



Universidad de Jaén
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

EL FENÓMENO HISTÓRICO DEL TERRORISMO ISLÁMICO Y SU REPERCUSIÓN EN EL MUNDO ACTUAL: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA 4º DE LA ESO

Alumno/a: Bojollo Rodríguez, José Manuel

Tutor/a: Prof. D. José Domingo Sánchez Martínez
Dpto: Antropología, Geografía e Historia

Junio, 2023

ÍNDICE

Resumen y palabras clave	3
1.- INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS	4
2.- FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA	6
2.1.- Introducción	6
2.2.- Contextualización	6
2.2.1.- Acercamiento al islam y su historia	6
2.2.2.- Nacimiento del islam político	9
2.3.- Guerra Fría y formación de grupos terroristas	11
2.4.- La era del terrorismo	14
2.4.1.- Al Qaeda	14
2.4.2.- La Primavera Árabe	21
2.4.3.- Estado Islámico	23
2.5.- Conclusiones	29
3.- TRATAMIENTO DEL TERRORISMO ISLÁMICO EN LAS AULAS	32
4.- PROYECCIÓN DIDÁCTICA	35
4.1.- Justificación de la propuesta	35
4.1.1.- Justificación curricular	35
4.1.1.- Justificación social	36
4.2.- Contextualización	37
4.2.1.- Contextualización del centro	37
4.2.2.- Contextualización del aula	39
4.3.- Elementos curriculares básicos	40
4.3.1.- Competencias clave	40
4.3.1.1.- Descriptores operativos	42
4.3.2.- Objetivos	45
4.3.2.1.- Objetivos generales de etapa	45
4.3.2.2.- Objetivos específicos de la unidad	46
4.3.3.- Saberes	46

4.3.3.1- Saber básico	47
4.3.3.2- Saberes específicos de la unidad	47
4.3.4.- Metodología	47
4.3.5.- Temporalización y recursos	49
4.3.5.1.- Calendario	49
4.3.5.2.- Sesiones y actividades	50
4.3.5.3.- Recursos	61
4.3.6.- Evaluación	62
4.3.6.1.- Tipo y modalidad de evaluación	63
4.3.6.2.- Competencias específicas y criterios de evaluación	63
4.3.6.3.- Técnicas e instrumentos de evaluación	65
4.4.- Elementos curriculares complementarios	71
4.4.1.- Atención a la diversidad	71
4.4.2.- Perfil de salida del alumnado	73
4.4.3.- Innovación educativa	74
5.- CONCLUSIONES	76
Bibliografía y webgrafía	78

RESUMEN

En el presente Trabajo de Fin de Máster se plantea una propuesta didáctica enfocada a la asignatura de Geografía e Historia para 4º de la ESO, la cual tiene como propósito realizar una aproximación al fenómeno histórico del terrorismo islámico y su repercusión en el mundo actual. Para ello realizaremos un recorrido histórico partiendo desde la aparición del islam, pasando por la aparición de doctrinas sociopolíticas en el seno de la religión y llegando a la aparición –hace ya unas décadas- y el desarrollo de grupos terroristas que se basan en dichas doctrinas. Para ello, haremos uso de variadas metodologías activas en las cuales el alumno –junto a sus compañeros de grupo cooperativo- se convierte en el protagonista de su aprendizaje. Todo ello buscando el desarrollo de una educación en valores que forme al alumnado para enfrentarse, de forma pacífica y respetuosa, a los retos del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE

Islam, terrorismo, Estado Islámico, metodologías activas, trabajo cooperativo.

ABSTRACT

This Master's thesis proposes a didactic proposal focused on the subject of Geography and History for the 4th year of ESO (Compulsory Secondary Education). The purpose of this proposal is to provide an approach to the historical phenomenon of Islamic terrorism and its repercussions in today's world. To do so, we will take a historical journey from the emergence of Islam, through the emergence of socio-political doctrines within the religion, to the emergence - a few decades ago now - and development of terrorist groups based on these doctrines. To this end, we will make use of various active methodologies in which the student - with his or her cooperative group mates - becomes the protagonist of his or her learning. All of this is aimed at developing an education in values that trains students to face the challenges of the 21st century in a peaceful and respectful way.

KEY WORDS

Islam, terrorism, Islamic State, active methodologies, cooperative working.

1.- INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

“Si no aprendemos nada más de esta tragedia, aprendamos que la vida es corta y que no hay tiempo para el odio”.

Estas fueron las palabras de Sandy Dalh, esposa de Jason Dalh, el piloto del vuelo 93 que el 11 de septiembre de 2001 se estrelló a campo abierto en Pensilvania, dejando tras de sí a 44 fallecidos. Han pasado ya más de dos décadas desde la reflexión de Sandy, pero, desgraciadamente, puede considerarse como más actual que nunca, pues se puede decir que no hemos aprendido –la humanidad, en conjunto- nada de aquella tragedia, ni siquiera *“que la vida es corta y que no hay tiempo para el odio”*. Está claro que aquella tragedia no sirvió para que Occidente reflexionara sobre las causas de la realidad que llevaba ya décadas desarrollándose a través de determinadas doctrinas islámicas, pues, pese a seguir sucediéndose atentados, la respuesta ha seguido siendo la misma (a nivel social, político y, también, educativo) que la que se dio el 11S.

Dice José Javier Esparza en su *Historia de la yihad* que *“el tiempo no ha pasado. La Historia no ha tenido lugar”*; lo dice refiriéndose a la nula evolución que se ha dado entre el *modus operandi* de Mahoma y de los terroristas de ISIS (sentenciando a muerte a los “traidores” a su fe), pero podría hacerlo también refiriéndose a la visión que se tiene desde Occidente del problema –llamémoslo así, porque es lo que es- del terrorismo islámico. Occidente sigue pensando lo mismo y, peor aún, desconociendo lo mismo que el 11 de septiembre de 2001. Es el momento, si se quiere acabar con la situación de enquistamiento en la que se encuentra este conflicto, de no desviar la mirada, reconocer el problema que, como sociedad, nos plantea el terrorismo islámico, y realizar un análisis global de cómo hemos llegado hasta aquí. No obstante, para realizar dicho análisis es necesario abandonar el desconocimiento general existente al respecto del tema, lo que sería interesante que se empezara a hacer desde la base, ante los alumnos de la ESO. Estas nuevas generaciones están irremediablemente destinadas a hacer frente a los retos del siglo XXI. Será su deber llevar a cabo la resolución colaborativa de los problemas actuales del mundo; el nuestro, como docentes, es prepararlos para ello mediante el tratamiento de temas como este, de actualidad y que les planteen cuestiones éticas. En este trabajo llevaremos a cabo lo dicho, el tratamiento de temas de actualidad y que planteen al alumnado cuestiones éticas, mediante una proyección didáctica del terrorismo islámico en un aula de 4º de la ESO.

La primera parte del presente Trabajo Fin de Máster se basa en una fundamentación epistemológica a propósito del tema que proponemos llevar al aula: es decir, un breve

repaso histórico del fenómeno que estudiamos, el cual nos responda a cómo hemos llegado hasta aquí. Para ello, nos hemos retrotraído a los primeros tiempos del islam, con las predicaciones de Mahoma, tratando de dar una visión general que, sin unir al islam con la barbarie yihadista, nos permita crear un relato histórico coherente para entender cómo ha surgido esta segunda realidad (la barbarie yihadista) y, además, cómo ha ido evolucionando la misma, llegando hasta el Estado Islámico y al incierto horizonte que le espera a este grupo terrorista, a sus similares y, consecuentemente, a nuestra sociedad. A la par de la realización de este relato histórico, se realizará también (aunque no explícitamente), mediante la selección de unas u otras obras de unos u otros autores, un estado de la cuestión del tema: se considera que los autores citados son los que tienen una visión más acertada de los hechos que tratamos. En las conclusiones de esta primera parte epistemológica sí aparece de forma explícita un estado de la cuestión mediante el nombramiento de los principales teóricos sobre el futuro que le esperaba al mundo tras el fin de la Guerra Fría y la realización de críticas a los mismos.

Tras esta primera parte epistemológica, y a modo de conexión de esta primera parte con la de la proyección didáctica, se hará un estado de la cuestión del tratamiento didáctico del tema del trabajo. Es decir, hablaremos de cómo se trata este tema en las aulas. Tras esto pasaremos ya a la parte central del trabajo, la proyección didáctica que proponemos dar al tema de estudio, para lo que desarrollaremos una unidad didáctica con una duración de 8 sesiones.

Así, con la realización de este trabajo, o, mejor dicho, con el estudio de este tema en un aula de 4º de la ESO, pretendemos, trayendo de nuevo a colación la reflexión de Sandy Dalh, aprender, primero, de estas tragedias en forma de atentados terroristas y, segundo, *“que la vida es corta y que no hay tiempo para el odio”*. Para lo primero, como ya se ha comentado, realizaremos un estudio del fenómeno histórico en cuestión, tratando de extraer conclusiones críticas del mismo. Si lo primero es difícil, más aún es lo segundo. Los humanos parecemos no haber aprendido nada de nuestro pasado ni de los horrores de la guerra: en febrero del pasado 2022, Rusia invadió Ucrania, trayendo de nuevo a Europa el fantasma, en parte olvidado, de la guerra y dejando, como ocurre con el terrorismo islámico, un futuro desesperanzador e incierto. La encrucijada histórica en la que vivimos hace que el desarrollo de la competencia ciudadana en el aula sea crucial, formando ciudadanos capaces de desarrollar juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia. Este es –o debe ser– uno de los fines en sí mismos de la educación, y lo es de esta propuesta.

2.- FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

2.1.- INTRODUCCIÓN

A raíz de la disolución de la Unión Soviética (1990 - 1991) surgieron tesis, como la que expuso el politólogo estadounidense Francis Fukuyama en su famosa obra *El fin de la historia y el último hombre*, que apuntaban que se había producido el fin de la Historia, entendida esta como lucha de ideologías:

“Lo que podríamos estar presenciando no sólo es el fin de la guerra fría, o la culminación de un período específico de la historia de la posguerra, sino el fin de la historia como tal: esto es, el punto final de la evolución ideológica de la humanidad y la universalización de la democracia liberal occidental como la forma final de gobierno humano.” (Fukuyama, 1992, p. 6).

No obstante, el desarrollo de los hechos apenas tardó en despojar de razón a la tesis de Fukuyama: el fin de la Guerra Fría fue el caldo de cultivo para el paso de una realidad global bipolar a una nueva realidad multipolar (y no unipolar, pese al carácter de Imperio predominante que creyó adquirir EEUU en 1991). Debemos retrotraernos a mitad del siglo pasado para entender cómo, en el seno de la Guerra Fría y, en parte, como consecuencia de la misma, fueron desarrollándose distintas realidades que causarían, décadas más tarde, la aparición de nuevos conflictos armados por todo el globo. Una de estas realidades es la surgida dentro del islam y que, a día de hoy, supone una de las mayores amenazas de Occidente: el terrorismo islámico.

2.2.- CONTEXTUALIZACIÓN

2.2.1.- Acercamiento al islam y su historia

Para entender (o, al menos, intentar hacerlo) las causas que llevan a determinadas organizaciones a armarse y atentar mortalmente en nombre de su religión, es necesario conocer el desarrollo histórico y causal en el que se desarrolla la fe en cuestión, siendo este desarrollo complejo para el caso que nos ocupa. La complejidad en el estudio de la historia del islam deriva, principalmente, de la falta de unidad que tradicionalmente acusa esta religión: esto se ve reflejado en la propia división doctrinal del islam, en las grandes diferencias existentes entre las naciones en las que se encuadran sus seguidores y, además, en la inexistencia de un “Vaticano Islámico” que reúna a todos los musulmanes. Dejando a un lado lo complejo de su análisis, el islam es, junto con el cristianismo y el judaísmo, una de las tres grandes religiones monoteístas. Es un culto extendido mundialmente: a finales del siglo pasado, uno de cada cinco habitantes del globo profesaba el islam (Núñez Florencio, 1993), a día de hoy lo hacen casi uno de cada cuatro (Sanchís, 2022) (ver imagen I).

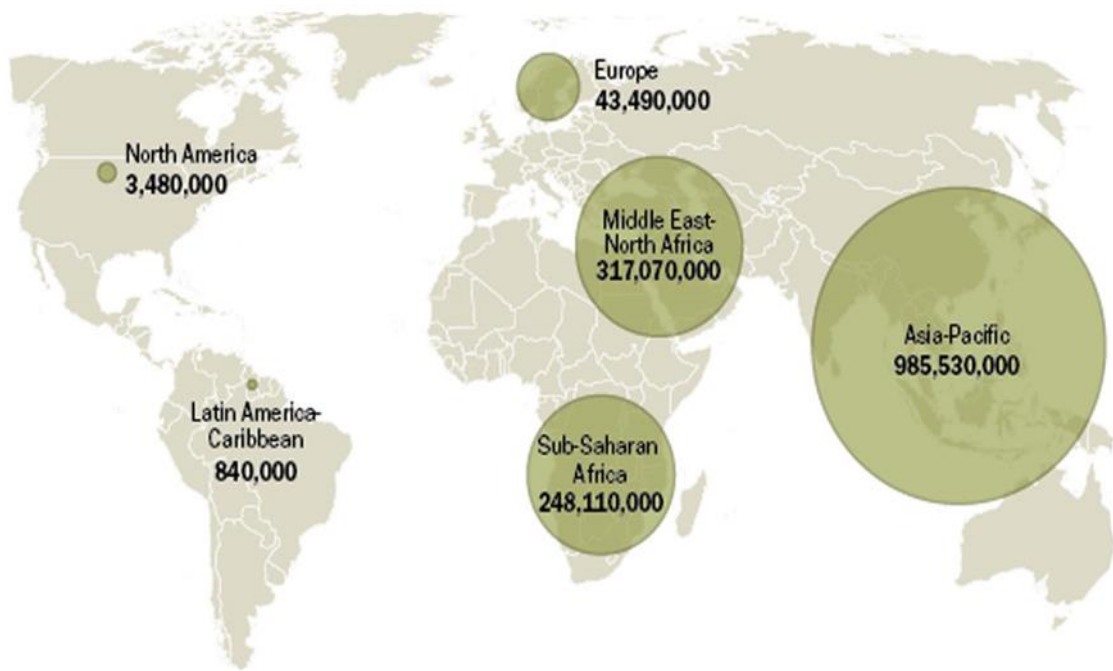


IMAGEN I: *Distribución de la población musulmana por el mundo.* Tomada de InfoBae: <https://www.infobae.com/2014/09/30/1598324-el-mapa-del-dia-que-paises-hay-mas-cantidad-musulmanes/> .

El nacimiento histórico de esta religión se encuentra en la península arábiga a inicios del siglo VII d.C., cuando el profeta Mahoma recibió, por mediación del arcángel Gabriel, el mensaje de Dios. Dicho mensaje quedaría grabado en el Corán, texto sagrado del islam y en el cual se basa la “Sharia” (ley islámica). El texto coránico explica el origen del mundo y anuncia su finitud, aporta una solución al problema humano de la muerte (prometiéndole el paraíso para los buenos y amenazando con el infierno para los malos) y dota a la comunidad de un conjunto de reglas de comportamiento que han de regir su tránsito por el mundo. Son tres características que hallamos en cualquier otra religión, por lo que la religión musulmana no es *origen sine qua non* del fanatismo islámico. También es en el Corán donde encontramos la definición al concepto (tan controvertido como desconocido a día de hoy) de “yihad”, entendiéndose este como el esfuerzo que debe hacer todo musulmán para cumplir con la ley islámica (es decir, el término yihad no debe asociarse directamente al terrorismo islámico). Existen tanto la “yihad menor” (esfuerzo dirigido a expandir, convencer o convertir a los no creyentes o incluso a miembros de la comunidad islámica a los verdaderos preceptos del islam) como la “yihad mayor” (la que realiza un individuo que realiza un esfuerzo para vencer las pasiones, las tentaciones internas, cumplir con los preceptos de la religión y con lo establecido como norma) (Paradela, 2016). A partir de la interpretación literal de algunos de los puntos del Corán que hablan de la yihad, determinadas corrientes sostienen que, mediante el terrorismo, se purifica el corazón para hacerlo digno de la

presencia de Alá (en el islam, Dios). También sostienen que el terrorismo es el único medio por el que conseguir los fines políticos inherentes a las doctrinas fundamentalistas que veremos posteriormente.

Muy poco tiempo después de las revelaciones a Mahoma, y en disputa por la sucesión al puesto de califa (máxima autoridad política y religiosa del islam), el islam quedó irremediablemente dividido entre suníes (seguidores de los primeros califas sucesores de Mahoma) y chiíes (seguidores del yerno de Mahoma). Estas facciones, pese a compartir muchas creencias, se vienen enfrentando desde los primeros tiempos del islam y aún hasta nuestros días. La mayoría de estudios señalan que los suníes suponen en torno a un 90% del total de musulmanes a lo largo del mundo (ver imagen II).



IMAGEN II: *División doctrinal del islam por el mundo*. Tomada de El Orden Mundial: https://elordenmundial.com/mapas-y-graficos/islam-en-el-mundo/#google_vignette

Por otra parte, desde la época del propio Mahoma, los regímenes de base islámica (en estos, el islam funciona como la ley que organiza la vida de la sociedad, sin existir distinción entre política y religión) experimentaron una meteórica expansión territorial por todo el mundo: en apenas siglos, distintos grupos que actuaban en nombre del islam tomaron el norte de África, el Imperio Sasánida, la Península Ibérica y partes del Imperio Bizantino (ver imagen III). Este islam, el islam medieval, fue un hecho humano, pues el texto religioso y su doctrina desempeñaron un papel importante en la política y la

sociedad de la época. Además, en esta época se dio la exégesis del Corán, pues lo dispuesto en el libro sagrado a veces se antojaba insuficiente para la solución de los complejos problemas que iban apareciendo en el seno de las sociedades islámicas. (Paradela, 2016).



IMAGEN III: *Expansión medieval del islam.* Tomada de Pinterest: <https://www.pinterest.es/pin/835558537100568056/>

2.2.2.- Nacimiento del islam político

Podemos ver que la historia del islam es muy similar a la del cristianismo: nacimiento de la religión tras la predicación de un profeta, existencia de un libro sagrado, expansión territorial en nombre de la fe y división en varias facciones. Si bien, hay un momento que diferencia por completo la historia de ambas religiones: mientras que en los siglos XVIII y XIX el mundo cristiano experimentó una serie de revoluciones liberales que despojaron a los países occidentales de gran parte de su componente religioso (cristiano), el mundo islámico vivió ajeno a este proceso. Como consecuencia de esto, lo que durante la Edad Moderna (la lucha contra los turcos en el Mediterráneo) se consideraba una lucha entre iguales, a partir del siglo XVIII se entendió desde Europa como *“una especie de tutela paternalista: los países e imperios de Oriente Medio eran zonas socialmente débiles y necesitadas de un buen gobierno, es decir, colonizables”*. Esta colonización fue totalmente inesperada en Oriente Medio, pues desde el siglo XVI podemos decir que se vivía una época de cierta estabilidad política y unidad cultural islámica (Salamanca Rodríguez, 2016).

La entrada europea en las regiones de Oriente Medio y el Magreb rompió con siglos de nexos político y religioso entre los “pueblos del mundo islámico”. Así, comenzaron a

surgir movimientos (de base panislámica) de resistencia frente a esta ocupación (López de Miguel, 2013). Muchos de estos movimientos pueden definirse como fundamentalistas, entendiéndose el fundamentalismo como la búsqueda de los principios básicos de una fe mediante la interpretación literal de sus textos sagrados. Si bien, es necesario aclarar que el fundamentalismo puede hacer referencia a la doctrina de cualquier religión (de hecho, el término fundamentalista surgió para referirse a un movimiento cristiano de EEUU de finales del siglo XIX), no solo de la musulmana. Algunos de los movimientos que fueron apareciendo en escena, como el salafismo, pretendían la implantación de un humanismo islámico (“Nahda”) medianamente conciliable con la realidad occidental. Otros, como el wahabismo, eran mucho más rigoristas, no prestándose a la libre interpretación del derecho coránico y ciñéndose casi exclusivamente al Corán y la “Sunna” (según la tradición musulmana, conjunto de mandamientos y enseñanzas dados por Mahoma). Pero, más allá de las diferencias que pudieran tener entre sí estas corrientes, todas coincidían en que la reforma del islam debía pasar por convertir a la religión en un código de conducta aplicable a todos los aspectos de la vida que pudiera regir el funcionamiento de la “umma” (comunidad islámica). Dentro de este enfoque global en el que la Sharia se aplica como código divino, la política se entendía tan solo como un apartado más (González Hernández, 2015).

Constantinopla, además de la capital del Imperio Otomano, fue la sede de la más alta autoridad del islam, el califato y, además, fue el centro de irradiación de las ideologías panislámicas. Por lo tanto, la disgregación del Imperio Otomano (1922) y, dos años más tarde, del Califato, afectó a todo el mundo islámico, tanto por el reordenamiento territorial que supuso como por la reflexión teórica que provocó (Procacci, 2000). Primeramente, y pese a las promesas hechas (y no cumplidas) por los ingleses de implantación de un Estado Árabe, se dio un resurgimiento del yugo imperialista sobre la región de Oriente Medio: tras la I Guerra Mundial, Francia se hizo con Cilicia y Siria mientras que Chipre, Egipto, Palestina e Irak pasaron a Gran Bretaña (García, 2015). En este contexto surgió en Egipto, en 1928, la organización de los Hermanos Musulmanes, de base salafista. Dicha organización, contraria a la influencia inglesa, fijó las bases de actuación del islam político para las siguientes décadas mediante su interpretación del islam como mandato religioso que, a su vez, se convierte en el centro rector de la política, la economía y la sociedad (García de Cortázar y Lorenzo Espinosa, 1996).

Si bien, no sería hasta 1932 que las corrientes político-religiosas que tratamos pudieron materializarse. Entre 1919 y 1925, Ibn Saud (sultán de una región árabe de interior) extendió su influencia por toda la Península Árabe, exceptuando Yemen, pero incluyendo a la Meca y Medina (las ciudades sagradas del islam). Este proceso de

expansión culminaría en 1932 con la creación de Arabia Saudí. Desde su creación, el nuevo estado se convirtió en un foco de atracción para todos los musulmanes por el peregrinaje a la Meca y por el prestigio que le otorgaba su apego al wahabismo, que aseguraba la preservación de su identidad ante las potencias occidentales. (Procacci, 2000). Así, vemos como el islam político (de inspiración wahabí, en este caso) era ya una realidad (es decir, se aplicaba) antes del inicio de la II Guerra Mundial. Por otra parte, al mismo tiempo, países de la zona como Irak, Palestina o Siria seguían bajo el mandato imperialista de Francia e Inglaterra. También es destacable para la cuestión que tratamos la creación, en 1945, de la Liga Árabe por los siguientes países: Egipto, Irak, Arabia Saudí, Transjordania, Yemen, Siria y Líbano (Procacci, 2000).

2.3.- GUERRA FRÍA Y FORMACIÓN DE GRUPOS TERRORISTAS

Acabada en 1945 la II Guerra Mundial con victoria aliada, no tardaría un nuevo conflicto (o, en este caso, *no conflicto*) en atemorizar al mundo. No hablamos de otro acontecimiento que de la Guerra Fría (1947 - 1991), que enfrentó a las dos superpotencias resultantes de la II Guerra Mundial. La Guerra Fría continuó con la máxima que venimos viendo reflejada: la intervención de potencias ajenas en Oriente Medio ha ido modelando –e, incluso, provocando- la aparición de distintos movimientos políticos que basan su ideario en el retorno al islam que entienden como ancestral. Países como Arabia Saudí, Egipto, Irak o Siria [...] estuvieron presentes en la Conferencia de Bandung (1947), adhiriéndose, en este contexto de Guerra Fría, al Movimiento de Países No Alineados, formado por países que no estaban comprometidos en ninguna alianza y que buscaban acelerar el proceso de emancipación y de emancipación de sus colonias (Procacci, 2000).

El Canal de Suez, de gran importancia económica para Occidente, atraviesa Egipto, miembro, para la época que tratamos, tanto de la Liga Árabe como del Movimiento de Países No Alineados (además, con un papel predominante). En 1956, el presidente egipcio Nasser (de corte panarabista y marxista) anunció su decisión de nacionalizar el Canal de Suez, lo que alarmó a los países occidentales con intereses en la zona (Francia e Inglaterra). Dichos países planearon un ataque de sus colaboradores israelíes a Egipto; no obstante, la oposición estadounidense hizo que la operación fracasara. Estos hechos hicieron que EEUU pasara a intentar tener mayor influencia en la región mediorienta, que aumentara enormemente la popularidad de Egipto en la zona (uniéndose con Siria en la República Árabe Unida, que se extendió entre los años 1958 y 1961) y que se acelerara el proceso de descolonización por toda África (a finales de la década de los sesenta, las únicas colonias que quedaban en África eran las portuguesas de Angola, Guinea – Bissau y Mozambique) (Procacci, 2000). En contrapeso al creciente poder e

influencia de la Egipto nasserista, de inspiración marxista, Estados Unidos prestó apoyo a Arabia Saudí para equilibrar la influencia soviética sobre el nacionalismo árabe. Como consecuencia de esto, el wahabismo fue expandiéndose por la zona, principalmente mediante la financiación para la construcción mezquitas (Velasco Tuduri, 2013).

A lo largo de la década de los sesenta se dio un empeoramiento de las relaciones interárabes, siendo la aversión hacia Israel el único elemento en común. De hecho, llegó a producirse la III Guerra Árabe-Israelí (1967), en la que Israel fulminó en tan solo seis días a los ejércitos egipcio, jordano y sirio. Poco después (1970), moriría Nasser, desvaneciéndose poco a poco las opciones de una unidad panárabe (los países más vinculados a la ortodoxia islámica consideraban como apóstata a el Sadat, el nuevo presidente). Pronto, en 1973, se dio un nuevo enfrentamiento armado con Israel. Lo más interesante de este episodio en la rivalidad árabe-israelí es que los estados árabes suspendieron el abastecimiento de petróleo a los occidentales, pasando, desde entonces, a usar la eficacia del “arma del petróleo”. En los años de bonanza económica, Oriente Medio se convirtió en una de las zonas más militarizadas del mundo. No obstante, en cuanto llegó la recesión económica, los países con gran densidad demográfica, como Egipto, tuvieron que reorientar su política exterior para abrirse al capital extranjero. Esto terminaría por producir (en 1979) la ruptura, por parte de los miembros de la Liga Árabe, de sus relaciones diplomáticas con Egipto (Procacci, 2000).

La concordancia que existía (en cuanto a la defensa de unas mismas convicciones político-religiosas) entre los países de Oriente Medio a finales de la II Guerra Mundial se veía, a inicios de la década de los 70, fracturada ante las distintas realidades que fueron surgiendo: había países, como Arabia Saudí, que se mantenían como baluartes del fundamentalismo, otros, como Libia, que, justo en estos años, convirtieron a la Sharia en parte integrante de su legislación (tras el golpe de estado de Gadafi) y, por último, otros, como Irak, donde perdía peso la religión y ascendían al poder partidos de carácter laico (como el Baath). Esta fractura en el mundo islámico podría haber sido causa de una inminente desaparición de las doctrinas fundamentalistas que venimos tratando, pero, a veces, los pueblos se empeñan en hacer su propia historia y en el año 1979 (1399 de la era islámica, fin de siglo) se dio un evento que cambió por completo el devenir de los acontecimientos. Hablamos de la Revolución Islámica de Irán (Procacci, 2000).

La existencia de un “clero islámico” (aunque realmente para el islam no podemos hablar de clérigos: aquí nos referimos a especialistas en doctrina coránica, algo así como teólogos) organizado y políticamente activo dio lugar a un movimiento que, liderado por

el ayatolá Jomeini, consiguió destronar al “Sha” (representante de la monarquía iraní) e implantar, en 1979, la República Islámica de Irán (siguiendo la estela que marcó Pakistán en 1956, cuando se definió como República Islámica en su constitución). La revolución iraní se realizó bajo la bandera del fundamentalismo religioso (de base chií), reemplazando el régimen monárquico modernizante por una teocracia populista: *“trajo el pasado al presente, proyectándolo hacia un futuro anhelado”* (Napoleoni, 2016, p. 60). El éxito de la revolución jomeinista supuso “la culminación de un ciclo de paciente lucha entre los fieles que conservaban el sentido político-social del islam” y provocó en Occidente que se produjera un cambio respecto a la visión que se tenía del bloque musulmán: de tenerlo por un conjunto atrasado y anclado en su esplendor medieval a considerarlo como un mundo emergente, cuya fuerza provenía de las ideologías político-sociales derivadas de su religión, es decir, del islam (García de Cortázar y Lorenzo Espinosa, 1996).

A partir de la implantación de una teocracia en Irán podemos hablar, aparte de fundamentalismo, de integrismo, lo que podemos entender como la unión entre el poder político y el religioso. Desde entonces, los movimientos religiosos se convirtieron en una fuerza política de masas en el mundo islámico y tomaron matices insurreccionales por influencia de la revolución iraní (Hobsbawm, 2014). En este mismo año, 1979, se produjeron varios acontecimientos más que marcarían la historia de los años posteriores: el asalto de un grupo fundamentalista a la Gran Mezquita de la Meca y la invasión soviética de Afganistán, que encontraría su oposición en los guerrilleros muyahidín (fundamentalistas musulmanes) (Martínez Carreras et al, 1996). La Guerra Fría, en su fase final, entró de lleno en el mundo musulmán y en la cuestión que nos ocupa.

En el contexto de la invasión de la URSS a Afganistán tomó peso la figura de un ulema palestino, Assam. Pronunció una “fatwa” (en el islam, pronunciamiento legal) en la que apelaba a la yihad en cualquier lugar donde el islam se viese amenazado (como así ocurría en Afganistán). El ya mencionado Assam formó, junto a un antiguo alumno suyo (el aún desconocido Osama bin Laden, de origen saudí), un centro de reclutamiento para entrenar a reclutas de todo el mundo islámico que irían a combatir a Afganistán. Se puede entender que esta guerra no solo era contra Moscú, sino que era una guerra para la afirmación del islam (o, mejor dicho, del islam que entienden las doctrinas fundamentalistas) frente a sus enemigos de dentro y fuera. Algo similar ocurrió en Irán: tras la culminación de su revolución, la Irak de Hussein (respaldada por Occidente) le declaró la guerra. La Irán jomeinista encontró en la guerra su argumento para la yihad total (Esparza, 2017).

Aunque el caso ejemplar fuese el de Irán, no hubo país que se escapara de esta oleada fundamentalista causada por la revolución jomeinista y radicalizada por la llamada a la yihad en Afganistán y en Irán. Empezando por Egipto, cuyo presidente (al Sadat) fue asesinado en 1981 por un comando fundamentalista, y siguiendo por muchas de las naciones de la zona donde se dio la aparición y o desarrollo de muchas organizaciones de base fundamentalista (y, en algunos casos, terroristas): en Líbano se desarrollaron grupos como Amal y Hezbollah, Hamás en Palestina, en Sudán se impuso la Sharia, en Egipto Gammá Islamiyá comenzó a atentar mortalmente contra turistas [...]. El yihadismo (unido desde entonces, de forma indisoluble, al terrorismo) había emergido y se expandía incontrolablemente, a lo que los países musulmanes respondieron tratando de absorberlo islamizando y arabizando sus estados (Argelia emprendió una política de arabización, Marruecos nombró a un hombre cercano a los Hermanos Musulmanes como Ministro de Asuntos Islámicos, Turquía vivió el nacimiento de un popular partido islamista...). No obstante, estas medidas no fueron suficientes. El terrorismo era ya imparable (Esparza, 2017).

Hay que señalar que, al igual que no se puede equiparar islamismo con fundamentalismo, tampoco se puede simplificar al fundamentalismo integrista (del que surge el yihadismo) de las últimas décadas como una realidad homogénea, aunque sí podemos sintetizar su contenido básico a partir del rechazo total de los supuestos fundamentales de la cultura moderna política (tales como el laicismo, la separación de poderes y el pluralismo político). Además, y pese a la fanatización que se hace desde Occidente de los distintos movimientos islámicos de base fundamentalista, estos han de entenderse como respuesta a la ocupación occidental de sus tierras y al profundo malestar socio-económico existente, que encuentra en la religión la mejor vía por la que desarrollarse (Núñez Florencio, 1993).

2.4.- LA ERA DEL TERRORISMO

2.4.1.- Al Qaeda

A finales de la década de los 80 pocos dudaban de que los soviéticos terminarían por retirarse de Afganistán (aunque la importancia de lo que allí se estaba cocinando traspasaba el interés de la invasión en sí misma). Para los teóricos saudíes, era importante que el islam triunfara en Afganistán, por supuesto, pero no más que aprovechar la movilización (apoyada por Estados Unidos, que consideraba moderado al wahabismo saudí) para multiplicar el yihadismo: *“la ocupación soviética no era más que una escaramuza en una guerra eterna”* (Wright, 2009, pp. 141 – 142). Con este mismo

fin (la multiplicación del yihadismo) se fundó, en agosto de 1988, al Qaeda (“la base”), que entendía que la práctica militar era igual de importante que la ideología, por lo que formaban a la “vanguardia pionera”. Recién creada la organización (suní), se dio un cisma entre los que creían que el objetivo debían ser los países gobernados por infieles y entre los que pensaban que debían ser los países gobernados por “falsos musulmanes”. Saldrían victoriosos los segundos, la facción de la que formaba parte bin Laden (Esparza, 2017). Inconscientemente, Estados Unidos había estado apoyando a quién se convertiría en su mayor enemigo pocos años después.

Si bien, al Qaeda no fue la única organización fundada (aunque sí acabó siendo la más importante) en estos años que acabaría atentando mortalmente en defensa de los principios del islam que consideraban válidos. Por ejemplo, en respuesta a la invasión israelí del Líbano surgió Hezbollah (chií), que siguió recurriendo al marco de la resistencia para justificar sus acciones, incluso tras la retirada israelí en 2000. La resistencia empezó a dirigirse hacia la eliminación de lo que denominan “entidad sionista” para así alcanzar la liberación de Palestina (Domínguez de Olazábal, 2020). Apoyados por la Irán de Jomeini, atentaron mortalmente contra la embajada americana de Líbano en 1983, provocando 63 muertos. Fue la primera vez que se utilizó el terrorismo suicida, pasando a extenderse el procedimiento desde entonces (atentando Hezbollah ese mismo año y de ese mismo modo contra el cuartel de los marines norteamericanos y contra el puesto de mando de las tropas francesas, dejando 241 y 58 muertos, respectivamente). Los libaneses de Hezbollah no fueron los únicos en adoptar el modelo yihadista, apareciendo en 1987 Hamás, organización que bebe enormemente de los Hermanos Musulmanes. Esta organización buscaba expulsar a los judíos e implantar un estado islámico sobre los territorios de Israel, Palestina, Gaza y Cisjordania (la llamada Palestina histórica), con capital en Jerusalén. Con Hamás, la causa palestina pasó del nacionalismo y socialismo, propios del pos colonialismo, al yihadismo (Esparza, 2017).

Por otra parte, los talibanes merecen mención especial. Tras la retirada soviética de Afganistán, se formó un gobierno comunista que se hundió en 1992, incapaz de hacer frente a las distintas milicias de los señores de la guerra. Estalló, desde entonces, una guerra civil que hizo surgir numerosas facciones islamistas, entre las que destacaba la ya nombrada de los talibanes, apoyada por Pakistán y por bin Laden. El avance de los talibanes (que sembraban su estricto fundamentalismo religioso allá por donde iban) fue imparable, dado que los muyahidines estaban enfrentados entre sí. Así, entraron a Kabul en 1996, proclamando su líder, el mulá Omar, el Emirato Islámico de Afganistán y procediendo a

una total islamización de la sociedad. Ni más ni menos que una yihad triunfante y, además, campos de entrenamiento para al Qaeda (Esparza, 2017).

La guerra entre Irán e Irak llevaba años acabada (en tablas) cuando en 1990 Irak invadió el emirato de Kuwait, tan pequeño como rico económicamente. Esta nueva invasión se debió a que Irak no podía pagarle al emirato las deudas que con él había contraído en la anterior guerra. Mientras que EEUU y sus aliados condenaron el movimiento invasor, la URSS (inmersa ya en su proceso de disolución tras su derrota en la Guerra Fría) no dispensó a Irak el apoyo que Hussein esperaba. El punto fundamental de la cuestión es que la única base terrestre por la que EEUU podía atacar a Irak era, efectivamente, Arabia Saudí: *“los infieles americanos campando a sus anchas por las tierras santas de Mahoma”* (Esparza, 2017, p. 382). Bin Baz, figura importante del wahabismo saudí, emitió una fatwa favorable a la presencia estadounidense en Arabia Saudí (mientras durara la Primera Guerra del Golfo), provocando el paso de muchos académicos religiosos del pietismo apolítico a la radicalización y acción política contra el gobierno y los infieles (Velasco Tuduri, 2013).

Ante su estentórea oposición, las autoridades saudíes llegaron a decretar el arresto domiciliario de bin Laden, pero este ya se había marchado a Sudán (donde se impuso la Sharia una década atrás), haciendo su particular “Hégira” (migración de Mahoma de La Meca a la ciudad de Yatrib, después conocida como Medina, provocada por los caciques de la primera ciudad, que no aceptaban sus enseñanzas sobre la nueva religión, el islam). Al mismo tiempo, un jeque egipcio se marchó a Estados Unidos a recaudar dinero para hacer la yihad contra los norteamericanos. Así, en 1993 se dio el primer atentado de al Qaeda en EEUU: se colocó un camión con explosivos en el aparcamiento subterráneo de las Torres Gemelas (Nueva York), provocando seis muertos. A partir de este momento, al Qaeda mostró haber creado una red de yihadistas con la libertad suficiente de atentar en cualquier parte (Argelia, Bosnia, Estados Unidos, Egipto, Somalia, Sudán, Arabia Saudí, Palestina, Afganistán [...]) (ver imagen IV). Aunque su extensión por el globo era cada vez mayor, al Qaeda no conseguía hacer calar su mensaje en los países de mayoría islámica –al menos, no de forma mayoritaria– para derrocar los gobiernos de los mismos. Por otra parte, los Estados Unidos estaban cada vez más cerca de la pista de células yihadistas varias (Esparza, 2017).

Figure 2: Al Central, Affiliates, and Some Allied Groups

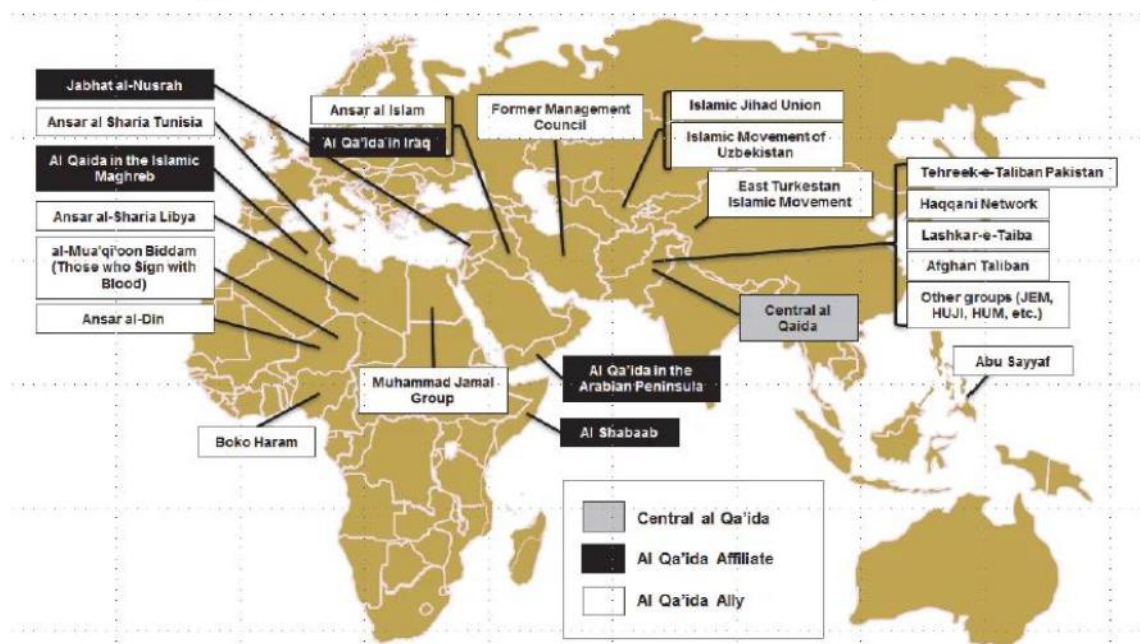


IMAGEN IV: Organizaciones aliadas y afiliadas de al Qaeda en el momento culmen de la organización. Tomada de Ab Origen: <https://aborigenmag.com/al-qaeda-una-historia-de-su-creacion/>

La situación no era la deseada para los líderes de al Qaeda, por lo que se antojaba necesaria una aceleración. La aceleración llegó mediante la formalización de la situación: en 1998 se emitió una fatwa (entre los firmantes había un “ulema”, doctor en disciplinas religiosas islámicas, lo que es indispensable para la emisión de una fatwa) por la que se creó el Frente Islámico Mundial, cuyo objetivo era impulsar la yihad contra “los cruzados” (es decir, contra las potencias occidentales y contra los gobiernos apóstatas del mundo musulmán). Además, tras la firma de la fatwa, también se formalizó la unión de la Yihad Islámica de al Zawahirí a al Qaeda, que adquiriría un rango predominante sobre todas las organizaciones de su misma naturaleza. En ese mismo año, 1998, se llevaron a cabo atentados contra las embajadas norteamericanas de diversos países, siendo el más letal el de Nairobi (causó 213 muertos, de los cuales solo 12 eran estadounidenses). En el 2000, se produjo un atentado contra un buque de guerra de la marina de EEUU anclado en un puerto yemení que provocó la muerte de 17 marineros (Esparza, 2017). Estaba claro que, desde la firma de la fatwa de 1998, el objetivo de al Qaeda era EEUU, lo que sería aún más evidente muy poco tiempo después.

Pese a todo lo expuesto, Estados Unidos (y, en general, el mundo occidental) pensaba que no había enemigo que pudiera hacerle frente. Desde la disolución de la Unión Soviética, “Estados Unidos se había convertido en la única potencia hegemónica: la

superpotencia por antonomasia” (Esparza, 2017, p. 396). Que hubiese focos de violencia en zonas como la que tratamos se entendía como simple perturbaciones regionales; nada realmente preocupante (a principios de 2001, Condoleezza Rice, Consejera de Seguridad Nacional de EEUU, “parecía no haber oído hablar nunca sobre al Qaeda”) (Wright, 2009), pues el planeta en su conjunto parecía dirigirse hacia el cumplimiento de la tesis de Fukuyama, brevemente comentada en nuestra introducción. Además, los Estados Unidos jugarían un papel fundamental en el proceso descrito, pues actuarían como “nación moral”, es decir, interviniendo donde fuese necesario para conseguir una unificación global en torno a los principios de democracia liberal de mercado (Esparza, 2017).

Como ya dijimos para la revolución jomeinista de Irán, hay veces en las que, simplemente, los pueblos se empeñan en hacer su propia historia. Al Qaeda hizo la suya propia –y la de todo el mundo– el 11 de septiembre de 2001 (11S), cuando dos aviones comerciales se estrellaron contra las Torres Gemelas del World Trade Center de Nueva York. Mismo escenario que en 1993, pero siendo los hechos (y los números) de una magnitud infinitamente superior: 2973 muertos, 6000 heridos y 24 desaparecidos (y eso, sin contar a los terroristas suicidas que robaron los aviones). Todo el mundo –literalmente– vio por directo en televisión cómo *“el orgulloso monumento del capitalismo internacional se desplomaba en una escena apocalíptica”* (Esparza, 2017, p. 395). Aparte de los dos que impactaron contra las Torres Gemelas, hubo dos aviones más: uno que se precipitó sobre el Pentágono (causando un colapso parcial del lado oeste del edificio) y otro, el cuarto y último, en el que la resistencia de los pasajeros lo llevó a estrellarse a campo abierto en Pensilvania. Pronto las autoridades norteamericanas apuntaron, acertadamente, a al Qaeda: no tardarían en descubrir que los autores de los atentados fueron quince saudíes, dos emiratíes, un libanés y un egipcio. También descubrieron una red de ciudadanos estadounidenses de origen árabe implicados en la conspiración (Esparza, 2017).

Varios autores señalan que el objetivo de la dupla formada por bin Laden y al Zawahiri era generar una conmoción sin precedente en las sociedades occidentales, tan grande que tuviese que ir seguida de una reacción militar occidental contra el mundo musulmán. Tras esta futurible intervención militar, los ideólogos de al Qaeda pensaban que no le quedaría otra opción al mundo musulmán (en su totalidad, y, definitivamente) que unirse contra “el cruzado y el judío”. Ciertamente es que, si el objetivo del atentado era este, los líderes de al Qaeda pudieron darse por satisfechos: Estados Unidos (apoyado por sus numerosos aliados) declaró “la guerra contra el terrorismo”, invadiendo Afganistán (ante la negación del líder talibán, el mulá Omar, de extraditar a bin Laden)

en octubre de 2001. No obstante, debemos señalar que la amenaza de al Qaeda no se limitaba exclusivamente a Estados Unidos, publicando, pocas semanas después del 11S, al Zawahirí un libro en el que señalaba a Europa como campo de batalla inminente para la yihad, ya que había dejado de ser tierra de creyentes. Esto, en términos coránicos, significa que en Europa no se puede aplicar la “dawa” o predicación, teniendo que aplicarse la yihad (Esparza, 2017).

Con el ataque a Afganistán, Estados Unidos buscaba desarticular la base principal de al Qaeda. Y lo consiguió. No obstante, y pese a la desaparición de la estructura central de al Qaeda, el yihadismo pasó a la fase de “proliferación espontánea”, apareciendo un sinnúmero de grupos por todo el mundo que decían ser parte de al Qaeda: estos grupos causaron, en el año 2002, 202 muertos en Indonesia y 1.500 en Argelia (entre otros muchos más países). *“Al Qaeda ya funcionaba como una red cuyo centro estaba en todas partes y en ninguna”* (Esparza, 2017, p. 399).

Estados Unidos siguió adelante con su estrategia bélica, invadiendo Irak en 2003. Si bien, Saddam Hussein poco tenía que ver con el terrorismo yihadista, sosteniendo EEUU que contaba con armas químicas para justificar la invasión, aunque luego se supo que esto no era así. El motivo de la invasión parece que fue el establecimiento de un punto fijo de control territorial en Oriente Medio, un *“pivote geoestratégico para controlar una región vital”* (Esparza, 2017, p. 400). Por otra parte, la guerra en Afganistán fue cuestión de apenas un par de meses, lo que tardó EEUU en dismantelar las estructuras de poder e imponer un gobierno afín. Pese a esto, los principales líderes de los talibanes seguían vivos, enquistando la situación y convirtiéndola en una guerra civil que, aún hoy, es de incierto resultado (Estados Unidos retiró sus tropas en 2014, siendo el conflicto más largo mantenido nunca por la potencia norteamericana, la OTAN hizo lo propio en 2021). Algo similar ocurrió en Irak, donde los combates duraron menos de un mes (20 de marzo – 12 de abril), cayendo pronto el régimen de Saddam Hussein. No obstante, ante la evaporación del ejército iraquí, surgieron también grupos armados de distinto tamaño (de entre los que destaca Tawhid wal-Yihad, filial de al Qaeda) que hacían la guerra por su cuenta (fuera para atacar a los estadounidenses, para saquear ciudades o para guerrear entre sí mismos), estallando, como en Afganistán, un conflicto fratricida (Estados Unidos retiró en 2011 sus tropas) entre chiíes y suníes (Esparza, 2017).

Al Qaeda ya no era una organización, era un *“aglomerado horizontal de células islamistas repartidas por todo el mundo (por ejemplo, en Nigeria surgió, en 2002, la milicia fundamentalista Boko Haram) que sacaban provecho de las redes de financiación,*

entrenamiento, logística, municionamiento e ideología tendidas anteriormente por bin Laden y al Zawahiri” (Esparza, 2017, p. 404). Fuese por al Qaeda o por pequeños grupúsculos derivados suyos, no se paraba de derramar sangre en nombre de Alá: Bagdad, Casablanca, Estambul... En 2003, todas esas ciudades (y no fueron las únicas) sufrieron el terror yihadista. Pese a que el 11S supuso todo un trauma colectivo y a que al Qaeda se había declarado, hace años, en guerra contra las democracias occidentales, los gobiernos europeos no pensaron en adoptar decisiones para defender sus – nuestros- valores y sistemas políticos. En España (que padecía hace años, mediante ETA, su propio problema terrorista), el presidente Aznar (PP) insistió en el peligro islamista cuando se produjeron varias detenciones en Barcelona (Olmeda, 2005), pero para los servicios nacionales de seguridad esta era una amenaza secundaria, pese a haberse posicionado España en favor (diplomática y militarmente) de la invasión angloamericana a Irak en el año 2003 (Esparza, 2017).

El 11 de marzo de 2004, en plena campaña electoral (era jueves y el domingo se celebraban elecciones generales), a las 7:35 de la mañana diez bombas explotaron en cuatro trenes que provenían de ciudades periféricas a la estación de Atocha en Madrid, causando 193 muertos y sobre 1.500 heridos (tras el de Lockerbie, de 1998, el más sangriento atentado en la historia de Europa). Pese a lo polémico de la investigación del caso (en un principio, el gobierno de Aznar señaló a ETA, lo que parecía improbable por el “modus operandi” empleado), el protagonismo de células yihadistas en los hechos parece probado. El PSOE, contra lo que establecían las encuestas previas, venció en las elecciones del domingo 14 (la movilización producida por los atentados hizo que se disparara la participación, consiguiendo los socialistas atraerse el voto de “los indecisos”) (Olmeda, 2005). Solo un mes después de vencer en las elecciones, el presidente socialista Rodríguez Zapatero anunció la retirada de las tropas españolas de Irak. La barbarie yihadista había llegado a Europa y nuestro país no sería la única víctima. El 7 de julio de 2005 explotaron casi simultáneamente tres bombas en distintos puntos del metro de Londres (mismo modo de ejecución que en Madrid); una hora más tarde explotó una nueva, esta última, en un autobús. En total hubo 56 muertos y sobre 700 heridos, reivindicando al Qaeda los hechos. Los atentados coincidieron con la apertura del juicio a un predicador yihadista egipcio emigrado a Londres (Esparza, 2017): cualquier país que atentara –entiéndase esto desde el prisma del fundamentalismo- contra el islam, su doctrina o la umma era susceptible de ser atacado por los terroristas.

El 6 de noviembre de 2003 (antes de los atentados en Madrid y Londres), el presidente estadounidense, George Bush, dijo lo siguiente:

“Mientras Oriente Medio sea un lugar donde no florezca la libertad, seguirá siendo una zona de estancamiento, resentimiento y violencia lista para exportar. Con la proliferación de armas que pueden generar un daño catastrófico a nuestro país y a nuestros amigos, sería imprudente aceptar el statu quo”. (Esparza, 2017, p. 406).

Con estas declaraciones, EEUU declaró la base político - ideológica de su “guerra contra el terrorismo”, también llamada como “guerra contra el terror” (que ya estaba siendo emprendida, pues para esta fecha ya se habían invadido Afganistán e Irak). Esta nueva política fue, en un principio, encuadrada dentro de un programa internacional llamado Iniciativa para el Amplio Oriente Medio y Norte de África (BMENA), pero diversas críticas hicieron que finalmente quedara dentro de la Iniciativa de Asociación Estados Unidos – Oriente Medio (MEPI). Se buscaba emprender reformas democráticas en los países de ámbito musulmán, de manera que desapareciera la indulgencia hacia el terrorismo y el islamismo se convirtiera en una opción civil más, terminando por convergir los sistemas políticos de estos países con los de los occidentales. No obstante, estas iniciativas solo fueron relativamente bien vistas en países previamente occidentalizados, quedando, en el resto de países, circunscritas a un minoritario ámbito urbano totalmente desconectado de las capas populares foco de islamización (Esparza, 2017).

EEUU alegó una “misión civilizadora” (casi que predispuesta en su concepción como nación, mediante el llamado Destino Manifiesto) muy similar a la que usaron potencias europeas en tiempos del imperialismo para justificar su intervención en territorios y países lejanos a la realidad occidental. No obstante, la forma final occidental (es decir, de EEUU y sus aliados europeos) de intervenir en estos países era militarmente, lo que dificultaba la germinación de los valores democráticos pretendidos y, en cambio, hacía crecer el descontento para con el mundo occidental del cual bebían los grupos terroristas de los que tratamos.

2.4.2.- La Primavera Árabe

En junio de 2009, el presidente estadounidense Barack Obama pronunció un discurso histórico en la Universidad de al-Azhar de El Cairo (uno de los grandes centros de enseñanza islámica). Obama condenó el colonialismo y la política de la Guerra Fría, declarando que Estados Unidos nunca estaría en contra del islam. Mediante este discurso se establecían los puentes para el establecimiento de una nueva etapa de las relaciones entre Occidente y el mundo islámico, pero la mecha en este último ya estaba prendida: en 2009 se dieron protestas en Irán por los resultados de las elecciones presidenciales, Hamás estaba ya más que asentada como primera fuerza política en Palestina y, ya en 2010, los Hermanos Musulmanes boicotearon las elecciones de Egipto.

El mundo árabe empezó a arder a finales de la primera década del nuevo milenio (Esparza, 2017). Era la Primavera Árabe.

Túnez, Libia, Argelia, Irán, Jordania, Egipto [...]. Entre finales de 2010 e inicios de 2011, el Norte de África y Oriente Medio eran verdaderos enjambres en los que se daban numerosas protestas (generalmente causadas por la crisis económica y la escasa libertad), que, en algunos casos, hicieron caer gobiernos (así ocurrió con las dictaduras de Ben Alí y Mubarak, en Túnez y en Egipto, respectivamente). El “casus belli” que llevó a la protesta variaba dependiendo del país, pero se desprendía una visión de conjunto aplastante hacia el resto del mundo, tanto que los analistas occidentales interpretaron que el mundo islámico (entendido como un único bloque) estaba avanzando rápidamente hacia la democracia (Esparza, 2017).

En un principio, esta serie de revoluciones no parecían tener relación alguna con el yihadismo, ni siquiera con el fundamentalismo. No obstante, la evolución de los hechos cambió la situación por completo:

-En Libia, ante la brutal represión del régimen dictatorial de Gadafi, se formaron grupos de milicianos rebeldes que, al tomar el control de varias ciudades, hicieron que estallara una guerra civil. Apoyados por Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia, los rebeldes asesinaron a Gadafi y, el 20 de octubre, tomaron Sirte, el último reducto gadafista. El gobierno que se formó tras la caída del régimen de Gadafi fue efímero, ya que no pudo hacer frente a las distintas milicias que, tras la reaparición de al Qaeda en su país, entraron en guerra civil (Esparza, 2017).

-En Egipto, tras huir Mubarak, se convocaron elecciones legislativas entre noviembre de 2011 y enero de 2012. Para sorpresa de la opinión occidental, las opciones islamistas (Libertad y Justicia y Alianza Islámica) sumaron el 70% del total de los votos. Meses más tarde, en las elecciones presidenciales, ganó el islamista Morsi, que anunció una nueva constitución inspirada en la Sharia. En julio, el ejército intervino y acabó con el gobierno de Morsi. Tras esto, los Hermanos Musulmanes quedaron ilegalizados (Esparza, 2017).

En resumen, Libia parecía adentrarse en una guerra civil y en Egipto había sido necesaria una intervención militar para derrocar a un poder islamista democráticamente elegido; es decir, se estaban dando situaciones completamente opuestas a las pronosticadas por Occidente tan solo un año antes. Incluso en países en los que “su primavera salió bien” los resultados fueron distintos a los profetizados: las elecciones de octubre de 2011 de Túnez las ganó un partido islamista (Ennahda, que proponía una islamización progresiva

y democrática del país) y las de Marruecos, celebradas solo un mes más tarde, un partido islamista conservador (Partido Justicia y Desarrollo) (Esparza, 2017).

Dentro de estos procesos históricos que conglomeramos bajo la denominación de Primavera Árabe, puede que el caso sirio sea el más complejo. Desde marzo de 2011, el gobierno de Bachar al Assad pasó a reprimir cada vez más violentamente las protestas, ya extendidas por todo el país. A finales de abril los rebeldes ya controlaban ciudades, y contingentes de la policía y el ejército desertaban: era una guerra civil. En realidad, el conflicto tenía gran parte de componente religioso: los sublevados -mayoritariamente- eran suníes y los defensores del presidente, chiíes. En el exterior, al Assad se veía respaldado por Rusia e Irán, y, a su vez, enfrentado a las monarquías suníes (Arabia Saudí y Qatar), a Turquía y a Estados Unidos (que, mediante su apoyo a los rebeldes sirios, mostraba su enemistad a Rusia e Irán). Así, el conflicto era una guerra civil siria (en el verano de 2011 se formó el Ejército Libre de Siria, ELS), un conflicto religioso entre las grandes facciones del islam y una pugna a nivel mundial (Esparza, 2017). El componente internacional del conflicto indica que, pese a la disolución de la URSS, Estados Unidos no había sido capaz de conseguir alzarse realmente como Imperio predominante.

2.4.3.- Estado Islámico

Milicias yihadistas se involucraron en el conflicto sirio mediante su vinculación con el ELS. No importaba que, meses antes (el 1 de mayo de 2011), Obama hubiese anunciado que fuerzas especiales estadounidenses habían dado muerte a bin Laden (quien fuera el creador de al Qaeda y enemigo número uno de Occidente), pues ya se estaba desarrollando (de hecho, ya había entrado en Siria) una nueva realidad terrorista de base suní, en sus inicios facción de la propia al Qaeda y que terminaría por tomar su testigo: hablamos del Estado Islámico (Esparza, 2017).

Para entender la situación debemos situarnos en el año 2003, cuando Estados Unidos invadió Irak. Pronto, Tawhid wal Yihad (célula de al Qaeda) se convirtió en la organización principal de la resistencia islamista iraquí, por lo que pasó a buscar la construcción de un espacio nacional que integrara a todas las milicias de la zona. Así nació, con el permiso de al Qaeda, el Consejo de la Shura de los Muyahidines. En septiembre de 2006 este ya se llamaba Estado Islámico de Irak (comúnmente nombrado como ISI, por su acrónimo en inglés). Además de milicia, el ISI buscaba germinar y llegar a ser una unidad política. Las muertes de civiles iraquíes que dejaban tras de sí sus atentados hicieron que el ISI fuese delatado ante los americanos, que lo encerraron en el área de Mosul (Esparza, 2017). La operación que hizo caer a su líder, al Zarkawi, en

2006, podía haber sido un golpe definitivo para la organización; no obstante, el estallido de la guerra civil siria (siendo ya líder al Baghdadi) lo evitó: Siria se convirtió en campo abierto para la llegada de milicias islámicas de todas partes, entrando en escena el Estado Islámico. El entrenamiento militar y la experiencia de combate de sus miembros, favorecieron al espectacular crecimiento del grupo, que, a mediados de 2012, era ya la principal fuerza opositora del presidente sirio al Assad. En abril de 2013, la otra gran facción islamista presente en Siria (al Nusra) se incorporó al ISI, que pasó a denominarse Estado Islámico de Irak y Levante (llamado muy frecuentemente como ISIS, por su acrónimo en inglés). El Estado Islámico era ya la nueva vanguardia del movimiento yihadista global (Calvente Moreno, 2022).

Aunque la ruptura definitiva con al Qaeda no tendría lugar hasta febrero de 2014, el fin operativo de ambas organizaciones siempre fue distinto: mientras al Qaeda lleva una guerra informal contra el poder occidental para implantar la Sharia en toda la umma, el Estado Islámico busca, mediante una guerra terrorista, construir, primero un estado, y luego un califato. En aquel momento, existían a lo largo del globo repúblicas teocráticas islamistas (Irán), monarquías islamistas tradicionales (Arabia Saudí) y repúblicas islámicas semidemocráticas (Pakistán), pero no había estado alguno que declarase la yihad al mundo exterior (en parte, por los problemas de legitimidad que esto tendría dentro de la propia umma). Para el verano de 2014, el Estado Islámico era una realidad entre Siria e Irak (incluso derribando puestos fronterizos). No obstante, y al igual que en los tiempos de predominio de al Qaeda sobre otros grupos, el yihadismo no se limitaba al Estado Islámico: Boko Haram actuaba salvajemente en Nigeria (secuestraron a doscientas chicas de una escuela: algunas fueron asesinadas, otras violadas y otras vendidas como esclavas), había una yihad naciente en Libia (Ansar al Sharia), quedaban restos de la yihad talibán en Afganistán... (Esparza, 2017).

El 29 de junio de 2014, día en que comenzaba el Ramadán, en la mezquita de la recién conquistada Mosul, el portavoz del ISIS proclamó el Califato que, bajo la autoridad de al Baghdadi, “se extendería por todo el mundo musulmán”. El califato se entiende como la continuación del sistema religioso establecido por Mahoma, en el que toda la umma se une en torno a un líder (califa). El último califato existente había sido el Califato Otomano (Morales González, 2015). El califato proclamado por el ISIS supuso un reto a la legitimidad de cualquier régimen musulmán, pues imponía la autoridad suprema del califa (Napoleoni, 2016).

“Sacudíos el polvo de la humillación y la desgracia. Un nuevo califato surgirá del caos, confusión y desesperación del actual Oriente Próximo”. (Napoleoni, 2016, p. 57).

Con la proclamación del denominado Califato Islámico, se trastocó por primera vez el mapa de Oriente Próximo trazado por Francia y Gran Bretaña en el Acuerdo Sykes-Picot (1916): la bandera negra del ISIS ondeaba desde la orilla del Mediterráneo en Siria hasta el corazón de Irak. Territorialmente, el objetivo del Estado Islámico parece ser restablecer el histórico Califato de Bagdad, pero adaptándolo a la realidad del siglo XXI. Es decir, el ISIS busca implantar un poderoso estado religioso (un estado islámico, valga la redundancia), algo similar a lo que buscan los judíos con Israel, atrayendo esta idea a los jóvenes musulmanes que viven en el vacío político. Desde el siglo XI, todo movimiento de renacer musulmán alberga el mismo sueño: reestablecer las antiguas fronteras del califato, como si recomponiendo el territorio se recuperara también el esplendor (Napoleoni, 2016).

Pese al enfoque -aparentemente medieval- que hace de la ley (por ejemplo, con el sometimiento de la mujer bajo la autoridad del hombre) y al control social que impone (los habitantes del territorio que dominan deben adoptar el salafismo radical, muy alejado del salafismo humanista de inicios del siglo XIX), el ISIS debe su éxito a la modernidad y al pragmatismo: ha demostrado perspicacia e intuición política (previendo el rumbo de la política de la zona) y ha logrado obtener el consenso –la conformidad de la umma- en sus conquistas (mediante la mejora del funcionamiento cotidiano de las aldeas: organizando comedores populares, arreglando carreteras y asegurando el suministro de electricidad). (Napoleoni, 2016). La organización consiguió gestionar una administración de auténtico estado en los territorios ocupados, construyendo su propio proyecto político mediante la creación de una organización administrativa con una estructura central, provincial, sectorial y local que le permitió ejercer la soberanía en el territorio controlado (desde la tesorería y las finanzas hasta la configuración de un sistema judicial que aplicaría la moral islámica). El ISIS gobernó de manera autoritaria, pero asegurándose la conformidad de la población civil, aspecto vital de cara al funcionamiento y la legitimidad de su proto-estado (Calvente Moreno, 2022).

De cara al exterior, la política del ISIS es completamente distinta, pues pronto entendió que el miedo es un arma de conquista más poderosa que los sermones religiosos, jugando continuamente con la propaganda mediante la frecuente difusión de vídeos de las atrocidades cometidas. Además, mediante la difusión por redes (las cuales manejan profesionalmente, utilizando “hashtags” que hacen referencia al suceso internacional más importante de cada momento, difundiéndose aún más su mensaje) del relato creado, el ISIS ha logrado un alcance global, amén de conseguir ganar prosélitos, reclutar

combatientes y recaudar fondos. (Napoleoni, 2016). Rápidamente, el Estado Islámico sustituyó a al Qaeda como organización principal bajo la que se agrupa el yihadismo internacional. Ya hemos dicho que al Qaeda se fue convirtiendo en un aglomerado de células, más que una organización en sí misma. Pues bien, pronto el ISIS pasó a aprovecharse de la red de contactos y de las vías de financiación y logística de al Qaeda. En 2015, la mayoría de yihadistas del mundo ya no invocaban a al Qaeda: Sinaí, Libia, Yemen, Nigeria [...] Todos los grupos terroristas de los lugares comentados pasaron a rendir lealtad al califa (Esparza, 2017). Si el 11S fue un puñetazo en el rostro de Occidente, la instauración del califato por el ISIS fue lo propio, pero para el orden geopolítico de Oriente Medio diseñado por Occidente (Napoleoni, 2016).

Las tácticas y procedimientos empleados por el ISIS para atentar apenas difieren por los de los grupos que ya hemos tratado: secuestro de minorías, decapitaciones y, finalmente, atentados suicidas que son reivindicados por la organización (Morales González, 2015). La sangrienta política emprendida por el ISIS tiene poco que ver con la doctrina radical salafista y mucho más con controlar la insurgencia, siendo esta la razón por la que el ISIS (suní) busca erradicar del califato a la población chií por los medios que sean necesarios. No obstante, es evidente que la motivación que tenía el ISIS para acabar con los chiíes no era religiosa: al igual que en la Europa del siglo XVI (dividida entre católicos y protestantes), las verdaderas motivaciones de esta disputa eran políticas y económicas (el control de la región). En este caso, lo que se buscaba era la creación de unas masas homogéneas (suníes) con menos posibilidades de insurrección. No obstante, la política del Estado Islámico no queda aquí y, en un ejercicio de pragmatismo en pos del flujo de dinero necesario para la construcción de una nación, se llegó a admitir la presencia de “herejes”, siempre y cuando pagaran la “jizyah” (impuesto por la herejía) (Napoleoni, 2016).

Desde finales de 2015, la presión ejercida contra el ISIS por los ejércitos de Siria e Irak llevó a la organización a una progresiva pérdida de los territorios conquistados, perdiendo sus dos principales bastiones, Mosul en Irak y Raqqa en Siria, entre el verano y el otoño de 2017. En noviembre de 2017, el califato había implosionado tras la pérdida del 98% de su territorio. En poco más de dos años, el ISIS había perdido todos los territorios sobre los que había dominado, estando militarmente derrotado y con su estructura territorial destruida (ver imagen V). Así pues, desde 2018 volvió a sus orígenes, una estrategia insurgente centrada en Irak (Calvente Moreno, 2022). Desde entonces pasó a considerarse que el Estado Islámico había sido derrotado (al menos, militarmente) totalmente, por lo que el ataque por fuerzas del ISIS en enero de 2022 al complejo penitenciario de Hasaka, en el norte de Siria, se tomó como una gran sorpresa

por parte del mundo occidental (Pinto Cebrián, 2022). Este acontecimiento, pese a su neutralización, ha generado cierta preocupación en la comunidad internacional, debido a todas las bajas que generó (murieron 98 policías kurdos en la operación). Aunque el ISIS fue derrotado en Siria e Irak, *“las células durmientes son focos terroristas que no se han erradicado y que han demostrado que siguen latentes”* (Sanz, 2022).

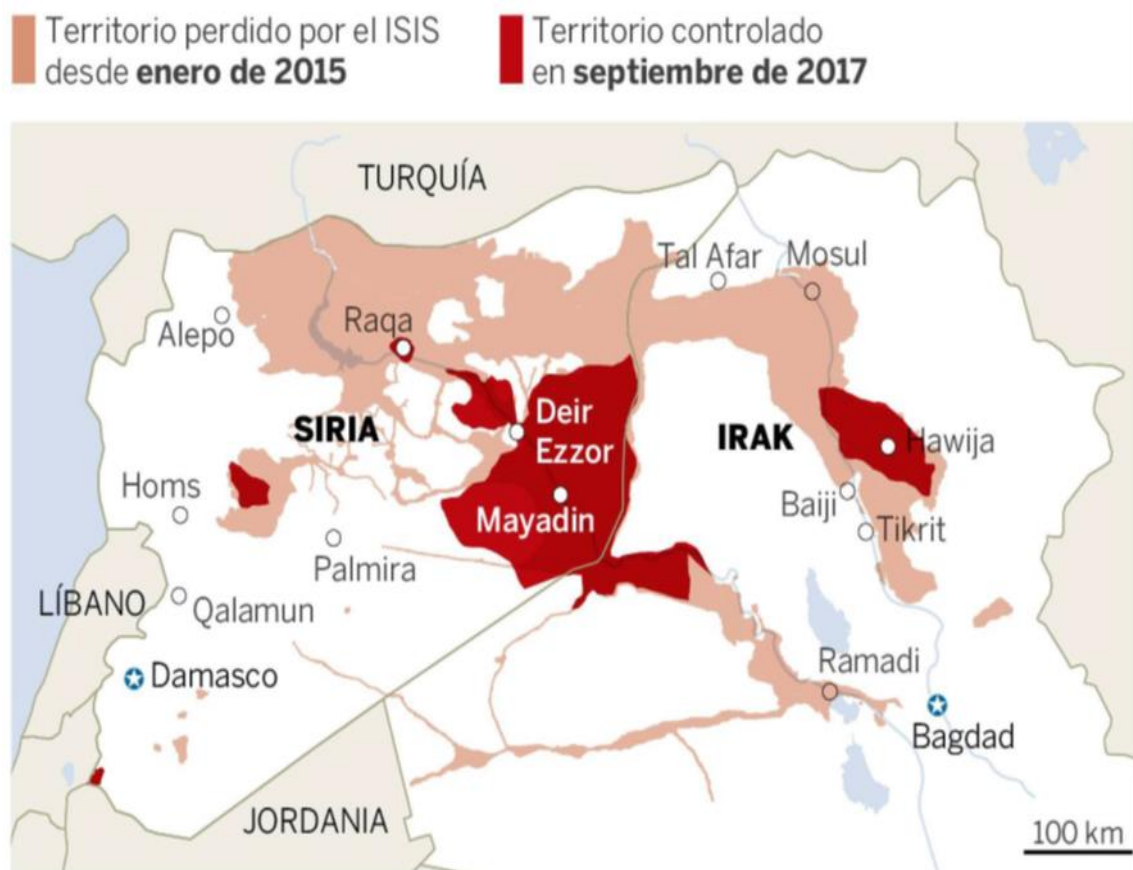


IMAGEN V: Evolución del territorio controlado por el Estado Islámico entre enero de 2015 y septiembre de 2017. Tomada de El País: https://elpais.com/internacional/2017/09/17/actualidad/1505674345_977581.html

Meses después de los acontecimientos de la cárcel de Hasaka, en julio de 2022, el Pentágono anunció la muerte de la principal autoridad del ISIS, Maher al Aqal. Que EEUU siga tras la pista de los principales miembros del ISIS es muestra de que este sigue siendo un actor con peso (tanto en su propia región como internacionalmente). De manera similar a lo que pasó con al Qaeda, la dinámica organizacional del ISIS ha pasado de una marcada centralidad y homogeneidad (causada por el gran control territorial que tuvo en Siria e Irak en su mayor momento de esplendor), a una marcada atomización en

distintas “filiales”. Sin embargo, dicha atomización no va de la mano de una pérdida en la coordinación de diversas acciones (Fort, 2022).

Más allá de la dimensión puramente regional del Estado Islámico (en su lucha por la construcción de un estado propio en Oriente Medio), esta nueva realidad yihadista actúa también, al igual que su predecesora, en Occidente, mediante la realización de sangrientos atentados: el Estado Islámico ha reivindicado, entre otros muchos, los atentados de Charlie Hebdo (París) en 2015 (12 víctimas mortales), París, de nuevo, en 2015 (131 víctimas mortales), Bruselas en 2016 (35 víctimas mortales), Orlando en 2016 (49 víctimas mortales), Niza en 2016 (86 víctimas mortales), Berlín en 2016 (11 víctimas mortales), Londres en 2017 (juntando los atentados de marzo y el de junio, 17 víctimas mortales), Estocolmo en 2017 (3 víctimas mortales), Manchester en 2017 (22 víctimas mortales), Cataluña (Barcelona y Cambrils) en 2017 (16 víctimas mortales) o Nueva York en 2017 (8 víctimas mortales). Esta extensa lista de atentados cometidos muestra solo una pequeña parte de los mismos, pues se centra únicamente en los que han sido cometidos en Occidente, ignorando los cometidos en países de raigambre musulmana (tales como Líbano, Túnez o Afganistán); no obstante, sirve para dar buena muestra de que la amenaza yihadista sigue aún muy presente, sea cual sea la situación del ISIS en Irak y Siria.

La nueva yihad, la yihad global, es capaz de actuar en cualquier parte, por cualquier medio y en cualquier momento. Mustafá Setmarian, en *Llamada a la resistencia islámica global*, expone lo que, para él, tendrá que ser la próxima fase de la yihad: “una resistencia sin líderes”. Se trata de un terrorismo diseñado por individuos solitarios o por pequeños grupos con el objetivo de desmoralizar al enemigo y preparar el terreno para una declaración de guerra en frentes abiertos. Este modelo se puede aplicar –y se aplica– de forma muy efectiva en las sociedades occidentales: uno o dos individuos, un par de fusiles, un chaleco bomba, una acción ruidosa y, finalmente, una reivindicación formal. Hoy en un sitio, mañana en otro... Así hasta crear una atmósfera de vulnerabilidad y terror. No hace falta más que un número adecuado de combatientes dispuestos a dar el paso (los llamados “lobos solitarios”), el resto lo pone el (su) enemigo, es decir, nosotros. (Esparza, 2017). Dentro de este nuevo paradigma podemos incluir desde el atentado contra el semanario Charlie Hebdo, hasta el asesinato (en enero de 2023, poco antes de la redacción de estas líneas) de un sacristán en Algeciras. Este es el nuevo horizonte de la yihad en nuestros días. Un horizonte que escribe una historia que, desgraciadamente, no parece tener final.

Estados Unidos lleva constantemente en guerra desde hace más de 50 años (desde la Guerra Fría), si bien, los resultados militares estadounidenses han sido muy poco alentadores en algunos lugares, como por ejemplo Irak. No obstante, la defensa de una causa superior (en el caso norteamericano, la defensa y difusión de la democracia y los principios y valores inherentes a dicho sistema) puede hacer que, pese a la existencia de derrotas a lo largo de su camino, continúen las campañas militares. Misma lógica podemos aplicar al Estado Islámico (y a sucesivas organizaciones de su misma naturaleza que puedan, en un futuro, surgir): la causa por la que luchan es tan importante (para ellos, sagrada) que no habrá derrota militar que consiga noquearlos definitivamente. Así, las sucesivas intervenciones occidentales pueden resultar completamente estériles y no conseguir acabar de raíz con el problema yihadista.

2.5.- CONCLUSIONES

En el verano de 2014, simultáneamente a la proclamación del Califato del Estado Islámico, el papa Francisco declaró que había comenzado la III Guerra Mundial, un conjunto de conflictos que invade el mundo entero. (Napoleoni, 2016). En esta serie de conflictos que asolan todo el globo, los estados han dejado de ser los únicos agentes activos de poder, apareciendo un grupo de potencias medias y emergentes con capacidad de incidir en la agenda política y de captar la atención pública. Estas potencias emergentes pugnan y actúan en alianzas para estabilizar una nueva distribución del orden mundial, que va dejando atrás la pretendida coalición unipolar encabezada por Estados Unidos tras la disolución de la URSS (Rodríguez Hernández, 2022) para encaminarse a una realidad mucho más compleja e incierta.

Con la disolución de la URSS, recién acabada la Guerra Fría, la tesis de Fukuyama (que comentamos inicialmente) parecía ser profética, pues Estados Unidos llevó a cabo *“un nuevo intervencionismo imperialista por el control geopolítico de vastos territorios en otros continentes y el apoderamiento de los principales recursos energéticos y minerales”*: claros ejemplos de este nuevo intervencionismo fueron la guerra del Golfo (1991), la *“intervención humanitaria”* en Somalia (1992), los bombardeos contra Yugoslavia (1999) y las guerras contra Iraq (2001), Afganistán (2003) y Libia (2011) (Rodríguez Hernández, 2022, p. 110). No obstante, conforme pasaban los años y se desarrollaban los acontecimientos, la tesis de Fukuyama dejó de parecer tan profética, tomando sentido algunas otras, como la de *El choque de civilizaciones*, del politólogo estadounidense Samuel Huntington. Huntington llegó a la conclusión de que los conflictos del siglo XXI podrían no tener lugar entre países, sino entre grupos culturales o *“civilizaciones”*, definiendo ocho principales: occidental, islámica, ortodoxa, japonesa, africana, hindú, sínica o confuciana y latinoamericana, a las que se añadió también,

posteriormente, la cultura budista. Esta clasificación tenía en cuenta factores como la religión, la lengua, la historia, las tradiciones o las instituciones, así como la percepción colectiva de los derechos, las responsabilidades o la libertad individual (Moreno, 2021).

Para Huntington existían dos motivos por los que se terminarían dando los conflictos entre civilizaciones: el aumento de las interacciones entre distintos grupos causado por la globalización y la intensa división causada por las características culturales (mucho más fuerte que la que pudieran causar los conceptos de “nosotros” y “los otros”, propios de la Guerra Fría). Uno de los fenómenos más citados como ejemplo del choque de civilizaciones es el objeto de estudio de este trabajo, el terrorismo yihadista, que se puede interpretar como un enfrentamiento entre dos maneras distintas de entender la civilización islámica y, a su vez, como un enfrentamiento entre la civilización occidental y una de estas maneras de entender la civilización islámica (Moreno, 2021). Dentro del fenómeno yihadista, debemos detenernos en el día que cambió la historia, el 11S, y sus consecuencias: tras los atentados de las Torres Gemelas, Estados Unidos declaró la “guerra contra el terrorismo”. Esta guerra implicó a numerosísimos estados, en una dinámica de guerra global que contribuyó al surgimiento de nuevos procesos y a la reconfiguración del sistema internacional. La pedregosa evolución de la guerra evidenció la disminución tanto de la capacidad económica de EEUU como de sus posibilidades para dominar el planeta por mecanismos de coerción militar, provocando un acercamiento entre Rusia y China, potencias críticas con el papel estadounidense de máximo responsable de la seguridad internacional (Rodríguez Hernández, 2022).

Siguiendo la tesis de Huntington y el desarrollo geopolítico de los últimos años, no es que Estados Unidos haya perdido la hegemonía internacional, el asunto va más allá: Estados Unidos ha podido ser la última superpotencia global (Rodríguez Hernández, 2022). La conclusión de Huntington es llamativa: *“los Estados Unidos y los países occidentales deberían abandonar las políticas globales en defensa de los valores «universales», cualquier sentido de responsabilidad hacia otros países y cualquier política de intervención para el mantenimiento de la paz internacional. Deberían aceptar la división del mundo en seis o siete bloques de civilización y dejar a los otros que hagan lo que quieran. No es a ellos a quienes corresponde decir a los demás qué deben hacer, ni tampoco deben imponer sus valores a los otros”* (Halliday, 2017, p. 34).

Definitivamente, la situación actual de nuestro mundo parece dar de nuevo la razón a Huntington, dejando lo expuesto por Fukuyama sin apenas validez. La invasión de Rusia a Ucrania ha provocado una fuerte alianza entre Estados Unidos y la Unión Europea (UE)

y una relación más estrecha entre China y Rusia, propiciando la percepción de que se están conformando dos polos y que podemos retornar a la bipolaridad. No obstante, cada estado mantiene un comportamiento flexible (las alianzas son temporales y se dan en base a los intereses del momento) y no se siente completamente comprometido a seguir al líder del polo (una situación muy distinta a la sucedida en el periodo de Guerra fría), lo que dificulta la formación de dos bloques diferenciados entre sí. (Santana, 2023)

Dentro de este panorama de incertidumbre que arroja la realidad actual multipolar no se puede olvidar la latente amenaza del terrorismo yihadista. Esta puede, con tan solo una actuación (en forma de atentado), alterar el juego de alianzas existente en el momento y poner patas arriba el panorama internacional, como ya hizo el 11S. Como se ha dicho antes, el yihadismo escribe una historia que parece no tener final, y- añadimos ahora-, que modelará el rumbo de todo el mundo.

3.- TRATAMIENTO DEL TERRORISMO ISLÁMICO EN LAS AULAS

El aprendizaje de la Historia se entiende tradicionalmente (con base en postulados positivistas) como la memorización de una sucesión lineal de acontecimientos en el espacio-tiempo. Esto hace que, dadas las dificultades propias e inherentes al desarrollo de cualquier curso educativo, los hechos situados al fin de la sucesión impuesta para cada curso suelen quedar sin tratar. Para el curso y la asignatura que nos ocupa en este trabajo, Geografía e Historia de 4º de la ESO, esta sucesión suele ir desde la Ilustración hasta nuestros días, haciéndose casi imposible el tratamiento y estudio con cierto detenimiento de los hechos que se sitúan al fin de la sucesión, es decir, de los más cercanos a la actualidad y que marcan el tiempo en que vivimos.

Es habitual que la historia del mundo actual se ilustre con la, tan impactante como icónica, imagen de las Torres Gemelas desplomándose tras el ataque terrorista del 11S. Es decir, numerosas editoriales entienden que el momento que cambió la historia actual de nuestro mundo (dando paso de la unipolaridad que se pretendía tras la Guerra Fría a un sistema multipolar mucho más complejo) fue el provocado por aquel ataque terrorista cometido por un grupo yihadista. Siendo de tal importancia este acontecimiento, se podría presuponer que tanto el acontecimiento en sí como todo el movimiento que hay tras de él será largamente tratado en las aulas de secundaria. Nada más lejos de la realidad: el terrorismo islámico, al ser un fenómeno relativamente reciente (que se sitúa al fin del eje cronológico por el que transcurre la Historia), tiende a quedar oculto (sin tratar) en el currículum educativo seguido por la mayoría de grupos de 4º de la ESO (esto también podría ser aplicable a la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato).

Dado que los libros de texto siguen siendo aún la herramienta más usada por la mayoría de docentes como guía para impartir sus clases, hemos procedido al estudio de varios ejemplares para ver cómo se viene tratando en el currículum educativo el tema que nos ocupa en este trabajo. Los libros utilizados para el estudio han sido los de las editoriales Edelvives (año 2021), Santillana (año 2021) y Vicens Vives (2017). Los resultados que nos arroja el estudio de estos libros, publicados recientemente por editoriales de impacto nacional, no son, al menos en su base, negativos.

En todos los libros se habla del Movimiento de Países No Alineados y de los acontecimientos que en este trabajo hemos situado como antecedentes a la formación de grupos terroristas de inspiración fundamentalistas: así pues, se habla de la descolonización de África, de la problemática causada por la creación de un estado judío

en Palestina [...]. El problema que aquí subyace es que se tratan todos estos sucesos, pero desde un prisma excesivamente eurocéntrico: es decir, se entienden como sucesos complementarios a su coetánea Guerra Fría, pero no como sucesos independientes a esta y que, por sí mismos, pudieran ser causa de otros nuevos fenómenos (como la aparición de grupos fundamentalistas que actúan como terroristas). La magnitud de este problema se hace aún mayor al ver la importancia que los ejemplares estudiados otorgan al 11S, situándolo, de una u otra forma, como el día que cambió el mundo: del mundo unipolar que se estableció tras el fin de la Guerra Fría a la multipolaridad que fue apareciendo tras los atentados de Nueva York (todas las editoriales conectan, de una u otra forma, el 11S con el cambio de la política de EEUU y, por tanto, del paradigma establecido).

Posteriormente, vemos como todos los libros tratan, a nivel general, de los problemas del mundo musulmán, señalando al fundamentalismo (solo Santillana lo introduce tras una breve contextualización, a nuestro parecer muy necesaria, al islam) como la respuesta a una situación socioeconómica adversa. No obstante, vuelve a aparecer la misma problemática: se habla del fenómeno del terrorismo islámico como un fenómeno homogéneo, simplificando su realidad como la de una amenaza única para el mundo occidental. Si bien, ya hemos visto que esto no es así. Solo el libro de Edelvives habla individualmente de cada uno de los principales grupos (Al Qaeda, Estado Islámico y Boko Haram) y de la lucha actual contra el terrorismo, llevada a cabo por los servicios de inteligencia y espionaje.

Pese a las críticas realizadas anteriormente, no se puede decir que el libro de texto realmente esté mal planteado o que deje demasiados puntos importantes sin tratar. De hecho, los fallos que los libros puedan tener sobre el enfoque (eurocéntrico) que se les da a algunos acontecimientos son fácilmente subsanables por el profesor. Así pues, se puede decir que el problema no radica en la herramienta utilizada para impartir clase y sí en la forma de enseñar la Historia. Si la mayoría de contenidos que, como estos, se sitúan al final de los libros no se dan es precisamente por la excesiva carga de contenidos en la que tradicionalmente se basa la planificación de un curso de Historia. La nueva ley educativa avanza ya en este sentido, dejando de lado el academicista enfoque cronológico para dar paso a un modelo en el que los profesores agrupen, con cierta libertad, los contenidos en bloques temáticos (como, por ejemplo, geopolítica y principales conflictos en el presente). Siguiendo este novedoso modelo, el cual se defenderá a lo largo de este trabajo, podrían llegar a tratarse sucesos como este, que influyen en el devenir actual del mundo, pudiendo así el alumno llegar a entender

(también, mediante el uso de metodologías activas) la utilidad de la Historia como la de la necesaria unión entre los hechos pasados y los presentes.

Además, es un tema con enorme potencialidad educativa. Esta potencialidad viene derivada de su relación con el presente y con el consecuente interés que puede despertar en el alumnado. Esto dificulta su tratamiento (al ser un tema de actualidad que no se suele estudiar en el instituto, es probable que el alumno haya formado previamente su opinión y que, muy probablemente, lo haya hecho en base a información incierta) y, a partes iguales, lo facilita (al ser un tema de interés general, el alumno se mostrará predispuesto a aprender al respecto). En definitiva, un tema casi inédito en el ámbito educativo y que, con una buena labor del docente (proponiendo un método reflexivo, que convierta al alumno en parte activa de su propio proceso de aprendizaje), puede generar en el alumnado una nueva visión sobre el complejo juego de estrategia que es la geopolítica del siglo XXI.

4.- PROYECCIÓN DIDÁCTICA

4.1.- JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

4.1.1.- Justificación curricular

Esta unidad didáctica se realiza bajo los preceptos y valores que se emanan de la Constitución Española de 1978, vigente en nuestros días, y en cuyo artículo 27 establece lo siguiente: *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”*. Así, esta unidad va, en todo momento, de la mano de la competencia ciudadana, establecida en la ley educativa actual como la dirigida a que el alumnado pueda ejercer una ciudadanía responsable con participación plena en la vida social y cívica (mediante la comprensión de las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, el conocimiento de los principales acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial).

Nuestra propuesta está diseñada para la asignatura de Geografía e Historia de 4º de ESO, normalmente en el tercer trimestre, y está relacionada con el siguiente saber básico: *“Geopolítica y principales conflictos en el presente. Genocidios y crímenes contra la humanidad. Guerras, terrorismo y otras formas de violencia política. Alianzas e instituciones internacionales, mediación y misiones de paz. Injerencia humanitaria y Justicia Universal”*. Vemos como en la actual ley educativa se incluye al terrorismo como uno de los principales conflictos en el presente, antojándose indispensable su conocimiento para el entendimiento de la geopolítica del mundo actual. Es por ello por lo que, en esta propuesta, mediante el estudio del surgimiento y el desarrollo del terrorismo islámico se buscará una comprensión de la compleja realidad internacional de nuestros días. Además, este saber básico se integra dentro del bloque A (*“Retos del mundo actual”*), destinado a despertar en el alumnado una mirada crítica y responsable, lo que es indispensable para la consecución del objetivo marcado: la comprensión de la diversa y cambiante realidad global.

Estos contenidos, objetivos y metodologías se enmarcan dentro de los documentos tanto estatales como andaluces. La programación se encuadra, a nivel nacional, a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (por la cual se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), así como al Real Decreto 217/2022 (LOMLOE), de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Mientras que la nueva ley educativa (LOMLOE), plasmada en la Ley Orgánica mencionada (3/2020), abarca todo el territorio español, la Junta de Andalucía publicó ciertas reformas de la ley que, aun cumpliendo con la LOMLOE,

desarrollan ciertas ampliaciones más específicas para el territorio andaluz. Hablamos de la Instrucción Conjunta 1/2022, de 23 de junio, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2022/2023.

4.1.2.- Justificación social

La elección de este tema (el terrorismo islámico) se debe, principalmente, a su importancia para la comprensión del mundo actual. Como hemos tratado a lo largo de la parte de fundamentación epistemológica, el terrorismo islámico es uno de los grandes focos de conflicto que aparecen abiertos a día de hoy (uno de los grandes problemas de nuestro mundo), siendo indispensable su conocimiento por parte de las nuevas generaciones (la generación de los alumnos hacia los que va dirigida esta propuesta) para poder dar, como conjunto, en sociedad, una respuesta coherente, encaminada a la consecución de un mundo pacificado y más justo.

Aparte de para buscar una educación en valores que forme al alumnado para el entendimiento y la resolución de problemas socialmente relevantes en la actualidad (que es, en general, el objetivo de la asignatura de Geografía e Historia y, en última instancia, del mismo sistema educativo), el otro motivo por el que se plantea esta propuesta es por la función renovadora que aspira a ejercer: el tema a tratar en la unidad propuesta –al igual que otros temas contemporáneos al mismo- se encuentra casi sin estrenar en el ámbito educativo, por lo que llevarlo al aula plantea una revolución de contenidos que, a su vez, va unida a otra de métodos a usar y de objetivos a desarrollar. En definitiva, la elección en sí misma de esta temática va unida a un cambio educativo (cambio que, además de pretenderlo nosotros, se ha convertido en norma mediante su inclusión en la legislación educativa) que busca, especialmente, desarrollar la competencia social y ciudadana. Pensamos que para el desarrollo de esta competencia y para la consecución real de una educación en valores no basta con el cambio de metodología, antojándose igual de necesaria la renovación –en parte, que no total- de los conceptos y contenidos.

Para terminar con esta parte, la última motivación que nos ha empujado a escoger esta temática para la realización de nuestra propuesta didáctica es que el tema es proclive, siempre que sea correctamente guiado (mediante la realización de una clara distinción entre islam y terrorismo), a desarrollar en el alumno una predisposición positiva hacia la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza, valor indispensable para la convivencia y cooperación en las actuales sociedades, de carácter abiertas y cambiantes.

Así, mediante la necesaria distinción y separación entre islam y terrorismo, se busca que el alumnado genere respeto por la diversidad y compromiso con el logro de la ciudadanía mundial; evitando así que, fruto del desconocimiento, realice la tradicional e incorrecta relación entre islam y terrorismo, que genera rechazo a la diversidad.

Se trata, en conclusión, de, mediante el conocimiento, generar un pensamiento reflexivo y crítico, de acorde con el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030 (tal y como se indica también en la legislación educativa).

4.2.- CONTEXTUALIZACIÓN

La contextualización se basa en ubicar la unidad didáctica en el centro escolar y en el aula donde se va a desarrollar, para lo que se deben tener en cuenta todas las circunstancias que puedan afectar a su desarrollo (el conjunto de variables y los elementos que influyen en el diseño e implantación de la programación didáctica).

4.2.1.- Contextualización del centro

El proyecto se ha desarrollado para el “Colegio Santa María de la Capilla”, ubicado en el número 1 de la Avenida Ruiz Jiménez de la ciudad de Jaén. Es un centro concertado perteneciente a la congregación de Hermanos Maristas, una congregación religiosa católica fundada por Marcelino Champagnat. En el centro se imparte Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. El colegio está situado en una zona muy bien comunicada de la ciudad, en la intersección de las avenidas Ruiz Jiménez y Madrid. Se encuentra en una zona con una alta densidad escolar (muy cerca se encuentran institutos públicos, como el IES Santa Catalina de Alejandría o el IES del Virgen del Carmen, y también concertados, como el CDP Cristo Rey), en la que coinciden varios centros más con una muy similar oferta de estudios.

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), en el año 2018 Jaén contaba con 113.457 habitantes. El estudio de este organismo no aporta datos a nivel infra municipal (es decir, referentes a los barrios), pero el propio centro nos facilita los siguientes: El alumnado del centro pertenece a una zona de la ciudad con una edad media de 42,7 años, de clase económica media-alta y con una media de 1,7 hijos por matrimonio. Estos datos pueden servir para hacernos una idea bastante acertada del perfil del alumnado del centro: hijos de una familia con un o ningún hermano y padres con edad comprendida entre los cuarenta y cincuenta años. La estructura económica de la capital jienense presenta una acusada debilidad de la actividad industrial tras las últimas

reconversiones y cierres, con una gran dependencia del sector servicios, la administración pública y de la construcción, por subdesarrollo del anterior. Así, la mayor parte de padres de alumnado del centro se dedica al sector servicios, destacando numéricamente los dedicados a las profesiones liberales y, en menor medida, los medianos propietarios funcionarios e industriales. En la mayor parte de los matrimonios con alumnado en el centro ambos cónyuges trabajan (algo destacable en una ciudad como Jaén, con una importante tasa de paro), destacando el elevado número de padres y madres con estudios de Bachillerato y universitarios. Dicho esto, podemos decir que, generalmente, los componentes del “Colegio Santa María de la Capilla” gozan de una buena situación socioeconómica.

El “Colegio Santa María de la Capilla” de Jaén se ubica en un edificio de 4 plantas, en el cual podemos encontrar como dependencias de tránsito un vestíbulo, pasillos y escaleras. También hay un ascensor, el cual tiene uso restringido para el profesorado y los alumnos que lo necesiten por algún tipo de imposibilidad. El centro está previsto de multitud de aulas. Aparecen, por un lado, las denominadas aulas de referencia, asignándose cada una de ellas al comienzo de cada curso a un grupo de alumnos (a una clase) que pasará la mayor parte de horas en la misma. Estas aulas se encuentran bien dotadas y acondicionadas, todas ellas con sus respectivas sillas y mesas (tanto para el alumnado como para el profesorado), pizarra tradicional y, también, pizarra digital. Por otro lado, aparecen también las aulas de uso común, entre las que se encuentran el aula de informática, la biblioteca, el aula de plástica, el aula de música, el aula de tecnología, los laboratorios y el salón de usos múltiples. En el mismo edificio en el que encontramos el aulario también se encuentra la secretaría, la portería, la sala de profesores, la jefatura de estudios, el despacho de dirección, el servicio de reprografía, el comedor escolar, el aula matinal, el aula de apoyo a la integración y el aula de diversificación curricular. Además, el centro cuenta con unas amplias instalaciones deportivas dentro del mismo recinto escolar. También es reseñable que todos los alumnos del centro cuentan con un ordenador portátil o una tablet.

El “Colegio Santa María de la Capilla” de Jaén cuenta, aproximadamente, con un total de 70 profesores, repartidos estos en los distintos departamentos y que van desde profesorado de Educación Infantil hasta profesorado de Bachillerato. En cuanto al número de alumnado total del centro, siguiendo una ratio aproximada de 28 alumnos por clase, y teniendo en cuenta que hay tres líneas por curso desde Infantil hasta Bachillerato (15 cursos), podemos estimar que el centro cuenta, aproximadamente, con un total de 1.200 alumnos. La jornada escolar transcurre, para los cursos de Secundaria y Bachillerato, entre las 8:00 y las 14:30 horas, dividida cada clase en módulos horarios

de sesenta minutos que transcurren de forma continua hasta las 11:00, hora a la cual está establecida una franja de treinta minutos de recreo. A partir de las 11:30 continúa nuevamente el horario lectivo, ininterrumpido ya este, de nuevo en módulos horarios de sesenta minutos, hasta las 14:30.

4.2.2.- Contextualización del aula

Este proyecto didáctico está diseñado para el alumnado de 4º de la ESO de la asignatura de Geografía e Historia. Nuestra clase está formada por 28 alumnos (15 alumnas y 13 alumnos). Al no haber ningún alumno repetidor en la clase, la edad de nuestro alumnado oscila entre los 15 y los 16 años (diferenciándose nuestro alumnado por tan solo meses de edad). La inmensa mayoría de nuestra clase lleva junta desde 1º de la ESO (algunos alumnos incluso desde Infantil o Primaria), consiguiendo formar, con los años, un grupo relativamente unido. Todos nuestros alumnos quieren estudiar Bachillerato, no obstante, la mayoría de estos quieren hacer la rama de Ciencias y Tecnología, por lo que muestran un interés reducido hacia nuestra asignatura. Aunque en general pueda considerarse que el grupo muestra una actitud positiva y proactiva, hay algunos estudiantes con ciertas circunstancias que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hay una alumna disléxica para la que se siguen una serie de medidas especiales, las cuales comprenden la no revisión de la ortografía en el proceso de corrección de ejercicios escritos y la entrega de un tiempo extra (30 minutos adicionales sobre los 60 con los que cuenta todo el alumnado) para la realización de exámenes, si los hay. También hay en la clase un alumno de origen chino. Este no presenta problemas lingüísticos, pues, al ser adoptado, lleva desde su primera infancia en España; no obstante, cursos atrás ha sufrido comentarios despectivos de índole racista, por lo que el equipo educativo debe estar alerta para evitar la repetición de comportamientos similares, tanto en el aula como en el contexto educativo en general. Además, contamos en clase con una alumna con altas capacidades a la cual se le asigna trabajo extra (en todo caso de carácter voluntario) para evitar su estancamiento en un nivel posiblemente más bajo que para el que está preparada.

Al llevar, mayoritariamente, varios cursos juntos y al proceder de estratos socioeconómicos y ambientes familiares similares forman un grupo relativamente homogéneo que favorece el buen clima en el aula y el buen desarrollo de las clases. Al formar grupos en base a amistades antiguas son un tanto cerrados socialmente, si bien esto no dificulta en exceso el clima del aula. Durante las clases son algo alborotadores,

pero de fácil corrección: basta con alguna llamada de atención para conseguir la vuelta al trabajo. Con los alumnos que, en un principio, mostraban mayores problemas respecto a la autoridad se ha optado por un, de momento exitoso, establecimiento de lazos de confianza y respeto mutuo.

4.3.- ELEMENTOS CURRICULARES BÁSICOS

Toda unidad didáctica se compone de los siguientes elementos curriculares básicos: competencias clave (las capacidades imprescindibles para que el alumnado pueda progresar), objetivos (qué es lo que se espera conseguir al final de dicha unidad), saberes (qué conocimientos va a adquirir el alumnado), metodología (de qué manera va a adquirir dicho conocimiento), temporalización y recursos (qué actividades se irán realizando en cada sesión) y evaluación (cómo se va a medir la consecución de los objetivos).

4.3.1.- Competencias clave

Las competencias clave son, de acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 217/2022, los desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Las competencias clave aparecen recogidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica y son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Dichas competencias son las siguientes:

- a) Competencia en comunicación lingüística.
- b) Competencia plurilingüe.
- c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
- d) Competencia digital.
- e) Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- f) Competencia ciudadana.
- g) Competencia emprendedora.
- h) Competencia en conciencia y expresión culturales.

La transversalidad es una condición inherente al perfil competencial, en el sentido de que todos los aprendizajes contribuyen a su consecución. De la misma manera, la adquisición de cada una de las competencias clave contribuye a la adquisición de todas las demás. No existe jerarquía entre ellas, ni puede establecerse una correspondencia exclusiva con una única materia o ámbito. No obstante, las que se desarrollarán con mayor impacto (haciendo también evolucionar, a su vez y conjuntamente, a todas las demás) en esta unidad didáctica son las siguientes:

-Competencia lingüística (CCL): Según el Real Decreto 217/2022, la competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa. La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber.

-Competencia ciudadana (CC): Según el Real Decreto 217/2022, la competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030.

-Competencia emprendedora (CE): Según el Real Decreto 217/2022, la competencia emprendedora implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas. Aporta estrategias que permiten adaptar la mirada para detectar necesidades y oportunidades; entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno, y crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la

creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación; y despertar la disposición a aprender, a arriesgar y a afrontar la incertidumbre. Asimismo, implica tomar decisiones basadas en la información y el conocimiento y colaborar de manera ágil con otras personas, con motivación, empatía y habilidades de comunicación y de negociación, para llevar las ideas planteadas a la acción mediante la planificación y gestión de proyectos sostenibles de valor social, cultural y económico-financiero.

En definitiva, el desarrollo de estas competencias clave ayudará a fomentar en el alumnado la formación un pensamiento crítico y el asentamiento de los valores democráticos, conceptos íntimamente ligados a la participación y al compromiso social que se espera que –nuestros alumnos y alumnas- desarrollen. Mediante la formación del espíritu crítico que se pretende que consiga el alumnado, este será capaz de generar una visión responsable acerca de temas candentes a día de hoy (como el objeto de estudio de esta unidad), tanto que se relacionan con la sociedad de la información y del conocimiento y que exigen una constante actualización y puesta al día.

4.3.1.1.- Descriptores operativos

Siguiendo lo marcado en el Real Decreto 217/2022, se han definido, partiendo de los diferentes marcos europeos de referencia existentes, unos descriptores operativos que constituyen la dimensión aplicada de las competencias clave. Los descriptores operativos de las competencias clave constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada área, ámbito o materia. Hemos seleccionado a los descriptores operativos que hacen referencia al fin de la Educación Secundaria, ya que nuestra propuesta se dirige para el último curso de la misma, por lo que el alumnado debería llegar al grado de desarrollo que se señala en dichos descriptores.

Como ya se ha dicho, los descriptores operativos suponen la dimensión aplicada de las competencias clave. Al igual que ya hemos señalado las competencias clave que serán mayormente desarrolladas en nuestra propuesta, dentro de dichas competencias estos son los descriptores que mayormente se desarrollarán en la misma:

Competencia lingüística (CCL)	CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en
--------------------------------------	--

	interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales. CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual. CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.
Competencia ciudadana (CCL)	CC1. Analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos que la determinan, demostrando respeto por las normas, empatía, equidad y espíritu constructivo en la interacción con los demás en cualquier contexto. CC2. Analiza y asume fundadamente los principios y valores que emanan del proceso de integración europea, la

	Constitución española y los derechos humanos y de la infancia, participando en actividades comunitarias, como la toma de decisiones o la resolución de conflictos, con actitud democrática, respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial. CC3. Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.
Competencia emprendedora (CE)	CE1. Analiza necesidades y oportunidades y afronta retos con sentido crítico, haciendo balance de su sostenibilidad, valorando el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar ideas y soluciones innovadoras, éticas y sostenibles, dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, educativo y profesional. CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.

4.3.2.- Objetivos

Los objetivos son, de acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 217/2022, los logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave. Los objetivos pueden diferenciarse, atendiendo a un marco más general o específico, en tres tipos: los relacionados con la etapa en general -en este caso, los objetivos de etapa de la ESO-, los objetivos generales de área -Geografía e Historia- y, por último, los objetivos específicos -propios de la unidad didáctica y establecidos por el profesorado que la programa-.

4.3.2.1.- Objetivos generales de etapa

El Real Decreto 217/2022 establece, en sus páginas 6 y 7, los siguientes objetivos generales para la etapa que nos corresponde (la ESO). Dentro de todos ellos (son 12), a lo largo de esta unidad didáctica haremos mayor hincapié en los siguientes:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.

4.3.2.2.- Objetivos específicos de la unidad

Vistos los objetivos generales de etapa (y ya que la legislación educativa no menciona, como sí hacía anteriormente, los objetivos generales de área), planteamos a continuación una serie de objetivos específicos para la propuesta didáctica que desarrollamos. Estos se han redactado de acuerdo con los demás objetivos, con las competencias, con los saberes básicos y con los criterios de evaluación. Los objetivos específicos de la unidad didáctica serán de tipo conceptual (OC), procedimental (OP) y actitudinal (OA), existiendo un equilibrio entre los tres tipos y desarrollando dos objetivos de cada tipo:

-OC1: Conocer el desarrollo histórico del islam y relacionarlo con el desarrollo del fundamentalismo islámico y con la aparición, expansión y actuación de grupos yihadistas.

-OC2: Comprender la nueva y compleja realidad global que surgió tras la Guerra Fría con la aparición de nuevos focos de oposición al sistema unipolar pretendido.

-OP1: Transmitir conocimientos y expresar ideas, sentimientos y emociones por medio de la expresión oral y o escrita.

-OP2: Analizar críticamente los principales medios de comunicación como recurso educativo mediante cuyo conocimiento se puede llegar a conocer la realidad de nuestros días y a establecer líneas argumentales fundamentadas.

-OA1: Concienciar de la importancia del respeto y seguimiento de los principios democráticos de convivencia y de los derechos y libertades fundamentales.

-OA2: Eliminar pensamientos y actitudes discriminatorias y segregadoras y fomentar una educación basada en la alteridad (entendida como respeto y aceptación del otro).

4.3.3.- Saberes

Hemos de señalar que la ley educativa vigente sustituye a los tradicionales contenidos por los saberes básicos. Con esta reformulación se busca orientar a los nuevos saberes básicos a la adquisición de competencias específicas. Los saberes básicos son, según lo expuesto en el Real Decreto 217/2022, *“conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o ámbito cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas”*.

4.3.3.1.- Saber básico

Nuestra unidad didáctica se corresponde con el desarrollo del siguiente saber básico: *“Geopolítica y principales conflictos en el presente. Genocidios y crímenes contra la humanidad. Guerras, terrorismo y otras formas de violencia política. Alianzas e instituciones internacionales, mediación y misiones de paz. Injerencia humanitaria y Justicia Universal”*. Este se expone en el Real Decreto 217/2022, dentro del bloque de “Retos del mundo actual” (para los cursos tercero y cuarto en la asignatura de Geografía e Historia).

4.3.3.2.- Saberes específicos de la unidad

De cara al desarrollo total del saber básico referido anteriormente hemos desarrollado para esta unidad didáctica los siguientes saberes específicos, los cuales quedan redactados de la siguiente manera (SE):

- SE1. Aparición del islam, sus principios básicos y su expansión territorial. Origen y desarrollo del fundamentalismo, del islam político y de sus distintas corrientes.
- SE2. Desarrollo de la Guerra Fría. Las relaciones entre los países desarrollados y no desarrollados, el nacimiento de la ayuda internacional. El papel de la ONU y la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.
- SE3. Orígenes, causas y factores de la descolonización en África y Oriente Medio: el Tercer Mundo y el Movimiento de Países No Alineados.
- SE4. Revolución Islámica de Irán de 1979 y Guerra Afgano Soviética (1979 - 1989). El derrumbe de los regímenes soviéticos y sus consecuencias. Formación de grupos fundamentalistas armados (terroristas) como el Talibán o al Qaeda.
- SE5. Nueva y compleja realidad global surgida tras la Guerra Fría. Aparición de nuevos focos de oposición al sistema unipolar pretendido. Atentados del 11-S de 2001.
- SE6. Rasgos relevantes de la sociedad y la política occidental de comienzos del siglo XXI.
- SE7. Focos de conflicto en el mundo actual: Guerra de Afganistán, Guerra de Irak y Primavera Árabe.
- SE8. El papel de España en el mundo actual. Atentados del 11-M de 2004.
- SE9. Estado Islámico: Proclamación del Califato en Mosul y desarrollo del grupo (terrorista) hasta nuestros días.

4.3.4.- Metodología

El fin del sistema educativo, tal y como detallan las leyes educativas vigentes, es la formación de una ciudadanía activa y crítica. Sin embargo, es frecuente (aún a día de hoy) dar mayor importancia al cumplimiento del contenido curricular mediante métodos tradicionales de enseñanza fundamentados en la transmisión expositiva de información (por parte del docente) y en la memorización de la misma (por parte del alumnado). Esto se eleva exponencialmente en nuestra materia, Historia, entendida tradicionalmente, como ya se ha dicho, como la memorización de una extensa lista copada por hechos políticos, eventos y grandes personajes, la cual no favorece a la consecución de los objetivos marcados para con la ciudadanía. Por contrario al seguimiento de estos anquilosados métodos, desarrollamos un proyecto educativo que pretende hacer aportaciones al desarrollo de la competencia social y ciudadana, y a la formación del pensamiento social y el pensamiento histórico, a partir de una metodología de enseñanza que incluya cuestiones socialmente vivas (como la de nuestra unidad) o temáticas controvertidas en las clases de historia, planteadas en forma de problemas históricos y sociales (Santisteban Fernández, 2010).

En contra de este aprendizaje tradicional, de base positivista, se propone un aprendizaje conceptual, más adecuado a la consecución de una ciudadanía crítica. Mientras que el primero de estos tipos de aprendizaje requiere de la repetición y la memorización, el segundo requiere experiencias diversas, apareciendo aquí las llamadas metodologías activas. Partimos de una gran variedad de métodos o principios pedagógicos (la propia ley educativa –LOMLOE- habla de distintos métodos o principios) para conseguir llegar, mediante la puesta en práctica de los mismos, al cumplimiento de los objetivos académicos inherentes a cada materia. A lo largo de nuestra propuesta, desarrollaremos (y explicaremos) alguno de estos métodos activos, como, por ejemplo, la lluvia de ideas, las cabezas numeradas, el aula invertida o el folio giratorio.

El desarrollo de estas metodologías activas se llevará a cabo en clase mediante el trabajo por grupos de trabajo cooperativo, los cuales serán los encargados de realizar, conjuntamente, las diversas actividades propuestas. La finalidad del aprendizaje cooperativo es el desarrollo de los aprendizajes competenciales del currículo a través de dinámicas de trabajo en grupo e interacción social, con roles claramente definidos. Fomenta valores como la empatía, la ayuda mutua, la participación, la asunción de responsabilidades, la conciencia sobre los propios errores y la autorregulación del aprendizaje. Además, contribuye al desarrollo de habilidades sociales, la inclusividad y la atención a la diversidad del alumnado. Para la formación de los grupos de trabajo cooperativo se seguirá un criterio que ayude a conseguir en los grupos la mayor heterogeneidad posible en rendimiento - nivel de razonamiento, etnia, género,

necesidades especiales de apoyo educativo.... Además, para evitar situaciones no deseadas en las que el trabajo cooperativo no funciona correctamente (en las que uno o varios miembros del grupo no se hacen responsables para con el grupo, cargando a sus compañeros de excesivo trabajo) se desarrollarán técnicas como las de las cabezas numeradas o el folio giratorio (que obligan a todos los miembros a convertirse en parte activa del grupo).

Así, proponemos la puesta en práctica de una metodología activa en la que el aprendizaje pase de ser un proceso receptivo (en el que el conocimiento pasa del profesor al alumno, generalmente por sesiones expositivas) a ser constructivo. Es decir, en lugar de llevar a cabo una recepción y acumulación de información (como tradicionalmente se ha hecho), proponemos que la palabra aprendizaje lleve implícito un proceso de construcción personal y global complejo (todo esto, además, contextualizando la enseñanza hacia la resolución de problemas del mundo actual). En el modelo metodológico de educación que proponemos, el profesor pasa de ser un transmisor de conocimientos a ser el guía de cada alumno (ya que este modelo permite una cierta personalización de la educación) a lo largo de su proceso de construcción del conocimiento, es decir, del aprendizaje.

4.3.5.- Temporalización y recursos

4.3.5.1.- Calendario

Tal y como dicta el Real Decreto 217/2022 en su anexo IV, a la asignatura de Geografía e Historia le corresponden, en su calidad de asignatura troncal general, 65 horas para cuarto curso de la ESO. Esto suele materializarse en cada centro (dentro de la autonomía que en la Ley Orgánica 3/2020 se le otorga para *adoptar experimentaciones del horario lectivo de áreas o materias*) mediante un horario en el que la asignatura de Geografía e Historia cuenta con tres horas lectivas por semanales cuarto curso de la ESO. De hecho, así ocurre en el Colegio Santa María de la Capilla de Jaén, para el cual propongo esta unidad: tres horas lectivas semanales, repartidas estas (para la clase de 4ºC) entre la cuarta hora del martes (11:30 - 12:30), la sexta del jueves (13:30 - 14:30) y la segunda del viernes (9:00 - 10:00). De los 60 minutos que tiene de duración cada sesión, en esta unidad proponemos sesiones de 50, anticipándonos así a las inevitables pérdidas de tiempo, inherentes estas al desarrollo de cualquier clase. La unidad didáctica está programada para desarrollarse en 8 sesiones de clase, ubicadas entre los meses de mayo y junio, tal y como ilustra la siguiente tabla:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
15 MAYO	16 MAYO	17 MAYO	<u>18 MAYO</u> <u>SESIÓN 1</u>	<u>19 MAYO</u> <u>SESIÓN 2</u>
22 MAYO	<u>23 MAYO</u> <u>SESIÓN 3</u>	24 MAYO	<u>25 MAYO</u> <u>SESIÓN 4</u>	<u>26 MAYO</u> <u>SESIÓN 5</u>
29 MAYO	<u>30 MAYO</u> <u>SESIÓN 6</u>	31 MAYO	<u>1 JUNIO</u> <u>SESIÓN 7</u>	<u>2 JUNIO</u> <u>SESIÓN 8</u>

4.3.5.2.- Sesiones y actividades

Sesión 1

Saberes (específicos)	SE1.
Objetivos (específicos)	OC1, OP1, OA2.
Competencias clave	CCL, CC.
Descriptorios operativos	CCL1, CC3.

1º Actividad

Para empezar con el desarrollo de nuestra unidad, se propondrán una serie de términos para que cada alumno, individualmente, en folios u hojas de libreta, los defina. Los

términos son los siguientes: *islam, Corán, terrorismo y Estado Islámico*. Todos estos términos son de rabiosa actualidad y, sin el entendimiento de los mismos, la comprensión del fenómeno histórico que vamos a trabajar se antoja imposible. Tras los alumnos haber definido estos términos, para lo que se les dará 5 minutos de tiempo, se procederá a hacer una lluvia de ideas (o "brainstorming") al respecto de los términos definidos. Se llevará a cabo de una forma clásica, mediante la participación voluntaria del alumnado (con la realización de preguntas por parte del docente en el caso de no estar consiguiendo el dinamismo de trabajo pretendido). Mediante la realización de esta lluvia de ideas, que durará unos 20 minutos, se pretende hacer un acercamiento al nivel medio del alumnado y, también, dependiendo de la concreción de las intervenciones, realizar unas aclaraciones previas a propósito de algunos de los conceptos más importantes con los que trabajaremos a lo largo de la unidad.

2º Actividad

En 10 minutos, se proyectará en clase el vídeo *El origen del islam* (https://www.youtube.com/watch?v=C6_M4yciiJM), del canal de YouTube *La cuna de Halicarnaso* y se responderá a las dudas surgidas al respecto. En el vídeo se habla sobre la aparición del islam en tiempos de Mahoma, sus principios básicos como religión y, por último, de la expansión del Imperio Islámico y del Imperio Otomano. La visualización de este vídeo es uno de los momentos claves de la unidad pues, aunque se quiera hacer ver a nuestro alumnado que el terrorismo surge de corrientes tanto religiosas como políticas de base islámica, es importante desligar la idea de terrorismo de la de islam, buscando así ser respetuosos con la diversidad religiosa y cultural (que, en nuestro país, es una realidad).

3º Actividad

Para reforzar la labor ya hecha a lo largo de la primera y de la segunda actividad, se dedicarán 5 minutos a explicar la diferencia entre islam y terrorismo mediante la explicación del significado del término yihad. Tras esto, se dedicarán otros 5 minutos a explicar la temática de la nueva unidad: el estudio de la realidad terrorista surgida desde dentro del islam –pero sin ir de su mano-. Finalmente, en los últimos 5 minutos de la sesión se procederá a la división en grupos de trabajo cooperativo, siguiendo, para ello, los principios ya explicados en la parte de metodología de este trabajo.

Sesión 2

Saberes (específicos)	SE1, SE2, SE3.
Objetivos (específicos)	OC1, OP1, OA1, OA2.
Competencias clave	CCL, CC.
Descriptorios operativos	CCL1, CCL3, CC2, CC3.

4º Actividad

En los primeros 15 minutos de sesión se continuará, como en la sesión anterior, explicando la evolución histórica del islam. Se hablará, como consecuencia de la tutela paternalista que ejercía Occidente sobre países de base islámica, de la aparición y el desarrollo del wahabismo (doctrina que servirá como base a alguno de los grupos terroristas que estudiaremos posteriormente) a finales de la Edad Moderna e inicios de la Edad Contemporánea. Para la comprensión de este periodo, llegando a tratar hasta la implantación del wahabismo en Arabia Saudí y las buenas relaciones entre este país y EEUU, se proyectará en clase varios minutos (3'34 – 6'14) del vídeo *Terrorismo islámico, Historia de cómo hemos llegado hasta aquí* (<https://www.youtube.com/watch?v=Y4kllyb2ldA&t=461s>) del canal de Youtube *Economic Pills*. Ya que este vídeo entronca con la situación de EEUU al comenzar sus relaciones comerciales con Arabia Saudí, veremos el vídeo *La Guerra Fría* (<https://www.youtube.com/watch?v=ASkXx04LgQ>), del canal de YouTube *Draw my Life*. Mediante el conocimiento del momento de confrontación entre los dos grandes bloques internacionales se introduce a la cuestión de la siguiente actividad, que no es otra que la situación del tercer mundo y el Movimiento de Países no Alineados.

5º Actividad

Se proporciona 15 minutos a nuestros alumnos para que, haciendo uso de sus dispositivos TIC, busquen, individualmente, acerca de los derechos humanos, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU en 1948 y del Movimiento

de Países No Alineados y la situación de sus países miembros (de algunos de ellos) durante el tránsito de la Guerra Fría. La información se debe recopilar en soporte escrito físico (folios u hojas de libreta), no digital. Tras realizar la búsqueda individual de información se pasará a la puesta en común de la misma de cada alumno con sus compañeros de grupo de trabajo cooperativo para, una vez realizada la puesta en común de la información, responder grupalmente a la siguiente cuestión: Durante la Guerra Fría, y en relación a la situación de los países del llamado tercer mundo, ¿fue el mundo occidental consecuente con los derechos que se emanan de la Declaración de Derechos Humanos de la ONU? La respuesta (que debe estar fundamentada por datos de los recopilados anteriormente) de cada grupo a la cuestión anterior debe escribirse en papel, el cual se entregará al profesor a final de la clase. Los grupos contarán con 20 minutos para la puesta en común de la información y para la redacción de su respuesta a la pregunta – reflexión.

Sesión 3

Saberes (específicos)	SE1, SE2, SE4, SE5.
Objetivos (específicos)	OC1, OC2, OP1, OP2.
Competencias clave	CCL, CC.
Descriptoros operativos	CCL1, CC3.

Siguiendo con la actividad (5º) iniciada en la anterior sesión, cada grupo debe exponer, en 3 minutos (ocupando las exposiciones los primeros 25 minutos de clase), la respuesta a la pregunta – reflexión planteada en la anterior clase: Durante la Guerra Fría, y en relación a la situación de los países del llamado tercer mundo, ¿fue el mundo occidental consecuente con los derechos que se emanan de la Declaración de Derechos Humanos de la ONU? Para la realización de estas exposiciones se pondrá en práctica la técnica de las cabezas numeradas: los miembros de cada grupo se numeran del 1 al 4, eligiendo al azar el docente uno de estos números, teniendo el estudiante elegido que encargarse de realizar la exposición de su grupo. Mediante el uso de esta técnica de cabezas

numeradas buscamos asegurarnos de que todos los alumnos participen activamente con su grupo de trabajo cooperativo.

6º Actividad

Tras la realización de las exposiciones, se pasará a una parte expositiva de unos 20 minutos en la que se tratará como la situación vista anteriormente (la situación del tercer mundo) provocó que infinidad de personas a lo largo de Medio Oriente (nos centraremos en esta zona) abrazaran al islam, o, mejor dicho, a su corriente política, como la opción que consideraban más correcta para mejorar la situación de sus países. Así, no nos queda otra que tratar la Revolución Islámica de Irán, lo que haremos mediante la visualización de los tres primeros minutos de varios minutos (4'49 – 7'43) del vídeo *Cómo llegó al poder el régimen que gobierna la República Islámica de Irán* (<https://www.youtube.com/watch?v=1wGiAxX2C-g>), del canal de YouTube *BBC News Mundo*. Ya hemos visto a las doctrinas derivadas del islam como arma con poder político para llegar a cabo una revolución, pero, después de tratar el tema iraní, hay que ver a estas mismas doctrinas como, literalmente, armas. Es decir, lo que comenzó como una serie de doctrinas político religiosas había derivado ya en el empleo de la fuerza (mediante grupos armados, en un inicio incluso favorecidos por EEUU) para conseguir sus fines, como ocurrió en la Guerra Afgano Soviética, acontecimiento para el cual veremos en clase los dos y medio primeros minutos del vídeo *La crisis de Afganistán* (<https://www.youtube.com/watch?v=PwVp2K2Hgww>), del canal de YouTube *Memorias de pez*. Finalmente, y dentro de este contexto, trataremos de la aparición de al Qaeda, para lo cual veremos varios minutos (1'22 – 4'50) del vídeo *Así se formó la organización terrorista más peligrosa del mundo* (<https://www.youtube.com/watch?v=BnCptG--v0E>), del canal de YouTube *MilitarMente*.

7º Actividad

Los últimos 5 minutos de esta sesión servirán para realizar la introducción a nuestra séptima actividad, que consistirá en la realización de una actividad de aula invertida (o "flipped classroom"), método que consiste en la preparación de la clase por parte del propio alumno, en casa. Con este método, el alumno se convierte en el jefe de su propio proceso de aprendizaje, además de hacer que el tiempo de la sesión quede para la realización de actividades (como veremos en el desarrollo de la siguiente sesión), y no para la explicación del tema a estudiar. Para llevar a cabo este método, los alumnos tendrán que ver, en casa, antes de la siguiente sesión, el siguiente vídeo: *11S contado por Antena 3 y la 1* (<https://www.youtube.com/watch?v=FgSbwWsjqqg>), del canal de

YouTube *FDHistoria*. Además, se indicará a los alumnos que tomen, en papel, las notas necesarias de todo aquello que consideren relevante.

Sesión 4

Saberes (específicos)	SE1, SE5, SE6, SE7.
Objetivos (específicos)	OC1, OC2, OP1, OP2, OA1, OA2.
Competencias clave	CCL, CC, CE.
Descriptoros operativos	CCL1, CCL3, CCL5, CC1, CC2, CC3, CE1, CE3.

Siguiendo con la séptima actividad de la unidad, y tras haber visto los alumnos en casa el vídeo mencionado anteriormente, se dan 20 minutos para que cada uno de los grupos de trabajo cooperativo redacte, en base a sus conocimientos del tema y simulando que son el gobierno de EEUU del año 2001, un plan de acción antiterrorista (pudiendo, para ello, usar los apuntes que tomaran a raíz de la visualización del vídeo). La redacción de este plan se hará siguiendo la técnica del folio giratorio, que consiste en que el folio va "girando", es decir, pasando por cada uno de los integrantes del grupo. De esta manera, todos los miembros de cada grupo tendrán que aportar, de forma escrita, su granito de arena a la respuesta del ejercicio propuesto (para distinguir con mayor facilidad la parte de cada alumno, se les dirá que usen distintos colores). El folio se entregará al profesor para su posterior evaluación.

Tras la realización de los planes de acción antiterrorista se propondrá el siguiente debate: Acaban de ocurrir los atentados del 11S y sois el gobierno estadounidense, ¿qué medidas tomaríais? ¿Intervenir militarmente contra los países de origen de los grupos terroristas o, sin llegar a intervenir en el exterior, reforzar sus fronteras? Aleatoriamente, situaremos a cuatro de los grupos de trabajo cooperativo a favor de

una postura y a los otros cuatro a favor de la otra, dividiendo la clase por la mitad y generando el debate. El debate no seguirá la estructura tradicional del debate académico (para cuyo seguimiento se necesitaría de una mayor preparación), sino que se basará, tras una breve introducción a favor de cada una de las posturas, en refutaciones constantes, pretendiéndose que no se supere el minuto por refutación, durando, de esta forma, el debate unos 20 minutos.

8º Actividad

Tras la realización del debate, en el que los alumnos han actuado como verdaderos líderes políticos, debemos explicar cuál de las dos opciones anteriormente puestas en debate fue la que llevó a cabo el gobierno de EEUU: el intervencionismo militar. Para la explicación de esto, se proyectará en clase el siguiente vídeo del canal de YouTube *BBC News Mundo: Cómo empezó la guerra de EEUU en Afganistán* (<https://www.youtube.com/watch?v=Ukb6MjvW83Q&t=262s>). Tras la visualización del vídeo se pasará a una breve explicación del tan similar caso de la Guerra de Irak, terminando con una conclusión sobre el incierto final de estos conflictos y, seguidamente, sobre las negativas consecuencias de la guerra.

Sesión 5

Saberes (específicos)	SE1, SE5, SE6, SE7, SE8, SE9.
Objetivos (específicos)	OC1, OC2, OP1.
Competencias clave	CCL.
Descriptorios operativos	CCL3.

9º Actividad

Se otorga a los alumnos los 50 minutos de clase para que, haciendo uso de sus dispositivos TIC, busquen la información fundamental (es decir, la fecha, el lugar, el

modus operandi, el número de víctimas y la autoría de los hechos) sobre los siguientes sucesos históricos:

- 1. Invasión estadounidense de Afganistán e Irak (2001 y 2003).
- 2. Atentados en Madrid (marzo de 2004).
- 3. Atentados en Londres (julio de 2005).
- 4. Primavera Árabe (2010 - 2012)
- 5. Captura y muerte de bin Laden (2011).
- 6. Proclamación del Califato del Estado Islámico (2014).
- 7. Atentados en París contra Charlie Hebdo (enero de 2015).
- 8. Atentados en París contra el Stade de France, la sala Bataclan y diversos puntos más de la capital francesa (noviembre de 2015).
- 9. Atentados en Cataluña (agosto de 2017).
- 10. Asesinato de un sacristán en Algeciras (enero de 2023).

Los grupos deben apuntar en soporte escrito físico (folios u hojas de libreta) la información recopilada, así como traer una cartulina de tamaño A3 para la siguiente clase.

Sesión 6

Saberes (específicos)	SE1, SE5, SE6, SE7, SE8, SE9.
Objetivos (específicos)	OC1, OC2, OP1.
Competencias clave	CCL.
Descriptorios operativos	CCL3.

Siguiendo con la novena actividad, y en base a la información recopilada en la sesión anterior, cada grupo tendrá que, en la cartulina de tamaño A3 que se les indicó que compraran, diseñar una línea del tiempo (o eje cronológico) que muestre todos y cada uno de los acontecimientos históricos sobre los que se informaron. Además, deben incluir algo de información (no mucha, haciendo que el resultado del trabajo sea una creación visual) sobre cada uno de estos acontecimientos. Pese a otorgarles libertad para la realización de este trabajo, tienen que cumplir con lo siguiente: incluir los 10 puntos sobre los que buscaron información, aportar algunos datos que consideren sobre cada uno de los hechos y, por último, conseguir una presentación limpia y visual. Contarán con los 50 minutos de la clase para la realización de este trabajo, siendo recogida la cartulina de cada grupo al final de la sesión.

Sesión 7

Saberes (específicos)	SE1, SE5, SE6, SE8, SE9.
Objetivos (específicos)	OC1, OC2, OP1, OP2, OA1, OA2.
Competencias clave	CCL, CC, CE.
Descriptorios operativos	CCL1, CCL3, CCL5, CC1, CC2, CC3, CE1, CE3.

Proyecto Final

Tras la realización, en las seis sesiones anteriores, de nueve actividades distintas, en la séptima y penúltima sesión se procederá al inicio del Proyecto Final de nuestra unidad, el cual se trabajará en las dos últimas sesiones de la misma. Primeramente, se procederá a la explicación al alumnado del Proyecto Final. Este consistirá en la realización de una representación, por parte de cada uno de los grupos, en la octava y última sesión de la unidad, de un pequeño telediario cuya temática sea alguno de los puntos con los que se trabajaron en las dos sesiones anteriores (exceptuando los puntos 1 y 4 nombrados en el desarrollo de la Sesión 5, quedando 8 puntos para tratar, mismo número que el de

grupos de trabajo existentes en clase). Tras la representación del pequeño informativo, deberán realizar una declaración institucional a propósito del hecho del que han informado en el telediario, teniendo que actuar el miembro del grupo encargado de esta parte como presidente del gobierno del país que sufriera el atentado (excepto en los puntos 5 y 6 nombrados en el desarrollo de la Sesión 5, que no son atentados, teniendo en estos dos puntos que hablar como presidente estadounidense). Cada una de las representaciones durará 5 minutos (hay 8 grupos, por lo que las representaciones durarán toda la sesión): 3 minutos para la parte del telediario (en la que intervendrán 3 de los miembros del grupo) y 2 para la de la declaración institucional (en la que intervendrá el miembro restante).

Después de la explicación del trabajo que deben realizar, se procederá al sorteo de los puntos (hay 8 grupos e, igualmente, 8 acontecimientos a tratar) y, posteriormente, los grupos contarán con el resto de tiempo de la clase para la preparación de su exposición. Para esto, tal vez deban profundizar sobre el punto que les haya tocado tratar, pudiendo buscar información (y recopilarla en soporte escrito) si así lo consideran oportuno: ya no solo sobre el hecho en sí, sino también sobre su repercusión mediática y política, así como sobre el medio periodístico y el gobierno estatal a los que van a representar. En la parte del telediario tendrán libertad: de obligado cumplimiento será la realización de un avance informativo sobre el hecho en cuestión, pudiendo después representar lo que consideren más adecuado (corresponsales en el lugar de los hechos, entrevistas a personas de la ciudad donde se desarrollen los hechos, desarrollo de un debate televisivo, exposición de una editorial...). Igualmente, para la parte de la declaración gubernamental también contarán con libertad: tendrán que informarse sobre cuál era el líder político al que van a representar, pero no es necesario que sigan su mismo discurso ideológico, pudiendo desarrollar el discurso que consideren más lógico. De hecho, esta parte no tiene por qué ser una declaración de medidas políticas ante el hecho en sí (puede serlo, pero no obligatoriamente), sino que puede tratarse también (entre tantas opciones e ideas posibles) de un discurso de carácter más humano. En definitiva, los alumnos contarán con libertad casi absoluta para el diseño y la realización de su representación.

Para la realización de la exposición se abre la opción –recomendable, pero no obligatoria- a los grupos del uso de las pizarras de clase, tanto la digital como la tradicional.

Tras la explicación de la actividad general, se le explicará a nuestra alumna de altas capacidades la actividad que se encuadra dentro de su programa de enriquecimiento curricular (la cual nunca podrá bajar nota, está enfocada a estimular el aprendizaje de los alumnos que mayor desarrollo presentan en su capacidad cognitiva). Esta actividad consistirá en la realización de una revista temática sobre el hecho histórico que le haya tocado trabajar a su grupo de cooperativo (enfoque orientado al producto). La revista, que debe contar con 10 páginas como mínimo, podrá contar con el contenido que la alumna desee: artículos de investigación, entrevistas, mapas, fotografías... Dado que se manda este trabajo el jueves 1 de julio, día de la séptima sesión, se le dará como plazo para la entrega de la actividad hasta el viernes 9 de julio, una semana después de finalizar el desarrollo de la unidad.

Sesión 8

Saberes (específicos)	SE1, SE5, SE6, SE8, SE9.
Objetivos (específicos)	OC1, OC2, OP1, OP2, OA1, OA2.
Competencias clave	CCL, CC, CE.
Descriptorios operativos	CCL1, CCL3, CCL5, CC1, CC2, CC3, CE1, CE3.

En la octava sesión, última de la unidad, se procederá a la exposición del Proyecto Final por parte de los grupos de trabajo cooperativo. Como se explicó anteriormente, cada grupo contará con 5 minutos para la realización de su representación, 3 para la parte del telediario y 2 para la de la declaración gubernamental. Se le recordará a cada grupo el uso opcional que pueden hacer de las pizarras de la clase, pasando, posteriormente, a las representaciones, que serán en este orden:

- Atentados en Madrid (marzo de 2004).
- Atentados en Londres (julio de 2005).

- Captura y muerte de bin Laden (2011).
- Proclamación del Califato del Estado Islámico (2014).
- Atentados en París contra Charlie Hebdo (enero de 2015).
- Atentados en París contra el Stade de France, la sala Bataclan y diversos puntos más de la ciudad (noviembre de 2015).
- Atentados en Cataluña (agosto de 2017).
- Asesinato de un sacristán en Algeciras (enero de 2023).

Tras la finalización de cada exposición, se hará un breve "feedback" al grupo correspondiente.

4.3.5.3.- Recursos

En toda sesión se dispondrá del aula y su mobiliario habitual (pizarra tradicional y pizarra digital, como se detalla en la contextualización inicial) dispuesto para el uso del alumnado. No obstante, en esta tabla se trata con mayor detalle qué recurso se usa en cada sesión y actividad (ACT), así como en el desarrollo del Proyecto Final (PF).

Sesión 1	1º ACT: Libreta y útiles de escritura. 2º ACT: Pizarra digital. 3º ACT: Nada en concreto.
Sesión 2	4º ACT: Pizarra digital. 5º ACT: Ordenadores portátiles proporcionados por el centro.
Sesión 3	6º ACT: Pizarra digital. 7º ACT: Dispositivo TIC y acceso a la red.
Sesión 4	7º ACT: Libreta y útiles de escritura. 8º ACT: Pizarra digital.
Sesión 5	9º ACT: Ordenadores portátiles proporcionados por el centro. Libreta y útiles de escritura.

Sesión 6	9º ACT: Cartulina de tamaño A3. Útiles de escritura (además de los tradicionales lápices y bolígrafos, podrán utilizarse rotuladores y subrayadores).
Sesión 7	PF: Ordenadores portátiles proporcionados por el centro. Libreta y útiles de escritura.
Sesión 8	PF: Si se considera adecuado su uso (depende de cada grupo), pizarra digital y pizarra tradicional.

4.3.6.- Evaluación

4.3.6.1.- Tipo o modalidad de evaluación

La evaluación del proceso de aprendizaje que se desarrollará en nuestra unidad será, tal y como dispone el Real Decreto 217/2022, continua (que evalúe en todo momento, a lo largo de todo el proceso, al alumno), formativa (que haga partícipe al alumno de qué se le va a evaluar, mediante rúbricas, permitiéndole su mejora) e integradora (que, a pesar de la diferenciación de cada asignatura, desarrolle de forma general los objetivos de etapa y las competencias clave). A través de las diversas actividades y situaciones de aprendizaje de la unidad, así como del proyecto final, se recogerá (a través de las distintas técnicas e instrumentos de evaluación) la información necesaria para valorar el aprendizaje de los discentes, siendo este proceso evaluativo más óptimo y justo para los alumnos, ya que es continuo (valora todo el proceso de aprendizaje), distanciándose así de la evaluación tradicional, que sólo toma como referentes de evaluación momentos muy concretos (por ejemplo, el examen).

La evaluación del aprendizaje es un proceso que incluye la identificación, la recogida y el análisis de la información que el alumnado nos proporciona sobre su aprendizaje. Debe ser sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida. Debe permitirnos emitir un juicio de valor para determinar el grado de aprendizaje alcanzado en base a unos criterios pre-establecidos (los criterios de evaluación). A lo largo de los siguientes puntos desarrollaremos el modelo de evaluación que proponemos para nuestra unidad.

4.3.6.2.- Competencias específicas y criterios de evaluación

El Real Decreto 217/2022 define a las competencias específicas como los desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia o ámbito. Estas competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el Perfil de salida del alumnado, y por otra, los saberes básicos de las materias o ámbitos y los criterios de evaluación. Por su parte, el mismo Real Decreto 217/2022 define a los criterios de evaluación como los referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada materia o ámbito en un momento determinado de su proceso de aprendizaje. Así pues, podemos decir que estos dos elementos curriculares son los encargados de definir el rendimiento que se espera del alumno y en base al cual, consecuentemente, debemos exigirle y, posteriormente, evaluarle.

A lo largo de nuestra unidad didáctica, se trabajará con las siguientes competencias específicas y los siguientes criterios de evaluación (es decir, serán evaluables):

<u>Competencias específicas</u>	<u>Criterios de evaluación</u>
1.- Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.	1.2.- Establecer conexiones y relaciones entre los conocimientos e informaciones adquiridos, elaborando síntesis interpretativas y explicativas, mediante informes, estudios o dossiers informativos, que reflejen un dominio y consolidación de los contenidos tratados. 1.3.- Transferir adecuadamente la información y el conocimiento por medio de narraciones, pósteres, presentaciones, exposiciones orales, medios audiovisuales y otros productos.
2.- Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la	2.2.- Producir y expresar juicios y argumentos personales y críticos de forma abierta y respetuosa, haciendo patente la propia identidad y enriqueciendo el acervo común en el contexto del mundo actual, sus retos y

construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.	sus conflictos desde una perspectiva sistémica y global.
9.- Conocer y valorar la importancia de la seguridad integral ciudadana en la cultura de convivencia nacional e internacional, reconociendo la contribución del Estado, sus instituciones y otras entidades sociales a la ciudadanía global, a la paz, a la cooperación internacional y al desarrollo sostenible, para promover la consecución de un mundo más seguro, solidario, sostenible y justo.	9.2.- Contribuir a la consecución de un mundo más seguro, justo, solidario y sostenible, a través del análisis de los principales conflictos del presente y el reconocimiento de las instituciones del Estado, y de las asociaciones civiles que garantizan la seguridad integral y la convivencia social, así como de los compromisos internacionales de nuestro país en favor de la paz, la seguridad, la cooperación, la sostenibilidad, los valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Para una mejor comprensión de la unidad, mostramos a continuación una tabla en la que asociamos los objetivos específicos de la misma con los criterios de evaluación, valga la redundancia, evaluables:

<u>Objetivo específico</u>	<u>Criterio de evaluación</u>
OC1	1.2
OC2	1.2
OP1	1.3
OP2	2.2
OA1	9.2
OA2	9.2

Asimismo, esta es la relación entre los distintos elementos curriculares presentes en nuestra unidad y las actividades evaluables de la misma.

<u>Nº ACT</u>	<u>CRITERIO DE EVALUACIÓN</u>
----------------------	--------------------------------------

1	1.3
5	1.2, 1.3
7	2.2, 9.2
9	1.3
Proyecto final	1.2, 9.2

4.3.6.3.- Técnicas e instrumentos de evaluación

Como ya hemos mencionado, la evaluación tendrá un carácter continuo, pues se valora todo el proceso de aprendizaje; de hecho, hay actividades evaluables en todas las sesiones: la 1ª actividad en la primera sesión, la 5ª actividad en las sesiones segunda y tercera, la 7ª actividad en la cuarta sesión, la 9ª actividad en las sesiones quinta y sexta y el proyecto final en las sesiones séptima y octava. Así, el proceso de evaluación será continuado, a lo largo de todas las sesiones, y siempre en relación con lo establecido en la legislación educativa vigente. A tal efecto, se utilizarán distintos instrumentos de evaluación (ajustados a los criterios de evaluación), tales como rúbricas y listas de cotejo.

Las tareas complejas de esta unidad se evaluarán mediante rúbricas (las cuales incluiremos en este mismo punto del trabajo). Las rúbricas son guías de puntuación que describen muy bien los distintos niveles de desempeño de cada uno de los aspectos evaluables de cada unidad. Estas rúbricas permiten una evaluación más objetiva (pues delimitan claramente los distintos niveles de desempeño) y más coherente con los discentes, pues se le entregan previamente a la realización de los trabajos (sabiendo el alumnado de antemano los criterios por los que se le evaluará). Para el resto de actividades evaluables de la unidad se han diseñado unas listas de cotejo que, al igual que las rúbricas, incluiremos en este mismo punto y permiten una evaluación más objetiva y más coherente.

En resumen, nuestra unidad didáctica no se evaluará con un único examen o trabajo, esta se evaluará mediante el trabajo diario en clase, la realización de redacciones escritas y exposiciones orales y la realización de trabajos y proyectos. En la siguiente tabla se detalla cómo será la evaluación general de la unidad didáctica, así como el peso que tendrá cada actividad sobre la nota final de la misma:

<u>Nº ACT</u>	<u>TÉCNICA DE EVALUACIÓN</u>	<u>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</u>	<u>PORCENTAJE NOTA FINAL</u>
1	Lluvia de ideas	Lista de cotejo	5%
5	Redacción escrita y exposición oral	Rúbrica	20%
7	Folio giratorio y debate	Lista de cotejo	10%
9	Línea del tiempo	Rúbrica	25%
Proyecto final	Representación del telediario y la declaración institucional	Rúbrica	40%

De aquí en adelante irán apareciendo las distintas rúbricas y listas de cotejo encargadas de evaluar las actividades de nuestra unidad. Empezamos con la lista de cotejo de la 1ª actividad, que evalúa la lluvia de ideas realizada en clase:

<u>ÍTEM</u>	<u>SÍ</u>	<u>NO</u>
Participa activamente en la lluvia de ideas		
Respeto el turno de palabra, sin interrumpir a sus compañeros		
Usa un vocabulario respetuoso hacia la diversidad		

Seguimos con la rúbrica de la 5ª actividad, cuyos dos primeros ítems se refieren a la redacción del texto escrito y cuyos tres últimos se refieren a la exposición oral de la misma redacción:

<u>ÍTEM</u>	<u>EXCELENTE</u>	<u>BIEN</u>	<u>SUFICIENTE</u>	<u>INSUFICIENTE</u>
PROFUNDIDAD Y COHERENCIA	Profundiza en los conceptos principales, a partir de los	Menciona los conceptos principales y los relaciona	Menciona solo algunos de los conceptos principales y	No aborda los conceptos principales. Sus premisas

	cuales surgen todas sus premisas.	con la mayor parte de sus premisas.	los relaciona vagamente con algunas de sus premisas.	surgen sin relación con el contenido a tratar.
REDACCIÓN Y ORGANIZACIÓN	Las diferentes partes se desarrollan y articulan de manera lógica, haciendo uso de vocabulario específico.	El escrito se desarrolla de forma lógica, pero sus partes no muestran una relación del todo clara.	Algunos de los contenidos no se desarrollan de forma coherente ni se relacionan debidamente.	Los contenidos se presentan de forma incoherente y sin relación alguna entre sí.
CONTENIDO Y VOCABULARIO	Muestra un completo entendimiento del tema. Usa un vocabulario apropiado y define los términos más específicos.	Muestra un buen entendimiento del tema. Usa un vocabulario apropiado, pero no define los términos específicos.	Muestra entender solo algunas partes del tema. Usa un vocabulario correcto, pero no incluye términos específicos.	No parece entender el tema. Usa frases que no son bien entendidas por sus compañeros.
HABLA Y POSTURA	Habla muy tranquilo y con gran claridad. Mira hacia sus compañeros con seguridad y naturalidad.	La mayoría del tiempo habla con claridad. Suele mirar hacia sus compañeros.	No se le entiende bien en varias ocasiones. Suele mirar hacia abajo, mostrando inseguridad.	Pronuncia mal, por lo que apenas se le entiende. Mira hacia abajo, mostrando nerviosismo e inseguridad.
TIEMPO	Se ajusta al tiempo asignado, sin excederse ni	Se ajusta al tiempo asignado, pero se excede o	Se excede o acorta de forma significativa al	La exposición se excede o acorta demasiado al

	acortarse en demasía.	acorta ligeramente.	tiempo asignado.	tiempo asignado.
--	--------------------------	------------------------	---------------------	---------------------

Continuamos con la lista de cotejo encargada de evaluar la 7ª actividad. Los tres primeros ítems se relacionan con la redacción del plan antiterrorista (mediante la técnica del folio giratorio) y, los tres últimos, con la realización del posterior debate al respecto.

<u>ÍTEM</u>	<u>SÍ</u>	<u>NO</u>
Muestra disposición para participar con el grupo		
Utiliza vocabulario acorde al tema y a la situación		
Promueve medidas realistas y consecuentes con los valores democráticos inherentes a nuestra Constitución		
Participa activamente en el debate		
Respeto el turno de palabra, sin interrumpir a sus compañeros		
Usa un vocabulario respetuoso hacia la diversidad		
Defiende su postura con argumentos fundamentados		

Ya llegando al fin de la unidad, seguimos con la rúbrica encargada de evaluar el eje cronológico correspondiente a la 9ª actividad:

<u>ÍTEM</u>	<u>EXCELENTE</u>	<u>BIEN</u>	<u>SUFICIENTE</u>	<u>INSUFICIENTE</u>
CALIDAD Y CANTIDAD DEL CONTENIDO	Incluye datos importantes e interesantes. Se tratan todos los sucesos que se indicaron.	La mayoría de los datos aportados son de interés. Solo se omite uno o dos sucesos.	Algunos de los datos incluidos carecen de interés. Se omiten hasta cuatro sucesos.	La mayoría de los datos son triviales. Se omiten cinco o más de los sucesos indicados.

PRECISIÓN DEL CONTENIDO	Los hechos descritos son precisos en todos los sucesos tratados.	Los hechos descritos son precisos en casi todos los sucesos tratados.	Existe cierta imprecisión en algunos de los datos referidos a algunos de los sucesos tratados.	Los hechos descritos no se ajustan a la realidad del fenómeno que estudiamos.
FORMATO	El trabajo es atractivo visualmente, siendo fácil encontrar la información necesaria.	Es un producto adecuado, limpio y ordenado. La información se encuentra bien organizada.	Se organiza la información, pero de una forma poco clara que no facilita su lectura rápida.	La información no aparece de forma clara y tampoco de forma ordenada, lo que hace casi imposible su lectura.
ACTITUD	El tiempo de la clase fue usado para trabajar en el proyecto. Los diálogos se enfocaron al trabajo.	El tiempo de la clase fue usado, generalmente, para trabajar en el proyecto, sin llegar a ser perjudiciales las conversaciones.	Solo se usó parte del tiempo de clase para trabajar. Las conversaciones no solían ser sobre el trabajo.	El tiempo de clase no se aprovechó para trabajar en el proyecto. Se mostraron malas conductas.

Por último, incluimos la rúbrica encargada de evaluar el proyecto final de la unidad (solo incluimos ítem de actitud aquí y en la 9ª actividad pues son las únicas actividades en las que se dará al alumno toda una sesión para trabajar en clase):

<u>ÍTEM</u>	<u>EXCELENTE</u>	<u>BIEN</u>	<u>SUFICIENTE</u>	<u>INSUFICIENTE</u>
PROFUNDIDAD Y COHERENCIA	Muestra haber realizado un análisis del fenómeno en	Muestra haber realizado un análisis del fenómeno,	Analiza tan solo parte del fenómeno y no queda del todo	No parece entender el fenómeno que está

	cuestión y de los medios que lo cubrieron, desarrollando un discurso basado en el conocimiento y en la defensa de los valores democráticos.	pero no de su tratamiento informativo. Desarrolla un discurso acorde a los principales valores democráticos.	clara la postura que defiende a lo largo de su discurso.	tratando. El discurso que defiende carece de relación con los hechos que trata.
CONTENIDO Y VOCABULARIO	Muestra un completo entendimiento del tema. Usa un vocabulario apropiado y define los términos más específicos.	Muestra un buen entendimiento del tema. Usa un vocabulario apropiado, pero no define los términos específicos.	Muestra entender solo algunas partes del tema. Usa un vocabulario correcto, pero no incluye términos específicos.	No parece entender el tema. Usa frases que no son bien entendidas por sus compañeros.
HABLA Y POSTURA	Habla muy tranquilo y con gran claridad. Mira hacia sus compañeros con seguridad y naturalidad.	La mayoría del tiempo habla con claridad. Suele mirar hacia sus compañeros.	No se le entiende bien en varias ocasiones. Suele mirar hacia abajo, mostrando inseguridad.	Pronuncia mal, por lo que apenas se le entiende. Mira hacia abajo, mostrando nerviosismo e inseguridad.
TIEMPO	Se ajusta al tiempo asignado, sin excederse ni acortarse en demasía.	Se ajusta al tiempo asignado, pero se excede o acorta ligeramente.	Se excede o acorta de forma significativa al tiempo asignado.	La exposición se excede o acorta demasiado al tiempo asignado.

ACTITUD	El tiempo de la clase fue usado para trabajar en el proyecto. Los diálogos se enfocaron al trabajo.	El tiempo de la clase fue usado, generalmente, para trabajar en el proyecto, sin llegar a ser perjudiciales las conversaciones.	Solo se usó parte del tiempo de clase para trabajar. Las conversaciones no solían ser sobre el trabajo.	El tiempo de clase no se aprovechó para trabajar en el proyecto. Se mostraron malas conductas.

4.4.- ELEMENTOS CURRICULARES COMPLEMENTARIOS

4.4.1.- Atención a la diversidad

Siguiendo lo establecido en el Real Decreto 217/2022 (LOMLOE), la Educación Secundaria Obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado, correspondiendo a las administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas adecuada a las características de su alumnado.

Entre las medidas señaladas en el apartado anterior se contemplarán las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, los programas de refuerzo y las medidas de apoyo personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Estas medidas, adaptadas al alumnado descrito en el apartado de contextualización del aula, se materializarían en:

Alumna disléxica	La dislexia es la dificultad de aprendizaje que afecta a la lectoescritura. Medidas de actuación: -Se llevarán a cabo una serie de estrategias de compensación para facilitar la adaptación a la vida
-------------------------	--

	diaria de nuestra alumna. Aquí se incluye la no revisión de la ortografía en ejercicios escritos, la entrega de un tiempo extra para la realización de los mismos y, siempre que sea posible, la sustitución de los ejercicios escritos por pruebas orales. Asimismo, se mantendrán semanalmente tutorías de refuerzo en las que se le explicarán a la alumna los contenidos teóricos con los que sus compañeros trabajan en soporte escrito.
Alumno de origen chino	Al llevar el alumno en nuestro país desde sus primeros años de vida, no presenta problema alguno para con el idioma. No obstante, cursos atrás ha sufrido comentarios despectivos de índole racista. Medidas de actuación: -Puesta en práctica de una educación en valores que promueva actitudes de respeto y empatía por lo diferente y valoración de la equidad y la no discriminación. -Vigilancia específica para evitar nuevos episodios similares a los comentados.
Alumna con altas capacidades	Personas de altas capacidades son las que demuestran un nivel de aptitud sobresaliente (definido como una capacidad excepcional para razonar y aprender). La OMS considera que una persona es superdotada cuando su coeficiente intelectual es igual o superior a 130. Medidas de actuación: -Se llevará a cabo una estrategia de enriquecimiento curricular, consistente en aumentar o ampliar los contenidos curriculares del área o de la materia. Se trata de una adaptación individualizada, diseñando actividades más complejas que se adecuen a las necesidades y características del alumno. En el caso

	de esta propuesta, la adaptación se desarrolla en la explicación de la Sesión 6, a la par que la del Proyecto Final. -En última instancia, si se observa que estas medidas no surten efecto y que la alumna se está quedando estancada, podría plantearse la aceleración (adelantar a la alumna de curso).
--	--

Dichas medidas, que deben –por ley- formar parte del proyecto educativo del centro, estarán orientadas a permitir a todo el alumnado el desarrollo de las competencias previsto en el Perfil de salida y la consecución de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, por lo que en ningún caso podrán suponer una discriminación que impida a quienes se benefician de ellas obtener la titulación correspondiente.

4.4.2.- Perfil de salida del alumnado

Al igual que con la anterior ley educativa (LOMCE) se hablaba de una serie de elementos transversales (la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional) que, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de cada etapa, se tratarían de forma general a lo largo de toda la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la nueva ley educativa (LOMLOE) nos habla del Perfil de salida que debe desarrollar el alumnado al completar esta fase (la ESO) de su itinerario formativo.

En este Perfil de salida, mediante su conexión con los retos del siglo XXI y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, concretan los principios y los fines del sistema educativo español. Los desafíos a los que debe responder el alumnado quedan redactados de la siguiente forma en el Anexo I del Real Decreto 217/2022:

- Desarrollar una actitud responsable a partir de la toma de conciencia de la degradación del medioambiente y del maltrato animal basada en el conocimiento de las causas que los provocan, agravan o mejoran, desde una visión sistémica, tanto local como global.
- Identificar los diferentes aspectos relacionados con el consumo responsable, valorando sus repercusiones sobre el bien individual y el común, juzgando críticamente las necesidades y los excesos y ejerciendo un control social frente a la vulneración de sus derechos.

- Desarrollar estilos de vida saludable a partir de la comprensión del funcionamiento del organismo y la reflexión crítica sobre los factores internos y externos que inciden en ella, asumiendo la responsabilidad personal y social en el cuidado propio y en el cuidado de las demás personas, así como en la promoción de la salud pública.
- Desarrollar un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan.
- Entender los conflictos como elementos connaturales a la vida en sociedad que deben resolverse de manera pacífica.
- Analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura en la era digital, evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de vida personal y colectiva.
- Aceptar la incertidumbre como una oportunidad para articular respuestas más creativas, aprendiendo a manejar la ansiedad que puede llevar aparejada.
- Cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas.
- Sentirse parte de un proyecto colectivo, tanto en el ámbito local como en el global, desarrollando empatía y generosidad.
- Desarrollar las habilidades que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, desde la confianza en el conocimiento como motor del desarrollo y la valoración crítica de los riesgos y beneficios de este último.

4.4.3.- Innovación educativa

Podemos afirmar que nuestra propuesta es innovadora por varios aspectos. El primero, y más evidente de ellos, es la temática de la misma, casi inédita en la realidad tradicional de las aulas. Si, en su propia definición, se dice que la asignatura de Geografía e Historia contribuye a la percepción y el análisis de una realidad cada vez más diversa y cambiante (Real Decreto 217/2022), se antoja necesario el estudio de los componentes que forman esta compleja realidad. Es por ello que tratamos un tema –desgraciadamente- vivo a día de hoy, buscando mediante su estudio que el alumnado comprenda el nexo necesario entre el entendimiento del pasado y el del presente que vivimos, consiguiendo el desarrollo de un pensamiento crítico y, a su vez, respetuoso con las diferencias.

No obstante, y más allá de la temática escogida en sí misma, debemos ser conscientes de que estamos viviendo toda una revolución en la enseñanza, pues está dándose un cambio sin precedentes en las metodologías seguidas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose las metodologías activas (también llamadas participativas, por la implicación del alumnado en estas) en las más usadas. Lo que hemos denominado como revolución en la enseñanza (por la sustitución de las metodologías tradicionales por las llamadas activas o participativas), tiene su base legal en la nueva ley educativa (LOMLOE). Así pues, resulta evidente que el siguiente aspecto novedoso de nuestra propuesta es el metodológico: mediante la indagación propia, buscamos que el alumnado sea capaz de emitir juicios propios en base a hechos y acciones (lo que va relacionado con el análisis de la diversa y cambiante realidad) y que oriente su trabajo a la resolución de problemas que ejerciten su responsabilidad ciudadana y orienten su comportamiento cívico. Las metodologías usadas se detallan tanto en el apartado de temporalización de las sesiones como en el propio de metodología.

El último aspecto que consideramos innovador de nuestra propuesta es el uso de los medios de comunicación como recurso educativo (también detallado en el apartado de temporalización). La aplicación de la prensa en el aula tendrá como objetivo facilitar el acercamiento a la realidad del alumnado. Además, entendemos que, para el conocimiento que se pretende de la actual y cambiante realidad, nuestro alumnado tendrá que tener contacto con los principales medios de comunicación (es decir, se informará viendo el telediario, leyendo el periódico y las redes sociales...), siendo necesario para nuestro alumnado un acercamiento didáctico a los mismos ya que, paradójicamente, a la par que se aumenta la cantidad de información publicada y se facilita el acceso a esta, se experimenta un proceso de crecimiento de la desinformación: como consecuencia de esto se viene antojando en los últimos años vital una “educación para la consulta de información, tanto en prensa como en redes”.

5.- CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha planteado una unidad didáctica para la asignatura de Geografía e Historia del 4º curso de la ESO. La unidad propone llevar al aula el tema del terrorismo islámico, tema desgraciadamente vigente a día de hoy y, por tanto, problema socialmente relevante. Como ya se ha comentado a lo largo de varios de los puntos del trabajo, la elección del tema va unida a la necesidad del acercamiento de los saberes de nuestra asignatura a los discentes, pudiendo resultarles a estos más interesante el estudio de temáticas social e históricamente vivas.

Previamente a la propuesta didáctica en sí misma, el trabajo cuenta con una fundamentación epistemológica del tema que se llevará al aula. Se ha considerado oportuno un tratamiento del mismo desde su nacimiento: es decir, el islam desde tiempos de Mahoma. Se plantea de esta forma para que así el alumnado llegue a conocer que los grupos terroristas que a día de hoy suponen una de las grandes amenazas de nuestra sociedad tienen su origen, no en el islam en sí, sino en doctrinas sociopolíticas surgidas a través de una interpretación literal del Corán, conocimiento indispensable para evitar la equívoca relación que se suele hacer entre islam y terrorismo. Una vez tratado esto, se procederá al estudio de la realidad terrorista: aparición, desarrollo y actuación de los principales grupos terroristas. Esto se hará teniendo en cuenta, aparte de la realidad del mundo árabe y Oriente Medio (cuyo tratamiento es indispensable para el conocimiento del tema), la realidad occidental: es decir, cómo Occidente ha provocado, en parte, que surjan estos grupos, cómo estos grupos han golpeado a Occidente y cómo ha respondido Occidente ante estos golpes. El tratamiento del tema desde un enfoque occidental hace que sea más cercano (y, probablemente, más interesante) para nuestro alumnado y, además, permite, como así se ha hecho, proponer actividades reflexivas sobre la política seguida –y la que habrá que seguir en un futuro cercano- por Occidente en este tema.

Posteriormente a la fundamentación epistemológica se ha hecho un breve repaso al tratamiento de este tema en el aula, extrayéndose de esta parte la principal causa para la elección de la temática del trabajo: si se busca, con una educación renovada e innovadora, preparar al alumno para hacer frente a los retos del siglo XXI, será necesario estudiar cuáles son dichos retos (y esto es labor de la asignatura de Historia). Seguidamente a este pequeño apartado aparece ya la parte central del trabajo, que es la propuesta y programación didáctica. La programación, basada enteramente en la legislación educativa vigente y en las normas y principios que de ella emanan, persigue en todo momento el mismo afán que la elección del tema: renovar la educación, haciéndola cercana a interesante al alumno. Para ello se ha escogido una metodología

activa, en la cual el alumno es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, proponiéndose con dicha atención la realización, en la misma clase, de numerosas actividades y situaciones de aprendizaje.

En última instancia, lo que se busca con el acercamiento que se pretende del alumno a la educación no es otro fin que la formación de una ciudadanía activa y comprometida con los principios democráticos de convivencia y con los derechos y libertades fundamentales, preparada para la resolución pacífica de conflictos. La asignatura de Historia juega un importante papel en este sentido, ya que mediante el estudio de los hechos pasados y su relación con el presente se pueden extraer conclusiones que pueden ayudar a evitar nuevas situaciones similares a las que vivimos en el mundo actual (desigualdad y pobreza, guerras, terrorismo...) o, incluso, se puede llegar a formar una línea de pensamiento a partir de la cual tratar de resolver algunos de estos problemas que, como hemos mencionado, padece el mundo actual. Es por eso que algunas de las actividades de la unidad propuesta (incluida en el proyecto final de la misma) van encaminadas a la resolución del mismo problema que se estudia en la unidad (es decir, del terrorismo), para hacer ver al alumnado que la única manera de hacer frente a los principales retos del siglo XXI es conociéndolos y analizándolos, nunca ocultándolos.

Si entendemos que el propósito de la educación es la consecución del progreso humano, nuestro deber como docentes es preparar a nuestros discentes no solo para el conocimiento del mundo en el que viven, sino también para, por qué no, su actuación en el mismo, buscando una posible mejora. Es esto lo que buscamos mediante unidades como la propuesta: no se busca el conocimiento del problema que supone el terrorismo islámico, se busca formar unos ciudadanos lo suficientemente capaces para acabar con dicho problema. Porque, como dijo Nelson Mandela, no olvidemos que...

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

BIBLIOGRAFÍA

- Calvente Moreno, M. D. (2022). La transformación del movimiento yihadista global. *Revista del Instituto Español de Estudios Estratégicos*, 19, 285 - 318.
- Domínguez de Olazábal, I. (2020). La evolución de Hezbolá como movimiento social: de 'liberador' a contrarrevolucionario (1985-2019). *Revista de Estudios Internacionales*, 28, 1 - 24.
- Esparza, J. J. (2017). *Historia de la yihad. Catorce siglos de sangre en el nombre de Alá*. La esfera de los libros. Madrid, España.
- Fort, F. I. (2022). Hacia una posible hipótesis: rostros *blureados* y actualidad de las imágenes del Estado Islámico. *Anuario en Relaciones Internacionales*, 16, 949 - 958
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Editorial Planeta. Barcelona, España.
- García, P. (2015). La configuración de Oriente Próximo tras la Primera Guerra Mundial. *Revista Unisci*, 37, 49 – 72.
- García de Cortázar, F. y Lorenzo Espinosa, J. M. (1996). *Historia del Mundo Actual, 1945 – 1995. Memoria de medio siglo*. Alianza Editorial. Madrid, España.
- González Hernández, M. (2015). Definiendo términos: fundamentalismo, salafismo, sufismo, islamismo, wahabismo. *Pre-bie3*, 4, 1 – 12.
- Halliday, F. (2017). ¿El choque de civilizaciones? Sentido y sinsentido. *Ayer*, 65, 27 – 43
- Hobsbawm, E. (1995). *Historia del siglo XX*. Editorial Crítica. Barcelona, España.
- López de Miguel, M. (2013). *El fundamentalismo islámico: origen y expansión (de 1979 al 11 de septiembre de 2001)*. Trabajo Fin de Máster de la Universidad de Cantabria.
- Martínez Carreras, J. U. et al. (1996). *Historia del mundo actual*. Marcial Pons Ediciones. Barcelona, España.
- Morales González, A. (2015). Expansión mundial del terrorismo yihadista del Estado Islámico o Daesh. *Instituto Español de Estudios Estratégicos*, 71, 1 - 21.
- Napoleoni, L. (2016). *El fénix islamista*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Núñez Florencio, R. (1993). *Sociedad y política en el siglo XX. Viejos y nuevos movimientos sociales*. Editorial Síntesis. Madrid, España.
- Olmeda, J. A. (2005). Miedo o engaño: el encuadramiento de los atentados terroristas del 11M en Madrid y la rendición de cuentas electorales. *Documentos de Trabajo (Real Instituto Elcano)*, 24, 2 - 48.
- Paradela, N. (2016). El islamismo como religión política. *Ilus. Revista de Ciencias de las Religiones*, 21, 149 - 164.

- Procacci, G. (2000). *Historia general del siglo XX*. Editorial Crítica. Barcelona, España.
- Rodríguez Hernández, L. (2022). Configuración multipolar del sistema internacional del siglo XXI. *Política Internacional*, 4, 108 - 123.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Memoria Académica*, 14, 34 - 56.
- Velasco Tuduri, S. (2013). Al Qaeda: Origen, evolución y su presencia hoy en el mundo. *Cuadernos de Estrategia*, 163, 155 - 184.
- Wright, L. (2009). *La torre elevada. Al Qaeda y los orígenes del 11S*. Editorial Debate. Barcelona, España.

WEBGRAFÍA

- Pinto Cebrián, F. (12 – 02 - 2022). *¿El renacer inesperado del Estado Islámico?* Desperta Ferro Ediciones, <https://www.despertaferro-ediciones.com/>.
- Moreno, P. (12 – 10 - 2021). *¿Qué es la teoría del “choque de civilizaciones”?* El orden mundial, <https://elordenmundial.com/>.
- Salamanca Rodríguez, A. (26 – 04 - 2016). *La colonización europea de Oriente Medio*. Desvelando Oriente, <https://desvelandooriente.com/>.
- Sanchís, A. (14 – 02 - 2022). *El tamaño de las principales religiones del mundo, ilustrado en un detallado mapa*. Xataka, <https://www.xataka.com/>.
- Santana, A. (22 – 03 - 2023). *Un mundo multipolar complejo*. Ethic, <https://ethic.es/>.
- Sanz, A. (31 – 01 - 2022). *El asalto a la prisión de Al Sina plantea la reaparición del Daesh*. Atalayar, <https://atalayar.com/>.