

¿Cómo abordar didácticamente los conflictos en la historia?

Antoni Gavalda Torrents y Josep M. Pons-Altés

Universitat Rovira i Virgili – Grupo ISOCAC
antoni.gavalda@urv.cat, josepmaria.pons@urv.cat

Resumen

Partimos de la constatación de que el conflicto es una parte esencial de cualquier sociedad: además de los conflictos internos inherentes a la vida en común dentro de un colectivo humano, existen los conflictos con el «otro» —sea este definido según frontera estatal, cultura, adscripción religiosa o cualquier otro criterio—. Históricamente, la manipulación de determinados conflictos ha tenido una gran utilidad para cohesionar las sociedades y legitimar los poderes existentes.

A partir de esta reflexión, creemos que la idea de conflicto es un puntal en las clases de ciencias sociales del todo necesario para avanzar en la enseñanza-aprendizaje de la disciplina de la historia. Estudiar un conflicto implica preguntarse el porqué, el cómo ha surgido, el cuándo y el cómo se puede solucionar.

Abordamos diferentes tipos de conflictos y qué aportan las diversas ciencias sociales para su comprensión y resolución. Posteriormente analizamos los currículos catalanes de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria para detectar cuándo y con qué objetivo didáctico aparecen conceptos como *conflicto*, *confrontación*, *guerra*, *paz* o *memoria*. De este análisis y de la consulta de algunos manuales escolares puede extraerse que en la Educación Primaria el conflicto no aparece con la fuerza necesaria, mientras que en la Educación Secundaria Obligatoria sí que se afronta de manera más decidida, especialmente a medida que los programas llegan a la época contemporánea.

Más allá de los currículos y de los libros editados, presentamos el impacto de propuestas teóricas procedentes de la didáctica de las ciencias sociales como las «cuestiones socialmente vivas», los «problemas sociales relevantes» o los «conceptos clave», que enlazan con los conceptos esenciales de las ciencias sociales y en los que inevitablemente entra la noción de conflicto. Finalmente, proponemos, como una de tantas otras posibilidades, el trabajo sobre repercusiones sociales e intereses existentes a partir de los datos de compraventa de armamento.

En conclusión, reivindicamos la utilidad de la historia como elemento imprescindible en la formación de los jóvenes, utilidad que pasa por ocuparse de los conflictos de forma efectiva. El conflicto en la historia, así considerado, es una auténtica arma de aprendizaje para formar ciudadanos comprometidos, pues fortalece que puedan ser críticos con conocimiento de causa.

Palabras clave: didáctica de la historia, didáctica de las ciencias sociales, conflictos, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria.

HOW SHOULD THE TEACHING OF HISTORICAL CONFLICTS BE APPROACHED?

Abstract

We start with the assertion that conflict is an inevitable part of any society; in addition to the internal conflicts inherent to shared existence within a group of humans, there are also conflicts with the «other», who may be defined by nationality, culture, religious affiliation or any other criterion. Historically, certain conflicts have been manipulated very effectively to unite societies and legitimize existing power.

Given this reflection, we believe that the concept of conflict is a central tenet in social science classes and is essential to advancing the teaching and learning of history. Studying a conflict means asking how and why it has arisen and how and when it can be resolved.

We look at different types of conflict and at what the various branches of the social sciences have to say about understanding and resolving them. We then analyze the curricula taught during Catalan Primary and Compulsory Secondary Education to detect when and for what purpose concepts such as conflict, confrontation, war, peace or memory are used. This analysis and an examination of school manuals show that, during Primary Education, the theme of conflict does not receive the appropriate level of attention whereas during Compulsory Secondary Education it is dealt with much more directly and thoroughly, particularly when teaching contemporary history.

In addition to the curricula and the texts published, we present the impact of theoretical proposals from social-sciences teaching such as «socially acute questions», «socially relevant problems» or «key concepts», which intertwine with other fundamental concepts from the social sciences and which inevitably deal with the

notion of conflict. Finally, as one of many possibilities, we propose work on social repercussions and existing interests in relation to data regarding the arms trade.

To conclude, we defend the usefulness of history as an essential element in training young people to deal effectively with conflicts. Considered in this light, teaching about conflict in history is a highly effective tool for producing committed, aware and informed citizens with the capacity for critical thought.

Keywords: history teaching, social sciences teaching, conflicts, Primary Education, Compulsory Secondary Education.

El concepto de conflicto

Las palabras significan lo que significan, sin ninguna duda, pero a veces dicen algo más de lo que aparentemente expresan. *Conflicto* es un término polisémico cuya definición, por tanto, tiene una carga amplia, diversificada y complicada. Últimamente su uso en la escuela se ha hecho frecuente en detrimento de otros conceptos que, aunque muy próximos semánticamente, no quieren decir exactamente lo mismo.

El término *conflicto* refleja la idea de choque, de ruptura, de guerra..., pero al mismo tiempo permite intuir que no todo está perdido y que, por lo tanto, puede haber todavía una solución. Así presentado, o sea, solo como conflicto, sería un término con conexiones hacia la moderación, en la idea de encontrar soluciones a fin de suavizar las acepciones más crudas de conceptos cercanos semánticamente, con lo que se relegaría en muchas ocasiones el concepto usual y conocido de *guerra* —calificado de más directo y más transgresor—. Cabe añadir que tampoco se han implantado en el ámbito educativo términos como *lucha* —entendida como un rifirrafe casi en términos activos, del momento—, *choque* —como encuentro que se puede prever y, por tanto, evitar— u *hostilidad* —con relación a la idea de lucha persistente e inacabada, con solución o no—, entre otros.

Sea como sea, la idea de conflicto ampliado a lo social se puede aplicar hoy en día en todas las esferas de la vida cotidiana. Obviamente, también se ha traspasado a la educación, con alumnos de primaria y de secundaria, en un intento de que estos perciban tanto las causas como las consecuencias de un suceso y sepan encontrar aspectos de acuerdo para una resolución transaccional. De hecho, el estudio del conflicto va mucho más allá del estudio del conflicto en sí —que no negaremos que es muy importante en ciencias sociales—, ya que pretende buscar entender cómo y cuándo se produjo, por qué se produjo y la posible solución que se puede aportar para solucionarlo. Así pues, la idea escolar del conflicto es un puntal en la clase de ciencias sociales del todo necesario para avanzar en la enseñanza-aprendizaje de la disciplina de historia, y remite a querer poner en juego la mayoría de itinerarios que aportan la investigación

de la solución, en sus múltiples facetas. Sería en este caso específico que el conflicto adquiriría sentido educativo, puesto que pondría en relación tanto las capacidades de discernir el problema como la secuencia de los hechos y la búsqueda de acuerdo en las diversas alternativas para superar el conflicto.

Consideramos que la superación de los conflictos es una parte esencial de cualquier grupo humano, de cualquier sociedad instituida o no, y que por eso tiene que ser estudiada con la categoría que le corresponde en la enseñanza obligatoria. Situar en la avanzada una situación conflictiva y analizarla de pie a que los alumnos se pongan en el lugar de los otros y comprueben las consecuencias que se derivan de las diversas variables. La arrogancia de ignorarlo podría abrir la vía desde tentaciones totalitarias hasta la idea de una sociedad inmadura de soluciones pueriles, y, en cambio, la circunstancia de dar énfasis a su estudio aporta la madurez de una sociedad sana que quiere vivir y entender su acontecer temporal, y, por tanto, ser democrática. Además, el conflicto que se quiere recluso y circunscrito a los ámbitos personales e íntimos alimenta el sentido de la particularidad, sin darle el tratamiento social necesario para entenderlo y quizás para repararlo, enquina la pertenencia de los asuntos problemáticos intentando recluir el individuo en un apéndice sin vitalidad de lo que sucedió y sucede, y demuestra una superioridad enfermiza del poder establecido —educativo o no—, que no lo quiere sacar a la luz pública e intenta demostrar su control sobre el conflicto, queriéndolo quizás esconder en un paternalismo mal entendido. Esta opción contrasta con la voluntad de entender el conflicto, de precisar los hechos que sucedieron, de dilucidar las variables que se pudieron dar para la resolución que se dio y para ver las vías que se adoptaron para solucionarlo.

Aun así, para poder entender y discernir sobre estudios de conflictos, estos deben tener una gradación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que pasaría por:

- ✦ Debe iniciarse con ejemplos claros, casi lineales, que permitan ver el nudo del problema y con una o dos soluciones posibles, para que de esta forma los alumnos comprendan que es factible encontrar la solución porque el planteamiento, al ser casi unívoco, lo facilita.
- ✦ Conforme el alumno afianza el estudio de caso, debe ampliarse la perspectiva. Inicialmente, solo buscando referentes claros en temáticas sociales, en temáticas económicas o en aquellas otras variables cuyos elementos a debatir sean limitados, para poder converger en soluciones casi uniformes.
- ✦ A medida que los alumnos avanzan significativamente en temáticas serias, debe y puede ampliarse la complejidad de la cuestión a resolver en dos o tres ejes, relacionando cuestiones sociales y económicas. Debe procurarse también que estos ejes sean claros para que el alumno los comprenda y los

relacione. Y para que vea que a menudo dos o tres conceptos son claves, interrelacionados, para la resolución del conflicto.

- Otro planteamiento de trabajo debería darse a partir de la asunción de un conflicto reversible, dando el conflicto resuelto, a través de un problema historicosocial. En este caso son los alumnos los que deberían buscar dónde y cuándo se generó el conflicto y analizar las problemáticas sociales o económicas que lo generaron.

Respecto a esta perspectiva de trabajo, hay preguntas iniciales que el profesor debe formularse antes de plantear un tema histórico a discusión y resolución. Estas pasarían por determinar lo siguiente: si el estudio del conflicto debe situarse en la esfera de cualquier momento histórico; si debe ser sobre un espacio y tiempo ya acotados en clase sobre los que los alumnos tengan una base histórica; si en el conflicto deben primar valores que no sean propiamente históricos sino culturales, etc. Una vez planteado, sería interesante procurar que se pudiera tratar sobre diversas cuestiones en cualquier sociedad, con ejemplos variados de conflictos territoriales y de regímenes basados en democracias y dictaduras, con guerras y rearmes armamentísticos, con situaciones políticas regidas por monarquías y repúblicas, con gobiernos electos y oposición, con todo tipo de segmentos sociales... Serían preguntas y dilemas que conducen a un intento de entender el espacio en el que surgieron y los tiempos de resolución para captar duraciones de un asunto concreto, para demostrar que los conflictos aparecen por determinadas circunstancias aquí y allá, que resurgen cuando no están solucionados, que se solucionan o no sobre la base de factores concretos que permiten observar que algunos se enquistan, etc. El conflicto social así entendido pasaría a ser no solo una percepción de discrepancias entre individuos y, por lo tanto, de carácter individual, sino algo que iría mucho más allá, y es esta la parte que interesa desde la vertiente de las ciencias sociales.

Por otro lado, existe una segunda manera de detectar o percibir el conflicto, la cual se produce cuando es el ámbito de parte de la sociedad en conjunto el que entra en colisión con los sentimientos personales o de grupo de otra parte de la sociedad. Es el que podríamos fijar como el conflicto entre el «yo» sumativo de varios individuos del grupo, en plural, en contraste con el «yo» también en plural del otro u otros. El conflicto entre los dos «yo» plurales presenta entonces diferentes manifestaciones en función de si los «yo» están a la defensiva o bien optan por un avanzar en disputa, en conflicto. Este conflicto con los otros adquiere unas peculiaridades que dan juego a que pueda configurarse como una interpretación de la historia, puesto que el conflicto pasa de ser una cuestión individual a una cuestión global. Así pues, si se acepta esta forma plural de cómo surgen los conflictos, observaremos que estos son ilimitados y son la base por la cual podemos estudiar la tetralogía básica de un conflicto: el porqué, el cómo ha sur-

gido, el cuándo y el cómo se puede solucionar. A partir de estas premisas, el conflicto puede y tendrá que ser tratado en la escuela para que el alumno participe de forma comprensiva en entender y solucionar uno de los ejes básicos de las ciencias sociales. El conflicto así presentado está presente en el todo y por todo en la vida cotidiana, adquiriendo la categoría de fenómeno social que implica un avanzar la sociedad hacia cotas de conocimiento de los problemas y favoreciendo que sean más las personas que entiendan, opinen y puedan aportar nuevos puntos de vista.

Conflicto y escuela

No se pueden estudiar las sociedades humanas, tanto del pasado como del presente, si no tenemos en cuenta el conflicto como un elemento fundamental en su dinámica. Y también está constatado, como luego profundizaremos, que el trabajo didáctico sobre el conflicto es imprescindible en la formación de niños y adolescentes.

¿Hasta qué punto los currículos oficiales y los manuales escolares asumen de manera consecuente estas evidencias? ¿Presentan sociedades conflictivas o en equilibrio y estáticas? Sin ánimo de realizar un análisis exhaustivo, que dejamos para otro momento, presentamos unas primeras evidencias.

En el currículo catalán de Educación Primaria (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2015a), tomado en su conjunto, no se acaba de abordar con decisión la historia desde una perspectiva que tenga en cuenta el conflicto como un elemento esencial. La reforma reciente impuesta por el Gobierno del Partido Popular se centró básicamente en incorporar más contenidos clásicos, de historia tradicional, con la esperanza infundada de que sería una estrategia útil para mejorar el dominio del tiempo histórico en alumnos de ciclo superior de Educación Primaria (10-12 años).

En este mismo currículo, los contenidos que los alumnos deben aprender están acompañados por «competencias» que deben ser capaces de aplicar y por unos nuevos «contenidos clave» que estructuran los grandes bloques de contenidos. Se trata de una estructura poco clara, poco práctica para el maestro, que incrementa la dificultad puramente formal de preparar las unidades didácticas. Pero, para lo que nos interesa aquí, lo más importante es que en estas competencias y en estos «contenidos clave» sí detectamos de manera más nítida una concepción crítica de la educación en la que la noción de conflicto adquiere mayor protagonismo.

Para verificar las afirmaciones anteriores, hemos realizado el ejercicio de buscar en el currículo de Educación Primaria en cuántas ocasiones y con qué objetivo didáctico podemos encontrar los conceptos *confrontación*, *guerra*, *memoria*, *paz* y *conflicto*. El resultado ha sido que las palabras *confrontación* y *guerra* no aparecen ni una sola vez, como tampoco aparece el concepto de *memoria* en un sentido social o de *memoria histórica* (sí como estrategia de enseñanza-aprendizaje). El concepto *paz* se localiza una

sola vez en la explicación de una de las competencias, mientras que *conflicto* —también en su sentido social— tiene más éxito y lo hemos encontrado en cuatro ocasiones: una en la presentación general del currículo, una en la explicación de la competencia social y ciudadana, y dos en el apartado de los contenidos.

En cambio, en el ámbito de «conocimiento del medio» se señalan tanto entre las competencias como entre los contenidos clave a desarrollar los «problemas sociales relevantes», que en su propia esencia contienen la noción de conflicto. Así, al tratar de la dimensión del «mundo actual», el currículo afirma: «Deben comprender situaciones y problemas sociales relevantes, desde un planteamiento globalizado donde la interacción entre los elementos sea objeto de estudio y de análisis. Así pueden desarrollar un pensamiento propio que las predispone a actuar para mejorar el mundo en el que viven. Interpretar el mundo desde esta vertiente ayuda a desarrollar una mirada crítica y un compromiso personal en la defensa del medio ambiente, la conservación del patrimonio natural y cultural y la búsqueda de una sociedad más justa» (p. 85). Y más tarde, en cuanto a la dimensión ciudadana, el currículo apuesta también por las competencias por «participar en la vida colectiva a partir de valores democráticos, para mejorar la convivencia y para favorecer un entorno más justo y solidario» y «valorar el sistema democrático partiendo del conocimiento de los sistemas políticos para convertirse en futuros ciudadanos críticos» (p. 88).

Fuera del área de «conocimiento del medio social y cultural», existe un ámbito de «educación en valores» donde hay alguna reflexión más sobre los problemas inherentes a la vida en sociedad. La pregunta que nos formulamos es qué sentido tiene trabajar la educación en valores fuera del ámbito del «conocimiento del medio social y cultural», qué sentido puede tener abordar el conocimiento del medio social en el que crecen los niños si no se tratan los valores existentes en aquella sociedad.

En cuanto al currículo de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), ahí sí se desarrolla como un elemento esencial la cuestión de los conflictos en el devenir histórico desde una perspectiva más reflexiva. Aunque el concepto *confrontación* no aparezca, sí localizamos el de *guerra* en numerosas ocasiones. Sin embargo, es sorprendente que todas las veces que aparece *guerra* se concentren en las tres páginas correspondientes a los contenidos del cuarto curso de la ESO de Historia Contemporánea, como si para los períodos anteriores no pudiéramos utilizar este concepto o no fuera útil en la formación de los alumnos. La palabra *memoria* —en un sentido social o de memoria histórica— aparece solo en dos ocasiones: en un contenido clave del currículo y en un contenido del cuarto curso de la ESO. Más éxito tienen los conceptos *paz* (*cultura de la paz* aparece con mucha frecuencia, es un contenido clave de la etapa, y también se menciona en la competencia de cultura y valores) y *conflicto* (en un criterio de evaluación, en un contenido clave y en numerosos contenidos de los diversos cursos).

Más allá del currículo, los manuales escolares constituyen a menudo la verdadera referencia de la actividad en las aulas y llegan a determinar la dinámica de enseñanza-aprendizaje en muchos centros educativos. La lectura de algunos manuales utilizados hasta hace pocos años de una de las editoriales más importantes en nuestro país, como es Vicens Vives, es significativa en cuanto a los progresos y las limitaciones existentes. Así, manuales del ciclo superior de Educación Primaria (García Sebastián y Gatell Arimont, 2007; 2008), destinados a los cursos en los que los alumnos suelen hacer la primera incursión mínimamente profunda en las diferentes épocas históricas, optan por no situar el conflicto en el centro del análisis, apenas mencionan los mecanismos de explotación y conflictos sociales existentes, y suelen limitarse a señalar las guerras producidas por invasiones en la península ibérica, sin entrar en demasiadas consideraciones sobre sus causas y los diferentes intereses existentes. Esto empieza a cambiar al llegar a la Edad Moderna y abordarse temas como el bandolerismo y conflictos armados como la guerra dels Segadors o la guerra de Sucesión, y más tarde al llegar a las revoluciones liberales y a la revolución industrial. Solo al tratar del siglo xx, elementos como la desigualdad social y los conflictos bélicos se convierten en cuestiones verdaderamente centrales, y en ocasiones se reflexiona sobre los intereses sociales contrapuestos existentes.

En los manuales de Educación Secundaria Obligatoria, la complejidad argumental es mucho mayor, en paralelo a una aportación de información y datos muy importante —y que llevan a plantearnos la pregunta de hasta qué punto los estudiantes de la ESO asimilan realmente todo aquello que estudian—. El manual del cuarto curso de la ESO, dedicado al período contemporáneo, muestra con claridad estas características que acabamos de describir y aborda de manera decidida los conflictos existentes, aunque no siempre haga el paso de la descripción a la explicación de sus causas (Ediciones Vicens Vives, 2009). Aún es más significativo que el capítulo sobre el mundo actual esté dedicado en buena parte a los principales conflictos y a los problemas de desigualdad existentes.

En balance, parece confirmarse la impresión de que en la Educación Primaria el *conflicto* no aparece con la fuerza y la importancia necesarias en la enseñanza del medio social, como si el esfuerzo de síntesis y de transposición didáctica tuviera que comportar forzosamente la exclusión de ciertas cuestiones, como si los niños no fueran conscientes de que el conflicto y la violencia están presentes tanto en las estructuras sociales como en su vida diaria. En cambio, en la Educación Secundaria Obligatoria el *conflicto* sí que se afronta de forma más decidida.

Además, parece que los conflictos se abordan con más profundidad cuando se tratan los siglos xix, xx y xxi, cuando se llega a la época contemporánea. El peligro es que se acabe dando a los estudiantes la impresión errónea de que en las épocas anteriores la confrontación social tenía una importancia reducida, de que aquellas sociedades eran más estables y cohesionadas de lo que indican las investigaciones disponibles.

Algunas propuestas teóricas para abordar el estudio del conflicto

No es posible estudiar las sociedades del pasado si no consideramos el conflicto como un elemento esencial de una historia no determinista. Esta afirmación la podemos relacionar con un problema fundamental: tal como insisten algunos ilustres historiadores, tradicionalmente hemos caído en el error de tener un concepto de historia como una línea de progreso, no como un conjunto de alternativas en el que unas fracasaron y otras triunfaron. Y la concepción tradicional de «una línea de progreso» suele llevar consigo una concepción de sociedad poco conflictiva, en equilibrio, hasta que momentos súbitos de crisis provocan un cambio de estructura social, y también una simplificación del análisis del pasado y del presente basado en juicios de carácter moral.

Esta es la concepción que mayoritariamente acaban adquiriendo nuestros jóvenes a lo largo de la educación obligatoria, y esta es nuestra experiencia cuando trabajamos con nuestros alumnos ya universitarios: llevan encima un bagaje de formación a menudo insuficiente y una concepción excesivamente tradicional del «progreso histórico», por denominarlo de alguna manera, a pesar de que teóricamente el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y buena parte de los libros de texto apuestan por otra perspectiva menos convencional.

Debemos buscar soluciones, que pasan por una didáctica que haga pensar, que sea reflexiva. En este sentido, debemos recordar que, a la hora de seleccionar los contenidos de ciencias sociales que queremos tratar en las clases, tenemos básicamente tres opciones:

1) Seleccionarlos en función solo de las exigencias del conocimiento científico. Es decir, a partir de los progresos de la «ciencia madre». Esta opción tiene el peligro, llevada al extremo, de fomentar la pasividad del alumnado.

2) Seleccionar los contenidos solo a partir de los intereses y de las necesidades de los alumnos. Esto lleva a modelos más de tipo constructivista, más basados en la experiencia y la realidad que rodea a los alumnos, aunque también comporta el peligro de la banalización y la superficialidad de los contenidos abordados.

3) Una tercera opción pasaría por la selección de contenidos en función de una perspectiva crítica de la sociedad, para tener una base sólida que lleve a su transformación en aras de una mejor justicia social.

Una perspectiva crítica de la educación debería ir en esta tercera línea, la de impulsar la capacidad reflexiva del alumnado, también en relación con la sociedad en la que viven. En este sentido, hace años se impulsó una línea de investigación a partir de los denominados «conceptos clave», de gran potencialidad para seleccionar los contenidos a trabajar. Estos «conceptos clave» los podríamos definir como conceptos interdisciplinarios importantes desde la perspectiva de las ciencias que estudian la sociedad, pero que también son útiles para los procesos de aprendizaje del alumno.

Se han realizado diversas propuestas de «conceptos clave» tanto en nuestro país como en el extranjero. Una de las que más impacto y reconocimiento tuvo en nuestro entorno inmediato fue la que lideró la profesora Pilar Benejam (1999), que propuso siete conceptos clave a trabajar en la enseñanza de las ciencias sociales: identidad-alteridad, racionalidad-irracionalidad, continuidad-cambio, diferenciación, interrelación, organización social y conflicto.

Así pues, tal como era previsible en una propuesta de este tipo que tiene en cuenta los conceptos esenciales de las ciencias sociales y quiere formar alumnos con una buena capacidad reflexiva, el conflicto adquiere un protagonismo esencial. Experiencias realizadas en educación secundaria indican que los estudiantes reflexionan y discuten mejor cuando tienen buena información sobre contenidos bien contextualizados, si bien tienen dificultades para contrastar las diversas explicaciones planteadas, para elaborar razonamientos bien fundamentados dadas sus distintas habilidades cognitivo-lingüísticas. Tal como ha señalado Roser Batllori, «los estudiantes demuestran poseer un discurso crítico en algunos aspectos: 1) En la medida de que son capaces de analizar las apariencias de los hechos y buscar sus causas reales. 2) En la medida de que son capaces de imaginarse situaciones distintas, alternativas a las situaciones actuales. 3) En la medida de que son capaces de superar el conflicto verbal y colaborar en la elaboración del discurso sobre el concepto conflicto y 4) En la medida de que reflexionan para buscar las implicaciones personales en los conflictos» (Batllori y Casas, 2000: 171). Para la autora se trataba, en definitiva, de mostrar «que se pueden dar clases de 'nivel alto' —es decir, bien informadas y razonadas y que proporcionarían un método de trabajo— a la vez que resulten útiles para analizar el mundo, a ellos mismos [los estudiantes] y a sus propios valores» (p. 34).

Una perspectiva crítica de la enseñanza, y en particular de la didáctica de las ciencias sociales, es la que también existe detrás de la propuesta que está adquiriendo nueva importancia en los últimos años —aunque proviene de unos antecedentes antiguos— sobre lo que se denomina «cuestiones socialmente vivas» o «problemas sociales relevantes» (Pagès y Santisteban, 2011). Consiste en basarse en cuestiones controvertidas en las que el papel de los problemas actuales es fundamental, de forma que se conviertan en una pieza fundamental en el currículo. Se trata de que el alumno aprenda a examinar cuestiones significativas, a valorar informaciones y a tomar decisiones, a discrepar, a ser un ciudadano informado y crítico, con una formación más basada en la práctica y la realidad tangible que en los discursos teóricos. Suelen tratarse temáticas como la justicia social, la igualdad de género, las diferencias culturales o los conflictos bélicos.

En definitiva, desde la didáctica de las ciencias sociales existe un interés permanente en construir un corpus teórico útil para abordar el conflicto en la sociedad, no solo el que se manifiesta de manera explícita, sino también el que permanece larvado,

oculto. Los que son «invisibles», los grupos que tradicionalmente no aparecen en el núcleo de los contenidos tratados en las clases, también deben ser estudiados para conocer las limitaciones que marcan sus vidas y los conflictos que se generan (Hernández *et alii*, 2015).

Puntos de confluencia para abordar el tratamiento del conflicto

El conflicto es un choque de intereses que aparece, con naturalidad, sin avisar, avivado a fuego lento, o fruto de una imposición, ambos derivados de soluciones mal cerradas, y que sale a relucir normalmente a partir de varias causas y circunstancias en grupos o sociedades en que la relación se ha deteriorado o es casi nula. De hecho, el conflicto surge tanto de los intereses de las personas como de los grupos, a veces sin apenas contacto, y genera un dominio abusivo del fuerte sobre el débil en ámbitos diversos —Estado, grupo social, profesión...—, con la pertinente frustración del oprimido sobre el opresor. En este sentido, la relación de posibles conflictos que anidan en el mundo es amplia, ilimitada. Cualquiera de los que se enumeran a continuación son conflictos sociales diferentes en tiempo y forma, algunos en vías de solución y otros enquistados. Son conflictos sociales que, adecuadamente trabajados en clase, deberían servir para entender la sociedad en su amplitud.

Una clasificación de intereses conculcados, en perspectiva de problemas globales que genera un conflicto concreto, pasa por situaciones diversas, algunas de las cuales se presentan a continuación:

- ✦ Conflictos de tipo económico —por posesión de más dinero, por dominio de propiedades y de capitales, por esquilma de bienes naturales...—.
- ✦ Conflictos de tipo social —por dominio de un segmento poblacional sobre otro, por choque entre clases sociales que comparten un territorio excesivamente dispar en cuanto a renta y perspectivas de mejora de futuro, por trato discriminatorio a un segmento de la sociedad, por la asunción de un trabajo precario generalizado, por xenofobia...—.
- ✦ Conflictos de tipo territorial —por asentamientos en territorios ocupados, por conflictos de fronteras, por percepción de obligada pertenencia a una nación que no corresponde con la oficial, por desplazamientos masivos de personas contra su voluntad...—.
- ✦ Conflictos de tipo político —por la obligatoriedad de la asunción de leyes que no concuerdan con las peculiaridades personales y de grupo, por un diálogo nulo con los ciudadanos de un territorio, por el abuso de poder consecuencia de un deterioro participativo...—.

- Conflictos de tipo religioso —por intransigencia fanática de unas creencias sobre otras, por el rechazo de simbología religiosa considerada ofensiva, por el dominio de una determinada religión sobre otras...—.

La mayoría de estos conflictos —y otros que podríamos indicar— pueden llegar a generar alarma social, y son los poderes públicos, a partir de la legislación, y los propios ciudadanos los que deberían buscar soluciones a través de una justicia redistributiva, por la vía democrática. A menudo, cuando son conflictos de Estado alimentados con escaso diálogo, estos optan por propuestas de tipo armamentístico, bélico, atacando el considerado más fuerte al más débil, lo que provoca grietas sociales con ejemplos de traslados de personas en bolsas de refugiados o de desterrados, destrozos de medios de subsistencia, retroceso económico de años...

Con estos ingredientes, la didáctica de las ciencias sociales, como disciplina académica, debería procurar encauzar la comprensión de problemas sociales con alumnos de la enseñanza obligatoria a través de unos contenidos curriculares específicos. Las ciencias sociales, para ser consideradas como tales, deben ser unos puntos de reflexión, de concienciación y de intento de adquisición de posturas comprensivas ante los conflictos sociales, bajo unos parámetros de respeto y convivencia. Para conseguir comprender los problemas sociales, la disciplina persigue estrategias para que los alumnos encuentren posibles soluciones a un problema historicosocial determinado y también para que adquieran opinión tanto del proceso realizado para conseguirlo como de la resolución individual. Así pues, la didáctica de las ciencias sociales no plantea una solución concreta de un conflicto social de forma unívoca, ya que lo que debe pretender y afianzar es dar pautas de reflexión para que sea el alumno el que tome conciencia del problema y escoja la solución que crea más acertada. Obviamente, hay unas líneas de valores que la disciplina tiene asumidas y que son básicas, tales como la democracia, la equidad, la justicia, la libertad ideológica, la igualdad de género..., líneas que por su propia definición configuran el acervo cultural de la sociedad en la que vivimos. Líneas, además, que deben respetarse, ya que su conculcación podría conllevar posturas cercanas tanto al dirigismo como al dogmatismo, aspectos que se pretende desterrar.

Los problemas o conflictos historicosociales en las aulas deben abordarse analizándolos, diseccionándolos y buscando soluciones. La teoría es general, pero los procesos son particulares. Es imprescindible buscar los elementos que no cosifiquen al adversario, o sea, que no afiancen la percepción de considerar a la persona como un objeto, sino que intenten explicar las razones de los fenómenos que suceden. Ello conllevaría acabar con la consideración de excepcionalidad que se da a determinados fenómenos que han sucedido, tales como holocaustos, genocidios, guerras civiles y/o entre países..., a fin de proporcionar solidez intelectual para conseguir que tales sucesos se entiendan y no se repitan.

Pero ¿de qué problemas hablamos cuando hablamos de problemas sociales? Un estudio reciente (Prats y Santacana, 2015) muestra que la historia debe enseñarse como método y que sus finalidades pasan, entre otras, por:

- ✦ La comprensión de la historia de los pueblos de manera global y no solo parcial.
- ✦ Conseguir habilidades para abordar problemas transversales, prescindiendo de los límites que imponen los compartimentos disciplinarios.
- ✦ El conocimiento y respeto de la propia tradición cultural y de las tradiciones de los otros.
- ✦ La preparación para saber abordar los problemas de la historia desde posiciones culturales diferentes.
- ✦ La necesidad de la historia de ayudar a fomentar las identidades híbridas, necesarias para comprender el presente, trabajar, pensar y desarrollar la mente.

En este análisis de lo que se necesita, tiene un papel importante el estudio del conflicto, descentrando el punto de la posición occidental en la que nos movemos, en aspectos que resuelvan:

- ✦ Para evitar el desconocimiento de África o de la cultura de Oriente.
- ✦ Para comprender el estudio de la emigración, de forma interdisciplinaria, por motivos ideológicos, culturales o políticos.
- ✦ Para comprender el sostén de nuestra cultura basado en los valores de otras, llegando por la vía desde la colaboración a la diversidad.
- ✦ Para comprender que la historia no puede ser explicada desde una sola perspectiva porque debe contemplarse la perspectiva del otro.
- ✦ Para tener en cuenta que la historia ayuda a entender que la pluriculturalidad es y será más competitiva en el futuro, como ya lo fue en el pasado.

Si a ello se le suma la educación desde la tolerancia, el trabajo desde el pensamiento crítico y cooperativo, y la necesidad imperiosa de conocer la verdad, generaremos una educación para el análisis del conflicto.

Frente a estas posibles vías de trabajo, necesarias, entendemos que el análisis desde la didáctica de las ciencias sociales es necesario porque posee las herramientas que permiten el análisis de perfil bajo del conflicto y el de profundidad de la sociedad. Así, la disciplina considera que el marco general del conflicto no solo debe circunscribirse a los límites espaciotemporales de la geografía y la historia, base del trabajo, sino que debe ampliarse a las aportaciones de otras ciencias sociales que deben ayudar a centrarlo en su justa medida (Gavaldà y Pons-Altés, 2013). Algunas serían las que se indican a continuación:

- La economía aporta los conceptos de escasez, distribución, mercado, impacto ambiental, consumo, dinero, riqueza y pobreza...
- La ciencia política aporta los conceptos de gobierno, gestión, poder, regímenes políticos, sistemas políticos, instituciones, legislación, legitimidad, proceso electoral, libertad, política internacional...
- La sociología introduce estudios de comportamientos de personas y grupos, estratificación social, normas y patrones de comportamiento, cambios sociales, comportamiento de la sociedad, aprendizaje de las tradiciones y cultura oficiales...
- La filosofía aporta reflexión, diálogo, responsabilidad, valores democráticos propios y de los otros, acercamiento al raciocinio y a la racionalidad, conseguir tener opinión propia...
- La antropología aporta pautas de pensamiento, creencias, derecho, costumbres, relaciones interpersonales, revisión del etnocentrismo, relativismo cultural...

Propuesta para trabajar aspectos del conflicto a partir de la guerra

Hay que recordar que la guerra y la violencia siempre han sido un elemento esencial en la historia de la humanidad. Además, los avances tecnológicos y el aumento progresivo de las muertes de civiles han supuesto una mutación sustancial en la naturaleza de las guerras entre Estados durante el siglo xx (Fontana, 1997: 207-226).

El tratamiento de un segmento parcial de la guerra es un buen ejercicio para entender el conflicto. Aunque determinados países no sean foco de guerra abierta, no puede decirse que colateralmente no estén sumidos en las ramificaciones de un conflicto bélico por la ayuda activa o pasiva que proporcionan o por las secuelas que comporta su posicionamiento aparentemente neutral. Ejemplos de ello son la pertenencia a instituciones militares como la OTAN, la actuación como Unión Europea en algunos conflictos territoriales, la misma producción armamentística —que aporta la mecha para que se produzcan y se perpetúen—, los arsenales que se guardan en un país... Si bien puede decirse la no adscripción declarada respecto a un conflicto, sí puede asegurarse que las neutralidades escasean.

Tratar el conflicto —bélico o no— no es una cuestión baladí. La aceptación de la existencia de conflictos actuales en educación es bien conocida, a menudo solo tratados en versión de ganadores y perdedores, pero si nos trasladamos fuera del contexto propiamente bélico, dilucidar sobre alguno de sus aspectos permite observar secuencias de los conflictos generales hasta incluso tomar partido en formas de resoluciones basadas en la no violencia. Uno de estos ejemplos se refiere al armamento. El

armamento utilizado en las guerras sale de los países que no están en guerra y que lo venden a los países que están inmersos en el conflicto. Es bien sabido que la industria armamentística de algunos países da cobertura a guerras en las que estos no participan directamente, pero que alimentan indirectamente con sus arsenales. Arsenales de armamento atómico —cargas nucleares de diversos tipos—, químico —gases nerviosos, productos incendiarios como el napalm— o biológico —ántrax— son ejemplos de armas no convencionales que producen los Estados y que comercializan de forma declarada o encubierta.

¿Puede y debe la enseñanza obligatoria tratar estos temas de conflicto? Diversos autores han constatado que sí y han propuesto aspectos de resolución didáctica de todo o parte del conflicto, con ejercicios pautados por etapas educativas que van desde la primaria hasta la secundaria¹. Se basan en que tratar cuestiones de conflicto bélico es un ejercicio pragmático de dilucidar cuáles son los espacios territoriales más frágiles, qué sociedades son más castigadas, qué implicaciones económicas se originan de un conflicto en una determinada zona, qué regímenes salen ganadores del conflicto para futuras ententes, etc.

Expuesto lo precedente, se apunta el tratamiento de un conflicto internacional como es el de la venta de armas, en el que intervienen muchos países, entre ellos España, en aras tanto de un provecho económico inmediato como de otro planteado a largo plazo según el desenlace del conflicto. El Estado español oficialmente no está en guerra con ningún otro país, pero oficiosamente tiene varios frentes abiertos con otros Estados y territorios, como Gibraltar, Venezuela, Kosovo... La estructura militar (tanto en materia de mantenimiento de un ejército profesional en España y en el extranjero como en materia de fabricación de armamento) es un tema generalmente bastante opaco y son pocos los organismos no gubernamentales que ofrecen información. El tratamiento, sobre la base de la información recopilada por el Centre Delàs d'Estudis per la Pau, en lo que nos interesa para el estudio del conflicto, lo presentamos a partir de dos grandes ejes². Partimos de la idea de que el tema es transversal, o sea, que parte de un problema básico de nuestro tiempo, idea que no todas las escuelas e institutos tienen en cartera.

Visualización de gastos corrientes del Estado español en armamento

El planteamiento a partir de los gastos en armamento pretende desvelar una mínima parte del currículo. Se ha diseñado que el cambio de siglo y de milenio tiene unos problemas no resueltos, uno de los cuales es un problema político con la democratización de los medios de destrucción (Hobsbawm, 1995). Ello llevará a los alumnos a formarse

1 Ejemplos en Bastida (1994), Estepa Giménez (2007), Feliu Torruella y Hernández Cardona (2013).

2 Web: <www.centredelas.org>.

un espíritu crítico que muestre que la realidad social es fruto de la libertad humana, con todas sus consecuencias. Los datos son ilustrativos:

- ✦ Gastos del Estado en operaciones militares en el exterior en 2015: 710 M €
- ✦ Inversiones militares y armamento 2016: 1.642 M €
- ✦ I+D militar 2016: 632 M €
- ✦ Gasto militar / Presupuesto total del Estado (%) 2016: 4%
- ✦ Gasto militar anual por habitante 2016: 376 €
- ✦ Presupuesto de cultura por habitante 2016: 17 €

Las exportaciones de armas españolas

Las exportaciones españolas de armas desde el año 1995 hasta la actualidad, según los datos de la Secretaría de Estado de Comercio recogidos en su informe «Estadísticas españolas de exportación de material de defensa, de otro material y de productos y tecnologías de doble uso», aportan un importante volumen de información para trabajar con alumnos de secundaria sobre aspectos diversos. Entre estos destacaríamos la diversidad del armamento que el Estado exporta, el volumen de las exportaciones, las tendencias que se intuyen en relación con proyectos económicos futuros, la relación de países —democráticos o no— que consiguen armas, la localización de los países en conflicto armado según las variables de la base de datos de Uppsala UCDDP (Uppsala Conflict Data Program), el respeto o no a la ley a la exportación a países en tensión, etc. Algunos datos son significativos e invitan a la reflexión: en el año 2014, tras el Reino Unido y Francia, el tercer país por orden de importancia al que España vendió más armamento fue Arabia Saudí —por un valor de 292 millones de euros—, que no está precisamente caracterizado por su defensa de las libertades individuales y de los valores democráticos.

Desgraciadamente, el criterio poco ético y la escasa transparencia de los datos de exportaciones de armas son características que España comparte con el resto de Europa. También el conjunto de las exportaciones europeas tuvo como primer destino Oriente Medio, una zona plagada de conflictos y de regímenes autoritarios que luego la propia Europa condena. Es lo que la Red Europea Contra el Comercio de Armas califica de «doble juego de bombero pirómano dirigido por una política de beneficios a corto plazo».

Conclusiones

Las escuelas y los institutos deben promover la reflexión sobre la realidad social y los conflictos que les rodean, aunque los maestros tengan que modular su discurso para adaptarlo a las distintas edades y características de sus alumnos. Si no, los alumnos pueden acabar desconcertados y construir de forma autónoma —y seguramente poco fundamentada— sus propias explicaciones que les sirvan para dar un sentido a lo que observan. Y los alumnos mayores incluso acabarán percibiendo hipocresía en un sistema educativo que no se atreve a abordar los conflictos que aparecen diariamente en los medios de comunicación o que experimentan en su propia piel.

Los niños y jóvenes necesitan recibir explicaciones sobre todo lo que les pueda inquietar, tanto de los padres como de los maestros, más o menos complejas, por dramáticas que sean las circunstancias. Esto es algo en lo que están de acuerdo la mayoría de los expertos: se debe educar en la resolución no violenta de los conflictos, mostrar que la violencia siempre comporta sufrimiento y que nos debemos respetar unos a otros (Gilbert, 2016).

En consecuencia, la historia constituye un elemento imprescindible en la formación de los jóvenes, y esta utilidad debe pasar por trabajar de manera efectiva el conflicto y la guerra yendo más allá de los temarios oficiales y de los libros de texto y aprovechando todos los recursos que se tengan disponibles, como la historia oral, las fuentes fotográficas o los espacios de memoria.

El conflicto en la historia, así considerado, es una auténtica arma de aprendizaje y de combate para formar ciudadanos comprometidos con lo que ha pasado y pasa en su lugar concreto y en el mundo, y fortalece que puedan ser críticos con conocimiento de causa, que sean capaces de asumir la crítica en todos los campos y que puedan dilucidar de forma abierta un asunto controvertido de la esfera pública.

Bibliografia

- BASTIDA, Anna (1994), *Els conflictes bèl·lics*, Vic, Eumo editorial.
- BATLLORI, Roser y CASAS, Montserrat (2000), *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*, Lleida, Milenio.
- BENEJAM, Pilar (coord.) (1999), «Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 21.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (2015a, 26 de junio), «Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària», *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 6900.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (2015b, 28 de agosto), «Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria», *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 6945.
- EDICIONES VICENS VIVES (2009), *Polis 4. Ciències socials, història*, Barcelona, Vicens Vives.
- ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús (2007), *Investigando las sociedades actuales e históricas*, Sevilla, Díada Editora.
- FELIU TORRUELLA, Maria y HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier (2013), *Didáctica de la guerra civil española*, Barcelona, Graó.
- FONTANA, Josep (1997), *Introducció a l'estudi de la història*, Barcelona, Crítica.
- GARCÍA SEBASTIÁN, Margarita y GATELL ARIMONT, Cristina (2007), *Terra 5. Social i cultural. Cicle superior, cinquè curs*, Barcelona, Vicens Vives.
- GARCÍA SEBASTIÁN, Margarita y GATELL ARIMONT, Cristina (2008), *Terra 6. Social i cultural. Cicle superior, sisè curs*, Barcelona, Vicens Vives.
- GAVALDÀ, Antoni y PONS-ALTÉS, Josep Maria (coords.) (2013), *El tractament de les Ciències Socials a l'Educació Primària: proposta teòrica i pràctica*, Tarragona, Col·lecció Eina - Publicacions Universitat Rovira i Virgili.
- GILBERT, Trinitat (2016, 16 de enero), «Un món en guerra. Com ho expliquem als fills?», *Ara*.
- HERNÁNDEZ, Ana M.; GARCÍA, Carmen Rosa y MONTAÑA, Juan Luis de la (ed.) (2015), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Cáceres, AUPDCS y Universidad de Extremadura.
- HOBBSAWM, Eric J. (1995), *Historia del siglo xx*, Barcelona, Crítica.
- PAGÈS, Joan y SANTISTEBAN, Antoni (coord.) (2011), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona.
- PRATS CUEVAS, Joaquim y SANTACANA MESTRE, Joan (2015), «Nous paradigmes en l'ensenyament de la història», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 26, pp. 19-39.