

MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS (INTERUNIVERSITARIO)

Educar para la paz desde la enseñanza reglada de la Historia en secundaria

Trabajo Fin de Máster

Trabajo realizado por: Edmundo González Marrero

Dirigido por: Roberto José González Zalacain

Curso: 2023-2024

Índice

Introducción.....	3
1. El conflicto como concepto: estado de la cuestión.....	4
2. Educación para la “Cultura de la Paz”.....	8
2.1. La Cultura de la Paz en las escuelas y la figura de los docentes.....	11
2.2. La Cultura de la Paz en la asignatura de Geografía e Historia de la ESO.....	16
4. Análisis curricular de la asignatura de Geografía e Historia de la ESO (LOMLOE).24	
5. Análisis de manuales de Geografía e Historia: conflictos, guerras y paz.....	35
6. Propuestas de intervención educativa relacionadas con la “Educación para la Paz” en la asignatura de Geografía e Historia de la ESO.....	43
Reflexiones finales.....	48
Bibliografía.....	49

Introducción

En un mundo marcado por la violencia y la desigualdad, la educación para la paz se erige como una herramienta fundamental para la construcción de sociedades más justas y equitativas. Esta área del conocimiento se centra en el desarrollo de habilidades y actitudes que permitan a las personas prevenir y resolver conflictos de manera pacífica, resultando, para ello, crucial, comprender el concepto de “conflicto” en toda su complejidad, reconociéndolo, no sólo, como un estado negativo a evitar, sino también como una oportunidad para el aprendizaje y el crecimiento personal y social.

Tradicionalmente, el conflicto ha sido abordado desde una perspectiva negativa asociado a la violencia y la destrucción. Sin embargo, en las últimas décadas ha surgido un nuevo enfoque que lo reconoce como un proceso natural y necesario en toda sociedad dinámica, proponiendo analizarlo desde una perspectiva crítica y constructiva. Uno de estos enfoques que pretende hacer frente al conflicto es la educación para la paz, la cual se plantea como una respuesta educativa a los desafíos que presentan estos, promoviendo una cultura de paz basada en el respeto a los derechos humanos y la no violencia.

En tal caso, el conflicto puede ser un obstáculo para la educación, pero también puede ser una oportunidad para el aprendizaje y el crecimiento personal, en el que valores como la solidaridad, la tolerancia y el respeto a la diversidad, pueden ser cruciales, siendo esenciales para la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

1. El conflicto como concepto: estado de la cuestión

Proveniente de la palabra latina "*conflictus*", tres son los significados que generalmente recogen los diccionarios y la mayor parte de las definiciones académicas sobre la palabra "conflicto", siendo estas la de "confrontación", "incompatibilidad" o "emoción negativa" a nivel individual o colectivo. Este tipo de definiciones se observan claramente en la de instituciones como la Real Academia Española (RAE), cuando presenta al conflicto con seis acepciones descritas, las cuales son las siguientes: 1) Combate, lucha, pelea. 2) Enfrentamiento armado. 3) Apuro, situación desgraciada y de difícil salida. 4) Problema, cuestión, materia de discusión. 5) Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos. 6) Momento en que la batalla es más dura y violenta.

Por otro lado, autores como Stephen Robbins, presentan al conflicto como un proceso que se inicia cuando una parte percibe que otra le ha afectado de manera negativa, siendo necesario que estén implicadas dos o más personas para que pueda surgir. Otros como Marinés Suales, considera al conflicto como un proceso interaccional que nace, crece, se desarrolla, e incluso puede transformarse y llegar a desaparecer, o permanecer estancado. Así mismo, Suales expresa que el conflicto se construye de forma recíproca entre dos o más partes, las cuales son conscientes de sus acciones, pensamientos, afectos y discursos. Por otro lado, otros investigadores como Guido Bonilla, consideran al conflicto como una situación familiar, social, cultural, de pareja o personal, que se caracteriza por presentar a las personas en una contradicción o pugna por diferentes intereses o causas. Otros autores como Adam Curle, expresan que el conflicto se crea cuando un individuo o comunidad desea algo que no puede ser conseguido, a no ser que sea mediante otro grupo o individuo que también lo desea (Fuquen Alvarado, 2003).

Debido a estas múltiples interpretaciones, surge la complejidad a la hora de acotar una definición como la de la palabra conflicto, pues ni todas las situaciones se relacionan con momentos de lucha, ni con incompatibilidades, ni con emociones negativas o momentos moralmente no éticos (Florentino Moreno Martín, 2010). Por lo que se puede llegar a la conclusión, como mencionan Alfredo Islas y Oscar Pérez en su artículo "Los conflictos y la vida diaria", de que "No hay una definición absoluta del conflicto, así como tampoco una

clasificación definitiva de éste” (Islas Alfredo, Moreno Martín, 2019, p. 10). La variedad de fenómenos sociales que se pueden clasificar bajo el término de “conflicto” es múltiple, con lo que no hay una definición general o suficiente.

Desde el origen de la teoría darwinista de la selección natural y la lucha por la supervivencia de las especies, hasta la propia teoría de la lucha de clases defendida por Karl Marx, se presenta al conflicto con una entidad objetiva predeterminada, además de con un origen causal identificable y una vía para su superación, aunque en las últimas décadas, disciplinas como la Psicología o la Antropología, han apostado por un punto de vista más subjetivo en el que la percepción de la incompatibilidad y de los intereses son la base de estos. Este tipo de casos en los que se presenta al origen de los conflictos en aspectos subjetivos u objetivos, son esenciales para su solución, pues en el caso de ser objetivos la finalidad estaría en la búsqueda de la causa, y por el contrario, en el caso de haber una subjetividad, el trabajo debería centrarse en los procesos cognitivos y emocionales implicados en el suceso (Florentino Moreno Martín, 2010).

La subjetividad en la percepción, los fallos en la comunicación, la desproporción entre las necesidades y los satisfactores, la información incompleta, la interdependencia, las presiones que causan frustración, las diferencias de carácter, entre otros motivos, pueden comportarse como causantes de los conflictos, los cuales, a su misma vez, se caracterizan por sus propios componentes, siendo esencial el análisis de estos para entenderlos. Estos motivos originarios de los conflictos, son los que producen ciertos efectos y repercusiones en los actores o comunidades que lo viven. La frustración, los sentimientos destructivos, la ansiedad, la impotencia, el bloqueo, la revelación o la no capacidad de negociación, son actitudes y sentimientos que se crean si las situaciones conflictivas no se manejan de forma adecuada, siendo totalmente diferente si sí se hace, pues en tales casos, la aceptación de las ideas ajenas, el diálogo, la no represión ni agresividad y la capacidad de sobrellevarlos, aflora y se lleva a cabo, apareciendo otras alternativas de resolución por medios de terceros, que pueden implicar la negociación, la mediación, la conciliación, o en niveles más extremos, el arbitraje (Fuquen Alvarado, 2003).

Está claro que las circunstancias presentes para que se cree un conflicto están relacionadas con la concepción de que dicho enfrentamiento es voluntario, los protagonistas deben ser de la misma especie, su objeto se centra en la reivindicación de un derecho o aspecto judicial, y

por lo general, una parte busca dominar a la otra con la esperanza de imponerle una solución (Silva García, 2008). Es aquí, donde entra en juego una educación social en los conflictos y su resolución con el fin de adquirir las capacidades y aptitudes para poder prevenirlos o saber hacerles frente desde una postura pacífica.

Inevitablemente, la idea predominante con respecto a los conflictos es la de que siempre sucederán y serán inevitables. La defensa de los derechos, la competencia por los recursos, las creencias, la propia vida social, la educación, etc., son ciertos factores que crean los conflictos, pero fuera de esta inevitabilidad, se puede llevar a cabo una valoración positiva de estos, teniendo en cuenta su magnitud, y el momento en el que se encuentre la relación entre las partes enfrentadas. Esta situación en la que se puede analizar al conflicto durante su proceso o una vez acabado su fase crítica, es la que ha hecho que su concepto haya vivido muchas transformaciones y concepciones en las últimas décadas, pudiéndose llegar a observar como un estímulo para la mejora social, siempre que se encuentre dentro de los límites de la ley, las normas, los usos y costumbres, fomentando cada vez más la idea de la capacidad de gestión y mediación del mismo, más que la de su solución, pues en algunas ocasiones esta no es del todo posible (Florentino Moreno Martín, 2010).

Hay que tener claro, que el conflicto es un fenómeno natural de las sociedades, y por lo tanto, no es algo anómalo que suceda, siendo incluso necesario, pues sin el antagonismo social no habría transformaciones sociales. Políticos, económicos, bélicos, pacíficos, culturales, sociales, religiosos, étnicos, etc., muchos son los tipos de conflictos que si se manejan positivamente pueden producir grandes beneficios a nivel macrosocial y microsociales. Más allá de que se produzcan por una situación de divergencia social debido a diferentes intereses y/o valores, hay que asumir que los conflictos surgen gracias a que las relaciones sociales son dinámicas y presentan sus principales propiedades enfocadas a procesos, intercambios, movimientos, comunicaciones, reciprocidades, contradicciones, y cambios, no siendo los conflictos ni buenos ni malos, sino en gran parte de los casos, consecuencia histórica y social natural de las relaciones sociales.

Tras los conflictos, se genera una oportunidad única para llevar a cabo un proceso de aprendizaje entre los propios actores del mismo y los sujetos externos a este, mostrando las alternativas que hubieron y permitiendo construir un entendimiento en las relaciones colectivas. Que los actores del conflicto trabajen de forma participativa, al igual que asuman

sus actitudes y comportamientos, es fundamental, sabiendo enfrentar el mismo y abordarlo desde un punto de vista como un hecho positivo para la vida y la sociedad, siempre y cuando no haya violencia y dependiendo de las dimensiones de este.

En un conflicto, los elementos sustantivos, es decir, los que hacen referencia a los intereses o deseos de las partes implicadas, pueden ser, por un lado, opuestos, pues persiguen elementos contrarios, compatibles, ya que dichos elementos pueden estar relacionados, o comunes, ya que algunos de los elementos pueden estar relacionados. A estos elementos, hay que sumarles los subjetivos, enfocados en las necesidades y las creencias de las partes, y los elementos interactivos, relacionados con el relato creado por cada una de las posiciones involucradas (Díaz Millán, 2011). Este tipo de características nos muestra que, a la hora de analizar un conflicto, hay que tener en cuenta la multitud de factores que componen el desacuerdo inicial del mismo, su detonante, su evolución y su desenlace .

En este sentido, gracias a esta gran capacidad de análisis y puntos de vista que tiene el conflicto a la hora de estudiar sus diversos ámbitos y vertientes, se debe visualizar como una oportunidad para realizar cambios significativos en lo que a él respecta, y observar los procesos de mediación o gestión, en el caso que lo necesite, como un medio participativo y pacífico que tiene como fin que un fenómeno tan complejo puede solucionarse. Es por ello, por lo que la resolución, la gestión, y la transformación, deben ser los pilares en los que se basen las actitudes para llevar a cabo cambios en las partes implicadas.

Por otro lado, si el conflicto en vez de ser manejado de forma inteligente y producir resultados positivos, se gestiona de forma ineficaz, puede llegar a convertirse en destructivo y perjudicial, ya que si se queda en estado latente podría crecer aún más con el tiempo y sus raíces se volverían aún más difíciles a la hora de buscarlas (Islas Alfredo, Moreno Martín, 2019). De esta forma, en ocasiones no es tan importante llegar a un acuerdo entre las partes, sino una vez gestionado el conflicto, conseguir que haya una preservación de las relaciones y los vínculos.

Los conflictos forman parte de nuestra vida tanto a nivel individual, como a nivel colectivo, con lo que los análisis que se desarrollen deben caracterizarse por sus enfoques multidisciplinares centrados en los diversos ámbitos de la organización social, además de comenzar a verlos como oportunidades para transformar las relaciones sociales y crear

mecanismos desde la promoción de la cultura del diálogo y la construcción de espacios de paz.

2. Educación para la “Cultura de la Paz”

Teniendo al concepto de conflicto como estado de la cuestión, debemos unirlo con uno de los temas más importantes que se relacionan a él y a su capacidad de resolución y gestión, es decir, la Educación para la Cultura de la Paz, y más concretamente, la relación que tiene con este tipo de enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

A la hora de tratar un tema tan complejo como es el de la enseñanza de la “Cultura de la Paz” en secundaria, hay que conocer los principales objetivos de dicha educación, los cuales, de una forma sintética, los podemos resumir en la prevención de conflictos, por un lado, y el desarrollo de actitudes éticas que favorezcan el desarrollo de los valores de comprensión, orden y justicia, a partir de la construcción de la propia conciencia humana, entrando en juego términos como el de equidad, democracia, comunicación, cooperación, igualdad, entre otros, dentro del propio sistema educativo. El fin es crear un modelo que enseñe a los alumnos y alumnas a valorar los principios democráticos desde los contenidos de cualquier asignatura, enseñando, a estos, a aprender y convivir en el aula, cooperando con los demás (Martínez Real, 2012).

Así mismo, la educación para la paz tiene en sus funciones una doble finalidad centrada, por un lado, en la investigación de obstáculos y causas que impiden llegar a una condición de eliminación de la violencia y un crecimiento de la justicia, y por otro, desarrollar los conocimientos, capacidades, actitudes, y valores, que permitan al alumnado emprender un proceso que los conduzca a la plena realización de la paz dentro de una sociedad formada por personas con diferentes formas de pensar, actuar y vivir (Martínez Real, 2012). Mostrar al alumnado unos centros escolares caracterizados por la convivencia y el aprendizaje, y que funcionen, como se ha dicho, a través de una educación equitativa, crítica, democrática y sostenible, debe ser esencial en la actualidad.

Este tipo de temas, y sus contenidos, no es algo nuevo. Desde hace ya varios años atrás, el tema de la cultura de la paz es uno de los más nombrados y desarrollados por diferentes instituciones, pudiéndose encontrar, además, la temática relacionada desde un punto de vista social y político en las obras “Rethinking education. Towards a global common good?” (UNESCO, 2015) o “Education for sustainable development goals. Learning objectives” (UNESCO, 2017), de la UNESCO.

Por otro lado, esta misma institución, a partir de 1948 ha ido desarrollando los denominados como “Derechos de Tercera Generación”, perteneciendo a su corpus el llamado “Derecho a la paz” en el que se encuentra el derecho a vivir en paz, y el respeto a la vida digna. Dicha institución, entre sus diversas temáticas de estudio, ha analizado que la educación es el elemento clave para poder llevar a cabo un proyecto social común que proteja la paz y el progreso de los pueblos y las sociedades humanas.

A su misma vez, desde la primera definición de la llamada “Cultura de la paz”, realizada en el “Congreso Internacional de Yamoussoukro” (Costa de Marfil), en 1989, diversas instituciones como la propia Naciones Unidas (NN.UU), han definido dicha cultura como el “conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida” basados en una serie de compromisos y principios que deben ser transmitidos y reconocidos en todos los niveles de la educación, con el fin de poder construir una cultura de la paz en todos los ámbitos de la sociedad (Sánchez Fernández y Vargas Sánchez, 2016).

La propia Naciones Unidas, en septiembre de 2015, firmó mediante sus 193 miembros, la denominada “Agenda 2030”, la cual corresponde a un plan que tiene como fin el alcanzar un futuro mejor para la humanidad a través de la eliminación de la pobreza, la desigualdad, la injusticia, la protección del planeta, o la cultura de la paz. Según lo expuesto en la propia página web de la ONU, los 17 “Objetivos de Desarrollo Sostenible” (ODS) de la Agenda 2030 corresponden a un “plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia”. A su misma vez, se quiere “erradicar el hambre y lograr la seguridad alimentaria; garantizar una vida sana y una educación de calidad; lograr la igualdad de género; asegurar el acceso al agua y la energía; promover el crecimiento económico sostenido; adoptar medidas urgentes contra el cambio climático; promover la paz y facilitar el acceso a la justicia”. Es en este corpus, el ODS número cuatro denominado “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad

y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, quiere conseguir para el 2030 que todos los estudiantes de los países firmantes, entre los que se encuentra España, adquieran conocimientos y habilidades que promuevan el desarrollo sostenible a través de ámbitos como el educativo, y que tengan relación con la igualdad de géneros, la ciudadanía global, la apreciación de la diversidad cultural, la contribución de la cultura al desarrollo sostenible o la promoción de la cultura de la paz y la no violencia, tema referido en este trabajo.

Estos fines sociales tratados hasta ahora, fueron aprobados en la “Declaración sobre una Cultura de la Paz” llevada a cabo por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1999, en la que se fomentaba, a su vez, la erradicación del analfabetismo, la libre circulación de información y el acceso a ella, y una población con aptitudes dialogantes, negociadoras, tolerante, solidaria y no discriminatoria, entre otros (Santé Abal, 2016). Dichos fines tienen sus bases educacionales en los sistemas educativos de cada país, los cuales deberían de tener los objetivos de crear futuras generaciones que promuevan el rechazo de hacia los diferentes, y gestionen correctamente la resolución de los conflictos de forma pacífica, fomentando la investigación, el debate y la cooperación, como forma de resolución de los problemas y la confianza en el otro, promoviendo, a su misma vez, que el individuo sea capaz de juzgar por sí mismo los hechos y no dependa tanto de las opiniones mayoritarias del grupo social al que pertenece.

El fin de la cultura de la paz, es crear una paz positiva desde el inicio de la formación escolar de la ciudadanía, que no promueva cualquier tipo de violencia cultural, estructural y/o directa, sino la justicia social, tratando las causas profundas que originan los conflictos desde una actitud pacifista, además de que se adquiriera un conocimiento de igualdad en el control, distribución, y poder de los recursos desde un punto de vista social, y que se generalice los valores de la empatía, la solidaridad, la ayuda mutua, la cooperación, la equidad, el respeto y el diálogo (Alguacil, Boqué, Ribalta Alcalde, 2019).

No debe haber duda de que la educación para la paz es, en sí misma, una perfecta herramienta de construcción de la propia cultura de la paz, y es por ello, por lo que los sistemas educativos deberían de fomentarla más allá de en momentos puntuales o mediante la colaboración de entidades externas que colaboran con las instituciones educativas, que más que conseguir una real educación para la paz, forman experiencias vividas por el alumnado

de forma lúdica y anecdótica (García Raga, Aguacil de Nicolás, Pañellas Valls, Boqué Torremorell, 2013).

Por estos motivos, la construcción y conformación de las escuelas, debe comprometer e involucrar a toda la sociedad, pues la educación es un asunto que influye a toda ella en su conjunto, más aún en temas como el de la paz y la buena convivencia. Dicho proyecto común, interfiere en el progreso y la concordia social, además de en la emancipación y transformación de la propia sociedad en una ciudadanía activa.

Todos estos factores, muestran que la educación del siglo XXI debe iniciar y mantener unos valores que promuevan un cambio en los comportamientos ciudadanos y personales a la hora de la prevención de los conflictos y sus diversas manifestaciones violentas, abogando por un consenso pacífico y por la construcción de unas condiciones sólidas y sostenibles para la cultura de la paz en los que se atiende a los derechos humanos, a la igualdad, la sostenibilidad, la cultura y la justicia social, y en los que presenten alternativas a los conflictos a la hora de proporcionar herramientas y medios para su solución (Amar, 2020).

2.1. La Cultura de la Paz en las escuelas y la figura de los docentes

Como se ha podido entrever hasta el momento, una escuela que eduque para la paz tiene que proponerse la formación de ciudadanos críticos, responsables y libres, a través de propuestas educativas innovadoras, siendo capaz de convivir con la diversidad sin homogeneizar a todo su alumnado, mediante un proyecto global que trate de forma transversal la cultura de la paz de una forma reflexiva, y a través de espacios en los que se dirija a los alumnos a tomar decisiones y a resolver conflictos de forma dialogada.

La educación para la paz, debe cambiar su concepción de materia residual para llegar a concebir toda su importancia, procediendo a tratarla de una forma en la que el estudiante lleve a cabo un crecimiento personal y de sus capacidades. Para ello, debe comenzar a ser más flexible la propia escuela, posicionándose como acompañante del alumnado y no como una imposición, siendo innecesarios métodos que conllevan castigos o sanciones, aunque sí

que dejen clara la necesidad de la existencia de normas para la vida social, a través de la concienciación de las mismas y ampliando los agentes que intervienen en ella (Alguacil, Boqué, Ribalta Alcalde, 2019). La educación debe conseguir educar a partir de la convivencia y crear personas solidarias, seguras de sí mismas y empáticas, centrándose más en como es cada persona, que en lo que sabe, y dejando que el alumnado tenga protagonismo y participación, sin fomentar la competición de forma negativa, es decir, sin violencia ni agresión.

Obviamente, una escuela que se quiera dedicar a la consecución de estos fines no lo tendrá fácil. Por un lado, debe tratar el currículum de forma interdisciplinar, dando importancia al trabajo en valores y al cooperativo a partir de competencias, posicionando a la cultura de la paz en todas las asignaturas y llevando a cabo un proceso que debe ir de lo personal, tratando la necesidad de esta paz con uno mismo, a lo externo, donde entrarían en juego otros ámbitos como la familia o la sociedad.

Así mismo, educar para la paz y la convivencia no sólo es importante para el futuro, sino también para el presente. La comunidad educativa defiende teóricamente, en la gran mayoría de sus sectores, unos adolescentes conscientes y capaces de resolver conflictos por la vía pacífica, siendo muy importante que los alumnos adquieran herramientas y capacidades que les permitan conseguir este fin, a la misma vez, que van asumiendo diversos valores, actitudes y hábitos de convivencia para vivir en una paz social. Esta enseñanza no es fácil llevarla a cabo durante la etapa educativa de la Educación Secundaria Obligatoria, con lo que las diversas instituciones y cuerpos que la forman (profesores, padres, asociaciones...) deben concienciarse de que es un proceso lento y difícil, y que supone un compromiso por parte de todos sus componentes (Díaz de Cerio, 2002).

Al mismo tiempo, en estas dificultades también entran en juego temas como los propios intereses políticos que favorecen una escuela centrada más en el futuro éxito adquisitivo y profesional de sus estudiantes, que en el personal, además de la concepción de no poder hacerle frente a la totalidad de la violencia en el mundo o a ciertos elementos inmovilistas típicos de una sociedad como la actual caracterizada por el nivel de riqueza o de poder (Alguacil, Boqué, Ribalta Alcalde, 2019). Es por ello, por lo que una escuela que intente ir en contra de estos aspectos, es una escuela que irá a contracorriente de la realidad social, en la que se encuentra la banalización de la propia violencia, la falta de paciencia para conseguir

los objetivos y resultados sin valorar el proceso, etc. Obviamente, todas estas características se acrecientan aún más en un sistema educativo que continuamente se está reformando según los intereses políticos y que no lleva a cabo un consenso educativo integral.

Aún así, intentando dejar estos factores a un lado, hay que mencionar, que la convivencia y paz que se quieren enseñar y transmitir en la educación secundaria, tienen que venir dadas desde las etapas anteriores de la educación formal, fomentándolas aún más cuando se llega a la ESO. La persona puede aprender desde muy joven a través de las disposiciones psicoculturales que se les enseña y las diversas consignas que se les quiere transmitir, por lo que el entorno familiar, el entorno social y cultural, y con un peso importantísimo, la enseñanza formal, pueden modelar las capacidades individuales. Pero un aspecto a tratar, según autores como Santé Abal, es que para que la educación formal pueda fomentar este tipo de enseñanzas, debe resistirse a emplear la propia violencia, o los actos violentos, como recurso para la solución de sus propios conflictos internos (Santé Abal, 2016).

Sería beneficioso, que desde los primeros años de la persona se fueran inculcando unas disposiciones psicoculturales, definidas como el “conjunto de los métodos culturalmente aprendidos por el individuo para relacionarse con la gente dentro y fuera de la propia comunidad” (Santé Abal, 2016, p. 4), orientadas a producir reacciones no violentas una vez surjan los conflictos sociales. Para ello, se deben volcar grandes esfuerzos en la prevención de dicha violencia, a través del fortalecimiento de unas disposiciones psicoculturales que sean contrarias a la resolución de los problemas de mayor grado mediante la utilización de la misma, de forma en que estos intentos de crear una cultura pacífica, como se ha mencionado, se llevarán a cabo desde los primeros años del individuo, a través de una educación volcada a este fin, y mediante un discurso social que promueva valores, actitudes, estilos de vida, comportamientos, etc., que permitan a las personas no utilizar mecanismos violentos una vez aparecidas las disputas.

En resumidas cuentas, esta capacidad de autocontrol, de análisis de los hechos de forma objetiva, de evaluación de las circunstancias, y de capacidad para atribuir hechos desfavorables a las circunstancias y no a las personas, deben aprenderse desde muy jóvenes a través de las disposiciones culturales y una educación de calidad enfocada a estos proyectos y fines sociales, en el caso que se quiera conseguir, como expresa Naciones Unidas en su definición de la “Cultura de la paz”, una sociedad que presente una serie de valores, actitudes

y comportamientos que rechacen la violencia y prevengan los conflictos, tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones.

Otro inconveniente que nos podemos encontrar para una enseñanza enfocada a la cultura de la paz de calidad, es que en los sistemas educativos se observa claramente una distinción entre unos contenidos primordiales, los curriculares, y otros secundarios, los transversales, en los que se encuentran temas como el de la paz. Este tipo de contenidos transversales, sólo son elegidos y dados de una forma más consistente en ciertas situaciones en las que la inquietud social los solicita directa o indirectamente al surgir dichos temas en su realidad. En casos de falta de respeto al medio ambiente, de pobreza, o de violencia, etc., es cuando se produce una petición social reclamando el tratamiento de estos temas en las instituciones educativas, llegando a producirse incluso un acusamiento del no tratamiento de estos con anterioridad y la necesidad de su enseñanza en las instituciones para que no se produzcan casos como los dados (Romero Pastor, Esteban Martínez, Sánchez Fernández, 2022). Una vez pasados estos sucesos, generalmente las situaciones se normalizan, y los temas vuelven a tener presencia en momentos explícitos de la práctica educativa, como es el caso de los días en los que se celebra cada cosa (ej: Día de la Paz, Día de Medio Ambiente, etc...), encontrándose en una situación en la que difícilmente se engloban en los currículos completamente, sino al contrario, se integran en ellos en momentos y circunstancias determinadas

Generalmente, este tipo de casos están pasando en la actualidad, debido a que en el mundo académico los contenidos a los que se les da una mayor importancia son a los conceptuales, los cuales son los más representados en los currículos de las asignaturas, mientras que los contenidos actitudinales, en muchas de las ocasiones, ni aparecen. Este tipo de situaciones, son las que dificultan la interconexión de todos los tipos de contenidos y el objetivo de conseguir una formación integral de la ciudadanía en sus futuras generaciones.

De esta manera, uno de los aspectos se centran en la forma de exponer los contenidos y darle más o menos importancia, pero otro de los temas a tratar, se relaciona a los docentes y su forma de impartir dichos contenidos.

Se puede observar, como la falta de incorporación de temas como el de la paz de forma real y explícita en la práctica educativa además de relacionarse con la escasa presencia dentro de los

currículos de las asignaturas, se asocia a la poca formación que tienen los docentes en ellos para poder enseñarlos y darlos en sus especialidades, circunstancia surgida en gran parte de los casos de la ESO, lo que resulta especialmente preocupante por las características de su alumnado. Es decir, la mayoría de los docentes del sistema de enseñanza formal actual, ni dominan los contenidos de la educación para la cultura de la paz al no presentarla como una competencia profesional más, ni ningún tipo de estrategia metodológica que pueda hacer que el alumnado la aprenda de forma productiva y motivadora (Romero Pastor, Esteban Martínez, Sánchez Fernández, 2022). La gran cantidad de alumnado por clase y la dificultad de tratar con ellos, además de la propia incomodidad del profesorado a la hora de ejercer la responsabilidad que se les atribuye para ejercer la educación para la paz, entre otras cosas, por la falta de profesionales y recursos bien preparados a nivel humano para formarlos y el propio estrés de este a la hora de cumplir el programa de las asignaturas sin la posibilidad de crear espacios de debate y discusión, llevan a cabo una progresiva pérdida de valores en el alumnado. Aunque por otra parte, sería injusto esperar de dichos maestros de escuela unas virtudes educativas excesivamente más grandes de lo que la sociedad les ha delegado (Perrenoud, 2013).

La figura del docente es la que debería enseñar a su alumnado que el conflicto no se debe resolver por medios violentos, sino pacíficos y de consenso. Debe crear un ambiente de aprecio y confianza entre todos sus integrantes, favoreciendo la comunicación y la toma de decisiones por consenso a partir de la propia cooperación con sus estudiantes.

De igual forma, el docente debería desarrollar una confianza propia y en sus convicciones para poder cultivar en el alumnado la confianza en sí mismo, fomentando el desarrollo del conocimiento propio para poder construir una buena moral, al guiarse, no sólo por los resultados de la persona a nivel educativo, sino también a partir de sus actitudes y conductas. Estos aspectos, se deberán llevar a cabo a partir de la conformación de ambientes creativos y colaborativos en el aula, que motiven al alumnado a trasladar dichas actitudes fuera del ámbito escolar y a fomentar la aplicación de actitudes éticas y comunicativas. De esta manera, el docente no solo estará cumpliendo con los planes de estudio, sino con su deber social de educador en el aprender a ser, a hacer, a convivir, a aprender, y a pensar, siendo formadores de personas caracterizadas por la utilización del diálogo y la negociación en su vida diaria, y por lo tanto, de la creación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo de

una sociedad más justa, colaborativa, respetuosa, igualitaria y menos violenta (Martínez Real, 2012).

Un aspecto importante, es que a la limitación de recursos y la escasa disponibilidad de profesorado para ejercer la enseñanza de la cultura de la paz, se le suma la falta de voluntad política y la indefinición de los planes de estudio de los centros escolares para ampliar el ámbito educativo. Para trabajar de una mejor forma este tema, se debería de renunciar a intentar trabajar todo a la vez y de forma generalizada según las modas internacionales, y valorar qué es lo más urgente en cada lugar, relacionándolo, a su misma vez, con otros lugares, y observar cuales son sus contenidos cognoscitivos, sus valores, las actitudes, y los procedimientos llevados a cabo, caracterizándose la educación para la paz por tener su propio sesgo al difundir su forma especial de mirar y aproximarse a los temas. Claramente, este cambio a la hora de impartir la enseñanza, debería de ir acompañado de una transformación del seno de las instituciones educativas y su forma de impartir la enseñanza, además de por el fortalecimiento de todos los ámbitos en este sentido (familia, ocio, etc.) (García Raga, Aguacil de Nicolás, Pañellas Valls, Boqué Torremorell, 2013).

Si se llevaran a cabo estos procedimientos, la educación para la paz se enmarcaría en el contexto real de los estudiantes, un contexto sujeto a cambios y susceptible a tener mejoras, fomentando el respeto y la defensa de los derechos humanos de forma activa, además de producir un desarrollo de los ámbitos necesarios para la construcción de una sociedad democrática, solidaria y justa, y un acceso igualitario y equitativo a la cultura.

2.2. La Cultura de la Paz en la asignatura de Geografía e Historia de la ESO

Una vez tratado el tema del conflicto y el de la Educación para la Cultura Paz en la ESO, se englobarán ambos en una asignatura específica de este nivel educativo, Geografía e Historia.

Comenzando con una pequeña introducción, a diferencia de la funciones de la Historia en los primeros sistemas educativos de finales del siglo XIX y mediados del siglo XX, caracterizada por la expresión de la grandeza de la propia patria y sus héroes históricos, actualmente, la disciplina tiene la finalidad de ayudar a los estudiantes a entender la realidad social en la que

se encuentran, formándoles en valores democráticos, y adquiriendo una madurez moral e intelectual crítica. La historia política ha sido desplazada, parcialmente, por una historia social y económica, que unido a un interés cada vez mayor de educar hacia la sensibilidad, ha trasladado el objetivo a permitir al alumnado aprender a pensar históricamente a través de instrumentos intelectuales, cognitivos y emocionales, que les permitan situar la actualidad en un momento social e histórico, y entender las tensiones éticas entre el pasado, el presente y el futuro, evadiendo el conocimiento masivo de datos históricos (Tribó Travería, 2013).

Para autores como Gemma Tribó Travería, la enseñanza de la Historia se ha querido llevar más allá de lo que se ha hecho tradicionalmente, pues unido a la transmisión de conocimientos, se ha propuesto una cada vez mayor aproximación intelectual y emocional por parte del alumno, que unido a un aprendizaje por descubrimiento en el que éste experimente y vivencie, y a metodologías experimentales, conseguirá pensar históricamente y adquirir conciencia al saber situarse en un contexto histórico determinado.

Aquí entra en juego la educación para la paz, la cual plantea la necesidad de hablar de las guerras en la escuela para sensibilizar al alumnado y transmitirles los valores pacíficos a la hora de resolver los conflictos. Esto lo que compone, es la necesidad de hablar abiertamente de estas en el aula y deshacer el tabú referido a las mismas, pues para poder analizar la paz desde la historia, hay que analizar las causas de estas, hacer un balance de las consecuencias y sus impactos, y mostrar las vías de solución no violentas que se podrían haber llevado a cabo desde una metodología socioafectiva. Para evitar los conflictos armados, hay que enseñar su inutilidad y perjuicios sociales, y el sufrimiento que provocan tanto en el momento, como en los años posteriores.

Es por ello, por lo que la didáctica de la Historia, junto con la educación para la paz, gracias a su perfecto casamiento, han de trabajar conjuntamente para construir un mundo más pacífico y justo, basado en el diálogo entre las personas y los pueblos, observando a la Historia como una educadora de las identidades sociales y de sus comportamientos cívicos derivados de la convivencia humana, objetivos que comparte con la educación para la paz.

En Historia, la transmisión de conocimientos es necesaria, pero no es suficiente, pues dicha transmisión de información debe ir acompañada de un análisis e interpretación de la misma, entendiendo, con ello, lo que ha ocurrido y ocurre actualmente. Con respecto a las guerras,

hay que averiguar sus causas y los procesos que la originaron para poder entender el desarrollo y su desenlace, ordenando los hechos temporalmente de forma que permita construir una secuencia de causas y hechos, los cuales serán posteriormente procesados para construir el conocimiento.

Este entendimiento de las relaciones por parte del alumnado es esencial para la cultura de la paz, pues al entender las relaciones históricas se fomenta la adquisición de conciencia histórica y se estimula su pensamiento, percibiendo su tiempo personal dentro de uno colectivo, y concibiendo que sus acciones conllevan unas responsabilidades sociales al desarrollar su pensamiento ético-histórico. De esta forma, la mejor manera de poder llevar a cabo este trasvase y concienciación del conocimiento, es a través de una metodología socioafectiva que facilite la comprensión y las vivencias mediante la enseñanza de contenidos conceptuales y actitudinales, y de estrategias didácticas participativas y cooperativas que haga al estudiante vivir en primera persona las acciones y le permita entender y sentir lo que se está trabajando (Tribó Travería, 2013).

La educación para la paz, debe ser vista, como se ha dicho, como un eje transversal vinculada a la educación y desarrollo en valores y actitudes que no solo se deben limitar a contenidos educativos, sino expandirse al conjunto del sistema de las instituciones educativas. Es por ello, por lo que se relaciona tanto con la Historia, pues se establece como un territorio propicio para tratar contenidos de dicha naturaleza, conformando valores y actitudes relacionadas con la paz, la tolerancia, la identidad propia y social, o la democracia, más allá de su visión tradicional de las supremacías nacionales o étnicas y de la reproducción ideológica mítica del pasado (Dueñas, Rodríguez Moneo, 2002). Por lo tanto, la Historia puede ayudar en el desarrollo de la cultura de la paz, en el hecho de que puede suministrar a los ciudadanos ciertos conocimientos y herramientas que les ayude a comprender desde un punto de vista crítico la sociedad en la que viven y el mundo en el que se encuentran.

Por otro lado, el historiador, y en este caso, el profesor de Historia, dispone de unas herramientas metodológicas que le permite llevar a cabo explicaciones sobre los hechos históricos más allá de un simple juicio de valor de un ciudadano, permitiéndole, con ello, transmitir la información a su alumnado de tal forma que se llegue a superar los meros raciocinios ideológicos. Es el docente, el encargado de transmitir una comprensión de la cultura de la paz como un concepto históricamente construido en la sociedad, relacionándolo

con otros hechos y conflictos, analizando su origen, su proceso y resolución, y las repercusiones que tuvieron en las sociedades en las que se produjeron (Dueñas, Rodríguez Moneo, 2002).

De esta manera, no se podrá tratar estos fines si la Historia se considera como una construcción ideológica, y por tanto, sin método de conocimiento en el que los contenidos son seleccionados con criterios ideológicos en función al objetivo educativo, pero sí, si se presenta la disciplina como una ciencia social en el que aparecen aspectos teóricos y metodológicos que van más allá de la confrontación ideológica, y por lo tanto, apareciendo una educación histórica crítica que tenga en cuenta la complejidad de las interacciones sociales y la diversidad cultural.

Las disciplinas de Ciencias Sociales, son las que más posibilidades ofrecen en relación a la educación de los estudiantes con respecto a temas como la convivencia y la paz social. La Geografía y la Historia pueden contribuir al desarrollo de la cultura de la paz desde la educación y enfocarla desde cualquiera de los seis ámbitos de contenidos señalados para la cultura de la paz en la Resolución 53/243 de la Asamblea General de Naciones Unidas y el Manifiesto 2000, como son la “Resolución pacífica de los conflictos”, el “Cambio social y participación activa”, la “Igualdad y dignidad”, la “Promoción de los derechos humanos y la democracia”, la “Promoción del desarrollo”, y la “Protección ambiental” (Sánchez Fernández y Vargas Sánchez, 2016). Es debido a ello, la importancia de esta asignatura para poder alcanzar dichos objetivos, y por lo que los docentes de esta área deben potenciar al máximo lo que les ofrece el currículum para conseguir transmitir dicho enfoque social a sus alumnos y alumnas (Díaz de Cerio, 2002). Los docentes de Historia, deben conseguir que los estudiantes entiendan la sociedad en la que viven, el espacio geográfico, y la historia que le ha hecho llegar a la situación en la que se encuentran actualmente, es decir, todo lo relacionado con la existencia humana y de sus pueblos.

Con respecto a los contenidos conceptuales, el docente debería dar una visión social a los mismos. Conceptos como el de “personas”, “actividades humanas”, “relaciones entre pueblos”, “naciones”, “cambios sociales”, etc., deben englobarse en la sociedad y sus transformaciones y no aparentar ser algo diferente a ella, permitiendo al alumno ser consciente de la relación que existe entre estos, con su ámbito, y con ellos mismos. Por otro lado, mediante los contenidos procedimentales encontrados en el currículum, el docente

puede fomentar ese enfoque social y de convivencia positiva en gran medida, pues mediante la recogida o búsqueda de información, los análisis críticos, las resoluciones de problemas, etc., que enseñe a sus estudiantes, puede potenciar en buena parte la educación para la convivencia desde el área de la asignatura (Díaz de Cerio, 2002).

La pregunta que se deben realizar los docentes es, ¿qué Historia se quiere enseñar?. A la Historia la podemos considerar como el estudio de la evolución de las sociedades humanas desde el pasado, observando el conflicto como uno de los principales motores de cambio, por lo tanto, el estudio del conflicto y la cultura de la paz no es una novedad ni es ajeno en la disciplina, siendo un tema útil para el actual planteamiento del estudio de la Historia en el que se quiere que la persona se plantee los asuntos, investigue sobre ellos y los comprenda, entendiendo mejor su presente, no solamente desde el punto de vista de su nación, sino también comprendiendo el sistema económico, político, social, etc., en el que vive, y que además cambia continuamente. Por lo tanto, la elección de dichos contenidos por parte del docente, es la que condicionará el pensamiento del presente por parte del alumnado, por lo que se debería de prestar seria atención a ello, al igual que a su contexto, pues debe acondicionar sus metodologías al contexto social, económico, tecnológico, etc., del estudiantado, para poder obtener el mayor rendimiento posible. El fin no debe ser el resultado, sino el medio mediante el cual el alumnado va a aprender.

3. El conflicto y su enseñanza desde la Historia.

En el estudio del conflicto, tanto la propia elección del tema que se va a trabajar proveniente del currículum, como los materiales elegidos (textuales, audiovisuales, visuales...) para dicha enseñanza al alumnado, son esenciales.

Más concretamente, desde la asignatura de Geografía e Historia, el conflicto como tema, se puede abordar desde el punto de vista de la Historia Tradicional o Política, o desde un punto de vista más amplio de las Ciencias Sociales, como es el sociológico, geográfico, antropológico, etc., buscando una visión más dinámica y diversa. Por estas circunstancias, en la educación reglada de la Historia, es necesario, por no decir obligado, estudiar los conflictos armados y las guerras, pero algunos de los métodos considerados como “tradicionales” no

permiten analizar y profundizar la complejidad que representan dichos conflictos, siendo recomendable cambiar estos métodos para crear resultados beneficiosos en el alumnado (Canturias Palacios, IV Taller EPHIS, 2023).

El método “tradicional”, a la hora de plantear los conflictos a los estudiantes, comúnmente presenta una “historia-relato” en la que hay una preocupación excesiva en que estos aprendan cronologías, las cuales a los docentes, como historiadores, si les puede fascinar, pero a los estudiantes no les resulta bastante útil, más allá de tener una cierta concepción de la cronología en la que se sitúan los hechos que se estudian. A su misma vez, se suelen explicar dichos acontecimientos desde los propios relatos de los vencedores, suprimiendo el de los vencidos, y a través de la vida de los grandes personajes que intervinieron en ellos, como si estos fueran los que cambiaran la historia con su voluntad. Hay que mencionar de igual manera, que esta corriente está cada vez más abandonada y superada en los sistemas educativos.

El estudio de los conflictos en las clases de Historia, presenta unas potencialidades que se deben aprovechar a partir de un aprendizaje transversal, fomentando a partir de la selección del tema que se va a tratar y de la metodología elegida, unas reflexiones en el alumnado que creen sus propias ideas fundamentadas y argumentadas, procediendo del análisis y la valoración de los temas de una forma crítica. Es por ello, por lo que no es recomendable seguir utilizando formas de enseñanza como las denominadas “tradicionales” (Mass Rivera, II Curso de Formación ECREA, 2023).

Por otro lado, el abuso del presentismo a la hora de exponer los conflictos también es importante, pues no deja al alumnado que investigue y sea consciente de las causas de los sucesos actuales, además de poder analizar las consecuencias que tuvieron hechos pasados en el presente, siendo la contextualización y los análisis previos de los conflictos que se van a tratar, esenciales para que los alumnos entiendan bien lo que se está dando en clase.

En resumidas cuentas, la Historia no se puede convertir en un relato o narración de los acontecimientos basados en grandes personajes y hechos, ni debe llevarse a cabo una utilización del presentismo en el que haya una predilección por los conflictos actuales de forma descontextualizadas, a través de un belicismo caracterizado por la fascinación de los elementos militares del propio conflicto, los datos, la tecnología, las estrategias, las fases de

la guerra, etc., en el que además, se intente defender ciertas posiciones ideológicas del docente. Estos métodos de enseñanza no promueven la reflexión del alumnado, además de que no son objetivas a la realidad, fin en el que el docente se debe centrar lo máximo posible a la hora de transmitir la información.

Al contrario de lo expuesto, se debe intentar exponer un modelo de enseñanza basado en la reflexión y exposición de las causas, las consecuencias, y la dimensión humana de los conflictos, a través de un análisis crítico que tenga la finalidad educativa de una educación para la paz. El docente debería de intentar lograr que se trabajen los temas a través de los fundamentos y metodologías de la propia disciplina que estudió, promoviendo la construcción de una mente crítica capaz de analizar situaciones complejas y que proponga soluciones responsables, educando, a su misma vez, en valores, y concienciando al alumnado sobre la fragilidad y la importancia de la paz. Es decir, estudiar los conflictos es necesario, pero se debe replantear la forma en que son tratados en la educación reglada de la Historia, intentando tener como fin el concienciar al alumnado de los peligros de no afrontar correctamente los conflictos y la necesidad de trabajar para construir una cultura de paz (Canturia Palacios, IV Taller EPHIS, 2023).

El docente no debe enseñar a su alumnado un pasado cerrado y hermético, sino una manera o forma de acercarse al pasado, y por lo tanto, al presente. Los conceptos de segundo orden, como el caso de la relevancia histórica, el trabajo con fuentes, el manejo de las evidencias, la noción de cambios, etc., son los que deben ser promovidos en las aulas para crear una enseñanza de calidad, observando el conflicto en el pasado como un material privilegiado para el desarrollo de aprendizajes complejos, y siendo necesaria una lectura de currículo detenida que permita el desarrollo de conocimientos propios de la materia sin caer en el tratamiento de los contenidos de forma superficial.

Dichos contenidos y las problemáticas en las clases de Historia, se deberían de tratar a partir de una doble vertiente que incluyera a los propios contenidos de la asignatura, y por otro lado, las metodologías llevadas a cabo durante la enseñanza, las cuales se deben adecuar a las condiciones del aula, siendo lo más innovadoras posibles, tanto por la utilización de las TIC, como por la forma de enseñanza del profesorado. El alumnado no se debe quedar con una concepción de la Historia como una sucesión de conflictos y guerras, sino también en como se han resuelto estos conflictos, como puede ser a partir del diálogo y el parlamento, y

mediante un consenso común que intente poner de acuerdo a las partes implicadas con opiniones diferentes. Este tipos de enseñanzas, sirven para mostrar a los estudiantes, que a pesar de sus diferencias, pueden llegar a acuerdos comunes y líneas de actuación en las que no se hagan daño entre ellos, promoviendo el diálogo y el consenso, y mostrándoles que inevitablemente se encontrarán una serie de conflictos, tanto personales, como sociales, en sus vidas, a los que les tendrán que saber hacerle frente.

Por otro lado, además de enfocar el conflicto y la cultura de la paz desde la propia enseñanza de la Historia, se debe fomentar desde el propio clima del aula. En las aulas del siglo XXI se presentan una serie de retos que van más allá de la adquisición de conocimientos por parte del alumnado, donde la seguridad y la libertad de discriminación y violencia, pasan a ser uno de los temas más defendidos y buscados por parte de los padres y el propio estudiantado (Canturia Palacios, IV Taller EPHIS, 2023). El docente debe proteger dichos aspectos en el aula para que el acto social y educativo se desarrolle sin problema, aunque ciertos conflictos inevitablemente van a surgir, observándolos como una propia enseñanza del alumnado para su posterior vida adulta, aunque sin excusa para no fomentar un espacio de convivencia positivo en el aula e intentar lograr un ambiente de paz y seguridad en un clima de tranquilidad en el centro.

Es por ello, por lo que para poder llevar a cabo estos procesos, hace falta unos docentes reflexivos que permitan el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes. Para ello, debe presentar una actitud tolerante, respetuosa y valorativa del pluralismo vigente en las sociedades, además de ofrecer diferentes oportunidades para trabajar técnicas de aprendizaje cooperativo con las cuales el alumnado pueda compartir mejor y contrastar sus conocimientos y vivencias en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, debe comprender que existen diferentes maneras de acercarse a la realidad según los diferentes tipos de personalidad y los distintos contextos culturales es importante (Canturia Palacios, IV Taller EPHIS, 2023).

Estos enfoque mostrados, exponen a la educación como un proceso que tiene como objetivo la socialización y el bienestar de la humanidad, siendo un elemento que se retroalimentan pues, cuanto mejor sea el proceso educativo, mejor será la interiorización de la cultura de la paz en el estudiante, a la misma vez, que cuanto más cultura tenga el individuo relacionada con la paz en sus diversos entornos, de mayor calidad será la educación.

4. Análisis curricular de la asignatura de Geografía e Historia de la ESO (LOMLOE)

Llevando a cabo un análisis del currículo de la asignatura de Geografía e Historia de la LOMLOE en la ESO, no es muy difícil percatarse de que pretende llevar a cabo, mediante sus consignas educativas y metodológicas, una forma de enseñanza diferente a lo que se ha desarrollado hasta el momento en el sistema educativo nacional y autonómicos. La materia de Geografía e Historia de la ESO tiene el fin de facilitar al alumnado una serie de herramientas necesarias para que sea capaz de introducirse en los procesos de investigación, gracias al análisis, interpretación y manejo de fuentes, que permita a estos desarrollar un análisis de los hechos históricos y sus respectivos aspectos geográficos, favoreciendo el razonamiento crítico y teniendo en cuenta los procesos de la sociedad en la que se encuentran. Este proceso permitirá al alumnado adquirir una serie de competencias sociales y medioambientales, además de conocimientos espacio-temporales de los procesos históricos y geográficos que han cambiando las sociedades y los territorios durante el tiempo.

Estos objetivos se alcanzarán mediante el seguimiento de las respectivas competencias específicas de currículo, las cuales permitirán desarrollar las dimensiones fundamentales del aprendizaje que se quiere transmitir en la asignatura. Estas dimensiones pueden ir desde el propio trabajo de las fuentes, hasta el interés por los ODS, el ejercicio y práctica de la solidaridad y la cohesión social, la conservación del patrimonio, el respeto a la diversidad cultural, de las identidades, o la defensa de la igualdad entre seres humanos en todas sus vertientes. Todo ello mediante una enseñanza basada en el trabajo colaborativo que permita al estudiantado la adquisición de conocimientos más enriquecedores y prácticos sobre los procesos históricos y geográficos de la realidad canaria y global, y les permita potenciar los valores democráticos.

El fin de la LOMLOE es que tras acabar la ESO los alumnos sean capaces de asumir de una forma responsable sus funciones y deberes sociales, conociendo, a su misma vez, sus derechos, los cuales deben ejercerlos de una forma responsable y respetando a sus conciudadanos mediante el ejercicio de una ciudadanía democrática. Esto implica que dichos alumnos conozcan y sean conscientes de su realidad social y lleguen a ser capaces de adquirir

competencias afectivas en las que respeten a las personas junto a sus derechos y oportunidades, afrontando los conflictos mediante el diálogo y rechazando la violencia.

Estos objetivos también se pretenden conseguir mediante las denominadas como “competencias clave”, las cuales son la adaptación al sistema educativo español de una serie de competencias clave establecidas y desarrolladas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea vinculadas a los retos y desafíos del siglo XXI. Tras la ESO, el estudiante debería de adquirir estas competencias clave mediante la enseñanza de las diversas competencias específicas y los objetivos previstos en la LOMLOE para los distintos niveles educativos. Estas competencias clave se dividen en ocho, siendo estas la “Competencia en comunicación lingüística (CCL)”, “la Competencia plurilingüe (CP)”, la “Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)”, la “Competencia digital (CD)”, la “Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)”, la “Competencia emprendedora (CE)”, la “Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)”, y la que más se puede relacionar con nuestro tema de trabajo, la paz y resolución de conflictos en las clases de Historia en Secundaria, la “Competencias ciudadana (CC)”, la cual pretende que el alumno al finalizar su etapa estudiantil obligatoria sea capaz de participar de un modo activo, cívico y responsable en la sociedad, fomentando una ciudadanía mundial y sostenible. Con ella, se quiere que el estudiante promueva decisiones con alternativas respetuosas con la dignidad humana y que tenga un compromiso con su sociedad y el entorno en el que se encuentra, formando parte, a su misma vez, de programas para la seguridad, la paz y la cooperación con otros países, en los que se promueva igualmente la realidad internacional y los ODS.

A su vez, entran en juego los “Saberes básicos” los cuales se presentan como los conocimientos, las destrezas y actitudes necesarios para el aprendizaje de las competencias específicas, estando integrados tanto en los propios bloques competenciales, como en los criterios de evaluación. Estos saberes, divididos en tres bloques, son visualizados como una meta a la que llegar, y no solamente como la base en la que partir el aprendizaje, promoviendo un punto de vista más abierto y flexible que permita una enseñanza de la Historia que conecte todos sus métodos y campos de estudio. Los tres bloques en los que se encuentran divididos los saberes básicos son los denominados como, “Retos del mundo actual”, el cual se puede relacionar con el tema de este trabajo ya que pretende despertar la conciencia histórica sobre los conflictos y problemas actuales mediante juicios propios y la

utilización del diálogo y debates fundamentados y argumentados. El segundo bloque se denomina “Sociedades y territorios”, y se puede relacionar con el tema de la paz ya que quiere transmitir al alumnado el conjunto de estrategias y métodos que giran en torno a las grandes cuestiones que preocupan a la humanidad, contribuyendo a la comprensión general de los mismos y sus cambios, al igual que su conexión con el presente desde una perspectiva global y local. Y por último, el tercer bloque llamado “Compromiso cívico local y global” quiere promover el desarrollo personal humano a través de valores y actitudes que desarrollen la formación integral por la proyección social y ciudadana que presenta en sus consignas.

A la hora de abordar un aprendizaje, es esencial, contextualizarlo y conectarlo con los problemas y el resto de situaciones actuales desde un punto de vista temporal y espacial, pretendiendo los saberes básicos llevar a acabo esta función, la cual debe ir acompañada por escenarios que desarrollen las iniciativas y proyectos del alumnado y que propicien la participación y el compromiso con la comunidad y el entorno, pudiendo conseguir así, una educación para la paz general y enriquecedora.

Además de los saberes básicos y las competencias clave, podemos relacionar algunas de las competencias específicas, nombradas al principio de este apartado, con la educación para la paz y la resolución de los conflictos en secundaria, tema de este trabajo.

Llevando a cabo un análisis desde 1º de la ESO, la primera competencia específica (CE) con la que se podría relacionar el tema de la educación para la paz y la resolución de los conflictos, sería la número 2 de este curso, la cual quiere “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 construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común” y con su respectivo criterio de evaluación 2.1, el cual tiene como fin que el alumnado sea capaz de “ Identificar, valorar y mostrar interés por los principales problemas que afectan a la sociedad, adoptando una posición crítica y proactiva hacia los mismos”. Dicha competencia se puede relacionar con el tema determinado, pues entre sus fines se expresa que los alumnos deben aprender a analizar información de problemas actuales, como es el caso de la violencia y los conflictos armados, contextualizándolos en el tiempo y defendiéndolos críticamente, además de valorar su propia construcción de la personalidad en su dimensión social y ciudadana.

Por otro lado, la CE número 3 “Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible”, y su respectivo criterio de evaluación 3.2, “Identificar los principales problemas, retos y desafíos a los que se ha enfrentado la humanidad a lo largo de la historia, los cambios producidos, sus causas y consecuencias, así como los que, en la actualidad, debemos plantear y resolver en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible” también se puede relacionar con el tema de este trabajo desde el punto de vista de que esta competencia quiere, en algunos de sus fines, que el alumnado sea capaz de conocer los principales desafíos a los que se ha enfrentado las sociedades a lo largo del tiempo, como es el caso de la complejidad social, la desigualdad y la disputa por el poder, a través del análisis crítico de las fuentes y la utilización de tecnologías de la información que permitan trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en los que se encuentra en su número dieciséis el tema de la paz y la justicia, teniendo como uno de sus fines, la promoción de una ciudadanía ética digital.

La CE número 5 “Analizar de forma crítica planteamientos históricos y geográficos explicando la construcción de los sistemas democráticos y los principios constitucionales que rigen la vida en comunidad, así como asumiendo los deberes y derechos propios de nuestro marco de convivencia, para promover la participación ciudadana y la cohesión social”, puede relacionarse completamente con el tema del trabajo en cuestión, al igual que la totalidad de sus criterios de evaluación 5.1 “Identificar, interpretar y analizar los mecanismos que han regulado la convivencia y la vida en común a lo largo de la historia, desde el origen de la sociedad a las distintas civilizaciones dentro de la Edad Antigua, señalando los principales modelos de organización social, política, económica y religiosa que se han gestado”, 5.2. “Señalar y explicar aquellas experiencias históricas más destacables, hasta la Edad Antigua, en las que se logró establecer sistemas políticos que favorecieron el ejercicio de derechos y libertades de los individuos y de la colectividad, considerándolas como antecedentes de las posteriores conquistas democráticas y referentes históricos de las libertades actuales” y 5.3. “Mostrar actitudes pacíficas y respetuosas y asumir las normas como marco necesario para la convivencia, demostrando capacidad crítica e identificando y respondiendo de manera asertiva ante las situaciones de injusticia y desigualdad”. Esta competencia y sus respectivos

criterios de evaluación se puede relacionar con el tema de la paz y la resolución de los conflictos, ya que se pretende que el alumnado sea capaz de analizar planteamientos históricos que han regulado la convivencia y vida en común a lo largo del tiempo, comprendiendo los deberes y derechos de nuestro marco de convivencia para poder involucrar, incorporar, e implicar a la sociedad civil, en procesos democráticos y comunitarios. Además se tendrá en cuenta que el alumnado sepa las formulaciones estatales del mundo antiguo, como las democracias, los principios y valores de la dignidad humana, los derechos universales, y que lleve a cabo una mediación y resolución pacífica de los conflictos.

Por otro lado, la CE número 6 “Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia, y reconocer la riqueza de la diversidad”, y más concretamente sus criterios de evaluación 6.2, “Reconocer las desigualdades sociales existentes desde la Prehistoria hasta la Edad Antigua y los mecanismos de dominación y control que se han aplicado, identificando aquellos grupos que se han visto sometidos y silenciados, destacando la presencia de mujeres y de personajes pertenecientes a otros colectivos discriminados.”, 6.3, “Valorar la diversidad social y cultural, argumentando e interviniendo en favor de la inclusión, así como rechazando y actuando en contra de cualquier actitud o comportamiento discriminatorio o basado en estereotipos” y 6.4, “Argumentar e intervenir acerca de la igualdad real de hombres y mujeres actuando en contra de cualquier actitud y comportamiento discriminatorio por razón de género”, también se pueden relacionar con el tema determinado. Esta relación se lleva a cabo, ya que entre los fines de esta competencia se encuentra el alcanzar el respeto y la aceptación del otro mediante actitudes no segregadoras, diversas, que defiendan la igualdad de género, las conductas y manifestaciones no sexistas, y la construcción y la concepción de comunidad como una suma de todos los ciudadanos, los cuales deben convivir en igualdad de derechos, como de oportunidades y responsabilidades.

Por último, la CE número 9 también se puede relacionar con el tema transversal de la paz. Definida como “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”, junto con su criterio de evaluación 9.2, que tiene como objetivo que el alumnado sepa “Interpretar desde la perspectiva del desarrollo sostenible y la ciudadanía global los principales desafíos del mundo actual, expresando la importancia de implicarse en la búsqueda de soluciones y en el modo de concretarlos desde su capacidad de acción tanto local como global, valorando la contribución del Estado, sus instituciones y las asociaciones civiles en programas y misiones dirigidos por organismos nacionales e internacionales para el logro de la paz, la seguridad integral, la convivencia social y la cooperación entre los pueblos”, se puede relacionar con dicho tema ya que pretende que el estudiantado sea capaz de conocer y valorar la importancia de la seguridad integral ciudadana en la cultura de convivencia nacional e internacional, además de la aportación de España en la contribución y consecución de un mundo más seguro, justo, solidario y sostenible, analizando la distribución y concentración de la riqueza y las formas de representar y percibir la desigualdad.

Con respecto a segundo, tercero, y cuarto de la ESO, ya que las competencias específicas son las mismas durante toda la secundaria, las número 2, 3, 5, 6, y 9, son las que se pueden relacionar con el tema de la educación para la paz y la resolución de conflictos, prestando atención a los criterios de evaluación de cada una según el curso, pues estos si son diferentes.

Con respecto a 2º de la ESO, podemos señalar los siguientes criterios de evaluación de la CE número 2: 2.1, “Identificar, valorar y mostrar interés por los principales problemas que afectan a la sociedad, adoptando una posición crítica y proactiva hacia los mismos”, 2.2, “Argumentar de forma crítica sobre problemas de actualidad a través de conocimientos geográficos e históricos, contrastando y valorando fuentes diversas” y 2.4, “Elaborar juicios argumentados, respetando las opiniones de los demás y enriqueciendo el acervo común en el contexto del mundo actual, sus retos y sus conflictos desde una perspectiva sistémica y global”. Estos criterios se pueden relacionar con el tema de este trabajo, ya que se pretende que el alumnado sea capaz de indagar y argumentar información sobre problemas históricos y geográficos importantes en la actualidad, elaborando juicios argumentados, respetando otras opiniones, y enriqueciendo el acervo común a través del análisis de los retos y conflictos del mundo actual, valorando la construcción de la propia personalidad, la dimensión social y

ciudadana, y a través de planteamientos éticos que incluyan la gestión de las emociones y de los comportamientos individuales y colectivos.

En relación a la CE número 3, los criterios de evaluación que podemos señalar son el 3.2 “Identificar los principales problemas, retos y desafíos a los que se ha enfrentado la humanidad a lo largo de la historia, los cambios producidos, sus causas y consecuencias, así como los que, en la actualidad, debemos plantear y resolver en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible”, y el 3.5, “Analizar procesos de cambio histórico de relevancia a través del uso de diferentes fuentes de información, teniendo en cuenta las continuidades y permanencias en diferentes períodos y lugares”. Esta relación se puede establecer, ya que se pretende que el alumnado aprenda los diversos desafíos a los que se ha enfrentado las sociedades durante el tiempo, como es el caso de los desafíos demográficos o los conflictos por los recursos y el territorio, analizando la veracidad de las fuentes para entender las tensiones internacionales y utilizando tecnologías de la información para realizar propuestas a los ODS. A su misma vez, se pretende que el alumnado comprenda y analice problemas éticos como las grandes migraciones humanas en el contexto de la conquista y colonización, desarrollando una ciudadanía ética digital.

Con respecto a la CE número 5 de 2º de la ESO, se pueden relacionar con el tema de la paz los criterios de evaluación 5.2, “Señalar y explicar aquellas experiencias históricas más destacables, desde la Edad Media hasta la Edad Moderna, en las que se logró establecer sistemas políticos que favorecieron el ejercicio de derechos y libertades de los individuos y de la colectividad, considerándolas como antecedentes de las posteriores conquistas democráticas y referentes históricos de las libertades actuales” y 5.3, “Mostrar actitudes pacíficas y respetuosas y asumir las normas como marco necesario para la convivencia, demostrando capacidad crítica e identificando y respondiendo de manera asertiva ante las situaciones de injusticia y desigualdad”. Esta relación se puede llevar a cabo, ya que se pretende que el alumnado sea capaz de analizar de forma crítica la explicación de la construcción de los sistemas democráticos y constitucionales de una forma histórica y geográfica, además de la contribución de los Estados y sus respectivas instituciones a la paz, seguridad y convivencia social desde la Edad Media hasta la Moderna. A su vez, el alumnado debe conocer la implicación de la sociedad civil en los procesos democráticos y proyectos comunitarios, además de los diferentes principios, valores y derechos humanos, y la mediación y resolución pacífica de conflictos.

Con respecto a la CE número 6, los criterios de evaluación a señalar son el 6.2 “Reconocer las desigualdades sociales existentes desde la Edad Media hasta la Edad Moderna y los mecanismos de dominación y control que se han aplicado, identificando aquellos grupos que se han visto sometidos y silenciados, destacando la presencia de mujeres y de personajes pertenecientes a otros colectivos discriminados” el 6.3, “Valorar la diversidad social y cultural, argumentando e interviniendo en favor de la inclusión, así como rechazando y actuando en contra de cualquier actitud o comportamiento discriminatorio o basado en estereotipos” y el 6.4 “Argumentar e intervenir acerca de la igualdad real de hombres y mujeres actuando en contra de cualquier actitud y comportamiento discriminatorio por razón de género”. Dicha relación con el tema de la paz se puede establecer, ya que algunos de los objetivos señalados es verificar que el alumnado sepa identificar situaciones discriminatorias, de marginación, segregación, control y sumisión vividas por ciertos colectivos como las mujeres, esclavos y extranjeros, alcanzando un respeto y aceptación del otro, de la diversidad y la igualdad de género.

Por último, en 2º de la ESO, se puede señalar de la CE número 9 su respectivo criterio de evaluación 9.2 “Interpretar desde la perspectiva del desarrollo sostenible y la ciudadanía global los principales desafíos del mundo actual, expresando la importancia de implicarse en la búsqueda de soluciones y en el modo de concretarlos desde su capacidad de acción tanto local como global, valorando la contribución del Estado, sus instituciones y las asociaciones civiles en programas y misiones dirigidos por organismos nacionales e internacionales para el logro de la paz, la seguridad integral, la convivencia social y la cooperación entre los pueblos”. Se pretende que el alumnado sea capaz de comprender, conocer y valorar la importancia de la seguridad integral ciudadana, al igual que la contribución de España en la seguridad, justicia, solidaridad y sostenibilidad en el mundo mediante el análisis de la concentración y distribución de la riqueza y las formas de percibir la desigualdad mediante proyectos de construcción de una identidad común y relacionados con los compromisos de los ODS.

Como se mencionó anteriormente, con respecto a 3º de la ESO, las CE relacionadas con un posible tratamiento de la paz son las mismas que en los cursos anteriores, es decir, la 2, 3, 5, 6 y 9.

En relación a la CE número 2, se puede señalar al criterio de evaluación 2.2 como posible criterio para el tratamiento de la paz y la resolución de conflictos. Este pretende que los alumnos sepan “Construir la propia identidad y enriquecer el acervo común en el contexto del mundo actual, de sus retos y conflictos, desde una perspectiva sistémica y global, a través de la producción y expresión discursiva y abierta al diálogo de juicios y planteamientos personales, críticos y argumentados”. En esta competencia, entre otras cosas, se quiere que el alumnado sea capaz de indagar y crear productos propios sobre problemas geográficos y sociales como es el caso de la desigualdad o la injusticia social a través del análisis crítico de diferentes fuentes, valorando la construcción de su propia personalidad desde una dimensión social y ciudadana planteando problemas ética en común que incluya el diálogo, la inclusión, la empatía y una actitud colaborativa.

Con respecto a la CE número 3 de 3º de la ESO, los criterios de evaluación a tener en cuenta serían el 3.1 “Identificar los principales problemas, retos y desafíos a los que se ha enfrentado la humanidad a lo largo de la historia, analizando los cambios producidos, sus causas y consecuencias, desde un enfoque geográfico”, y el 3.3 “Entender y afrontar, desde un enfoque ecosocial, problemas y desafíos pasados, actuales o futuros de las sociedades contemporáneas teniendo en cuenta sus relaciones de interdependencia y ecoddependencia, teniendo como referencia la realidad de Canarias”. Este bloque competencial pretende que el alumno llegue a ser capaz de conocer los principales desafíos a los que se enfrentan las diversas sociedades en la actualidad y durante el tiempo como es la emergencia climática o los conflictos ideológicos, realizando propuestas a los ODS, a través de diversos recursos, y utilizando un enfoque ecosocial sobre dicho problemas, desarrollando una ciudadanía ética digital.

En cuanto a la CE número 5, se puede señalar su criterio de evaluación 5.2 para el posible tratamiento del tema de la paz y la resolución de conflictos. Este criterio expresa que el alumnado deberá “Reconocer movimientos y causas que generen una conciencia solidaria, promuevan la cohesión social, y trabajen para la eliminación de la desigualdad, especialmente la motivada por cuestión de género, y el pleno desarrollo de la ciudadanía, mediante la incorporación de conocimientos y estrategias de participación, trabajo en equipo, mediación y resolución pacífica de conflictos”. En este bloque competencial, se quiere que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los sistemas democráticos actuales y sus principios constitucionales desde un punto de vista histórico y geográfico, conociendo sus derechos

individuales y colectivos en nuestro país, fomentando ciertos valores como la lucha por la libertad, los derechos humanos, la igualdad o la resolución pacífica de los conflictos.

En relación a la CE número 6, se pueden señalar sus criterios de evaluación 6.2 “Reconocer la riqueza de la diversidad y rechazar actitudes discriminatorias, a partir del estudio de la aportación de los movimientos en defensa de los derechos de las minorías y en favor de la inclusividad y la igualdad real, especialmente de las mujeres”, y el 6.3, “Contribuir al bienestar individual y colectivo a través del diseño, exposición y puesta en práctica de iniciativas orientadas a promover un compromiso activo con los valores comunes, la mejora del entorno y el servicio a la comunidad”. En este sentido, este bloque competencial tiene entre sus objetivos, que el alumnado sea capaz de asumir un compromiso cívico y participativo mediante la puesta en marcha de diversas iniciativas como la resolución pacífica de los conflictos, colaborando con su propio centro y entorno, y fomentando iniciativas a favor de la igualdad, el respeto, la diversidad, la cohesión social y/o la cohesión social.

En relación a la CE número 9, se puede señalar para el tratamiento de la paz como tema transversal su único criterio de evaluación 9.1, el cual menciona que el alumnado debe aprender a “Contribuir a la consecución de un mundo más seguro, justo, solidario y sostenible, a través del análisis de los principales problemas del presente y el reconocimiento de las instituciones del Estado, y de las asociaciones civiles que garantizan la convivencia social, así como de los compromisos internacionales de nuestro país en favor de la cooperación, la sostenibilidad, los valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible”. El fin de esta competencia, es que el estudiantado llegue a comprobar, conocer y valorar los compromisos de España a nivel internacional para conseguir un mundo más seguro, solidario, justo y sostenible a través de los análisis de los principales problemas actuales, relacionándolos con los ODS, valorando sus actividades comunitarias, innovadoras, éticas y sostenibles.

Con respecto a 4º de la ESO, las CE para analizar son las mismas que en los cursos anteriores.

En cuanto a la CE número 2, el criterio de evaluación que se relaciona con el tratamiento de la paz es el 2.2, y corresponde al mismo que para la misma competencia de 3º de la ESO,

siendo los objetivos educativos prácticamente similares que los que se han mencionado en dicho nivel académico.

En relación a la CE número 3, se pueden señalar sus criterios de evaluación 3.1 “Identificar los principales problemas, retos y desafíos a los que se ha enfrentado la humanidad a lo largo de la historia, analizando los cambios producidos, sus causas y consecuencias”, 3.2 “Realizar propuestas que contribuyan al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, aplicando métodos y proyectos de investigación, preferentemente colaborativos, manejo de mapas y otras representaciones gráficas, así como de medios accesibles de interpretación de imágenes” y 3.3 “Entender y afrontar, desde un enfoque ecosocial, problemas y desafíos pasados, actuales o futuros de las sociedades contemporáneas relaciones de interdependencia y ecoddependencia, teniendo como referencia la realidad de Canarias”. Entre sus objetivos, se pretende que el alumnado sea capaz de conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado las diversas sociedades durante el tiempo, como es el caso de los conflictos ideológicos, étnicos y culturales, mediante el análisis crítico de las fuentes y la creación de propuestas para los ODS, llevando a cabo una ciudadanía ética digital.

En cuanto a la CE número 5, los criterios de evaluación que se pueden señalar son el 5.2, “Comprender y valorar la memoria democrática y de la contribución de los hombres y mujeres a la misma, y la defensa de nuestros valores constitucionales”, y el 5.3, el cual es el mismo que el criterio de evaluación 5.2 de 3º de la ESO. Entre los objetivos de esta competencia que se pueden relacionar con la educación para la paz, se encuentran los que pretenden que el alumnado sea capaz de analizar de forma histórica y geográfica los sistemas democráticos de forma crítica y sus principios constitucionales, analizando la conquista de los derechos individuales y colectivos, y conociendo y valorando diferentes aspectos como la lucha por la libertad, la memoria democrática, los derechos humanos o la igualdad.

Con respecto a la CE número 6, el criterios de evaluación que se puede relacionar con la educación para la paz y la resolución de conflictos sería el 6.2, el cual es el mismo que el de la misma competencia en 3º de la ESO. Tiene entre sus objetivos que el estudiantado sepa diferenciar las alianzas internacionales, las mediaciones y misiones de paz, y que asuma un compromiso cívico con la puesta en marcha de propuestas caracterizadas por la gestión pacífica de los conflictos, la igualdad, la inclusión y la no discriminación.

Por último, con respecto a la CE número 9, el criterio de evaluación a señalar sería el 9.1, el cual pretende valorar que el alumnado sea capaz de “Analizar y reconocer 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 Sostenibles, para contribuir a la consecución de un mundo más seguro, justo, solidario y sostenible”. Se pretende que el alumnado valore y contribuya a la consecución de un mundo más seguro, solidario y justo, mediante el análisis de los conflictos actuales y los compromisos de España en la solución de los mismos, junto a los principios de integración europeo, los derechos humanos y de la infancia, y los ODS, participando, a su misma vez, en actividades comunitarias.

Con este análisis, hemos podido observar como desde la legislación vigente se pretende llevar a cabo un tipo de enseñanza en la asignatura de Geografía e Historia de la ESO, en la que el tema de la paz y la resolución de conflictos podría tratarse desde multitud de vertientes, no siendo imposible la capacidad de impartirlo ya que la norma da la posibilidad de expresarla y enseñarla al alumnado, siendo el docente el encargado de transmitir el tema mediante la elección de información que lleve a cabo y la metodología que utilice en sus clases.

5. Análisis de manuales de Geografía e Historia: conflictos, guerras y paz

La forma en la que se exponen las guerras y los conflictos, y por lo tanto la forma en la que se lleva a cabo una educación para la paz en los libros de Geografía e Historia de la ESO en España, ha variado con las diversas legislaciones educativas que se han establecido en el país y los diferentes programas curriculares que han acompañado a cada una desarrollados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, y las respectivas variantes de cada Comunidad Autónoma.

Con la entrada en vigor de la LOMLOE en septiembre de 2020, cabe esperar, como hemos podido observar mediante el análisis realizado del currículum de la asignatura de Geografía e Historia de la ESO, que los contenidos de los libros de Historia reflejen una visión más inclusiva y diversa de los diferentes eventos históricos, incluyendo el tema de las guerras y

los conflictos, y la educación para la paz. Esto significaría que dichos libros, deberían de presentar una mayor atención en su contenido a aspectos como el impacto a la población civil, las consecuencias a largo plazo, llevar a cabo una serie de críticas sobre las causas y consecuencias de los mismos, o al menos, permitir que el alumnado pueda realizarlas, pues dichas consignas se muestran en el programa curricular, pudiendo alterar ligeramente según la forma en la que se expone dicho temario. Por lo tanto, los contenidos relacionados con la educación para la paz y la resolución de conflictos, deberían de presentarse en los manuales de acuerdo con los criterios establecidos en los programas curriculares y fomentando el desarrollo de competencias y habilidades de análisis, comprensión crítica y pensamiento histórico por parte de los propios estudiantes.

Llevando a cabo un análisis de los manuales de dos editoriales que actualmente presentan sus libros en la enseñanza secundaria con la actual LOMLOE, como son el caso del libro de Geografía e Historia de 2º de la ESO de Vicens Vives y Anaya, ambos publicados en 2023, nos damos cuenta de que la teoría sigue estando bastante alejada de la práctica.

Podemos observar cómo los diferentes conflictos que se intentan explicar en los manuales siguen estando bastante poco desarrollados y continúan exponiéndose de una forma bastante escueta, sintética y centrada en los “grandes personajes” de la Historia. La metodología llevada a cabo, consiste en mostrar una pequeña introducción de los conflictos, bélicos en su gran mayoría, como veremos a continuación, de unas pocas líneas, para posteriormente enunciar las diversas guerras acontecidas y entre quienes se efectuaron, para finalmente exponer una pequeña conclusión con las consecuencias que produjo dicho suceso.

Los apartados de valoración crítica del alumnado, investigación o los relacionados con el análisis de causas y consecuencias de los conflictos, quedan sin exponer, o se muestran en pequeños apartados normalmente localizados en las esquinas de las páginas destinados a desarrollar actividades asociadas a dichos fines, aunque este no es un caso predominante. Estos procedimientos de investigación o valoración crítica, no se pueden efectuar ni llevarse a cabo por el alumnado ya que la forma en la que está expuesta el temario no permite desarrollar dichos procesos, pues la información relacionada con cada tema se expone y no se da pie a que los estudiantes puedan llevarlos a cabo, yendo en contra de lo que se expresa en la legislación.

A su misma vez, el tratamiento de conflictos bélicos es sumamente mayor al resto expuesto. Llevado a cabo un recuento de los conflictos mostrados en los manuales, podemos observar que en el caso de Vicens Vives se muestran 26 casos de conflictos guerrerísticos, 3 conflictos sociales con sus respectivas causas políticas, económicas, religiosas, etc..., y 1 caso de paz referido a la “Paz de Westfalia”. En el caso del manual de Anaya, observamos 20 casos de conflictos guerrerísticos y 4 casos de conflictos sociales con sus respectivas causas, no habiendo ningún caso de paz. Este recuento se ha efectuado a partir de la identificación de las propias temáticas y de la relación de palabras como “invadir”, “ocupar”, “recuperar”, “conquistar”, “extender”, “devastar”, “decaer”, “saquear”, “razias”, “empujar”, “asentar”, “acudir”, “derrotar”, “debilitar”, “dirigir”, “expandir”, “enviar”, “debilidad”, “controlar”, “dividir”, “refugiar”, “asediar”, “muerte”, “despojar”, “eliminar”, “inseguridad”, “perder”, “tomar”, “atacar”, “refugiar”, “victoria”, “derrota”, “crisis”, “triumfo”, “ejército”, “cuerpo militar”, “impulsar”, “dominio”, “oposición”, “exploración”, “dominar”, “batalla”, “penetrar”, “inseguridad”, “luchar”, “expedición”, “decadencia” o “anexionar”, con dichos temas, y en el caso de los demás conflictos políticos, económicos, religiosos, etc., el recuento se ha llevado a cabo a partir de la propia identificación de su materia. Por lo tanto, si se lleva a cabo un recuento de los conflictos mostrados en ambos manuales de la asignatura, nos encontramos con 86 (85,2%) casos de conflictos bélicos y solamente 8 (14,8%) casos de conflictos de otra índole, pudiendo ser económica, religiosa, social, etc. Hay que tener en cuenta, que estos últimos tipos de conflictos podían producir los de tipo guerrerístico, pero en el análisis llevado a cabo en este trabajo, nos hemos centrado en como están expuestos estos y su identificación a simple vista, pues la relación que se hace entre los conflictos y sus consecuencias es escasa.

Los conflictos bélicos se expresan, comúnmente, a partir de un modelo estándar de desarrollo. Principalmente se presenta un pequeño contexto histórico según la época a la que pertenezca, en el que se pueden incluir algún tipo de antecedente político, social, económico, cultural, etc., que condujeron al conflicto, pero de una manera muy sintetizada. De igual forma, las consecuencias de los mismos, tanto a corto, como a largo plazo, como se ha mencionado con anterioridad, también es muy sintética, desarrollándose en unas pocas líneas.

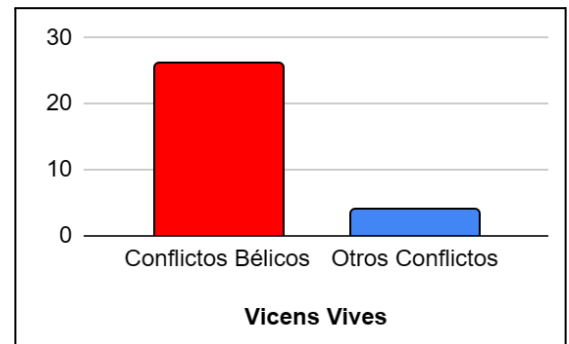
Un aspecto claro es la identificación de los actores y eventos clave de dichos conflictos, mostrando a los mismos como consecuencias de las decisiones de dichos personajes, Estados, grupos étnicos, etc..., no teniendo en cuenta, en la mayoría de los casos, los movimientos

sociales, la experiencia de los civiles, los refugiados, los soldados, los cuerpos militares y otros grupos humanos afectados durante el desarrollo de las contiendas.

En algunos casos, la explicación se complementa con la exposición de un mapa o gráfico que muestran la ubicación geográfica de los conflictos, las movimientos de sus fuerzas militares, las áreas afectadas u otros datos relevantes, además de incluir alguna fuente primaria como discursos de líderes políticos o religiosos, que muestran lo dicho por estos personajes durante dichos acontecimientos.

Gráficos: tipos de conflictos según el manual (elaboración propia)

Vicens Vives	Conflictos Bélicos	Otros Conflictos
	26	4



Anaya	Conflictos Bélicos	Otros Conflictos
	20	4

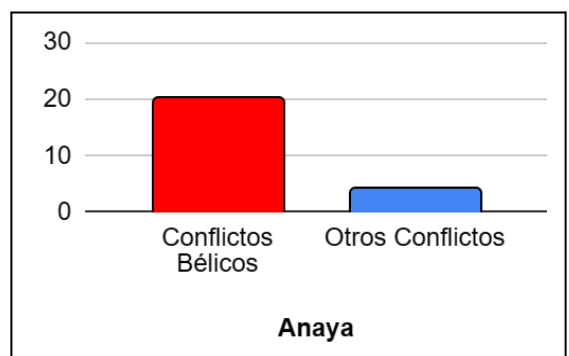
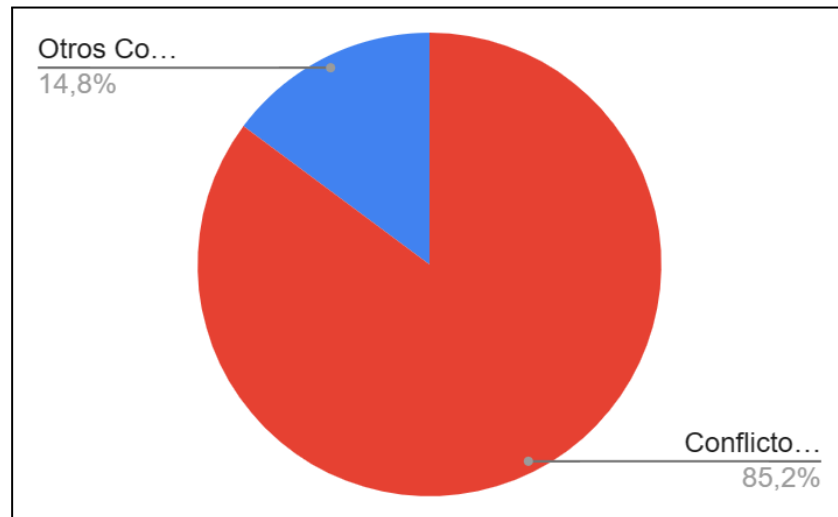


Gráfico: totalidad de los conflictos mostrados en los manuales (elaboración propia)

Total	Conflictos Bélicos	Otros Conflictos
	46	8



A su misma vez, dado que la exposición de los conflictos se encuentra muy poco desarrollada, el tema de la paz presenta una situación similar. El fomento de la comprensión por parte de los estudiantes sobre la importancia de la paz, el esfuerzo por mantenerla y los desafíos que enfrenta, quedan apartados de los intereses mostrados en los manuales de la asignatura, gracias a ejemplos como la exposición de un único caso de paz como es el de la “Paz de Westfalia”.

Aunque en los manuales se muestre el compromiso que tienen con los ODS, exponiendo en algunos casos imágenes de estos según el suceso que se explique o la actividad que se quiera realizar, el concepto de paz queda totalmente desapercibido, al igual que la explicación de la importancia de su desarrollo y fomento en las sociedades a medida que se exponen los acontecimientos históricos. La resolución de los conflictos, se muestran como el vencimiento de un bando sobre otro, y no se refleja una visión histórica de los esfuerzos por alcanzar la paz a lo largo del tiempo, con la exposición de muy pocos ejemplos de tratados de paz, movimientos pacifistas, organizaciones internacionales que han trabajado para la resolución

de conflictos, etc..., no permitiendo, con ello, a los estudiantes comprender como ha evolucionado el concepto de paz y como han cambiado las estrategias para promoverla. De igual forma, valores como la tolerancia, la comprensión intercultural, el respeto de los derechos humanos, o la resolución no violenta de los conflictos, quedan desapercibidos.

Los manuales de Geografía e Historia, como se expone en la forma de enseñanza que se quiere llevar a cabo en la LOMLOE, se deberían de caracterizar por presentar unos materiales didácticos que reflejen una variedad de perspectivas e incluyan las experiencias de diferentes grupos étnicos, sociales, culturales y/o de género que hayan sido afectados por los conflictos y sus posteriores resoluciones. A su misma vez, los libros de texto deberían de presentar un correspondiente análisis de las causas y consecuencias de los mismos de forma crítica no solamente en la propia narración de los hechos, sino en la exploración que se debería de llevar a cabo sobre los factores políticos, económicos, sociales y culturales que produjeron dichos conflictos, así como, las implicaciones que supuso estos acontecimientos a corto y largo plazo en las sociedades y lugares en los que se produjeron. Este desarrollo de las habilidades críticas debe ir más allá de la propia memorización de los hechos históricos, intentando promover y enfatizar el desarrollo de dichas habilidades de pensamiento crítico, análisis y evaluación de las fuentes, por parte del alumnado. Los estudiantes deben ser motivados a cuestionar las narrativas históricas y a examinar diferentes puntos de vista sobre los conflictos, como se expone en la propia legislación.

Otro aspecto a nombrar, es que se debería de nombrar el impacto producido en la población civil, incluyendo temas como el sufrimiento humano, los desplazamientos de población, las violaciones de los que entendemos como los derechos humanos actuales y los propios esfuerzos de reconstrucción y reconciliación posteriores al conflicto, intentando fomentar la empatía y la comprensión de las consecuencias humanas de la guerra en los estudiantes.

La adecuada contextualización histórica también es importante, por lo tanto, si nos ceñimos a la norma, los libros de Historia deben situar los conflictos dentro de su contexto histórico, ayudando al alumnado a comprender correctamente como los eventos bélicos se relacionan con otros sucesos históricos políticos, económicos, tecnológicos y/o culturales pasados o coetáneos a los mismos, y los posibles avances, desarrollos y/o retrocesos que pudieron producir de igual forma. A su misma vez, en dicha contextualización, entra en juego la propia contextualización regional y local, pues al igual que aparece en los programas curriculares de

la asignatura, los libros deberían de incluir estudios de los conflictos específicos que hayan tenido un impacto significativo en la historia de la región o la localidad a la que se pertenece, permitiendo comprender a los estudiantes de una mejor manera la relación entre los eventos históricos globales y su propia comunidad. De esta forma, el temario al contextualizar los sucesos puede facilitar la comparación entre conflictos históricos a diferentes escalas, con el fin de identificar patrones similares o diferentes en los motivos, las estrategias y las consecuencias de los conflictos a lo largo del tiempo y en diferentes lugares del mundo.

Así mismo, como el mismo nombre de la asignatura muestra, los manuales deberían de integrar información interdisciplinar en cada una de las partes destinadas al estudio de la historia o la geografía, pero no sólo quedándose anclados en dichas disciplinas, pues otras como la economía, la sociología o la política, pueden proporcionar una comprensión más completa de los sucesos, como es el caso de la paz y la resolución de los conflictos, permitiendo a los estudiantes analizar los eventos históricos desde múltiples perspectivas y entender mejor su complejidad.

Estas características muestran que los libros de Historia en la ESO con la implantación de la LOMLOE, deben propiciar una visión más completa y crítica de las guerras y los conflictos, fomentando una comprensión más profunda de los hechos, de su complejidad, y de las implicaciones en la sociedad en la que se produjeron. A su vez, el propio uso de las fuentes históricas que se puede llevar a cabo durante el estudio de la disciplina como son el caso de documentos escritos, testimonios de testigos, mapas, fotografías, artefactos, etc., junto con el tratamiento de los libros de texto, puede ayudar al alumnado a desarrollar habilidades de investigación y análisis crítico incluso con conflictos contemporáneos, pues permite a estos comprender como los sucesos del pasado continúan afectando al presente y cuáles pueden ser sus posibles soluciones, promoviendo la reflexión sobre las causas estructurales que perpetúan los conflictos y las implicaciones éticas y humanitarias de la propia guerra.

Por lo tanto, si atendemos a lo expuesto hasta ahora y en el curriculum de la asignatura, los manuales de Geografía e Historia con la LOMLOE, deben ofrecer un enfoque más amplio, crítico e interdisciplinario sobre las guerras y los conflictos, fomentando el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales en los estudiantes para comprender y abordar los desafíos históricos y contemporáneos relacionados con la violencia y dichos sucesos,

entrando en juego la resolución pacífica de los propios conflictos y la valoración de la paz, al promover la reflexión sobre la importancia de la misma. De esta forma, pueden incluir información sobre movimientos pacifistas, tratados de paz y/o esfuerzos diplomáticos para evitar o poner fin a estos sucesos y promover la paz en diferentes contextos históricos, analizando los mecanismos de resolución de conflictos y operaciones para el mantenimiento de la misma.

El tema de la paz y el de los conflictos está interconectado, por lo tanto, no se puede tratar uno sin el otro. Como se ha mencionado, la contextualización histórica es muy importante, por lo que los libros deben contextualizar el concepto de paz dentro del marco histórico propuesto, destacando los periodos de estabilidad y ausencia de conflictos armados en contraste con épocas de guerra y violencia, ayudando a entender al alumnado como la paz ha sido una preocupación constante a lo largo de la historia y como ha evolucionado con el tiempo, al igual de poder fomentar la reflexión de como se construye y se mantiene la paz en las sociedades, incluyendo la importancia de la educación para la misma, del diálogo intercultural, de la justicia social, la igualdad de género, el respeto a los derechos humanos y la promoción de la democracia y la participación ciudadana (Cascón Soriano, 2000).

Por lo tanto, como se ha mencionado, los libros de texto al tratar los conflictos y sus resoluciones, pueden centrarse en la paz, además de como en un estado deseable, como en un tema indispensable en la educación mundial, y en como una herramienta fundamental para promover la tolerancia, el entendimiento intercultural, y resolver los conflictos sociales, fomentando programas y proyectos educativos de sensibilización que desarrollen los valores de convivencia pacífica y respeto mutuo. Es decir, el tratamiento del tema de la paz en los libros de Historia, no solo implica la presentación de información histórica, como se ha mencionado en los manuales analizados, sino también el fomento de actitudes, valores y habilidades que promueven la convivencia pacífica, la resolución de conflictos y la construcción de un mundo más justo y sostenible.

6. Propuestas de intervención educativa relacionadas con la “Educación para la Paz” en la asignatura de Geografía e Historia de la ESO.

Las propuestas educativas mostradas a continuación, sirven de ejemplo para tener una concepción de los diversos tipos de actividades que se pueden desarrollar en un aula con alumnos de la ESO y cuyo fin sea el de promover la cultura de la paz. Se mostrarán tres ejemplos de propuestas ambientadas en el temario de 2º de la ESO, pues los temas en los que se desarrollan corresponden a la Edad Media, época que con la ley vigente, se trata en este curso.

Primera propuesta: “Un viaje al medievo: resolviendo conflictos en el feudo”

La primera propuesta de intervención educativa tiene como nombre “Un viaje al medievo: resolviendo conflictos en el feudo”, y su duración sería de dos sesiones, siendo los objetivos que se quieren conseguir los siguientes:

- Comprender los diferentes tipos de conflictos que podían surgir en un feudo medieval.
- Analizar las causas y consecuencias de estos conflictos.
- Explorar métodos pacíficos de resolución de conflictos como la negociación, la mediación, arbitraje...
- Desarrollar habilidades sociales como la empatía, la comunicación, la escucha activa y el trabajo en equipo.
- Fomentar el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

En la primera sesión, el docente comienza con una introducción del tema de los conflictos en la Edad Media, utilizando un lenguaje claro y cercano a los intereses del alumnado y pudiendo mostrar imágenes o vídeos para poder contextualizar aún más dicho tema. Posteriormente, procederá a la presentación de una serie de conflictos que se pudieron haber dado en el medievo con su respectiva temática (ej: campesino con su señor, campesino con otro campesino, noble con un rey, etc...) y repartirá los roles de cada personaje en el aula. Dicha asignación de los roles se realizará mediante la división del alumnado en grupos, según las características y el número de este, y a cada uno de ellos se les dará un personaje con el

fin de que defiendan su postura. Se intentará que los grupos sean pares, ya que los conflictos mostrados serán entre dos figuras y cada pareja de grupos deberá representar a una. (20 min)

Tras haber dejado un tiempo en el que los grupos se familiaricen con su personaje, pudiendo observar el temario dado hasta el momento (10 min), se iniciaría las simulaciones en el aula de los conflictos en las que el alumnado en grupos deberá defender su postura. Se fomentará la improvisación y la creatividad, al igual que se asegurará la oportunidad de que todos los integrantes del grupo participen. (15 min). Una vez finalizada esta actividad, se llevaría a cabo una breve puesta en común al final de la clase en la que se analizarían los diferentes conflictos y las estrategias utilizadas por los alumnos para resolverlos, viendo si tuvieron solución los métodos empleados. (10 min).

La segunda sesión dedicada a esta actividad, comenzaría con una introducción a los métodos pacíficos de resolución de conflictos, en la que el docente llevará a cabo una presentación de diferentes métodos como la negociación, la mediación o el arbitraje, explicando en qué consiste cada método y dando ejemplos de como se pueden aplicar en la vida cotidiana. (20 min)

Posteriormente, los alumnos divididos nuevamente en los grupos asignados en la sesión anterior, deberán pensar un medio de resolución para el conflicto planteado en la clase anterior, (10 min) el cual deberán proponérselo a la otra parte en una nueva simulación en el aula. Esta vez, en los grupos debe fomentarse el diálogo pacífico, la escucha activa y la búsqueda de soluciones consensuadas. (15 min)

Al igual que en la sesión anterior, una vez acabada la actividad, se llevará a cabo una puesta en común en la que se analizará las diferentes formas de resolver los conflictos, reflexionando sobre las ventajas y desventajas de cada método empleado, y debatiendo también la importancia de la comunicación, la empatía y el respeto mutuo en la resolución de los conflictos. (10 min)

La evaluación de esta actividad se podría centrar en la participación activa del alumnado en las diferentes actividades, al igual que la creatividad y el trabajo mostrado durante las mismas, valorando la comprensión de los conceptos enseñados y la capacidad de los estudiantes para aplicarlos en las situaciones.

Segunda propuesta: “La justicia en tiempos de guerra: Un tribunal medieval para juzgar la Guerra de los Cien Años”

La segunda propuesta de intervención educativa, tiene como nombre “La justicia en tiempos de guerra: Un tribunal medieval para juzgar la Guerra de los Cien Años”, y su duración sería de 5 sesiones de clase, siendo sus objetivos los siguientes:

- Profundizar en el estudio de la Guerra de los Cien Años, un conflicto bélico que marcó la Edad Media en Europa.
- Analizar las causas y consecuencias de la guerra desde una perspectiva crítica y reflexiva.
- Comprender el impacto de la guerra en la sociedad medieval, tanto en el ámbito militar como civil.
- Desarrollar habilidades de investigación, análisis histórico y argumentación.
- Fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de adoptar diferentes perspectivas sobre un mismo hecho histórico.

En la primera sesión, el docente introducirá el tema de la Guerra de los Cien Años, contextualizando el conflicto en la Europa Medieval y pudiendo mostrar imágenes o vídeos para contextualizar y ambientar el tema (20 min). Posteriormente, se explicará al alumnado el fin de la actividad que se va a realizar durante las siguientes sesiones marcadas para dicho trabajo, el cual será la participación en un tribunal medieval para juzgar la guerra de los Cien Años. Una vez explicado, el alumnado se dividirá en grupos, según sus características y número, y se les asignará un rol específico, los cuales serán los siguientes: acusadores, defensores, testigos y jueces. Posteriormente, según su rol, los grupos deberán recopilar información sobre las causas, el desarrollo, las consecuencias y el impacto de la guerra en la sociedad medieval. Esta investigación se podrá realizar mediante herramientas TIC. (45 min)

En las siguientes dos sesiones, el alumnado trabajará en sus grupos preparando sus argumentos para el juicio. Los acusadores deberán redactar una acusación, los defensores la defensa con la que van a proteger su postura, los testigos sus testimonios y los jueces un cuestionario para guiar el desarrollo del juicio. (110 min)

En la cuarta sesión, se llevaría a cabo la representación del juicio medieval. Los alumnos asumirán sus roles y presentarán sus argumentos ante el tribunal, cuyos jueces interrogarán a los testigos y deliberarán para llegar a un veredicto (55 min)

En la última sesión, el tribunal leerá su veredicto y se abriría un debate en clase sobre la justicia del mismo, acabando con la realización de una puesta en común final en la que se reflexionaría sobre lo aprendido a lo largo de la actividad y se discutirían las diferentes perspectivas sobre la Guerra de los Cien Años, valorando la importancia de la justicia en tiempos de guerra. (55 min)

En esta propuesta, se podría tener en cuenta a la hora de evaluar la participación activa de los alumnos en las diferentes actividades, al igual que la calidad de la investigación realizada y la preparación de los argumentos para el juicio. Así mismo, la capacidad del alumnado para expresar sus ideas de forma clara y argumentada durante el debate y la creatividad, y el trabajo en equipo, podrían ser otros aspectos a tener en cuenta.

Tercera propuesta: “¡Dale un respiro a la espada! Las Treguas de Dios en la Edad Media.”

La tercera propuesta de intervención educativa se titula “¡Dale un respiro a la espada! Las Treguas de Dios en la Edad Media”, y su duración sería de cuatro sesiones, siendo sus objetivos los siguientes:

- Conocer las Treguas de Dios y su contexto histórico.
- Analizar las causas y consecuencias de las Treguas de Dios.
- Valorar la importancia de las Treguas de Dios para la paz de la Europa Medieval.
- Reflexionar sobre el papel de la Educación para la Paz en la construcción de una sociedad más justa y pacífica.
- Desarrollar habilidades de investigación, análisis y pensamiento crítico.
- Fomentar el respeto, la tolerancia y la empatía.

La primera sesión, comenzaría con una introducción llevada a cabo por el docente en la que trataría el tema de la violencia en la Edad Media, para continuar con el de las Treguas de Dios como iniciativa para reducirla. En esta actividad el docente se puede apoyar de imágenes o vídeos para hacer más atractiva la exposición del tema y ayudar a ambientarlo. (20 min)

Posteriormente, los alumnos se dividirán en grupos, según las características y número de estos, y deberán investigar sobre las Treguas de Dios, buscando cuando fue su origen, cuál fue su funcionamiento y repercusión, etc. En esta actividad pueden utilizar recursos TIC. (20 min)

Finalmente, se llevaría a cabo una puesta en común en el que cada grupo presente el resultado de sus investigaciones, acabando con un pequeño debate sobre la importancia de las Treguas de Dios en la Edad Media. (15 min)

En la segunda sesión, los alumnos nuevamente divididos en los grupos de la primera clase, deberán de realizar un mapa mental sobre las Treguas de Dios en el que se muestren sus principales características (origen, objetivos, posturas a favor y en contra, etc...) (45 min). Finalmente, se acabaría con una reflexión grupal en el aula en la que se podrían plantear preguntas como las siguientes: ¿Son las Treguas de Dios un buen modelo para resolver conflictos actuales? ¿Creen que la religión cristiana tiene el mismo poder en la actualidad en Europa que el que tenía en la Edad Media? ¿La religión solo causó paz, o también guerras? (10 min)

En la tercera sesión, el docente introducirá el concepto de “Educación para la Paz” y explicaría sus objetivos (30 min), para continuar con la explicación del producto final a sus alumnado, el cual será la elaboración de un mural dedicado a la relación de las Treguas de Dios con el interés actual de educar para la paz. Una vez acabada la explicación, los alumnos comenzarían a trabajar en grupos su parte asignada del mural. (20 min)

La cuarta sesión, estaría dedicada a la finalización del mural y su posterior presentación en alguna zona común del centro educativo. (55 min)

A la hora de evaluar esta propuesta, se podrían tener en cuenta diversos aspectos, como la capacidad de reflexión crítica del alumnado y su argumentación, al igual que su participación

activa en las diferentes actividades. Así mismo, la calidad de las investigaciones y análisis de información llevados a cabo y el trabajo en equipo, podrían ser valorados.

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo, hemos podido observar y analizar la compleja relación que existe entre el conflicto y la educación para la paz. Aunque este sea una condición inherente e inevitable de la vida humana, no tiene que ser visto necesariamente como un fenómeno negativo, pues puede llegar a ser una oportunidad para el aprendizaje y el crecimiento personal y social, siempre y cuando, se aborde desde una perspectiva crítica y constructiva.

Para ello, la educación para la paz se presenta como una herramienta fundamental para transformar el conflicto en una experiencia positiva, ya que tiene la capacidad de promover una cultura basada en el respeto a los derechos humanos, la no violencia y la resolución pacífica de los conflictos, permitiendo, con ello, construir sociedades más justas y equitativas. El análisis crítico, la comunicación efectiva, la empatía, la cooperación o la gestión de las emociones, son competencias promovidas por la educación para la paz, que permiten comprender las causas y las dinámicas de los conflictos, y con ello, saber como hacerles frente en unas mejores condiciones.

Debido a esto, disciplinas como la Geografía y la Historia son fundamentales para dicha educación para la paz, pues nos ofrecen herramientas indispensables para comprender las raíces de los conflictos, promover la tolerancia y el respeto a la diversidad, y fomentar la construcción de un futuro más pacífico, a partir de la capacidad que nos ofrece de análisis y comprensión profunda del pasado y el presente. De igual forma, la manera en la que se imparten las clases de estas disciplinas compone un factor fundamental para promover dicha cultura, pues el docente debe de crear ambientes seguros y de confianza en el que los estudiantes se sientan cómodos para expresar sus ideas y opiniones.

Así mismo, hemos podido observar como los manuales de esta asignatura juegan un papel importante en la formación de los estudiantes, no solo en cuanto a la transmisión de conocimientos, sino también en la inculcación de valores y actitudes que promuevan la cultura para la paz en las nuevas generaciones. Por ello, es importante que los docentes sean conscientes de este potencial y utilicen estas herramientas de manera efectiva, con el fin de formar a una ciudadanía crítica, responsable, y comprometida con la construcción de un mundo más pacífico. Aún así, los libros de texto no son la única herramienta para promover un proceso de creación de una cultura para la paz, pues es importante que los docentes, las familias y la propia sociedad, trabajen juntos para crearla y promoverla.

En definitiva, la educación para la paz es un proceso continuo que debe de estar presente en todos los ámbitos de la sociedad, en el caso de que se quiera construir un mundo basado en la igualdad y el respeto mutuo.

Bibliografía

-Alguacil. Montserrat., Boqué, María Carme., Ribalta Alcalde, María Dolors. (2019). Educar para la Paz y en la Paz: Elementos a Considerar en la Escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Vol. 8, N.º 2, pp. 65-87.

-Álvaro Dueñas, Manuel., Rodríguez Moneo, María. (2002). Educar para la paz enseñando Historia. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Vol. 10, N.º 1, pp. 40-53.

-Amar, V (2020). Un camino para la educación para la paz: Una investigación narrativa. *Revista de paz y conflictos*. Vol. 13 , N.º 1, pp. 57-71.

-Canturias Palacios, Mabel Alejandra. EPHIS. (26 de octubre de 2023). IV Taller EPHIS. Nuevas estrategias para incentivar el pensamiento crítico en el alumnado: repensar el conflicto. [en línea] [Consulta: 14/01/2024] Disponible en:
<https://canal.uned.es/series/magic/e8fa7we3tb4g08084wwcg4ksg080s84>

-Cascón Soriano, F (2000). Educar para la paz y la resolución de los conflictos. Cisspraxis.

-Competencias clave. educagob. Portal del Sistema Educativo Español. [en línea] [Consulta: 14/02/2024] Disponible en:
<https://educagob.educacionyfp.gob.es/va/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/competencias-clave.html>

-Conflicto. Definición. Real Academia Española (RAE). (en línea) [Consulta: 22/04/2024] Disponible en: [conflicto | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)

-Díaz de Cerio, José Luis Zurbano. (2001). *Educación para la convivencia y para la paz. Educación Secundaria Obligatoria*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

-Díaz Millá, María Teresa. (2011). El conflicto: información, resolución, fuentes y actividades. Hekademos. *Revista Educativa Digital*. N° 8, pp. 47-62.

-Diccionario de Acción humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Derechos Humanos: concepto y evolución. [en línea] [Consulta: 26/01/2024]. Disponible en:
<https://www.dicc.hegoa.ehu.eus/listar/mostrar/61.html>

-Educar para la Paz en Euskalherria. Fundamentos y propuestas para potenciar y desarrollar la Educación para la Paz en el País Vasco. [en línea] [Consulta: 28/12/2023] Disponible en:
https://www.rafaelmendia.com/mendia/Estudios_files/EDUPAZ.pdf

-Fuquen Alvarado, María Elina. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*. N° 1, pp. 265-278.

-García Raga, Laura., Aguacil de Nicolas, Monserrat., Pañellas Valls, Mercè., Boqué Torremorell, María Carme. (2013). La construcción de la paz mediante la educación. Hacia el diseño de un instrumento de indicadores. *Revista Perspectivas Educativas*. N.º 6, pp. 33-56.

-Hernández Castillo, A (2003). *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Ediciones UAPA.

-Islas Colín, Alfredo. Pérez Baxin, Oscar. (2019). Los conflictos y la vida diaria. *Pensamiento Americano*. Vol. 12, n° 23, pp. 169-182.

-Martínez Real, C (2012). La educación para la paz como eje transversal en el nivel medio superior. *Ra Ximhai: Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*. Vol. 8, N.º 2, pp. 71-91.

- Mass Rivera, Agustín G. ECREA. (25-28 de julio de 2023). II Curso de Formación. La Enseñanza de las Humanidades en el Aula: Miradas Cruzadas. [en línea] [Consulta: 11/01/2024] Disponible en: <https://canal.uned.es/series/64abcd8332e2ca784a05e659>
- Moreno Martín, F. (2010). La mediación y la evolución histórica de la idea de conflicto. En N. González-Cuéllar Serrano, Á. M. Sanz Hermida, & J. C. Ortiz Pradillo (eds.), *Mediación: un método de ? conflictos : estudio interdisciplinar* (pp. 21-40). Colex.
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas. París, 10 de diciembre de 1948. [en línea] [Consulta: 12/01/2024] Disponible en: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Perrenoud, Philippe. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. [en línea] [Consulta: 15/01/2024] Disponible en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Resolución 53/243, de 13 de septiembre de 1999, Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. [en línea] [Consulta: 13/01/2024] Disponible en: https://es.wikisource.org/wiki/Resoluci%C3%B3n_53/243_de_la_Asamblea_General_de_las_Naciones_Unidas
- Romero Pastor, Belén., Esteban Martínez, Ana Isabel., Sánchez Fernández, Sebastián. (2022). La Cultura de Paz en Educación Secundaria Obligatoria. Análisis de la situación y propuestas para una asignatura específica. *REIDOCREA*. Vol. 11, N.º 31, pp. 368-383.
- Sánchez, S (2007). Cultura de Paz y política educativa. Análisis de la presencia de los contenidos de la Cultura de Paz en las iniciativas políticas educativas españolas. *Publicaciones*. N.º 37, pp. 33-54.
- Sánchez, S (2017). Las manifestaciones de la cultura de paz como fuente de contenido en la Educación para la Paz. *Convives*. N.º 18, pp. 6-11.
- Sánchez, S y El Messoudi, N (2019). El papel de los educadores sociales para desarrollar la cultura de paz en la escuela. Una propuesta de intervención en educación primaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*. N.º 72, pp. 53-76.
- Sánchez Fernández, Sebastián., Vargas Sánchez Miriam. (2017). La Cultura de Paz en Educación Secundaria Obligatoria. Estudio comparado de libros de texto de Educación para la Ciudadanía. *Revista de Pedagogía Bordón*. Vol. 69, N.º 2, pp. 115-130.
- Santé Abal, José M^a. (2016). ¿Cultura de la Paz?. Instituto Español de Estudios Estratégicos. Documento de Análisis. [en línea] [Consulta: 19/01/2024] Disponible en: <https://www.ieee.es/contenido/noticias/2016/02/DIEEEA10-2016.html>

-Santé Abal, José M^a. (2016). Disposiciones psicoculturales y violencia. La importancia de la educación. Instituto Español de Estudios Estratégicos. Documento de Análisis. [en línea] [Consulta: 19/01/2024] Disponible en:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2016/DIEEEA54-2016_Importancia_Educacion_JMSA.pdf

-Santé Abal, José M^a. (2016). Indicadores de implantación de la cultura de la paz en la educación formal. Instituto Español de Estudios Estratégicos. Documento de Análisis. [en línea] [Consulta: 19/01/2024] Disponible en:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2016/DIEEEA69-2016_Implantacion_CulturaPaz_JMSA.pdf

-Silva García, Germán. (2008). La Teoría del Conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y Valores*. Vol. XI, n° 22, pp. 29-43.

-Tribó Traveira, Gemma. (2013). Didáctica de la historia y educación para la paz en tiempos de crisis ¿Cómo construir un futuro compartido basado en el diálogo y la paz?. Institut Català Internacional per la pau. N.º 9,

-UNESCO. Biblioteca Digital. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. [en línea] [Consulta: 26/01/2024]. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

-UNESCO. Education for sustainable development goals. Learning objectives. [en línea] [Consulta: 17/01/2024] Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

-UNESCO. Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia. [en línea] [Consulta: 18/01/2024] Disponible en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Manifiesto-2000.pdf>

-UNESCO. Rethinking education. Towards a global common good?. [en línea] [Consulta: 17/01/2024] Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>