



NIÑOS ROBADOS

eneko.

BASTA!

DESPUÉS DE ESTO
¡QUÉ BIEN
QUEDARÁ
ESPAÑA!

I remember
when all
this was
trees

La MUJER y su
ALBERCA

MEMORIA HISTÓRICA

FRANCO
El primer recuerdo me
lo tengo del bachillerato
en las caupis de batalla

UNIDAD DIDÁCTICA

VIOLENCIAS EN TIEMPOS DE PAZ

TRABAJO FINAL DE MÁSTER | HELENA VILLASANTE CLARAMONTE

1. ÍNDICE

1. Índice.....	0
2. Justificación del tema elegido.....	1
3. Descripción de la unidad didáctica y planteamiento de problemas.....	3
4. Contextualización en el marco legal y relación con otras materias	7
5. Objetivos de la unidad didáctica.....	9
6. Competencias básicas y específicas.....	11
7. Contenidos	15
8. Principios metodológicos y atención a la diversidad	16
9. Actividades y recursos.....	18
10. Evaluación	29
11. Conclusiones	33
12. Bibliografía	34
13. Anexos.....	38

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La unidad didáctica “Violencias en tiempos de paz” es una propuesta que pretende llevar a las aulas de Educación Secundaria (concretamente 4º ESO) una reflexión crítica acerca de la violencia y las violaciones de derechos humanos como proceso histórico y realidad actual. Como se desarrollará más adelante, el planteamiento se ha hecho desde un enfoque interdisciplinar, por lo que el contenido, los objetivos, los criterios de evaluación y las sesiones se trabajarán conjuntamente con la asignatura de Educación Ético-cívica. La intención de este trabajo es ampliar la concepción de la violencia que tienen muchos adolescentes y jóvenes, habitualmente limitada lo físico y a los conflictos bélicos. Sin embargo, en una sociedad en que los derechos humanos son violados con frecuencia y la violencia llega incluso a las aulas, resulta necesaria una reflexión en torno a su presencia en el día a día, a sus formas, a sus consecuencias y a las actitudes que podemos tener para hacerle frente y avanzar hacia la construcción de una cultura de paz.

Bajo esta propuesta subyace la idea de la necesidad de que la enseñanza de la historia parta de problemas sociales o culturales del mundo actual tal y como señalaban los diferentes grupos de innovación didáctica a finales del siglo pasado¹. Este enfoque es imprescindible para la creación de una didáctica crítica de la historia y para fomentar el pensamiento crítico entre los adolescentes. Desde esta perspectiva es como se puede ayudar a los alumnos a pensar históricamente y a analizar críticamente el mundo actual.

En definitiva, se trata de problematizar el presente, desde la perspectiva planteada por Foucault, la de «lograr entender el cómo y el por qué -todo aquello que damos por seguro- ha adquirido su estatus de evidencia incuestionable, cómo es que algo ha conseguido instalarse, instaurarse, como *aproblemático*. Lo fundamental de la problematización consiste en desvelar el proceso a través del cual algo se ha constituido como obvio, evidente, seguro»². Muchos tipos de violencias, como la simbólica o la verbal, son realidades actuales instaladas en nuestra cotidianeidad pero sobre cuyo origen y transformación no se plantea una reflexión que vaya al análisis de su origen y pervivencia.

Esta perspectiva de la historia desde el centro de interés como el conflicto o la violencia tiene una gran potencialidad explicativa, pues ayuda a los estudiantes a relacionar la historia con el presente, a encontrarle un sentido al estudio de las humanidades fomentando una alfabetización crítica, por lo que muchos docentes creen que debería ser un criterio fundamental para la selección de los contenidos en Ciencias Sociales en la escuela.

¹ Vicent LLÀCER: «Innovación didáctica y cambios educativos en España. El Proyecto GEA- CLÍO», *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. Recuperado de Internet (<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/20.htm>).

² Cit. Tomás Ibáñez en Juan PASTOR MARÍN y Anastasio OVEJERO BERNAL: «Michel Foucault, un ejemplo de pensamiento posmoderno», *Aula abierta*, 86 (2005), pp. 75-86.

Como señala Pilar Cancer existen al menos tres aspectos que muestran la importancia de plantear la enseñanza de la historia desde este enfoque. En primer lugar, porque permite analizar el devenir histórico y el mundo actual a partir de la idea de conflicto además de mostrar la relación entre pasado y presente. En segundo lugar, porque para trabajar desde esta idea es necesaria la constante revisión historiográfica y los aportes de las nuevas investigaciones en CCSS que permiten mirar los fenómenos sociales del pasado desde nuevas perspectivas. Finalmente porque fomenta que los estudiantes aprendan a pensar históricamente los problemas del presente y que comprendan la gran complejidad humana³.

Partiendo de esta idea, la presente unidad didáctica busca ampliar el concepto de violencia presente en el imaginario colectivo (limitado a los enfrentamientos bélicos o la violencia física) para aplicarlo al análisis del como régimen de terror y de violencia⁴. Como se desarrollará más adelante, se pretende dotar al alumnado de una visión sobre la construcción y consolidación del Franquismo a través de la represión y la violencia omnipresente en la sociedad española durante toda la dictadura. Para ello, adquiere una especial relevancia el enfoque desde la memoria de la violencia, el contacto directo con las fuentes orales y con los espacios de memoria así como el análisis de los discursos del régimen en torno a los «25 años de paz».

Además de ser un contenido curricular, el Franquismo cruza con mi preocupación como investigadora y miembro del Grupo para la Recuperación de la Memoria Histórica de Valencia. Mi trabajo en las exhumaciones realizadas en el País Valenciano y con los testimonios y víctimas de la represión franquista ha servido de base para plantear esta propuesta didáctica. Además, en el ámbito de la memoria histórica el papel de la difusión y la didáctica adquiere una gran importancia, en la medida en que contribuye a aumentar el conocimiento de nuestro pasado reciente que existe en la sociedad y a poner difundir las experiencias personales de las personas que vivieron durante el franquismo.

Por otra parte, en esta propuesta el enfoque de la violencia, tanto en el mundo actual, como en el Franquismo, adquiere especial relevancia desde la concepción de los Derechos Humanos. La educación para la paz y la no violencia debería ser uno de los pilares fundamentales de la formación de niños y adolescentes y trabajarse como contenido en las diversas materias. Los Derechos Humanos son universales e inherentes a todas las personas sin discriminación de ningún tipo, de ahí la importancia de que los alumnos de Educación Secundaria los conozcan y valoren pues ésta es la única forma de reivindicarlos cuando no se cumplen y de denunciar las situaciones de violaciones de derecho que ocurren en nuestra sociedad contemporánea. Además, la educación en Derechos Humanos es una de las bases para construir una sociedad más justa pero también una ciudadanía crítica con el pasado y con el presente pues, en

³ Pilar CANCER: «Problematizar el presente», 2003-2004, Artículo sin editar, recuperado de Internet (http://www.fedicaria.org/miembros/fedAragon/0304/4_problematizar.htm).

⁴ Javier RODRIGO: *Hasta la raíz. Violencia durante la guerra civil y la dictadura franquista*, Madrid, Alianza Editorial, 2008.

definitiva se trata de una educación en valores tales como la justicia, la solidaridad, el compromiso social, la autonomía personal o la crítica social.

Finalmente, en esta unidad didáctica no sólo se incluyen conceptos de educación para la paz, sino que también tiene un papel fundamental la educación emocional y el trabajo personal de cada estudiante. Tratando cuestiones relacionadas con la violencia, la memoria o la represión surgen numerosos sentimientos y emociones a raíz de los vídeos, imágenes o textos que se proponen. La reflexión y la introspección personal para identificar y expresar estas emociones es un trabajo fundamental en una etapa tan compleja emocionalmente como es la adolescencia. Aunque este es un trabajo personal que nunca acaba y dado que en las etapas previas a la Educación Secundaria no es una cuestión que se incida curricularmente, se pretende iniciar a los adolescentes en esta reflexión emocional para que adquieran una herramienta de vida.

Cabe señalar que, a pesar de la gran importancia que tiene la programación didáctica en el trabajo de un docente, ha resultado una tarea compleja situar esta programación sobre aspectos abstractos que desconocemos como por ejemplo la tipología del alumnado o la idiosincrasia del centro de aplicación. El diseño de unidades didácticas y programaciones de curso adquieren más sentido cuando se realizan para un grupo específico, del que se conocen sus características, los diferentes intereses que hay y su diversidad. De esta forma se pueden adaptar mucho más las actividades, los objetivos, la metodología de trabajo e incluso el contenido. No obstante en este caso, dado que la unidad didáctica no se orienta a un grupo concreto de alumnos, se ha de entender de una forma flexible y adaptable según las necesidades del alumnado y la realidad escolar con en que se cuente, ya que esta flexibilidad es probablemente, como hemos destacado en las sesiones teóricas impartidas en el Máster de Educación Secundaria, una de las características esenciales de una buena programación y de un buen docente.

3. DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS

El pasado siglo ha sido calificado por los historiadores como el violento siglo XX, debido a la gran cantidad de conflictos bélicos y a las pérdidas humanas asociadas a ellos, no sólo en Europa, sino también en América Latina o en Asia. De esta forma, la cuestión de la violencia es un tema muy atractivo para la investigación social desde numerosos ámbitos que incluyen la historia, la filosofía, psicología social, la antropología o la sociología y que desde luego no tiene su origen en el siglo XX, sino que hunde sus raíces en un pasado más remoto.

No obstante los investigadores sociales señalan que la violencia es un concepto que presenta una gran diversidad de formas, muchas de las cuales no sólo son cosa del pasado, sino que están muy presentes en la actualidad. Existen dos formas de entender la violencia: como «acto intencional de fuerza excesiva o

destruictiva»⁵, como violación de derechos, es decir, desde una concepción más amplia del término. El primer enfoque es mucho más restringido y con él se corre el riesgo de omitir aquellos actos de violencia psicológica o simbólica que pueden afectar profundamente a las personas y las comunidades, ni tiene en cuenta la violencia estructural. Por ello, considerar la violencia como «cualquier acción evitable que constituye una violación de un derecho humano, en su más amplio significado, o el cual evita el cumplimiento de una necesidad humana básica»⁶, implica tener una perspectiva más amplia de un fenómeno tan complejo.

De hecho, como señala Vicenç Fisas, premio Nobel de la Paz y director de la Escola de Cultura de Pau «aunque [las violencias] más visibles y conocidas estén acompañadas de asesinatos, sangre y fuerza física, las que realmente son más letales y producen un mayor sufrimiento entre personas y sociedades son aquellas que se ejercen, no desde una mano asesina, sino desde mecanismos que generan exclusión, pobreza, represión, opresión y alienación»⁷. Además, será importante tener en cuenta cómo afecta la violencia a los seres humanos cuando ésta es ejercida por otro humano, ya que, a diferencia de las catástrofes naturales, que generan solidaridad entre los individuos, las catástrofe social fracturan las comunidades ya que ese golpe a la vida y al deseo es el ataque a lo humano por otro ser humano⁸.

Por otra parte, siguiendo la definición de Estado de Max Weber, éste sería «aquella comunidad humana que, dentro de un determinado territorio (el “territorio” es un elemento distintivo), reclama (con éxito) para sí el monopolio de la violencia física legítima»⁹. Por ello, no se puede separar la violencia de las sociedades contemporáneas, de ahí que, desde diferentes ámbitos de las Ciencias Sociales se considere la violencia como una parte importante de la vida política, independientemente del modelo de Estado. De esta forma todos los individuos experimentan directa o indirectamente la violencia en algún momento de su vida, por lo que la reflexión en torno a este concepto resulta necesaria en la actualidad. Además, se debe tener muy presente que «cuando se alteran las funciones protectoras de un Estado y se producen violencias sociales, no pueden menos que generarse situaciones traumáticas»¹⁰, un marco básico para comprender las memorias individuales y colectivas generadas por la violencia durante el régimen franquista.

⁵ Vittorio BUFACCHI: “Dos conceptos de violencia” en Arturo AGUIRRE y Anel NOCHEBUENA (comp.): *Estudios para la no violencia I*, Puebla (México), Afinita Editorial, 2015, pp. 11-30, p. 11.

⁶ Cit. Jamil Salmi en Vittorio BUFACCHI: “Dos conceptos de violencia” ... op. cit., p.19.

⁶ Fuente: Marina CARIETA y Cécile BARBEITO: *Jocs de pau. Caixa d'eines per educar per una cultura de pau*, Madrid, Catarata, 2008, p.120.

⁷ *Ibid.*

⁸ Teresa MORANDI: “Violencia, trauma y duelo” en Anna MIÑARRO y Teresa MORANDI: *Trauma y transmisión. Efectos de la guerra del 36, la posguerra, la dictadura y la transición en la subjetividad de los ciudadanos*, Barcelona, FCCSM, Xoroi Edicions, 2012, p. 61-78, esp. p.65.

⁹ Max WEBER: “La política como vocación” en *El político y el científico*, Madrid, Alianza Editorial, 1979, p. 83.

¹⁰ Teresa MORANDI: “Violencia, trauma y duelo” ...op. cit., p.65.

A la hora de analizar los distintos tipos de violencia, será necesario la precisión conceptual a la hora de diferenciar entre la violencia directa, ejercida por una o varias personas, y la violencia estructural, que puede no estar originada por alguien en concreto. Se debe señalar también la distinción de tres categorías de la violencia que realiza la Organización Mundial de la Salud en su Informe mundial sobre la violencia y la salud, según quién la ejerza: autoinflingida (la violencia dirigida hacia uno mismo), la interpersonal (de una persona o un pequeño grupo, a otra) y la colectiva (si la ejerce el Estado, grupos políticos organizados, terrorismo, etc.). Estas categorías son fundamentales para clasificar situaciones o actitudes violentas y, sobre todo, para ser conscientes de que las violencias que pueden causar un dolor más profundo muchas veces son difíciles de identificar, porque no implican heridas físicas claramente visibles.

En lo que respecta al contenido curricular de la unidad, el Franquismo, se pretende mostrar qué tipo de violencias ejerció el régimen sobre la población, cómo y por qué. Como señala Javier Rodrigo, «se estiman en 50.000 los muertos en ese tiempo de paz retórica, y también en miles los internos en campos de concentración y de trabajos forzados (...), cuya privación de libertad se suma a las desbordadas y absurdas cifras del sistema carcelario de posguerra. Un castigo premeditado, una violencia represiva, preventiva y estructural, extendida por todos los rincones de una sociedad dividida a fuego entre vencedores y vencidos¹¹». Además de la represión física, los investigadores del Franquismo señalan la importancia que tuvieron todas aquellas violencias sobre la sociedad, a veces no tan explícitas, pero cuyas consecuencias pueden llegar a ser mucho más profundas. Los testimonios de la violencia ejercida por el Estado Franquista dan cuenta de depuraciones, imposición de una estricta moral cristiana, exilio, coacción y marginación económicas, desapariciones forzadas, robo de niños, interrogatorios, discursos de violencia hacia las mujeres que no respondían al ideal de mujer franquista, pero sobre todo, de una cultura dominante de exclusión de los vencidos que se mantuvo muchos años después de la guerra. Esta multitud de tipos y formas de ejercer la violencia se mantuvo durante toda la dictadura, ya que sirvió para asegurar la estabilización e institucionalización del régimen. El objetivo fundamental era el de eliminar todo tipo de disidencias internas y mostrar una imagen de paz, tanto fuera como dentro del país, que estaba muy lejos de corresponderse con la realidad de fusilamientos masivos, consejos de guerra, torturas o trabajos forzados. Las consecuencias más graves, sin embargo, son las más difíciles de percibir: el trauma y la memoria son dos de las evidencias de que la violencia que sufrieron muchas personas durante la dictadura, provocó profundas heridas que todavía están presentes en nuestra sociedad y, en muchos casos, están en el origen de las dificultades de implicación política de la ciudadanía o de la concepción maniquea del espectro político. Todavía podemos observar numerosas herencias a nivel social, de todo el sufrimiento que

¹¹ Javier RODRIGO: *Hasta la raíz. Violencia durante la guerra civil y la dictadura franquista... op. cit.*, p. 48.

experimentaron las generaciones pasadas, que se ha ido transmitiendo con el paso del tiempo, en lugar de olvidarse¹²

Otra idea clave que sustenta la presente unidad didáctica es la concepción de los crímenes cometidos por el Franquismo como violaciones de derechos humanos, tal y como muchos señalan investigadores, expertos y miembros del movimiento para la recuperación de la memoria histórica. Como señala Sergio Gálvez, «la entrada en escena de los Derechos Humanos como base jurídica y ética para la reconstrucción de un pasado sometido a una intensa revisión»¹³, es uno de los puntos de consenso en un ámbito caracterizado por multitud de posicionamientos historiográficos, sociales y políticos como es el de la recuperación de la memoria histórica. Las demandas de verdad, justicia y reparación que aparecen en los discursos de las asociaciones y familias, además, «entronca con un movimiento de reparaciones más amplio a escala internacional que recorre Europa y el mundo, de reparación moral y jurídica de las víctimas»¹⁴, «vinculado con la defensa de los derechos humanos y la investigación y judicialización de los crímenes contra la humanidad»¹⁵. Dado que se apuesta por ofrecer a los alumnos un conocimiento histórico lo más actualizado posible, resulta necesario añadir esta nueva perspectiva a la enseñanza y aprendizaje de la represión franquista, ausente en los libros de texto¹⁶.

En definitiva el punto de partida es un concepto amplio de violencia entendida como fenómeno presente en sus múltiples formas en los Estados y grupos humanos, actuales y pasados, haciendo hincapié en la peculiaridad de la violencia ejercida por el ser humano y concretamente por quienes gobiernan los Estados. Con ello se pretende plantear una serie de líneas de reflexión para comprender el pasado reciente español pero también nuestro presente: qué hace que se pueda calificar un acto como violento; si la violencia puede estar justificada; qué violencia es negativa y cuál no; qué puntos en común tienen actos violentos de diferentes tipos; qué consecuencias tiene la violencia dentro de una comunidad; qué consecuencias tiene la negación de la violencia. Para que esto sea posible, el papel del alumnado debe ser activo, como se verá más adelante, y su implicación es clave en las diferentes actividades que se han planteado. La presente unidad didáctica está basada en una concepción constructivista del conocimiento en la que son los propios estudiantes quienes elaboran su saber de forma activa, por lo que los procesos de enseñanza-aprendizaje están centrados en el alumno, no en el maestro. Como se puede observar en las

¹² Helena VILLASANTE: *Memoria familiar de la represión franquista. Trauma, duelo y exhumaciones de fosas en el País Valenciano*, Trabajo final de Máster en Historia Contemporánea, Universitat de València, 2015.

¹³ Sergio GÁLVEZ: “Memorias, historia, Derechos Humanos, políticas públicas. Reflexiones en torno a la práctica historiográfica. Un balance revisitado” en Julio ARÓSTEGUI y Sergio GÁLVEZ (eds.): *Generaciones y memorias de la represión franquista*, Valencia, PUV, pp. 15-36, esp. p. 21.

¹⁴ Pedro RUIZ: “Los discursos de la memoria histórica en España” en Julio ARÓSTEGUI y Sergio GÁLVEZ (eds.): *Generaciones y memorias de la represión franquista*, Valencia, PUV, 2010, pp. 39-74, esp. p. 50.

¹⁵ Francisco FERRÁNDIZ: *El pasado bajo tierra. Exhumaciones contemporáneas de la Guerra civil*, Barcelona, Anthropos, 2014.

¹⁶ Juan Carlos COLOMER: «La Guerra Civil y el Franquismo en libros de texto actuales de 6.º de primaria. Una aproximación crítica» en Pilar FOLGUERA et. al. (coords.): *Pensar con la historia desde el siglo XXI: actas del XII Congreso de la Asociación de Historia*, Madrid, UAM, pp. 5175-5185.

actividades, el papel del docente es más cercano al de guía que al de transmisor de conocimientos, pues su función es acompañar el aprendizaje de los alumnos y contribuir a los debates y reflexiones en el aula. Además juega un papel fundamental a la hora de orientar a los estudiantes y ayudarles a identificar sus intereses y a potenciar sus habilidades. Se pretende que los alumnos tengan un acercamiento a multitud de tipos de fuentes de información, siguiendo los planteamientos de los grupos de innovación didáctica como Grupo 13-16, Proyecto Cronos o Kairós. Por ello, el desarrollo de las actividades y propuestas didácticas se plantean como herramientas para la reflexión crítica acerca de la violencia con la intención de que los estudiantes adquieran compromisos sociales en una dirección concreta, avanzar hacia una cultura de paz y de no-violencia, desde la máxima «conocer para actuar, actuar para transformar»¹⁷.

4. CONTEXTUALIZACIÓN EN EL MARCO LEGAL Y RELACIÓN CON OTRAS MATERIAS

La unidad didáctica «Violencias en tiempos de paz» está destinada al segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente para 4º curso. El marco legal al que se asocia es, por una parte la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE) y al DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana ya que ambas leyes establecen, de forma general, los temarios de las diferentes asignaturas junto con los objetivos y los criterios de corrección que se han de llevar a cabo. Por su carácter, la presente unidad didáctica cubre contenidos de las asignaturas de Historia y de Educación Ético-cívica. En el caso de Historia, se ubica en el último bloque, el mundo actual, que el Decreto señalado establece para la asignatura, concretamente en el tema, «El franquismo en España y su evolución. El exilio y la oposición a la dictadura».

Esta propuesta plantea un nuevo enfoque para aprender y comprender la dictadura franquista desde el punto de vista de la violencia y de los derechos humanos. Así, la unidad didáctica incluye contenidos del bloque 1, *contenidos comunes*, ya que se trata de habilidades o conceptos que han de estar presentes de forma transversal a lo largo de todo el curso. En el caso de la asignatura de Educación Ético-cívica, la unidad se enmarca en el bloque 5 de la asignatura, «Derechos humanos y retos del mundo actual», aunque también incluye contenidos comunes, tal y como se señala en la tabla 3.

Aunque actualmente conviven en el sistema educativo español dos leyes de educación, se ha optado por prescindir de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante, LOMCE) como marco normativo por diversas razones. Por una parte, en dicha ley se entiende que la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia debe seguir «un criterio cronológico a lo largo de

¹⁷ UNRWA ESPAÑA / DC Departamento Creativo: *Cuaderno Pedagógico. La paz empieza aquí. Educación en Derechos Humanos*, Zaragoza, 2014, p. 23. Recuperado de Internet (<http://www.unrwa.es/escuelasporlapaz/images/pdf/Cuaderno%20Pedaggico%20la%20Paz%20Empieza%20Aqu.pdf>).

los dos ciclos de la ESO»¹⁸, lo cual no permitiría un enfoque basado en problemas como se plantea en esta unidad. Por otra, el tema referente a la dictadura franquista en 4º de ESO se encuentra en el bloque 7, «La estabilización del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético», una distribución temática con un claro sesgo ideológico que asocia II República y guerra civil en el bloque 5, «Periodo de entreguerras, 1919-1945», y desvincula el Franquismo del golpe de Estado del 1936 y el posterior conflicto bélico. Además, como señalan Parra, Colomer y Sáiz para el currículo de la LOMCE de primaria, también en secundaria «se exige al alumnado “comprender” e “identificar”, pero no tanto reflexionar, discutir o criticar»¹⁹, por lo tanto las propuestas didáctica basadas en el debate y la reflexión crítica como es ésta no se consideran tan importantes.

El diseño curricular de la LOMCE para las tres etapas educativas (infantil, primaria y secundaria), «se aleja de las finalidades que los especialistas en didáctica de las ciencias sociales otorgan a la enseñanza-aprendizaje del conjunto de disciplinas insertas en esta denominación»²⁰. Es decir, la rigidez normativa, la detallada definición de contenidos, la escasa importancia que da la ley al análisis y comprensión de los procesos históricos, sumados a un enfoque ideológico de la historia del siglo XX, impiden la realización de propuestas didácticas innovadoras y obligan a enmarcar esta unidad didáctica en la LOE.

Por otra parte, cabe señalar que esta programación se ajusta al formato de unidad didáctica para un Trabajo de Final de Máster, pero que forma parte de una idea más grande de plantear el curso completo a partir de problemas del presente. En este caso, la unidad didáctica sobre violencia se plantearía con una perspectiva comparada, para poder analizar estos procesos en países con experiencias similares como Argentina o Chile desde el enfoque de los Derechos Humanos y haciendo hincapié en el papel de la memoria de la violencia. Además se podría trabajar la historia europea del siglo XX utilizando el concepto de violencia como eje vertebrador y transversal a los diferentes puntos del temario. En definitiva, la violencia es un concepto tan abierto y una realidad tan presente en la actualidad, que presenta grandes posibilidades didácticas. En este trabajo,

Finalmente, es importante destacar el enfoque interdisciplinar de la unidad. Con esto se pretende que el conocimiento sea más transversal y profundo para los alumnos, ya que existen puntos en común entre ambas asignaturas, no sólo en cuestión de contenido, sino también en lo referente a la metodología de trabajo. Uno de los retos de la educación en las sociedades actuales es el de resituar el proceso de enseñanza-aprendizaje con una visión globalizadora e interdisciplinar que fomente la concepción del conocimiento humano como un todo, en lugar de seccionarlo por materias o disciplinas. Además la

¹⁸ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, p. 297.

¹⁹ David PARRA, Juan Carlos COLOMER y Jorge SÁIZ: «Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE. Educación infantil y primaria» en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79 (2015), pp. 8-14, esp. p. 11

²⁰ *Ibid.*, p.13.

estructura de contenidos curriculares es una cuestión que aparece habitualmente en los debates sobre educación y resulta problemático en las leyes educativas pero que, por multitud de razones que tienen que ver con el funcionamiento general del sistema educativo español, difícilmente se llevan a cabo. Como señala José A. Pareja, «los métodos globalizados consideran que las materias y asignaturas nunca deben ser, para el alumno, los objetivos prioritarios sino unos medios o instrumentos que le permitirán conocer mejor algún aspecto de la realidad»²¹. Por ello se pretende que los alumnos puedan relacionar los conceptos de violencia y derechos humanos para analizar las violaciones de estos derechos tanto en el régimen Franquista como en la actualidad.

5. OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

A continuación figuran los objetivos que se plantean para la unidad en relación a las leyes. Para facilitar la comparación, en el Anexo 2 aparece una tabla ampliada donde se desarrollan cada uno de los objetivos de las leyes educativas.

Tabla 1. Objetivos de etapa, de la materia Ciencias Sociales, de la materia Educación Ético-cívica y objetivos de la UD

Objetivos de etapa ²²	Objetivos de CCSS ²³	Objetivos de Educación Ético-cívica ²⁴	Objetivos de la UD
b), h), i).	6, 15.	1, 2, 3 (REAL DECRETO 1631/2006). 7 (DECRETO 112/2007).	Ser capaz de trabajar en equipo y de forma individual así como de participar en debates abiertos respetando argumentando las propias opiniones respetando las de los compañeros (O1).
a), e), k).	6, 8, 12.	1, 10 (REAL DECRETO 1631/2006). 1, 2, 5 (DECRETO 112/2007).	Valorar las experiencias de quienes vivieron en el Franquismo y la memoria como fuente imprescindible para la historia del pasado reciente (O2).
a), e), m).	7.	3, 9, 10 (REAL	Ser consciente de la complejidad del concepto de

²¹ José A. PAREJA: «Modelos globalizadores y técnicas didácticas interdisciplinares», 2011, Artículo sin editar. Recuperado de Internet (<http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7-ModelosGlobalizadoresTecnicaInterdisciplinares.pdf>).

²² DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana, pp. 30405-30406.

²³ *Íbid.*, p. 30475.

²⁴ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, p. 704 y DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana, p. 30498.

		DECRETO 1631/2006). 1, 2, 5, 6, 7 (DECRETO 112/2007).	violencia (O3).
m), p).	7, 12.		Comprender el problema de las fuentes en Historia y aprender a utilizar críticamente los diferentes tipos de documentos como fuentes de información para la construcción del discurso histórico (O4).
m), p).	1,11.	10 (REAL DECRETO 1631/2006).	Conocer los discursos políticos que el Estado franquista transmitía sobre la situación interna en España (negación de la violencia, paz, desarrollo económico, etc.) y contrastarlos con otras fuentes (O5).
k, m).	1,11	1,10 (REAL DECRETO 1631/2006).	Conocer el concepto de memoria y comprender la relación de ésta con las experiencias traumáticas provocadas por la violencia (O6).
m).	1, 5, 7, 11.	10 (REAL DECRETO 1631/2006).	Conocer el alcance de la represión franquista y el papel que tuvo en la construcción y consolidación del régimen (O7).
a), d), e), g), m).	14, 11.	3, 9, 10 (REAL DECRETO 1631/2006). 1, 2, 4, 5, 6, 7 (DECRETO 112/2007).	Conocer, comprender y valorar los Derechos Humanos básicos y las violaciones de estos derechos en el presente y en el pasado reciente mediante el trabajo conjunto con la asignatura de Ética para adquirir una visión crítica frente a las situaciones de injusticia o violencia (O8).
m), a).	7, 14.	3, 9 (REAL DECRETO 1631/2006). 5, 6, 7 (DECRETO 112/2007).	Ser capaz de relacionar algunos aspectos del pasado con el presente como base de una ciudadanía crítica (O9).
k)	8, 10.		Valorar y respetar los espacios de memoria como un elemento más del patrimonio cultural e histórico (O10).
a), e), m).	7, 14.	3, 9, 10 (REAL DECRETO	Ser capaz de identificar actitudes, acciones y situaciones violentas en la propia cotidianidad para

		1631/2006). 1, 2, 5, 6. 7 (DECRETO 112/2007).	poder cambiarlas (O11) .
--	--	--	---------------------------------

6. COMPETENCIAS BÁSICAS Y ESPECÍFICAS

Las competencias básicas fueron introducidas por el Proyecto Tunning en el debate educativo europeo en el año 2000 y tuvieron su materialización en el currículo español en 2006. Por competencias se entiende la capacidad que tienen los individuos para movilizar todos sus recursos personales y utilizar sus conocimientos de forma integrada para resolver una situación determinada o un problema en su vida cotidiana. Desde su aparición, todas las programaciones didácticas se articulan en torno a las 8 competencias básicas, ya que se entiende que son las habilidades básicas necesarias para desenvolverse en el ámbito personal, social y laboral en las sociedades contemporáneas.

En lo que respecta a la presente unidad didáctica, las diferentes actividades a realizar en el aula contribuyen a adquirir las diferentes competencias básicas. En primer lugar, los alumnos mejorarán sus **competencias en comunicación lingüística (C1)** debido a la importancia que se le da a lo largo de todas las sesiones, a la intervención en debates, a la lectura de diferentes fuentes y a la síntesis escrita de las reflexiones llevadas a cabo a lo largo de la unidad.

En segundo lugar, con la visita escolar planteada en la sesión 7 se busca que los alumnos perciban el espacio como el escenario donde se desarrolla la acción humana y en definitiva la historia, a la vez que entran en contacto con el patrimonio histórico-cultural que tienen más cerca, lo cual ayuda a adquirir la **competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (C3)** así como la **competencia cultural y artística (C6)**.

En tercer lugar, el **tratamiento de la información y la competencia digital (C4)** está muy presente en la propuesta didáctica, ya que se anima a los estudiantes a utilizar los diferentes recursos tecnológicos a su alcance como herramienta de aprendizaje (audiovisuales, programas de presentaciones, etc.). Además, la obtención y tratamiento de la información es una de las piezas clave de las actividades diseñadas, pues el análisis de fuentes (textuales, gráficas, iconográficas, orales, materiales, audiovisuales) para la comprensión de fenómenos pasados o presentes tiene una gran presencia a lo largo de toda la secuencia didáctica.

Otra de las claves es la **competencia social y ciudadana (C5)** ya que la unidad didáctica se articula alrededor de un problema social muy presente en las sociedades como es la violencia. La reflexión colectiva y el diálogo en torno a este concepto no sólo ayudará a los alumnos a conocer y comprender el papel de la

represión en la consolidación del régimen franquista, sino que les permitirá desarrollar la empatía histórica y ampliar sus herramientas de análisis y comprensión de su vida cotidiana; condición indispensable para formar una ciudadanía crítica, activa y comprometida. Por ello se da gran importancia al trabajo en grupo, a la puesta en común y al debate, para fomentar la escucha activa, el respeto y valoración de las opiniones de los compañeros y el diálogo como herramienta de comunicación imprescindible para construir una cultura de la no violencia, en consonancia con los contenidos y valores que se trabajan.

La **competencia de *aprender a aprender* (C7)** aparece a lo largo de toda la unidad didáctica, ya que los alumnos irán progresivamente buscando las estrategias y técnicas de aprendizaje que más se adaptan a su estilo de aprendizaje y al tipo de inteligencia que más predomine en cada uno, con la ayuda del docente. Para ello la propuesta de actividades favorece la comprensión multicausal y de los fenómenos sociales a través de la obtención y clasificación de información de diferentes fuentes, para lo cual será necesario el análisis y la reflexión para adquirir una visión compleja de los problemas y ser capaz de buscar soluciones creativas.

En último lugar, la **competencia de *autonomía e iniciativa personal* (C8)** está presente en los debates y reflexiones colectivas así como las actividades de trabajo cooperativo que requieren de una implicación personal importante para el buen funcionamiento del grupo. Además, con los trabajos individuales se da espacio al trabajo personal de síntesis, clasificación y análisis de información, dando la oportunidad de que cada alumno seleccione los aspectos que más le interesen del contenido e incorpore reflexiones e ideas propias a los informes escritos. Para sintetizar todo lo anterior se ha realizado una tabla donde se relacionan las diferentes competencias con los objetivos didácticos de la unidad:

Tabla 2. Objetivos de la UB y Competencias básicas.

Objetivos de la UD didáctica	C1. en comunicación lingüística.	C3. conoc. y la interacción con el mundo físico	C4. Tratamiento de la información y c. digital	C5. social y ciudadana	C6. cultural y artística	C7. para aprender a aprender	C8. autonomía e iniciativa personal
Ser capaz de trabajar en equipo y de forma individual así como de participar en debates abiertos respetando argumentando las propias opiniones respetando las de los compañeros.	X		X	X	X	X	X
Valorar las experiencias de quienes vivieron en el Franquismo y la memoria como fuente imprescindible para la historia del pasado reciente.	X			X	X		X
Ser consciente de la complejidad del concepto de violencia.	X		X	X	X	X	X
Comprender el problema de las fuentes en Historia y aprender a utilizar críticamente los diferentes tipos de documentos como fuentes de información para la construcción del discurso histórico.	X		X	X	X	X	X
Conocer los discursos políticos que el Estado franquista transmitía sobre la situación interna en España (negación de la violencia, paz, desarrollo económico, etc.) y contrastarlos con otras fuentes.	X		X	X	X		

Conocer el concepto de memoria y comprender la relación de ésta con las experiencias traumáticas provocadas por la violencia.	X		X	X	X			
Conocer el alcance de la represión franquista y el papel que tuvo en la construcción y consolidación del régimen.	X			X	X			
Conocer, comprender y valorar los Derechos Humanos básicos y las violaciones de estos derechos en el presente y en el pasado reciente mediante el trabajo conjunto con la asignatura de Ética para adquirir una visión crítica frente a las situaciones de injusticia o violencia.				X	X			
Ser capaz de relacionar algunos aspectos del pasado con el presente como base de una ciudadanía crítica.	X			X	X			X
Valorar y respetar los espacios de memoria como un elemento más del patrimonio cultural e histórico.		X			X			
Ser capaz de identificar actitudes, acciones y situaciones violentas en la propia cotidianidad para poder cambiarlas,	X			X	X			X

7. CONTENIDOS

Tabla 3. Contenidos de la unidad didáctica.

Contenidos
Conceptuales
El concepto de violencia desde un punto de vista amplio, los tipos de violencia existentes (directa, cultural, estructural), su distinción según quien la ejerza (autoinfligida, interpersonal y colectiva) y sus manifestaciones (Cont. 1) .
La represión franquista como violaciones de Derechos Humanos. Características y formas de ejercer la represión, factores políticos que subyacen bajo el aparato represivo del régimen, relevancia para la construcción de la dictadura y evolución entre 1936-1975. Apuntes sobre la oposición al régimen (Cont. 2) .
Las memorias de la violencia. Qué son, cómo se generan y por qué, cuáles son sus manifestaciones y su relación con el trauma. La pluralidad de memorias y la importancia del sujeto (Cont. 3) .
Los discursos del franquismo de negación de la violencia hacia la oposición: los 25 años de paz y el desarrollo económico (Cont. 4) .
Tipos y formas de violencia en la actualidad (Cont. 5) .
Los Derechos Humanos como referencia universal para la conducta humana ²⁵ . Las discriminaciones y violaciones de los derechos humanos en el mundo actual (Cont. 6) .
Técnicas de trabajo
Preparación y realización de debates sobre problemas del entorno inmediato o de carácter global, sobre cuestiones de actualidad y dilemas ético-cívicos, considerando las posiciones y alternativas existentes ²⁶ (Cont. 7) .
Utilización del diálogo y del debate en el planteamiento de los conflictos y dilemas morales, estimulando la capacidad argumentativa ²⁷ (Cont. 8) .
Análisis de fuentes. Formulación de preguntas a las fuentes. Búsqueda y selección de

²⁵ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, p. 720

²⁶ *Íbid.*

²⁷ *Íbid.*

<p>información de fuentes escritas, diferenciando los hechos de las opiniones y las fuentes primarias de las secundarias. Análisis y trabajo con textos históricos de especial relevancia²⁸ (Cont. 9).</p> <p>Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.²⁹ (Cont. 10).</p>
<p>Análisis de hechos o situaciones relevantes de la actualidad con indagación de sus antecedentes históricos y de las circunstancias que los condicionan³⁰ (Cont. 11).</p>
<p>Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de información y como herramienta obtener, relacionar y procesar información sobre hechos sociales y comunicar las conclusiones (Cont. 12).</p>
<p>Actitudinales</p>
<p>Educación para la paz y la no violencia (Cont. 13).</p>
<p>Valoración de los derechos humanos y rechazo de cualquier forma de injusticia, discriminación, dominio o genocidio. Asunción de una visión crítica hacia las situaciones injustas y valoración del diálogo y la búsqueda de la paz en la resolución de los conflictos³¹ (Cont. 14).</p>

8. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Esta propuesta didáctica parte de una concepción de la educación como el proceso por el cual los individuos se forman como seres humanos y se preparan para la vida personal, colectiva, intelectual, emocional; para ser personas completas y vivir en sociedad. Para ello, las diferentes materias de Educación Secundaria, y especialmente las de Ciencias Sociales y Educación Ético-cívica, deberían tener como objetivo fundamental brindar herramientas de comprensión del presente, pensamiento crítico y capacidad de diálogo argumentado y respetuoso. Además, los nuevos aprendizajes deben apoyarse en los conocimientos previos del alumno y permitir que sea él mismo quien construye su saber de forma activa. Se pretende que con esta unidad didáctica los estudiantes relacionen aprendizajes de diferentes áreas, partiendo del entorno más cercano como punto de partida para favorecer nuevos conocimientos y habilidades. Esto permite el crecimiento personal y social de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de su punto de partida, de sus facilidades y

²⁸ *Íbid.*, p. 708.

²⁹ *Íbid.*, p. 720.

³⁰ *Íbid.*, p. 708.

³¹ *Íbid.*

dificultades o del tipo de inteligencia que predomina en él o ella³², ya que se ofrecen diversas situaciones de aprendizaje para que cada uno encuentre aquella con la que se siente mejor (aprender a aprender) y pueda conseguir los objetivos de formas diferentes (atención a la diversidad).

Para ello la metodología de trabajo es activa, participativa y centrada en el alumnado, partiendo de los conocimientos e intereses de cada uno para que se sientan parte del grupo y tengan un papel activo en su propio crecimiento personal. Como ya se ha mencionado, el principio de globalización e interdisciplinariedad está muy presente en las actividades, con la intención de que conciban el conocimiento de forma holística además de ver la relación entre el pasado y el presente para poder comprender mejor su realidad y actuar sobre ella. Se pretende fomentar el trabajo y la autonomía del estudiante para que vaya adquiriendo responsabilidades y método de trabajo de forma progresiva, acompañándoles en la búsqueda de sus aptitudes y la forma de aprender que más se adapte a cada uno. Además, tiene un especial protagonismo la reflexión personal y grupal así como la puesta en común de las opiniones personales de forma que las conclusiones finales sean el resultado de los aportes del grupo. Así, la distribución del aula se debe adaptar a la actividad a desarrollar, pero primará aquélla que permita el debate y la comunicación e intercambio de ideas, es decir, una distribución que permita que todo el mundo pueda mirar y escuchar a los compañeros, y a la vez, ser visto y escuchado.

Finalmente, la diversidad del alumnado se atiende en la medida en que se adaptan las actividades en función de las posibilidades y el interés de cada uno. Las dificultades que un alumno puede presentar no se entienden desde la perspectiva de la psicopatología clásica que, como señala Mercè Traveset, «se ha centrado mucho en el problema, en el individuo que lo tiene, aislándolo del contexto al que pertenece. Así, se etiqueta al niño, se le suministra una medicación o se le recomienda un tratamiento psicopatológico. En la escuela solemos hacer lo mismo, se trata de cambiar una conducta, sin ir demasiado al fondo de qué lo está provocando»³³. En esta propuesta, se concibe la diversidad de una forma más amplia, pues cada persona dentro del aula tiene diferentes capacidades, intereses, habilidades y niveles de motivación, lo cual implica que las actividades, los objetivos y la evaluación deban ser lo suficientemente amplios como para que todos puedan aprovecharlos. Se prevé el uso de diferentes fuentes de información o el planteamiento de informes y trabajos abiertos para

³² Howard GARDNER: *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2005.

³³ Mercè TRAVESET VILAGINÉS: *La pedagogía sistémica: fundamentos y práctica*, Barcelona, Graó, 2007, p. 81.

atender la diversidad de cada alumno, permitiendo que cada uno escoja el tipo de fuente que más atractiva le resulta o que considere más asequible, según sus capacidades, intereses o sus objetivos personales. Es la propia selección de recursos y formatos de trabajo lo que permite integrar todas las diversidades que existen en el aula.

Finalmente cabe señalar la importancia que adquiere el trabajo coordinado con otros docentes para afrontar las dificultades del aula. Especialmente en proyectos interdisciplinarios es necesario el trabajo colaborativo para plantear una unidad didáctica desde dos asignaturas, ya que, para un desarrollo adecuado, será fundamental trabajar conjuntamente y mantener contacto diario entre ambos docentes, para poder comentar el trabajo realizado y los avances del alumnado.

9. ACTIVIDADES Y RECURSOS

En la tabla 4 figuran la programación de actividades por sesiones, junto con los recursos a utilizar en cada sesión, los objetivos, competencias y contenidos que se trabajan en cada una.

En cuanto a los materiales, en los diferentes anexos figuran todos los recursos de tipo documental (textos, imágenes y enlaces a vídeos) necesarios para desarrollar las sesiones. Además de éstos también se utilizarán otros materiales, tal y como se señala en la tabla de actividades, como un corcho, un ovillo de lana, tijeras, chinchetas o los medios necesarios para reproducir y proyectar los vídeos (pantalla, sonido, proyector).

Finalmente, a la hora de llevar a cabo esta unidad didáctica, será necesario vehicular los materiales, recursos y trabajos a través de una carpeta de almacenamiento en la nube (Dropbox o Google Drive). Esta es una buena forma de facilitar el contacto entre el docente y los alumnos y un recurso muy útil para los trabajos colaborativos. Si todo el material está accesible a todos, pueden ver las fuentes que tienen otros compañeros y utilizarlas si les interesa o se puede añadir una carpeta con material de ampliación para quien muestre interés y quiera profundizar en algún tema tratado.

Los materiales necesarios para llevar a cabo la unidad, como se puede ver en el apartado «Recursos», constan de dossiers de fuentes donde se incluyen documentos de diferentes tipos (textuales, iconográficos, audiovisuales, fuentes orales, gráficos, etc.). Finalmente, el uso de las TIC será fundamental para el desarrollo de las sesiones, ya que se les animará a la realización de uno de los trabajos con el formato que prefieran (video, cómic, texto, presentación, etc.), utilizando las amplias posibilidades que brindan las nuevas tecnologías.

Tabla 4. Planificación de las diferentes sesiones: actividades, disposición del alumnado, recursos, objetivos de la UD, Competencias Básicas y Contenidos

Sesión 1. Introducción-motivación					
Asignatura: Ciencias Sociales					
Actividad	Disposición	Recursos	Objetivos	CCBB	Contenidos
<p>La profesora escribe en grande en la pizarra conceptos como violencia, paz, estabilidad, represión y conflicto. En, aproximadamente, 10-15 minutos los alumnos han de escribir en un folio características de algunos de estos conceptos o una definición general. No se pide algo elaborado sino una tormenta de ideas rápida.</p> <p>A continuación se ponen en común las ideas surgidas y se plantean una serie de preguntas para el debate: ¿por qué las hemos definido así?, ¿hay maneras diferentes de definir las?, ¿nuestras definiciones están basadas en ideas estereotipadas sobre la violencia o la paz?, ¿qué nos cuesta más definir, violencia o paz?³⁴</p>	En pequeños grupos de 4 o 5.	Pizarra, tiza, papel, bolígrafo.	<p><u>Objetivo de la sesión:</u> Detectar ideas previas de los alumnos y detectar posibles dificultades, problemas de motivación o de actitud.</p> <p><u>Objetivos de aprendizaje:</u></p> <p>O1, O3, O11.</p>	C1, C4, C5, C6, C7, C8.	Cont. 1, Cont. 7, Cont. 8, Cont. 12.
<p>Se propone una tormenta de ideas sobre lo que les sugieren las imágenes y los videos que se proyectan (anexo 2). El debate se puede ir guiando con preguntas: ¿qué hace que caractericemos un hecho como violento?, ¿la violencia es inherente al ser humano?, ¿qué mueve a un humano a ejercer violencia contra otro?, ¿qué creéis que es la violencia estructural?, ¿se puede ejercer violencia contra alguien sin dañarlo físicamente?, ¿qué formas de violencia conocéis?, ¿has presenciado alguna vez una escena de violencia?, ¿cómo te has sentido ante ella?</p>	En gran grupo, en semicírculo.	Proyector, ordenador, sonido y dossier de fuentes (anexo 2).			
<p>Se les reparte una hoja con el “Mini yo”³⁵ (anexo 3). Se explica al alumnado que en cada una de las partes en las que está dividido el dibujo deberán anotar, al acabar cada sesión y al final de la unidad, algo interesante que hay aprendido, los sentimientos y valores que las sesiones y la temática han movido en el interior de cada uno, y una acción sencilla a llevar a cabo en coherencia con lo vivido en la actividad.</p>	En gran grupo, en semicírculo.	“Mini yo” (anexo 3).			
Sesión 2. Trabajo con fuentes					
Asignatura: Ciencias Sociales					
Actividad	Disposición	Recursos	Objetivos	CCBB	Contenidos
<p>Se reparte a cada alumno el cronograma de la unidad con los criterios de evaluación (anexo 4) y se explica que se realizará de forma conjunta con la asignatura de Educación Ética-cívica. Se explica brevemente en qué consistirán las próximas sesiones y la importancia de su participación en las actividades.</p>	Individual.	Cronograma y criterios de evaluación (anexo 4).	<p><u>Objetivo de la introducción:</u></p> <p>Que los alumnos sepan qué se les pedirá al final de la unidad y por qué se van a realizar las</p>	C1, C4, C5, C6, C7, C8.	Cont. 1, Cont. 2, Cont. 4, Cont. 7, Cont. 9, Cont. 12.

³⁴ Actividad extraída de Marina CARIETA; Cécile BARBBEITO: “Quaderns d’educació per a la pau. Introducció de conceptes: pau, violencia i conflicto”, Escola de cultura de pau, Barcelona, 2004, p. 9. Disponible en <<http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion002c.pdf>>

³⁵ Actividad extraída de “Educación, violencia y conflictos armados”, p. 4-5

<p>Se explica que en las últimas sesiones se hará un debate en gran grupo en torno a unas preguntas clave, en el que compartirán su investigación y tendrán que argumentar su explicación apoyándose en fuentes históricas. Las preguntas serán: ¿Hubo paz en los 25 años de paz?, ¿qué discursos sobre la paz y la violencia trasmite el régimen franquista?</p> <p>Para ello, en pequeños grupos se reparte a cada grupo un dossier de fuentes (anexos 5-9), de forma que cada persona tiene su propio dossier, en función del grupo en el que está. Durante dos sesiones los alumnos trabajan en clase las fuentes en grupo y van elaborando un guión (que puede ser individual o colaborativo) para el debate mencionado que les puede servir para redactar el informe final. Para ayudar en el trabajo con fuentes, los dossiers cuentan con una guía de investigación que facilita la comprensión de los documentos.</p> <p>Se puede pedir que continúen el trabajo en casa, según las posibilidades y el interés de cada uno. Si alguna persona muestra especial interés, se le facilitarán más materiales para que pueda profundizar. Si alguien tiene dificultad para comprender una fuente, se le puede pedir que busque otra tipología que le sea más fácil o que escoja un ámbito concreto de violencia, por ejemplo, la violencia en la escuela, para facilitarle un documental u otro tipo de textos donde esto aparezca más desarrollado.</p> <p>Se dejan unos minutos para que, quien lo desee, complete el “Mini yo” (anexo 3).</p>	<p>En grupos de 4-5.</p>	<p>Dossieres de grupo (anexos 5-9).</p> <p>“Mini yo” (anexo 3).</p>	<p>actividades y que puedan encontrarles sentido.</p> <p><u>Objetivos de aprendizaje:</u></p> <p>O1, O4, O5, O7.</p>		
--	--------------------------	---	--	--	--

Sesión 3. Trabajo con fuentes

Asignatura: Ciencias Sociales

Actividad	Disposición	Recursos	Objetivos	CCBB	Contenidos
<p>Continuación del trabajo con los dossiers (anexos 5-9) iniciado en la sesión anterior.</p> <p>Se pueden utilizar unos minutos para proyectar en la pantalla los recursos audiovisuales que hay en cada dossier de grupo. De esta forma todos pueden ver los vídeos de los demás y cada uno toma sus notas cuando se proyecta la fuente que tiene en su dossier. Esta parte se puede dejar que la realicen en casa, según lo avanzado que esté el trabajo sobre los demás documentos, ya que en el aula cuentan con el apoyo de los compañeros y de la profesora para resolver dudas.</p> <p>Se dejan unos minutos para que, quien lo desee, complete el “Mini yo” (anexo 3).</p>	<p>En grupos de 4-5 (los mismos de la sesión anterior).</p>	<p>Dossieres de grupo (anexos 5-9).</p> <p>Proyector, ordenador, sonido.</p> <p>“Mini yo” (anexo 3).</p>	<p>O1, O4, O5, O7.</p>	<p>C1, C4, C5, C6, C7, C8.</p>	<p>Cont. 1, Cont. 2, Cont. 4, Cont. 7, Cont. 9, Cont. 12.</p>

Sesión 4. Derechos humanos

Asignatura: Educación Ético-cívica

Actividad	Disposición	Recursos	Objetivos	CCBB	Contenidos
<p>Dinámica sobre necesidades básicas³⁶:</p> <p>Parte I: Se pide a los alumnos formen grupos de 4-5 personas y que elaboren, por consenso argumentando sus opiniones, una lista de 5-6 necesidades humanas básicas, mediante la reflexión de las necesidades personales de cada uno. Tras unos minutos, se ponen en común las listas de todos los grupos, explicando por qué han elegido esas necesidades y se buscan las necesidades comunes</p> <p>Se explica que existe una relación entre las necesidades básicas y los derechos humanos.</p>	<p>Pequeños grupos de 4-5 personas.</p>	<p>Cuaderno.</p>	<p>O1, O8, O10.</p>	<p>C1, C4, C5, C6, C7, C8.</p>	<p>Cont. 5, Cont. 6, Cont. 8, Cont. 13, Cont. 14.</p>
<p>Parte II: El grupo se divide en dos equipos. A los miembros de un equipo se les reparte aleatoriamente tarjetas de necesidades básicas (anexo 10, documento 1, columna de la derecha) y a los del otro equipo, de Derechos Humanos (anexo 10, documento 1, columna de la izquierda). Todas las parejas han de encontrarse para relacionar necesidades con derechos. Una vez emparejados, se leen en voz alta para que todos puedan conocerlas y para poner en común algún pensamiento o idea que haya podido surgir. Se pregunta cada pareja si conocen algún ejemplo en que estos derechos no son respetados (p. ej., refugiados, discriminación religiosa, dictaduras, secuestro de reporteros o cooperantes, torturas, niños soldado, etc.). Después, se colocan las parejas repartidas por todo el espacio, en un círculo grande y cada alumno ha de colocarse junto a la necesidad o el derecho que más le ha llamado la atención. Finalmente los alumnos se mezclan en el círculo para evitar que las parejas estén juntas. Se ata el extremo de una madeja de lana de color vivo a la muñeca de un alumno con tarjeta de necesidades y éste lanza la madeja a su correspondiente pareja (derechos), de forma que se “teja” una red entre necesidades y derechos. Todos los alumnos se sientan en el suelo y en la pantalla se proyecta una tabla (anexo 10, documento 2) que relaciona las necesidades humanas con los factores que favorecen o amenazan su satisfacción.</p>	<p>Dos equipos, gran grupo.</p>	<p>Tarjetas Derechos Humanos y Necesidades Humanas Básicas (anexo 10, documento 1).</p> <p>Madeja de lana de color vivo.</p> <p>Tabla de necesidades humanas y factores que favorecen o amenazan su satisfacción (anexo 10, documento 2).</p>			
<p>Parte III. En los últimos minutos se puede hacer una puesta en común y reflexión sobre la experiencia de la dinámica, cómo se han sentido</p> <p>Se dejan unos minutos para que, quien lo desee, complete el “Mini yo” (anexo 3).</p>	<p>Gran grupo</p>	<p>“Mini yo” (anexo 3).</p>			

³⁶ Adaptación de la dinámica Necesidades básicas, derechos y dignidad humana en UNRWA ESPAÑA / DC Departamento Creativo: *Cuaderno Pedagógico. La paz empieza aquí. Educación en Derechos Humanos*, Zaragoza, 2014, p. 60-63. Disponible en: <<http://www.unrwa.es/escuelasporlapaz/images/pdf/Cuaderno%20Pedaggico%20la%20Paz%20Empieza%20Aqu.pdf>>

Sesión 5. Preparación visita escolar

Asignatura: Ciencias Sociales

Actividad	Disposición	Recursos	Objetivos	CCBB	Contenidos
<p>Se facilita a los alumnos, distribuidos en grupos, un texto que refleje uno de los cinco aspectos de la represión franquista seleccionados (puede ser de forma aleatoria o premeditada, según los intereses o habilidades de cada uno) y se dejan unos minutos para que los lean (anexo 11, documentos 5-9): represión física (doc. 5), juicios sumarísimos (doc. 6), violencia y trauma (doc. 7), memorias y exhumaciones (doc. 8), represión sexual (doc. 9).</p> <p>Se ponen en común las diferentes fuentes para, entre todos, señalar una serie de aspectos que caractericen la represión franquista. Además se intentará definir qué tipo de violencia es cada forma de represión, según los conceptos tratados en la primera sesión.</p>	<p>Individual y en gran grupo.</p>	<p>Textos e imágenes de diferentes temáticas, (anexo 11, documentos 5-9).</p>	<p>O1, O2, O3, O6, O7, O11.</p>	<p>C1, C4, C5, C6, C7, C8.</p>	<p>Cont. 1, Cont. 2, Cont. 3, Cont. 4, Cont. 8, Cont. 9, Cont. 12.</p>
<p>Se proyectan fragmentos de documentales (anexo 11, documentos 1-4) donde aparecen testimonios de la represión franquista y exhumaciones en el País Valenciano. Se pedirá que anoten en su cuaderno de forma individual, alguna experiencias de violencia que explican las diferentes personas, cómo creen que se sintieron en ese momento y qué consecuencias creen que puede tener esto en sus vidas. Después se pone en común la reflexión personal para ver qué elementos les han llamado más la atención, y si es oportuno, que el docente amplíe la información sobre la represión o la memoria. Se les recuerda que en la sesión 11ª han de entregar una entrevista realizada a una persona mayor y que pueden hacer preguntas en esta dirección, para comprobar si vivieron situaciones de violencia similares.</p> <p>Se explica que en la sesión 7ª se hará una visita al cementerio de Valencia y al cementerio y al paredón de fusilamiento de Paterna. Contaremos con la presencia de dos investigadores, expertos en represión franquista y exhumaciones de fosas, para que puedan hablar con ellos. Para esto se pide que, en casa, releen lo trabajado hasta el momento y planteen preguntas o ámbitos de interés sobre los que les gustaría saber más, para preguntárselas a los investigadores el día de la visita.</p>	<p>Individual y en gran grupo.</p>	<p>Material audiovisual sobre la represión franquista (anexo 11, documentos 1-4).</p>			
<p>Se dejan unos minutos para que, quien lo desee, complete el "Mini yo" (anexo 3).</p>		<p>"Mini yo" (anexo 3).</p>			

Sesión 6. Derechos Humanos

Asignatura: Educación Ético-cívica

Actividad	Disposición	Recursos	Objetivos	CCBB	Contenidos
<p>Se reparte aleatoriamente a cada alumno una tarjeta con un Derecho Humano (anexo 12, documento 1). En un corcho se colocan las tarjetas referentes a los 5 grupos en los que se pueden clasificar los Derechos Humanos (anexo 12, documento 2: 1): derechos personales, 2) derechos relativos a la familia, 3) derechos necesarios para la convivencia social, 4) los referentes a la organización social del país y 5) los derechos más generales. Los alumnos deberán ir pinchando su Derecho Humano en el grupo que corresponde hasta que estén los 30 distribuidos. Se leen en voz alta para el conocimiento de todos y se amplía o define alguno que no comprendan o sobre el que tengan duda.</p> <p>Se pide a cada uno que escriba en un trozo de cartulina una o varias situaciones vividas o conocidas que reflejen el ejercicio o vulneración de estos derechos y los pinchen en el grupo correspondiente. Se permite el espacio para que se puedan compartir alguna escena vivida en relación a la vulneración de derecho, los sentimientos que esto provoca, o cualquier aspecto que les resulte relevante.</p> <p>Finalmente se cuelga el corcho en el aula de forma visible, durante toda la unidad, para que todos puedan verlo y se pueden colocar allí también las tarjetas de necesidades básicas y Derechos Humanos³⁷. La profesora realiza una fotografía del tablón para subirla a la carpeta virtual que se utilice en la asignatura (Dropbox, Google Drive) y puedan consultar los diferentes derechos para los trabajos en casa.</p>	<p>Gran grupo.</p>	<p>Tarjetas Derechos Humanos y de clasificación de derechos (anexo 12), corcho, chinchetas, cartulinas.</p>	<p>O1, O8, O10.</p>	<p>C1, C4, C5, C6, C7, C8.</p>	<p>Cont. 1, Cont. 5, Cont. 6, Cont. 8, Cont. 13, Cont. 14.</p>
<p>Profundizar en Derechos Humanos, parte I:</p> <p>Se forman 5 grupos y a cada uno se reparte la ficha de trabajo sobre un derecho humano seleccionado (documentos 3-7, anexo 12), que trabajarán conjuntamente para hacer la puesta la común el próxima sesión: libertad e igualdad (doc. 3), derecho a la vida (doc. 4), derecho a la integridad (doc. 5), derecho a la justicia (doc. 6), derecho a la libertad de credo (doc. 7)³⁸. De esta forma tendrán un conocimiento general de los artículos de la Declaración se habrá focalizado la atención en algunos derechos concretos que servirá para el análisis de la violencia y la represión Franquista.</p>	<p>5 grupos.</p>	<p>Fichas para trabajar un derecho humano en profundidad (documentos 3-7, anexo 12).</p>			
<p>Se dejan unos minutos para que, quien lo desee, complete el “Mini yo” (anexo 3).</p>		<p>“Mini yo” (anexo 3).</p>			

³⁷ Adaptación de la dinámica Necesidades básicas, derechos y dignidad humana en UNRWA ESPAÑA / DC Departamento Creativo: *Cuaderno Pedagógico. La paz empieza aquí. Educación en Derechos Humanos*, Zaragoza, 2014, p. 60-63. Disponible en: <<http://www.unrwa.es/escuelasporlapaz/images/pdf/Cuaderno%20Pedagogico%20la%20Paz%20Empieza%20Aqu.pdf>>

³⁸ Actividad adaptada del libro físico pp. 41

Sesión 7. Visita escolar

Asignaturas: Ciencias Sociales y Educación Ético-cívica

Actividad	Disposición	Recursos	Objetivos	CCBB	Contenidos
<p>Se realiza una visita a dos lugares de memoria y referentes para el movimiento memorialista y los investigadores de la represión franquista en el País Valenciano: al cementerio de Valencia y al cementerio y paredón de fusilamiento de Paterna. Se les recuerda que el patrimonio material también son fuentes para la historia, por lo que todo aquello que escuchen durante la jornada puede ser de utilidad para añadirlo a su argumentario para el debate o para su informe personal.</p> <p>En primer lugar se visita el cementerio de Valencia donde el director del Grupo para la Recuperación de la Memoria Histórica y la profesora, realizan una ruta por las fosas que allí se encuentran, con especial atención a la fosa de Teófilo Alcorisa, recientemente exhumada. Los alumnos pueden preguntar cualquier cuestión que les resulte interesante (cómo se exhuma una fosa, por qué, quién financia las exhumaciones, qué se hace con los restos, cómo se localizan las fosas, cuántas personas fueron fusiladas en Valencia, etc.).</p> <p>En la segunda parada, se visita el cementerio y el paredón de Paterna. Allí nos espera el historiador Vicent Gabarda, experto en represión en el País Valenciano, que puede hablarnos sobre los fusilamientos en Paterna; la localidad donde yacen 2237 personas fusiladas entre 1939 y 1956, lo cual representa el 79.02% de los fusilamientos de la provincia de Valencia (2831 personas) y el 50.45% de todo el País Valenciano (4434 personas). Los alumnos pueden, de nuevo, hacer cualquier pregunta que les interese conocer.</p> <p>En la visita al paredón, justo detrás del cementerio, se pretende concienciar sobre la importancia de mantener el patrimonio histórico y los lugares de memoria, pues se trata de un espacio abandonado por las administraciones que no está preparado para ser visitado.</p> <p>Se dejan unos minutos para que, quien lo desee, complete el "Mini yo" (anexo 3).</p>	Visita	Cuaderno de notas. "Mini yo" (anexo 3).	O3, O5, O6, O7, O9, O11.	C1, C3, C4, C5, C6, C7, C8.	Cont. 1, Cont. 2.

Sesión 8. El Franquismo y los Derechos Humanos

Asignatura: Educación Ético-cívica

Actividad	Disposición	Recursos	Objetivos	CCBB	Contenidos
<p>Profundizar en Derechos Humanos, parte II:</p> <p>Se retoma la actividad de la sesión 6 y cada grupo explica al resto, de forma muy general, en qué consiste el derecho humano que han trabajado y qué conclusiones han sacado del análisis. Se recomienda tomar notas de los derechos de los otros grupos que serán útiles para aplicar los conceptos a diferentes casos.</p>	Grupos de la sesión 6 y gran grupo.	Cuaderno, corcho de Derechos Humanos (realizado en la sesión 6).	O1, O3, O5, O8, O10, O11.	C1, C4, C5, C6, C7, C8.	Cont. 1, Cont. 2, Cont. 4, Cont. 6, Cont. 8, Cont. 13, Cont. 14.

Se retoma el corcho elaborado unas sesiones atrás para buscar qué Derechos Humanos fueron violados durante la dictadura Franquista, cómo y por qué. Para ello se asigna a cada grupo un bloque de derechos del corcho y se pide que hagan una tormenta de ideas en pequeño grupo, que luego se pondrán en común.					
Se retoma la dinámica sobre necesidades básicas y derechos humanos (realizada en la sesión 4) y se aplica a la situación de estas necesidades durante el Franquismo para abrir un turno de debate que puede guiarse o no, según las necesidades del grupo, con preguntas como: ¿estaban estas necesidades cubiertas o favorecidas por el Estado durante el Franquismo?, ¿lo estaban para todos los ciudadanos, de forma universal?, ¿por qué?, ¿qué necesidades específicas tendrían las personas (a nivel psicológico, emocional, etc.) por la situación de posguerra, pérdidas humanas, sentimiento de derrota, etc.?, ¿cómo crees que te sentirías si no tuvieras las necesidades básicas cubiertas y vivieras en este contexto?					
Se dejan unos minutos para que, quien lo desee, complete el “Mini yo” (anexo 3).		“Mini yo” (anexo 3).			

Sesión 9. Debate. Violencias en tiempo de paz: el Franquismo.

Asignatura: Ciencias Sociales

Actividad	Disposición	Recursos	Objetivos	CCBB	Contenidos
<p>En esta sesión se realiza un debate en gran grupo en el que los alumnos reflexionarán en torno a las cuestiones planeadas y trabajadas en las sesiones 2 y 3, (¿hubo paz en los 25 años de paz?, ¿qué discursos sobre la paz y la violencia transmite el régimen franquista?) argumentando su posición mediante el apoyo en las fuentes de los dossieres u otras que hayan podido investigar por su parte. Además, deberán utilizar la información y reflexiones que han ido consiguiendo a lo largo de las demás sesiones (la visita, las sesiones de Derechos Humanos o la sesión sobre represión franquista y testimonios). Se puede empezar mostrando a los demás compañeros qué fuentes tenía cada grupo, proyectándolas en la pantalla y comentándolas, si el inicio resulta costoso para los alumnos.</p> <p>La función del docente es actuar de moderadora, fomentar la participación, tomar nota de las intervenciones y redirigir el debate en caso necesario o proponer otras preguntas para facilitar la participación. Se recomienda a los alumnos que tomen notas, ya que al final de la unidad entregarán un informe que puede estar basado o no en el debate, pero que seguro que se puede nutrir de muchas de las ideas que aquí surgen.</p>	Pequeños grupos (los de las sesiones 2 y 3), gran grupo.	Dossieres de grupo (anexos 5-9), pantalla proyector, cuaderno.	O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O10, O11.	C1, C4, C5, C6, C7, C8.	Cont. 1, Cont. 3, Cont. 2, Cont. 4, Cont. 8, Cont. 9, Cont. 13, Cont. 14.
Se dejan unos minutos para que, quien lo desee, complete el “Mini yo” (anexo 3).		“Mini yo” (anexo 3).			

Sesión 10. Los Derechos humanos en nuestro entorno

Asignatura: Educación Ético-cívica

Actividad	Disposición	Recursos	Objetivos	CCBB	Contenidos
<p>Se reparte a los alumnos distribuidos en grupos, la letra de la canción “Where is the love?” junto con su traducción al castellano (anexo 13, documento 2). Tras ver el vídeo (anexo 13, documento 1) se inicia el debate para reflexionar sobre el significado de la letra, el comportamiento de la población ante la violencia que aparece en los medios, de qué manera nos afecta, nuestro papel como consumidores de series, películas videojuegos, publicidad, etc., el papel de los medios de comunicación en la difusión de imágenes de violencia o en la transmisión de valores que normalizan la violencia: ¿qué impresiones has tenido al escuchar la canción?, ¿qué sentimientos de provoca?, ¿qué sentimientos o emociones predominan en las sociedades actuales según la letra?, ¿a qué se puede referir cuando señala que los terroristas están en su propio país?, ¿qué crees que quiere decir cuando habla de la importancia de la verdad para poder amar?, ¿qué papel tienen los medios de comunicación en estas cuestiones?, ¿cómo crees que deberían comportarse?³⁹. Se recomienda que anoten algunas de las ideas que han surgido.</p>	<p>Pequeños grupos de 4-5 y gran grupo.</p>	<p>Pantalla, proyector, sonido. Vídeoclip de la canción “Where is the love?” de The Black Eyed Peas (anexo 13, documento 1). Letra de la canción y traducción, (anexo 13, documento 2). Cuaderno.</p>	<p><u>Objetivo de la sesión:</u> reflexión sobre la cultura del miedo y la violencia en los medios de comunicación. <u>Objetivos de aprendizaje:</u> O1, O8, O10.</p>	<p>C1, C4, C5, C6, C7, C8.</p>	<p>Cont. 1, Cont. 5, Cont. 6, Cont. 8, Cont. 9, Cont. 10, Cont. 11, Cont. 12, Cont. 13, Cont. 14.</p>
<p>Se reparte el poema de Eduardo Galeano “El miedo global” y la guía de reflexión (anexo 13, documento 3) y se deja unos minutos para que lo lean y respondan al cuestionario de forma general en su cuaderno. Después se reflexiona en gran grupo sobre los miedos que nos invaden a nivel personal, la cultura del miedo, el miedo paralizador que limita las libertades, si a algunos sistemas sociales, políticos, culturales y económicos les interesa que la población sienta este miedo. Para ello se hace una tormenta de ideas sobre situaciones cotidianas en las que hemos sentido miedo o conocemos personas que han experimentado esta sensación. Pensamos cómo nos sentimos en esos momentos y cómo actuamos⁴⁰.</p>	<p>Individual y gran grupo.</p>	<p>Poema “El miedo global” de Eduardo Galeano y guía de reflexión (anexo 13, documento 3). Cuaderno.</p>			
<p>Pequeña orientación en los últimos minutos para el informe de medios de comunicación mediante un ejemplo: Se proyectan una imagen y una noticia de prensa (anexo 13, documentos 4-5) donde se muestra la violencia que se transmite en los medios de comunicación y se explica que en el trabajo deberán analizar el material que ellos elijan en el soporte que prefieran (una situación de violencia que les llame la atención en la publicidad, en el telediario, etc.) con la guía para analizar la violencia en los medios de comunicación (anexo 13, documento 6).</p>	<p>Gran grupo</p>	<p>Pantalla, proyector, imagen y noticia de prensa (anexo 13, documentos 4-5). Guía para analizar la violencia en los medios de comunicación (anexo 13, documento 6).</p>			

³⁹ Actividad adaptada de Anna BASTIDA: *Historia de un arma vulgar : la cultura de la violencia. Cuaderno de trabajo ESO*. Intermón Oxfam, Barcelona, 2004.

⁴⁰ Actividad adaptada de *Íbid.*

Se dejan unos minutos para que, quien lo desee, complete el "Mini yo" (anexo 3).	Individual	"Mini yo" (anexo 3).			
Sesión 11. Debate. Violencias en tiempo de paz: el mundo actual					
Asignatura: Ciencias Sociales					
Actividad	Disposición	Recursos	Objetivos	CCBB	Contenidos
Los alumnos entregan el trabajo sobre fuentes orales (entrevista).	Gran grupo.	Cuaderno.	O1, O3, O8, O10, O11.	C1, C4, C5, C6, C7, C8.	Cont. 1, Cont. 5, Cont. 6, Cont. 8, Cont. 9, Cont. 10, Cont. 11, Cont. 13, Cont. 14.
En esta sesión se realiza un debate en gran grupo en el que los alumnos reflexionarán en torno al tipo de violencias que existen en el mundo actual (a escala local y escala global), por qué ocurren estas violencias, quiénes se ven afectados y cómo, en qué medida nos afectan directa o indirectamente, qué ejemplos podemos señalar de violencias en nuestro entorno, etc. Tendrán que argumentar su posición y respetar las intervenciones y opiniones del resto y podrán utilizar las notas que hayan tomado en las sesiones anteriores como argumentos o ejemplos.					
La función del docente es actuar de moderador, fomentar la participación, tomar nota de las intervenciones y redirigir el debate en caso necesario o proponer otras preguntas para facilitar la participación. Se recomienda a los alumnos que tomen notas, ya que al final de la unidad entregarán un informe en el que deben incluir ideas de otras sesiones.					
Se dejan unos minutos para que, quien lo desee, complete el "Mini yo" (anexo 3).		"Mini yo" (anexo 3).			
Sesión 12. Cultura de paz y <i>noviolencia</i>					
Asignatura: Educación Ético-cívica					
Actividad	Disposición	Recursos	Objetivos	CCBB	Contenidos
Los alumnos entregan el Trabajo sobre los medios de comunicación.			<u>Objetivos de la sesión:</u> reflexión acerca de lo que implica la cultura de paz y cómo podemos colaborar en su construcción. <u>Objetivos de aprendizaje:</u> O1, O3, O7, O8, O11.	C1, C4, C5, C6, C7, C8.	Cont. 6, Cont. 8, Cont. 13, Cont. 14.
Se reparte a cada persona el texto "Repensando la noción de paz" (anexo 14, documento 1) para leerlo de forma individual y después compartir sus impresiones, lo que más les ha llamado la atención o su punto de vista en pequeño grupo tratando de responder conjuntamente a dos preguntas: ¿qué es para vosotros la paz? y ¿cuál es el primer paso para una cultura de paz? Una vez sintetizadas estas ideas se pone en común con todo el grupo para compartir las diferentes opiniones. Se proyectan dos imágenes (anexo 14, documento 2). para introducir los siguientes conceptos y reflexionar sobre ellos: 1) paz negativa (concepción dominante hasta 1970 como un estado de ausencia de guerra o violencia directa), 2) paz positiva (a partir de los años 70 se concibe la paz más como un proceso caracterizado por las relaciones humanas equitativas, respeto de los derechos humanos, estados de derecho, etc.), 3) cultura	Individual, pequeño grupo 4-5 y gran grupo.	2 Cartulinas de colores, pegamento y tijeras (o corcho y chinchetas). Texto "Repensando la noción de paz" (anexo 14, documento 1). Imágenes sobre paz negativa, paz positiva, cultura de violencia y			

<p>de paz y <i>noviolencia</i> (conjunto de actitudes y valores que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad).</p> <p>Se preparan dos cartulinas grandes para hacer murales, uno de paz positiva y otro de paz negativa. Se reparten a cada pequeño grupo una serie de tarjetas con frases (anexo 14, documento 3) que deberán leer en voz alta y pegar en cada uno de los murales. Cuando estén todas distribuidas se pide a los alumnos que piensen en alguna otra frase para llenar el mural de la paz positiva con ideas de qué podemos hacer en nuestro día a día para contribuir a crear esa cultura de paz y <i>noviolencia</i>⁴¹.</p>		<p>cultura de <i>noviolencia</i> (anexo 14, documento 2).</p> <p>Tarjetas con frases sobre paz negativa y paz positiva (anexo 14, documento 3).</p>			
<p>Se dejan unos minutos para que, quien lo desee, complete el “Mini yo” (anexo 3). Se concluye la unidad con una reflexión grupal sobre lo que ha sido más interesante para ellos, los nuevos aprendizajes que han adquirido poniendo en común las diferentes ideas que han ido escribiendo a lo largo de la unidad.</p>	<p>Individual, gran grupo.</p>	<p>“Mini yo” (anexo 3).</p>			

⁴¹ Adaptación de “Diplomàcia municipal i altres iniciatives dels governs locals per construir la pau” en *Idees per a construir la pau*, n°2, 2008. Disponible en <http://escolapau.uab.cat/municipisipau/municipis/idees2_cultura_de_pau.pdf>

10. EVALUACIÓN

La evaluación de la unidad se realiza de forma continua, siguiendo una serie de criterios aquí especificados para cada una de las materias. Además de los instrumentos de evaluación señalados, es muy importante que la evaluación se base en la observación continua del alumnado, de sus intereses y de la forma en que van consiguiendo los objetivos, de manera que se les pueda motivar para que consigan siempre una superación personal. Para ello será necesario hacer uso de registros y anecdotalios en cada sesión donde se recoja información que pueda ser útil para realizar la evaluación, especialmente en las dinámicas, debates y reflexiones conjuntas donde no hay un registro físico de la actividad.

Además de estos instrumentos de evaluación, se espera que el alumnado realice un total de 4 trabajos, 2 para la evaluación de cada asignatura. En Ciencias Sociales, en primer lugar, se pedirá un trabajo sobre fuentes orales que tendrá un valor del 20% sobre la nota final. Se trata de realizar una entrevista a una persona mayor, preferiblemente familiar, que haya vivido la época tratada, para que el trabajo sirva de investigación de la propia historia, pero puede ser una persona conocida o alguna figura relevante del entorno o de la localidad de los estudiantes. El formato de este trabajo será libre: cómic, vídeo de animación, montaje audiovisual, texto en forma de historia contada en primera persona, formato pregunta-respuesta, etc. El objetivo es permitir que los alumnos puedan elegir el estilo que mejor se adapta a sus intereses y habilidades, así como a su propio nivel de exigencia, por lo que se valorará la originalidad. El segundo trabajo para esta asignatura consistirá en un informe final que recoja las reflexiones personales y de grupo realizadas en el debate de la sesión 9, y se valorará que se incluya información que hayan ido descubriendo a lo largo de las sesiones, en ambas asignaturas. Se espera que el informe sea una aportación y reflexión personal, no una enumeración de datos o una suma de información de diferentes fuentes.

Para la asignatura de Educación ético-cívica la orientación es similar. Un trabajo del 20% donde se analice la violencia en los medios en el que cada alumno elegirá qué le interesa analizar (un anuncio de publicidad, cómo se cuenta una noticia en el telediario, una película, un videojuego, una canción, etc.). Para ello se les proporciona una serie de ítems que les servirán de guía, pero que no han de utilizar de forma estricta, sino que estos ítems proporcionen ideas sobre aspectos en los que fijar la atención. En este caso, el formato puede estar condicionado por el objeto de análisis (por ejemplo, si se trata del análisis de un vídeo, puede ser buena idea que el trabajo sea un montaje con las diferentes escenas del vídeo seleccionadas y divididas entre las cuales se introduce una pequeña explicación de la escena

seleccionada. En cuanto al último trabajo, el informe sobre la violencia en la actualidad, también está relacionado con el debate de la sesión 11 y se espera, como en el anterior, una reflexión personal con aportes de la experiencia de cada alumno o el análisis de alguna situación concreta que les preocupe especialmente. Se valorará, además, que se incluya información de las actividades llevadas a cabo a lo largo de las diferentes sesiones.

Las diferentes fechas de entregas se plantearán de forma flexible y consensuada con los alumnos. Para ello es necesario que en la primera o segunda sesión se informe de las diferentes tareas a realizar para fomentar la autonomía personal y el hábito de la organización, pues deberán planificarse el trabajo a medio plazo, ya que la duración total de la unidad son 12 sesiones. Todas las actividades se evaluarán siguiendo los criterios de evaluación que se citan en la tabla siguiente.

Tabla 5. Criterios de evaluación de la asignatura Ciencias Sociales.

Ciencias Sociales		
%	Instrumentos evaluación	Criterios de evaluación
20%	Registro diario para evaluar la participación y el trabajo y actitud con el grupo.	1. Participar activamente en las actividades que se realizan en el aula. 2. Utiliza el diálogo como medio expresar y argumentar sus opiniones, respetando las de los demás compañeros ⁴² . 3. Es capaz de trabajar en grupo, participando y aportando con su trabajo y reflexión individual.
30%	Intervenciones en los debates y trabajo personal.	4. Valora las experiencias de los testimonios y su papel como fuente histórica. 5. Comprende la amplitud del concepto de violencia y es capaz de identificar algunas muestras de ella en su cotidianidad. 9. Conoce y comprende el concepto de Derechos Humanos y algunas de las violaciones de estos derechos que se producen en la actualidad y en el pasado reciente. 10. Es capaz de relacionar algunos aspectos del pasado con el presente. 11. Valora y respeta los espacios de memoria como un elemento más del patrimonio cultural e histórico.
30%	Informe final sobre los 25 años de paz en el	4. Valora las experiencias de los testimonios y su papel como fuente histórica. 6. Es capaz de utilizar críticamente las fuentes para dar explicaciones a un

⁴² *Íbid.*

	Franquismo.	<p>problema histórico.</p> <p>7. Conoce los discursos que el Estado franquista transmitía sobre la situación interna de España y es capaz de contrastarlos con otras fuentes.</p> <p>8. Conoce el alcance de la represión franquista y su papel en la construcción y consolidación de régimen.</p> <p>10. Es capaz de relacionar algunos aspectos del pasado con el presente.</p> <p>12. Reconocer los derechos humanos como principal referencia ética e identificar la evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales⁴³.</p>
20%	Trabajo fuentes orales.	<p>7. Conoce los discursos que el Estado franquista transmitía sobre la situación interna de España y es capaz de contrastarlos con otras fuentes.</p> <p>8. Conoce el alcance de la represión franquista y su papel en la construcción y consolidación de régimen.</p> <p>9. Conoce el concepto de Derechos Humanos y algunas de las violaciones de estos derechos que se producen en la actualidad y en el pasado reciente.</p> <p>12. Reconocer los derechos humanos como principal referencia ética e identificar la evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales⁴⁴.</p>

Tabla 6. Criterios de evaluación de la asignatura Educación Ético-cívica

Educación Ético-cívica		
%	Instrumentos evaluación	Criterios de evaluación
20%	Registro diario para evaluar la participación y el trabajo y actitud con el grupo.	<p>1. Participar activamente en las actividades que se realizan en el aula.</p> <p>2. Utiliza el diálogo como medio expresar y argumentar sus opiniones, respetando las de los demás compañeros⁴⁵.</p> <p>3. Es capaz de trabajar en grupo, participando y aportando con su trabajo y reflexión individual.</p>
30%	Intervenciones en los debates y trabajo personal.	<p>5. Comprende la amplitud del concepto de violencia y es capaz de identificar algunas muestras de ella en su cotidianeidad.</p> <p>9. Conoce y comprende el concepto de Derechos Humanos y algunas de las violaciones de estos derechos que se producen en la actualidad y en el pasado</p>

⁴³ *Íbid.*, p. 30499.

⁴⁴ *Íbid.*

⁴⁵ *Íbid.*, p. 30500.

		<p>reciente.</p> <p>10. Es capaz de relacionar algunos aspectos del pasado con el presente.</p> <p>13. Analiza alguno de los conflictos más relevantes del mundo actual. Identificar las amenazas a la libertad y a la paz (totalitarismos, fanatismos, nacionalismos agresivos y excluyentes, etc.)⁴⁶.</p>
30%	Informe final sobre las violencias en la actualidad.	<p>5. Comprende la amplitud del concepto de violencia y es capaz de identificar algunas muestras de ella en su cotidianeidad.</p> <p>6. Es capaz de utilizar críticamente las fuentes para dar explicaciones a un problema histórico.</p> <p>9. Conoce el concepto de Derechos Humanos y algunas de las violaciones de estos derechos que se producen en la actualidad y en el pasado reciente.</p> <p>10. Es capaz de relacionar algunos aspectos del pasado con el presente.</p> <p>12. Reconocer los derechos humanos como principal referencia ética e identificar la evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales⁴⁷.</p> <p>13. Analizar los conflictos más relevantes del mundo actual. Identificar las amenazas a la libertad y a la paz (totalitarismos, fanatismos, nacionalismos agresivos y excluyentes, etc.)⁴⁸.</p>
20%	Trabajo medios de comunicación.	<p>6. Es capaz de utilizar críticamente las fuentes para dar explicaciones a un problema histórico.</p> <p>10. Es capaz de relacionar algunos aspectos del pasado con el presente.</p> <p>12. Reconocer los derechos humanos como principal referencia ética e identificar la evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales⁴⁹.</p> <p>13. Analizar los conflictos más relevantes del mundo actual. Identificar las amenazas a la libertad y a la paz (totalitarismos, fanatismos, nacionalismos agresivos y excluyentes, etc.)⁵⁰.</p>

⁴⁶ *Íbid.*

⁴⁷ *Íbid.*, p. 30499.

⁴⁸ *Íbid.*, p. 30500.

⁴⁹ *Íbid.*, p. 30499.

⁵⁰ *Íbid.*, p. 30500.

11. CONCLUSIONES

La unidad didáctica “Violencias en tiempos de paz” pretende ser una propuesta innovadora que cubra contenidos y proporcione enfoques, en cierta medida, ausentes en los libros de texto convencionales. En primer lugar, permite cumplir algunas aspiraciones del currículo educativo que habitualmente pasan desapercibidas en muchas programaciones. Ante las dificultades que plantea el marco legal con tal cantidad de contenido obligatorio y mínimo, en muchas ocasiones la interdisciplinariedad o la educación para la paz, la solidaridad y los Derechos Humanos, son enfoques difícilmente realizables en el aula de Educación Secundaria.

En este sentido se ha apostado por el necesario trabajo entre materias relacionado con problemas sociales relevantes, partiendo de la concepción del saber y del conocimiento global, no fragmentado en áreas o disciplinas que habitualmente dificulta su comprensión. Por ello se ha tratado de relacionar parte del contenido marcado por el currículo con aspectos tan presentes en la cotidianidad de los alumnos como son la violencia y las violaciones de Derechos Humanos. De esta forma se produce un aprendizaje significativo porque el contenido parte de los conocimientos que los alumnos tienen. Además les permite utilizar el conocimiento del pasado como herramienta para comprender el presente, probablemente el objetivo último de la enseñanza de la historia. En las sociedades actuales, donde las violencias se experimentan en multitud de ámbitos de la vida cotidiana, cada vez resulta más necesaria la capacidad de observar el presente con una mirada crítica y una concepción amplia de la violencia que nos permita identificar estas situaciones dañinas para los grupos humanos. Una visión amplia de la violencia permite a los jóvenes incorporar los conocimientos aprendidos en la escuela a su día a día. Además, con el enfoque de la historia desde la problematización del presente se busca, precisamente, evitar la concepción *ahistórica* y *natural* de la actualidad, desarrollando esa capacidad de concebir el presente como el resultado de una compleja evolución histórica con cambios y permanencias.

También adquiere especial relevancia en esta propuesta la concepción de la historia como la construcción de un discurso a partir de fuentes. Se ha optado por evitar proporcionarles discursos ya contruidos, esperando que sean los propios alumnos, siguiendo el método de construcción del conocimiento historiográfico, quienes lo realicen. Este enfoque es fundamental en la medida en que ayuda a romper la tradicional concepción de la historia, difundida en los libros de texto, como un saber cerrado e incuestionable. Con las dinámicas planteadas se fomenta la autonomía de los alumnos para utilizar las fuentes de forma crítica y desarrollar sus propias conclusiones, desde la argumentación y la explicación.

Por otra parte, en lo que respecta a la selección del contenido, se han tenido muy en cuenta los últimos avances en la investigación histórica sobre el régimen franquista, especialmente lo referente a la represión, la memoria y la perspectiva de género, tres aspectos que suelen tener un papel muy superficial en los libros de texto. La concepción de la dictadura como un régimen violento es un enfoque diferente, no sólo en la escuela, sino también en la sociedad en general, que pretende contribuir a la reflexión crítica sobre nuestro pasado y a la comprensión del fenómeno de la memoria en la actualidad. Si se pretende que el conocimiento de la historia sirva para comprender el presente, es necesario que las fuentes y las perspectivas que se pongan al alcance de los alumnos estén en conexión con los avances de la investigación.

En definitiva, esta unidad didáctica pretende ser una propuesta flexible, donde quepa todo tipo de alumnado, de intereses y de habilidades. Por ello se han diseñado gran cantidad de actividades diversas, que por otra parte, no es necesario llevar a cabo en su totalidad si los alumnos prefieren invertir más tiempo en alguna actividad concreta. Así, se logra avanzar en el aprendizaje crítico y en la adquisición de herramientas que ayuden a los alumnos en su desarrollo académico, pero sobre todo, personal y social.

12. BIBLIOGRAFÍA

«Diplomàcia municipal i altres iniciatives dels governs locals per construir la pau» en *Idees per a construir la pau*, nº2, 2008. Recuperado de Internet (http://escolapau.uab.cat/municipisipau/municipis/idees2_cultura_de_pau.pdf).

«Educación, violencia y conflictos armados», Entreculturas, 2013. Recuperado de Internet (http://www.redec.es/sites/default/files/educacion_violencia_y_conflictos_armados_0.pdf).

Ana M. AGUADO, Vicenta VERDUGO: “Las cárceles franquistas de mujeres en Valencia: castigar, purificar y reeducar” en *Studia historica. Historia contemporánea*, nº29, 2011, pp. 55-85.

Anna BASTIDA: *Historia de un arma vulgar: la cultura de la violencia. Cuaderno de trabajo ESO*, Barcelona, Intermón Oxfam, 2004.

Anna MIÑARRO y Teresa MORANDI: *Trauma y transmisión. Efectos de la guerra del 36, la posguerra, la dictadura y la transición en la subjetividad de los ciudadanos*, Barcelona, FCCSM, Xoroi Edicions, 2012.

Antonio ELORZA: “Los felices años sesenta. La etapa del ‘desarrollismo’ ” en Ángel VIÑAS (ed.) *En el combate por la historia. La república, la Guerra Civil, El Franquismo*, Barcelona, Pasado & Presente, 2012.

Arturo AGUIRRE y Anel NOCHEBUENA (comp.): *Estudios para la no violencia I*, Puebla (México), Afínita Editorial, 2015.

David PARRA, Juan Carlos COLOMER y Jorge SÁIZ: «Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE. Educación infantil y primaria» en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79 (2015), pp. 8-14.

Educar en y para los derechos humanos: dinámicas y actividades, Seminario de Educación para la Paz, Asociación Pro Derechos Humanos, Madrid, Los Libros de la Catarata, 1996.

Francisco FERRÁNDIZ: *El pasado bajo tierra. Exhumaciones contemporáneas de la Guerra civil*, Barcelona, Anthropos, 2014.

Gutmaro GÓMEZ BRAVO: “Violencia y crisis final del franquismo. Las respuestas del Régimen” en *Letra internacional*, nº 121, 2015, pp. 47-52.

Helena VILLASANTE CLARAMONTE: “Memorias de la violencia franquista y exhumaciones contemporáneas de fosas: el caso del País Valenciano”, *Actas de XI Encuentro de Investigadores del Franquismo*. Granada, 2016 (Pendiente de publicación).

Helena VILLASANTE CLARAMONTE: *Memoria familiar de la represión franquista. Trauma, duelo y exhumaciones de fosas en el País Valenciano*, Trabajo final de Máster en Historia Contemporánea, Universitat de València, 2015.

Howard GARDNER: *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2005.

Javier RODRIGO: *Hasta la raíz. Violencia durante la guerra civil y la dictadura franquista*, Madrid, Alianza Editorial, 2008.

José A. PAREJA: «Modelos globalizadores y técnicas didácticas interdisciplinares», 2011, Artículo sin editar. Recuperado de Internet (<http://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/7-ModelosGlobalizadoresTecnicasInterdisciplinares.pdf>).

Juan Carlos COLOMER: «La Guerra Civil y el Franquismo en libros de texto actuales de 6.º de primaria. Una aproximación crítica» en Pilar FOLGUERA *et. al.* (coords.): *Pensar con la historia desde el siglo XXI: actas del XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Madrid, UAM, pp. 5175-5185.

Juan PASTOR MARÍN y Anastasio OVEJERO BERNAL: «Michel Foucault, un ejemplo de pensamiento posmoderno», *Aula abierta*, 86 (2005), pp. 75-86.

Julio ARÓSTEGUI y Sergio GÁLVEZ (eds.): *Generaciones y memorias de la represión franquista*, Valencia, PUV, 2010.

Julio GIL PECHARROMÁN: *Con permiso de la autoridad. La España de Franco (1939-1975)*, Madrid, Temas de Hoy, 2008.

Marina CARIETA y Cécile BARBBEITO: *Jocs de pau. Caixa d'eines per educar per una cultura de pau*, Madrid, Catarata, 2008.

Marina CARIETA y Cécile BARBBEITO: *Quaderns d'educació per a la pau. Introducció de conceptes: pau, violència i conflicte*, Barcelona, Escola de cultura de pau, 2004. Recuperado de Internet (<http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion002c.pdf>).

Max WEBER: «La política como vocación» en *El político y el científico*, Madrid, Alianza Editorial, 1979.

Mercè TRAVESET VILAGINÉS: *La pedagogía sistémica: fundamentos y práctica*, Barcelona, Graó, 2007.

Óscar CABALLERO: *El sexo del Franquismo*, Madrid, Cambio 16, 1977.

Pilar CANCER: «Problematizar el presente», 2003-2004, Artículo sin editar, recuperado de Internet (http://www.fedicaria.org/miembros/fedAragon/0304/4_problematizar.htm).

Revista Memòria Antifranquista del Baix Llobregat, nº 14 (2014), *Tragedia y represión franquista en el País Valencià*.

Santos JULIÁ: "ESPAÑA, 1966" en *La Ciudad abstracta. 1966: el nacimiento del Museo de Arte Abstracto Español*, Cuenca, Fundación Juan March, 2006. Recuperado de Internet (http://www.santosjulia.com/Santos_Julia/2005-09_files/Espan%CC%83a%201966.pdf).

UNRWA ESPAÑA / DC Departamento Creativo: *Cuaderno Pedagógico. La paz empieza aquí. Educación en Derechos Humanos*, Zaragoza, 2014. Recuperado de Internet (<http://www.unrwa.es/escuelasporlapaz/images/pdf/Cuaderno%20Pedaggico%20la%20Paz%20Empieza%20Aqu.pdf>).

Vicent GABARDA: *Els afusellaments al País Valencià*, València, Alfons el Magnànim, 1993.

Vicent LLÀCER: «Innovación didáctica y cambios educativos en España. El Proyecto GEA- CLÍO», *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. Recuperado de Internet (<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/20.htm>).

MARCO LEGAL

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, pp. 677-773.

DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana, pp. 30402-30587.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, pp. 169-546.

SITIOS DE INTERNET

<http://blogs.elcorreo.com/colomba>

<http://enlos50y60.blogspot.com.es/>

<http://lahemerotecadelbuitre.com>

<http://losojosdehipatia.com.es>

<http://valencia.cnt.es>

<http://www.20minutos.es>

<http://www.artehistoria.com/>

<http://www.bibliofiloenmascarado.com/>

<http://www.efetur.com/>

<http://www.elconfidencial.com/>

<http://www.elmundo.es/>

<http://www.exe-granada.com/>

<http://www.fuenterrebollo.com/>

<http://www.joserodriguez.info/>

<http://www.todocoleccion.net/>

<https://es.scribd.com>

www.eldiario.es

www.elpais.es

www.youtube.es

13. ANEXOS

ANEXO 1. OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA AMPLIADOS

Objetivos			
Objetivos de etapa ¹	Objetivos de CCSS ²	Objetivos de Educación ético-cívica ³	Objetivos de la UD
<p>b) Adquirir, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de los procesos del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.</p> <p>h) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades, así como valorar el esfuerzo con la finalidad de superar las dificultades.</p> <p>i) Comprender y expresar con corrección textos y mensajes complejos, oralmente y por escrito, en valenciano y en castellano. Valorar las posibilidades comunicativas del valenciano como lengua propia de la Comunitat Valenciana y como parte fundamental de su patrimonio cultural, así como las posibilidades comunicativas del castellano como lengua común de todas las españolas y los españoles y de idioma internacional. Iniciarse, asimismo, en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura de ambas lenguas.</p>	<p>6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas</p> <p>15. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para solucionar los problemas humanos y sociales.</p>	<p>REAL DECRETO 1631/2006:</p> <p>1. Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima.</p> <p>2. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.</p> <p>3. Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia a los estereotipos y prejuicios.</p> <p>DECRETO 112/2007:</p> <p>7. Adquirir una independencia de criterio y juicio crítico, mediante la reflexión racional de los problemas éticos, y valorar la adquisición de hábitos de conducta moral que planifican la propia vida.</p>	<p>Ser capaz de trabajar en equipo y de forma individual así como de participar en debates abiertos respetando argumentando las propias opiniones respetando las de los compañeros (O1).</p>
<p>a) Conocer, asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo, afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural, abierta y democrática, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.</p> <p>e) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.</p>	<p>6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.</p> <p>8. Valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, lingüístico, cultural y artístico español, y de manera particular, el de la Comunitat Valenciana, así como asumir las responsabilidades que supone su conservación y mejora.</p> <p>12. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la proporcionado por el entorno físico</p>	<p>REAL DECRETO 1631/2006:</p> <p>1. Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima.</p> <p>10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.</p>	<p>Valorar las experiencias de quienes vivieron en el Franquismo y la memoria como fuente imprescindible para la historia del pasado reciente (O2).</p>

¹ DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana, pp. 30405-30406.

² *Ibid.*, p. 30475.

³ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, pp. 704 y DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana, pp. 30498

<p>k) Conocer los aspectos fundamentales de la cultura, la geografía y la historia de la Comunitat Valenciana, de España y del mundo; respetar el patrimonio artístico, cultural y lingüístico; conocer la diversidad de culturas y sociedades a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás.</p>	<p>y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.</p>	<p>DECRETO 112/2007:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer y comprender los rasgos específicos que fundamentan la moralidad humana; valorar el significado de la dignidad personal, de la libertad, del bien y de la verdad; reflexionar sobre los principios que orientan la conducta. 2. Comprender la génesis de los valores y de las normas morales, planteando el problema de su fundamentación, con especial referencia a los valores que recogen la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Constitución Española y el Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana. 5. Analizar el pluralismo cultural y moral de las sociedades modernas; identificar las razones en que se apoyan los distintos planteamientos éticos que conviven en ellas. 	
<p>a) Conocer, asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo, afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural, abierta y democrática, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.</p> <p>e) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.</p> <p>m) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos, deberes y libertades de las ciudadanas y los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales respecto a ellos.</p>	<p>7. Adquirir una visión histórica que permita elaborar una interpretación personal del mundo, a través de unos conocimientos básicos de Historia universal, europea, española y de la Comunitat Autònoma Valenciana, con respeto y valoración de los aspectos comunes y los de carácter diverso, a fin de facilitar la comprensión de la posible pertenencia simultánea a más de una identidad colectiva.</p>	<p>REAL DECRETO 1631/2006:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia a los estereotipos y prejuicios. 9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado. 10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo. <p>DECRETO 112/2007:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer y comprender los rasgos específicos que fundamentan la moralidad humana; valorar el significado de la dignidad personal, de la libertad, del bien y de la verdad; reflexionar sobre los principios que orientan la conducta. 2. Comprender la génesis de los valores y de las normas morales, planteando el problema de su fundamentación, con especial referencia a los valores que recogen la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Constitución Española y el Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana. 5. Analizar el pluralismo cultural y moral de las sociedades modernas; identificar las razones en que se apoyan los distintos planteamientos éticos que conviven en ellas. 	<p>Ser consciente de la complejidad del concepto de violencia (O3).</p>

		<p>6. Identificar y analizar las diferentes formas de organización política de las sociedades actuales, sobre todo el sistema democrático y el Estado social de derecho, valorar críticamente sus logros, sus deficiencias y su horizonte ético de búsqueda de justicia y libertad.</p> <p>7. Adquirir una independencia de criterio y juicio crítico, mediante la reflexión racional de los problemas éticos, y valorar la adquisición de hábitos de conducta moral que planifican la propia vida.</p>	
<p>m) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos, deberes y libertades de las ciudadanas y los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales respecto a ellos.</p> <p>p) Analizar y valorar, de forma crítica, los medios de comunicación escrita y audiovisual.</p>	<p>7. Adquirir una visión histórica que permita elaborar una interpretación personal del mundo, a través de unos conocimientos básicos de Historia universal, europea, española y de la Comunitat Autònoma Valenciana, con respeto y valoración de los aspectos comunes y los de carácter diverso, a fin de facilitar la comprensión de la posible pertenencia simultánea a más de una identidad colectiva.</p> <p>12. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la proporcionada por el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.</p>		<p>Comprender el problema de las fuentes en Historia y aprender a utilizar críticamente los diferentes tipos de documentos como fuentes de información para la construcción del discurso histórico (O4).</p>
<p>m) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos, deberes y libertades de las ciudadanas y los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales respecto a ellos¹.</p> <p>p) Analizar y valorar, de forma crítica, los medios de comunicación escrita y audiovisual.</p>	<p>1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas explicativas de la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.</p> <p>11. Adquirir y emplear el vocabulario específico de las Ciencias sociales para que al incorporarlo al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.</p>	<p>REAL DECRETO 1631/2006:</p> <p>10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.</p>	<p>Conocer los discursos políticos que el Estado franquista transmitía sobre la situación interna en España (negación de la violencia, paz, desarrollo económico, etc.) y contrastarlos con otras fuentes (O5).</p>
<p>k) Conocer los aspectos fundamentales de la cultura, la geografía y la historia de la Comunitat Valenciana, de España y del mundo; respetar el patrimonio artístico, cultural y lingüístico; conocer la diversidad de culturas y sociedades a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás.</p> <p>m) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos, deberes y libertades de las ciudadanas y los</p>	<p>1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas explicativas de la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.</p> <p>11. Adquirir y emplear el vocabulario específico de las Ciencias sociales para que al incorporarlo al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.</p>	<p>REAL DECRETO 1631/2006:</p> <p>1. Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima.</p> <p>10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y</p>	<p>Conocer el concepto de memoria y comprender la relación de ésta con las experiencias traumáticas provocadas por la violencia (O6).</p>

<p>ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales respecto a ellos.</p>		<p>la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.</p>	
<p>m) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos, deberes y libertades de las ciudadanas y los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales respecto a ellos.</p>	<p>1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas explicativas de la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.</p> <p>5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad con un marco cronológico preciso y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.</p> <p>7. Adquirir una visión histórica que permita elaborar una interpretación personal del mundo, a través de unos conocimientos básicos de Historia universal, europea, española y de la Comunitat Autònoma Valenciana, con respeto y valoración de los aspectos comunes y los de carácter diverso, a fin de facilitar la comprensión de la posible pertenencia simultánea a más de una identidad colectiva.</p> <p>11. Adquirir y emplear el vocabulario específico de las Ciencias sociales para que al incorporarlo al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.</p>	<p>REAL DECRETO 1631/2006:</p> <p>10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.</p>	<p>Conocer el alcance de la represión franquista y el papel que tuvo en la construcción y consolidación del régimen (O7).</p>
<p>a) Conocer, asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo, afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural, abierta y democrática, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.</p> <p>d) Valorar y respetar, como un principio esencial de nuestra Constitución, la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, con independencia de su sexo, y rechazar los estereotipos y cualquier discriminación.</p> <p>e) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver</p>	<p>14. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciar sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.</p> <p>11. Adquirir y emplear el vocabulario específico de las Ciencias sociales para que al incorporarlo al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.</p>	<p>REAL DECRETO 1631/2006:</p> <p>3. Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia a los estereotipos y prejuicios.</p> <p>9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.</p> <p>10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.</p> <p>DECRETO 112/2007:</p>	<p>Conocer, comprender y valorar los Derechos Humanos básicos y las violaciones de estos derechos en el presente y en el pasado reciente mediante el trabajo conjunto con la asignatura de Ética para adquirir una visión crítica frente a las situaciones de injusticia o violencia (O8).</p>

<p>pacíficamente los conflictos.</p> <p>g) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.</p> <p>m) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos, deberes y libertades de las ciudadanas y los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales respecto a ellos.</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer y comprender los rasgos específicos que fundamentan la moralidad humana; valorar el significado de la dignidad personal, de la libertad, del bien y de la verdad; reflexionar sobre los principios que orientan la conducta. 2. Comprender la génesis de los valores y de las normas morales, planteando el problema de su fundamentación, con especial referencia a los valores que recogen la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Constitución Española y el Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana. 4. Identificar y analizar los principales conflictos morales del mundo actual en los que se manifiestan tesis antropológicas y éticas diferentes. 5. Analizar el pluralismo cultural y moral de las sociedades modernas; identificar las razones en que se apoyan los distintos planteamientos éticos que conviven en ellas. 6. Identificar y analizar las diferentes formas de organización política de las sociedades actuales, sobre todo el sistema democrático y el Estado social de derecho, valorar críticamente sus logros, sus deficiencias y su horizonte ético de búsqueda de justicia y libertad. 7. Adquirir una independencia de criterio y juicio crítico, mediante la reflexión racional de los problemas éticos, y valorar la adquisición de hábitos de conducta moral que planifican la propia vida. 	
<p>m) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos, deberes y libertades de las ciudadanas y los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales respecto a ellos.</p> <p>a) Conocer, asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo, afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural, abierta y democrática, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.</p>	<p>7. Adquirir una visión histórica que permita elaborar una interpretación personal del mundo, a través de unos conocimientos básicos de Historia universal, europea, española y de la Comunitat Autònoma Valenciana, con respeto y valoración de los aspectos comunes y los de carácter diverso, a fin de facilitar la comprensión de la posible pertenencia simultánea a más de una identidad colectiva.</p> <p>14. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciar sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.</p>	<p>REAL DECRETO 1631/2006:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia a los estereotipos y prejuicios. 9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado. <p>DECRETO 112/2007:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Analizar el pluralismo cultural y moral de las sociedades modernas; identificar las razones en que se apoyan los distintos planteamientos éticos que conviven en ellas. 6. Identificar y analizar las diferentes formas de organización política de las sociedades actuales, sobre todo el sistema democrático y el Estado social de derecho, valorar 	<p>Ser capaz de relacionar algunos aspectos del pasado con el presente como base de una ciudadanía crítica (O9).</p>

		<p>críticamente sus logros, sus deficiencias y su horizonte ético de búsqueda de justicia y libertad.</p> <p>7. Adquirir una independencia de criterio y juicio crítico, mediante la reflexión racional de los problemas éticos, y valorar la adquisición de hábitos de conducta moral que planifican la propia vida.</p>	
<p>k) Conocer los aspectos fundamentales de la cultura, la geografía y la historia de la Comunitat Valenciana, de España y del mundo; respetar el patrimonio artístico, cultural y lingüístico; conocer la diversidad de culturas y sociedades a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás.</p>	<p>8. Valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, lingüístico, cultural y artístico español, y de manera particular, el de la Comunitat Valenciana, así como asumir las responsabilidades que supone su conservación y mejora.</p> <p>10. Comprender los elementos técnicos básicos característicos de las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.</p>		<p>Valorar y respetar los espacios de memoria como un elemento más del patrimonio cultural e histórico (O10).</p>
<p>a) Conocer, asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo, afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural, abierta y democrática, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.</p> <p>e) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.</p> <p>m) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos, deberes y libertades de las ciudadanas y los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales respecto a ellos.</p>	<p>7. Adquirir una visión histórica que permita elaborar una interpretación personal del mundo, a través de unos conocimientos básicos de Historia universal, europea, española y de la Comunitat Autònoma Valenciana, con respeto y valoración de los aspectos comunes y los de carácter diverso, a fin de facilitar la comprensión de la posible pertenencia simultánea a más de una identidad colectiva.</p> <p>14. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciar sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.</p>	<p>REAL DECRETO 1631/2006:</p> <p>3. Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia a los estereotipos y prejuicios.</p> <p>9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.</p> <p>10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.</p> <p>DECRETO 112/2007:</p> <p>1. Conocer y comprender los rasgos específicos que fundamentan la moralidad humana; valorar el significado de la dignidad personal, de la libertad, del bien y de la verdad; reflexionar sobre los principios que orientan la conducta¹.</p> <p>2. Comprender la génesis de los valores y de las normas morales, planteando el problema de su fundamentación, con especial referencia a los valores que recogen la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Constitución Española y el Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana.</p>	<p>Ser capaz de identificar actitudes, acciones y situaciones violentas en la propia cotidianeidad para poder cambiarlas (O11).</p>

		<p>5. Analizar el pluralismo cultural y moral de las sociedades modernas; identificar las razones en que se apoyan los distintos planteamientos éticos que conviven en ellas.</p> <p>6. Identificar y analizar las diferentes formas de organización política de las sociedades actuales, sobre todo el sistema democrático y el Estado social de derecho, valorar críticamente sus logros, sus deficiencias y su horizonte ético de búsqueda de justicia y libertad.</p> <p>7. Adquirir una independencia de criterio y juicio crítico, mediante la reflexión racional de los problemas éticos, y valorar la adquisición de hábitos de conducta moral que planifican la propia vida.</p>	
--	--	---	--

ANEXO 2. SESIÓN 1: INTRODUCCIÓN-MOTIVACIÓN. DOSSIER DE FUENTES

Documento 1: [Acción policial ante manifestaciones pacíficas](#)

Documento 2: [Desahucios](#)

Documento 3: [Ley mordaza](#)

Documento 4: [Vigilar y castigar](#)



Imagen 1. Una joven india trabajando en una de las fábricas textiles de Tamil Nadu. Fuente “Trabajo esclavo en la India: cuatro grandes empresas españolas están en la 'lista negra'” en <http://goo.gl/7wkktN>

¿Cómo es la comunicación violenta?

1. Ordenamos, exigimos
2. Amenazamos, advertimos
3. Moralizamos, Sermoneamos
4. Aconsejamos, damos soluciones
5. Argumentamos, convencemos por la lógica, damos lecciones
6. Juzgamos, criticamos
7. Alabamos, hacemos cumplidos
8. Humillamos, ridiculizamos, etiquetamos
9. Interpretamos, diagnosticamos, comparamos
10. Consolamos
11. Preguntamos, cuestionamos
12. Desviamos, bromeamos, esquivamos, usamos la ironía

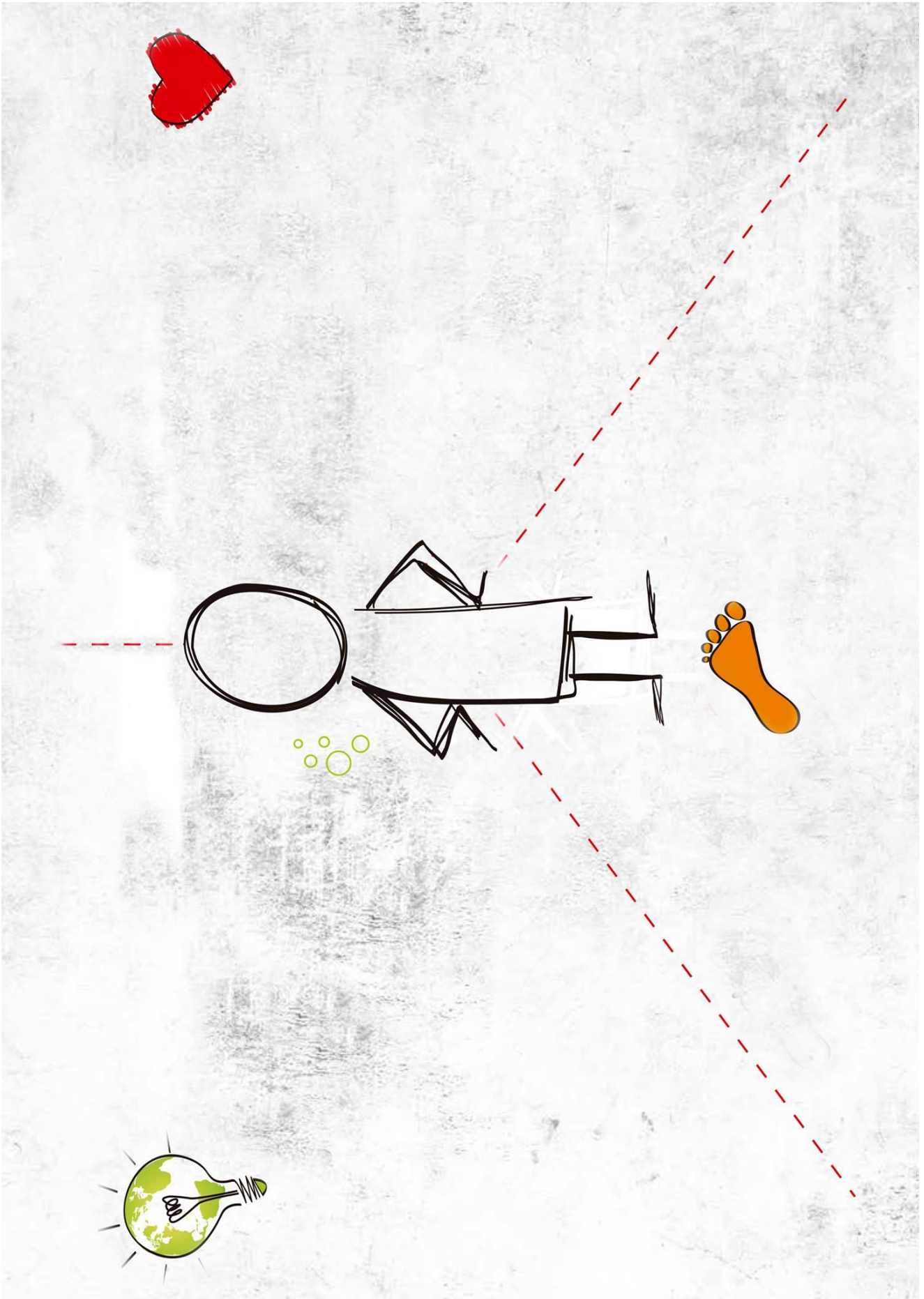


Negación de nuestra
responsabilidad

Cuando usamos este lenguaje, sostenemos que algo falla en los demás, porque se comportan de una manera que no esperamos o no comprendemos.



Imagen 2. Personas en la valla de que separa Melilla de Marruecos. Fuente: <http://www.20minutos.es>



ANEXO 4. CRONOGRAMA Y EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Cronograma de la Unidad Didáctica				
Nº sesión	Asignatura	Trabajo previo a la sesión	Actividades de sesión	Entrega
1	Ciencias Sociales		Introducción	
2	Ciencias Sociales		Trabajo con fuentes por grupo	
3	Ciencias Sociales	Continuar el trabajo de fuentes en casa. Ver vídeos de dossier	Trabajo con fuentes por grupos	
4	Educ. Ético-cívica		Derecho Humanos	
5	Ciencias Sociales		Preparar visita escolar	
6	Educ. Ético-cívica		Derechos Humanos	
7	Ciencias Sociales y Educ. Ético-cívica	Formulación de preguntas para los investigadores	Visita escolar.	
8	Educ. Ético-cívica		Derechos humanos en el Franquismo	
9	Ciencias Sociales		Debate. Violencias en tiempos de paz: el Franquismo	
10	Educ. Ético-cívica		Derechos humanos y medios de comunicación	
11	Ciencias Sociales		Debate. Violencias en tiempos de paz: el mundo actual	Trabajo fuentes orales
12	Educ. Ético-cívica		Cultura de paz y noviolencia	Trabajo medios de comunicación
Por determinar	Ciencias Sociales			Informe violencias en la actualidad
Por determinar	Educ. Ético-cívica			Informe violencias durante el franquismo

Ciencias Sociales		
Instrumentos evaluación		Criterios de evaluación
20%	Participación, trabajo y actitud en grupo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar activamente en las actividades que se realizan en el aula. 2. Utiliza el diálogo como medio expresar y argumentar sus opiniones, respetando las de los demás compañeros. 3. Es capaz de trabajar en grupo, participando y aportando con su trabajo y reflexión individual. 4. Valora las experiencias de los testimonios y su papel como fuente histórica. 5. Comprende la amplitud del concepto de violencia y es capaz de identificar algunas muestras de ella en su cotidianidad. 9. Conoce y comprende el concepto de Derechos Humanos y algunas de las violaciones de estos derechos que se producen en la actualidad y en el pasado reciente. 10. Es capaz de relacionar algunos aspectos del pasado con el presente. 11. Valora y respeta los espacios de memoria como un elemento más del patrimonio cultural e histórico.
30%	Intervenciones en los debates y trabajo personal	<ol style="list-style-type: none"> 4. Valora las experiencias de los testimonios y su papel como fuente histórica. 6. Es capaz de utilizar críticamente las fuentes para dar explicaciones a un problema histórico. 7. Conoce los discursos que el Estado franquista transmitía sobre la situación interna de España y es capaz de contrastarlos con otras fuentes. 8. Conoce el alcance de la represión franquista y su papel en la construcción y consolidación de régimen. 10. Es capaz de relacionar algunos aspectos del pasado con el presente. 12. Reconocer los derechos humanos como principal referencia ética e identificar la evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales.
30%	Informe final sobre los 25 años de paz en el Franquismo	<ol style="list-style-type: none"> 7. Conoce los discursos que el Estado franquista transmitía sobre la situación interna de España y es capaz de contrastarlos con otras fuentes. 8. Conoce el alcance de la represión franquista y su papel en la construcción y consolidación de régimen. 9. Conoce el concepto de Derechos Humanos y algunas de las violaciones de estos derechos que se producen en la actualidad y en el pasado reciente. 12. Reconocer los derechos humanos como principal referencia ética e identificar la evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales.
20%	Trabajo fuentes orales	<ol style="list-style-type: none"> 7. Conoce los discursos que el Estado franquista transmitía sobre la situación interna de España y es capaz de contrastarlos con otras fuentes. 8. Conoce el alcance de la represión franquista y su papel en la construcción y consolidación de régimen. 9. Conoce el concepto de Derechos Humanos y algunas de las violaciones de estos derechos que se producen en la actualidad y en el pasado reciente. 12. Reconocer los derechos humanos como principal referencia ética e identificar la evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales.

Educación Ético-cívica		
Instrumentos evaluación		Criterios de evaluación
20%	Participación, trabajo y actitud en grupo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar activamente en las actividades que se realizan en el aula. 2. Utiliza el diálogo como medio expresar y argumentar sus opiniones, respetando las de los demás compañeros. 3. Es capaz de trabajar en grupo, participando y aportando con su trabajo y reflexión individual. 5. Comprende la amplitud del concepto de violencia y es capaz de identificar algunas muestras de ella en su cotidianidad. 9. Conoce y comprende el concepto de Derechos Humanos y algunas de las violaciones de estos derechos que se producen en la actualidad y en el pasado reciente. 10. Es capaz de relacionar algunos aspectos del pasado con el presente. 13. Analiza alguno de los conflictos más relevantes del mundo actual. Identificar las amenazas a la libertad y a la paz (totalitarismos, fanatismos, nacionalismos agresivos y excluyentes, etc.).
30%	Intervenciones en los debates y trabajo personal	<ol style="list-style-type: none"> 5. Comprende la amplitud del concepto de violencia y es capaz de identificar algunas muestras de ella en su cotidianidad. 6. Es capaz de utilizar críticamente las fuentes para dar explicaciones a un problema histórico. 9. Conoce el concepto de Derechos Humanos y algunas de las violaciones de estos derechos que se producen en la actualidad y en el pasado reciente. 10. Es capaz de relacionar algunos aspectos del pasado con el presente. 12. Reconocer los derechos humanos como principal referencia ética e identificar la evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales. 13. Analizar los conflictos más relevantes del mundo actual. Identificar las amenazas a la libertad y a la paz (totalitarismos, fanatismos, nacionalismos agresivos y excluyentes, etc.).
30%	Informe final sobre las violencias en la actualidad	<ol style="list-style-type: none"> 6. Es capaz de utilizar críticamente las fuentes para dar explicaciones a un problema histórico. 10. Es capaz de relacionar algunos aspectos del pasado con el presente. 12. Reconocer los derechos humanos como principal referencia ética e identificar la evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales. 13. Analizar los conflictos más relevantes del mundo actual. Identificar las amenazas a la libertad y a la paz (totalitarismos, fanatismos, nacionalismos agresivos y excluyentes, etc.).
20%	Trabajo medios de comunicación	<ol style="list-style-type: none"> 6. Es capaz de utilizar críticamente las fuentes para dar explicaciones a un problema histórico. 10. Es capaz de relacionar algunos aspectos del pasado con el presente. 12. Reconocer los derechos humanos como principal referencia ética e identificar la evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales. 13. Analizar los conflictos más relevantes del mundo actual. Identificar las amenazas a la libertad y a la paz (totalitarismos, fanatismos, nacionalismos agresivos y excluyentes, etc.).

Grupo 1

Dossier de fuentes

Documento 1:

Javier RODRIGO: *Hasta la raíz. Violencia durante la guerra civil y la dictadura franquista*, Alianza Editorial, Madrid, 2008.

“Sin Estado ni territorio que disputarle a nadie, con una población vencida y atemorizada por unos vencedores implacables, con un manejo de la violencia política y la represión que no debía asegurar ya posición militar alguna, ni servir para descabezar ninguna oposición política [...], el Estado franquista hizo gala en los tiempos de paz retórica de una tasa de violencia, coerción y sangre como ninguna otra dictadura o democracia en la Europa de entreguerras (1919-1945) sin que mediase una declaración explícita de guerra. En la posguerra no había violencia alguna a la que compararse, ni amenaza consistente al Estado de la Victoria. Y en cambio, el Estado de guerra estuvo en vigor hasta 1948 y, recordemos, fueron 50.000 los fusilamientos y ejecuciones entre aquel fatídico primero de abril de 1939 y ese otro no menos fatídico 1948. A los vencidos que no se exiliaron, que anhelaban reconstruir sus vidas y familias tras tres años de guerra, se les negó ese derecho condenándoseles, en cambio, a la marginación y la humillación social, laboral, económica. La paz solamente llegó para los vencedores. Para los vencidos, sólo hubo Victoria.

De tal modo, frente a una visión de la violencia franquista más bien borrosa y desdibujada, que la tilda de coyuntural y reactiva, la realidad desde dentro de las instituciones volcadas en la represión y el castigo del enemigo nos muestra una violencia estructural y preventiva. Esto ayuda a comprender sus continuidades y readaptaciones: el franquismo echó las bases de su larga duración en la enorme inversión en violencia realizada en la guerra y en la posguerra, para después ir administrando sus rentas. [...] Entre 1954 y 1963, por ejemplo, hubo en España un total de cincuenta ejecuciones de compatriotas por motivos políticos: una cifra que duplica la del fascismo italiano en su totalidad. [...] Con la victoria de abril de 1939 no llegó la paz, sino que inició la pacificación. [Los distintos tribunales] establecieron el contexto legal de un enorme entramado represivo [...] y ante todo, la extensión de una sólida cultura del silencio y el miedo son las más claras imágenes de una posguerra marcada no por la reconciliación, sino por la venganza.”

Documento 2:

General Mola: Instrucción Reservada. Base 5ª

“Es necesario crear una atmósfera de terror, hay que dejar sensación de dominio eliminando sin escrúpulos ni vacilación a todo el que no piense como nosotros. Tenemos que causar una gran impresión, todo aquel que sea abierta o secretamente defensor del Frente Popular debe ser fusilado.”

Documento 3:

Ricard Camil TORRES FABRA: “Los juicios sumarísimos” en Ricard Camil TORRES FABRA, Miguel ORS: *Exilio y represión franquista (La Guerra Civil en la Comunidad Valenciana, vol. 16)*, Editorial Prensa Valenciana SA, 2007, p. 114.

“Los jefes de los insurrectos lo pregonaban a los cuatro vientos, y el propio Franco, en el transcurso de una entrevista concedida a un periodista extranjero, no tuvo pudor alguno en reconocer que estaba dispuesto a eliminar a media España «si era preciso» con tal de conseguir sus objetivos. Y, en la práctica, ahí están las matanzas, masacres y carnicerías cometidas que seguían siempre a las ocupaciones del ejército franquista, pero tampoco se deben obviar las actuaciones de los falangistas y requetés en las zonas bajo su control, en las que llegaron a realizar ejecuciones públicas, con la comunicación previa de horarios y demás.”

Documento 4:

Video [NODO Valle de los Caídos](#).

Documento 5:



Imagen 3. Graffiti franquista. Fuente: <http://www.joserodriguez.info/>

Documento 6:



Imagen 4. Presos en Gando durante el franquismo. Fuente: www.eldiario.es

Documento 7:

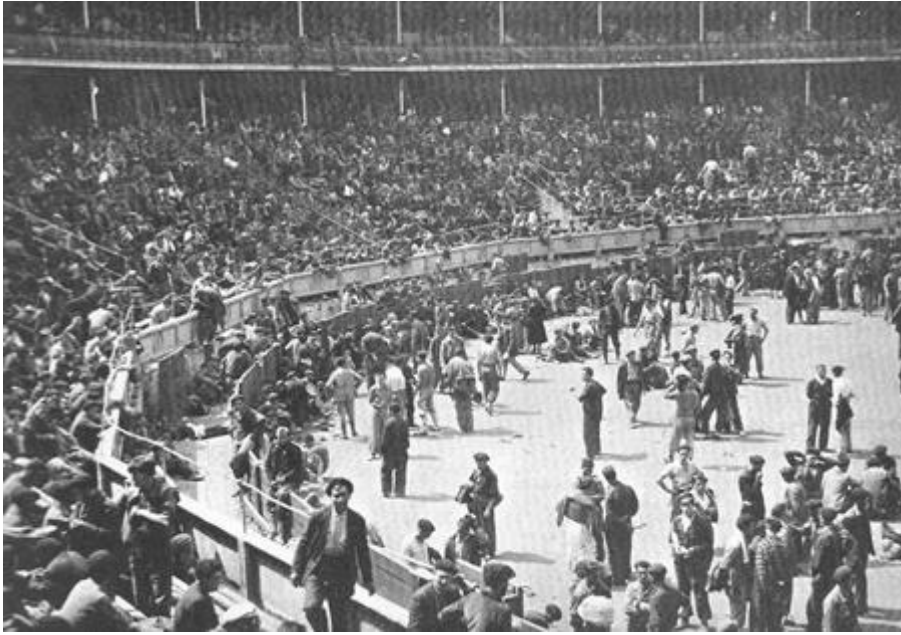


Imagen 5. La plaza de toros de Valencia fue un campo de concentración después de la guerra civil. Fuente: <http://valencia.cnt.es>

Documento 8:

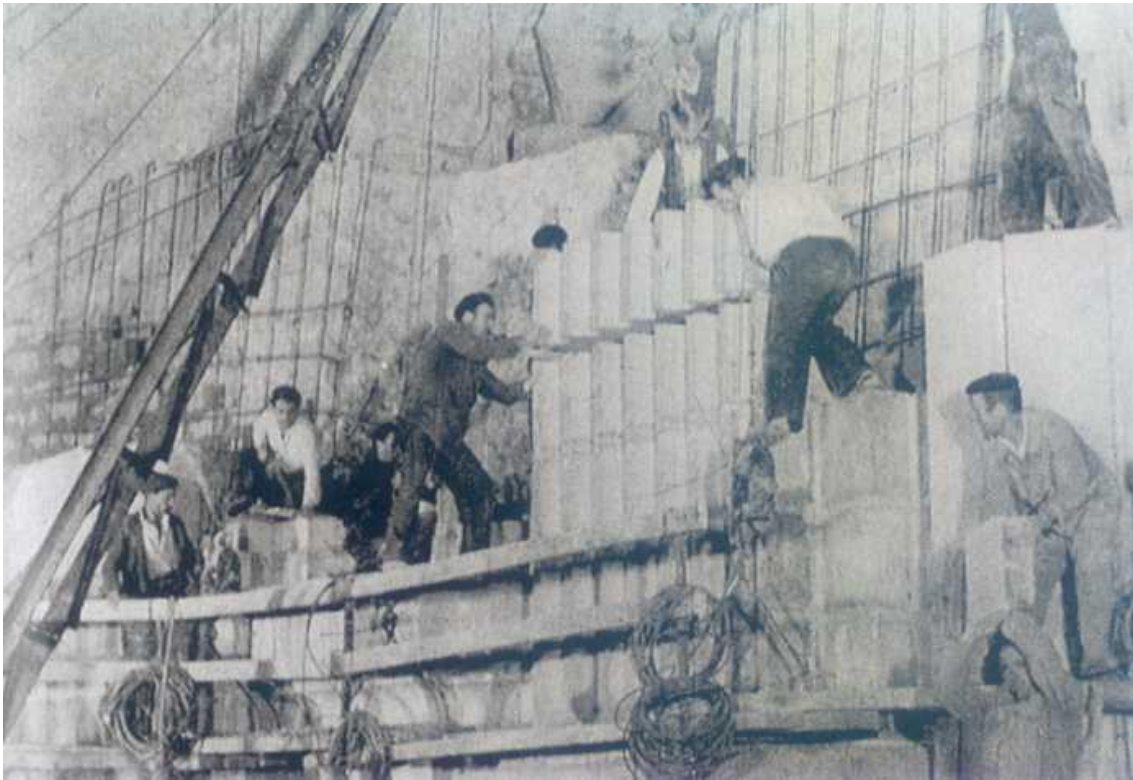


Imagen 6. Presos republicanos trabajando en la construcción del Valle de los Caídos. Fuente: <http://www.fuenterrebollo.com/>



Imagen 7. Presos trabajando en el Valle de los Caídos Imágenes del libro *Victimas de la Victoria* de Rafael Torres. Fuente: <http://www.bibliofiloenmascarado.com/>

Grupo 2
Dossier de fuentes

Documento 1:

Discurso de Franco el 30 de diciembre de 1969

“30 de diciembre de 1969. A las diez de la noche, S.E. el Jefe del Estado se dirigió a la nación, a través de los micrófonos de Radio Nacional de España y de las pantallas de Televisión Española, en su ya tradicional mensaje de fin de año.

Espanoles:

Una vez más, en estas postrimerías del año en que recogidos en vuestro hogares os alegráis con la esperanza sobrenatural de la Navidad, me dirijo a vosotros para que examinemos juntos las vicisitudes del año que termina y descubrir en lo posible el horizonte de los años venideros.

Termina en estos días un decenio fecundo en realizaciones trascendentales, que ha presenciado el despegue de nuestra patria hacia las más ambiciosas metas colectivas. Un largo período de trabajo denodado ha sentado bases firmes para el desarrollo económico y social de nuestro país y ha culminado en la institucionalización política más conforme con nuestro modo de ser, enraizada en nuestra historia y válida para nuestro porvenir. [...]

En estos últimos diez años, la fisonomía de la sociedad española ha experimentado un cambio radical. Ha sido ésta una década de grandes avances en el orden político, cultural y económico. [...]

LA RENTA NACIONAL SE HA DUPLICADO

Esta es la obra que hemos venido levantado a lo largo de estos años. Sus frutos están a la vista de todos. El desarrollo económico y social que la sociedad española ha experimentado es patente.

En el decenio que ahora se cierra, la renta nacional, medida en pesetas constantes, se ha duplicado, habiendo crecido a un ritmo medio anual superior al de los países del Mercado Común.

Este crecimiento se ha reflejado en el nivel de vida de todos los españoles. En este decenio se han construido el 85 por ciento de los automóviles que circulan por nuestras calles y carreteras; se han instalado el 60 por ciento de los teléfonos existentes y se construyeron 1.175.000 nuevas viviendas, lo que representa que en este decenio han estrenado casa unos cinco millones de españoles.

En cuanto al turismo, hemos pasado de poco más de cuatro millones de personas que nos visitaron en 1959, a 21 millones de turistas en este año.

El esfuerzo realizado a favor de la enseñanza a todos sus niveles ha sido gigantesco. Durante estos diez años, el analfabetismo ha descendido del 12 al 5 por ciento de la población mayor de 15 años; se han construido 35.000 centros de enseñanza primaria, con la creación de más de un millón de nuevos puestos escolares; 1.800 nuevos centros de enseñanza media, cuyo total de alumnos ha pasado de 670.000 en 1959, a 1.700.000 en 1969. Respecto de la enseñanza superior, el número de estudiantes ha pasado de 81.000, en el curso 1959-60, a 172.000, en el actual.

Pero lo más importante es que en este período la sociedad española ha cobrado conciencia de que la extensión de la enseñanza y la igualdad de oportunidades son el mejor motor y la más segura garantía de su futuro. En los Presupuestos Generales del Estado, los créditos correspondientes al Ministerio de Educación y Ciencia han llegado a ocupar el primer lugar por su volumen. La década de los años 70 se inicia con la creación de nuevas universidades y el renovado empeño de construir un sistema educativo adecuado a nuestra época.

ESTABILIDAD Y DESARROLLO

No puede concebirse el desarrollo económico el próximo decenio sin unas bases sólidas de estabilidad de precios y de pleno empleo. La estabilidad es condición indispensable para el óptimo aprovechamiento de los recursos con que cuenta el país. Sólo manteniendo la estabilidad se asegura un crecimiento real del poder adquisitivo de los salarios. Por el contrario, el fácil camino de la expansión incontrolada constituye un espejismo, obligaría a

soportar unos costes sociales demasiado elevados y pondría en peligro las fuentes del crecimiento futuro. Por ello es preciso ceñirse al ritmo de marcha programado, de acuerdo con lo que permite el potencial de nuestra economía, en la seguridad de que de este modo llegaremos antes y sin tropiezos a las elevadas metas a que todos aspiramos. [...]

LA PAZ, PRINCIPIO RECTOR DE NUESTRA POLÍTICA

Hemos proclamado incesantemente que el ideal de la paz constituye el principio rector de nuestra política. Tampoco en el orden internacional hemos regateado jamás esfuerzo ni sacrificio por hacerlo realidad. Por desgracia, el mundo nos ofrece cada día ejemplos de guerra y violencia que destacan aún más dolorosamente en estas fechas de la Navidad. [...]"

Documento 2:

Santos JULIÁ: "ESPAÑA, 1966" en *La Ciudad abstracta. 1966: el nacimiento del Museo de Arte Abstracto Español*. Cuenca, Fundación Juan March, 2006 , pp. 17-29

"Y eso fue 1966 desde el punto de vista político: el año de la culminación institucional de un régimen que para entonces blasonaba de treinta años de existencia y cuya cabeza nunca había sentido prisa alguna por dotarse de una sola ley fundamental, mucho menos de una constitución. El origen de aquel régimen en permanente institucionalización había sido, como el jefe del Estado se encargó de recordar en su alocución ante el pleno de las Cortes españolas, "nuestra Guerra de Liberación, nuestra Cruzada", nombres que, junto a Alzamiento Nacional y Movimiento Salvador, el mismo Franco asignaba según las ocasiones a la guerra civil. Desde aquel momento –dijo a los procuradores– había comenzado la lenta, difícil reconstrucción de una patria que había sufrido una decadencia de siglos y que, treinta años antes, en 1936, se encontraba ante el caos o la dictadura comunista. Había sido al mismo Franco a quien había correspondido velar "noche tras noche junto al lecho de aquel enfermo que se moría, que se llevaban la guerra, la ruina y el hambre". Y ahora, cuando se celebraba el XXX Aniversario del comienzo de aquella guerra, se disponía a culminar el edificio que nunca había querido ver terminado, como si le fuera en ello el carácter vitalicio de su jefatura: la Ley Orgánica del Estado fue aprobada por aclamación de los señores procuradores y por el voto afirmativo de una abrumadora mayoría de españoles, difícil de precisar dadas las irregularidades de elaboración de censo y de recuento de votos que acompañaron a aquel acontecimiento.

[...] Los españoles fueron sometidos a un masivo bombardeo de propaganda a favor del sí. Sí a la paz y al progreso, sí a Franco. Manuel Fraga llevaba ya cuatro años al frente del Ministerio de Información y Turismo y con él y con su director general de Información, Carlos Robles Piquer, habían llegado las modernas técnicas de propaganda. Si Franco no podía abrir la boca sin evocar la decadencia y muerte de España y recordar la Guerra de Liberación y la Cruzada, Fraga y Robles no hablaban de otra cosa que de Paz y de Progreso, de futuro y de esperanza. [...]

El régimen gozaba de legitimidad, decían los nuevos publicitarios, derivada desde luego de sus orígenes, detalle por otra parte en el que comenzaba a ser una falta de educación insistir; derivada sobre todo de su ejercicio, de la eficacia que había demostrado al garantizar 25 años de paz y progreso y al suscitar la aparición de una amplia clase media que por primera vez podía acceder, dentro del orden, al consumo masivo de bienes duraderos: electrodomésticos, automóviles, pisos. Por tanto, nada de buscar modelos en el exterior: España era el modelo y España habría de ver algún día reconocida su verdad. [...]

Se habló y se escribió mucho del problema de la Universidad: sencillamente, los estudiantes querían organizarse libremente; se dieron muchas vueltas al problema del clero: las multitudinarias hornadas de curas jóvenes le habían vuelto la espalda al régimen y acogían solícitos en sus locales a los obreros de Comisiones y a los estudiantes universitarias; se habló del problema social, de huelgas convocadas para reclamar el derecho de huelga, de sindicatos clandestinos organizados para reclamar la libertad sindical; se habló de libertad de prensa, del derecho a la información y cayeron multas y secuestros sin tasa sobre los que se atrevieron a forzar los límites establecidos; y se comenzaba a hablar también del problema catalán y del problema vasco: los curas de la manifestación eran catalanes, y aunque todavía tardará dos años en cometer su primer atentado mortal, ETA existía ya desde 1959.

Frente a tanto problema, el régimen respondió, por una parte, con su ley institucionalizadora y su referéndum; por otra, con el proyecto de recuperar la iniciativa desde los organismos vinculados al Movimiento: un proyecto de ley de asociaciones, otro de ley sindical, uno, finalmente logrado, de ley de prensa. Ganaron en 1966 los llamados tecnócratas, pero la suya fue, en el sentido exacto de la palabra, una victoria pírrica, de esas que llevan en sí mismas los gérmenes de la posterior derrota, aunque en este caso tardaría varios años en llegar.”

Documento 3:

[Video NODO 25 años de paz](#)

Documento 4:



Imagen 8. Moneda acuñada por el régimen por los 25 años de paz. Fuente: <http://www.fuenterrebollo.com/>

Documento 5:



Imagen 9. Postal en conmemoración a los 25 años de paz. Fuente: <http://www.todocoleccion.net/>

Documento 6:



Imagen 10. Postal en conmemoración a los 25 años de paz. Fuente: <http://www.todocoleccion.net/>

Grupo 3

Dossier de fuentes

Documento 1:

Juan Carlos COLOMER: “En contubernio con la subversión comunista terrorista en lo social”: la represión franquista en el tardofranquismo (1958-1978) en Revista Memòria Antifranquista del Baix Llobregat, nº 14 (2014): Tragedia y represión franquista en el País Valencià, pp. 55-57

“El régimen franquista, ya entrada la década de los cincuenta, comenzará, lo que podríamos denominar, un cambio de etapa histórica. Gracias a los cambios socioeconómicos introducidos a lo largo de la década de los cincuenta, iba abandonando progresivamente los años de la política económica autárquica para avanzar hacia un modelo económico de libre mercado bajo las líneas de los planes de estabilización. Ello producirá el acceso a un alto nivel de consumo interno y un aumento del nivel de vida de la población. Políticamente, el régimen establecido por Francisco Franco iba abandonando su aislamiento internacional para ir integrándose en las estructuras internacionales de poder.

Paralelamente al crecimiento económico y la apertura internacional de la dictadura, se dio un acrecentamiento de la oposición al régimen en varios frentes sociales [...]. El régimen, en la línea de reforzar la férrea represión a los grupos protagonistas de esta represión, creó el Tribunal de Orden público en 1963 para atajar los problemas de orden público. [...] A este tribunal (TOP), debemos sumar la labor de la Brigada Político Social o *la social*, y que desarrolló una labor de coacción y presión importante en esta etapa. Este cuerpo policial, dependiente del ministerio de Gobernación, con tácticas en muchos casos paramilitares, constituyó un grupo eficaz pues llegó a trazar una auténtica labor de espionaje e infiltración en grupos de la oposición. Las sentencias, de hecho, se multiplicaron en este segundo franquismo. [...]

Como conclusión para el tema que nos ocupa, debemos destacar que el régimen político franquista se mantuvo en sus bases políticas hasta el final de sus días, lo que suponía un control exhaustivo de cualquier tipo de disidencia tanto interna como externa. El desarrollo de una oposición organizada, especialmente en zonas con una tradición de

lucha como la valenciana, estuvo en la base del progreso de desgaste del sistema franquista.”

Documento 2:

Julio GIL PECHARROMÁN: *Con permiso de la autoridad. La España de Franco (1939-1975)*. Madrid, Temas de Hoy, 2008.

“En noviembre de 1963 el abad del Monasterio de Montserrat, Aureli Maria Escarré, denunció en una entrevista al diario francés Le Monde la falta de libertades en España —a propósito de la campaña XXV Años de Paz dijo: «No tenemos tras nosotros 25 años de paz, sino sólo 25 años de victoria. Los vencedores, incluida la Iglesia, que fue obligada a luchar al lado de estos últimos, no han hecho nada para acabar con esta división entre vencedores y vencidos. Esto representa uno de los fracasos más lamentables de un régimen que se dice católico, pero en el que el Estado no obedece a los principios básicos del Cristianismo»”.

Documento 3:

Vídeo fragmento documental Franco, ese hombre (dir. José Luís Sáez de Heredia. Chapalo Films S.A., 1964)



LACOSTE
El nuevo ministro residente de Francia en Argelia llegó ayer al agitado territorio. Inmediatamente se reunió con el presidente del Consejo, Mollet, con quien celebró una larga entrevista.



Arriba

Núm. 7.252.—II época.—Madrid, sábado 11 de febrero de 1956

BOLETÍN METEOROLÓGICO
Proseguirá la penetración fría por el Nordeste. Marejada en el golfo de León, con vientos frecuentes del Norte. Marejada en la mitad norte de Finisterre, Cantábrico y Vizcaya, con vientos frecuentes a fresco del Este. Marejada y mar de fondo en la mitad nororiental del mar de Azores, con vientos frecuentes o fresco. Nada importante en el resto.

FUNDADO POR JOSE ANTONIO FRUNO DE RIVERA.—ORGANO DE FALANGE ESPAÑOLA TRADICIONALISTA Y DE LAS J. O. N. S.—LAFRMA 11.—TEL. 27-70-10.—1 PTA.

EL GOBIERNO USARÁ DEL RIGOR DE LA LEY CONTRA QUIENES DIRECTA O INDIRECTAMENTE PERTURBAN EL ORDEN, LA PAZ Y LA UNIDAD

Se suspende la vigencia de los artículos 14 y 18 del Fuero de los Españoles, relativos a la detención y el confinamiento

NOTA DEL GOBIERNO

El Gobierno ha tratado de las alteraciones del orden producidas en los últimos días con ocasión de incidentes entre grupos de estudiantes universitarios y ha acordado usar del rigor de la ley contra quienes directa o indirectamente han perturbado o intenten perturbar el orden, la paz y la unidad de los españoles.

A la vista de las actuaciones y atestados policiales, el Gobierno dispone pasar el tanto de culpa a la autoridad judicial y acordó que se tomaran las medidas disciplinarias académicas y las demás procedentes.

NOTA DE LA DIRECCION GENERAL DE SEGURIDAD

La Dirección General de Seguridad nos remite la siguiente nota:

«Con ocasión de las alteraciones del orden producidas en Madrid, y además de las detenciones ya comunicadas en nota anterior, han ingresado como detenidos en esta Dirección General de Seguridad don Miguel Sánchez Mazas Ferlosio, don Dionisio Hidrujo Jiménez, don Ramón Tasmames Gómez, don José María Ruiz Gallardón, don Enrique Májica Hertog, don Javier Pradera Cortázar y don Gabriel Elorriaga Fernández, todos los cuales han quedado a disposición de la autoridad.

N. de la R.—Los artículos del Fuero de los Españoles a que se refiere el decreto-ley de la Presidencia del Gobierno tratan de los derechos de confinamiento y detención.

Persiste la ligera mejoría en el estado de Miguel Álvarez

EN LA MADRUGADA DE HOY, EL CUADRO CLINICO PERMITIA UN MAYOR OPTIMISMO

El Alcalde de Madrid expresó vibrantemente la reprobación del Ayuntamiento y del pueblo madrileño por el criminal atentado

El estado de nuestro camarada Miguel Álvarez Pérez continúa ayer sinido, dentro de la gravedad que persiste, estacionario. A las 6 de la tarde, el doctor Obador explicó el siguiente parte:

«A las 18 horas después de la intervención a que fue sometido, se ha conseguido dominar el estado de shock transitorio, lográndose una estabilización de los ruidos y de ritmo de respiración, constantes cardiorrespiratorias y respiratorias. Persiste la necesidad de asistencia, con períodos de agitación. Continúa el estado de extrema gravedad.»

Las padres del herido, nuestro camarada Ramonito Álvarez y su esposa, doña Concepción Pérez, que desde que ocurrió el criminal atentado no han abandonado la clínica, han recibido durante el día de ayer constantes demostraciones de afecto y de afecto de numerosas personalidades que han acudido a la clínica para intentar

Imagen 11. Portada de "Arriba", pedriódico de Falange, del 11 de febrero de 1956. Fuente: <http://lahemerotecadelbuitre.com>

558 18 julio 1945 B. O. del E.—Núm. 199

JEFATURA DEL ESTADO

FUERO DE LOS ESPAÑOLES

Artículo catorce.—Los españoles tienen derecho a fijar libremente su residencia dentro del territorio nacional.

Artículo dieciocho.—Ningún español podrá ser detenido sino en los casos y en la forma que prescriben las Leyes. En el plazo de setenta y dos horas, todo detenido será puesto en libertad o entregado a la Autoridad judicial.

Artículo diecinueve.—Nadie podrá ser condenado sino en virtud de Ley anterior al delito, mediante sentencia de Tribunal competente y previa audiencia y defensa del interesado.

Imagen 12. Fuero de los Españoles (1945). Artículos 14 y 18.

Documento 5:



Imagen 13. Manifestación en Ginebra (Suiza) contra el Estado de Excepción decretado en España. Diego González, Centro de Documentación y Migraciones, Fundación 1º de Mayo. Fuente: www.eldiario.es

Documento 6:



Imagen 14. El movimiento vecinal arraigó a inicios de los años setenta en defensa de viviendas dignas. AA. VV. DE PALOMERAS. Fuente: www.elpais.es

Grupo 4

Dossier de fuentes

Documento 1:

Antonio ELORZA: "Los felices años sesenta. La etapa del 'desarrollismo' " en Ángel VIÑAS (ed.) *En el combate por la historia. La república, la Guerra Civil, El Franquismo, Pasado & Presente*, Barcelona, 2012.

A pesar de todo, Franco se cuidó de que el despegue de la modernización tuviera lugar bajo el signo del miedo. Nunca abandonó el principio de la ejemplaridad de una represión selectiva. [...] El régimen había tenido un patrón fijo de comportamiento desde 1939: persecución a ultranza de toda organización opositora, empleo de métodos estrictamente fascistas en el tratamiento de los detenidos, recurso último al Ejército como "columna vertebral del Régimen", delegación en la Iglesia del control moral y doctrinal de acuerdo con el nacionalcatolicismo [...] y control de la información siguiendo pautas totalitarias. Negro sobre blanco. No cabían los matices. De ahí la dificultad para afrontar situaciones de conflicto, sin acudir a las formas clásicas de satanización. [...]

El desenlace fue fácil de adivinar, por lo menos a corto plazo, dada la disparidad de fuerzas entre una dictadura dispuesta a ejercer la represión y unas organizaciones y unos movimientos sociales y políticos de oposición todavía minoritarios en el conjunto del país. Lo que resultó claro es que Franco no estaba dispuesto a autorizar otros cambios que los superficiales. Fraga había creído posible llevar al país hacia un sistema autoritario, aceptable para Europa, en la línea de los que representó su Ley de Prensa, pero al mismo tiempo compartía el instinto defensivo de la Dictadura, basado en la admiración a Franco que trajo "25 años de paz", con lo cual las democracias europeas debían entender que "España es diferente".

En realidad, lo que era diferente era la situación de los españoles al final de la década [1960], con unos niveles crecientes de bienestar, el rechazo implícito de los tiempos de la autarquía y un reconocimiento cada vez más extendido tanto de las ventajas de acercarse a Europa en todos los órdenes como de la incomodidad de permanecer atados a las restricciones del nacionalcatolicismo."

Documento 2:

Gutmaro GÓMEZ BRAVO: “Violencia y crisis final del franquismo. Las respuestas del Régimen” en *Letra internacional*, nº 121, 2015, pp. 47-52.

“Fruto de la acumulación de una gran tensión e incertidumbre política, económica y social desde finales de los años sesenta, prolongada hasta finales de la década siguiente, España se convirtió en el país con mayor índice de violencia política después de Italia, con más setecientos muertos en menos de siete años.

La violencia desatada en este período tuvo varias consecuencias inmediatas: reforzó el papel del aparato de orden público como principal vehículo de “acción preventiva” de la dictadura y prolongó las competencias de los tribunales militares en los delitos de terrorismo, llegando a condicionar el propio debate constitucional en la Transición [...].

La aparición de un fenómeno como el terrorismo, con una serie de acciones muy violentas, espectaculares e imposibles de ocultar a la opinión pública, favoreció el endurecimiento final del Régimen. La respuesta fue mucho más allá de los grupos minoritarios que empleaban la lucha armada, afectando de lleno a toda la oposición antifranquista y especialmente a los grupos pequeños o grupúsculos juveniles que empleaban una violencia de baja intensidad que definían como “agitación armada”, con un fuerte carácter simbólico y anticapitalista [...]

Todo el aparato del Estado fue dirigido contra la protesta social que se había instalado en el centro de la realidad española. Una conflictividad generalizada que desafiaba directamente el marco de derechos y deberes instituido por la dictadura y lo hacía a través de una dinámica reivindicativa que se situaba al margen de todos los repertorios de protesta violenta. El movimiento obrero y la universidad fueron los focos de un enfrentamiento que las autoridades franquistas trataron de solucionar incrementando las detenciones y la contundencia de las fuerzas de orden público, Policía Armada, Guardia Civil, antidisturbios, y la propia Brigada Político Social. La movilización tenía un amplio apoyo social porque iba dirigida contra los primeros efectos de la crisis económica, el encarecimiento de la vida y su impacto drástico en los espacios urbanos más deprimidos. Una presión popular que tuvo en el redescubrimiento de la calle su primera e importante victoria, desbordando el marco del poder local y provincial franquista e instando al poder central a intervenir. La respuesta fue la ilegalización en 1967 de Comisiones Obreras y en 1969 del Sindicato Democrático de Estudiantes, que había convertido prácticamente en permanente la agitación universitaria.[...]

¿Cómo afrontar el desafío de esta nueva disidencia? Esta era, sin duda, y así lo percibieron sus propios protagonistas, la cuestión trascendental para la supervivencia del Régimen. El tan citado aperturismo económico, unido al fin de la autarquía, no tuvo nunca su traslación en el plano de los derechos y libertades, pues chocaba frontalmente con los principios fundamentales del Régimen. En juego estaba el desmantelamiento de la propia estructura que había levantado y sostenido durante décadas la propia dictadura militar. La respuesta fue aplicar el estado de excepción contra posibles actos violentos o terroristas, y restablecer el derecho militar contramanifestaciones, huelgas o protestas pacíficas, dejando un balance de muertos en enfrentamientos con las fuerzas de orden público. Reaparecía de nuevo la jurisdicción militar como único marco de convivencia, su principal función desde la guerra civil.”

Documento 3:

Video: [NODO España, plató internacional](#)

Documento 4:



Imagen 15. Universidad en España en los años 60. Fuente: <http://www.artehistoria.com/>

Documento 5:



Imagen 16. Imagen de la exposición "España, años 60: la mirada de Tommy Olof Elder".
Fuente: <http://www.exe-granada.com/>

Documento 6:



Imagen 17. La playa de Benidorm en 1967. Fuente: <http://www.efetur.com/>

Documento 7:



Imagen 18. Seat 600 D, imagen de los años 60. Fuente: <http://enlos50y60.blogspot.com.es/>

Grupo 4

Dossier de fuentes

Documento 1:

Pilar PRIMO DE RIVERA. La mujer ideal, 1958.

“Durante los días más fríos deberías preparar y encender un fuego en la chimenea para que él se relaje frente a ella; después de todo, preocuparse por su comodidad te proporcionará una satisfacción personal inmensa. Minimiza cualquier ruido. En el momento de su llegada, elimina zumbidos de lavadora o aspirador. Salúdale con una cálida sonrisa y demuéstrale tu deseo por complacerle. Escúchale, déjale hablar primero; recuerda que sus temas de conversación son más importantes que los tuyos.

Nunca te quejes si llega tarde, o si sale a cenar o a otros lugares de diversión sin ti. Intenta, en cambio, comprender su mundo de tensión y sus necesidades reales. Haz que se sienta a gusto, que repose en un sillón cómodo, o que se acueste en la recámara. Ten preparada una bebida fría o caliente para él. No le pidas explicaciones acerca de sus acciones o cuestiones su juicio o integridad. Recuerda que es él amo de la casa.

Anima a tu marido a poner en práctica sus aficiones e intereses y sírvele de apoyo sin ser excesivamente insistente. Si tú tienes alguna afición, intenta no aburrirle hablándole de ésta, ya que los intereses de las mujeres son triviales comparados con los de los hombres.

Al final de la tarde, limpia la casa para que esté limpia de nuevo por la mañana. Prevé las necesidades que tendrá a la hora del desayuno. El desayuno es vital para tu marido si debe enfrentarse al mundo exterior con talante positivo.

Una vez que ambos os hayáis retirado a la habitación, prepárate para la cama lo antes posible, teniendo en cuenta que, aunque la higiene femenina es de máxima importancia, tu marido no quiere esperar para ir al baño.

Recuerda que debes tener un aspecto inmejorable a la hora de ir a la cama... Si debes aplicarte crema facial o rulos para el cabello, espera hasta que él esté dormido, ya que eso podría resultar chocante para un hombre a última hora de la noche. En cuanto respecta a la

posibilidad de relaciones íntimas con tu marido, es importante recordar tus obligaciones matrimoniales: si él siente la necesidad de dormir, que sea así no le presiones o estimes la intimidad. Si tu marido sugiere la unión, entonces accede humildemente, teniendo siempre en cuenta que su satisfacción es más importante que la de una mujer. Cuando alcance el momento culminante, un pequeño gemido por tu parte es suficiente para indicar cualquier goce que hayas podido experimentar. Si tu marido te pidiera prácticas sexuales inusuales, sé obediente y no te quejes. Es probable que tu marido caiga entonces en un sueño profundo, así que acomódate la ropa, refréscate y aplícate crema facial para la noche y tus productos para el cabello. Puedes entonces ajustar el despertador para levantarte un poco antes que él por la mañana. Esto te permitirá tener lista una taza de té para cuando despierte”

Documento 2:

Ana M. AGUADO, Vicenta VERDUGO MARTÍ: “Las cárceles franquistas de mujeres en Valencia: castigar, purificar y reeducar” en *Studia historica. Historia contemporánea*, nº29, 2011, pp. 55-85

“La sublevación militar franquista implicó, entre otros aspectos, un radical restablecimiento del orden patriarcal, de relaciones de género y modelos de feminidad tradicionales que habían sido «alterados» parcialmente por los avances modernizadores e igualitarios conseguidos en el Segunda República. A medida que el bando rebelde conquistaba territorios fue imponiendo a la población femenina un modelo normativo y una represión específica de género, encaminada a reconstruir y reeducar a las mujeres en una identidad femenina tradicional que conjugaba elementos falangistas y católicos. Con la victoria franquista se impuso un discurso de género basado en la suma de elementos ideológicos fascistas, tradicionales y nacional-católicos, en la autoridad y la jerarquía, en la dominación y la subordinación. Por tanto, la asimetría de género, presentada como un reparto equilibrado de las tareas, fue un componente esencial de la construcción del «Nuevo Estado». Si la Constitución republicana establecía la igualdad política y jurídica entre los sexos, el régimen franquista anuló todos los avances y las anteriores medidas legislativas igualitarias. [...]

La represión adquirió características específicas de género, con un repertorio de prácticas y acciones represivas dirigidas contra las vencidas. El rapado de pelo, la ingesta de aceite de ricino, la violencia sexual fueron prácticas utilizadas por el bando vencedor como formas de vejación, humillación y deformación de los rasgos identitarios femeninos de la víctima. En muchos casos, ser madre, esposa o hija de un antifranquista bastaba para ser detenida. Las mujeres eran detenidas e ingresadas en espacios improvisados, custodiados en muchos casos por milicias falangistas, para posteriormente ser conducidas a las prisiones de partido como Alcira, Gandía, Liria o Sagunt. Luego serían trasladadas a la prisión provincial de Mujeres de Valencia o a la prisión del Convento de Santa Clara. Entre 1939 y 1950, unas 2.700 mujeres pasaron por las cárceles valencianas. [...]

Muchas de ellas habían ejercido cargos públicos durante la República, como alcaldesas y concejales, o distintas profesiones, como farmacéuticas enfermeras o maestras. En algunos casos, los expedientes revelan cómo dieron a luz en la prisión y cómo convivieron con sus hijos en las cárceles. Unos hijos que también en ocasiones les fueron arrebatados y

desaparecieron, de tal forma que la cárcel era, efectivamente, «zona de riesgo de pérdida familiar» como la ha caracterizado Ricard Vinyes. [...]

Junto a las acusaciones de «auxilio» o «adhesión a la rebelión», en los expedientes penitenciarios aparecen juicios morales descalificatorios, en los que se las acusaba de «conducta licenciosa», «vivir amancebada», «organizar orgías», «hacer vida marital», «malos antecedentes de conducta moral y social» o como «individua peligrosa», «deslenguada», «excesos de lenguaje». En definitiva, en el discurso represivo franquista eran calificadas como mujeres despreciables y transgresoras de las normas de género de las mujeres del nuevo Estado. Estas descalificaciones incriminatorias de contenido moral tenían como objetivo específico despojarlas de su condición de presas políticas; de forma que en los informes carcelarios oficiales aparecen con la denominación de «mujeres caídas» y «faltas de moralidad». Todas eran delincuentes a causa del «mal social que había imperado», no por decisión y elección personal ni por afinidad o ideología republicana ni por razones de parentesco con los republicanos vencidos. [...]

La cárcel femenina de la posguerra se configuró como un espacio de represión, pero también como un espacio de «redención moral», porque las presas políticas fueron consideradas como «degeneradas» a las que había que apartar de la sociedad hasta que pudieran regresar a la misma como «pecadoras arrepentidas». Desde el punto de vista de la redención, tanto presas comunes como políticas no habían cometido un «delito», sino un «pecado». El objetivo global era reconstruir el orden tradicional, y por ello a la represión física y psíquica se añadía la enseñanza de tareas domésticas y de los valores tradicionales de la feminidad. Las enseñanzas femeninas se enmarcaban dentro de las denominadas Escuelas del Hogar. [...]

Acordes con este ideario, la moral y la religión católica jugaron un papel fundamental dirigido a que las presas redimieran su pecado de subversión. Así, el adoctrinamiento católico, la misa y la comunión eran obligatorios, y las reclusas que se negaban eran castigadas a no poder hablar con sus familiares. [...]

La represión carcelaria comportó la desaparición forzosa de muchos niños y niñas, hijos e hijas de republicanas encarceladas, que pasaron a la tutela del Estado, a escuelas religiosas y establecimientos públicos, y que posteriormente fueron «dados» en adopción a familias franquistas. Son, efectivamente, los niños desaparecidos, los «niños perdidos del franquismo», como ha señalado perfectamente Ricard Vinyes. Una orden de 1940 facultaba al Estado para separar a los hijos de presas republicanas de sus madres a partir de los tres años,

para ingresarlos en hospicios públicos o religiosos. A partir de ese momento perdían la tutela de los niños, que pasaban a ser «reeducados» en la afición al régimen, en los principios del nacional-catolicismo y en el odio a los «rojos».”

Documento 3:

Vídeo. NODO: La mujer en el franquismo

Documento 4:



Imagen 19. Propaganda franquista. Fuente: <http://losojosdehipatia.com.es>

Documento 5:



Imagen 20. AHCB-AF. Pérez de Rozas, 1952. En la imagen aparecen varias gitanas, disfrutando de la visita de sus hijos. Las monjas son de la orden mercedaria, las sucesoras de las Hijas de la Caridad en la prisión barcelonesa de Les Corts a partir de 1941. Fuente: Dossier de la exposición "Presas de Franco" en <https://es.scribd.com>

Documento 6:

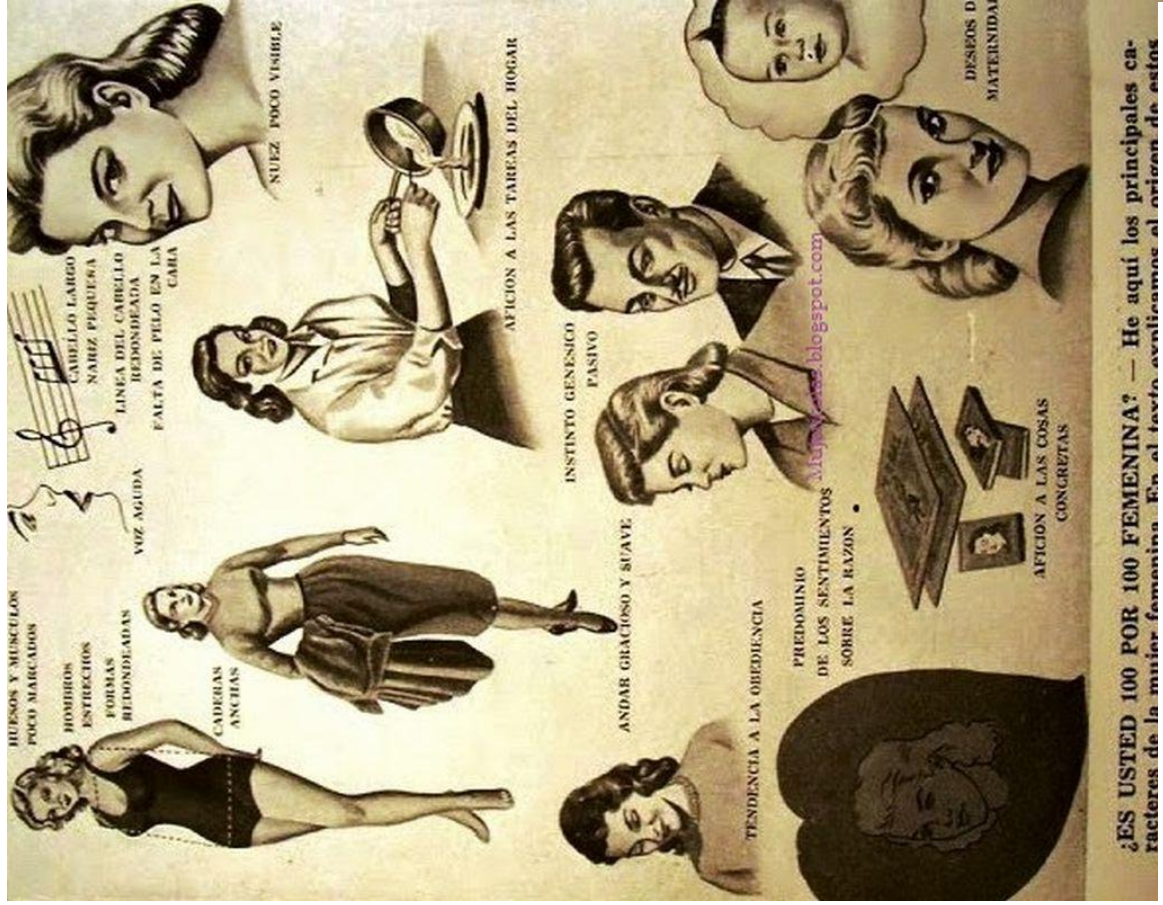


Imagen 2. Definición de roles femeninos y masculinos en la propaganda franquista. “¿Es usted 100 por 100 femenina?” Fuente: <http://blogs.elcorreo.com/colombia>













Imagen 4. Definición de roles femeninos y masculinos en la propaganda franquista. “¿Tiene usted algunas características poco femeninas?” Fuente: <http://blogs.elcorreo.com/colombia>





ANEXO 10. SESIÓN 4: DERECHOS HUMANOS






Documento 1:

Tarjetas Derechos Humanos y Necesidades Humanas Básicas

Derecho a la alimentación	NB – Comida 
Derecho a la vida	NB – Agua Potable 
Derecho a una vida digna	NB – Salud 
Derecho a la educación	NB – Estudios 
Derecho a un lugar seguro para vivir	NB – Hogar 

<p>Derechos de los trabajadores y las trabajadoras</p>	<p>NB – Trabajo</p> 
<p>Derecho de reunión</p>	<p>NB – Amistad</p> 
<p>No a la discriminación</p>	<p>NB – Religión</p> 
<p>Todas las personas somos iguales ante la ley</p>	<p>NB – Justicia</p> 
<p>Derecho a casarse y formar una familia</p>	<p>NB – Hogar</p> 

<p>Derecho a la privacidad</p>	<p>NB – Intimidad</p> 
<p>Derecho a una nacionalidad</p>	<p>NB – Países, Cultura</p> 
<p>No a la esclavitud</p>	<p>NB – Libertad</p> 
<p>Derecho al descanso</p>	<p>NB – Vacaciones</p> 

<p>Libertad de expresión</p>	<p>NB – Comunicación</p> 
<p>Derecho a la cultura</p>	<p>NB – Libros</p> 
<p>Libertad de movimientos</p>	<p>NB – Desplazamiento</p> 
<p>Derecho a la democracia</p>	<p>NB – Participación política</p> 
<p>Tus derechos están protegidos por la ley</p>	<p>NB – Seguridad</p> 

Documento2:

Tabla de necesidades humanas y factores que favorecen o amenazan su satisfacción.

Necesidades humanas	Factores que amenazan la satisfacción de las necesidades esenciales	Factores que favorecen la satisfacción de las necesidades esenciales
VIDA	VIOLENCIA	SEGURIDAD
1- Viveres y agua 2- Ropa 3- Alojamiento 4- Salud 5- Educación 6- Relaciones sociales	POBREZA	BIENESTAR
7- Trabajo 8- Libertad 9- Participación (Política)	OPRESIÓN	LIBERTAD
10- Nuevas experiencias 11- Desarrollo personal 12- Vida Interesante	ALIENACIÓN	IDENTIDAD
ECOLOGÍA	DESEQUILIBRIO ECOLÓGICO	EQUILIBRIO ECOLÓGICO

ANEXO 11. SESIÓN 5: PREPARACIÓN VISITA ESCOLAR

Vídeos represión y memoria

Documento 1: El Terror (3 min.) (no disponible online, ver CD adjunto, Recursos audiovisuales/Anexo 11. Sesión 5. Preparación visita escolar/Anexo 11. Sesión 5. El terror)

Documento 2: Dones de novembre (duración, 3 min.)

Documento 3: mjAQUÍ! (1.09.59 a 1.15.18, duración, 6 min)

Documento 4: Testimonios torturas y fusilamientos Valencia (1.27 a 3.32, duración 2 min.)

Vicent GABARDA: *Els afusellaments al País Valencià*. Alfons el Magnànim, 1993, pp. 69-73.

En marzo de 1937, el general Franco dio la orden terminante de que todos los tribunales militares enviaran a la auditoría jurídica de su cuartel general, bajo la comandancia del coronel jurídico Lorenzo Martínez Fuset, un resumen de la sentencia donde se justificaba la pena dictada. Este coronel examinaba los casos y los presentaba al general Franco, que tomaba la decisión final. [...]

¿Cómo es posible que dos hombres, Franco y Martínez Fuset, viesen desfilar delante de ellos diariamente tantas y tantas sentencias de muerte, y no fueran capaces de frenar este proceso sanguinario? Según parece el hecho de cumplir con sus deberes no solo no les impedía dormir, sino que no les afectaba en absoluto. [...]

De la Capitanía General llegaban a las prisiones las listas de los que había que ejecutar, con el visto bueno del capitán general; i era entonces cuando las víctimas eran conocedoras de la muerte inminente, todo para *humanizar* su situación, cuando hacía meses o incluso años que esperaban la confirmación de la sentencia o el deseado indulto, en condición de *chapados*. Oían misa, oficiada por el capellán de la prisión, y podían confesarse y comulgar. Era lo que se conocía como *ponerse en capilla*. [...]

A los condenados les ataban por los pies y por las manos y los trasladaban al *camp de tir de colom* o al cementerio de Paterna, en un paisaje de tierra campa de *Rabassa* (en Alicante) o en el cementerio de Castellón (a excepción de las *sacas* de las prisiones comarcales en 1939 principalmente, con ejecuciones hechas generalmente en el cementerio local). La prisión permanecía en calma silenciosa, y el exterior era una mezcla de gritos, llantos, insultos, etc.; gobernado por la búsqueda, en el suelo, de trocitos de papel lanzados por los propios condenados, con sus nombres, con el fin de que los familiares estuviera avisados.

Los pelotones de ejecución estaban formados por soldados de reclutamiento o bien Guardias Civiles, profesionales de las armas, y a veces (en Alicante), carabineros. Posteriormente, se encargaba la Guardia Civil, ante el continuo malestar de estos soldados poco profesionales, y por las protestas de los que eran jefes, que cada vez estaban más cansados de ejercer una faena *bruta* que no era la suya. Cada uno de los miembros del pelotón disparaba a un objetivo previamente marcado, y el que era oficial –uno de aquellos alféreces provisionales con un manguito de hule negro- les daba el tiro de gracia en la cabeza.

Las ejecuciones se llevaban a término, generalmente, al alba, aunque en el caso de Paterna, muchas de sus *sacas* fueron después del toque de oración, en torno a las seis de la tarde, quizás por la abundancia de éstas. Los familiares que habían podido saberlo, con los avisos clandestinos surgidos de la propia prisión, estaban cerca, pero apartados, con alcohol y algodón para limpiar los cadáveres una vez reconocidos por algún objeto personal o pieza de ropa que llevaban, ya que, después del tiro de gracia, resultaban prácticamente incognoscibles.

Si no se poseía una fosa o nicho –y la mayor parte de las veces, no se tenían- los enterraban en fosa común (En Paterna hay algunas con más de 200 cadáveres), sin ataúdes, cubiertos con una capa de cal y otra de tierra, a la espera de la *saca* siguiente, que no tardaría mucho en llegar.

Los cadáveres eran reconocidos como tales por el médico forense, que ordenaba su inscripción, y el juez militar número 8 (en Valencia), “*un comandante cojo, de mirada despierta*”, certificaba el acto oficial.

Aunque las horas no eran las de máxima circulación por la calle, los tiros debían oírse por las casas próximas, más todavía teniendo en cuenta que, tanto en Castellón como en Paterna, el cementerio no está más allá de un kilómetro del núcleo urbano. Unos tiros habían roto el silencio de la paz [...].

Ricard Camil TORRES FABRA: “Los juicios sumarísimos” en Ricard Camil TORRES FABRA, Miguel ORS: *Exilio y represión franquista (La Guerra Civil en la Comunidad Valenciana, vol. 16)*, Editorial Prensa Valenciana SA, 2007, p. 114.

“Y en el terreno legislativo ocurría lo mismo: si los nazis se habían apresurado a emitir los correspondientes decretos que formalizaban las persecuciones que llevaban a cabo, los sublevados españoles no se quedaron atrás en la materia. Una de las primeras medidas de la Junta de Defensa al declarar el estado de guerra fue considerar rebelde a quien se les enfrentara por activa o por pasiva. Es decir, quienes iban con las armas en la mano, pero también quienes no se incorporaban a sus filas. Siguiendo la lógica de este argumento malabarista, se iniciaron los consejos o juicios de guerra sumarísimos [...].

Por lo que respecta a las tierras valencianas, la represión se organizó mediante las denominadas Columnas de Orden y Policía de Ocupación, encargadas de iniciar las acciones de las Auditorías del Ejército de Ocupación contra los elementos tanto militares como civiles susceptibles de delito según el Código Militar. Éste era aplicable a toda la población y su competencia ejecutiva recaía sobre el Tribunal de Responsabilidades Políticas, vertebrado en los diversos partidos judiciales. [...]

¿Cómo funcionaban los tribunales encargados de realizar juicios sumarísimos? Con un esquematismo pasmoso. Las tropas franquistas se situaban al lado de la localidad que ocupaban, contactaban con las personas de *orden* –o sea, los quintacolumnistas que ya se habían apoderado del Ayuntamiento– y, junto a los nuevos falangistas, controlaban todos los accesos. Los falangistas actuaban por su cuenta, al margen de las fuerzas de ocupación: detenían a los *rojos* del lugar y los almacenaban en uno o varios edificios habilitados a tal efecto –eufemismo que significa «*donde cupiesen*»– o bien les daban el *paseo* ante la pasividad o connivencia de los militares. De hecho, en los registros de defunciones, estos asesinatos eran anotados como legales, es decir, sin investigación de ningún tipo tras el hallazgo de cadáveres correspondientes. [...]

A continuación y con bastante rapidez, los detenidos eran trasladados en condiciones escasamente cómodas a su Tribunal correspondiente, es decir, al de la jurisdicción administrativa –partido judicial– y, allí, se les volvía a amontonar en otro recinto a la espera de ser presentados al Tribunal. [...] El procedimiento empleado en los juicios sumarísimos era muy simple: las gestoras falangistas que desempeñaban las funciones del Ayuntamiento se ponían en contacto con los falangistas locales, quienes, por regla general, coincidían en las mismas personas a al elaborar las listas de indeseables para el nuevo régimen. Se confeccionaban informes sobre la población y, a partir de ahí, se les acusaba formalmente; aunque el

procedimiento más común consistía en la delación efectuada por las autotituladas personas de orden, cuya denuncia debía contener el motivo de la misma. Sin embargo, no era requisito imprescindible la identificación del denunciante y en muchas acusaciones no aparecía siquiera una simple firma.

También el párroco elevaba sus informes, lo mismo que la Guardia Civil, pero no se ha de pensar que todo ello tenía un resultado anárquico o incongruente. Al contrario, con toda la información recogida, la Alcaldía procedía a elaborar el informe-acusación que trasladaba al Tribunal correspondiente y que, generalmente, resultaba conciso pero demoledor al mismo tiempo. [...] El acusado debía reaccionar con rapidez, o mejor dicho, sus familiares, buscando el testimonio adecuado, los avales correspondientes, recurriendo a conocidos influyentes, etc. Al Tribunal lo que menos le interesaban eran las pruebas fehacientes y, en numerosas ocasiones, los propios encausados ignoraban el motivo por el que eran juzgados. [...]

Los encausados se presentaban en grupo, pero nadie les había tomado declaración previamente. Tampoco eran interrogados ni por fiscal ni por abogado defensor y menos todavía por el juez presidente. Ni siquiera aparecían testigos por la audiencia, de modo que el estrado no vio desfilar más que a los encausados para escuchar su veredicto, y a veces, ni a ellos. Algunos tampoco llegaron a enterarse de la sentencia [...]. Todos los miembros del Tribunal pertenecían a la a escala jurídica castrense y el fiscal, sin realizar comentario alguno sobre hechos o cualquier otra contingencia, exigía al presidente la pena más elevada [...]. A continuación el abogado defensor se limitaba a dirigirse al presidente para solicitar clemencia [...], sin mirar para nada a los supuestos encausados. De hecho, era la primera vez que veía a sus *defendidos* [...]. Sin más dilación, el presidente dictaba la sentencia que [...] ya se conocía de antemano. De este modo la parodia escenificada por los miembros del Tribunal no superaba el cuarto de hora, y su eficacia resultaba contundente si se tenía en cuenta que eran juzgadas entre una docena y una veintena de personas a la vez.

Documento 7:

Teresa MORANDI: "Violencia, trauma y duelo" en Anna MIÑARRO y Teresa MORANDI: *Trauma y transmisión. Efectos de la guerra del 36, la posguerra, la dictadura y la transición en la subjetividad de los ciudadanos*, Barcelona, FCCSM, Xoroi Edicions, 2012, p. 65-67.

A las perturbaciones causadas por la guerra se suma una dictadura cruel que instrumenta una represión política y un control social que acaban penetrando hasta el último rincón de la vida de los perdedores, creando un clima enrarecido, oscuro, de desconfianza y tristeza.

Los años de posguerra fueron duros para casi toda la población, pero para los vencidos, son un mal suelo continuo en que la angustia, el miedo, la desesperanza y la tristeza se concentran, ahogando la posibilidad de un futuro de paz y libertad. [...]

El profundo impacto de la violencia recae sobre la generación que luchaba por la democracia, una generación que soportaba muchas derrotas: *la de un ejército, la de un proyecto político y sus instituciones, la de unos logros sociales igualitarios adquiridos con esfuerzos de décadas, la derrota de la vertebración asociativa del país; la derrota cultural: desaparecieron todos los nombres de todas las plumas que escribían, las de las cabezas que pensaban, las de los maestros que enseñaban, los de los pintores que soñaban, no quedó, durante años, ni un solo referente de continuidad, había que empezar casi de cero. Angustioso.*

Angustioso, sin duda, ante la ruptura de otras tantas referencias simbólicas: casa, barrio, escuela, país, lengua y el confinamiento en los campos de concentración..., el atentado a la subjetividad y a la dignidad... Aquellos que no pueden marchar o quienes vuelven de los campos de concentración franceses o españoles, de las cárceles, y no son asesinados, quedan en otro exilio, el interno "la cárcel generalizada". A diferencia de los vencedores, se ven forzados no sólo a renunciar a sus ideales, sino a esconder sus duelos, a callar incluso dentro de las propias familias; a padecer vergüenza y culpa por ellos o por los suyos; a intentar borrar la memoria para lograr sobrevivir; o no tener durante mucho tiempo la posibilidad de ganarse la vida en un trabajo o recobrar un trabajo digno, porque también de ello son desposeídos.

Muchas familias fueron condenadas a sobrevivir en medio de una miseria moral de una intolerancia y de una violencia humillante, difíciles de soportar. El resultado fue para ellas el enmudecer o el decir a medias, guardar secretos que hacían daño, el no poder elaborar y para muchos el enfermar, física y psíquicamente.

No podían hablar por la desconfianza hacia los otros y quizás tampoco se encontraba gente dispuesta a escuchar. Se ha de tener en cuenta que, además de las dificultades de los sujetos para poder narrar, hubo inducción por parte de las instituciones del Estado a negar y olvidar lo vivido por miles de personas, a silenciar el dolor y el sufrimiento. Esto afecta a la salud mental de la comunidad en tanto la desmentira intenta desconocer el dolor psíquico.

La mayoría de las personas coincide en que el “triunfo del franquismo” fue el silencio que ocultaba los terribles hechos sucedidos así como la clausura de los afectos, de las emociones; sea por miedo a las represalias, por la dureza de historias a explicar, por las anteriores humillaciones sufridas y las nuevas a evitar; por la vergüenza que se les hacía sentir a las familias consideradas “política y socialmente incorrectas”, “desafectos” y que son excluidas de la vida social y por tanto, reducidas a la inexistencia. Se consigue así –y fue toda una intención de aniquilar el contrario- agudizar el daño de las profundas heridas psíquicas heredadas del conflicto armado, obstaculizando o impidiendo cualquier posibilidad de restañarlas. [...]

Una situación traumática va siempre acompañada por una pérdida. En situaciones de guerra o de represión, las pérdidas se producen de forma violenta y como consecuencia de la agresión de un congénere, por lo cual quedan cuestionados todos los lazos en una comunidad. Y por descontado, en el tema que nos ocupa, no se trata de una experiencia puntual, sino como ya hemos señalado, fueron muchos años y con la concurrencia de diversas pérdidas. [...]

Se impuso una negación de lo que había sucedido y de lo que se estaba sufriendo; impidiendo vivir y elaborar el duelo por todo lo perdido. Se negaban los muertos, los campos de concentración, el sufrimiento en las prisiones, los juicios sumarísimos [...]. Esto supone un bloqueo en el proceso de duelo, sin posibilidad de procesar la culpa y el perdón (por la ambivalencia que provoca toda muerte o pérdida) con efectos en los lazos sociales debido, sobre todo, a las condiciones traumáticas de los vínculos imperantes.

Documento 8:

Helena VILLASANTE CLARAMONTE: “Memorias de la violencia franquista y exhumaciones contemporáneas de fosas: el caso del País Valenciano”. Comunicación al XI Encuentro de Investigadores del Franquismo. Granada, 2016 (Pendiente de publicación)

En las últimas décadas asistimos a un nuevo fenómeno cultural internacional relacionado con el protagonismo público que ha adquirido el pasado reciente, especialmente cuando ha estado marcado por la violencia o la represión. De ahí que esta cultura de la memoria resulte inseparable de los violentos acontecimientos producidos en el siglo XX. Ha sido en las últimas décadas cuando las memorias de quienes han sido víctimas de la represión ejercida por los Estados dictatoriales han comenzado a tener presencia en el espacio público, después de permanecer años relegadas al espacio privado.

En España ha tomado la forma de *movimiento para la recuperación de la memoria histórica* y se empezó a articular a partir de la fundación de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH) en el año 2000 a raíz de la primera exhumación realizada de forma científica. De hecho, dentro de este movimiento, el fenómeno de las exhumaciones de fosas comunes es el ámbito de acción que más impacto ha tenido en la sociedad. Este fenómeno surgió sobre la base del derecho de los familiares a saber dónde se encuentran sus seres queridos y a darles un entierro digno siguiendo los ritos que en cada cultura se realizan, como ha hecho el ser humano desde la prehistoria. En este sentido, Armengou y Belis destacan la importancia que tienen para los familiares, dada la «*necesidad ritual de nuestra cultura de tener un espacio físico en el que honrar la memoria de aquella persona muerta*». Como explica Ferrándiz, los rituales de devolución de los restos suponen el retorno a la comunidad de los vivos, pero también a la de los muertos «*de la que fueron igualmente excluidos al ser arrojados en fosas sin nombre*».

Así, las exhumaciones forman parte del proceso de superación del trauma individual, dada la importancia y papel simbólico que tiene la recuperación y dignificación de los seres queridos. Para Bevernage y Colaert las exhumaciones responden a una fase de su modelo de tiempo «*trauma-terapia-cierre (TTC)*». Esta interpretación afirma que, ante la existencia de pasados violentos que pueden provocar psicopatologías, es necesaria la terapia y el cierre (o duelo). Para ellos este proceso se realiza con la exhumación y recuperación de los restos de los seres queridos en la medida en que el entierro permite la clausura del duelo y la superación del trauma.

Por otra parte, la apertura de una fosa de la represión también tiene una importante proyección colectiva: la noticia de una exhumación en una no deja indiferente a nadie. Los

expertos señalan el gran impacto que estas campañas tienen en el espacio público y por tanto su importancia a nivel social, ya que se convierten en lugares de memoria y polémica donde el pasado vuelve al espacio público. De hecho, una de las consecuencias de la aparición del movimiento para la recuperación de la memoria histórica, y especialmente de las exhumaciones, es haber puesto a prueba a las diferentes administraciones y a su capacidad de dar respuesta a la demanda de la ciudadanía. La polémica sobre las exhumaciones no se limita al ámbito académico o político. Cuando se realiza una exhumación en una localidad reaparecen los debates y las controversias sobre la legitimidad o no de estas campañas. Los pueblos donde se producen no quedan indiferentes, muchos vecinos se posicionan a favor y en contra y las noticias se difunden muy rápidamente en los espacios de socialización locales. Algunas familias han recibido duras críticas por parte de otros vecinos que rechazaban la concesión de ayudas estatales para las exhumaciones: «nos hicieron comentarios... que con el dinero que nos habían dado se podría haber usado para un hospital y para las escuelas». En otros casos, sufren las trabas administrativas y políticas de algunos ayuntamientos.

Como señalan muchos autores, en la voluntad de exhumar, rendir homenaje o recordar a los seres queridos subyace la idea de que «la condena al olvido es peor aún que la condena a muerte». Muchas familias no desean exhumar las fosas porque en su proceso personal han encontrado otras vías de superación del trauma, pero quienes necesitan recuperar los restos y enterrarlos, tienen derecho a dignificar a sus familiares. En definitiva, lo que está por encima de todo es el derecho de las personas a realizar el duelo por las pérdidas, independientemente de la vía escogida; un derecho garantizado por la ley de la memoria de 2007. Desde el año 2000 el fenómeno se ha extendido por todo el territorio español, se han recuperado más de 6.200 cuerpos con metodología científica y se multiplica el número de agrupaciones y colectivos que se han sumado a estos proyectos de exhumación para ayudar a las familias a recuperar los restos de sus seres queridos.

Este movimiento y la cuestión de las exhumaciones de fosas son fenómenos que «entronca[n] con un movimiento de reparaciones más amplio a escala internacional que recorre Europa y el mundo, de reparación moral y jurídica de las víctimas». Como explica Ferrándiz, actualmente existen procesos de exhumación de fosas comunes en un gran número de países como Irak, Ucrania, Bosnia, Chipre, Timor, Zimbawe, Camboya, El Salvador, Guatemala, Chile, Colombia, Argentina, México o Perú. Al ubicar las exhumaciones españolas en un contexto más amplio es posible entenderlas como parte de un fenómeno global vinculado con la defensa de los derechos humanos y la investigación y judicialización de los crímenes contra la humanidad. Sin embargo sí sería necesario señalar la peculiaridad española: estas exhumaciones no se producen como parte de procesos penales de crímenes contra la humanidad y por lo tanto, no hay una persecución penal de los responsables.

Óscar CABALLERO: *El sexo del Franquismo*. Cambio 16, Madrid, 1977.

No hay que olvidar el lavado de cerebro de los años cincuenta y sesenta, cuando una joven creía que bañarse en una piscina comportaba grandes posibilidades de quedar embarazada y Enciso Viana [...], aseguraba: *la experiencia que meda el ejercicio del ministerio sacerdotal me ha convencido de que ninguna persona que frecuente los bailes puede ser pura y que es muy difícil participar en un baile y no pecar... la que participa en un baile es responsable de los pecados que otros, con ocasión de ella, cometan.* [...] Y en *La moral*, libro declarado de utilidad nacional, el jesuita Valentín Incio miente: *según el juicio de los más afamados médicos, las perturbaciones cardíacas, la debilidad espinal, la tisis pulmonar, la epilepsia, las afecciones cerebrales, la enteritis crónica, etcétera, y de un modo especial, la sífilis, son extraordinariamente triste herencia del pecado deshonesto.* ¿Exageraciones? No un hombre, sino la entera Comisión Episcopal de Ortodoxia y Moralidad [...] entendía como peligro grave – en sus *Normas de decencia cristiana*- que los novios pasaran tomados del brazo. Y la advertencia está fechada en 1958 [...]

La España 1939-1974 presenta como rasgos idiosincráticos, según el instituto (Genus), una estructura socioeconómica de tipo capitalista, estratificación del pueblo en clases sociales, definición del Estado como católico apostólico y romano, adopción de la familia –basada en el matrimonio monogámico- como célula social primaria, poder del sexo masculino sobre el femenino, dogmatización popular de las costumbres y de los prejuicios. Reglamentos, órdenes y sanciones autoritarias controlaban la sexualidad de los españoles desde un poder político, un poder socioeconómico monopolizado por la burguesía, un poder religioso, un poder familiar desarrollado por los padres y un poder patriarcal asumido por lo varones.

La llegada de la estación estival –decía, en 1944, una nota de la Dirección General de Seguridad titulada “En defensa de la moralidad pública- *que permite o hace precisa una mayor frecuencia de la vida al aire libre, viene poniendo de manifiesto en excursionistas y aún en concurrentes en lugares de público esparcimiento en el interior de la población, unas veces, plebeyos desaliños de indumentaria con el pretexto de la elevada temperatura; otras, soeces manifestaciones de ruidosa alegría y otras, en fin, indecorosas actitudes por las que las personas de ambos sexos pretenden demostrar, inelegantemente, su mutuo afecto; y en evitación de que persistan estas licenciosas conductas, se han dado órdenes severas a los agentes de la autoridad para que sean corregidas en el acto. Por respeto a sí mismo, y si éste*

no fuera sentido en ningún caso, por obligado respeto a los demás, ha de desterrarse de nuestras prácticas sociales todo aquello que recuerde, por abyección o mal gusto, las de nuestros derrotados enemigos, y a los contraventores, que serán multados en el momento o arrestados gubernativamente, según los casos, se les registrarán sus nombres, para, en caso de contumacia demostrativa de su incapacidad para la vida en sociedad, separarles de ella por el tiempo necesario para que adquieran, en un campo de trabajo, ese mínimo de condiciones exigibles para la convivencia que, por otra parte, están al alcance de cualquiera que no tenga muy deformado el concepto del buen gusto. [...]

Y esto no es todo: difundir la anticoncepción es delito; el estupro⁴ sale a una docena de años de prisión y la violación exige un encierro de veintitrés años. [...] Un artículo como el 416 (de la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social), además, se las basta para hacer temblar al ginecólogo que recomiende anticonceptivos, porque establece con toda claridad que *serán castigados con arresto mayor y multa de cinco mil pesetas, los que con relación a medicamentos, sustancias, objetos, instrumentos, aparatos, medios o procedimientos capaces de provocar o facilitar el aborto o de evitar la procreación, realicen cualquiera de los actos siguientes:* Y enumera [...]

(En 1976, en El País, José Luís Aranguren señala:) Llamar a esto moral cristiana era doblemente abusivo. En primer lugar, porque suponía una doble moral, extremadamente rigurosa para las mujeres, extremadamente laxa para los hombres. En segundo lugar, porque tal sistema de mores, en principio más o menos cristiano, había sido vaciado de su genuino sentido, al ser puesto al servicio de intereses burgueses, y así la virginidad cobraba la significación de entrega, en el contrato matrimonial, de mercancía sana y no averiada, en tanto que la infidelidad de la mujer casada ponía en peligro la limpieza de esa legítima producción que son los hijos; y la educación para la frigidez facilitaba los tratos [...].

⁴ RAE: Coito con persona mayor de 12 años y menor de 18, prevaliéndose de superioridad, originada por cualquier relación o situación.



Imagen 22. Fotografía censurada de la actriz Sophia Loren. Fuente: <http://www.elmundo.es/>



Imagen 23. Cartel censurado de la actriz Gisia Paradis. Fuente: <http://www.elmundo.es/>



Imagen 24. Imagen retocada de Rita Hayworth. Fuente: <http://www.elmundo.es/>



Imagen 25. Cartel retocado donde aparece la actriz Romy Schneider. Fuente: <http://www.elmundo.es/>

ANEXO 12. SESIÓN 6: DERECHOS HUMANOS

Documento 1: Tarjetas Derechos Humanos para repartir

Todas las personas nacemos libres e iguales	No a la discriminación
No a la tortura	Tienes derechos en todas partes
Tus derechos están protegidos por la ley	Derecho a la seguridad social
Derecho a un juicio justo	Derecho de reunión
Derecho a la privacidad	Derecho a la educación
Derecho a un lugar seguro para vivir	Derecho al descanso
Derecho a casarse y formar una familia	Libertad de expresión
Nadie puede quitarte tus derechos humanos	Derecho a la cultura
Derecho a un mundo justo y libre	No a la detención ilegal
No a la esclavitud	Libertad de movimientos
Libertad de pensamiento	Derecho a la propiedad privada
Todos somos iguales ante la ley	Derecho a la democracia
Derecho a alimentación y vivienda	Derecho a la vida
Deber de respetar los derechos de los demás	Derecho a una nacionalidad
Todas las personas somos inocentes hasta que se pruebe lo contrario	Derechos de los trabajadores y de las trabajadoras

Documento 2: Tarjetas de clasificación de Derechos Humanos

Derechos personales	Derechos relativos a la familia	Derechos más generales
Derechos los referentes a la organización social del país		Derechos necesarios para la convivencia social

Grupo 1

Art. 1: derecho a la libertad e igualdad.

«Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, están dotados de razón y conciencia y deben comportarse entre ellos con espíritu de fraternidad»

Guía de análisis

¿Qué significa “están dotados de razón y conciencia”?

¿En qué sentido se dice que “todos los seres humanos nacen libres”? ¿Esto tiene que interpretarse como un hecho o como una aspiración?

¿Por qué crees que se habla de seres humanos y no de hombres?

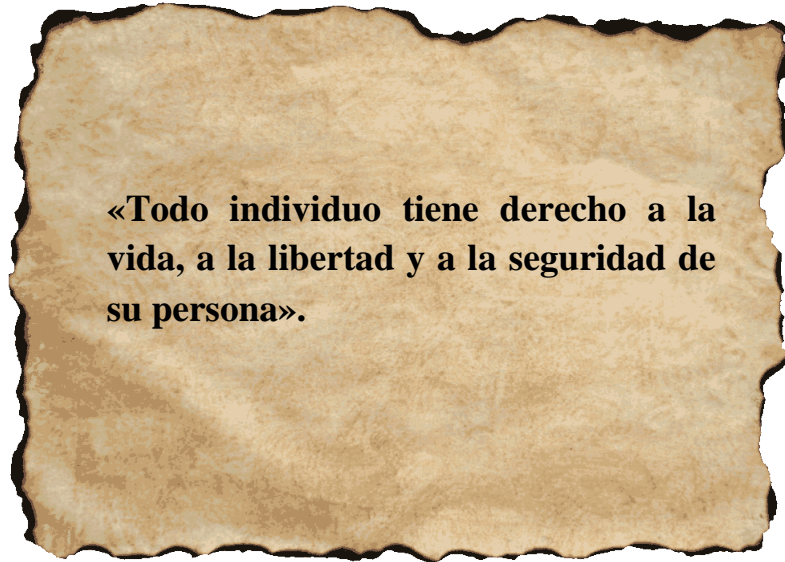
¿Qué entendéis cada un@ por “libertad”? ¿Hay alguna cosa que restringe vuestra libertad en la vida cotidiana? ¿Vuestras acciones pueden restringir la libertad de otras personas?

¿Sabes de alguien que no sea libre, en vuestro país o en otras partes del planeta? ¿Cuáles son las restricciones más frecuentes de la libertad?

¿Cómo se tiene que interpretar la referencia a la palabra dignidad?

¿A qué se alude con la expresión “Espíritu de fraternidad”? ¿Es posible tener espíritu de fraternidad sin controlar la tendencia al egocentrismo y al individualismo?

Grupo 2
Art. 3: derecho a la vida



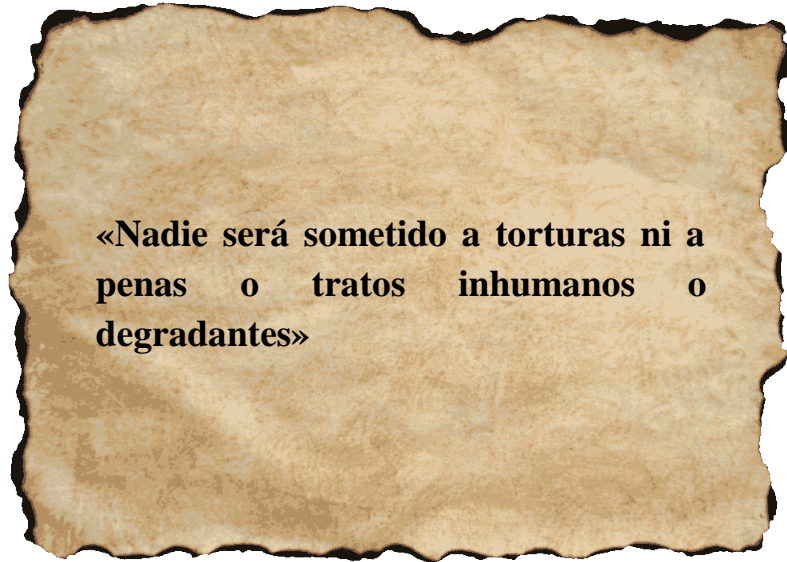
Guía de análisis

¿Cómo interpretar “libertad y seguridad”?

¿Puede considerarse este artículo como una defensa absoluta de la vida?

¿El artículo alude únicamente a la necesidad de respetar la vida de los seres humanos en sentido estrictamente biológico (a negar el derecho a matar)? ¿A qué más podría hacer referencia? ¿Qué factores amenazan la vida de las personas que puedan tener relación con este artículo?

Grupo 3
Art. 5: derecho a la integridad.



Guía de análisis

¿Qué significa “trato cruel, inhumano o degradante”? ¿Podéis poner algún ejemplo, lo más próximo posible a la vida cotidiana?

¿El artículo está dirigido a protegernos de la actuación de los Estados o también es válido aplicarlo a las relaciones interpersonales?

¿Qué tipos de tortura se pueden considerar? ¿Cuándo habla de tortura, el artículo considera únicamente los malos tratos físicos o también los psicológicos?

Grupo 4
Art. 10 y 11: derecho a la justicia.

«Toda persona tiene derecho de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal»

«Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma de su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad conforme a la ley en juicio público en el que hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa»

Guía de análisis

¿Qué significa “en condiciones de plena igualdad”, “por un tribunal independiente e imparcial”, “que se presuma de su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad”?

Intentad definir, si es necesario consultarlo a profesionales, qué significa independencia e imparcialidad del poder judicial, así como el derecho a la defensa.

Intentad reflexionar sobre la relación que existe entre la presunción de inocencia y el derecho a un juicio justo e imparcial y con la abundancia de estereotipos y prejuicios constatable en nuestras sociedades.

Grupo 5

Art. 18: derecho a la libertad de credo

«Todos tenemos derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión»

Guía de análisis

¿Tiene sentido expresar la “libertad de pensamiento” sin poder manifestar abiertamente lo pensado?

¿Qué entendemos por libertad de conciencia?

Este artículo, junto con otros, quiere garantizar las libertades individuales. En la Declaración, se habla explícitamente de dos situaciones contrarias a la libertad, la esclavitud y el servilismo. ¿Pueden darse otras situaciones contrarias a la libertad?

¿Qué relación tiene la objeción de conciencia al servicio militar obligatorio, o la insumisión al mismo, con el ejercicio de la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión?

ANEXO 13. SESIÓN 10: LOS DERECHOS HUMANOS EN NUESTRO ENTORNO

Documento 1: Videoclip de la canción **“Where is the love?, The Black Eyed Peas**

Documento 2: Letra de la canción en inglés y traducción al castellano.

“Where is the love?, The Black Eyed Peas

What's wrong with the world, mama	Where is the love, the love, the love
People livin' like they ain't got no mamas	
I think the whole world addicted to the drama	It just ain't the same, old ways have changed
Only attracted to things that'll bring you trauma	New days are strange, is the world insane?
Overseas, yeah, we try to stop terrorism	If love and peace are so strong
But we still got terrorists here livin'	Why are there pieces of love that don't belong?
In the USA, the big CIA	Nations droppin' bombs
The Bloods and The Crips and the KKK	Chemical gasses fillin' lungs of little ones
But if you only have love for your own race	With ongoin' sufferin' as the youth die young
Then you only leave space to discriminate	So ask yourself is the lovin' really gone
And to discriminate only generates hate	So I could ask myself really what is goin' wrong
And when you hate then you're bound to get	In this world that we livin' in people keep on
irate, yeah	givin' in
Madness is what you demonstrate	Makin' wrong decisions, only visions of them
And that's exactly how anger works and	dividends
operates	Not respectin' each other, deny thy brother
Man, you gotta have love just to set it straight	A war is goin' on but the reason's undercover
Take control of your mind and meditate	The truth is kept secret, it's swept under the rug
Let your soul gravitate to the love, y'all, y'all	If you never know truth then you never know
	love
People killin', people dyin'	
Children hurt and you hear them cryin'	Where's the love, y'all, come on (I don't know)
Can you practice what you preach?	Where's the love, y'all
Or would you turn the other cheek?	
Father, Father, Father help us	People killin', people dyin'
Send some guidance from above	Children hurt and you hear them cryin'
'Cause people got me, got me questionin'	Can you practice what you preach?
Where is the love (Love)	Or would you turn the other cheek?

Father, Father, Father help us
Send some guidance from above
'Cause people got me, got me questionin'
Where is the love (Love)

Where is the love (The love)?
Where is the love, the love, the love?

I feel the weight of the world on my shoulder
As I'm gettin' older, y'all, people gets colder
Most of us only care about money makin'
Selfishness got us followin' the wrong direction
Wrong information always shown by the media
Negative images is the main criteria
Infecting the young minds faster than bacteria
Kids wanna act like what they see in the cinema

Yo', whatever happened to the values of
humanity
Whatever happened to the fairness and equality
Instead of spreading love we're spreading
animosity

Lack of understanding, leading us away from
unity

That's the reason why sometimes I'm feelin'
under

Gotta keep my faith alive 'til love is found
Now ask yourself

Where is the love?

Father, Father, Father, help us
Send some guidance from above
'Cause people got me, got me questionin'
Where is the love?

Sing with me y'all:

One world, one world (We only got)
One world, one world (That's all we got)
One world, one world
And something's wrong with it (Yeah)
Something's wrong with it (Yeah)
Something's wrong with the wo-wo-world, yeah
We only got
(One world, one world)
That's all we got
(One world, one world)

Dónde está el amor

¿Qué es lo que pasa en el mundo, mamá?
la gente vive como si no tuviera familia.
creo que el mundo entero está enganchado al
drama.
solamente te sientes atraído por las cosas
traumáticas.
fuera de nuestro país, intentamos combatir el
terrorismo,
pero los terroristas siguen viviendo aquí
en estados unidos, la gran cia,
los bloods, los cryps y el kkk.
pero si sólo amas a las personas de tu propia raza
entonces sólo dejas lugar a la discriminación.
y la discriminación genera odio.
y cuando odias te invade la indignación,
demuestras maldad.
y así es como funciona este entramado, hermano.
tienes que amar para que todo te salga bien.
toma el control de tu mente y medita.
deja que tu alma descubra el amor.

Gente matando, gente muriendo.
niños heridos a los que escuchas llorar.
¿puedes llevar a la práctica lo que rezas?
¿pondrías la otra mejilla?

Padre, padre, padre ayúdanos,
guíanos desde arriba
porque la gente me hace, me hace dudar
¿dónde está el amor? (amor)

¿Dónde está el amor? (el amor)

¿Dónde está el amor?
el amor, el amor.
No es lo mismo a pesar de no haber cambios.
los nuevos días son extraños.
¿está este mundo loco?
si el amor y la paz son tan fuertes,
¿por qué hay amores que se pierden?
naciones lanzando bombas,
gases químicos llenando
los pulmones de los niños.
con el sufrimiento continuo
de una juventud que muere joven.
así que pregúntate ¿ha desaparecido el amor?
así podré preguntarme qué es lo que va mal
en este mundo en el que vivimos.
la gente sigue rindiéndose.
tomando decisiones equivocadas,
sólo fijándose en los beneficios
sin respetarse los unos a los otros,
negando a tu hermano.
estamos en guerra, pero el motivo está
camuflado.
la verdad es un secreto, está oculta.
si no conoces la verdad no conoces el amor.

¿Dónde está el amor, vamos? (no lo sé)
¿Dónde está el amor, vamos?
Gente matando, gente muriendo
niños heridos a los escuchas llorar.

¿puedes llevar a la práctica lo que rezas?

¿pondrías la otra mejilla?

Padre, padre, ayúdanos,

guíanos desde arriba

porque la gente, la gente me hace dudar.

¿dónde está el amor? (amor)

¿Dónde está el amor? (el amor)

¿Dónde está el amor?

el amor, el amor.

Siento el peso del mundo en mis hombros.

a medida que me hago mayor,

la gente se vuelve más fría

la mayoría de nosotros sólo

nos preocupamos por ganar dinero.

el egoísmo nos hace seguir nuestro propio

camino.

los medios siempre muestran la información

errónea.

su principal criterio son las imágenes negativas,

contaminando las mentes de los jóvenes

con más rapidez que una bacteria.

los chicos hacen los que ven en el cine.

yo, haya pasado lo que haya pasado con

los valores de la humanidad,

haya pasado lo que haya pasado con

la doctrina de la igualdad

en vez de propagar amor, difundimos rencor,
falta de entendimiento, lo que lejos de unirnos
nos separa más y más.

es la razón por la que me siento bajo de moral.

esa es la razón por la que me siento deprimido.

no hay duda del por qué a veces me siento bajo de

moral,

tengo que mantener viva mi esperanza para los

que aman.

¿Dónde está el amor?

Padre, padre, padre ayúdanos.

guíanos desde arriba

porque la gente me hace, me hace dudar.

¿dónde está el amor? (el amor).

Eduardo Galeano, "El miedo global"

Los que trabajan tienen miedo de perder el trabajo.

Los que no trabajan tienen miedo de no encontrar nunca trabajo.

Quien no tiene miedo al hambre, tiene miedo a la comida.

Los automovilistas tienen miedo de caminar y los peatones tienen miedo de ser atropellados.

La democracia tiene miedo de recordar y el lenguaje tiene miedo de decir.

Los civiles tienen miedo a los militares, los militares tienen miedo a la falta de armas.

Las armas tienen miedo a la falta de guerras.

Es el tiempo del miedo.

Miedo de la mujer a la violencia del hombre y miedo del hombre a la mujer sin miedo.

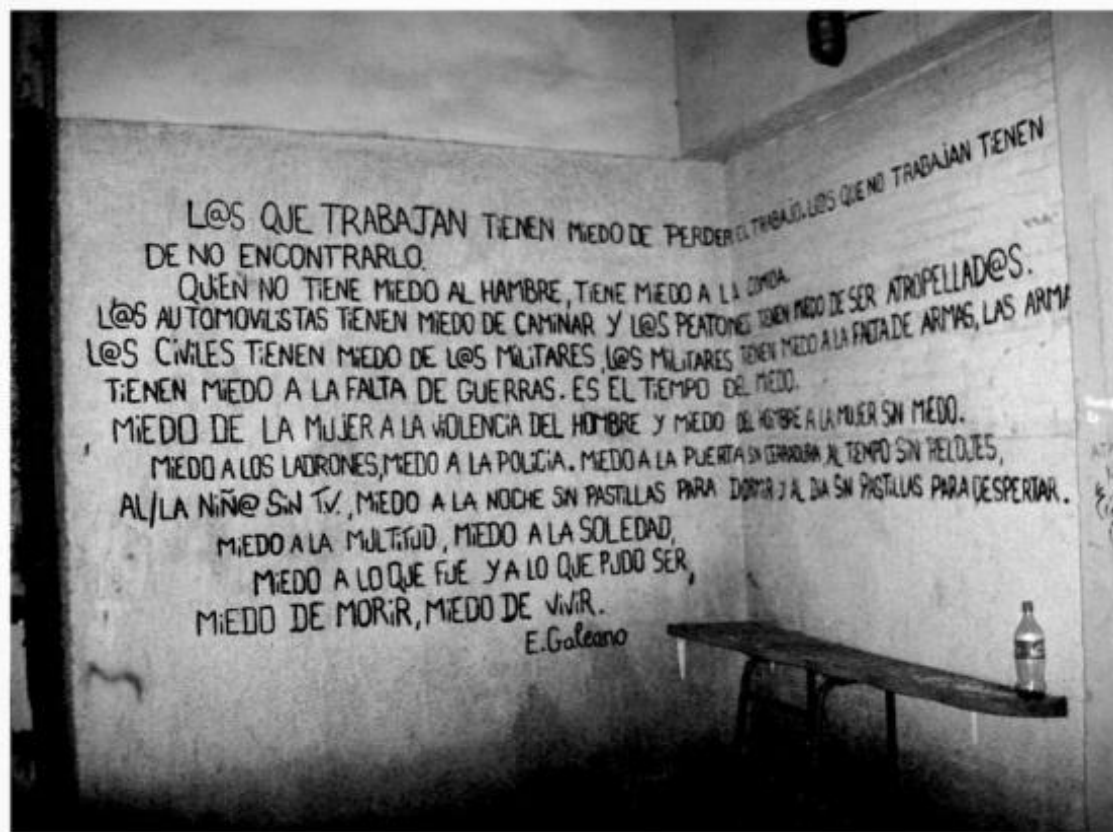
Miedo a los ladrones, miedo a la policía, miedo a las puertas sin cerraduras, al tiempo sin relojes, al niño sin televisión.

Miedo a la noche sin pastillas para dormir y miedo al día sin pastillas para despertar.

Miedo a la multitud, miedo a la soledad.

Miedo a lo que fue y a lo que puede ser.

Miedo a morir, miedo a vivir.



Guía de reflexión

1. ¿Qué te provoca este texto?
2. ¿Te sientes identificado con alguna de las situaciones que se describen en el texto o has pensado en alguien o en alguna situación concreta mientras lo lees?
3. ¿Cuáles son nuestros miedos? ¿Podrías identificar cuáles son los tuyos?
4. ¿Cómo crees que nos inculcan estos miedos? ¿Por qué?
5. ¿Crees que hay algún interés en controlarlos?
6. ¿Qué actitudes provoca el miedo? ¿Qué actitudes inhibe o paraliza?
7. ¿Podrías explicar si existe alguna relación entre miedo y libertad?

Documento 4:



Documento 5:

Un nuevo vídeo de Saddam Husein ejecutado muestra su cuello torcido 90 grados.

20MINUTOS.ES / AGENCIAS. 09.01.2007 - 03:56h

<http://www.20minutos.es/noticia/189696/0/nuevo/video/sadam/#xtor=AD-15&xts=467263>

Un nuevo vídeo del ex presidente iraquí, Saddam Husein, donde aparece con el cuello girado 90 grados, ha sido colgado en Internet, una semana después de su ejecución el pasado 30 de diciembre.

El vídeo, que probablemente ha sido grabado con una cámara de un teléfono móvil, muestra al ex presidente desde los pies a la cabeza momentos después de su ejecución tendido en una camilla y cubierto con un sudario de color blanco.

Cuando la cámara llega a la cabeza, se retira la sábana blanca y aparece una imagen que enseña el cuello del ex presidente torcido en un ángulo de 90 grados a su derecha. Asimismo se aprecian una herida sangrienta justo debajo de la mandíbula y restos de sangre en el cuello, en la cara, en su camisa y también en el sudario que le cubre la cabeza.

Se desconoce el origen del material que ha sido colgado en varias páginas de Internet. Este es el segundo vídeo filmado con un teléfono móvil que muestra imágenes de Saddam el día de su ejecución.

Motivo de prisión: Un miembro de las fuerzas de seguridad iraquíes que grabó las imágenes de la ejecución de Saddam Husein fue detenido el día 3 de enero, según confirmó la oficina del consejero de la seguridad nacional iraquí, Muwafak Al Rubei.

Las autoridades le acusan de difundir las imágenes del ahorcamiento de Saddam Husein en los medios de comunicación, añadió la fuente, que no quiso dar más detalles sobre la identidad del detenido. Esta detención se produjo después de las críticas efectuadas al gobierno iraquí por vulnerar los procedimientos legales durante la ejecución de Saddam Husein.

¿Qué tipo de violencia directa vemos en los medios de comunicación?

Guía de análisis con ítems para analizar situaciones de violencia.

1. Tipo de agresor: la violencia se percibe diferente según quién sea personaje que agrede. Si el agresor es el héroe o la heroína, si es atractivo/a, etc. hace que como espectadores nos identifiquemos más y acabemos legitimando la utilización de la violencia.

2. El tipo de víctima: el grado en que el espectador/a se identifica con la víctima condiciona el grado en que le impactará la violencia: si la víctima es el malo, o si se tiene poca información, nuestra reacción será menos fuerte que si la víctima es atractiva. Si la víctima es atractiva, en lugar de aprender un comportamiento violento sentiremos miedo a convertirnos en una víctima.

3. La justificación de la violencia: cuando el argumento de la película o videojuego justifica la violencia utilizada (porque se está vengando una muerte, por defender motivos políticos o valores nobles, etc.), está legitimando el uso, entonces el espectador aprende más violencia. Si, en cambio, la violencia se muestra como un hecho injusto, contribuirá a que desaprendamos la violencia.

4. La utilización de armas: el tipo de arma utilizada en la escena condiciona nuestra percepción sobre la gravedad de la violencia: cuando se utiliza un arma poco convencional como una sartén, una silla, etc. el impacto es menor que si se usa un arma convencional, como un cuchillo o una pistola, porque son instrumentos que inconscientemente nos recuerdan otras imágenes violentas vistas anteriormente.

5. La representación explícita de la violencia: cuanto más explícita, más prolongada, y más de cerca se vea la escena, más aprendemos a comportarnos violentamente. Cuanto más abiertamente se presente la violencia, más se contribuye a normalizarla.

6. El grado de realismo de la violencia mostrada: las escenas de violencia realistas tienen un impacto

más fuerte que aquellas que son fantasiosas o de dibujos animados. Esta afirmación se ha de relativizar con niños muy pequeños, ya que su facultad de discernir entre los dibujos y la realidad está menos desarrollada.

7. Los efectos de la violencia sobre el agresor: muchas veces las emisiones violentas no muestran la sanción que reciben los agresores por sus acciones. A veces, incluso son recompensados. Este hecho promueve la idea de impunidad de los actos violentos. Para que los niños más pequeños relacionen el castigo con el acto violento ambos tienen que ser muy próximos en el tiempo.

8. Los efectos de la violencia sobre la víctima: como espectadores consideramos que las escenas que muestran el dolor de la víctima son más violentas que las que no lo muestran. Si se muestra el sufrimiento de la víctima, sentimos rechazo hacia la acción violenta y el aprendizaje de la violencia es menor.

9. El humor: las escenas violentas que incorporan humor contribuyen a banalizar el hecho violento y tienen más impacto sobre el aprendizaje de la violencia.

Fuente: Marina CARIETA; Cécile BARBEITO: *Jocs de pau. Caixa d'eines per educar per una cultura de pau*. Catarata, 2008, pp. 130-131.

Documento 1:

Repensando la noción de paz

UNRWA ESPAÑA / DC Departamento Creativo: *Cuaderno Pedagógico. La paz empieza aquí.*
Educación en Derechos Humanos, Zaragoza, 2014, p. 80-84

El deseo de concretar un proyecto de paz puede llevar a la humanidad a idealizar o romantizar la paz y, en consecuencia, a hacer del pacifismo un ámbito muy propicio para los discursos fáciles y emocionales, o un lugar común. De ahí la importancia de superar el concepto de paz como ausencia de guerra o perturbación para llegar a una noción más positiva, asociada con experiencias humanas tales como la justicia, la igualdad, los derechos humanos y la democracia. La concepción de paz solamente como ausencia de guerra puede esconder la justificación de la violación de los derechos humanos, de la pobreza, de la miseria.

La violencia no se ejerce únicamente mediante la agresión física directa o con armas, existen otras maneras menos perceptibles pero no por eso menos perversas. En vez de considerarla como algo futuro, una especie de ideal que nunca lograremos, podemos pensar en la paz como agenda de acción, superando así la asociación del término con la pasividad, tranquilidad o, incluso, la inercia. La paz no es algo acabado o un objeto que nos pertenece (una especie de mercancía), es un acontecimiento y un proceso en el cual nos involucramos, participamos y construimos.

Aunque los medios de comunicación exhiban las variadas facetas de la violencia, lo cierto es que estamos atravesando un periodo de mucho interés, creatividad y empeño en la lucha por la paz. En todos los rincones del mundo se multiplican iniciativas de los más variados tipos, protagonizadas por pequeños grupos o por grandes instituciones. Recordemos, en primer lugar, a los que luchan en contra de todas las formas de armamento: el movimiento por la eliminación de las armas nucleares, la campaña en contra de las minas terrestres, la red en contra de las armas livianas, el acuerdo por el fin de los niños soldados, el esfuerzo por la reducción y eliminación de las armas químicas y biológicas, las campañas por el desarme, en fin, todos los que insisten en que oponerse al poder de la industria bélica. En segundo lugar, recordémonos de los objetores de conciencia que, personalmente o en grupos (muchos de ellos en prisión), luchan en contra de la obligatoriedad del servicio militar.

Tampoco nos olvidemos de los educadores que en las escuelas y fuera de ellas son protagonistas de esfuerzos de educación para la paz tales como la década para una cultura de

paz y no violencia, la campaña mundial para incluir la educación para la paz en los programas escolares, la campaña en contra de los juguetes bélicos y la capacitación de jóvenes para actuar por la paz y resolver conflictos de manera no violenta. Tengamos presente, además, a los que se empeñan en la resolución de las diferentes situaciones de conflicto en el mundo y manifiestan su solidaridad hacia los pueblos del Timor, Chiapas, Colombia, Palestina, Oriente Medio, etc. Finalmente, pensemos en la infinidad de movimientos por la justicia que existen: por los derechos humanos, la defensa del medio ambiente, la igualdad de derechos de la mujer, a favor de los derechos de los niños, los derechos de los indígenas, el fin de la deuda externa, en contra de toda forma de discriminación, por un tribunal internacional, etc.

De esta manera, la paz es considerada un proceso en acción y un gran movimiento en curso. Es mucho más que una meta por alcanzar. Es un movimiento de liberación protagonizado por las mujeres, las minorías étnicas, los grupos que sufrieron y sufren violaciones a sus derechos humanos, la clase trabajadora y los pobres de todo el mundo y que tiende a involucrar a más personas, contrarrestando las estructuras de violencia con estructuras de paz. Los cambios vendrán cuando se reconozca el proceso de paz vigente en toda la sociedad y se tome profunda conciencia de la posibilidad concreta de resolver conflictos sin violencia y evitando la guerra.

En su proceso de construcción de la noción de paz, occidente fue privatizando el concepto y descartando el aspecto social y político que primaba, por ejemplo, en la concepción griega de la paz, en la cual la diosa de la paz, junto a sus hermanas Justicia y Equidad, eran las protectoras de la ciudad. Algunas formas populares de utilizar la palabra, como en la expresión “¡Déjame en paz!”, sugieren significados muy cercanos al aislamiento. Sin embargo, el origen de la palabra apunta a una definición más comunitaria. El latín *pax* viene de *pangere*, que significa comprometerse y establecer un pacto, llegar a un acuerdo entre dos o más partes. El acento está puesto en una comprensión más colectiva y comunitaria, como un evento del ser en el mundo que se articula a partir del horizonte del pacifismo, es decir, que entra en un movimiento organizado, articulado y estructurado a favor de la paz. Hablar de movimiento es evocar personas en acción, contactos personales y grupales. Se trata, fundamentalmente, de establecer relaciones y desarrollar un sentimiento de pertenencia más que de posesión (como el que se desprende de la afirmación “Tengo paz en mí”).

Al ubicar el concepto de paz en el mundo de las relaciones, sean éstas entre personas o entre sociedades, es importante incluir en él los elementos que marcan el proceso social, tales como el conflicto, la agresividad y la lucha. El discurso de paz se pierde en el idealismo

cuando estigmatiza el conflicto y promueve una apología exclusiva del perdón y del amor. A partir de Freud, el concepto de agresividad se define como la fuerza vital que cada persona necesita para superar los obstáculos y limitaciones propios de la vida cotidiana. La agresividad —y no la violencia— forma parte de la naturaleza humana y es una característica indispensable para la vida y para el aprendizaje. De esta manera, podemos establecer una diferencia entre agresividad y agresión, distinción frecuentemente olvidada en el inconsciente colectivo o en los medios de comunicación social. La agresividad no se opone a la paz, por el contrario, es vital como expresión de la voluntad y la energía para construir la paz. En este sentido, lo opuesto de la agresividad sería la pasividad, la resignación, el conformismo.

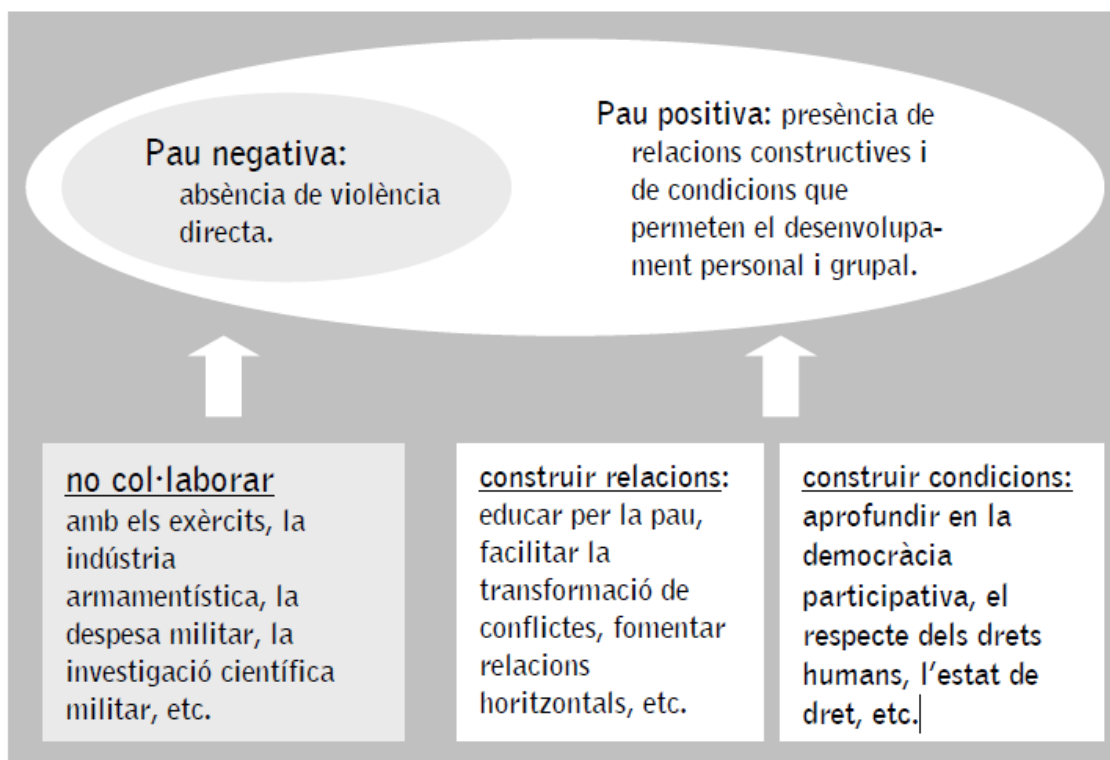
Otro elemento importante es comprender el sentido de los conflictos en las relaciones humanas. Es necesario superar la concepción -muy arraigada en nuestra cultura- del conflicto como algo negativo. Conflicto no debe ser el opuesto de la paz o sinónimo de intolerancia o desentendimiento. La cuestión es cómo resolvemos los conflictos, de manera violenta o no. Para construir una cultura de paz es imprescindible aprender a solucionar los conflictos de manera no violenta, o sea, por medio de acuerdos y no mediante la hostilidad.

El término lucha también debe reconfigurarse como una forma de generar condiciones para el diálogo y establecer una nueva relación de fuerzas. Lucha no es guerra y no necesariamente debe ser violenta. Gandhi y los movimientos pacifistas del último siglo demostraron el potencial y la eficacia de la lucha no violenta. Ante la injusticia y la violencia, la paz es una actitud de oposición y resistencia no violenta en busca de algo mejor. Siguiendo en la misma línea de la contribución de los movimientos pacifistas y de no violencia, la noción de desobediencia como respuesta al orden violento está incluida en esta noción de paz. La violencia se vincula a la relación de dominación y sumisión. Por eso mismo, como Martin Luther King lo demostró, la desobediencia a leyes injustas se presenta como una forma de promover la paz. Poner la paz en el corazón de las relaciones humanas, como una manera de darles más calidad y nuevos rumbos, impone la necesidad de utilizar el término plural, trascendiendo todo etnocentrismo (¿quién dijo que la paz es blanca?) y reconociendo la creatividad inherente a las distintas culturas.

Los nuevos conceptos de paz necesitan tener en cuenta la importante contribución de los pueblos indígenas y negros en la construcción de una cultura de paz. Ellos cultivan la valorización de la vida de las personas y dan importancia a la relación de los seres humanos con la naturaleza. En esas culturas, la paz incluye la relación con las fuerzas naturales, con los animales y con los espíritus de los antepasados.

Documento 2:

Imágenes cultura de paz⁵:



Font: Escola de Cultura de Pau

Cultura de la guerra i la violència	Cultura de pau i noviolència
L'educació basada en la lògica de la força i la por	L'educació per a la cultura de pau
El creixement econòmic que es beneficia de la supremacia militar i la violència estructural, i aconseguit a expenses dels vençuts i dels dèbils	El desenvolupament econòmic i social sostenible
Els valors, actituds i comportaments que beneficien exclusivament el clan, la comunitat o la nació	El respecte pels drets humans
La desigualtat entre homes i dones	La igualtat entre dones i homes
Les estructures autoritàries de poder	La participació democràtica
Les imatges de l'enemic	La comprensió, tolerància i solidaritat
El secretisme i la manipulació de la informació	La lliure circulació d'informació i coneixement
Els exèrcits i els armaments	La pau i seguretat internacionals

Font: ADAMS, D. *From the History of the Culture of War to the Future of a Culture of Peace*, llibre pendent de publicació.

⁵ *Idees per a construir la pau*, nº2, 2008. Disponible en http://escolapau.uab.cat/municipispau/municipis/idees2_cultura_de_pau.pdf

Documento 3:

FRASES DE PAZ NEGATIVA

Paz significa que no hay guerras.

Estoy tranquilo y en paz, no me peleo con mis compañeros y tampoco hablo con ellos.

Yo he visto que le hacían daño, pero como no me gustan los problemas, no he dicho nada.

Si hacemos lo que digo y no me lleváis la contraria, todos estaremos bien.

FRASES DE PAZ POSITIVA

La paz la construimos cada día.

Entiendo que todos tenemos los mismos derechos y que merecemos vivir bien.

No es justo que mis compañeros no jueguen con Pedro sólo porque tiene otro color de piel.

Yo tengo la posibilidad de elegir cómo resuelvo mis conflictos.

