

EXPERIENCIAS

EL CONFLICTO ARMADO EN EL AULA DE SECUNDARIA. DOS EXPERIENCIAS

BASTIDA, ANNA, LUGO, SANTI y ROCASALBAS, MIQUEL¹

abastida@ub.edu

slugo@ixtec.cat

mrocasal@ixtec.cat

¹ Anna Bastida es profesora titular del Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona. Santi Lugo es profesor del IES Reguissol, de Santa Maria de Palautordera, y Miquel Rocasalbas, del IES Leonardo da Vinci, de Sant Cugat del Vallès.

Resumen. El artículo presenta dos experiencias realizadas en el aula de Secundaria que trataron el tema del conflicto armado contemporáneo desde un punto de vista crítico y con un enfoque empático.

Palabras clave. Conflicto armado, Cultura de violencia/Cultura de paz, empatía.

Summary. The article presents two experiences conducted in a secondary school classroom that tackled the subject of modern-day armed conflict from a critical point of view and with an empathetic focus.

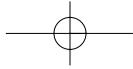
Keywords. Armed conflict, Culture of violence/Peace culture, empathy.

El origen de este artículo se encuentra en un curso de doctorado dedicado a «entender el mundo en que vivimos»¹ y en el posterior trabajo de investigación que realizaron dos profesores de secundaria, alumnos del mismo. Lo que aquí se expone son dos experiencias centradas en el tema del conflicto armado realizadas en dos cursos sucesivos, 2005-06 y 2006-07. La primera trataba el caso israelo-palestino y el segundo, el vasco². Ambas experiencias consi-

guieron entusiasmar a los chicos y chicas que las practicaron y produjeron resultados claramente positivos, y eso es lo que nos ha animado a compartirlos con quienes trabajan en circunstancias parecidas a las nuestras.

Profesora y alumnos compartimos la ilusión de zambullirnos en la interpretación crítica de una temática cercana y lejana a un tiempo, porque, para «entender





EXPERIENCIAS

el mundo en que vivimos» –dinámico, desigual y conflictivo–, se choca con la dificultad de interpretar los mil mecanismos que explican lo que ocurre y con la complejidad de los enlaces causa-efecto de los fenómenos que nos rodean, debida a la telaraña –llamada globalización– de relaciones socioeconómicas y culturales establecidas a larga distancia que lo cubre, y que los medios de comunicación no siempre aciertan a aclararnos. Nos parece que proveer las claves para entender lo que nos rodea ayuda en dos cosas: evidenciar el interés y la utilidad de las ciencias sociales y favorecer la participación, indispensable para el funcionamiento de la democracia. Y eso es lo que nos animó a trabajar en esa línea.

DE LA TEORÍA...

Los fundamentos

El conflicto es una situación normal e inevitable, tanto para las personas como para las sociedades. Caracterizado por la incompatibilidad entre los objetivos que pretenden dos o más partes –personas, grupos, gobiernos...–, a menudo se resuelve por medio de acuerdos obtenidos a base de diálogo y negociación, y sólo a veces se enfoca por la vía de la violencia. Cuando la violencia es organizada y la ejercen mutuamente dos unidades políticas se la llama guerra o conflicto armado (Vasquez, 2000).

La *Peace Research*, una corriente científica pacifista aparecida en la época de la segunda posguerra mundial, nos ofrece un conjunto de ideas críticas y alternativas para interpretar el conflicto armado:

1) La guerra es evitable. Quizá haya que recordar que la guerra, en todas sus versiones e intensidades, no es una plaga inherente a la especie humana sino una opción voluntaria convertida en una institución social, tal como sentenció Anatol Rapoport hace ya muchos años³. La guerra es una característica propia del Estado moderno, y también una larguísima tradición literalmente bimilenaria. Pero podría no haberla, porque las instituciones pueden tener final, igual que han podido tener inicio.

2) La guerra es difícil de erradicar. A pesar del horror que representa para la mayoría de personas a quienes afecta, las sociedades humanas a menudo eligen la guerra como medio para obtener sus objetivos. ¿Por qué? Pues porque la guerra es útil, porque lo que la ONU llama *cultura de la violencia* está muy extendida y –en grado menor– porque hay más gente de lo que parece a quien la guerra gusta.

La guerra es útil porque, para quien dispone de fuerza, es más rentable usarla con la previsión de obtener los objetivos que persigue que optar por la negociación, en la que puede perder buena parte de éstos. El

bando débil, en cambio, opta por el uso de las armas por la desesperación derivada de su experiencia: sabe que el fuerte se niega a jugar con otra carta que no sea la fuerza y, en consecuencia, el débil considera que ése es el único camino que le queda.

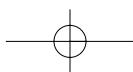
En cuanto a la *cultura de la violencia*, se llama así al conjunto de ideas que nos hacen proclives a aceptarla y no cuestionarla. Las dos ideas básicas son: «la violencia y la guerra son normales e inevitables», y «la seguridad depende de la fuerza». A lo largo de los siglos hemos aprendido a deshumanizar a aquél que convertimos en enemigo, a identificar masculinidad con violencia, a idealizar la heroicidad bélica. Y, para recordarnos todo ello, se cuenta con numerosos altavoces, desde la literatura a los videojuegos, que promueven la fascinación milenaria que la guerra suscita en muchas personas –parece que más hombres que mujeres–, que la ven como el juego más apasionante que existe, en el que se arriesga la propia vida (Van Creveld, 1998, pp. 276-279).

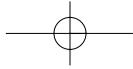
3) La guerra no resuelve los conflictos. La guerra da resultados positivos a algunos de sus actores, pero hay que tener en cuenta que, en cambio, no suele resolver el problema que provocó el conflicto de que partió y que el bando vencido guardará deseos de revancha. Un problema y un conflicto nuevos seguirán a los anteriores, tal como muestra la Historia⁴.

Los objetivos

Nos propusimos centrar el interés del alumnado en el tema del conflicto armado y, a partir de los principios establecidos por la *Peace Research*, tratar un concepto clave en la enseñanza de las ciencias sociales (Batllori y Casas, 2000) y una temática por desgracia actualmente muy extendida aunque todavía merece poca atención en las aulas (Bastida, 1994, 2003, 2004). Quisimos comprobar si Kieran Egan (1991) tiene razón cuando dice que los temas interesantes de verdad interesan, y elegimos un enfoque empático que tuviese en cuenta los puntos de vista y los objetivos de todos los bandos en discordia, que diera voz a todos los actores involucrados en el conflicto para que chicos y chicas pudieran ponerse en su lugar y entenderlos.

Nos interesaba cuestionar la elección del uso de las armas como instrumento para gestionar el conflicto: dado el problema existente, ¿qué otras alternativas no armadas existirían para solucionarlo?, ¿por qué se prefirió, en ese caso, el uso de las armas al de la palabra?, ¿quiénes tomaron la decisión? ¿a quiénes favorecía y a quiénes perjudicaba esa elección?... Y no dimos por sabido en qué consiste, en la práctica, una guerra, es decir, que queríamos ofrecer una descripción concreta de los efectos que tiene esa guerra





EXPERIENCIAS

para las personas y los territorios afectados, con el fin de que el alumnado lo pudiera entender y valorar.

En resumen: pretendíamos ayudar a los chicos y chicas de secundaria a ponerse en el lugar de quienes viven en contextos conflictivos y violentos, a entender los motivos de tales situaciones y a tener en cuenta que las relaciones humanas pueden ser muy diferentes y mejores en caso de conflictividad, que son las personas las que deciden.

Los casos

Los dos conflictos elegidos para trabajar en secundaria reunían las condiciones necesarias para resultar interesantes:

El conflicto israelo-palestino es probable que sea el más mediático del mundo puesto que, como mínimo, recibe la atención de todo Occidente y de millones de musulmanes. Pero, según demuestra la experiencia de dieciséis años de trabajo en la asignatura Conflictos al món actual en la Facultad de Formació del Professorat (UB), ello no garantiza que el alumnado disponga de conocimientos sólidos, a lo cual contribuye la complejidad del conflicto, la cantidad de actores diferentes que participan, los años de duración y las raíces todavía más antiguas del mismo.

La ventaja es la cantidad de estudios que se le han dedicado y la diversidad de interpretaciones que se pueden encontrar, con lo que se dispone de fuentes suficientes para garantizar conocimientos sólidos. Pero lo que nos decidió a elegirlo fue el descubrimiento de la *Història de l'altre. Israel i Palestina: un conflicte, dues mirades*⁵. Este texto presenta una doble versión –israelí y palestina– de tres hechos históricos compartidos por ambos pueblos que permite que unos y otros conozcan, junto con la suya, la forma de interpretar del contrario⁶.

El trabajo se realizó con alumnado de bachillerato.

El conflicto vasco también está muy presente en los medios de comunicación –en los nuestros, en este caso– y, a pesar de su proximidad, el alumnado no dispone de conocimientos más allá de la superficialidad. A diferencia del anterior, el segundo conflicto a tratar es mucho más sencillo por el hecho de que los actores implicados son pocos –dentro de la complejidad que presentan las numerosas opciones políticas que incluye– y, por lo tanto, más pertinente para el alumnado de ESO. Los materiales de trabajo con los que se puede contar son mucho más reducidos y, a pesar de la gran cantidad de grupos pacifistas existentes en el País Vasco y en el conjunto del Estado, todavía no contamos con nada parecido a la *Història de l'altre...*⁷. En todo caso, se pudo disponer de la cata-rata de análisis y opiniones propia del contexto suce-

sivamente esperanzador y desengañado del proceso de paz y la situación preelectoral con la que coincidió la experiencia (primavera de 2007).

...A LA PRÁCTICA

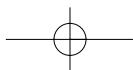
El conflicto de Israel y Palestina

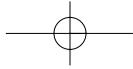
Para elegir la forma en que queríamos trabajar sobre el conflicto israelopalestino contamos con dos ventajas complementarias: el hecho de trabajar en dos IES distintos pero cercanos –ambos en la comarca del Vallès Oriental– y la *Història de l'altre...* Y decimos complementarias porque ese material presenta de forma conjunta y paralela las dos versiones de la larga historia compartida entre árabes palestinos y judíos israelíes. El texto, estructurado en tres bloques –la Declaración Balfour de 1917, la guerra de 1948-49 y la Intifada palestina de 1987–, se dirige a ambos pueblos y se ha publicado en hebreo y en árabe, pero no pretende crear una única Historia sino sólo preparar el camino al tiempo de la paz y ayudar a entender que hay que vivir con el «otro» y aceptar la existencia de su versión sin negar la propia.

A partir de esas características, decidimos organizar una jornada de debate entre los dos grupos de bachillerato en que trabajábamos y aprovechar la distancia física existente entre ambos para adjudicar a cada uno de ellos una sola versión de los hechos históricos y mantenerlos en la ignorancia de que existía otra distinta hasta el día del debate. Y, así, el alumnado del IES Reguissol (Santa Maria de Palautordera) tenía la versión palestina y el del Manuel Blancafort (La Garriga), la israelí.

La preparación de la actividad duró unas dos semanas, cada cual en su instituto. Nosotros, como docentes, nos dedicamos a impartir la «ortodoxia», esto es, a contarles sólo la mitad de los argumentos aparecidos en el cuaderno. Les construimos un discurso sólido capaz de resistir las argumentaciones del otro, pero esa solidez estaba destinada a desvanecerse en el momento del debate.

El encuentro⁸, que tuvo lugar en el IES de La Garriga, se dividió en tres debates cuyos contenidos eran los tres bloques históricos propuestos por el texto. A fin de ilustrar con imágenes cada bloque y aproximar a los estudiantes a la realidad de cada momento, realizamos tres audiovisuales: el primero, sobre la colonización judía de la época del Imperio Otomano; el segundo, sobre la Guerra de la Independencia (israelí) o Al Naqba (el desastre palestino); el tercero y último, sobre los intentos de paz de los últimos años, la lucha cotidiana y el aislamiento de las dos comunidades. Esos tres documentos también significaron pequeños altos en el camino en medio de una jornada llena de discusión y reflexión.





EXPERIENCIAS

Primer debate

El primero de los debates fue el que requirió más esfuerzo por parte de nuestros alumnos. La Declaración Balfour, la diplomacia internacional y, en definitiva, la geopolítica y la geoestrategia con toda la carga de abstracción que les corresponde no son temas fáciles. Además, nuestro alumnado no está habituado a la discusión profunda que requieren. Aun así, la dinámica de la jornada les demostró a sí mismos que con preparación, esfuerzo y tesón se pueden superar las limitaciones iniciales inherentes a sus capacidades cognitivas. No debemos olvidar que son alumnos que, a lo sumo, realizan debates de temática abierta y próxima, relacionada con experiencias vitales que requieren una menor preparación.

Segundo debate

La visceralidad y radicalización con que se afrontó el segundo debate no las habíamos previsto. Ambos grupos de estudiantes habían asumido la Guerra de la Independencia (Al Naqba) como una cuestión de principios para la defensa de «su» causa, de modo que el uso de la palabra fue mucho más difícil de mantener que en el caso anterior y la discusión ocultó la reflexión. Asimismo, se acentuaron las intervenciones del público asistente –los alumnos de los otros grupos de debate y grupos de bachillerato del instituto anfitrión. A lo largo del debate, las posiciones se solidificaron hasta el punto de llegar a un callejón sin salida. Fue una discusión continua de unos cuarenta y cinco minutos hasta que llegó la hora del descanso, durante el cual, los alumnos continuaron debatiendo con un discurso y un interés que posiblemente antes de la actividad les hubiera parecido impropio y lejano.

Tercer debate

En la tercera y última mesa se produjo una situación inversa respecto a las anteriores y sobre todo a la segunda. Si en la primera predominó la discusión política y en la segunda la más visceral y menos reflexiva, en ésta las posiciones de los dos grupos se acercaron. Los alumnos participantes habían asistido a las intervenciones de los debates anteriores y, llegados a este punto, destacaron la necesidad de vivir en libertad y en la máxima justicia. La Intifada y la desproporcionada respuesta israelí fueron vistas como una espiral de violencia sin dirección y sin sentido, y ambos grupos coincidieron en constatar el empeoramiento de la situación que se produjo en ese período.

Cuando las tres mesas hubieron finalizado, los grupos de debate pasaron a la fase de conclusiones. Se trataba de establecer los principios irrenunciables y los sujetos

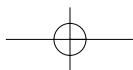
a cambio y los puntos de acuerdo. La irreconciliación esperada en la segunda mesa tuvo lugar, mientras que los participantes de la tercera subrayaron la absurdidad de la guerra y los problemas que acarrea.

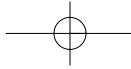
Al finalizar la jornada, estaba previsto proyectar el documental *Promises*⁹, basado en las experiencias de adolescentes palestinos y judíos con realidades muy distintas a pesar de su gran proximidad geográfica. Ni el tiempo, ni el cansancio, ni la capacidad de trabajo nos lo permitieron, de modo que lo dejamos para más adelante. A los alumnos les parecieron familiares las situaciones y los comentarios que aparecían a lo largo de la película, esto es, la contraposición de la historia de unos y de otros tal como había ocurrido en sus debates. Conforme avanzaba la película, los protagonistas se mostraban cada vez más cercanos, igual que los alumnos durante la jornada. Finalmente, todos coincidieron en que el hecho de ponerse en el lugar del «otro» ayuda a entender la situación por muy complicada que parezca.

El tema se cerró con la autovaloración y valoración de los grupos de trabajo. Mientras se celebraban los debates, los alumnos valoraban las intervenciones de sus compañeros y en ello fueron más estrictos que nosotros aunque matizaron que, pese al poco tiempo que habían tenido para preparar sus intervenciones, el resultado había sido más que óptimo. Respecto a la autovaloración, todos coincidieron en que, a pesar de disponer de información suficiente, no tenían la capacidad necesaria de debate y que en algunos momentos de la jornada, la necesidad iba por delante de sus posibilidades.

Finalizado el curso académico, tuvimos la oportunidad de transmitir nuestra experiencia a los miembros de PRIME. Reunidos en el Georg Eckert Institut de Braunschweig (Alemania) durante la última semana de julio de 2006, se celebraron unas jornadas dedicadas al Shared History Booklet Project, con el ánimo de compartir las experiencias obtenidas a través del material educativo y ampliar las líneas del proyecto realizado hasta ese momento. El psicólogo israelí Dan Bar On y el sociólogo palestino Sami Adwan, coordinadores del proyecto, dirigieron el encuentro entre docentes, historiadores, psicólogos y otros profesionales.

Nuestra experiencia didáctica era la única que había tenido lugar fuera de sus fronteras y que se presentaba ese año, y tanto la delegación palestina como la israelí se mostraron muy interesadas. Ambas se sorprendieron de que su conflicto se hubiera incluido en el currículo de bachillerato y apreciaron en especial el enfoque que le dimos y los resultados que había producido –sobre todo, el hecho de que la discusión hubiera rebajado prejuicios de ambos bandos. La delegación palestina estaba muy interesada en conocer qué se sabía de su pueblo y cómo se valoraba.





EXPERIENCIAS

El conflicto vasco

Nuestro segundo trabajo centrado en el conflicto armado implicó de nuevo a los dos IES citados, con la diferencia de que, en esta ocasión, los profesores que suscriben este texto trabajábamos juntos en uno de ellos.

Queríamos que el encuentro contara con los planteamientos y las condiciones que ya habían resultado positivos, entre los que destacaba el hecho de ser un trabajo voluntario y sin presencia en las calificaciones del curso. Esta vez, los dos seminarios coincidimos en realizarlo con el alumnado de cuarto curso de ESO y situarlo en el último trimestre, cosa que obligaba a ajustar el tiempo.

Por lo que respecta al planteamiento, queríamos que el trabajo fuese participativo y diverso. A diferencia del caso anterior, pensamos en ensamblar actividades didácticas de diferentes tipos y, para favorecer la participación, decidimos distribuir a los alumnos según sus aptitudes, capacidades y elección. Cabe señalar que una tarea intercentros motiva al alumnado en el sentido de la autoexigencia y de la excelencia en el trabajo realizado, pero también puede llegar a ser paralizante.

El profesorado de cada IES fijó la metodología y la organización del trabajo, ayudó a chicos y chicas a trabajar con resúmenes, cuadros y presentaciones y a redactar argumentos y contraargumentos, además de participar en las seis actividades previstas, que se describen a continuación.

El País Vasco. Historia, situación y raíces del conflicto

La primera actividad, como las tres siguientes, tenía un carácter meramente expositivo. Dos grupos de alumnos de los institutos participantes tenían que exponer los condicionantes y explicar los fundamentos geográficos e históricos del conflicto. Rehuyendo las explicaciones extensas, el objetivo era conseguir que se presentaran en forma de breve pincelada. Se trataba de un trabajo cooperativo en que cada equipo presentaba al resto una parte de los conocimientos con que se había de contar para que, posteriormente, todo el mundo pudiera debatir.

Los alumnos del IES Reguissol trataron la geografía del País Vasco y expusieron una síntesis de la historia de la España contemporánea con el fin de contextualizar el desarrollo cronológico del conflicto: el liberalismo, la España de la Restauración y su crisis, la Dictadura de Primo de Rivera, la República y la Guerra Civil, Franquismo y la Transición. Los alumnos del IES Manuel Blancafort trataron la historia del País Vasco y las raíces modernas y contemporáneas del nacionalismo vasco, sus relaciones con las preten-

siones carlistas y sus primeras formulaciones políticas (Sabino Arana).

Periodización y datos del conflicto

La segunda actividad expositiva intentó en su planteamiento que los grupos participantes formularan una historia del conflicto desde el nacimiento de ETA hasta la primera legislatura de José María Aznar, incluyendo la participación de otros países –como la Francia de Mitterrand– cuyo tratamiento informativo se escapa a la observación diaria del alumnado participante. Los alumnos del IES Reguissol se encargaron del periodo comprendido entre 1959 y 1978, y los del IES Manuel Blancafort se centraron en el periodo siguiente (1979-1998).

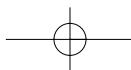
Dos vías de solución

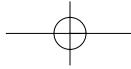
En la tercera actividad, la exposición del alumnado tenía un registro distinto. Si las dos anteriores eran lineales en su desarrollo y fácilmente aislables por lo que se refiere al procesamiento de la información, en este tercer caso la abstracción requerida era más acusada porque se trataba de introducir dos temas distintos y superpuestos al anterior: la actuación de los gobiernos españoles contra ETA por la vía de la fuerza y los intentos de llegar a la paz por la vía del diálogo.

Los alumnos del Blancafort eran los encargados de exponer bajo el título «El llarg camí de la repressió» los intentos por parte de Francia y, sobre todo, de España, de combatir el terrorismo de ETA, el trato informativo que han recibido dichos intentos y la opinión pública que se ha generado sobre el tema. Los alumnos del Reguissol tenían que centrarse en «El llarg camí de la pau», citando los intentos para llegar a acuerdos y los motivos que explican la ruptura de los mismos.

Actores actuales. Los últimos años

La última actividad expositiva fue presentada por los profesores organizadores de los dos institutos. En las mismas condiciones que el alumnado, los seminarios implicados intervinimos para explicar los últimos años del conflicto, esto es, desde 1999 hasta hoy. Somos y éramos conocedores de que dicha cronología es el referente vital e intelectual del alumnado de 4º de ESO. Queríamos ir de la complejidad a la simplicidad: explicar en un primer momento la multiplicidad de opiniones y actores intervinientes para acabar sintetizando las respuestas que el conflicto ha recibido hasta el momento y los agentes que las promueven. Los alumnos y alumnas tenían fotocopia de las exposiciones que hicimos para asegurar su seguimiento y aprovecharlo en los debates posteriores.





EXPERIENCIAS

El debate político

El modo de actuar del alumnado en las sesiones de preparación nos hacía prever que esta actividad iba a ser el eje central del encuentro, y así fue. En cada IES habíamos agrupado a chicas y chicos según las opciones políticas que les correspondía representar –por este orden: PP, PNV, PSE-IU, Batasuna–¹⁰ para preparar el argumentario de su posición y las contraargumentaciones a las tesis de los otros grupos en el debate. La novedad respecto al encuentro anterior fue el *modus operandi*: un instituto no se contraponía dialécticamente al otro sino que los cuatro equipos de los dos institutos tenían que cooperar, esto es, reunirse previamente para pactar las líneas básicas de su versión política y actuar al unísono.

Los «representantes» de cada tendencia política intervinieron con la actitud y las reacciones que correspondían al partido que representaban. Para dinamizar el debate, los profesores participamos con preguntas y negando la palabra al grupo de Batasuna hasta que condenase la violencia de forma explícita. Ante la sorpresa inicial, los moderadores preguntamos al resto de fuerzas políticas si estaban dispuestos a compartir mesa y debate con quien se negaba a condenar la violencia, lo cual dió pie a las argumentaciones en torno al derecho de expresión. Se concluyó que podían seguir hablando, a pesar de la negativa del PP, y así se hizo. El apasionamiento que se vivió en este debate acortó el tiempo del siguiente.

Debate temático

Planteamos el último debate en dos partes. La primera trataba la lucha armada como herramienta política y su utilización en otros procesos similares al vasco en la actualidad, así como sobre el monopolio de la fuerza por parte del Estado –ya que actúa con el apoyo del sufragio de la ciudadanía, se dijo–. También se trataron los límites de la violencia y la definición de ese concepto, y se recordó la militancia pacífica de Gandhi. Los alumnos del IES Reguissol defendían la consideración de la violencia como monopolio del Estado y el hecho de que todo cambio debe ser respetuoso con la normativa vigente, mientras los alumnos del IES Blancafort promovían sus tesis a favor de los movimientos violentos como motor de cambios sociales y políticos.

Desafortunadamente –por falta de previsión, de hecho– resultó imposible disponer del tiempo necesario para discutir la segunda parte del debate, esto es, la forma en que se podría llegar hasta la paz: las condiciones previas, los interlocutores, las propuestas, el papel de las víctimas y de ETA, etc.

Éste pretendía ser un encuentro distinto al anterior, pero sufrió el mismo defecto: el intento de realizar

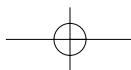
demasiadas actividades para el tiempo de que se disponía. No es sorprendente que las valoraciones escritas por los alumnos participantes pidieran la celebración de la jornada en dos días distintos. En cualquier caso, la programación¹¹ y la temporización de la jornada ayudan a un replanteamiento de la extensión y alcance de dichos encuentros.

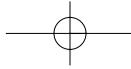
Entre las diferentes actividades a que nos hemos referido intercalamos fragmentos de *La pelota vasca*¹² cuya pretensión era conseguir la reflexión del alumnado y despertar su interés. Escogimos unos fragmentos en función de su relación con la actividad anterior o posterior. El primer fragmento trataba sobre los elementos constitutivos de la nacionalidad vasca. El segundo, sobre lo que significa ser vasco según la mirada proyectada por el cineasta Orson Welles. El tercero reflejaba la realidad de los bombardeos de Gernika, la inmediata posguerra y el contexto que marcó el nacimiento de ETA. El cuarto reflejaba la visión del conflicto desde Irlanda del Norte y las características del diálogo y sus condicionantes. Las víctimas del conflicto, independientemente de su pensamiento, toman protagonismo en el quinto fragmento, mientras que el debate político estaba representado en el sexto con el visionado de *Hay motivo: la pelota vasca*, un documental sobre el conflicto en los últimos años y la gestión del Partido Popular. Entre los dos debates se visionó el último fragmento sobre el derecho de autodeterminación y el papel de ETA en la solución o permanencia del conflicto.

CONCLUSIONES

Después de los dos encuentros realizados hemos llegado a varias conclusiones; algunas coinciden totalmente en ambos casos y otras sólo en parte. Queríamos comprobar si el resultado de la primera experiencia, más dirigida y más concreta en su planteamiento, se podía dar en otra etapa educativa y con una metodología más variada. En definitiva, hemos utilizado un método y un tipo de actividad poco habituales en nuestro contexto y hemos perdido el miedo a experimentar.

A la hora de evaluar el trabajo realizado y su papel en el mismo, el alumnado fue casi unánime al considerar idóneo el formato de trabajo usado. Además, los alumnos subrayaron que el hecho de conocer y ampliar un tema muchas veces sólo tiene una finalidad evaluativa y que en este caso el objetivo era también la mejora de su papel en el debate y en las presentaciones previas. Muchos destacaron la falta de tiempo tanto en la preparación como en el encuentro. Lo que ya se apuntaba en la experiencia anterior se repetía en esta segunda, así como el hecho de ser conscientes de su propio viaje en el conocimiento de un conflicto determinado. «Aprendiendo como quien no quiere la cosa» dijo una alumna, y creemos que esta idea, formulada de manera intuitiva, expresa lo





EXPERIENCIAS

que hemos querido obtener a partir de unas actividades vitales y de la responsabilidad compartida entre profesores y alumnos.

En la práctica totalidad de sus opiniones, los alumnos destacan que el aprendizaje de los conflictos planteados sin el libro de texto como único material de referencia les ha permitido construir la información por sí mismos. Durante varias sesiones, la responsabilidad descansaba no sólo en el docente sino en el discente, cuyo papel, por la dinámica de la actividad, variaba constantemente. El alumno tenía que prepararse el material no con el objetivo último de un examen, sino con el de sintetizar el conocimiento, exponerlo y compartirlo. En ambas experiencias, la motivación por el cambio de forma de actuar aseguró una implicación mucho mayor que la existente en las sesiones ordinarias.

Los alumnos también manifiestan su satisfacción por el hecho de poder comprender mejor que antes las noticias relacionadas con los conflictos tratados. Tanto en el caso de Israel y Palestina como en el conflicto vasco, la información no siempre implica conocimiento pero, cuando éste se da, el placer intelectual es una experiencia nueva para ellos.

Por nuestra parte, hemos constatado que la utilización de dos o más versiones contrapuestas sobre un mismo conflicto provoca en el alumnado una reacción de duda seguida de una mayor capacidad para entender

la visión del otro y de ponerse en su lugar y, a un tiempo, de reforzar sus propios argumentos.

Creemos conveniente la práctica de actividades de este tipo en el primer trimestre del año académico ya que en los dos casos se han generado dinámicas nuevas en el grupo, tanto de trabajo cooperativo como de desarrollo de capacidades cognitivas muy interesantes para el aprendizaje en ciencias sociales.

La forma de trabajar que hemos expuesto relaciona comunidades académicas de intereses, aptitudes y edades similares pero, además, el desconocimiento mutuo genera diálogos en mayúscula que eliminan la connotación y las «toxicidades» propias de los grupos que se sobreconocen. En suma, que el contacto entre centros educativos distintos ayuda a trabajar y aprender mejor.

Hemos comprobado que la ilusión vertida en las jornadas ha llegado a modificar su programación: en ambos casos, los alumnos nos pidieron repetirlas en dos días para poder desarrollar mejor los temas tratados. Queremos subrayar que estas consideraciones no se dan en el ambiente académico ordinario, en el cual los objetivos y planteamientos se disuelven en la rutina diaria. Nos satisface poder decir que una actividad vital, coparticipada y coevaluada –y centrada en temas importantes aunque poco habituales– ha hecho mella en la trayectoria académica de los alumnos, que la han considerado como propia.

NOTAS

¹ *Entendre el món en què vivim*, dentro del programa de doctorado de Didáctica de les Ciències Socials i del Patrimoni de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona, 2005-2006.

² El hecho de que el conflicto israelopalestino se trabajara a partir de un material muy especial –que describimos más adelante– explica que ya haya sido objeto de dos artículos. El primero lo publicaron Lugo y Rocasalbas en *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, junio de 2007, pp. 37-41; el segundo, de los mismos autores que el presente, aparecerá en el primer número de la revista *Mundus*, que dirige Luigi Cajani, profesor de la Universidad Roma-La Sapienza.

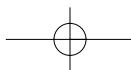
³ En tiempos de la guerra de Vietnam, el científico –y pacifista– profesor Anatol Rapoport dijo repetidamente que estaba a favor de «matar» la institución llamada guerra.

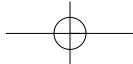
⁴ En torno a los temas relacionados con los porqués de la guerra, vid. Galtung, 1998; Howard, 1987; Smith, 2000; Vasquez, 1997; Wright, 1966.

⁵ Vid. Prime Project, 2005. El equipo responsable del material educativo está compuesto por profesionales de la educación palestinos y judíos israelíes. Sus coordinadores son Dan Bar On (psicólogo israelí) y Sami Adwan (palestino, profesor de Educación de la Universidad de Belén).

⁶ De las muchas fuentes informativas existentes sobre este conflicto, vid., por ejemplo: Culla, 2004; Gresh, 2002; Hass, 2003; Jamal, 2001; Reinhardt, 2004; Warschawski, 2004.

⁷ Lokarri, Bakeaz o el reciente grupo femenino Ahotsak son muestra del pacifismo en el País Vasco. Los dos primeros generan materiales interesantes, pero no didácticos. En cuan-





EXPERIENCIAS

to a bibliografía sobre el conflicto vasco, vid. , por ejemplo: Alcedo, 1996 ; Batista, 2005; Elkarri, 2002; Elorza, 2000; Reinares, 2001; Sánchez Cuenca, 2001; Wordsworth, 2002; Zallo, 2004

⁸ 09.00 a 09.15 Llegada al IES Manuel Blancafort
 09.15 a 09.30 Presentaciones (direcciones de los centros implicados y jefes de seminario)
 09.30 a 09.35 Audiovisual Bloque I: La declaración Balfour
 09.40 a 10.15 Primera Mesa de Debate (La declaración Balfour)
 10.15 a 10.25 Audiovisual Bloque II: Al Nakba o Guerra de la Independencia
 10.30 a 11.00 Segunda Mesa de Debate (Al Nakba o Guerra de la Independencia)
 Descanso y desayuno
 11.30 a 11.40 Audiovisual Bloque III: La Intifada
 11.45 a 12.15 Tercera Mesa de Debate (La Intifada)
 12.20 a 12.50 Mesas de conclusiones y propuestas (reuniones por mesas de debate).
 12.50 a 13.10 Exposición de las conclusiones
 13.10 a 13.15 Despedida institucional

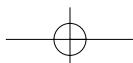
⁹ *Promises*. Documental de C. Bolado, B.Z. Goldberg y J. Shapiro, 2002. Producida por Cowboy Pictures y The Promises Film Project. Publicado en DVD por DeAPlaneta y distribuido por SAV, Barcelona.

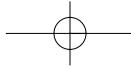
¹⁰ Nótese que se hizo una simplificación básica de los partidos existentes en la realidad.

¹¹ 09.00 a 09.15 Llegada al Teatro de Sant Esteve de Palautordera.
 09.15 a 09.30 Presentaciones (direcciones de los centros implicados)

La pelota vasca I
 09.30 a 09.45 Act. 1: Geografía. Historia de España y del País Vasco
La pelota vasca II
 09.45 a 10.15 Act. 2: Periodificación y datos del conflicto
La pelota vasca III
 10.15 a 10.30 Act. 3: La represión. Los intentos de tregua y paz.
La pelota vasca IV
 10.30 a 10.50 Act. 4: Actores actuales, los últimos años.
La pelota vasca V
 Descanso y desayuno
La pelota vasca VI
 11.30 a 12.10 Act. 5: El debate político
 12.10 a 12.20 Act. 5.1: Propuestas
La pelota vasca VII
 12.20 a 12.50 Act. 6: Debate temático. Raíces y posicionamiento en el conflicto.
 12.50 a 13.00 Act. 6.1: Propuestas
 13.00 a 13.10 Conclusiones (Jefes de seminario)

¹² Vid. *La pelota vasca. La piedra contra la piel*, de Julio Medem, 2003. Prod. Alicia Produce, SL.





EXPERIENCIAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCEDO, M. (1996). *Militar en ETA*. Donostia: Haranburu.
- AAVV (1999). «La enseñanza de las ciencias sociales: un arma contra la guerra», *Aula de Innovación Educativa*, 86, dossier, pp. 6-37.
- AAVV (2003). «Lecciones contra la guerra», *Aula de Innovación Educativa*, 123-124, dossier, pp. 6-41.
- AAVV (2004). «Educar para la paz», *Cuadernos de Pedagogía*, 328, dossier, pp. 49-76.
- BASTIDA, A. (1994). *Desaprender la guerra. Una visión crítica de la educación para la paz*. Barcelona: Icària.
- BASTIDA, A. (2003). «La guerra a l'escola», *Perspectiva escolar*, pp. 9-20. Barcelona: Rosa Sensat.
- BASTIDA, A. (2004). *Educar para la paz desde la guerra*. Bakeaz: Bilbao.
- BASTIDA, A. (2004). *Els conflictes armats*. Vic: Eumo-Fòrum 2004.
- BASTIDA, A. (2006). «Guerras y paz en la postguerra fría», *Íber*, 50, pp. 43-51.
- BATISTA, Antoni (2005). *Voces sobre Euskadi*. Barcelona, Plaza & Janés.
- BATLLORI, R. y CASAS, C. (2000). *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*. Lleida: Milenio.
- CULLA, JOAN B. (2004). *Israel, el somni i la tragèdia. Del sionisme al conflicte de Palestina*. (Versión castellana). Barcelona: La campana.
- CURLE, A. (1978). *Conflictividad y pacificación*. Barcelona: Herder.
- EGAN, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: MEC-Morata.
- ELKARRI (2002). *Claves para hacer la paz*. Pamplona/Iruñea: Pamiel Etxea.
- ELORZA, A. (coord.), GARMENDIA, J.M., JAUREGI, G. y DOMÍNGUEZ, F. (2000). *La historia de ETA*. Madrid: Temas de hoy.
- GALTUNG, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao, Bakeaz/Gernika gogoratuz.
- GRESH, A. (2002). *Israel, Palestina. Verdades sobre un conflicto*. Barcelona: Anagrama.
- HASS, A. (2003). *Crónicas de Ramala. Una periodista israelí en territorio ocupado*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- HOWARD, M. (1987). *Las causas de las guerras y otros ensayos*. Madrid: Ministerio de Defensa.
- JAMAL, S. (2001). *Palestina, ocupació i resistència. Manual pràctic sobre la qüestió palestina i el conflicte àrabo-israelià*. Lleida: El Jonc.
- PRIME PROJECT (2005). *Història de l'altre. Israel i Palestina: un conflicte, dues mirades*. Barcelona: Intermón-Oxfam. Versión castellana: *Historia del otro. Israel y Palestina: un conflicto, dos miradas*. Barcelona: Intermón-Oxfam.
- REINARES, F. (2001). *Patriotas de la muerte*. Madrid: Taurus.
- REINHARDT, T. (2004). *Israel-Palestina: cómo acabar con el conflicto*. Barcelona: RBA.
- SÁEZ, P. (2002). *Guerra y paz en el comienzo del siglo XXI. (Propuestas de trabajo y guía didáctica)*. Madrid, CIP.
- SÁNCHEZ CUENCA, I. (2001). *ETA contra el Estado. Las estrategias del terrorismo*. Barcelona: Tusquets.
- SMITH, D. (2000). *Trends and Causes of Armed Conflict Transformation*. <www.berghof-center.org/handbook/Smith>.
- VAN CREVELD, M. (1998). *La transformation de la guerre*. Monaco: Les Éditions du Rocher.
- VASQUEZ, J. (1997). *The War Puzzle*, cap. I. Cambridge: Cambridge University Press.
- WARSCHAWSKI, M. (2004). *A tumba abierta. La crisis de la sociedad israelí*. Barcelona: Icària.
- WORDSWORTH, P. (2002). *Guerra sucia, manos limpias. ETA, el GAL y la democracia española*. Barcelona: Crítica
- WRIGHT, Q. (1966). *A Study of War*. Chicago-Londres: Chicago University Press.
- ZALLO, R. (2001). *El país de los vascos. Desde los sucesos de Ermua al segundo Gobierno Ibarretxe*.

