámica anterior, el docente realizará una breve exposición, no más de 20 minutos, donde realizará una aproximación escueta sobre las bases del origen, las causas y las consecuencias del conflicto árabe-israelí. Dicha exposición estará apoyada en una presentación de diapositivas, donde primen las fotografías y los mapas, y la información sea lo más esquemática y genérica posible. Para agilizar la atención e interacción durante la exposición, el alumnado no deberá tomar notas ya que posteriormente esta presentación se colgará también en el blog de la asignatura.

Durante los últimos minutos de la sesión, se llevará a cabo la visualización de un breve vídeo⁹⁵, de dibujos animados, que servirá como repaso rápido y afianzamiento del contenido desarrollado por el docente. Gracias a este vídeo, el alumnado podrá repasar lo observado en clase, y podrá volver a visualizarlo en casa, si quiere recordar algo.

Para finalizar la sesión se explicará al alumnado que dispone de un relato literario ("La invisible de la Franja", confeccionado por el docente), colgado en el blog de la materia⁹⁶. Se comunicará que el alumnado deberá leer el relato para ser trabajado en la 6ª Sesión de esta unidad didáctica. Para trabajar con el relato, el alumnado deberá prestar atención a las oraciones en negrita y subrayadas (once enunciados en total). Estas oraciones deberán ser explicadas en un folio aparte de forma breve, y sin necesidad de buscar ningún dato, simplemente contestando de acuerdo con la lógica y lo narrado en el texto. También deberá realizar una breve reflexión u opinión personal (no más de 10-12 líneas).

Sesión 2: Usos y abusos de la Historia en el conflicto árabe-israelí

En esta sesión didáctica trabajaremos con algunos de los acontecimientos esenciales del conflicto árabe-israelí. No son pocos los casos, en los que el alumnado desconoce que la Historia es construida por los historiadores, los cuales poseen unos intereses y una ideología que afecta inconscientemente (o conscientemente) al discurso histórico que construye. Desde el conflicto árabe-israelí trabajaremos con esta premisa, para que el alumnado de forma activa sea consciente de los usos y abusos que la Historia puede legitimar. El alumnado comprobará en esta sesión, como la Historia puede servir como un arma política para justificar los intereses de determinados colectivos.

⁹⁵ Véase Anexo II.

⁹⁶ Véase Anexo VIII.

La actividad consistirá en analizar y realizar una crítica de un acontecimiento histórico, mediante el trabajo con diferentes fuentes de información que serán proporcionadas a cada uno de los grupos de clase. El alumnado trabajará de forma cooperativa, distribuidos en grupos de seis personas por orden alfabético. Cada uno de los equipos de trabajo recibirá una de las fichas elaboradas para tal fin. En total existirán tres fichas de trabajo, una para cada uno de los grupos. Las fichas de trabajo serán las siguientes⁹⁷:

- A) La “Tierra Prometida” estaba deshabitada.
- B) David contra Goliath. La Guerra de Independencia.
- C) El Holocausto y el “derecho a defenderse” de los terroristas

La clase será distribuida de forma que los pupitres de los integrantes del grupo permitan el contacto visual y la interacción entre todos los miembros del equipo. Durante 30 minutos, el equipo de trabajo analizará las fuentes de las que dispone y resolverá las cuestiones que se le plantean, usando un sentido crítico para contrastar la información planteada. Para facilitar posibles dudas o dificultades que puedan surgir al alumnado, el docente servirá de mediador o guía, durante la realización del trabajo.

Durante los 20 minutos restantes, cada uno de los diferentes grupos saldrá a exponer al resto de sus compañeros en qué ha consistido su análisis y cuáles son las respuestas que han acordado para las cuestiones planteadas en la ficha de trabajo. El docente podrá realizar algunas anotaciones y datos de interés al respecto, así como responder a las dudas, sugerencias o curiosidades que susciten al alumnado. Para cerrar la sesión, en un par de minutos el docente cerrará la sesión, explicando la finalidad que tenía la actividad realizada y destacará la importancia que tiene contrastar la información, así como la necesidad de mantener una actitud crítica ante la información que recibimos a diario.

[Sesión 3: El conflicto árabe-israelí en la prensa](#)

Durante esta sesión será necesario trasladarnos al aula de informática para disponer de acceso a internet, por lo que deberemos solicitar con antelación la reserva de la hora. Una vez en el aula de informática explicaremos al alumnado la dinámica de la sesión.

En esta sesión trabajaremos el trabajo colaborativo, para ello el alumnado será dividido en grupos de tres personas según el orden alfabético, para fomentar la interacción y la cohesión del grupo. Cada uno de los grupos de trabajo puede ser entendido como el equipo de trabajo de una revista o un periódico, ya que en torno a

⁹⁷ Véase Anexo III.

esta temática organizaremos los tres roles diferentes que asumirán los integrantes del equipo:

- 1) Investigador: encargado de la búsqueda, tratamiento, recopilación, análisis y crítica de la información.
- 2) Redactor: asumirá el papel de dialogar con el investigador, para recoger la información por escrito y darle una forma estructurada, clara y lógica.
- 3) Periodista: se encargará de exponer oralmente la noticia al resto de la clase, con una buena técnica oratoria, intentando leer lo menos posible y utilizando un lenguaje apropiado.

Durante los 25 primeros minutos, el equipo de la revista realizará una búsqueda, análisis y crítica de la información (sobre una temática concreta, previamente planteada por el profesorado), así como la puesta por escrito de su noticia y reflexiones/conclusiones obtenidas. Cada uno de los equipos de trabajo dispondrá de un ordenador con acceso internet. Los directorios webs donde buscar la información, estarán previamente planteados por el profesorado y accesibles desde el blog de la asignatura, para evitar la dispersión del alumnado a la hora de abordar su tarea, así como, fomentando que el alumnado use su sentido crítico y reflexivo para contrastar la información recogida. Para ello, la búsqueda de información se realizará desde cuatro versiones web de periódicos nacionales de diferentes ideologías y tendencias, dependiendo del medio de comunicación, primarán más unos valores u otros⁹⁸.

Durante los 15 minutos restantes el alumnado que haya asumido el rol de periodista, deberá exponer la noticia que ha elaborado junto a su equipo de trabajo.

La temática con la que se trabajará será la siguiente:

1. El auge del movimiento de Hamás y la ideología que defiende.
2. Los bloqueos de Gaza
3. La colonización israelí en Cisjordania

Teniendo en cuenta que nos encontramos con un grupo de dieciocho personas, el grupo será dividido en seis equipos (seis equipos de tres integrantes). Sin embargo, los temas planteados son sólo tres, ya que la actividad está concebida para que sean dos equipos de trabajo, por separado, los que aborden cada una de las tres temáticas planteadas. El tratamiento de cada uno de los temas por dos equipos de trabajo, fomentará que la noticia elaborada y las conclusiones obtenidas difieran, invitando al debate, no sólo entre los grupos que han abordado esa temática, sino con toda la clase. Por ello, se dedican 15 minutos al debate entre equipos de trabajo, donde todos los

⁹⁸ Véase Anexo IV.

integrantes de cada uno de los equipos de trabajo podrán fundamentar las críticas y anotaciones hechas por el resto del alumnado, siempre de forma ordenada y educada, respetando los turnos de palabra e invitando al entendimiento y la diversidad de opiniones como elemento enriquecedor. Finalmente, las noticias elaboradas serán entregadas al docente al finalizar la sesión.

Mediante esta actividad el alumnado comprenderá la necesidad de contrastar la información de los diferentes medios de comunicación y trabajaremos actitudes en el debate como el entendimiento y el respeto hacia la opinión de los demás. Además, esta actividad sirve como justificante para establecer una relación presente-pasado del conflicto árabe-israelí, dándole sentido y utilidad tanto a la actividad en sí misma, como a la temática que estamos trabajando en esta unidad didáctica.

Sesión 4: Derechos Humanos

Durante esta sesión abordaremos la temática relacionada con los derechos humanos, el derecho internacional humanitario y las violaciones cometidas durante el conflicto árabe-israelí.

En una primera parte (25 minutos), el docente realizará una aproximación de conceptos y elementos concernientes a los derechos humanos y derecho internacional humanitario, así como la situación e incumplimiento de estos tratados durante el conflicto árabe-israelí, a lo largo del tiempo, trasladando esta situación hasta la actualidad.

En esta primera parte abordaremos conceptos básicos como: resoluciones de la ONU, crímenes de guerra, derechos humanos, genocidio, limpieza étnica, *apartheid*, desplazamientos forzados, derecho de retorno, terrorismo, uso desproporcionado de la fuerza y derecho de autodeterminación.

Para captar la atención del alumnado, el docente se servirá de una presentación donde se mostrarán vídeos cortos, fotografías, dibujos, viñetas y textos, que el alumnado deberá ir comentando. Deben ser elementos visuales provocadores que inciten al sentido crítico y reflexivo del alumnado⁹⁹. Para ello el docente se servirá de preguntas abiertas al grupo discente, en relación a los elementos proyectados. Al final de la exposición, leeremos entre todas y todos, la fábula del escorpión y la rana, intentado extraer su moraleja y relacionar este cuento con el conflicto árabe-israelí en la actualidad. Esta fábula es defendida por diferentes autores como ejemplo de que no se espera que Israel cumpla las resoluciones de los organismos internacionales, ni de un giro de 180 grados en su trato con el pueblo palestino, ya que por su “naturaleza” (desde el momento de fundación) se han ido cometiendo tales abusos.

⁹⁹ Véase Anexo V.

Al igual que en el resto de sesiones, todo el material proyectado se colgará en el blog de la materia para evitar que el alumnado se disperse y fomentando la interacción entre presentación, docente y discentes.

En la segunda parte de la sesión (25 minutos), el alumnado trabajará de forma cooperativa por parejas. Cada una de las parejas deberá resolver una situación-problema, ayudándose de los conocimientos vistos a lo largo de todas las sesiones y generar una reflexión común propia, al respecto¹⁰⁰. El docente actuará como guía u orientador para ayudar en las dudas y cuestiones que surjan al alumnado. El docente repartirá las situaciones-problema previamente elaboradas que traerá impresas a clase. Existirán dos modelos de plantillas, A y B, de forma que serán repartidas con alternancia entre las diferentes parejas. Una vez finalizado el modelo que le haya tocado a cada una de las parejas, deberán entregar la práctica al docente al finalizar la sesión.

Sesión 5: Documental “Nacido en Gaza”

Durante esta sesión de clase realizaremos la visualización del documental “Nacido en Gaza”, de 2014, dirigido por Hernán Zin. Puesto que tiene una duración de 78 minutos, cortaremos algunas de las partes que consideremos menos relevantes, ajustándolo a la duración de la sesión de clase. Este documental está disponible en *Youtube*.

No obstante, el alumnado no permanecerá como un elemento pasivo durante la emisión del documental, sino que deberá estar atento e ir respondiendo de forma individual a un cuestionario de preguntas elaborado para tal fin y que el docente traerá impreso a la sesión¹⁰¹. El cuestionario está compuesto por doce preguntas, diez primeras preguntas de respuestas más concretas y en relación directa con lo mostrado en el documental, y dos últimas preguntas más abiertas y reflexivas, donde no existirá una única respuesta válida, sino que se promueve la argumentación de forma que el alumnado demuestre que ha reflexionado. El cuestionario será entregado al docente, ya que contabilizará para la evaluación de la unidad didáctica.

Mediante la visualización de este documental se pretende que el alumnado genera empatía con el sufrimiento, el dolor y la destrucción que sufren las víctimas civiles inocentes de los conflictos armados. La elección de este documental entre la amalgama y diversidad de documentos y filmografía al respecto del conflicto árabe-israelí, reside en que este documental aporta una visión novedosa de las guerras (más allá de entrevistas y aportaciones de historiadores, políticos, expertos o líderes gubernamentales), la visión y la explicación inocente de las niñas y niños que sufren las

¹⁰⁰ Véase Anexo VI.

¹⁰¹ Véase Anexo VII.

injusticias de las contiendas bélicas y son obligados a vivir las desgracias de la violencia humana a su temprana edad.

Sesión 6: Reflexión sobre relato literario y “Obstáculos” para la Paz

Esta sesión será dividida en dos partes, una primera parte, dedicada al trabajo y reflexión sobre el relato literario elaborado por el docente, “La invisible de la Franja”, que fue entregado el primer día de clase al alumnado (por lo que habrá dispuesto de días suficientes para leerlo); y una segunda parte, donde analizaremos los principales obstáculos existentes hoy en día, desde una relación presente-pasado, que dificultan la obtención de una paz definitiva entre árabes/palestinos e israelíes.

En la primera parte de la sesión (30 minutos), el alumnado trabajará con el relato literario con la ayuda de su cuaderno de notas. El docente previamente a la resolución de la actividad comprobará que, todos los alumnos y alumnas, han leído el relato y han trabajado con las cuestiones que se planteaban¹⁰². A continuación, el docente actuará como guía o intermediador, ya que serán los propios alumnos y alumnas los que pongan en común qué conclusiones o explicación podían tener las oraciones marcadas “en negrita” en el relato literario. En la última parte de esta actividad, el alumnado compartirá su reflexión personal en voz alta con el resto de compañeras y compañeros, fomentando la importancia de la libertad de expresión y mostrando al alumnado que no debemos tener miedo o vergüenza a expresarnos, sino que por el contrario la diversidad de opiniones puede servirnos para aprender y enriquecernos. El docente recogerá al final de la actividad los trabajos de cada uno de los alumnos y alumnas.

En la segunda parte de esta sesión (20 minutos), el docente aproximará un acercamiento a los denominados “obstáculos” que impiden la paz y poner fin al “eterno” conflicto árabe-israelí. El docente realizará una breve exposición interactuando con el alumnado, donde deberá mostrar la posición israelí y palestina sobre los diferentes “obstáculos” actuales a la paz. Nos centraremos en ambas visiones de los siguientes elementos:

- El retorno de los refugiados palestinos de 1948.
- La reivindicada capitalidad de Jerusalén, ciudad histórica para musulmanes y judíos.
- Las colonias ilegales israelíes de Cisjordania.
- El ascenso de Hamás en la Franja de Gaza, la resistencia armada palestina y el “derecho a defenderse” israelí.
- El uso y aprovechamiento del agua en un país cuasi desértico.

¹⁰² Véase Anexo VIII.

-El alimentado odio y la sed de venganza por parte de movimientos fanáticos en ambos bandos, que siguen reclamando un “todo o nada”.

-Creación de dos estados (problemas en el establecimiento de fronteras concretas) o un único estado binacional donde convivan árabes-israelíes.

Estos elementos temáticos servirán como base y fundamentación para la actividad final desarrollada en la última sesión. Para fomentar la interacción y la captación de la atención del discente, el docente deberá utilizar una oratoria cautivadora y presentar los conocimientos de forma esquemática y clara, apoyándose en la proyección de una presentación de diapositivas. Esta presentación de diapositivas y esquema de argumentos expuestos, será proporcionado al alumnado de forma impresa, para agilizar la comprensión de la explicación y facilitar la toma de anotaciones complementarias, evitando la dispersión del alumnado. Al finalizar la sesión, el docente deberá recordar al alumnado que el siguiente día no olvide traer las diapositivas impresas proporcionadas, ya que tendrán que servirse de ellas para llevar a cabo la realización de la actividad final de la unidad didáctica.

[Sesión 7: Juego de Simulación. Resolviendo el conflicto por la vía pacífica](#)

En esta última sesión de clase tendrá lugar el desarrollo de un juego de simulación que nos ocupará todo el tiempo de la clase (55 minutos), donde todas las alumnas y alumnos deberán involucrarse desarrollando un rol que le será asignado al comienzo de la sesión.

Para llevar a cabo esta actividad, la clase será dividida en tres grupos, fruto del azar. El docente llevará impresas dieciocho tarjetas que serán introducidas en una bolsa opaca de la que cada uno de los alumnos y alumnas deberá sacar el rol que le será asignado. Existirán tres tipos de tarjetas de personajes o roles: israelíes, palestinos y representante de las Naciones Unidas¹⁰³. La totalidad de tarjetas será dividida en: 7 de roles palestinos, 7 de roles israelíes y 4 de representantes de las Naciones Unidas. La primera actividad nos llevará unos (25 minutos), y comenzaremos agrupando los pupitres del aula de la siguiente forma: la mitad de pupitres a la izquierda y la otra mitad a la derecha del aula, en el centro de la clase delante de la pizarra, cuatro pupitres presidiendo el aula. El juego de simulación consistirá en la representación de una Asamblea General de las Naciones Unidas donde se pretende llegar a un acuerdo definitivo de paz que resuelva el conflicto árabe-israelí. El alumnado con la ayuda de un alfiler se pondrá en la ropa, de forma visible, su tarjeta de rol identificativa.

Una vez repartidos los roles de personajes, las alumnas y alumnos serán distribuidos de la siguiente forma: el grupo de israelíes se agruparán en uno de los lados de la clase, y el de los palestinos en el lado opuesto. Ambos grupos, podrán utilizar el

¹⁰³ Véase Anexo IX.

espacio de forma que puedan interactuar y tener contacto con el resto de su grupo. Una buena idea, si el aula lo permite, es que se constituyan en forma de asamblea en el suelo del aula. Los cuatro alumnos y alumnas que les haya sido asignado el papel de representantes de las Naciones Unidas se dirigirán hacia los pupitres que presiden la clase.

El grupo de palestinos e israelíes, deberán trabajar con el material de clase del día anterior respecto a los denominados “obstáculos” de la paz. Deberán establecer cuáles serán los argumentos y estrategias que el pueblo palestino y el Estado israelí exigirán y negociarán para llegar a un acuerdo que ponga fin al conflicto. Cada uno de los grupos (palestinos e israelíes) deberá construir los argumentos a dirimir en función de la óptica del colectivo que representa y ponerse en la piel de sus compatriotas. Un consejo para agilizar el proceso de trabajo y la defensa, puede ser que cada uno de los integrantes de los dos colectivos, se prepare uno o varios de los elementos a debatir.

Mientras tanto, los representantes de la ONU repasarán los apuntes del día anterior para refrescar, antes de que dé comienzo la Asamblea General, cuál era la posición de árabes e israelíes y la situación actual de los puntos conflictivos que impiden que tenga lugar la firma de una paz definitiva que acabe finalmente con el conflicto.

Para controlar los plazos el docente utilizará un cronómetro digital online que debe ser visible desde el inicio del juego, para que todos los grupos de trabajo sean conscientes del tiempo restante. Además, el docente actuará como mediador o guía para aclarar posibles dudas o aportar orientaciones que faciliten el buen desarrollo del simulacro.

Una vez finalizado el tiempo de la primera actividad, los diferentes colectivos se sentarán sobre los pupitres localizados en su lado del aula. Los representantes de las Naciones Unidas tomarán asiento en los pupitres que presiden la clase. Así, dará comienzo la Asamblea.

La Asamblea nos llevará el tiempo restante de la sesión (unos 25 minutos). Los representantes de la ONU harán una muy breve introducción de los diferentes elementos que deben dirimirse en la Asamblea. Estos serán los encargados de controlar los turnos (usando el cronómetro digital), así como los responsables del buen desarrollo de la Asamblea y de controlar que se respete el turno de palabra de los diferentes ponentes. En primer lugar, los representantes de las Naciones Unidas irán estableciendo sobre qué punto se va a debatir, e irán cediendo los diferentes turnos de palabra a cada uno de los colectivos implicados. Los representantes de los colectivos palestino e israelí, saldrán de forma individual al centro de la clase para exponer de pie los argumentos, la defensa y reivindicación de sus intereses. Igualmente deben existir turnos de palabra para el colectivo contrario por alusiones o referencias, o generar críticas a la exposición

del rival, si estos lo pidieran. Los representantes de las Naciones Unidas, deberán tomar anotaciones sobre lo que se debata en la Asamblea.

Para finalizar, los integrantes de las Naciones Unidas deberán dialogar para intentar llegar a un acuerdo de paz que sea favorable y ratificado por ambos colectivos. Una vez establecida una Resolución de Paz, los integrantes de cada colectivo deberán votar a mano alzada, para comprobar si existe una mayoría palestina y una mayoría israelí que firmen la Resolución de Paz.

Con esta actividad el alumnado trabajará de forma cooperativa y se pretende que sea consciente de que mediante la palabra y el respeto mutuo del “Otro”, el entendimiento y la tolerancia, puede llegarse a un consenso por la vía pacífica para resolver los conflictos, fomentando la Cultura de la Paz.

Antes de cerrar esta unidad didáctica, el docente repartirá entre el alumnado una breve encuesta anónima para que cada alumna y alumno valore su experiencia, evalúe el esfuerzo docente y opine sobre las actividades y contenidos trabajados en el aula. Deberá responder de forma breve. Una vez finalizada doblará su encuesta y la introducirá en una bolsa opaca. Estas encuestas únicamente tendrán un valor informativo, así como para la automejora y autocrítica de la unidad didáctica y del trabajo del docente. Se lanzarán las siguientes preguntas abiertas:

- 1) ¿Te ha resultado de interés el tema del conflicto árabe-israelí? ¿Crees que te ha aportado alguna utilidad? ¿Por qué?
- 2) ¿Prefieres trabajar de forma individual o cooperativa? Razona tu respuesta.
- 3) ¿Te has sentido atraído y motivado durante las actividades desarrolladas? ¿Cuál ha sido la que más y la que menos te ha gustado? ¿Por qué?

4.5.5. Evaluación

4.5.5.1 Criterios de evaluación

- Analizar las causas y consecuencias del conflicto árabe-israelí a lo largo del tiempo.
- Analizar el rol jugado por los organismos y potencias internacionales en el conflicto árabe-israelí.
- Explicar cómo la Historia puede ser manipulada para legitimar los intereses sionistas, ocultando al pueblo palestino.
- Analizar información de diferentes versiones sobre acontecimientos desarrollados a lo largo del conflicto árabe-israelí.
- Identificar la importancia del Derecho Internacional Humanitario como garante de limitaciones en los conflictos bélicos.

- Analizar los crímenes de guerra y violaciones de derechos humanos en el conflicto árabe-israelí.
- Empatizar con el sufrimiento y el dolor de las víctimas del conflicto árabe-israelí.
- Explicar por qué la vía pacífica es el medio óptimo y justo para la resolución de conflictos como el árabe-israelí.
- Reconocer la diversidad cultural y el conocimiento del “Otro” como símbolos de la riqueza humana, como en el caso de judíos o musulmanes.
- Elaborar posibles propuestas de paz para el conflicto árabe-israelí definitivas a raíz de los obstáculos actuales

4.5.5.2. Estándares de aprendizaje

- Identifica las causas y consecuencias del conflicto árabe-israelí a través del análisis de textos que plantean diferentes versiones históricas del conflicto.
- Realiza una búsqueda guiada en internet sobre elementos temáticos del conflicto árabe-israelí.
- Identifica por escrito y de forma oral el uso de la Historia, como medio para legitimar la llegada sionista a Palestina.
- Relaciona la importancia del conflicto árabe-israelí con la situación actual de Próximo Oriente.
- Realiza una crítica de forma oral sobre viñetas y fotografías que cuestionan el papel de las potencias internacionales en el conflicto árabe israelí.
- Explica el papel de la ONU y las Resoluciones Internacionales a través del buen desarrollo de un juego de simulación.
- Expone de forma oral la importancia de que se cumplan los tratados internacionales de Derechos Humanos
- Debate de forma oral con el resto de compañeras y compañeros sobre las violaciones de derechos humanos cometidas durante la historia actual de Palestina e Israel.
- Reflexiona sobre los problemas diarios y cotidianos a los que se enfrentan la población palestina en los territorios ocupados, la Franja de Gaza y los refugiados.
- Muestra elementos de respeto, solidaridad y compromiso con aquellas culturas diferentes a la propia, mediante una reflexión por escrito sobre la situación actual que sufre el pueblo palestino.
- Participa de forma activa, ordenada y respetuosa en los debates.

- Compara los principales obstáculos que impiden acordar una paz para el conflicto árabe israelí
- Valora medidas realizables para la firma de una paz definitiva del conflicto entre árabes e israelíes.

4.5.5.3. Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de los que nos serviremos para evaluar al alumnado serán:

- ✓ Diario del docente.
- ✓ Observación del docente a través de las diferentes actividades diarias desarrolladas por el alumnado en las sesiones.
- ✓ Realización de debates y trabajos en el aula.
- ✓ Entrega de prácticas y actividades requeridas a lo largo de la unidad didáctica.

4.5.5.4. Evaluación y calificación

La evaluación será continua y de formación progresiva, ya que se irá desarrollando a lo largo de todas las sesiones de clase. La calificación final de cada uno de las alumnas y alumnos, vendrá determinada por la suma de todas las actividades desarrolladas, tanto de forma grupal como individual. Aquellas actividades que hayan sido desarrolladas con una metodología de trabajo cooperativo o colaborativo, constituirán una nota común para el equipo de trabajo. El peso de cada una de las actividades viene determinado por la importancia y esfuerzo que implica. El desglose de porcentajes por actividades sería de la siguiente forma:

- ❖ Actitud, participación e interacción diaria en clase: 10%
- ❖ Actividades y reflexión sobre el relato literario de “La invisible de la Franja”: 10%
- ❖ Trabajo de análisis de diferentes versiones históricas y exposición oral: 10%
- ❖ Actividad de búsqueda, elaboración y exposición de noticias: 20%
- ❖ Resolución de actividad de situación-problema sobre los Derechos Humanos: 10%
- ❖ Cuestionario sobre documental “Nacido en Gaza”: 10%
- ❖ Actitud, cooperación e implicación en el Juego de Simulación: 30%

4.6. Temas transversales

De acuerdo con el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, Artículo VI, se fijan una serie de elementos transversales que deben ser fomentados en todas las etapas educativas y el currículum de todas las materias, para fomentar que el alumnado adquiera una sucesión de valores. Con esta unidad didáctica trabajaremos:

-Educación para el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. A través del estudio del conflicto árabe-israelí, fomentaremos valores como la empatía, la solidaridad humana y la tolerancia, ya que este conflicto sirve como paradigma de un conflicto anquilosado en el tiempo debido a las diferencias nacionales o por motivos religiosos. Fomentamos que el alumnado conozca al “Otro”, ya que el reconocimiento y la apreciación de la riqueza de la diversidad cultural son uno de los primeros pasos para promover la igualdad.

- Aprendizaje para la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombre y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia. A través del conflicto árabe-israelí y la situación actual de Palestina e Israel, el alumnado se aproximará a valores como la no violencia, el respeto hacia los derechos humanos, la libertad y justicia que promueven el pueblo palestino o la necesidad de condenar las violaciones del Derecho internacional.

- Elementos curriculares orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor, a la adquisición de competencias para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas y al fomento de la igualdad de oportunidades y del respeto al emprendedor y al empresario, así como a la ética empresarial. Las Administraciones educativas fomentarán las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permita afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico. Mediante el uso de una metodología activa y el trabajo cooperativo y colaborativo, a lo largo de las sesiones programadas, se impulsará la capacidad de innovar y que el alumnado sea partícipe de su propio proceso de aprendizaje, tanto de forma individual como en equipos.

4.7. Innovación docente

Como hemos mencionado en el apartado de metodología, durante la sesión 3, haremos uso de los ordenadores del aula de informática, como recurso TICs, para que el alumnado descubra herramientas y medios para ser protagonista de su propio aprendizaje en un futuro; en nuestro caso, la posibilidad de manejar diferentes buscadores de noticias online, como medios de acceder a fuentes de información de diferentes ideologías y que enfocan las noticias desde diversas perspectivas.

Por otro lado, durante esta unidad didáctica se ha creado un blog online de la asignatura, con lo que se abrirían multitudes de posibilidades para fomentar la interacción y el acceso a diferentes elementos de información, guía o ayuda con el alumnado, como es la posibilidad de colgar todas las presentaciones y recursos informativos que el docente considere; en nuestro caso, el relato literario, diapositivas proyectadas en el aula, vídeos, imágenes o enlaces webs.

Por último, el uso de un cronómetro o temporizador online, constituye un magnífico recurso para el docente, ya que puede servir para medir los tiempos en las actividades de debate, y al ser un elemento proyectado, será en todo momento visible para el alumnado, de forma que facilita que las alumnas y alumnos sean conscientes de un mayor control de los tiempos de trabajo establecidos durante las actividades desarrolladas.

5. Epílogo

Como hemos podido comprobar a lo largo de este trabajo, Israel ha sido condenado por la opinión mediática de diferentes países, amenazado por ataques de fundamentalistas religiosos, presionado por organismos internacionales... El pueblo palestino ha intentado llegar a acuerdos en forma de resistencia pacífica, armada e incluso se han sucedido ataques terroristas... Pero la realidad actual es que sigue sin existir un estado palestino, sigue existiendo una discriminación de árabes en el Estado israelí y en los territorios cisjordanos ocupados. La supuesta autonomía de Gaza, no es más que un espejismo que pretende ocultar las atrocidades y condiciones inhumanas a las que se ve sometida la población palestina.

El objetivo último de la enseñanza de la Historia debe ser la formación plena de una futura ciudadanía crítica y reflexiva, reivindicativa y activa democráticamente, engranaje de cambios y reformas venideras que conduzcan a una sociedad más justa, igualitaria, ética y pacífica. Para la resolución del conflicto se hace necesaria la movilización del conjunto de la ciudadanía internacional, como elemento de presión para sus diferentes gobiernos, que exija la liberación del pueblo palestino y el establecimiento de una situación de paz que lo dignifique.

Hoy en día, alcanzar la movilización colectiva de la ciudadanía se hace ardua tarea, ya que males bien conocidos vuelven a azotar nuestra sociedad en pleno siglo XXI. Nuevamente somos testigos del auge de movimientos ideológicos que propugnan sentimientos y valores totalmente antidemocráticos, basados en el odio y la condena del “Desconocido” y del “Otro”, por lo que se hace imprescindible la formación del alumnado en valores como la paz y la integración cultural, para evitar que tales movimientos, xenófobos e intransigentes, encuentren apoyo social entre aquellas mujeres y hombres desesperados por el azote de un nuevo fracaso del sistema socioeconómico vigente.

Por otro lado, con la expansión exponencial de los medios de comunicación y el acceso individual a los mismos, que permite a cualquiera “expresarse” libremente y sin regulación alguna, se produce un bombardeo masivo de noticias, lo que genera dificultades a la población para discernir entre información veraz y manipulada. Así pues, se torna más necesaria que nunca la adquisición de un sentido crítico y reflexivo a la hora de enfrentarse a las fuentes de información. La enseñanza de la Historia no debe tener como objetivo final la memorización de una serie de mitos nacionales o el soporte de una visión eurocéntrica, sino todo lo contrario, deconstruir desde la Historia este tipo de argumentos fomentando valores sociales y cívicos en el alumnado.

Asimismo, el sistema socioeconómico actual fomenta el individualismo y la competencia, debilitando el sentimiento de clase y las relaciones humanas. De tal manera que en un mundo en el que el interés incluso por el conciudadano desaparece

(con el que se supone se mantienen un lazo común de pertenencia nacional), las posibilidades de construir una solidaridad internacional se muestran exiguas. En este marco, la Historia ha de ser considerada como el mejor de los recursos didácticos con el que crear unos valores en favor de la convivencia social, el altruismo, la compasión por el prójimo o la ética de la ayuda mutua, en beneficio de la creación de una ciudadanía global.

No obstante, la adquisición de todos estos valores y el desarrollo de las competencias sociales y cívicas no pueden ser logrados desde una arcaica y desestimada metodología de clase magistral y expositiva. Se hace por tanto necesario un ejercicio de autocrítica por gran parte del profesorado, así como el cambio hacia nuevas metodologías de aprendizaje y enseñanza en las que el alumnado se convierta en el nuevo foco atención en el aula, descubriendo y construyendo su propio conocimiento basándose en un aprendizaje que sea significativo, y donde los contenidos trabajados sean presentados como útiles y necesarios para comprender la realidad actual del mundo.

Sólo a través del uso de nuevas formas de aprendizaje y sólo con el protagonismo de las alumnas y alumnos en el aula, podrán desarrollar una actitud crítica y reflexiva con la Historia y con el Presente. Sólo con el desarrollo de una futura ciudadanía activa y participativa en democracia, una ciudadanía crítica que no tenga miedo a soñar con un futuro mejor y presione a los gobiernos a tomar medidas en este asunto, podremos acabar con la violencia y el odio que protagonizan la realidad diaria de los civiles inocentes que han sufrido y sufren las consecuencias del conflicto árabe-israelí, asegurando el derecho a la vida digna que merecen todos los seres humanos.

La educación es nuestra armadura para luchar contra la violencia extrema, el rencor y la venganza. Necesitamos un cuerpo ciudadano formado en valores pacíficos y que reivindique la no violencia como forma de resolución de los conflictos. Que condene las acciones violentas de todos los países del mundo y reproche el belicismo y militarismo internacional, sorteando algunos de los obstáculos que se plantean (como el llamado recurso al “derecho a la defensa”, las “guerras preventivas” o el recurrente nacionalismo patrio). Necesitamos que la ciudadanía se sirva del aprendizaje de la Historia para activar un pensamiento crítico que le permita comprender la realidad del mundo en el que vive.

Los gobiernos y organismos internacionales han fracasado (de forma inconsciente o por intereses geopolíticos y económicos) en la búsqueda de una paz para el conflicto; sólo queda una solución, la movilización ciudadana, de la que ya existen iniciativas al respecto como el llamado movimiento *BDS* contra Israel (Boicot, Desinversión y Sabotaje). La Historia puede aportarnos testimonios de otras victorias sociales que se resolvieron de forma pacífica, mediante la desobediencia civil y la no

violencia. Por ello, ahora más que nunca, cuando los gobiernos dan la espalda a las personas y viran hacia sus intereses, no queda más solución que la movilización ciudadana.

El belicoso gobierno israelí teme enfrentarse a una multitud de ciudadanos desarmados, ya que no tendría legitimidad para usar la violencia desmesurada que lo ha caracterizado a lo largo de la historia, puesto que no existiría una supuesta amenaza de un peligro real. Visto lo cual, no parece que la solución sean los ataques suicidas de algunos fanáticos fundamentalistas, que más que resolver nada, sirven como pretexto de nuevas represalias israelíes (excusándose en su derecho a la legítima defensa en una “guerra contra el terrorismo”), donde la gran mayoría de palestinas y palestinos inocentes se ven inmiscuidos. Quizás la solución deba ser la salida a la calle con las manos en alto y la bandera blanca por parte de los refugiados y refugiadas palestinas, los habitantes de la Franja de Gaza y de los territorios ocupados, los árabes que viven en Israel y sufren una discriminación cívica, los militares y ciudadanos israelíes conscientes del estado opresivo en el que viven, así como todas y todos los ciudadanos que creemos, que se puede y se debe construir un futuro mejor.

6. Bibliografía

- Abu-Tarbush, J. (2012). "Palestina: retomando la iniciativa". *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, (24), 1-27-
- Álvarez Jiménez, J. M. (2010). "Características del desarrollo psicológico de los adolescentes", *Innovación y experiencias educativas*, (28), 1-11.
- Álvarez-Ossorio, I. (2001). *El miedo a la paz. De la Guerra de los Seis Días a la Segunda Intifada*. Madrid: Catarata.
- Aróstegui, J. (1989). La historia reciente o del acceso histórico a realidades sociales actuales. En Rodríguez Frutos, J. (Ed.), *Enseñar Historia. Nuevas propuestas* (pp. 33-52). Barcelona: Laia.
- Barreñada, I. et al. (2008). *Palestina tiene nombre de mujer*. Bilbao: Mundubat.
- Bregman, A. (2014). *La ocupación. Israel y los territorios ocupados*. Barcelona: Crítica.
- Capellá i Roig, M. (2009). De los asesinatos selectivos de 2002 a los ataques contra Gaza de 2008: ¿un crimen contra la humanidad anunciado? En Pérez González, C. y Escudero Alday, R. (Eds.), *La Responsabilidad Penal por la Comisión de Crímenes de Guerra: el Caso de Palestina* (pp. 65-103). Pamplona: Thompson Reuters.
- Casado Salinas, J. M. (2013). Educación mediática para una nueva ciudadanía. En Díaz Matarranz, J. J., Santiesteban Fernández, A. y Cascarejo Garcés, A. (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 45-58). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Córdoba Hernández, A. M^a. (2011). "España, Israel y Palestina: pasado y presente de sus relaciones diplomáticas, *Historia y Política*, (26), 291-223.
- Culla, J. B. (2005). *La Tierra más disputada. El sionismo, Israel y el conflicto de Palestina*. Madrid: Alianza.
- Currea Lugo de, V. (2008). ¿Es posible hablar de Estado social bajo la ocupación? En Escudero Alday, R. (Ed.), *Segregados y recludos. Los palestinos y las amenazas a su seguridad* (pp. 97-122). Madrid: Catarata.
- Currea Lugo de, V. (2005). *Palestina. Entre la trampa del muro y el fracaso del derecho*. Barcelona: Icaria.
- Díaz Polanco, P. (2011). "La discriminación de la minoría palestina en Israel. ¿Crimen del Apartheid?, *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*, (11), 152-163.

- Díez Bedmar, M. C. (2012). Experiencias de enseñanza de la participación ciudadana. Reflexiones para un debate. En Alba Fernández de, N., García Pérez, F. F. y Santisteban Fernández, A. (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (vol. 1, pp. 307-316). Sevilla: Díada.
- Doebbler, C. F. J. (2011). "Human Rights and Palestine: The Right to Self-Determination in Legal and Historical Perspective", *Beijing Law Review*, (2), 111-118.
- Falk, R. (2014). Derecho internacional, apartheid y respuestas israelíes al BDS. En Gómez, L. (Ed.), *BDS por Palestina. El boicot a la ocupación y el apartheid israelíes* (pp. 57-74). Madrid: Disenso.
- Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona, F. X., (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: GRAÓ.
- Finkelstein, N. G. (2015a). *Imagen y realidad del conflicto palestino-israelí*. Madrid: Akal.
- Finkelstein, N. G. (2015b). *Método y Locura. La historia oculta de los ataques de Israel en Gaza*. Madrid: Akal.
- Finkelstein, N. G. (2014). *La industria del Holocausto. Reflexiones sobre la explotación del sufrimiento judío*. Madrid: Akal.
- Frieria, F. (1995). *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Gijón Mendigutia, M. (2008). "Los nuevos historiadores israelíes. Mitos fundacionales y desmitificación", *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, (5), 27-41.
- González Gallego, I. (2011). El currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En Prats, J. (Coord.), *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar* (pp. 133-146). Barcelona: GRAÓ.
- Grinberg, L., (2008). "El régimen dual en Israel desde 1967", *Arancaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, (19), 124-151.
- Grosfoguel, R. (2009). "los derechos humanos y el antisemitismo después de Gaza", *Universitas Humanistico*, (68), 157-177.
- Hernández, A. (2012), "Las raíces del Estado de Israel y su evolución", *Clío*, (38), 1-10.
- Hernández Cardona, F. X. (2008). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: GRAÓ.
- Izquierdo Brichs, F. (2003). "Estados Unidos e Israel, de la alianza a la simbiosis", *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (64), 71-93.

- Jares, X. (1999). *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Kacowicz, A. M. (2008). "Las fronteras de Israel", *Arancaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, (19), 112-123.
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Catarata.
- Lion Bustillo, J. (2012). El pluralismo narrativo como instrumento de inclusión y participación en sociedades divididas: el debate en Israel. En De Alba Fernández, García Pérez, F. F. y Santiesteban Fernández, A. (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (vol. 1, p. 221-228). Sevilla: Díada.
- Llàcer Pérez, V. et al. (2008). Historiografía y diseño curricular de Historia en bachillerato. En Ávila, R. M^a, Cruz, A. y Díez, M^a C. (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 413-425). Jaén: Universidad de Jaén, Jaén.
- López Chaves, P. (2011). "Salvar la cuestión judía: Hannah Arendt y la cuestión palestina", *Historia Actual Online*, (25), 183-197.
- Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Mariño Menéndez, F. M. (2009). Exigencia de responsabilidad penal internacional por crímenes de guerra y solución del conflicto palestino-israel. En Pérez González, C. y Escudero Alcoy, R. (Eds.), *La Responsabilidad Penal por la Comisión de Crímenes de Guerra: el Caso de Palestina* (pp. 49-61). Pamplona: Thompsons Reuters.
- Martín Pallín, J. A. (2009). Así no es posible la paz: la viabilidad de la exigencia de responsabilidades en el marco del Derecho internacional. En Pérez González, C. y Escudero Alcoy, R. (Eds.), *La Responsabilidad Penal por la Comisión de Crímenes de Guerra: el Caso de Palestina* (pp. 21-48). Pamplona: Thompsons Reuters.
- Martínez Valcárcel, N. et al., (2008). El desarrollo del currículo de Historia en Bachillerato y el uso de los textos: la visión del profesorado. En Ávila, R. M^a, Cruz, A. y Díez, M^a C. (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 583-596). Jaén: Universidad de Jaén.
- Miralles, P. y Molina, S. (2011). Cómo incorporar el estudio de un acontecimiento, fenómeno o realidad social a la actividad de la clase. En Prats, J. (Coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 123-138). Barcelona: GRAÒ.

- Miras, M. (1999). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En Martín Ortega, E. et. al. (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 47-64). Barcelona: GRAÓ.
- Moradiellos, E. (2011). La historia: una ciencia humana y social de naturaleza racional constructivista. En Prats, J. (Coords.), *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar* (pp. 33-62). Barcelona: GRAÓ.
- Moreno Fernández, O. (2012). La Educación Ambiental y Educación para la Ciudadanía: Ampliando derechos hacia una Educación Ciudadana Planetaria. En Alba Fernández de, N., García Pérez, F. F. y Santisteban Fernández, A. (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (vol. 1, pp. 149-158). Sevilla: Díada Editora.
- Morocutti, P. (2015). "Desde la lucha entre historiografías nacionales hacia la narración-puente; El caso de Palestina/Israel, *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebreos*, (64), 75-94.
- Morocutti, P. (2013). "Education and history for reconciliation in Palestine/Israel. The case of Zochrot", *Revista paz y conflictos*, (6), 152-171.
- Muhiar Muñumer, H. (2008). Las mujeres palestinas como objetivo de la ecuación demográfica. En Escudero Alday, R. (Eds.), *Segregados y recluidos. Los palestinos y las amenazas a su seguridad* (pp. 191-218). Madrid: Catarata.
- Murado, M. A. (2006). *La Segunda Intifada. Historia de la Revuelta Palestina*. Madrid: Ediciones del oriente y del mediterráneo.
- Muñoz Labraña, C. (2012). El desarrollo de habilidades ciudadanas en la escuela. ¿Una educación para participar como gobernado o gobernante? En Alba Fernández de, N., García Pérez, F. F. y Santisteban Fernández, A. (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 381-390). Sevilla: Díada Editora.
- Muñoz Reyes, E. (2013). Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la Historia. En Pagés, J. y Santiesteban, A. (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (vol 2, pp. 229-236). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ospina Garnica, J. (2015). *La educación para la paz en situaciones de conflicto armado. Construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los Territorios Palestinos Ocupados*. Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid. Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas", Madrid.
- Pappé, I. (2015). *La idea de Israel. Una historia de poder y conocimiento*. Madrid: Akal.

- Pappé, I. (2009). *La limpieza étnica de Palestina*. Barcelona: Crítica.
- Pappé, I., (2007). *Historia de la Palestina moderna: un territorio, dos pueblos*. Madrid: Akal.
- Peinado Rodríguez, M. (2013). El papel de los medios de comunicación y la formación del pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Díaz Matarranz, J. J., Santiesteban Fernández, A. y Cascarejo Garcés, A. (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 59-66). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Pérez González, C. (2008). Desplazamiento forzoso de la población y seguridad humana en el marco del conflicto palestino-israelí. En Escudero Alday, R. (Eds.), *Segregados y recludos. Los palestinos y las amenazas a su seguridad* (pp. 51-73). Madrid: Catarata.
- Pérez Navío, E. (2009). Competencia Social en estudiantes de secundaria. En Medina Rivilla, A. (Ed.), *Formación y Desarrollo de las Competencias Básicas* (293-304). Madrid: Universitas.
- Pfoh, E. (2014). "Geografía imaginadas, prácticas arqueológicas y construcción nacional", *Cuadernos de Antropología Social*, (39), 39-62.
- Pozo, J. I. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011a). Por qué y para qué enseñar Historia. En Prats, J. (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Barcelona: GRAÓ.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011b). Los contenidos en la enseñanza de la Historia. En Prats, J. (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 31-49). Barcelona: GRAÓ.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011c). Métodos para la enseñanza de la Historia. En Prats, J. (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 51-56). Barcelona: GRAÓ.
- Rodríguez Morales, T. G. (2012). *"El conflicto Israelí-Palestino y la cooperación de EE.UU. en el período de Barack Obama (2009-2011): El terrorismo islamista y su implicación en el conflicto"*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada.
- Said, E. W. (2013). *La cuestión palestina*. Barcelona: Debate.
- Sand, S. (2013). *La invención de la Tierra de Israel. De Tierra Santa a madre patria*. Madrid: Akal.
- Solar, D. (1997). *El laberinto de Palestina. Un siglo del conflicto árabe-israelí*. Madrid: Espasa.
- Solé, I. y Coll. E (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En Martín Ortega, E. et. al. (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 7-24). Barcelona: GRAÓ.

- Sznajder, M. (2013). "Israel y su modernización", *Arancaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, (30), 83-99.
- Trepát, C. A. y Rivero, P. (2010), *Didáctica de la historia y la multimedia expositiva*. Barcelona: GRAÓ.
- Yuste Munté, M. y Oller Freixa, M. (2013). El trabajo cooperativo e interactivo como instrumento de mejor del aprendizaje de la Historia en la ESO. En Pagés, J. y Santiesteban, A. (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (vol. 1, pp. 271-278), Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Legislación de referencia

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero. Boletín Oficial del Estado, nº 25, 2015, 29 de enero.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, nº 3, 2015, 3 de enero.
- Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 de diciembre.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, nº 5, 2007, 5 de enero.

Webgrafía

- *Agencia de la ONU para los refugiados de Palestina*. (2016). *UNRWA España*. Recuperado 15 de Junio 2016, en <http://www.unrwa.es/>
- *Declaración Universal de Derechos Humanos*. (2016). *Un.org*. Recuperado 15 Junio 2016, en <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

7. Anexos

Anexo I

Imágenes para Sesión 1.

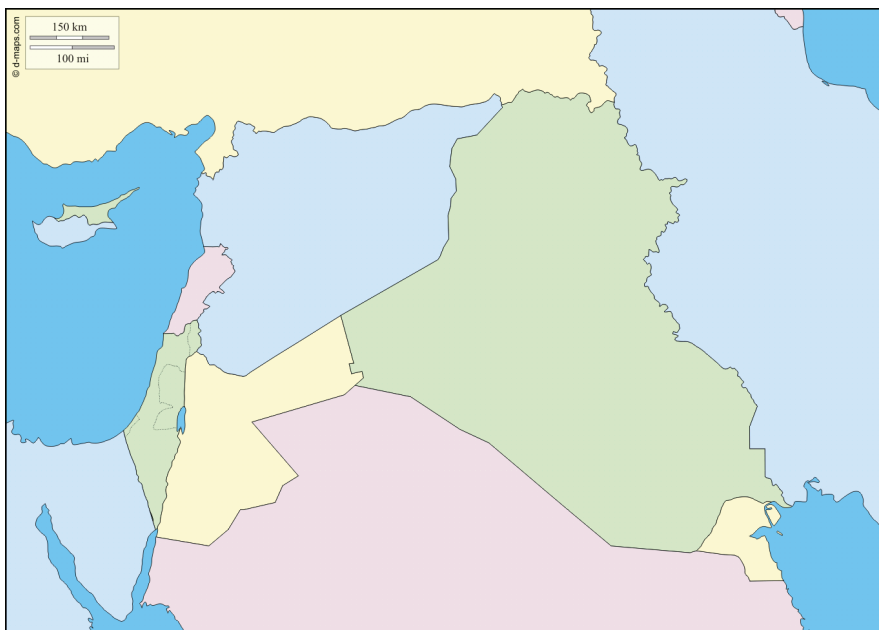
Imagen 1: Mapa político mudo de los países del Mediterráneo.



Fuente:

<https://mapasinteractivos.didactalia.net/comunidad/mapasflashinteractivos/recurso/mapa-de-paises-del-mediterraneo-freemap/0aaa19da-7813-454e-b238-dffbcf71d494>

Imagen 2: Mapa político mudo de Oriente Próximo.



Fuente: http://d-maps.com/carte.php?num_car=29536&lang=es

Imagen 3: Bandera del Estado palestino y del Estado israelí.



Fuente: <http://elmed.io/el-conflicto-arabe-israeli-y-la-economia/>

Imagen 4: Judíos ultra ortodoxos rezando en el Muro de las Lamentaciones.



Fuente: <http://www.elmundofinanciero.com/noticia/39051/viajes-y-hoteles/cristianos-judios-y-musulmanes-unidos-por-el-muro-de-las-lamentaciones.html>

Imagen 5: Vista parcial de la Explanada de las Mezquitas, donde se observa la Cúpula de la Roca y el Muro de las Lamentaciones.



Fuente: <http://www.rts.ch/info/monde/3488161-israel-se-barricade-pour-yom-kippour.html>

Imagen 6: Campo de refugiados palestinos en Siria (1967).



Fuente: <http://america.aljazeera.com/articles/2013/9/12/a-visual-historyofpalestinianrefugees.html>

Imagen 7: Muro en Cisjordania que separa asentamiento palestino de colonia israelí; y Grafiti de Banský en el Muro de Cisjordania.



Fuente: http://politiken.dk/debat/klummer/Marcus_Rubin/premium/ECE2114698/ny-bog-om-israel-bygger-paa-syv-soldaters-unikke-historie/

Fuente: http://www.elespanol.com/cultura/arte/20160314/109489306_0.html

Imagen 8: Grupo de paramilitares de Hamás; y *Shayetet 13*, una de las unidades de Fuerzas Especiales navales israelíes.



Fuente: <http://www.theblaze.com/stories/2014/08/07/hamas-rejects-disarmament-deal-our-fingers-are-on-the-trigger-and-our-rockets-are-trained-at-tel-aviv/>

Fuente: http://www.chinadaily.com.cn/world/2012-12/25/content_16054507_3.htm

Imagen 9: Niño palestino arroja una piedra a un tanque israelí durante la Primera Intifada.



Fuente: <https://tr.instela.com/m/israil-askerine-tas-atan-cocuklar--i659715>

Anexo II

Vídeo de Sesión 1

Vídeo: “Conflicto Palestino/Israelí”. Fuente:

<https://www.youtube.com/watch?v=bVdjh2MXu18>



Anexo III

Fichas de trabajo de la Sesión 2

A) La “Tierra Prometida” estaba deshabitada

*CONTEXTO: El sionismo (movimiento ideológico judío de tintes nacionalistas) promovió el deseo de volver a Palestina, ya que era la “Tierra Prometida” por Dios, región de dónde el pueblo judío había sido expulsado en el 135 d.C. Los judíos defendían que tenían un derecho histórico sobre esa tierra. ¿Qué ocurrió entonces?

-Versión 1:

Los sionistas promovían el retorno a una tierra donde poseían derechos históricos, que se encontraba deshabitada, donde vivían solo unos pocos árabes ganaderos. Sólo con la llegada de los judíos y la modernización de la primitiva Palestina comenzaron a llegar nuevos árabes a este territorio. Los judíos comenzaron a asentarse en el territorio disponible. La tensión en la región comenzó debida a la negativa de los árabes a cohabitar con los judíos. Los árabes rechazaron el Plan de Partición de la ONU. Debido a la hostilidad de los árabes, estalló un conflicto entre árabes y judíos, que hizo que 700.000 árabes que vivían en el recién creado Israel, se marcharan voluntariamente debido a la presión los líderes religiosos árabes y para facilitar las maniobras de los ejércitos árabes.

-Versión 2:

La mayoría de tierra “deshabitada” se encontraba poblada de población árabe (la población judía en 1889 era de un 1%). Los judíos comenzaron un proceso de “colonización” de la tierra mediante la compra de propiedades agrícolas, gracias a su superioridad económica. El sionismo siempre defendió la creación de un estado judío en toda Palestina como meta última. Los sionistas aceptaron la resolución de la ONU pero sus propios líderes en su discurso dejaron entrever futuras conquistas. El llamado “exilio voluntario” de 700.000 árabes de la zona del recién creado Israel, oculta la llamada *Nabka* o (“Catástrofe”), incluso existió un plan premeditado denominado (Plan Dalet) que buscaba crear un Estado homogéneamente judío en Israel, que propulsó multitud de masacres y matanzas.

Ejemplo de ello es la matanza de Deir Yassín:

Esta aldea había firmado previamente un pacto de no agresión con las fuerzas judías. Para evitar críticas, no se envió a las fuerzas militares, sino a bandas sionistas terroristas. El 9 de abril de 1948 llegaron los soldados sionistas que dispararon con ametralladores a las casas de la aldea, matando a muchos de sus habitantes. A continuación, reunieron a todos los supervivientes y se les asesinó a sangre fría. Los niños fueron dispuestos en fila en una pared donde les rociaban balas para divertirse, antes de asesinarlos. Se

contabilizan 93 víctimas de la masacre (hasta 30 son bebés), sin incluir a los campesinos que lucharon contra los militares. Se constata además que algunas mujeres habían sido previamente violadas y que los cadáveres fueron maltratados, los de mujeres embarazadas destripadas y desentrañadas. Las mujeres supervivientes tuvieron que desfilas desnudas en camiones descubiertos.

Cuestiones

Extrae las principales ideas de cada uno de los textos de forma contrastada (cuando sea posible).

- 1) ¿Narran ambos testimonios un acontecimiento histórico? ¿Narran el mismo acontecimiento?
- 2) ¿Cuál de los dos testimonios parece más fiable? ¿Por qué?
- 3) ¿Crees que alguno de los testimonios puede tener escondida una pretensión? En caso afirmativo, ¿quién podría sacar interés de esa narración y por qué?

B) David contra Goliat. La Guerra de Independencia

*CONTEXTO: Israel nace como Estado en 1948 (con el reconocimiento internacional de EEUU y la URSS, las dos grandes potencias de la época), un día siguiente los países árabes colindantes (Egipto, Siria, Jordania, Líbano y el apoyo de Iraq) invaden el nuevo Estado israelí. Pero finalmente Israel ganó la guerra en 1949, y salieron muy beneficiados territorialmente, ganando una ampliación de sus fronteras. Pese a la Resolución de la ONU (que establecía la creación de dos estados, uno árabe y otro judío), Palestina no fue creada.

Versión 1: La Guerra de 1948, fue calificada como la “Guerra de Independencia” o “Guerra de Liberación”. El heroico pueblo judío venció milagrosamente a un gigante árabe, que buscaba la destrucción de todos los judíos, gracias al ingenio de los líderes sionistas y al valiente pueblo judío. Un pequeño David israelí se enfrentó a un enorme Goliat árabe, pero pese a la inferioridad numérica y a las adversidades del recién creado Estado, Israel salió vencedor. Pese al deseo de paz israelí, los árabes siempre se negaron a las negociaciones.

Versión 2: Tras la proclamación del Estado de Israel, los países árabes colindantes invadieron el nuevo Estado israelí: Egipto, Siria, Jordania, Líbano y el apoyo de Iraq. Sin embargo, pese a la superioridad numérica, la mayoría de países sólo enviaron expediciones de voluntarios, y no existió una coordinación de tropas común, sino que al contrario, una gran descoordinación. El ejército israelí siempre fue superior por el apoyo de la URSS y EEUU, mientras que los árabes constituían un ejército desunido y se encontraban enfrentados por problemas internos. No existía un plan “maléfico” que buscara la destrucción de Israel, es más, los países árabes más poderosos buscaron conseguir un acuerdo con Israel. En los posteriores acuerdos de paz, los israelíes se mostraron intransigentes y no cedían en ninguna de las ofertas árabes, como la devolución de los territorios conquistados.

Cuestiones

Extrae las principales ideas de cada uno de los textos de forma contrastada (cuando sea posible).

- 1) ¿Narran ambos testimonios un acontecimiento histórico? ¿Narran el mismo acontecimiento?
- 2) ¿Cuál de los dos testimonios parece más fiable? ¿Por qué?
- 3) ¿Crees que alguno de los testimonios puede tener escondida una pretensión? En caso afirmativo, ¿quién podría sacar interés de esa narración y por qué?

C) El Holocausto y el “derecho a defenderse” de los terroristas

*CONTEXTO: Durante la 2ª Guerra Mundial tuvo lugar el genocidio judío, donde se estiman que murieron unos 6 millones de judíos a manos del nazismo. Tres años después de la liberación de los campos de exterminios (como el de Auschwitz), se creaba el estado judío de Israel en 1948.

Versión 1: La historia del pueblo judío es una historia de persecución, violencia y odio contra los judíos. La única solución posible para salvar a los judíos era la creación de un estado judío en Palestina. Los judíos que llegaron a Palestina, tuvieron que luchar contra los árabes locales opuestos a la cohabitación. Con la creación del Estado israelí, donde se refugiaron los supervivientes del Holocausto, nuevamente tuvieron que luchar contra los árabes que buscaban aniquilar a los judíos, sentían miedo de sufrir un 2º Holocausto. El antisemitismo era una amenaza muy viva. Incluso en la actualidad, una vez que Israel ha podido consolidarse como un estado civilizado y democrático, los fanáticos y los terroristas musulmanes (que se inmolan practicando la *yihad*), pueden provocar que el pueblo judío sufra una nueva aniquilación sino se defienden. Israel tiene derecho a defenderse.

Versión 2: Tras la 2ª Guerra Mundial, no se celebraron grandes homenajes a las víctimas del Holocausto. Sino que los homenajes comenzaron, tras la Guerra árabe-israelí de 1967, momento en el que EEUU e Israel se convierten en socios geoestratégicos. El Holocausto pasó a convertirse en un elemento vertebrador de la política de identidad israelí. En este momento se construyen multitud de museos de memoria del Holocausto, donde se justifica como inevitable la creación del Estado de Israel, y se oculta a las otras víctimas del Holocausto (homosexuales, comunistas, gitanos, discapacitados...). Se oculta que la mayoría de judíos liberados de los campos de concentración no querían irse a Palestina, sino a Estados Unidos o Reino Unido (pero los gobiernos se opusieron). En nombre del Holocausto ha tenido lugar una gran extorsión y manipulación con fines financieros a países como Alemania, Suiza o países pobres de la Europa oriental. Aunque paradójicamente el dinero recibido, no ha ido a parar a los supervivientes directos del horror nazi, sino a museos u organizaciones internacionales judías que fomentan el estudio y la difusión del Holocausto, que sirve para consolidar el victimismo de los judíos y la amenaza de un peligro antisemita latente en toda la Historia. Bajo estas premisas, el Estado israelí legitima el uso excesivo de la fuerza y la violencia. Este exceso de fuerza es considerado como necesario para sobrevivir, hoy en día, contra el terrorismo palestino, ya que tras los fracasos de la vía diplomática, algunos sectores de la población a la desesperada han apoyado la resistencia y la lucha armada como instrumento de liberación; aunque su lucha sea más simbólica que real.

Cuestiones

Extrae las principales ideas de cada uno de los textos de forma contrastada (cuando sea posible).

- 1) ¿Narran ambos testimonios un acontecimiento histórico? ¿Narran el mismo acontecimiento?
- 2) ¿Cuál de los dos testimonios parece más fiable? ¿Por qué?
- 3) ¿Crees que alguno de los testimonios puede tener escondida una pretensión? En caso afirmativo, ¿quién podría sacar interés de esa narración y por qué?

Anexo IV

Enlaces para Sesión 3

Enlaces de periódicos digitales planteado para realizar una búsqueda de información:

- La Razón: <http://www.larazon.es/>
- Diario Público: <http://www.publico.es/>
- El País: <http://elpais.com/>
- Rebelión: <https://www.rebelion.org/>

Acceso al blog de la asignatura para trabajar esta unidad didáctica. Enlace:
<http://conflictoarabeisraeli2016.blogspot.com.es/>

Anexo V

Elementos visuales utilizados para la Sesión 4

- Texto 1. Artículos seleccionados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas

-Artículo 1.

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

-Artículo 3

Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

-Artículo 7

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

-Artículo 13

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de cada Estado.

2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

Artículo 15

1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.

2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

Artículo 25.

Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez y otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

Fuente: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Imagen 1. El Derecho Internacional Humanitario en Israel.



Fuente:

<https://es.pinterest.com/pin/360006563936967471/>

Imagen 2. El papel internacional en el conflicto árabe-israelí



Fuente:

http://blogdelviejotopo.blogspot.com.es/2014/08/palestina-en-la-mirada-del-dibujante-de_10.html

Imagen 3. Contra los genocidios.



Fuente: http://blogdelviejotopo.blogspot.com.es/2014/08/palestina-en-la-mirada-del-dibujante-de_10.html

Imagen 4. "Nunca más. Otra vez".



Fuente: http://blogdelviejotopo.blogspot.com.es/2014/08/palestina-en-la-mirada-del-dibujante-de_10.html

Imagen 5. Uso de fósforo blanco en bombardeos israelíes.



Fuente: <http://palestinalibre.org/articulo.php?a=44829>

Imagen 6. Bombardeos de infraestructuras civiles de Gaza



Fuente: <https://actualidad.rt.com/actualidad/view/133588-ataques-israel-gaza-muertos-tres-dias>

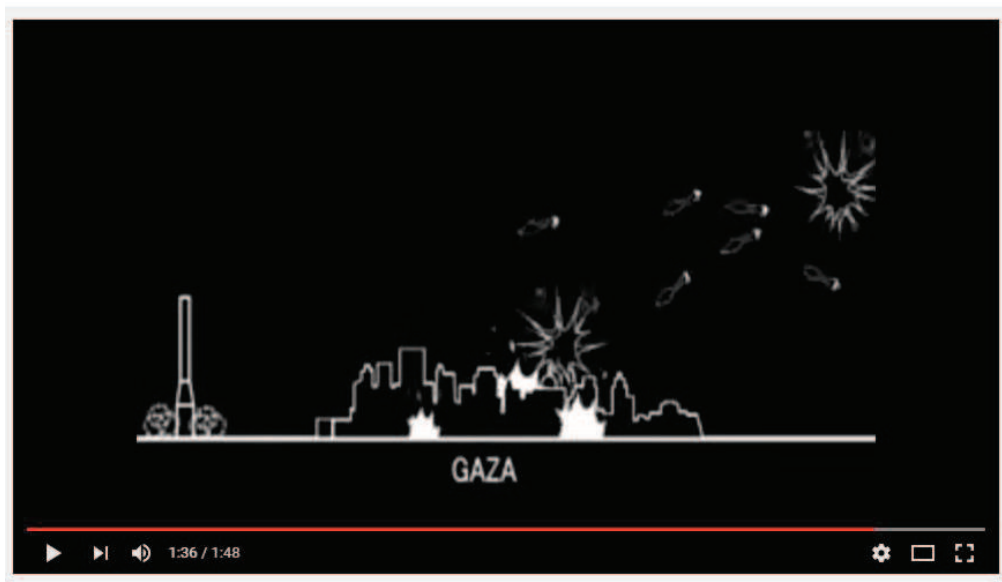
Imagen 7. Consecuencias civiles de los bombardeos israelíes.



Fuente:

<http://www.elmundo.es/album/cronica/2014/12/28/549db2bb22601d650c8b4573.html>

Vídeo 1. Vídeo de animación sobre los bombardeos de Hamás y las represalias israelíes



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=xZ5pJQDkNCU>

Imagen 8. Crítica a Hamás por el uso de niños y niñas como escudos humanos



Fuente: <https://bajurto.com/2012/11/19/los-heroes-de-hamas-vineta/>

Imagen 9. Cacheo de un joven palestino en Cisjordania.



Fuente: <http://www.paginapopular.net/regimen-israeli-prohibe-libre-circulacion-en-cisjordania/>

Imagen 10. *Checkpoint* o puesto de control en Cisjordania



Fuente: <http://www.palestinalibre.org/articulo.php?a=45804>

Texto 2. “Fábula del Escorpión y la Rana”.

Había una vez una rana sentada en la orilla de un río, cuando se le acercó un escorpión que le dijo:

—Amiga rana, ¿puedes ayudarme a cruzar el río? Puedes llevarme a tu espalda...

— ¿Que te lleve a mi espalda? —Contestó la rana—. ¡Ni pensarlo! ¡Te conozco! Si te llevo a mi espalda, sacarás tu aguijón, me picarás y me matarás. Lo siento, pero no puede ser.

—No seas tonta —le respondió entonces el escorpión—. ¿No ves que si te pincho con mi aguijón te hundirás en el agua y que yo, como no sé nadar, también me ahogaré?

Y la rana, después de pensárselo mucho se dijo a sí misma:

—Si este escorpión me pica a la mitad del río, nos ahogamos los dos. No creo que sea tan tonto como para hacerlo.

Y entonces, la rana se dirigió al escorpión y le dijo:

—Mira, escorpión. Lo he estado pensando y te voy a ayudar a cruzar el río.

El escorpión se colocó sobre la resbaladiza espalda de la rana y empezaron juntos a cruzar el río.

Cuando habían llegado a la mitad del trayecto, en una zona del río donde había remolinos, el escorpión picó con su aguijón a la rana. De repente la rana sintió un fuerte picotazo y cómo el veneno mortal se extendía por su cuerpo. Y mientras se ahogaba, y veía cómo también con ella se ahogaba el escorpión, pudo sacar las últimas fuerzas que le quedaban para decirle:

—No entiendo nada... ¿Por qué lo has hecho? Tú también vas a morir.

Y entonces, el escorpión la miró y le respondió:

—Lo siento ranita. No he podido evitarlo. No puedo dejar de ser quien soy, ni actuar en contra de mi naturaleza, de mi costumbre y de otra forma distinta a como he aprendido a comportarme.

Y poco después de decir esto, desaparecieron los dos, el escorpión y la rana, debajo de las aguas del río.

Fuente: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/luna/rajendra/cuento.htm>

Anexo VI

Fichas de situaciones-problema para la Sesión 4

MODELO A

Imaginaos que actualmente vivierais en la ciudad de Gaza. Obtenéis vuestra ropa y alimentos de la ayuda humanitaria, por lo que no siempre podéis escoger entre una gran variedad de alimentos para comer y tampoco podéis seleccionar la ropa que os guste o no para vestirlos. Vuestra madre y vuestro padre están sin trabajo y vivís en una pequeña casa cerca del instituto donde vais por las mañanas. De repente, una noche tranquila, escucháis los sonidos de las explosiones cerca de vuestro barrio, vuestra madre os despierta en medio de la noche, apenas tienes tiempo de coger ninguno de los objetos que apreciáis porque tenéis que salir corriendo y esconderos en el sótano de la mezquita más cercana.

Al amanecer, con el fin de los bombardeos vuestra casa ha sido destruida, todos vuestros bienes preciados han desaparecido, y no tenéis más que lo que lleváis puesto. Pero debéis dar gracias de que toda tu familia está a salvo. La toma de decisiones empieza ahora:

- a) ¿Dónde iréis a vivir ahora? Teniendo en cuenta que debido a la guerra, las fronteras de la Franja de Gaza están cerradas y no podéis salir del país.
- b) ¿Crees que podrás volver a recuperar una vida normal, una vez que encuentres un nuevo hogar? ¿Por qué?
- c) ¿Cómo te sientes después de haber perdido todo lo que tenías?
- d) ¿Cómo podrías hacer que se hiciera justicia y te recompensarán por los daños?



Fuente: <http://www.20minutos.es/noticia/2203169/0/palestinos-muertos/ofensiva-israel-tregua/gaza/>

MODELO B

Imaginaos que sois hermanas o hermanos y vivís en la ciudad de Naplusa, en Cisjordania. De pequeñas/os vuestro abuelo os contaba que vuestro barrio era culturalmente homogéneo, puesto que prácticamente todos los vecinos eran de origen árabes. Sin embargo, a medida que habéis ido creciendo, el asentamiento de israelíes vecinos no ha parado de crecer. El aumento de viviendas israelíes hacía que el muro que las defendía y la presencia de militares de Israel, cada vez fuera más cercana a vuestra casa. Finalmente una valla acabó construyéndose invadiendo vuestro jardín, separando vuestro hogar del parque al que ibais a jugar por las tardes con vuestros vecinos (qué ahora también están al otro lado de la valla). Al principio, se os hacía un poco extraño y aburrido (teníais que hacer largas colas), cruzar los puestos de control de militares israelíes para ir al otro lado del muro, pero acabasteis acostumbrándoos.

El problema se desencadenó la mañana que un joven vecino del barrio, muy obsesionado con la religión, se colocó una bomba y estalló dentro de un autobús lleno de personas israelíes y árabes. Desde entonces, los militares no os dejan pasar al otro lado del muro y os someten a continuos cacheos. Los vecinos del otro lado de la valla, asustados por el atentado, no dejan de arrojar objetos contra vuestra casa y os acusan de terroristas. En este contexto ¿cómo afrontarías los siguientes problemas?:

- a) ¿Cómo os comunicaríais con vuestros vecinos judíos, para qué os dejaran de arrojar objetos y decirles que no sois peligrosos? Teniendo en cuenta que no hablan vuestro mismo idioma.
- b) ¿Cómo afrontaríais los abusos de los militares israelíes fuertemente armados, que se niegan a aceptar vuestras explicaciones?
- c) ¿Cómo y a quién pediríais ayuda en esta situación?
- d) ¿A quién o quiénes acusaríais de tener la culpa de que la situación hubiese llegado a estos extremos?



Fuente: <http://www.palestinalibre.org/articulo.php?a=46462>

Anexo VII

Cuestionario sobre el Documental “Nacido en Gaza” (Hernán Zin, 2014).Tráiler:
<https://www.youtube.com/watch?v=1kB9tkgLQgc>

Cuestionario de Sesión 5

1. ¿En qué contexto se graba este documental?
2. ¿Por qué dice Mohamed que tuvo que dejar de ir a la escuela? ¿A qué se dedica ahora?
3. ¿Qué oficio tiene el padre de Mahmud? ¿Cómo han afectado los bombardeos a su vida?
4. ¿Cómo fue herida Sondos, la niña que está en el hospital?
5. ¿Cómo falleció el padre de Rajaf, el chico que realiza una ofrenda de agua en el cementerio? ¿Parece un fenómeno muy común en las guerras?
6. ¿Qué les ocurrió a Hamada y a Motasem mientras jugaban al fútbol en la playa?
7. ¿Por qué lleva Bisan una venda en la frente? ¿Por qué vive ahora Bisan con su sobrina Haia?
8. ¿Qué dos principales actividades económicas se desarrollan en la Franja de Gaza?
9. ¿Qué edad tenían el 70%, de niños y niñas fallecidos durante la ofensiva de 2014?
10. ¿Por qué Israel atacó Gaza? ¿Crees que la gente afectada por estos ataques, puede radicalizarse y apoyar a movimientos violentos, como Hamás?
11. ¿Por qué crees que el director quiere mostrar esta guerra desde la visión de los niños y niñas?
12. ¿Cuál es tu opinión al respecto del documental? Argumenta tu respuesta.

Documental disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2XE355W3L4s>

Anexo VIII

Relato literario: La invisible de la Franja. Autor: Rubén Montalbán López.

El alumnado deberá prestar atención a las oraciones en negrita y subrayadas. Estas oraciones deberán ser explicadas de una forma breve. Además deberá realizar una breve reflexión u opinión personal.

La invisible de la Franja

“Desde 2007 Malak, como cualquier otro gazatíe, sobrevive en la mayor prisión del mundo al aire libre. Mientras lees este relato los niños de la Franja están muriendo.”

Jugaba en el columpio con mi primo Arafat, y mi hermanito mayor Mahmud nos empujaba en el parque que había muy cerca de casa.

-¡Más alto Mahmud, más alto! ¡Quiero tocar el cielo!- exclamaba.

Mi pequeño primo Arafat, no decía nada, solo se reía a carcajada limpia. Normal que aún no supiera hablar, sólo tenía un año y pico. Mi tía Miryam, decía que estaba preocupada, porque ya debería de hablar algo. Pero yo le decía que aún era muy pequeño. ¡Si pesaba igual que mis muñecas!

-¡Malak ya voy a parar! Se me están cansando los brazos y tengo hambre- recriminó Mahmud.

-No un poquito más hermanito ¡Más alto, por favor! ¡Mira como está disfrutando Arafat!- Le pedía con carita de cordero, mientras miraba a mi inocente primo, que irradiaba alegría y felicidad, tanta cómo la que yo sentía cuando mamá conseguía dátiles para comer.

De repente, la risa del pequeño Arafat se detuvo. Asombrado y boquiabierto miró al cielo. **Una decena de estrellas fugaces cruzaron el firmamento, y sobrepasándonos, parecían haberse perdido en el horizonte [1].** Yo miraba a Mahmud que súbitamente había dejado de balancearnos. El columpio continuaba moviéndose por inercia, mientras Mahmud permanecía de pie, petrificado, cómo si hubiera visto un fantasma. Unos segundos después el suelo comenzó a temblar, oímos el impacto de las estrellas fugaces y comenzó a ascender de la tierra, no muy lejos, una monstruosa nube de humo negro como si procediera del Infierno, en el que acababan las malas personas que no habían vivido siendo buenos y justos.

Entonces, comenzaron los gritos en la lejanía, llantos de muchas personas, algunos parecían ancianos, otros jóvenes e incluso niños. Los coches pitaban de forma descontrolada y oímos el silbar de las alarmas de policía y ambulancias. Mi pequeño primo Arafat se asustó y rompió a llorar con toda la fuerza que le salía de lo más profundo de su cuerpecito. Su llanto hizo que me derrumbara porque tenía miedo,

miedo de que el llanto del bebé nos advirtiera de que podrían venir más estrellas fugaces. Entonces Mahmud me sacó del columpio, mientras yo abrazaba fuerte a Arafat contra mi pecho, para que no se escapará de mis brazos.

-¡Corre Malak! ¡Corre hacia casa, Malak, y agarra fuerte a Arafat!- gritaba desesperado Mahmud.

Todo pasó muy rápido. Seguí a mi hermano tan deprisa como pude, sin mirar atrás. Ignoraba los sonidos de las alarmas, los sollozos y llantos, las cenizas que caían del cielo... ¡yo sólo quería estar segura en casa! Mahmud miraba hacia atrás y me gritaba que corriera más rápido, que ya quedaba menos para llegar a una zona segura. Yo corría a la desesperada, exhausta y abrazando todo lo fuerte que podía a mi pequeño Arafat que lloraba y lloraba, cómo si conociera lo que iba a suceder después de la primera estrella.

De golpe, mi chancla se quedó enganchada en una gran piedra, por lo que tropecé, caí y Arafat salió disparado de mis brazos, e impactó en seco contra el rígido y árido suelo. Se me hizo un nudo en el estómago cuando noté que Arafat dejó de llorar. A pesar del ruido que reinaba la ciudad de Gaza ese día, en mi mente se hizo el silencio. Estaba mareada y la culpa nublaba mis pensamientos, no sabía cómo reaccionar. Grité su nombre hasta en tres ocasiones, pero mi primito ya no reía, ni lloraba. Sabía que llorar no resolvería nada, pero las lágrimas comenzaron a brotar de mis ojos como el agua torrencial que discurre por el uadi Habesor cuando Dios nos regala lluvias [2]. Recé para que Dios hiciera que mi primito despertara. No podía mover el tobillo y me había desollado la rodilla por culpa de esa estúpida chancla. Pero no sentía dolor por el golpe, sino que lo que me aterraba era que Dios hubiese llamado a mi primito antes de tiempo, por mi torpeza, por mi culpa.

Entonces Mahmud se volvió y aterrorizado vio al bebé que permanecía inconsciente en el suelo. A zancadas retrocedió hacia Arafat. Mientras, yo intentaba reincorporarme impulsándome con las manos, pero el tobillo me punzaba, como si fuera una aguja que se clava en el hueso, era un pinchazo más doloroso que las vacunas que los señores buenos, con uniforme de UNICEF [3], nos ponían de vez en cuando en el colegio. Notaba que la frente me ardía, me llevé la mano a la cabeza y comencé a temblar cuando noté que caían gotas de sangre en la arena. Pensé que Dios me estaba llamando, aunque yo era aún muy pequeña para ir al Cielo con papá. Conseguí ponerme de rodillas y miré a Mahmud que por fin, había cogido a Arafat del suelo y se aproximaba corriendo hacia a mí.

Inesperadamente, el sonido de nuevas estrellas fugaces se aproximaba a nosotros. Las estrellas fugaces que vienen más allá de la Gran Muralla [4], siempre chiflaban de la misma forma, ese silbido aterrorizaba a toda mi familia, hasta a mi hermano Ibrahim, la persona más valiente que jamás haya conocido. Pero el silbido de esa estrella sonó más intenso que las demás... y entonces, todo se desvaneció...

Sólo recuerdo que no podía respirar, que me picaban los ojos, que todo era negro, un zumbido que hizo que me quedara helada, piedras, edificios y metales volaban por los aires y chocaban aleatoriamente contra personas y edificios. Chillaba y lloraba desesperadamente, no sabía que les había pasado a Arafat y a Mahmud. Ni si quiera conocía dónde estaba yo, todo estaba oscuro, y sólo una débil luz del día se filtraba por una pequeña grieta. No podía moverme, notaba como si tuviera encima 100 kilos de piedras y cemento. ¿Sería esto el Cielo? ¿Me habría llamado Dios para reencontrarme con mi papá?

-¡Mahmud!, ¡Arafat!, ¡mamá!- Gritaba entre sollozos...

-¡Arriba Malak! ¡Tenemos que irnos!- Gritaba mi madre desde la entrada del cuarto donde dormía con mi hermano Ibrahim, mi hermano mayor y el más valiente de toda Gaza.

Esa pesadilla se repetía constantemente una y otra noche. Sentía mucho haberme caído ese día, debía haber corrido más rápido y ahora Arafat y Mahmud seguirían aquí con nosotros.

-Mamá. No quiero ir al colegio hoy, he vuelto a soñar con la pesadilla- le dije mientras abrazaba fuerte el osito de peluche de Arafat que la tita Miryam me prestó, desde que Arafat se fue al Cielo. Se llamaba "Gaga", porque fue el nombre que le puso el primito Arafat. Yo a un oso azul le habría puesto otro nombre, pero el pobre de Arafat era muy pequeño y no conocía muchas palabras.

-Malak, no te preocupes es solo una pesadilla y el hermanito y el primo no quieren verte triste.

-¿Mamá, tú crees que ellos me miran desde el Cielo?

-Claro que estarán viéndote, y no les gustaría verte llorar. Tienes que ser fuerte, hazlo por ellos- respondió mamá.

-Vale, seré fuerte, te lo prometo- le respondí.

-Hoy no vas a ir al colegio porque nos vamos de viaje, coge tu mochila y mete rápido las muñecas y peluches que quieras llevarte.

-Pero... mamá, ¿a dónde vamos? ¿Cuándo vamos a volver? Yo había quedado para jugar a los enfermeros con mis amigos.

-No lo sabemos Malak, quizás en unas semanas. No tenemos mucho tiempo, escoge los juguetes que te quieras llevar que en diez minutos el tito Hussein vendrá a recogernos.

-¿Vamos **a cruzar la Gran Muralla para ir a Jericó [5]** a ver al primo Mohamed?

-No Malak, vamos a Egipto para visitar otras ciudades donde vas a conocer a muchos nuevos niños de tu edad y vamos a alojarnos en una casa muy grande, con agua caliente

y hasta electricidad, allí no tendremos que utilizar velas para iluminarte cuando hagas los deberes.

-Pero... yo ya tengo muchos amigos aquí mamá ¿has avisado a mi mejor amiga Nura para que no venga hoy después de comer?

-Sí, su mamá ya sabe que nos vamos. Tú no te preocupes y recoge tus juguetes- me dijo mientras me ponía ese chándal rosa que mamá consiguió tras hacer una larga cola de espera en la oficina de ACNUR [6], pero mamá decía que mereció la pena, porque a mí me encantaba ese chándal.

Me apresuré a elegir que juguetes debía llevarme para mi viaje. La mochila del cole no era muy grande pero suficiente para llevarme de aventuras al señor “Gaga” y esa muñeca que me regaló papá el día que capturó tanto pescado, la doctora Lucy. Me acordaba mucho de papá. Ya había pasado mucho tiempo desde que una estrella fugaz impactó en el mar cerca de su balsa y desapareció en las aguas, pero yo seguía acordándome mucho de él, porque era el mejor padre del mundo. Mamá ya no lloraba delante de mí, siempre me decía que tenía que ser fuerte, como ella, que papá nos daba fuerzas desde el Cielo. Aun así, me daba mucha pena que papá se fuera, pero nunca lloraba delante de mamá, porque no quería que me viera triste y ella también llorara. Metí al señor “Gaga” y a la doctora Lucy en mi mochila y baje las escaleras para avisar a mamá. Mamá estaba en la cocina empaquetando fruta y verduras en un hato.

-Espera sentada en la silla, Malak, el tito Hussein está a punto de llegar.

-¿Y por qué Ibrahim no vienen con nosotros?- pregunté a mamá.

-Ibrahim, vendrá de aquí a unos días Malak, tiene que quedarse aquí... a trabajar...- dijo mamá sollozando.

Mamá estaba triste, porque Ibrahim vendría más tarde, a mí también me hubiera gustado que viniese ya con nosotros, pero tenía un trabajo muy importante. Mi hermano mayor, Ibrahim, casi nunca estaba en casa. Sólo venía algunas días al anochecer a visitarnos y siempre estaba discutiendo de política y otras cosas de mayores con el tito Hussein. Cuando yo me despertaba para ir al colegio, él siempre se había marchado ya de casa. Se levantaba muy temprano, lo sabía porque dormía en el colchón del suelo al lado del mío. Me encantaba que viniera a dormir a casa, porque me daba la mano para que me durmiera rápido. Ni mamá, ni los titos me decían donde trabajaba, decían que no lo entendería. Yo sabía que cuando papá se fue al Cielo, Ibrahim se quitó de la escuela para trabajar, aunque era un chico muy inteligente y quería ser profesor. Al principio trabajaba recogiendo plástico de los vertederos, pero ese trabajo era muy duro y sólo le pagaban 5 *shekel* al día. El tito Hussein le había ofrecido trabajar con él en el puerto, y ser pescador como él, y como lo fue nuestro papá. Pero Ibrahim decía que había que ser valientes y que prefería vivir luchando contra unos señores malvados que habían

construido la Gran Muralla, la que teníamos que cruzar para ir a Jericó a ver al primo Mohamed.

Cuando le preguntaba por su trabajo al **valiente de mi hermano Ibrahim, me decía que luchaba porque todos los niños y las niñas que vivíamos en Gaza fuéramos libres, y porque no cayeran más estrellas fugaces [7]** cómo las que se llevaron a papá, o a Mahmud o al pequeño primo Arafat. Debía tener un trabajo muy importante. Por eso yo de mayor quería ser tan valiente como él. Aunque a mamá y al tito Hussein no les gustaba su trabajo, le decían que tenía que dejar esa vida, que podían herirlo, apresarlo o incluso irse al Cielo.

El tito Hussein era muy gruñón y discutía con Ibrahim, pero se portaba muy bien con nosotros; decía que éramos como sus hijos. Desde que Arafat y Mahmud se fueron al Cielo, vivíamos con él y la tita Miryam en su casa, porque mamá decía que así ahorrábamos en gastos y estábamos más seguros.

Por fin entraron por la puerta de la casa con paso rápido, el tito Hussein y la tita Miryam.

-Ya está todo listo. No podemos retrasarnos, nos esperan en la Gran Mezquita Omari.

Mamá me cogió de la mano y salimos de la casa, seguidos de los titos. Caminábamos por las calles de la ciudad, en silencio, nadie decía nada. Pasamos por la puerta de mi colegio, donde pude oír a los niños y niñas que jugaban y cantaban dentro. Caminamos delante de la entrada principal donde podía leerse “UNRWA”, que yo no sabía muy bien que significaba, pero muchos materiales del cole tenían esas mismas letras, como nuestros uniformes verdes con cuello de encaje.

Aprendíamos muchas cosas en el colegio, como el día que Khalil le preguntó a la seño que de dónde venían las estrellas fugaces. La seño nos contó que la culpa era de unos hombres que tenían un dios extraño y que estaban enfadados; habían discutido con nosotros porque querían vivir en nuestra tierra y querían que nosotros nos fuéramos de nuestras casas. Por eso, quizás mamá llevase tanto tiempo diciéndole al tito Hussein que había que escapar de aquí, que así no podíamos seguir. Yo no entendía porque no podíamos vivir todos juntos y llevarnos bien, porque peleándonos no íbamos a solucionar nada, y las estrellas fugaces estaban destruyendo nuestras casas, mandando al Cielo a nuestra familia y destruyendo todos los edificios: la mezquita donde íbamos a rezar, el molino donde mamá conseguía pan e incluso las “máquinas” que producían electricidad y agua limpia. Yo no sabía mucho de cosas de mayores, pero sabía que no podíamos seguir así.

-Ya hemos llegado- dijo el tito Hussein, mientras se acercaba a un señor que se cubría la cara con una **kufiyya roja y blanca [8]**.

Habló con el señor de algo de un contrato y los cuatro nos subimos en la parte de atrás de una vieja furgoneta blanca. Decían que íbamos a la ciudad de Rafah. Había otras

personas dentro: tres mujeres, cuatro hombres, un anciano y una niña de mi edad. El viaje se me pasó volando, porque me lo pase entero jugando con el señor “Gaga”, la doctora Lucy y con mi nueva amiga. Cuando la furgoneta se detuvo, entró el señor de la *kufiyya* y nos dio muchas explicaciones. Hablaba muy rápido y de forma acelerada. Yo no me enteré apenas de nada, sólo que íbamos a atravesar una cueva, que íbamos a andar muchos kilómetros y algo de un corredor de Filadelfia [9]. Apenas pude preguntar nada, ya que mamá me cogió apresuradamente de la mano.

-Malak, vamos a jugar al juego de la cueva, no te sueltes de mi mano y no tengas miedo. Para ganar el juego, debemos encontrar la salida de una cueva. Cuando ganemos llegaremos a una nueva ciudad, desde donde iremos hasta un barco que nos llevará a un lugar con muchas zonas de árboles y plantas, fuentes, parques para los niños y colegios.

-Pero mamá... ¿vamos a montarnos en un barco para pescar como el que tenía papá?

-No, Malak, un barco enorme para viajar a través del mar, con mucha gente de diferentes países del mundo. Nos van a llevar a Italia, el país con tantos monumentos que estudiaste en el colegio.

-Mamá, pero yo tengo toda mi vida aquí: el hermanito Ibrahim, mi amiga Nura, la casa del tito Hussein, mi colegio, mis juguetes, el primo Mohamed... yo no quiero irme para siempre.

-No te preocupes, Malak, pronto terminarán de arrojar estrellas fugaces desde el otro lado de la Gran Muralla y podremos regresar.

-Claro mamá, en eso trabaja el valiente Ibrahim. Seguro que pronto esos señores enfadados se dan cuenta de que podríamos vivir todos juntos y ser felices. Seguro que pronto se dan cuenta que lanzar estrellas fugaces es muy peligroso, porque pueden llevarse al Cielo a la gente como papá, el primo Arafat y Mahmud.

-Claro Malak, pronto todo se calmará.

Mamá no dijo nada más, se dio media vuelta y se incorporó al grupo de personas que se habían bajado de la furgoneta blanca con nosotros. Entonces llegaron otras cinco furgonetas y mucha más gente se unió a nuestro grupo.

Llegamos a la entrada de la cueva y tuvimos que bajar una larga escalera de madera con muchos peldaños para empezar el juego. Algunos ancianos necesitaron ayuda para bajar, sus huesos ya no son como lo de las personas jóvenes, y algunos niños lloraban agarrados a sus madres, tenían miedo. Había poca luz, pero el señor de la *kufiyya* roja y blanca repartió unas velas, y comenzamos todos a avanzar. Al principio sentí un poco de miedo, pero mamá me apretaba fuerte de la mano, sabía que nada malo podía pasarme

si estaba a su lado, además era sólo un juego. Yo agarraba fuerte al señor “Gaga” porque también a él le daba un poco de miedo este juego.

Todos deseábamos encontrar la salida para ganar el juego, por eso nadie hablaba, porque estaban concentrados buscando la salida. Tuvimos que caminar y hasta gatear por muchos pasillos. El juego me pareció un poco aburrido, pero no dije nada, todos estaban tan ilusionados y concentrados deseando ganar el juego. No recuerdo cuanto rato caminamos por los oscuros y húmedos pasillos de la cueva... hasta me ensucié las chanclas y los pies de caminar porque algunas zonas tenían barro y el suelo no parecía muy limpio.

Por fin, encontramos el final de la cueva. Habíamos ganado todos. Pero nadie sonrió al ver la luz del día que entraba por la escalera que comunicaba con el exterior. Incluso mamá estaba seria, como con cara de preocupada. Salimos de la cueva y observamos el inmenso desierto, igual que el de Gaza. Entonces llegaron cuatro coches y se bajaron muchos **hombres vestidos de militares que nos gritaban que nos detuviéramos y arrojásemos al suelo [10]**. Comenzaron a lanzarnos ráfagas de pequeñas estrellas. La gente se asustó y comenzó a correr en todas las direcciones. Mamá me agarró fuerte de la mano y corrió al contrario que el tito Hussein y la tita Miryam. Los silbidos de las estrellas, pasaban casi rozándonos. Yo no sabía por qué nos las lanzaban. Nadie había hecho trampas en el juego y habíamos salido de la cueva encontrando la salida de forma justa.

Mamá miró hacia atrás y vio como cogían a la tita Miryam y la metían en uno de sus coches, ella chillaba como desesperada. Mamá se detuvo asustada, en seco. Y entonces ocurrió. De repente. Sentí el mismo zumbido que el de la estrella fugaz de mis pesadillas, me dejó helada. Se me nublaba la vista y comencé a marearme. Miraba a mamá que lloraba y gritaba como si quisiera decirme algo. Pero yo no podía escucharla. No podía hablar. No sentía mi cuerpo. No podía sostenerme en pie. Caí con el señor “Gaga” en la cálida arena del desierto y con la mirada fija en mamá, pude recordarlos a todos. Recordé a mi valiente hermanito Ibrahim que luchaba porque terminaran de lanzarse estrellas fugaces. Recordaba a mi hermanito Mahmud balanceándose en el columpio y a mi primo Arafat que apenas sabía hablar. Recordaba a mamá llorando desde que se fue papá y recordaba al bueno de papá. Papá me llamaba porque me estaba esperando en el Cielo. **Papá me llamaba porque Dios había querido que antes de tiempo me fuera con todos ellos [11]**.

Anexo IX

Modelos de fichas de roles para realizar el Juego de Simulación de la Sesión 7: la Asamblea General de la ONU para establecer un acuerdo de paz definitivo entre israelíes y palestinos. Fichas: representante de las Naciones Unidas, palestino e israelí, respectivamente.



Anexo X

Carteles conmemorativos de la Nakba.



Fuente: <https://palestinatomalascalles.wordpress.com/2016/05/08/68-aniversario-memoricidio-de-la-nakba-palestina-r-existe/>



Fuente: http://www.freexero.com/posters/pages/page_11.html

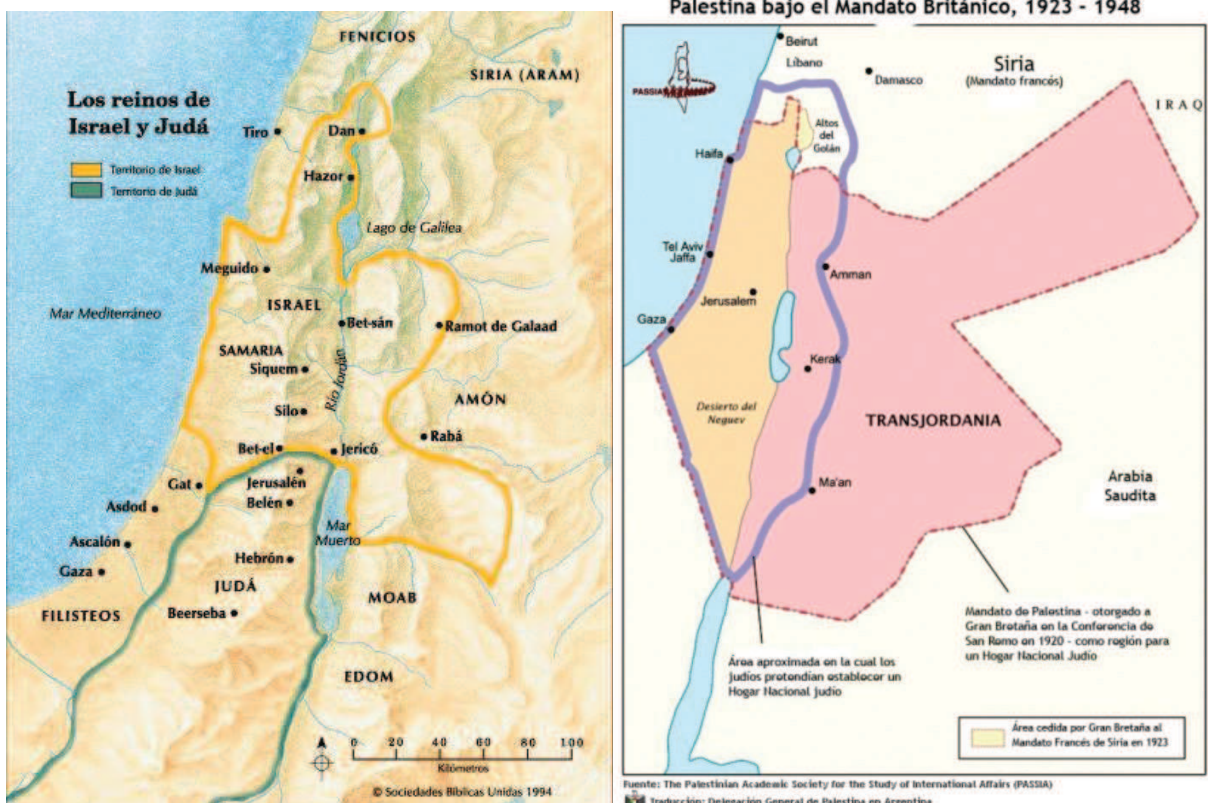
Anexo XI

El *Kotel* o Muro de las Lamentaciones constituye uno de los lugares más sagrados de la religión judía, ya que constituye un vestigio del antiguo Templo de Jerusalén.



Fuente: <https://actualidad.rt.com/cultura/view/126158-cinzel-construir-muro-lamentaciones>

Mapa de la Palestina histórica y de Palestina bajo Mandato británico.



Fuente: <http://www.idcsevilla.org/recursos/mapas/mapa.htm>

<https://lamula.pe/2014/07/24/palestinos-vs-israelitas/daupare/>

Anexo XII

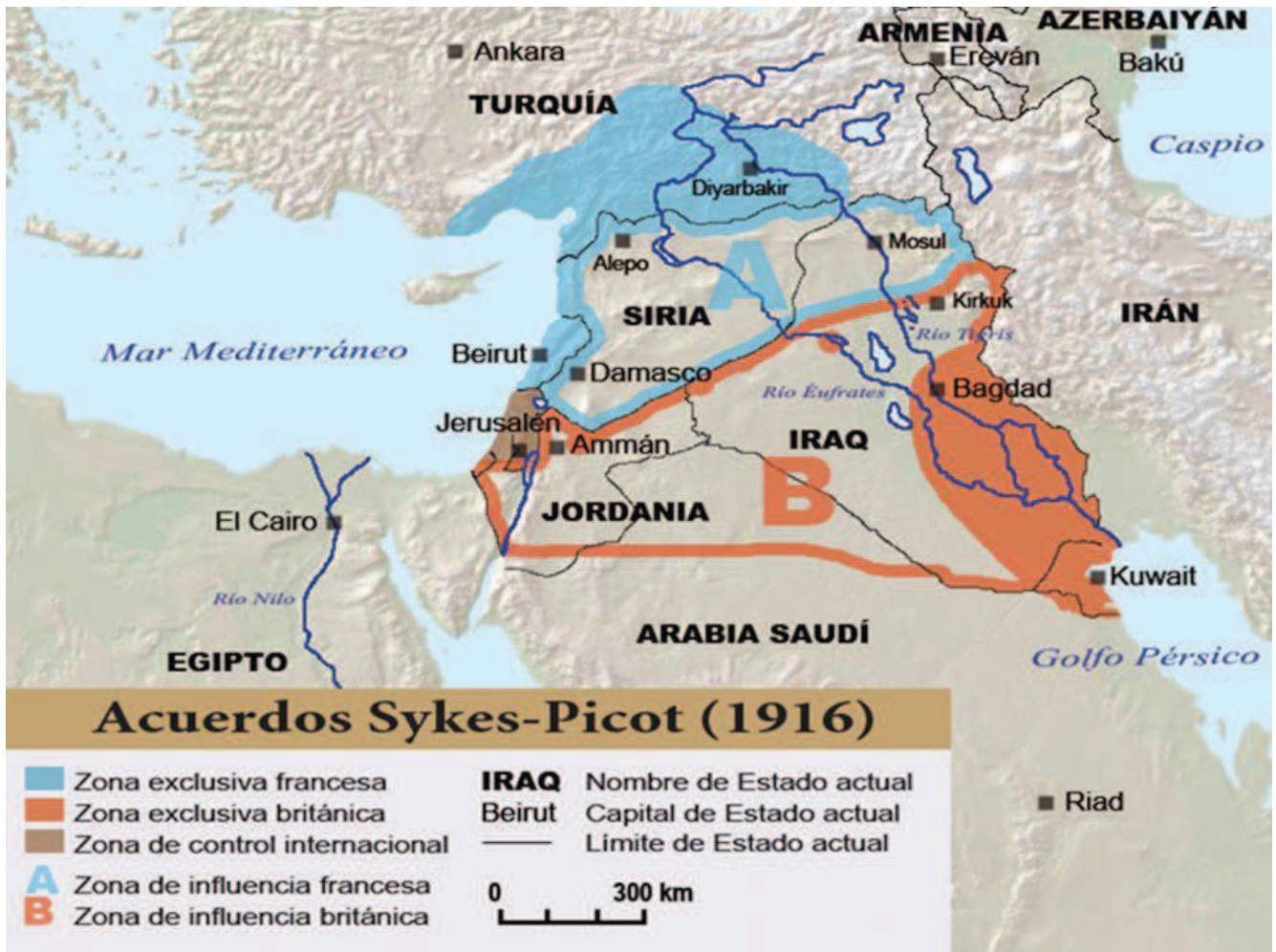
Fotografía de Theodor Herzl, escritor y periodista austrohúngaro judío, considerado el pionero fundador del sionismo.



Fuente: <http://jewishcurrents.org/tag/theodor-herzl>

Anexo XIII

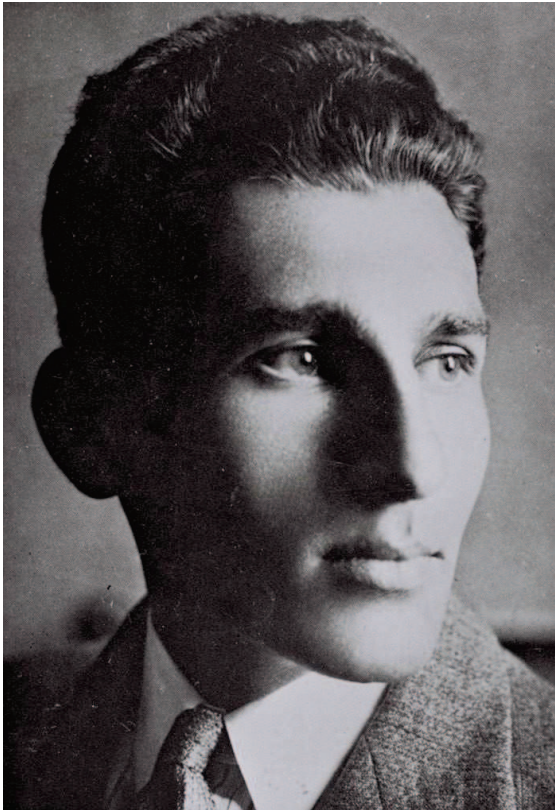
Mapa sobre el Acuerdo de Skyes-Picot (1916).



Fuente: <http://www.rejsebasar.dk/afloesningsopgave.html>

Anexo XIV

Fotografía de Abraham Stern, líder de la organización sionista LEHI que luchó contra las autoridades británicas. Emblema de la organización LEHI y del Irgún.



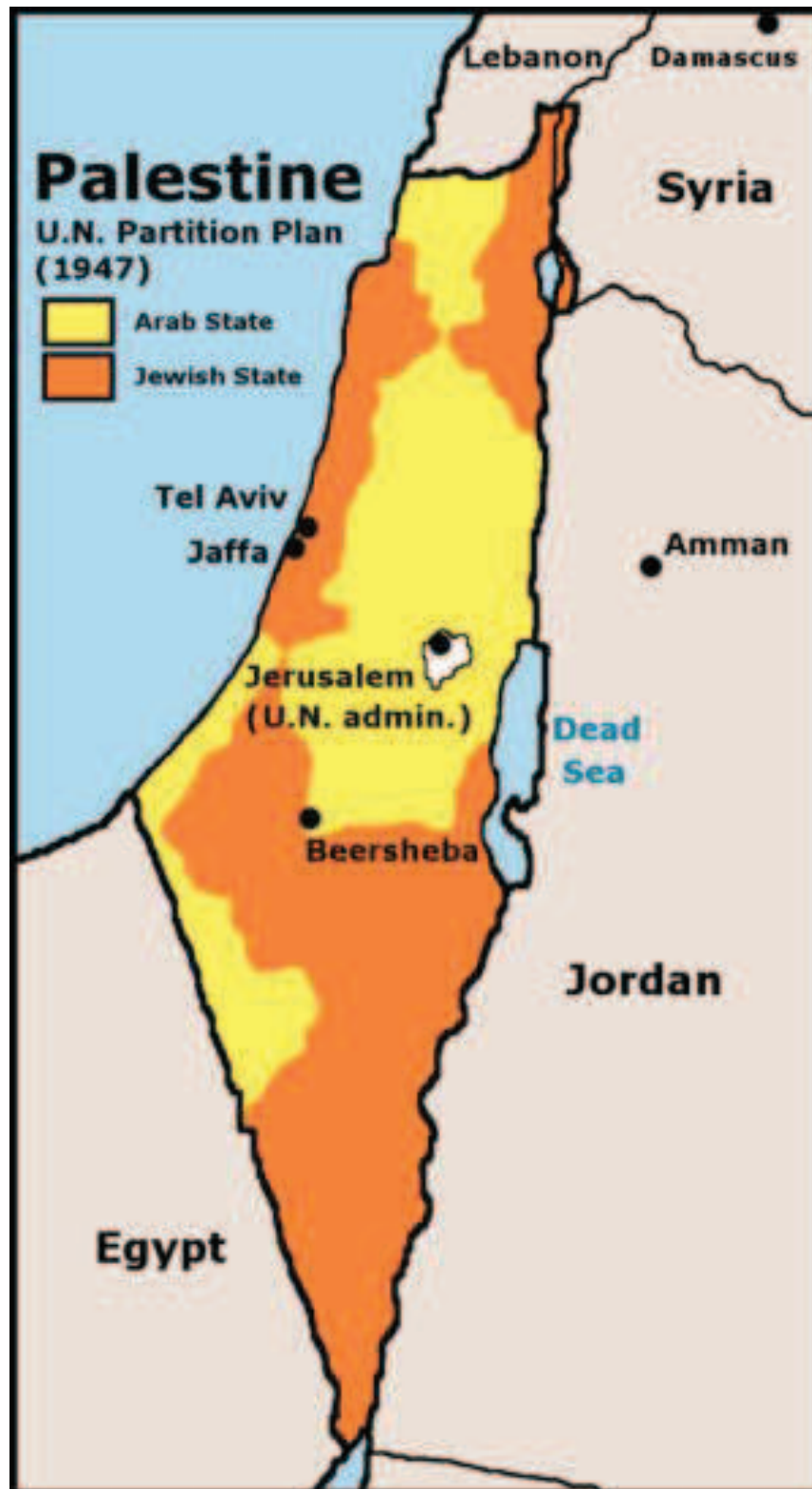
Fuente: http://2.bp.blogspot.com/-qOqbeOEsalw/VNftvhDJGI/AAAAAAAAM1M/zuJxjNikhVQ/s1600/Avraham_Stern.jpg

Fuente: <http://www.forbiddensymbols.com/lehi-stern-gang/>

Fuente: <http://www.betar-france.org/charte-du-betar/>

Anexo XV

Mapa de Resolución 181 de la Asamblea General de la ONU, 1947.

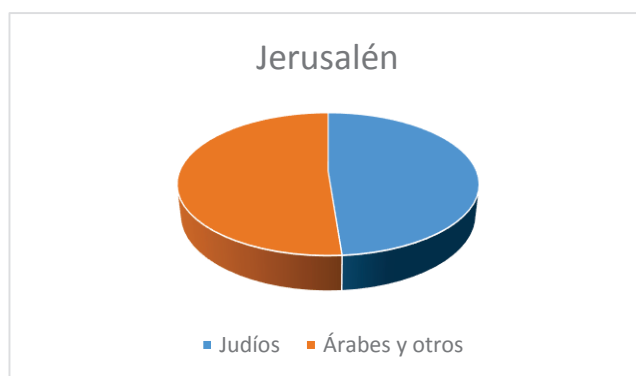
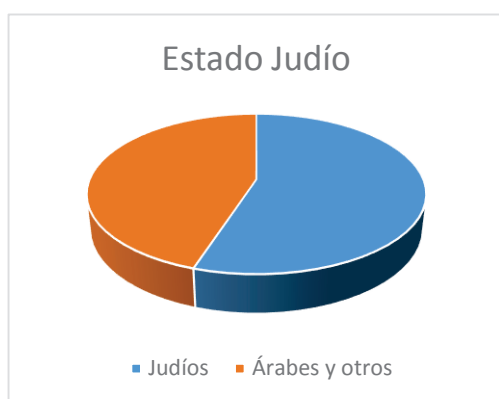


Fuente: http://unaantropologaenlaluna.blogspot.com.es/2014_07_01_archive.html

Anexo XVI

Tabla y gráficas sobre la población de palestina en 1947, momento de la partición.

La población de Palestina en 1947			
	Judíos	Árabes y "otros"	Total
Estado judío	498.000	407.002	905.002
Estado árabe	10.000	725.000	735.000
Jerusalén	100.000	105.000	205.000
TOTAL	608.000	1.237.002	1.845.002



Fuente: Cifras del Comité Especial de las Naciones Unidas para Palestina (UNSCOP), 1947 (cit. en Solar, 1997, p. 95). Elaboración propia.

Anexo XVII

Tabla de propiedad de la Tierra en Porcentajes por Distrito, en 1945. La Fuente de esta es *Village Statistics*, Palestine Government, Jerusalén, 1945.

DISTRITO	PALESTINA	JUDÍA	P. PÚBLICA Y OTROS ¹⁰⁴
ACRE	87	3	10
BAYSAN	44	34	22
BEERSHEBA	15	<1	85
GAZA	75	4	21
HAIFA	42	35	23
HEBRÓN	96	<1	4
JAFFA	47	39	14
JERUSALÉN	84	2	14
YENÍN	84	<1	16
NAPLUSA	87	<1	13
NAZARET	52	28	20
RAMLA	77	14	1
RAMALA	99	<1	9
SAFED	68	18	14
TIBERÍADES	51	38	11
TUKLAREM	78	17	5

Fuente: datos de *Village Statistics, Palestine Government*, Jerusalén, 1945 (cit. en Pappé, 2009, p. 387). Elaboración propia.

¹⁰⁴ La categoría de “propiedad pública” durante la época del Mandato británico era herencia directa del dominio otomano, que consistía en la tenencia estatal de una serie de propiedades que podían ser arrendadas a colectivos o individuales.

Tabla de proporción de población por distrito, 1946.

DISTRITO	PALESTINOS	JUDÍOS
ACRE	96	4
BAYSAN	70	30
BEERSHEBA	99	<1
GAZA	98	2
HAIFA	53	47
HEBRÓN	99	<1
JAFFA	29	71
JERUSALÉN	62	38
YENÍN	100	0
NAPLUSA	100	0
NAZARET	84	16
RAMLA	78	22
RAMALA	100	0
SAFED	87	13
TIBERÍADES	67	33
TUKLAREM	83	17

Fuente: datos de *Supplement to a Survey of Palestine*, Government Printer, Jerusalén, junio de 1947 (cit. en Pappé, 2009, p. 387). Elaboración propia.

Anexo XVIII

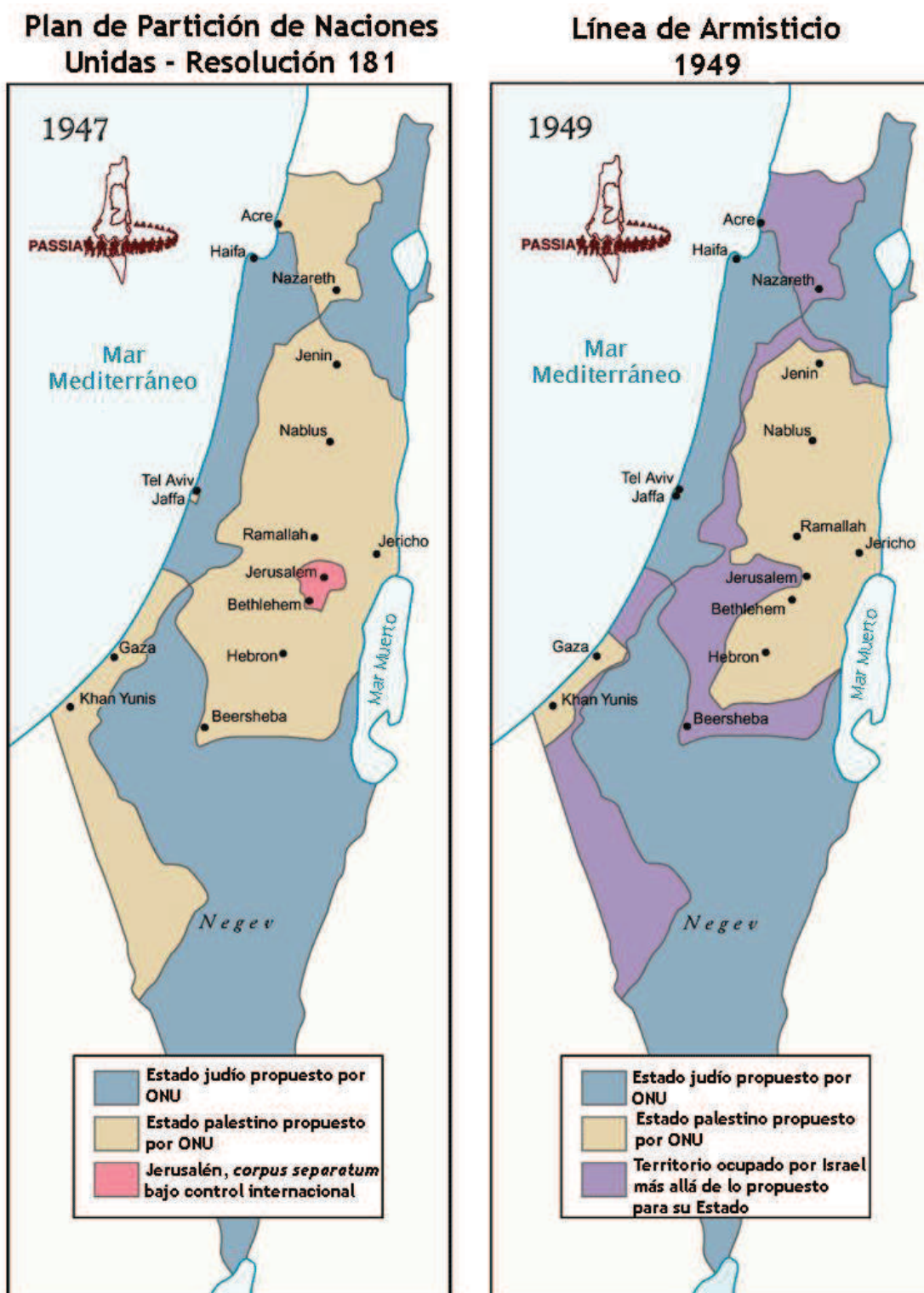
Mapa de guerra árabe-israelí de 1948. Para los israelíes “Guerra de la Independencia”, para los árabes “la *Nabka*” o “Catástrofe”.



Fuente: https://en.wiki2.org/wiki/1948_Arab%E2%80%93Israeli_War

Anexo XIX

Mapa de cambios territoriales y nuevas fronteras del Estado israelí tras la victoria de la Guerra de 1948-49, respecto a lo estipulado por la Asamblea de la ONU.



Fuente: <http://www.ihistoriarte.com/2013/06/conflicto-arabe-israeli/>

Anexo XX

Fotografía histórica sobre la *Nakba* de 1948, cuando cientos de miles de árabes palestinos se vieron sometidos a desplazamientos forzados.

Fotografía donde aparecen numerosos palestinos y palestinas obligados al exilio.



Fuente: <http://imeu.org/article/the-nakba-65-years-of-dispossession-and-apartheid>

Campo de refugiados de Naher al-Barid en el norte del Líbano, el invierno de 1948.



Fuente: http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/news/newsid_1331000/1331684.stm

Anexo XXI

Tabla que muestra la evolución demográfica de Israel entre 1948-70.

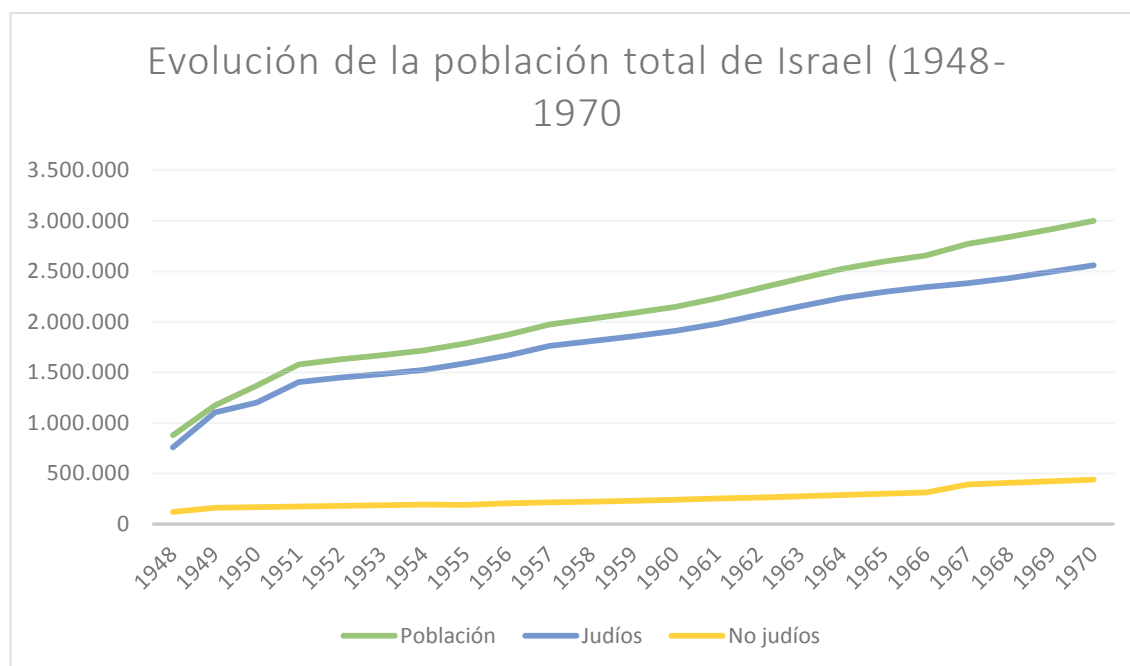
Población e inmigración en Israel (1948-1970) (Culla, 2005, p. 194).

	INMIGRACIÓN	POBL. JUDÍA	POBL. NO JUDÍA	POBL. TOTAL
1948	101.828	758.702	120.000	879.000
1949	239.576	1.103.871	160.000	1.173.871
1950	170.249	1.202.992	167.101	1.370.994
1951	175.095	1.404.392	173.433	1.577.825
1952	24.369	1.450.217	179.302	1.629.519
1953	11.326	1.483.641	185.776	1.669.417
1954	18.370	1.526.009	191.805	1.717.814
1955	37.478	1.590.519	189.556	1.789.075
1956	56.234	1.667.455	204.935	1.872.390
1957	71.224	1.762.741	213.213	1.975.954
1958	27.082	1.810.148	221.524	2.031.072
1959	23.895	1.858.841	229.344	2.088.685
1960	24.510	1.911.200	239.200	2.150.400
1961	47.638	1.981.700	252.500	2.234.200
1962	61.328	2.068.900	262.900	2.331.800
1963	64.364	2.155.500	274.600	2.430.100
1964	54.716	2.239.000	286.400	2.525.600
1965	30.736	2.299.100	299.300	2.598.400
1966	15.730	2.344.900	312.500	2.657.400
1967	14.327	2.383.600	390.300	2.773.900
1968	20.544	2.434.800	406.300	2.841.100
1969	32.679	2.498.400	422.800	2.919.200
1970	36.928	2.561.400	440.000	3.001.400

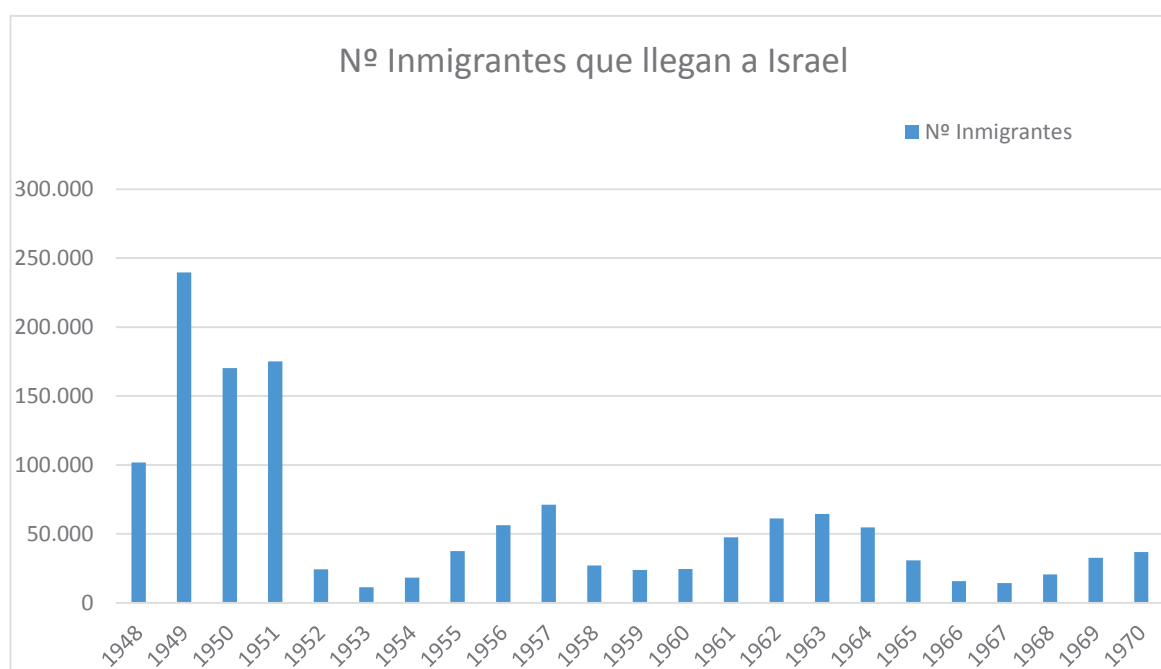
Fuente: Culla, 2005, p. 194. Elaboración propia.

Anexo XXII

Gráfica que muestran la evolución de la población de Israel entre 1948-70.



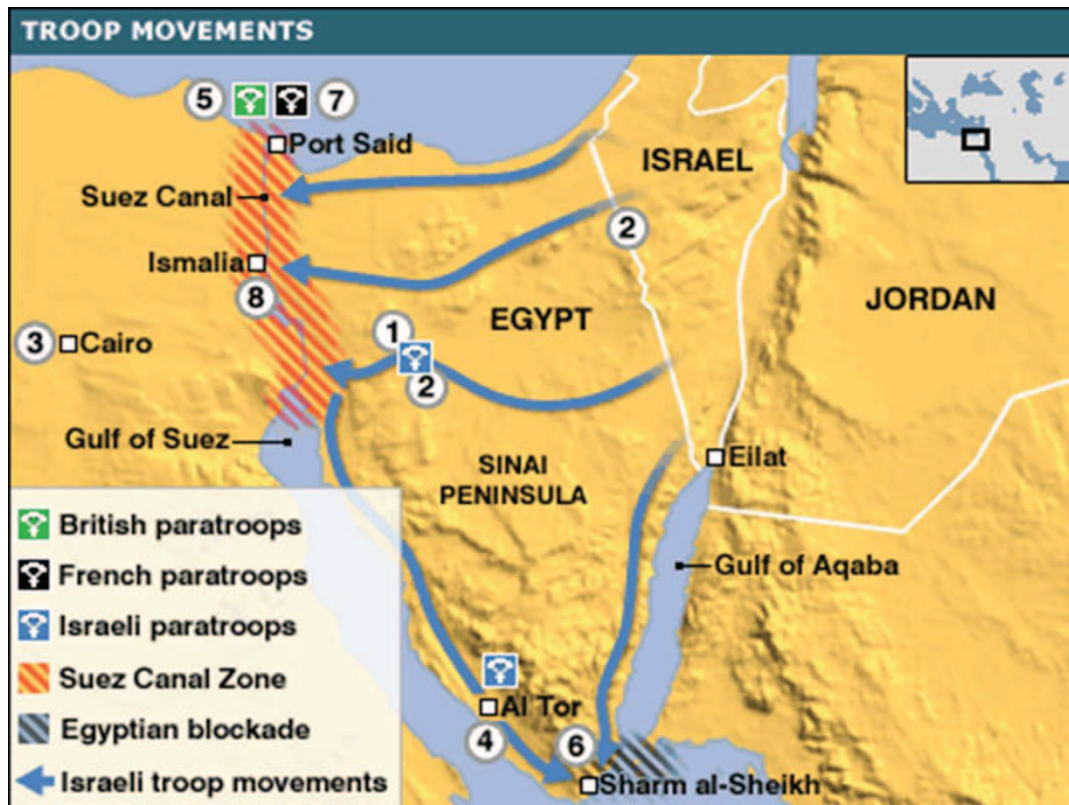
Gráfica que plasma el número de inmigrantes que alcanzaron Israel en el período de 1948-70.



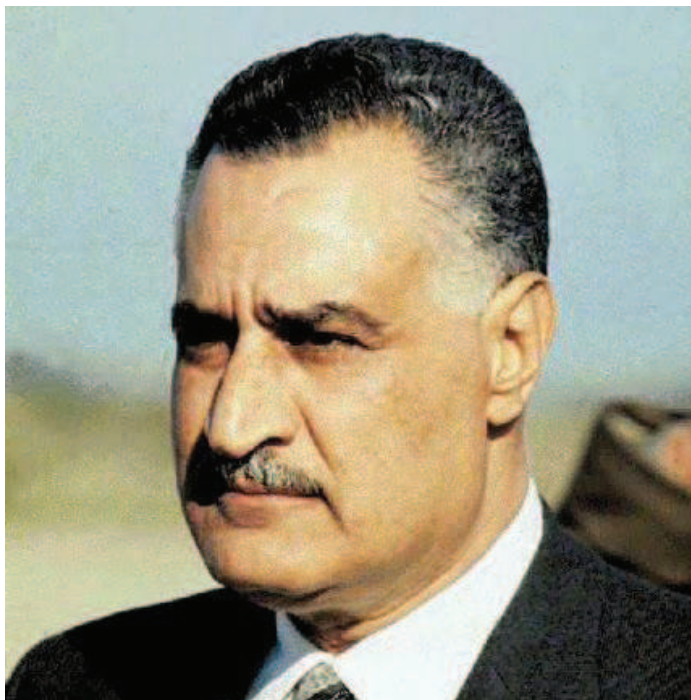
Fuente: Culla, 2005, p. 194. Elaboración propia.

Anexo XXIII

Mapa de la Guerra del Sinaí (1956).



Fuente: <http://valdemarmoratto.blogspot.com.es/2014/08/israel-palestina-parte-2-guerras-de.html>



Fotografía de Nasser, *rais* de Egipto desde 1956 hasta 1970.

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/cual-creen-ustedes-que-fue-o-han-sido-los-dictadores-mas-sangrientos-del-mundo-307204/>

Anexo XXIV

Fotografía de Yasser Arafat, líder de la OLP (Organización para la Liberación de Palestina) y creador del nacionalismo palestino moderno.



Fuente: <http://www.mdzol.com/nota/594398-expertos-excluyen-otra-vez-envenenamiento-de-arafat/>

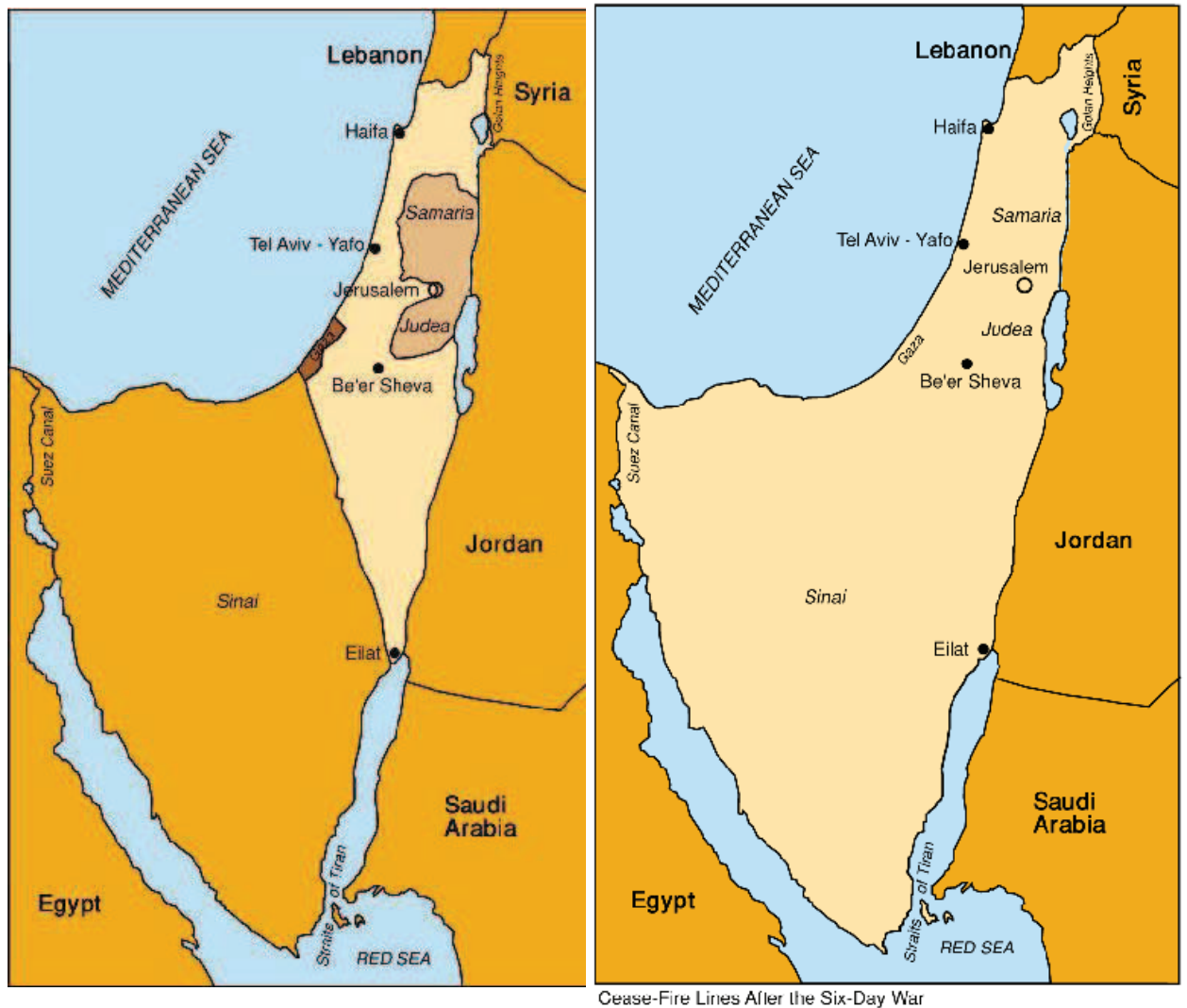
Emblema del partido de Al Fatah ("La Victoria").



Fuente: <http://www.elrevolucionario.org/rev.php?articulo765>

Anexo XXV

Mapa de la frontera israelí antes y después de la Guerra de los Seis Días (1967).



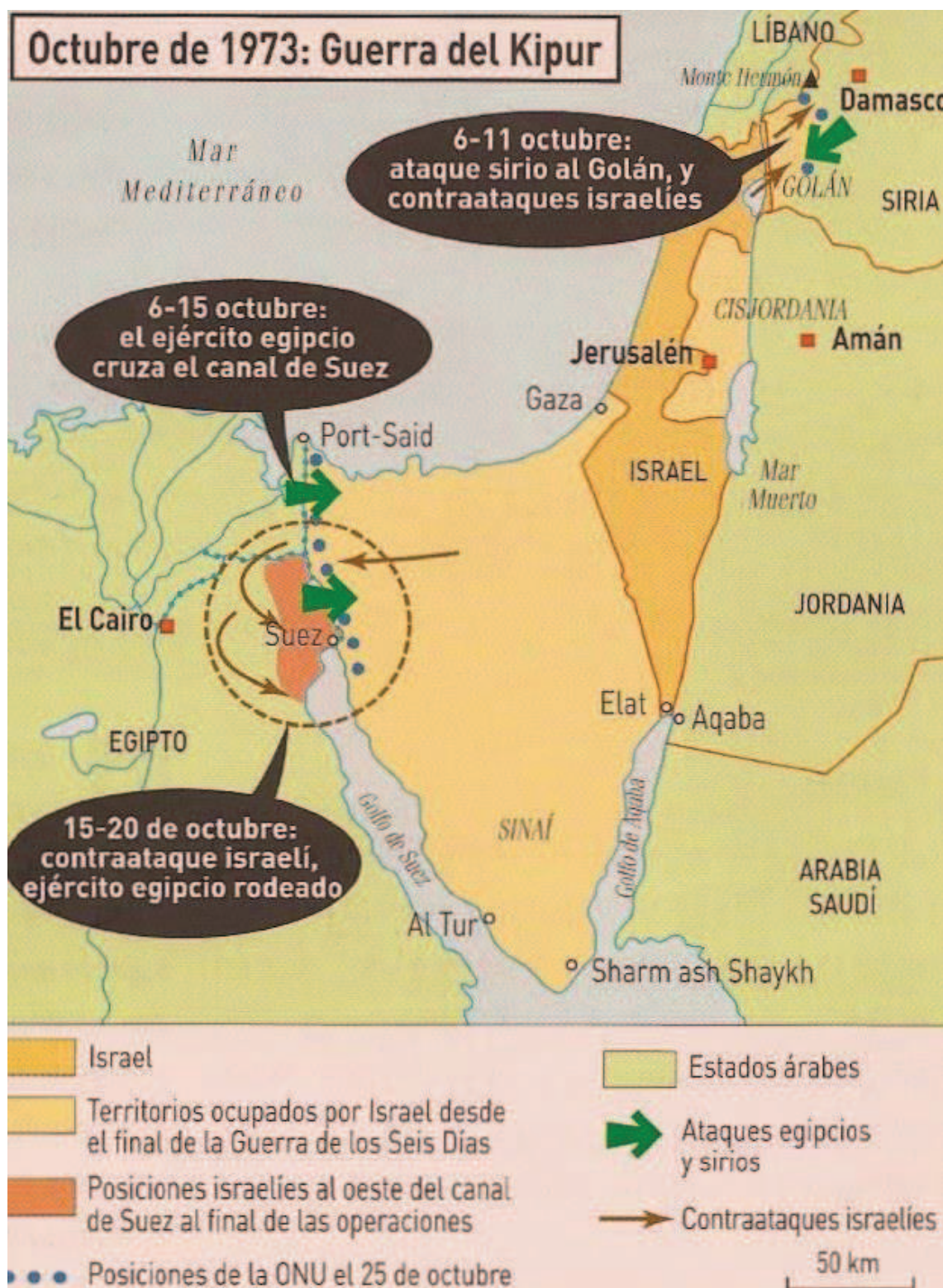
Fuente:

<http://conflictopal-isr.webcindario.com/la guerra de los seis dias de 1967.html>

Fuente:<http://hrsbstaff.ednet.ns.ca/dcampbel/HisPlan12/His12/GuerreFroide/Detente/detente.htm>

Anexo XXVI

Mapa de la Guerra del Yom Kippur o del Ramadán (1973).



Fuente: <http://pladelafont.blogspot.com.es/2014/08/guerra-del-yom-kippur-1973.html>

Anexo XXVII

Fotografías sobre las masacres perpetradas en Sabra y Shatila, por los israelíes sobre los campos de refugiados palestinos libaneses.



Fuente:

<http://www.elmundo.es/elmundo/2012/09/15/internacional/1347745066.html>



Scènes d'horreur au camp de Sabra après les 16 et 17 septembre 1982.

Fuente: <http://www.palestinalibre.org/articulo.php?a=40763>

Anexo XXVIII

Fotografías de la Primera *Intifada* (1987).



Fuente:

<http://www.palestinalibre.org/articulo.php?a=47927>



Fuente: <https://www.tumblr.com/search/long%20live%20the%20intifada>

Anexo XXIX

Fotografía donde aparecen (de izquierda a derecha): Yitzhak Rabin, Bill Clinton y Yasser Arafat durante los Acuerdos de Oslo (1993).

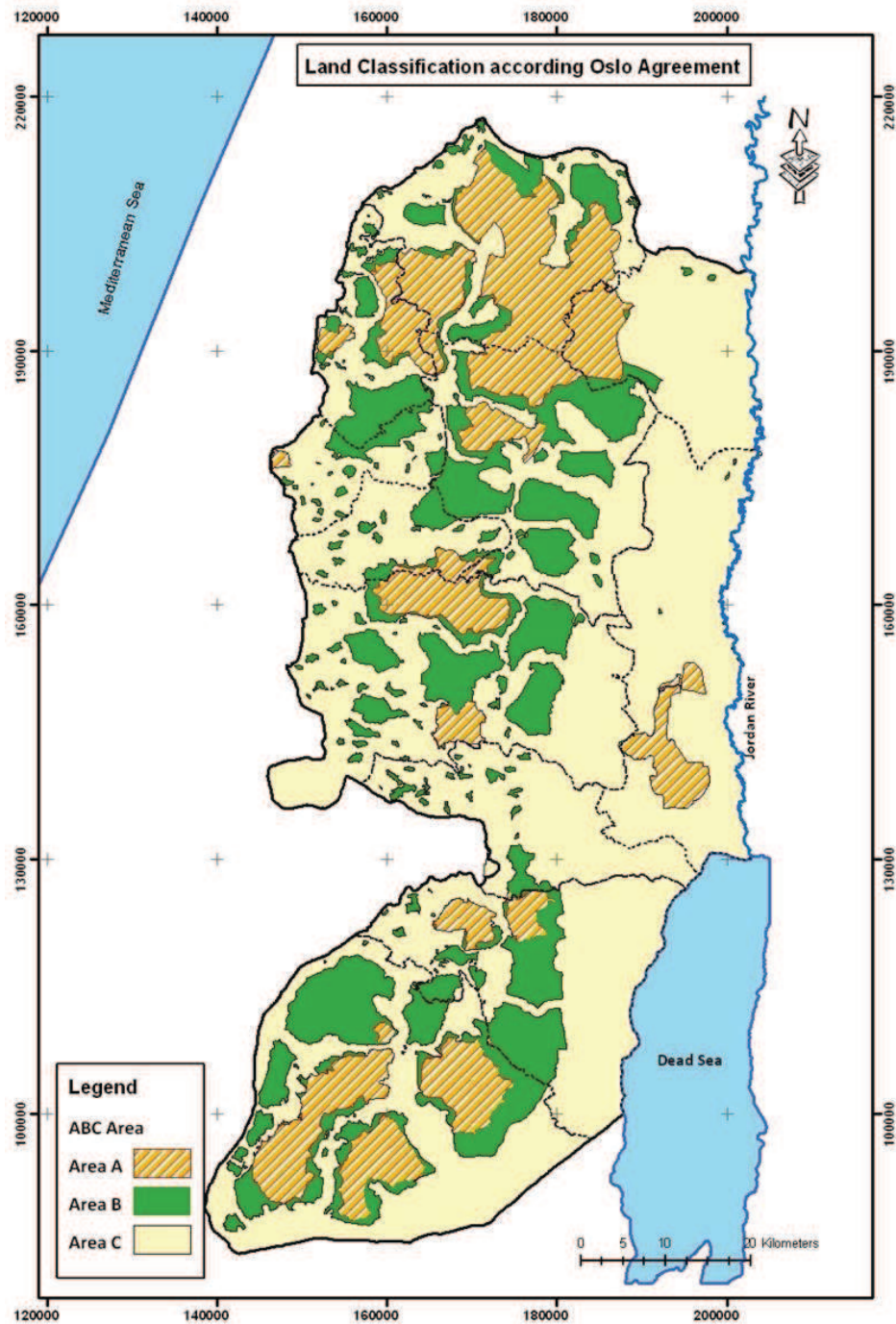


Fuente: http://www.realclearpolitics.com/lists/famous_political_handshakes/truman_stalin_churchill.html?state=play

Anexo XXX

Mapa de Cisjordania tras los Acuerdos de Oslo y el Cairo (1993).

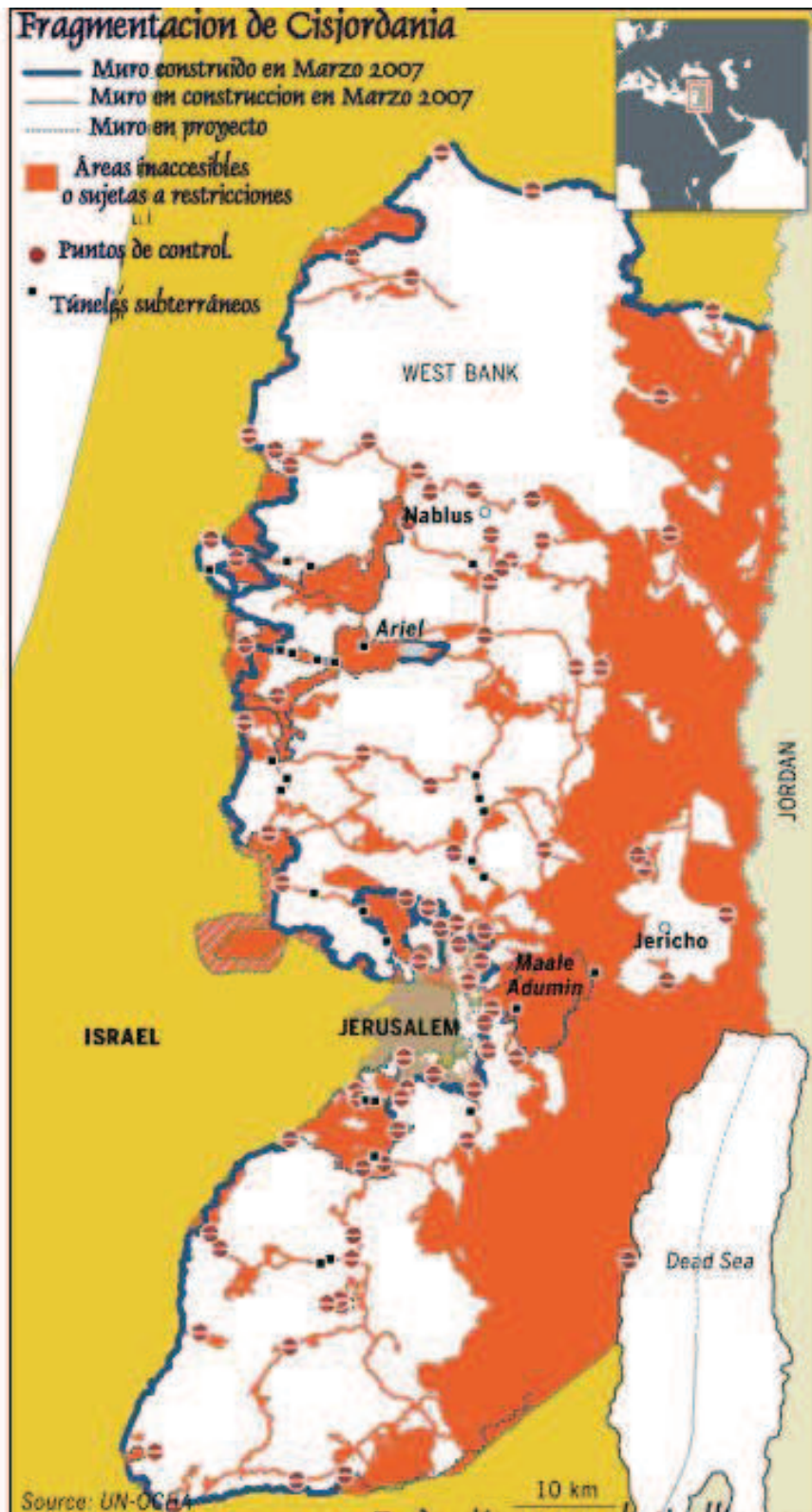
Zonas: A (autonomía palestina plena), B (semi-autonomía), C (debe abandonar paulatinamente el ejército israelí).



Fuente: <http://www.phg.org/maps.asp?map=7>

Anexo XXXI

Mapa que representa la “Valla de Seguridad” de Cisjordania.



Fuente: https://www.nodo50.org/palestinalliure/article.php3?id_article=160

Anexo XXXII

Fotografía de Mahmud Abbas, líder actual de Al Fatah y presidente de la ANP.



Fuente:

<http://name-list.net/algeria/surname/Magmoun>

Fotografía donde aparecen combatientes de Hamás.



Fuente: <http://www.hispantv.ir/noticias/palestina/217464/hamas-restablece-arsenal-misil-israel>

Anexo XXXIII

Mapa de la situación de la Franja de Gaza en los últimos años.



Fuente: http://springtimeofnations.blogspot.com.es/2012_11_01_archive.html

Anexo XXXIV

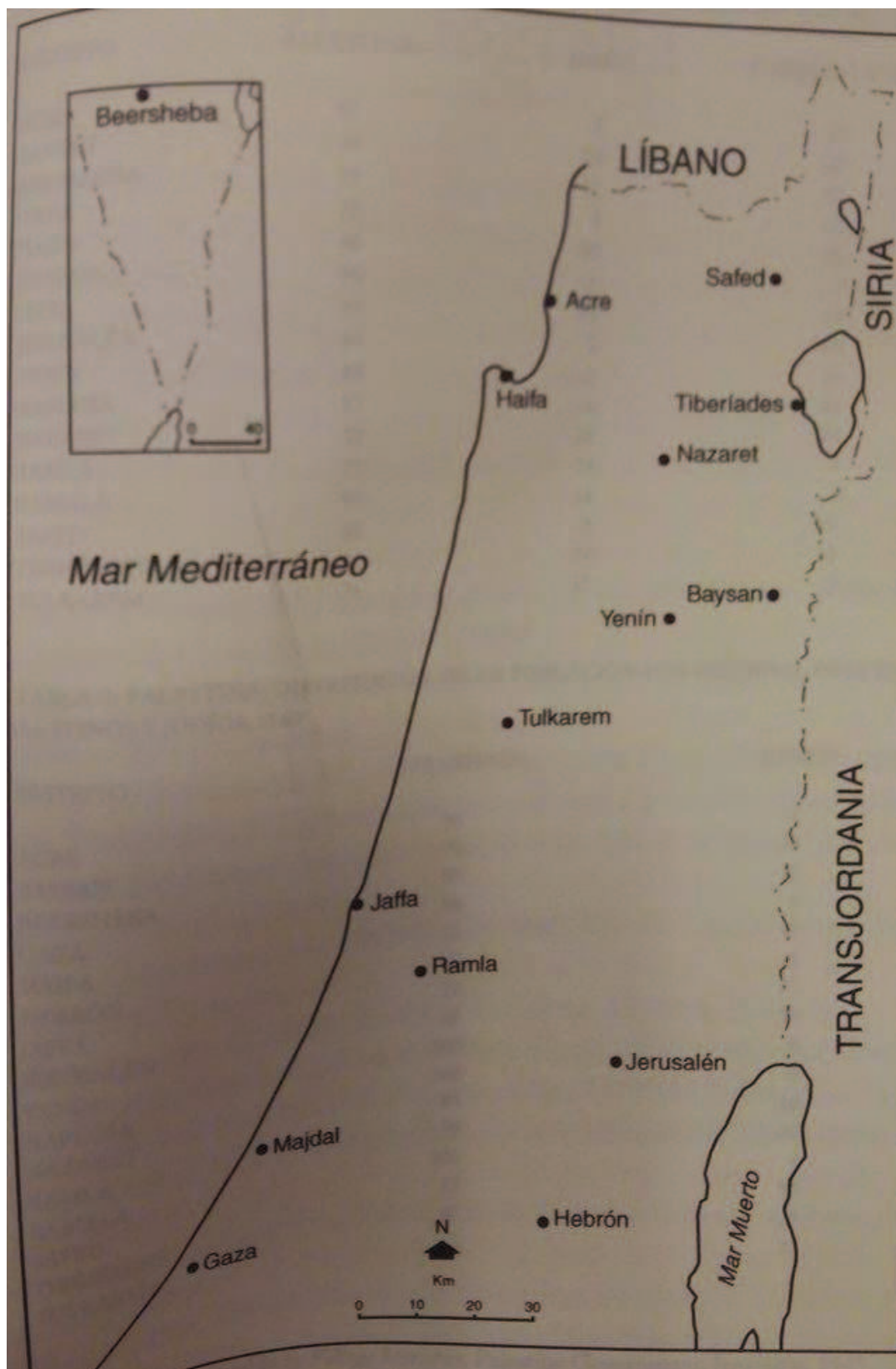
Evolución del territorio palestino desde 1946 (Resolución 181 de la ONU) hasta 2010.



Fuente: <http://cubanos.org.uk/noticias/237-palestina>

Anexo XXXV

Mapa de aldeas palestinas desalojadas, 1947-1949.



Fuente: Pappé, 2009, p. 385.

Anexo XXXVI

Mapa sobre principales colonias judías en los territorios ocupados (1989).



Fuente: Bregman, 2014.

No nos iremos

*“Aquí sobre vuestros pechos persistimos,
como una muralla,
hambrientos,
desnudos,
provocadores,
declamando poemas.
Somos los guardianes de la sombra,
de los naranjos y de los olivos,
sembrando las ideas como la levadura en la masa...
cuando tengamos sed
exprimiremos piedras,
y comeremos tierra
cuando tengamos hambre,
pero no nos iremos,
aquí tenemos un pasado,
un presente,
aquí está nuestro futuro”.*

Tawfiq Az-Zayyad

Rubén Montalbán López 2016