

Explicar las guerras: didáctica de la guerra en las ciencias sociales

Víctor García González

*Universidad de Málaga, España
v123gg@gmail.com*

Resumen

El autor se propone poner en valor la enseñanza de la guerra en las ciencias sociales a través del establecimiento de nuevos enfoques que nos permitan sustituir una docencia basada en fechas y datos por otra que utilice la realidad de los conflictos bélicos para la adquisición de competencias. Partiendo de un análisis del debate historiográfico en torno a la enseñanza de la guerra, se plantea como objetivo estimular en el alumno la consolidación de un espíritu crítico que propicie una gestión óptima de la información.

Palabras clave: Didáctica; guerra; historia militar; ciencias sociales; educación para la paz.

Explaining Wars: Didactics of War in the Social Sciences

Abstract

The author proposes himself to value the teaching of war in the Social Sciences through the establishment of new perspectives that allow ourselves to replace a educational method based in dates and facts by other that uses the reality of the armed conflicts for the purchase of skills or aptitudes. Starting with a review of the historiographical debate on the teaching of war, the final aim of this paper is to stimulate the student to consolidate a critical spirit that helps him to manage the information with success.

Keywords: Didactics; war; military history; social sciences; peace education.

INTRODUCCIÓN

Al ser la guerra una constante en las programaciones de las asignaturas de historia en todo el período de educación secundaria y, con frecuencia, también en la universidad, merece su consideración como eje vertebrador de los contenidos. Si bien no en el sentido tradicional basado en la transmisión de fechas y datos por parte del profesor de manera unidireccional, sino como pretexto para, desde la guerra, hablar del conjunto de elementos que componen el estudio de una época histórica concreta: estructuras de gobierno y poder, sociedad, economía, cultura, personajes, arte e incluso legado y memoria. El docente adoptaría un rol de guía para la adquisición de competencias por parte del alumnado.

Con esta meta, nuestra intención es poner en valor el tratamiento de la guerra en las ciencias sociales. *Grosso modo*, éste ha vivido los mismos avatares que la historia militar en el conjunto de la historia general: antes estaba omnipresente y era utilizada como medio para inculcar en los jóvenes los valores tradicionales considerados nacionales por los respectivos gobiernos, luego fue condenada al ostracismo, y en los últimos 30 años ha vivido un resurgimiento, dominando la investigación histórica actual junto a la historia política y cultural, sobre todo en el mundo anglosajón. Pero estas nuevas perspectivas no han calado suficientemente en la didáctica de las ciencias sociales, al menos en lo que respecta al ámbito iberoamericano.

En coherencia con lo planteado, transmitir al alumno la importancia clave de la guerra para entender los procesos históricos se manifiesta como un elemento fundamental, siempre teniendo en cuenta sus propias impresiones sobre los conflictos pretéritos y actuales, y tratando de relacionar el pasado histórico y el presente tanto como fuera posible a través de recursos didácticos diversos, evitando así la unidireccionalidad. El ideal sería establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo en el que el alumno construya su propio discurso con la ayuda del docente. Y, en última instancia, se trataría de inculcar en el discente la consciencia de valores como la paz, haciendo hincapié en los conceptos de memoria y legado y analizando cómo vemos los conflictos históricos desde la perspectiva de nuestros días.

No obstante, no pretendemos realizar en este artículo un ejercicio de “educación para la paz”. Diferimos parcialmente de los planteamientos de esta corriente pedagógica, aunque reconocemos el carácter reno-

vador que ha aportado a la relación de la guerra con el conjunto de los contenidos del currículum de educación secundaria y universitaria, al menos en lo que respecta al panorama de las últimas décadas. Más adelante profundizaremos en los aspectos comunes y divergencias entre la educación para la paz y nuestra propuesta didáctica.

Pretendemos, en síntesis, reivindicar la guerra como ámbito de conocimiento y debate. Como cruce de caminos del devenir histórico en el que se encuentran, de forma natural, todos los campos susceptibles de ser estudiados por el historiador y de ser utilizados en el aula por el profesor de historia. Ello, sin duda, es un estímulo para que las tantas veces invocada interdisciplinariedad trascienda la retórica de las programaciones y tenga un reflejo práctico.

Nos movemos, también, en un ámbito susceptible de ser estudiado desde la inteligencia emocional. El alumnado puede aproximarse a entender la verdadera naturaleza de emociones humanas como el miedo, el odio o el heroísmo, entre otras, a través de esta perspectiva didáctica. Este aspecto de análisis psicológico les ayuda a comprender cada contexto puntual en el momento histórico y a gestionar mejor sus emociones, desarrollando, en la terminología de Gardner, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal (Gardner, 2001:8-10).

Este trabajo repasa cómo las diferentes corrientes pedagógicas y autores de historia y didáctica se han aproximado al tratamiento de la guerra como elemento central en la enseñanza en las últimas décadas, con objeto de inspirar aplicaciones metodológicas prácticas para su inclusión en las programaciones y su uso en el aula. Creemos que la omnipresencia de los conflictos bélicos en el currículum oficial de muchos cursos de ciencias sociales no debe tratar de ignorarse o de ser llevada como una carga pesada y perjudicial, sino que puede afrontarse como una excelente oportunidad de estructurar un método didáctico en torno a ella.

1. LA MEMORIA DEL SIGLO XX, LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Los últimos años han sido pródigos en publicaciones que han abordado lo militar en la historia desde múltiples puntos de vista con el objetivo de llegar al gran público. Este éxito editorial obedece a la curiosidad científica y el interés cultural más que a una motivación ideológica. La *nueva historia militar* ha trascendido los grupos de investigación para

consolidarse en el ámbito de la divulgación. Este el contexto en el que se inserta nuestra propuesta. Nos encontramos en una encrucijada historiográfica producto de las corrientes de pensamiento que se desarrollaron en las últimas décadas del siglo XX: por un lado, los cambios en el ámbito de la pedagogía y la historia social; por otro, aquellos docentes que han propugnado la necesidad de inculcar en los alumnos una “cultura de paz”; y, por último, la recuperación de lo político y militar como eje del análisis histórico.

Las dos contiendas mundiales, con sus preludios, interludios y epílogos, son vitales para comprender el devenir de las sociedades actuales y los precedentes de la construcción europea. Serán las terribles consecuencias de las guerras mundiales las que conciencien a los pedagogos (primero, en la inmediata posguerra, en Alemania) de la necesidad de inculcar en el alumnado una “cultura de paz” entendida como valor humano que renuncie a la violencia para la resolución de conflictos.

En España, esta corriente sigue una trayectoria diferenciada y definida desde los años 80 de la pasada centuria. Un referente de esa época fue la obra de Lederach (1984). Más adelante, los trabajos de J. Sáez Carreras (1996) pusieron de manifiesto la gran influencia francesa en la rama española de esta corriente. Pero un buen ejemplo de la trayectoria de este grupo de pedagogos es la obra de Anna Bastida (2000:33), que ha tratado en sus estudios la idea de autoconcepto y la conceptualización del “otro”. Coincidimos en su defensa de la necesidad de superar la dicotomía maniqueísta que divide entre buenos y malos, nosotros y ellos, la idealización de lo propio y la conceptualización del otro como enemigo, al menos en la didáctica de la historia de la guerra. La corriente también ha gozado de un gran auge en Iberoamérica (Aguilar y Castañón, 2014:85).

La “educación para la paz” nació a consecuencia de las dos guerras mundiales y la Guerra Fría, fruto del trabajo de docentes a los que las experiencias del Holocausto y el pánico nuclear del mundo bipolar habían causado un gran efecto. Explicar el contexto en el que fue concebida es explicar la forma en la que la guerra dominaba la narración histórica en la educación clásica occidental, pero de una manera muy diferente a la que proponemos. La “educación para la paz” surgió con fuerza al albur de los nuevos movimientos sociales y del espíritu del 68. El pacifismo, el rechazo a la potencial *destrucción mutua asegurada* que suponía la guerra nuclear, estimuló estas nuevas corrientes. Aunque su modelo quedó definido en los 80, sería la década siguiente la de su mayor desarrollo en Es-

paña, pues se hizo eco del nuevo panorama definido por el nuevo marco jurídico (la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 o LOGSE) y vio una oportunidad en el nuevo modelo de enseñanza por competencias que comenzaba a implantarse.

En Europa y América, durante los siglos XIX y XX, buena parte de la historia impartida en la enseñanza primaria y secundaria se centró en la narración de las glorias militares del Estado-nación. En España, la dictadura franquista perpetuó la enseñanza de la historia en la variable militar con la pretensión de estimular el patriotismo de los ciudadanos. Decenios de exageración generaron una visión peyorativa de la historia militar y, por extensión, de la historia. Todavía muchos ciudadanos que sufrieron la antigua escuela recuerdan la clase de historia como una sucesión de “batallitas” donde los diferentes caudillos ponían a prueba su valor sin límites (Hernández Cardona, 2007:5). El desprestigio de la historia militar no basada en criterios científicos aumentó, si ello era posible, por el rechazo a una dictadura en la cual lo militar tenía un protagonismo hegemónico en cuanto al origen y desarrollo del régimen (contexto similar al de numerosos países iberoamericanos que también sufrieron dictaduras). A esta tradición que identifica historia militar con militarismo y dictadura se han añadido en los últimos tiempos nuevos factores. Así, se han desarrollado corrientes que han propiciado la ocultación de los fenómenos bélicos en la historia con la esperanza de que ello favorezca la adquisición por parte del alumno de una “cultura de paz”. Como consecuencia directa de estas ideas, en muchos lugares la guerra ha minimizado su presencia en la enseñanza de la historia, si es que no ha desaparecido simplemente.

Los defensores de esta “educación para la paz” afrontan en la actualidad un problema inédito hasta hace unas décadas, que resulta, a la vez, una oportunidad didáctica. En nuestros días, gracias a la *sociedad de la información*, muchos jóvenes están habituados a ver imágenes agresivas en la televisión, en redes sociales (Caldevilla, 2008:125), en videojuegos (Rodríguez Serrano, 2014:96) o en el cine (Peña Acuña, 2009:13). Por contraste, en el currículum de las últimas décadas se ha pecado en exceso de conceptualización y esquematismo (López Serrano, 2008:38).

Estas carencias en la programación resultan paradójicas, habiendo crecido el interés general (y muchos alumnos participan de él) por los pormenores de la Segunda Guerra Mundial (por ejemplo: su armamento, los protagonistas, la indumentaria militar, etc.; esto se ha puesto de manifiesto en el éxito de muchos videojuegos, juegos de mesa, películas, documentales

y cómics). Este contexto cultural es una buena oportunidad para conseguir un eficaz refuerzo positivo a la labor docente en el aula. Lo significativo del fenómeno es que, en muchos casos, la información ha llegado al gran público por un conducto distinto a la escuela y lo académico, con las consecuencias distorsionadoras que puede tener este tipo de adquisición de conocimientos. Es nuestra labor consolidar estos saberes a posteriori y aprovecharlos en nuestro propio beneficio dotando al alumno de la capacidad de análisis y crítica necesaria para que saque sus propias conclusiones.

Además, cabe recordar que la memoria de las guerras, las anécdotas, relatos y personificaciones son elementos fundamentales para el aprendizaje. Para los individuos y para los grupos recordar es una necesidad, muchas veces dolorosa, a través de la cual aprendemos a saber quiénes somos, y a evitar que se repitan los errores, como señalan los viejos aforismos. En nuestro objetivo de educar en valores, narrar los contenidos del siglo XX desde una perspectiva humana y realista contribuirá a que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo.

López Serrano realiza también una interesante reflexión en torno al carácter europeo de las conflagraciones que han tenido lugar en nuestro continente, recordando el carácter de *guerra civil* de todas las guerras europeas. Se trata de observar que, en todos los conflictos europeos importantes desde el comienzo de la edad moderna, junto a las ideas políticas, religiosas o nacionales, han existido elementos contrarios que nos permiten definir cualquier guerra europea como un conflicto interior en cada país a la par que un conflicto internacional (López Serrano, 2008:42).

Es decir, que podemos abordar el estudio de diversas formas, según diferentes enfoques: dimensión intercontinental, europea, nacional o local. O por temas: religión, papel de la mujer (Nash y Tavera, 2003), economía, o repensando la estructuración de las fases de la guerra o las razones de cada uno de los bandos que intervienen.

Por otro lado, a la hora de estudiar una guerra sería muy útil que cada alumno aprendiera a identificar las emociones propias y ajenas en algunos pasajes del conflicto, a través de sus imágenes o sus textos. Es decir, estudiar la guerra con inteligencia emocional. E igual que se comparten otras facultades como la memoria o la identidad (memoria colectiva, identidad colectiva), también deben reconocerse las emociones colectivas y compartidas.

Estudiar la historia sin empatía, es decir, sin colocarse en el lugar del otro, resulta extremadamente difícil sin caer en la banalización.

Crear un ambiente de emociones compartidas en clase hace más llevadero el estudio. Lo ideal sería que se consiguiese una dinámica de trabajo colectiva y cooperativa. En este sentido, el profesor tiene un papel primordial en la creación de dicho ambiente en clase. Para casi todos, el acercamiento a determinada asignatura o tema depende de las actitudes y las emociones que se susciten en el ámbito del aula. La didáctica de la guerra, siguiendo la perspectiva que hemos planteado, es un buen medio para poner en práctica ese aprendizaje cooperativo.

Un ejemplo concreto de análisis de las emociones propias y ajenas lo proporciona la interpretación de imágenes sobre las guerras del siglo XX. López Serrano (2008:50 y 51) pone un ejemplo de actividad: cada alumno debe analizar y escribir los sentimientos que le provoca la contemplación de capturas de un videojuego y de imágenes de guerras actuales. Según este investigador, pese al verismo que hoy día tienen los videojuegos, les impresionarán más las fotografías precisamente por ser verdaderas.

No deben excluirse del estudio de las emociones algunos temas escabrosos relacionados con la guerra, como el miedo, el servilismo o el heroísmo. Los jóvenes no son ajenos a ninguno de estos asuntos y el espacio de la clase les permitirá expresar sus opiniones e interactuar con el profesor y los demás alumnos.

La Segunda Guerra Mundial tiene una importancia adicional, prácticamente sin parangón entre los acontecimientos de la historia reciente de la humanidad, debido a la huella que ha dejado en la memoria colectiva de varias generaciones y a su impacto indeleble en la conciencia de la humanidad. El aprendizaje será mucho más significativo si conseguimos transmitir esa memoria a los alumnos. En lugar de detenernos en la fría sucesión de hechos, tenemos una oportunidad para explicar las razones que llevan a los hombres a comportarse de una forma o de otra en la guerra, y analizar sentimientos humanos como el compañerismo forjado durante años de servicio, la moral alta por una dinámica positiva de victoria o supervivencia, la competencia entre unidades en un mismo ejército, el factor nacional, el factor psicológico de tener del lado propio la población civil y un largo etcétera.

Hasta ahora hemos glosado aspectos en los que, generalmente, coincidimos con los planteamientos de los defensores de la “educación

para la paz”. En las líneas siguientes hemos hecho referencia a cuestiones en las que diferimos, y que explican que, aunque esta corriente sea una parte importante de nuestras influencias, no nos sentimos identificados plenamente con ella. Los fragmentos de textos que vamos a comentar son más o menos recientes, pero sobre todo son demostrativos de la manera de pensar de esta corriente.

Para empezar, hemos observado en los escritos de los impulsores de la “cultura de paz” cierta autoconcepción mesiánica como corriente totalmente nueva y renovadora, cuando podemos encontrar antecedentes del pacifismo y su pedagogía en las aulas desde la antigüedad clásica hasta el siglo XX (Bertrand Russell, por poner un ejemplo), pasando por filósofos como Kant en el XVIII. Por ejemplo, el profesor Raimundo Cuesta, del grupo Cronos, relaciona en un artículo las masacres de la Ilíada con los “emboscados burócratas informatizados de las guerras virtuales de hoy” (Cuesta, 1999:6). Sin entrar en valorar unas palabras, como mínimo, tendenciosas, simplemente hemos de señalar que parece contradictorio tratar la guerra como algo excepcional y minoritario cuando se está haciendo referencia a una continuidad de 3000 años. Este autor, además, propone en sus escritos “transmutar la propia guerra en instrumento de educación para la paz”. Este punto de vista es heredero de los planteamientos de la historiografía marxista (Fontana, 2002:187-205) que propugnaban que el historiador debía tener un papel activo en la transformación de la sociedad. A simple vista, la de Cuesta puede parecer una afirmación simple con la que todos estaríamos de acuerdo. Pero, en nuestra opinión, esa postura tiene más sentido en asignaturas como ética o filosofía. La historia tiene que ser una herramienta para el presente, pero no a costa de distorsionar la explicación de la historia misma.

No obstante, las guerras de hoy manifiestan su voluntad estética convirtiendo el sufrimiento humano en espectáculo en vivo (y en directo) y construyendo, al mismo tiempo, una realidad virtual inventada por los grandes poderes simbólico-mediáticos subordinados al complejo de poder económico-militar del capitalismo tardío. Sólo una mirada distinta que reemplace y sustituya la dimensión estética de la guerra por la crítica, permita que las Ciencias Sociales adquieran el valor educativo, que potencialmente es inherente a la aproximación didáctica a los conflictos de hoy y del pasado (Cuesta, 1999:7).

El autor entiende la didáctica crítica como un propósito deliberado de llevar los problemas sociales relevantes de nuestra sociedad al lugar central de toda práctica docente y, por tanto, de todo proyecto de ciencias sociales.

Estamos de acuerdo en la necesidad de practicar una didáctica crítica y a priori no nos parece un mal planteamiento, pero no en el mismo sentido que le da Cuesta. En nuestra opinión, esta clase de retóricas son peligrosas porque ignoran hechos culturales y sociales. La guerra no es, ni siquiera en nuestros días, un espacio reservado a sádicos y conspiradores, como podría deducirse de las palabras de Cuesta. La guerra es algo terrible que tenemos que evitar, pero promover esto no justifica que falseemos la realidad aproximándola a nuestras posturas ideológicas.

Sea como fuere, toda educación crítica obliga al ejercicio de un irrenunciable compromiso ético y político, y convertir los conflictos bélicos en objeto de una didáctica de esa clase implica un permanente y nada ambiguo estado de declaración de guerra a la guerra. Entonces si cobran sentido las ampulosas y estereotipadas declaraciones de educación para la paz que, a modo de ornato ético, aparecen en las leyes y otros documentos educativos oficiales.

No creemos que haya que declarar “la guerra a la guerra”, de la misma forma que no tendría sentido, como docentes de historia, declarar la guerra a la peste o al hambre. Se trata de objetos de estudio, y el rechazo a ellos por parte de los alumnos será fruto de la transversalidad de los contenidos, del logro competencial y de su misma reflexión personal.

También en los textos de Anna Bastida (1999:8-10), encontramos posturas con las que no podemos coincidir plenamente. En nuestra opinión, desde el presente pueden realizarse juicios que hagan hincapié en la innecesaria crueldad de la violencia o la inutilidad de la guerra. Pero no cabe llevar este planteamiento al plano histórico, porque estaríamos ignorando la mentalidad de cada época. La distancia en lo que se refiere a valores (honor, fe, etc.) y convenciones sociales es extensa incluso si tratamos los grandes conflictos del s. XX, que suelen ser expuestos como los máximos ejemplos de barbarie. No se trata de analizar si deberíamos mantener esos valores o recuperarlos, sino entender por qué sucedieron los conflictos en relación a esas mentalidades, y cuánta información podemos obtener de ellos.

Los análisis que ignoren estas diferencias con nuestro presente no ayudarán a que el alumnado entienda el funcionamiento de las mentali-

dades y sentimientos de una época, sino que, en su lugar, cultivará un escepticismo que podría llevarle a rechazar el estudio de todo lo ocurrido en estos períodos por resultarle incomprensible desde los valores de nuestro tiempo.

Por otro lado, es frecuente leer en los artículos de los miembros de esta corriente la referencia a los que “llevan a las guerras”, volviendo una vez más a querer circunscribir las causas que llevan a una contienda a intereses o decisiones personales. Se ignora deliberadamente que a veces las guerras corresponden a un estado de ánimo colectivo. No se reconoce que, a veces, la opinión pública es la que obliga a un gobierno a entrar en guerra, por ejemplo, siguiendo a Bastida, expresa que las causas que se aducen oficialmente y las que de verdad mueven la guerra suelen distar considerablemente.

Una vez más, observamos cómo se establece una ley lejos de todo rigor histórico. No podemos establecer esta clase de generalidades, debemos analizar científicamente cada caso concreto y no llevar percepciones subjetivas del presente al estudio del pasado. Ayudar a que el alumno adopte un pensamiento crítico no significa inculcarle una automática desconfianza hacia cualquier individuo que hubiera ostentado el poder en el pasado. La reflexión crítica y el análisis científico, incluso dotado de una cierta desconfianza saludable, son herramientas con las que enfrentarse a problemas históricos no esclarecidos. Pero debemos tener cuidado con lanzar al alumnado el mensaje de que el escepticismo y la indiferencia deben ser el modo habitual de enfrentarse a este tipo de cuestiones.

Entonces, ¿por qué quienes tienen capacidad de decisión insisten en usar la guerra como medio para solucionar los conflictos o para obtener los objetivos que se plantean? Lo más rápido sería decir que por costumbre. La guerra nos ha hecho tanta compañía como la agricultura y la religión, y nos hemos acostumbrado a ella (Bastida, 1999: 9).

De nuevo, se responsabiliza de forma general a “*quienes tienen capacidad de decisión*” en las guerras, otorgándoles unos intereses que ocultan al pueblo, que se deja manipular. Se aduce la “costumbre” (Dyer, 2006) para explicar que la guerra sea una constante en la historia humana, en lugar de presentar otras razones que podrían ser ideológicas, culturales, religiosas o incluso raciales. Además, Bastida denuncia en el mismo texto la falsedad del aforismo de Polibio “*Si vis pacem para bellum*” para seguidamente citar a Liddell Hart con objeto de defender que debemos considerar a la guerra

como una enfermedad que tratar y curar, no como un cataclismo natural e inevitable. Según nuestro parecer, no es necesario establecer una dicotomía: tratar la guerra como una enfermedad a erradicar no implica rechazarla como una constante en la historia humana.

No cabe duda que la guerra gusta, ya sea en su versión idealizada o en su más estricta realidad. Esto es, hay quienes se sienten fascinados por la heroicidad, la presunta masculinidad o la aventura que representa, mientras otros, simplemente, aman el riesgo, el peligro y la extrema violencia que la caracterizan. Unos y otros son numerosos, y los medios de comunicación o las llamadas industrias culturales se encargan de mantener viva la llama, de fomentar el morbo de unos y el ideal de otros (Bastida, 1999:9).

En esta ocasión, se criminaliza a una gran parte de la población, en lugar de hacer el esfuerzo de entender y explicar sus valores y mentalidades. Se sigue con el tono conspirativo, esta vez en torno a los medios de comunicación y las industrias culturales.

Las posturas de investigadores como Cuesta y Bastida se explican por el clima generado por la Guerra Fría. En su momento, aportaron una renovación interesante y abrieron numerosas perspectivas, pero debemos velar por el mantenimiento del rigor histórico, sobre todo en un ámbito tan delicado como la didáctica de la guerra.

Empero, tal y como señalamos al principio, también encontramos en los discursos de los miembros de la corriente de la “educación para la paz” elementos a los que nos sentimos cercanos. Por ejemplo, coincidimos con Mainer Baqué y García Encabo (1999:19) cuando dicen:

¿Qué potencial formativo otorgamos al estudio de uno de los comportamientos sociales inherentes a nuestra especie, mal que nos pese, cual es la resolución violenta de los conflictos? Visto así, el asunto adquiere dimensiones y vertientes nuevas o, cuando menos, diferentes: ya no se trata únicamente de considerar la guerra como un suceso social al que una determinada disciplina científica, dotada de recursos teórico-prácticos de análisis, se aproxima a interpretar, dictaminando a posteriori la conveniencia o no de su enseñanza en aras de conseguir un adecuado nivel de excelencia en el curso de una titulación o acreditación académica, sino de considerar que las guerras son susceptibles de ser estudiadas en tanto que co-

nectan plenamente con los problemas del mundo que rodea al alumnado, ayudándole a comprenderlo y a comprenderse mejor (Mainer Baqué y García Encabo, 1999:19).

Ambos expertos en didáctica presentan la guerra como un fracaso de la inteligencia humana, insistiendo en aspectos como la incompetencia militar (Regan, 2007) y el protagonismo de quienes rechazaban la guerra en cada momento histórico.

Algunos grupos de investigación han realizado propuestas didácticas renovadoras en época reciente. T. Peris Albentosa (1999:24), director del proyecto Gea-Clío, hace hincapié la utilización de la guerra como eje de la programación, destacando aspectos como la multicausalidad dentro de un marco amplio de conflictividad y poder, el tratamiento de los valores, la desmitificación y la apuesta por lo más cercano en el tiempo y en el espacio (es decir, conectar constantemente con temas actuales y locales).

Asimismo, establecemos un diagnóstico similar al del profesor Pedro Sáez (1999:26), colaborador del Centro de Investigación para la Paz (CIP-FUHEM) de Madrid. Sáez señala que, a pesar de los indudables cambios ocurridos desde la década de los 70 del pasado siglo, investigaciones recientes señalan la escasa o nula renovación, más allá de condenas morales a menudo vagas o ambiguas, en la forma de explicar la guerra en los nuevos libros de texto.

Coincidimos en señalar que la descripción superficial es frecuente, pero Pedro Sáez, como Bastida, cae en la tentación de ignorar la mentalidad de cada momento histórico en sus afirmaciones. En nuestra opinión, debemos enseñar a nuestros jóvenes que las mentalidades cambian con el tiempo, y que las razones que hoy nos llevan a rechazar la guerra como modo de resolución de conflictos han sido producto de esas grandes guerras del siglo XX que estuvieron a punto de llevar a la humanidad a su final. Entonces aún no habían surgido de forma general los condicionantes morales que tenemos hoy. En cambio, sí estamos de acuerdo con Sáez al afirmar la necesidad de trabajar las múltiples dimensiones (económicas, sociales o políticas) de la cultura de la guerra que van más allá de su narración "técnica" (Sáez, 1999:27).

Por último, cabe mencionar que, en los últimos tiempos, esta corriente ha seguido viviendo un gran desarrollo de la mano, sobre todo, de proyectos internacionales o con vocación internacional (Salguero, 2005).

2. LA PUESTA EN VALOR DE LA DIDÁCTICA DE LA GUERRA: UNA TENDENCIA ACTUAL

En los últimos años, numerosos especialistas en didáctica de la historia nos han precedido en la tarea de reivindicar la guerra como un elemento irrenunciable para los contenidos de historia en la enseñanza superior. Antes de proseguir cabe señalar que nos estamos refiriendo a un concepto de guerra amplio. En este punto coincidimos con el grupo de especialistas en didáctica de la Universidad de Barcelona liderado, entre otros, por Francisco Javier Hernández Cardona. Según estos expertos, la guerra suscita diversas lecturas más allá de la militar. No puede entenderse sin sus contextos políticos, económicos, tecnológicos, de mentalidades o geoestratégicos. La guerra, incluso, no puede ni debe entenderse sin los movimientos de resistencia a la misma guerra.

¿Qué debemos entender por guerra con vistas a profundizar en su didáctica? El concepto de guerra es polisémico, sin embargo hay consenso en considerar que, generalmente, una guerra es un conflicto violento donde se utilizan distintos tipos de armas, es decir, de tecnología, donde participan ejércitos o grupos armados más o menos organizados, que se desarrolla sobre un determinado espacio, que usualmente tiene por objetivo primario dominar directa o indirectamente un entorno espacial y de manera subsidiaria sus recursos humanos y económicos. En definitiva, una interacción violenta entre humanos, máquinas y espacio.

La dimensión de la guerra como espacio conceptual de enfrentamiento tecnológico e incluso científico es muy importante y esconde numerosas potencialidades didácticas. La habilidad de conjugar variables científico-tecnológicas, de recursos humanos y de territorio define la capacidad estratégica y táctica, elementos también fundamentales en una acción de guerra. El estudio de esas variables científico-tecnológicas puede ser una buena herramienta para involucrar en las clases de historia a los alumnos de ciencias, que de forma habitual reniegan de un saber netamente memorístico (por desgracia algunos docentes reducen la historia a esto) en el que no se emplee la lógica.

La interacción violenta mencionada anteriormente a menudo cuenta con cobertura ideológica, desarrollo de ritos, convenciones o determinados límites o reglamentos que se imponen a los participantes y que han sido estudiados por la antropología. La humanidad, en ocasiones, ha sido propensa a solucionar sus diferencias apelando al exterminio de sus se-

mejantes, lo que ha quedado evidenciado arqueológicamente desde tiempos remotos. En general, los humanos son sociales y acostumbrar a colaborar y dialogar para solucionar sus problemas. La mayoría de las civilizaciones se han desarrollado sobre bases colaborativas. Sin embargo, la guerra como situación excepcional y momento de referencia también ha formado parte del devenir humano. Independientemente de si ello ha sido bueno o es malo para el desarrollo de la humanidad, nos limitaremos a constatar que el fenómeno de la guerra ha existido y existe, y que con frecuencia ha decidido el curso de la historia.

Los espacios de guerra permiten estudiar y aproximar la guerra, conocer sociedades en conflicto, instrumentos tecnológicos e incluso ideologías e imaginarios dominantes en dichas sociedades. Pero la importancia de la guerra puede trascender a la misma guerra ya que no se pueden entender determinados espacios antrópicos condicionados por el pasado sin tener en cuenta los criterios de localización dictados por factores defensivos o geoestratégicos. Tal consideración es válida para castillos y fortalezas y también lo es para la mayor parte de las ciudades históricas (Hernández Cardona, 2007:11).

En definitiva, estudiar la guerra, sus causas y sus consecuencias, es inherente a la comprensión e investigación de un proceso histórico. La guerra no es ni el sujeto ni el objeto de la historia, pero es sin embargo una componente importante a tener en cuenta a riesgo de caer en una praxis acientífica sobre la percepción del pasado. De forma habitual, el docente de historia se ve necesariamente obligado por el currículum a mencionar el transcurso de ciertas guerras consideradas importantes. Nuestra intención, como mencionamos con anterioridad, es colaborar en la idea de percibir esto como una oportunidad didáctica y no como una pesada carga para la docencia.

Según nuestro parecer, la guerra es un objeto de estudio más para trabajar la historia en las aulas. Ocultar dicho fenómeno histórico no tiene ningún sentido y no necesariamente una iniciativa de ese tipo contribuye a la interiorización de una “cultura de paz”. El desarrollo de esta “cultura de paz” sólo puede construirse a partir de una valoración crítica del pasado. La guerra, como decíamos, es un objeto de estudio más que no debería estar condicionado por objetivos teleológicos (es decir, no debemos volcar objetivos ideológicos del presente en el análisis del pasado).

¿Qué contexto propició la recuperación de la historia militar? En el mundo anglosajón nunca se vivió una dictadura y ello contribuyó a que no se abandonara del todo la historia militar y política, aunque se arrasaban las formas y fondos decimonónicos tendentes al determinismo y a la idea unidireccional de progreso. Pero, al subsistir, esta corriente de análisis histórico guardó la semilla de su recuperación, que vino de la mano de los autores de la llamada *nueva historia militar*, de entre los que cabe destacar a Geoffrey Parker. Este historiador británico, de reconocido prestigio, acuñó el concepto de “Revolución Militar” para explicar la creciente importancia política de los ejércitos en la Edad Moderna, el peso económico de su mantenimiento y su importancia de cara al fortalecimiento del poder real. Algunos de los datos que ofrece en su obra más célebre apoyan firmemente nuestra tesis de recuperar la guerra como activo en la didáctica: en el siglo XVII, por ejemplo, las principales potencias estuvieron en guerra tres de cada cuatro años. Datos como este ponen de manifiesto la omnipresencia del hecho militar en la historia, y no sólo nos referimos a la historia europea, pues los nuevos historiadores militares se han preocupado por ampliar los horizontes estudiando la realidad de la guerra en todos los continentes.

La consideración de la guerra como parte importante del pasado no ha de conllevar una percepción acientífica de la historia. El estudio de los enfrentamientos bélicos debe plantearse, en cualquier caso y en primer lugar, desde una perspectiva científica y civil del conocimiento. Aunque hoy nos parezca normal, debemos recordar que conocer hechos, espacios, paisajes, casuísticas, opciones geoestratégicas, ideologías, imaginario, vida cotidiana, sentimientos de los combatientes, recursos tecnológicos o acciones de resistencia, etc., no es un conocimiento que deba tener como finalidad estimular los sentimientos patrióticos. Tampoco debe plantearse como un conocimiento explícito para potenciar una cultura pacifista o antimilitarista, lo que se dará de manera implícita a partir de una formación y conocimientos objetivos y racionales, como defiende Hernández Cardona (2007:7).

No obstante, entendemos que no es fácil estudiar los fenómenos bélicos en las aulas con normalidad. Hay todo un conjunto de prejuicios, y una cultura de rechazo que sesga el factor bélico en la enseñanza-aprendizaje de la historia: ello es evidente de manera acusada en España. Como señala Hernández Cardona (2007:8-11), cualquiera que investigara sobre la historia militar de España, hasta hace poco, podía ser fácilmente estigmatizado como militarista y antipacifista.

No hace falta ser militar para estudiar la guerra, que es un objeto de investigación como cualquier otro y que por tanto puede analizarse desde una óptica plenamente civil. Reforzando tales casuísticas ha incidido también la influencia del historicismo marxista, es decir, la herencia de los historiadores de *Annales* en la historiografía. Los enfoques economistas y mecanicistas en cuanto a causalidad histórica tendían a ubicar la guerra como subproducto o consecuencia de una determinada situación, y las batallas o hechos bélicos como puras anécdotas previamente decididas por las condiciones objetivas y la acción de las masas.

Sin embargo, el resultado de una guerra no solamente lo decide la coyuntura económica o la voluntad de las masas: lo deciden las decisiones y la astucia de los mandos, la estrategia y la táctica, la organización, la cohesión, la disciplina y la instrucción del ejército, y por descontado la tecnología disponible cuantitativa y cualitativamente. Todo ello es el reflejo de una sociedad en un momento determinado. La guerra es siempre una crisis y en ella una sociedad pone en juego todos sus recursos con objeto de sobrevivir o de lograr unos objetivos.

La normalización de la guerra en la historia cuenta con otro enemigo en el pacifismo que entiende que borrar la guerra de ésta contribuye al desarrollo de una conciencia pacifista. Creemos que se trata de cosas distintas. Si bien la “educación por la paz” es una praxis válida en los sistemas de enseñanza, pues tiene una gran transversalidad al poder contribuirse a ella desde cualquier área de las ciencias sociales, sería un error entenderla como una convicción deliberada de no tratar la guerra en el aula, porque pudiera estimular la agresividad en los alumnos o por otras razones. Defendemos que lo que ocurre es justamente lo contrario. La consecuencia de planteamientos de este tipo puede ser una enseñanza-aprendizaje de la historia que mutile, por razones ideológicas, uno de sus componentes, lo cual nos puede situar en un peligroso plano acientífico y convertir, nuevamente, la historia en pura ideología (Hernández Cardona, 2007:12 y 13).

La inclusión de la guerra en la enseñanza-aprendizaje de la Historia es una cuestión de congruencia científica que no tiene por qué estimular ningún instinto primario. Más bien al contrario, ayuda a comprender los procesos históricos en toda su complejidad. Cualquier proceso de adquisición de conocimiento a partir de una praxis científica estimula la racionalidad y ello redundará en la utilización del sentido común y, por tanto, también en una condena de lo irracional, como es la violencia. Por ello señalamos anteriormente nuestro interés en la inteligencia emocional.

Una cosa es el pacifismo entendido como actitud cívica o política y otra la historia entendida como ciencia social. Una cultura de paz no puede construirse en base a la ignorancia, el olvido o la manipulación. Además, según Hernández Cardona, el pacifismo llevado a un extremo fundamentalista puede resultar discutible desde una perspectiva humanista. Este investigador pone como ejemplo el asedio de Sarajevo en la Guerra de los Balcanes de los 90 y la no intervención exterior durante la primera parte de aquel conflicto. A veces, según él, en sociedades agredidas, no se puede escoger y la autodefensa se convierte en una posición totalmente correcta y comprensible.

En esta línea, en la didáctica de la guerra no podemos olvidar que los elementos emocionales y los acontecimientos personales son eficaces para la transmisión de conocimientos. Pero el exceso de simplificación y la evidente manipulación que pueden contener han provocado que muchos profesores opten por descargar de emociones fenómenos tan cargados de ellas como las guerras. En sus explicaciones, muchos prescinden del desarrollo bélico y reservan el tiempo disponible a estudiar las causas o las consecuencias, lo que supone un análisis sesgado y convierte a la materia en algo monótono y simplista.

En educación superior urge desmontar la película de buenos y malos en que puede convertirse la historia y sustituir los fanatismos caducos por una nueva pasión por el conocimiento histórico y por una enseñanza que facilite a los alumnos la gestión de sus propias emociones y les prevenga de la manipulación mediática, en palabras de López Serrano. El problema está en la adaptación de estos conocimientos, filtrados por lo determinado en el currículo oficial, por los libros de texto, por la organización del tiempo destinado a las asignaturas de historia, etc. En último término, son los profesores los que deciden qué enseñar y cómo hacerlo (López Serrano, 2008:35 y 36).

Hoy en día, en la didáctica de la guerra, son los soldados y máquinas que participaron en una batalla los elementos esenciales que explican su desarrollo e importancia. Hasta no hace muchas décadas, el estudio de los combates se basaba principalmente en el análisis de los comandantes y sus decisiones, tratando los ejércitos como bloques monolíticos y analizando los sucesos como episodios separados unos de otros. Este punto de vista simplista hace más fácil el entendimiento básico de lo sucedido en un campo de batalla, pero, en contrapartida, margina una serie de factores que dotan al análisis de verdadera profundidad.

A partir de la aparición de la obra de Keegan (1976, 1995) se pasaron a considerar factores tan esenciales como los condicionamientos culturales, psicológicos y sociales de los contendientes (tanto a nivel de comandancia como a escalas más bajas). El objetivo de esta nueva historia militar era, en último término, mejorar la comprensión de la batalla analizándola desde todos los puntos de vista posibles, con la intención de entender tanto la experiencia de las personas que participaron en ella como su desarrollo. Por otra parte, esta mejora en la descripción puede implicar un mayor desafío respecto a la correcta comprensión, ya que al eliminar la visión simplista se introducen nuevas variables a tener en cuenta.

Por este motivo, los factores culturales y sociales arraigados en el seno de cada ejército también deben ser considerados, así como su entrenamiento, tácticas y, en definitiva, todo aquello que atañe al modo de enfrentarse al combate del que fueron protagonistas los soldados, y asimismo los civiles que sufrieron sus consecuencias, e incluso también elementos secundarios como la iconografía y la propaganda.

Por otro lado, es fundamental tener en cuenta el aspecto tecnológico de los conflictos bélicos. No es fácil entender el desarrollo de un enfrentamiento sin examinar qué tipo de pertrechos usaban los soldados involucrados (desde los tipos de montura y armas a la indumentaria, medios de comunicación, alimentación, etc.). Así pues, las publicaciones que tratan de explicar este tipo de situaciones deberían tener en cuenta todo esto no solamente en la redacción del texto escrito, sino también en las ilustraciones y la cartografía, para optimizar la interpretación de la batalla (Rubio, 2008:114). La comprensión de paisaje y territorio es otro elemento clave.

3. CONCLUSIONES

El uso de la guerra como eje organizador de las programaciones de los contenidos de historia en cursos de ciencias sociales no es una elección que convenga tomar únicamente por motivos de mero pragmatismo didáctico, sino que debe obedecer a un compromiso responsable, moral y ético. El tiempo con el que contamos es limitado y la materia a transmitir, por tanto, no puede ser desmesuradamente extensa. En coherencia, debemos elegir un camino a seguir, y en este caso nuestra apuesta es afrontar de cara la naturaleza humana, mirar a los ojos a la historia y no minusvalorar la capacidad del alumno de poder construir su madurez y su identidad a través de esta observación directa. Este artículo ha busca-

do abrir perspectivas de trabajo para que, en el futuro, se desarrollen al máximo los horizontes planteados por las corrientes didácticas que mencionamos.

El panorama investigador ha puesto de manifiesto que es factible utilizar un método didáctico que tenga la guerra como núcleo central. Un núcleo que no es rígido sino que es susceptible de ser transformado y ofrecer innumerables posibilidades al docente. Lo bélico goza de omnipresencia en los temarios y además podemos encontrar la dicotomía entre violencia y paz en cualquier momento de la historia. Por tanto, creemos que una propuesta así es pertinente y tiene visos de lograr un aprendizaje significativo, de contar con la continuidad y la constancia necesarias. Este trabajo ha servido para detectar un nicho que merece la pena explotar dadas sus numerosas potencialidades. La didáctica de la guerra es un ámbito propicio para la reflexión crítica, la interdisciplinariedad y la educación en valores.

Como colofón, cabe desear que en el futuro se den oportunidades para desarrollar estas propuestas didácticas en el contexto práctico propicio: poder llevar a cabo programaciones completas para cursos enteros. A la espera de que esto se materialice, esperamos haber ofrecido una perspectiva novedosa que permita realizar numerosas aplicaciones prácticas en la docencia.

Referencias Bibliográficas

- AGUILAR, María. Alejandra y CASTAÑÓN, Natalia. 2014. "Propuesta de actividades y estrategias pedagógicas que promuevan una cultura de paz y capacidad de resolución de conflictos en las instituciones educativas venezolanas". **Revista de Comunicación de la Seeci**. Nº 34. Madrid: Universidad Complutense. Págs. 83-94.
- BASTIDA, Anna. 1994. **Desaprender la guerra: una visión crítica de la educación para la paz**, Icaria. Barcelona.
- BASTIDA, Anna. 2000. Nada es lo que parece... y la guerra todavía menos. Algunas reflexiones sobre la Gran Guerra. **Íber: ¿Enseñar la guerra? Conflictos bélicos del siglo XX**. Nº 25. Julio-agosto-septiembre 2000. Graó. Págs. 33-43. Barcelona.
- BASTIDA, Anna. 1999. Un viaje al centro de la guerra. **Aula de innovación educativa**. Nº 86, Graó. Págs. 8-10. Barcelona.

- CALDEVILLA DOMÍNGUEZ, David. 2008. El nuevo modelo de comunicación a partir de las redes sociales y las TIC. **Revista de Comunicación de la Seeci**. Nº 16. Julio. Año XII. Universidad Complutense. Págs. 115-145. Madrid.
- CUESTA, Raimundo (coord.). 1999. La enseñanza de las ciencias sociales: un arma contra la guerra, en Aula de innovación didáctica. **Aula de innovación didáctica**. Nº 86. Noviembre 1999. Graó. Págs. 6-38. Barcelona.
- DYER, Gwynne. 2006. **War: the lethal custom**. Carroll & Graf. Nueva York.
- FONTANA, Josep. 2002. **La historia de los hombres: el siglo XX**. Crítica. Barcelona.
- GARCÍA ENCABO, Carmelo y MAINER, Juan. 1999. Si vis pacem, para pacem: los conflictos bélicos en el proyecto Ínsula Barataria. **Aula de Innovación Educativa**. Nº 86. Graó. Págs. 19-22. Barcelona.
- GARDNER, Howard. 2001. **Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica**. Paidós. 2001. Barcelona.
- HAAS, Jonathan (dir.). 1990. **The Anthropology of War**. Cambridge University Press. Cambridge/Nueva York/Melbourne.
- HERNÁNDEZ CARDONA, Francisco Javier. 2007. Espacios de guerra y campos de batalla. **Íber: Campos de batalla, espacios de guerra**. Nº 51. Enero-febrero-marzo 2007. Graó. Págs. 7-19. Barcelona.
- KEEGAN, John. 1976. **Face of battle**. Pimlico Military Classics. Londres.
- KEEGAN, John. 1995. **Historia de la Guerra**. Planeta. Barcelona.
- LEDERACH, John Paul. 1984. **Educación para la paz: objetivo escolar**. Fontamara. Barcelona.
- LICERAS RUIZ, Ángel. 1997. **Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica**. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- LÓPEZ SERRANO, Alfredo. 2008. Enseñar la guerra desde la complejidad y las emociones. **Íber: 1808**. Nº 56. Abril-mayo-junio 2008. Graó. Págs. 35-52. Barcelona.
- NASH, Mary y TAVERA, Susanna (eds.). 2003. **Las mujeres y las guerras: el papel de las mujeres en las guerras de la Edad Antigua a la Contemporánea**. Icaria. Barcelona.
- PARKER, Geoffrey. 2002. **La Revolución Militar: innovación militar y apogeo de occidente 1500-1800**. Alianza. Madrid.
- PEÑA ACUÑA, Beatriz. 2009. **La emoción en el cine**. Vivat Academia. Nº 102. Año XII. Universidad Complutense. Págs. 1- 25. Madrid.

- PERIS ALBENTOSA, Tomás. 1999. La guerra en el proyecto Gea-Clío. **Aula de Innovación Educativa**. Nº 86. Graó. Págs. 23-25. Barcelona.
- REGAN, Geoffrey. 2007. **Historia de la incompetencia militar**. Crítica. Barcelona.
- RODRÍGUEZ SERRANO, Aarón. 2014. Holocausto, nazismo y videojuegos. **Vivat Academia**. Nº 127. Año XVII. Universidad Complutense. Págs. 83-102. Madrid.
- RUBIO CAMPILLO, Javier. 2008. Cartografía didáctica y campos de batalla. **Íber: Arqueología experimental**. Nº 57. Julio-agosto-septiembre 2008. Graó. Págs. 111-124. Barcelona.
- SÁEZ CARRERAS, Juan (coord.). 1996. **Repensando la educación para la paz**. DM. Murcia.
- SÁEZ ORTEGA, Pedro. 1999. “La guerra como ventana para comprender el mundo: una lectura desde la educación para la paz”. **Aula de Innovación Educativa**. Nº 86. Graó. Págs. 26-30. Barcelona.
- SALGUERO JUAN Y SEVA, José María. 2005. **Educación para la paz. El caso de un país dominado por la violencia: Colombia (tesis doctoral)**. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.