

**LA GRAN GUERRA 1914-1918. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DEL VIDEOJUEGO “VALIANT
HEARTS”**

Director:

Alejandro Mojica Villamil

Presentado por:

Adriana Milena Benavides Núñez

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
CIENCIAS SOCIALES

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE CIENCIAS
SOCIALES
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DE ENSEÑANZA DE HISTORIA
BOGOTÁ D.C**

2023

**LA GRAN GUERRA 1914-1918. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DEL VIDEOJUEGO “VALIANT
HEARTS”**

Director:

Alejandro Mojica Villamil

Presentado por:

Adriana Milena Benavides Núñez

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
CIENCIAS SOCIALES

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE CIENCIAS
SOCIALES
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DE ENSEÑANZA DE HISTORIA
BOGOTÁ D.C**

2023

DEDICATORIA

El siguiente trabajo está dedicado a mi hija, Elizabeth, que hace que todo sea posible.

A mi familia que nunca soltaron mi mano y fueron el sostén durante todo el proceso, especialmente a mi hermano, Rodrigo, quien me ha enseñado el valor de aferrarme a las ideas y la pericia para construir nuevas realidades.

A todos los que me acompañaron y me levantaron en momentos de sombra.

AGRADECIMIENTOS

Agradecimiento especial a la Universidad Pedagógica Nacional. Que la universidad pública siga existiendo para cumplir sueños.

Al director de este trabajo, el profesor Alejandro Mojica, quien me guio de forma asertiva y paciente.

A Rodrigo que apporto conceptual y teóricamente.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
1 MARCO HISTORIOGRÁFICO.....	8
2 PRIMER CAPÍTULO: Un Largo Siglo de Revoluciones y Conflagraciones	13
2.1 Revolución Industrial e Imperialismo	13
2.2 Intereses Geopolíticos- (Repartición de África)	18
2.3 Carrera Armamentista y Origen de los Bloques Europeos.....	30
2.4 La Gran Guerra. Un Escenario de Muerte y Destrucción	35
2.5 Humanos en la guerra: La Tragedia Humana de Ser Parte de la Guerra .	44
2.6 El Fin de la Guerra y sus Repercusiones.....	52
3 SEGUNDO CAPITULO: MARCO METODOLOGICO.....	61
3.1. Enseñanza de la Historia en Colombia.....	61
3.2. La Guerra y su enseñanza	70
3.3. Propuesta Pedagógica	75
3.3.1. Constructivismo Como Modelo, el Aprendizaje Significativo Como Enfoque Pedagógico de la Práctica	75
3.5. Didáctica de los videojuegos	82
3.6. Valiant Hearts una Propuesta Para la Enseñanza de la Guerra	85

3.7. Caracterización Institucional.....	94
3.7.1. Análisis del PEI del Colegio Tomás de Carrasquilla (IED) con el Proyecto Investigativo.....	94
3.7.2. Caracterización de la población del colegio Tomás de Carrasquilla (IED).	96
3.8. Unidades Didácticas	97
4 TERCER CAPITULO: SISTEMATIZACIÓN DE RESULTADOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL COLEGIO TOMÁS DE CARRASQUILLA (IED)	
108	
4.1. Categorías de Análisis Para el Desarrollo Histórico del Proyecto Investigativo y Pedagógico.....	108
4.1.1. Competencias Para el Entendimiento de la Primera Guerra Mundial	109
4.1.1.1. Conciencia Histórico-Temporal.	113
4.1.1.2. Imaginación Histórica.....	115
4.1.1.3 Representación y Narrativa de la Historia.	117
4.2. Resultados de la Práctica Pedagógica.....	120
4.2.1 Diagnóstico de Ideas y Conceptos Previos.....	120
4.2.2 Resultados y Análisis de la Propuesta Didáctica	130
4.3 Consideraciones Sobre la Pertinencia del Videojuego en el Aula.....	147
CONCLUSIONES.....	149

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del Problema

La historia del siglo XX estuvo marcada por conflictos internacionales de gran calado con un coste humano y material sin precedentes, especialmente las dos guerras mundiales efectuadas en la primera mitad de aquel siglo han sido calificadas como los enfrentamientos con mayor número de bajas en toda la historia de la humanidad. La guerra con todas sus dimensiones y efectos es el objeto histórico de esta propuesta pedagógica de enseñanza de la historia, pero no se reduce a la llana descripción. Nuestro propósito es abrir la reflexión sobre el impacto social de la guerra y promover la sensibilización sobre las consecuencias nefastas que han traído las guerras a la humanidad, centrándonos en la Primera Guerra Mundial; ya que, sin lugar a duda y siguiendo al historiador Erick Hobsbawm es esta guerra la que marca el inicio de lo que él denominó el corto siglo XX, además, de una nueva era de los conflictos bélicos que transformarían la forma con la que nos concebimos como humanidad.

Esta propuesta del autor de considerar el comienzo del siglo en 1914 y su finalización en 1989 con la caída del muro de Berlín, responde a la necesidad de ver la historia como un conjunto de procesos y causalidades que pueden rastrearse en el desenvolvimiento de las actividades humanas en el tiempo, en sus características y desarrollos, como también en sus desenlaces. Al igual que el autor nombrado, muchos historiadores han situado a la Gran Guerra como un evento que transformó al mundo y cambió de una u otra forma las relaciones internacionales (políticas, sociales y económicas).

El presente trabajo pretende profundizar algunos de los problemas a la hora de enseñar procesos históricos íntimamente relacionados con la Gran Guerra a través de la implementación con fines pedagógicos del videojuego Valiant Hearts, para lo cual es necesario evidenciar la relevancia histórica que tiene la primera guerra mundial abarcando las multicausalidades de su

origen, el desarrollo de la misma y sus consecuencias (que tienen eco hasta la actualidad). A partir de allí se establecerá un panorama en el cual se estudiará el evento histórico con sus respectivas fases e hitos, en donde se hará hincapié en el coste y sufrimiento humano que este trajo consigo, para desde allí generar una reflexión sobre lo trágico que es una guerra para la humanidad.

Es importante dejar en claro que la enseñanza- aprendizaje tradicional de la historia en general presenta dificultades que se han convertido en habituales para el desarrollo de las clases de ciencias sociales, las cuales se pueden agrupar en, por un lado, la existente tendencia de actividades memorísticas que no permiten la comprensión histórica al evitar las relaciones entre diferentes procesos históricos y temporalidades; por el otro, se observa que las clases están compuestas por la idea de que la información histórica ya es un producto acabado, como si el saber histórico fuera algo que no puede reconsiderarse ni trabajarse desde el quehacer educativo. Esta concepción favorece una jerarquía en la formación donde el profesor es una especie de erudito que tiene el conocimiento histórico como una verdad revelada, lo cual oculta el carácter de permanente construcción de la investigación histórica, como también coloca al estudiante en el papel de receptor sin posibilidad de intervenir ni promover procesos mentales, procedimentales o actitudinales. Este modelo evita que los estudiantes puedan relacionar los eventos históricos con su realidad actual.

Teniendo en cuenta lo anterior y a la población educativa a la que va dirigida este trabajo (Grado 10° de la Institución Educativa Colegio Tomás Carrasquilla, en los cuales la enseñanza histórica se relaciona con los procesos del siglo XX), la enseñanza de la guerra y específicamente de la Gran Guerra, tiene sus propios problemas. Entre los más relevantes podemos encontrar que la enseñanza- aprendizaje en este campo se enfrenta a una constante tensión entre el papel que tiene la guerra como un factor eminentemente negativo que denota destrucción no solo material si no que también representa un retroceso moral junto con un coste

humano muy alto y, a su vez, tenemos que el vencedor termina adquiriendo unas ventajas materiales que le permiten desarrollar avances tecnológicos, industria, aumentar sus redes comerciales, un mayor poder ideológico, etc, configurándose así un panorama muy complejo que requiere un alto grado de abstracción por parte de los estudiantes.

Sumado a lo anterior, los procesos en las aulas están guiados por los libros de texto que son un mecanismo tradicional de enseñanza que en vez de abrir horizontes y preguntas los cierra, pero además de ello, la forma en la que se presentan los contenidos que corresponden a la primera guerra mundial está muy reducida y se analiza separada de conceptos claves para entender la misma como lo son el imperialismo, la revolución industrial, el consumo de masas, etc¹. Lo que se puede sacar de este material de estudio son datos básicos como fechas, los países implicados, una pequeña síntesis del desarrollo de la guerra, en la que encontraremos seguramente cifras que reflejan las muertes y heridos del enfrentamiento, que genera una falta de empatía con el coste y sufrimiento humano que trajo la guerra al sistematizar y cuantificar la cantidad de bajas acaecidas. En resumen, son contenidos numéricos y memorísticos que tratan la guerra como un evento importante, pero que no permiten una reflexión más profunda que evite la deshumanización de la guerra.

A su turno, creemos que la mayoría de los adolescentes tienen un conocimiento sobre la Gran Guerra como un conjunto de narraciones inertes que parecen describir un proceso natural, lo que los aleja de poder relacionar estos eventos con la acción humana y con la realidad que se vivió y que se vive, porque tras la primera guerra mundial las estrategias de guerra se iban a modificar profundamente conduciendo principalmente al aumento de la letalidad en los conflictos bélicos. La poca reflexión que tienen los alumnos a la hora de estudiar la primera guerra mundial se convierte en una de las principales causas para no poder referirse a ella como

¹ Como ejemplo en el libro de la editorial Santillana *los caminos del saber sociales 10* se encuentra el contenido de la primera guerra mundial en una unidad en la que se titula Nacionalismo y conflicto y su contenido está resumido en 1 página.

un acontecimiento que transformaría la configuración social, política y económica de la mayor parte del mundo.

Delimitación Espacio-temporal del Objeto Histórico

La primera guerra mundial como conflicto bélico se delimitan oficialmente con el inicio de la guerra en el año de 1914 hasta 1918 año en que se finalizan las hostilidades, con la firma de una serie de tratados realizados por los imperios y potencias en los dos frentes; sin embargo, la sola delimitación cronológica del conflicto se queda corta para los objetivos de este trabajo, por lo tanto se considera pertinente ampliar el tiempo de análisis histórico desde el último tercio del siglo XIX para así poder profundizar en múltiples causalidades de la guerra, como también, proponemos ofrecer una perspectiva que abarca el siglo XIX. Para ello, se toman como referentes de historiográficos contemporáneos que matizan más y no intentan buscar un culpable, si no entender las diferentes etapas que tuvo el proceso histórico y su impacto, entre otros aspectos. De ahí que se tendrá en cuenta sus consecuencias sociales, económicas y del orden mundial que se produjeron eventualmente la configuración del mundo.

En cuanto a la espacialidad, se tomará en cuenta Europa occidental, central y oriental ya que es donde el conflicto tuvo mayor relevancia, pero se desarrollará con una perspectiva que abarque las demás y diferentes colonias, condados y protectorados de los imperios desde una visión holística del conflicto bélico. Ello obliga a tener en cuenta al continente africano, la península de los Balcanes, oriente medio, los océanos, entre otros. Por último, se tendrá también presente las potencias asiáticas junto con Estados Unidos que, a pesar de inmiscuirse en la guerra de forma tardía, jugó un rol determinante para el desarrollo y conclusión de ella. Con el fin de organizar la narrativa tanto del documento como de la práctica pedagógica este trabajo se organizó según la siguiente división histórica-temática:

Ejes Analíticos

- Revolución Industrial e Imperialismo
- Intereses Geopolíticos- (Repartición de África)
- Carrera Armamentista y Origen de los Bloques Europeos
- La Gran Guerra. Un Escenario de Muerte y Destrucción
- Humanos en la guerra: La Tragedia Humana de Ser Parte de la Guerra
- El Fin de la Guerra y sus Repercusiones

Justificación Social y Académica

Durante las décadas finales del siglo XIX Europa presentó una época de relativa estabilidad sin grandes conflictos entre las principales potencias militares y económicas de la región, se le llamó “la época dorada”. Pero con el paso del tiempo y bajo el impulso promocionado por la revolución industrial la tensión imperial fue incrementando, principalmente porque las potencias absorben más territorios y sus industrias se fortalecen aumentando su capacidad bélica y la amenaza de conflictos en el seno del continente. Este escenario de fricciones desembocó en una guerra sangrienta, prolongada y letal que dejaría una cicatriz profunda en las poblaciones de las naciones y colonias participantes. Algunos historiadores han llamado a este conjunto de aspectos: la Gran guerra.

La Gran guerra ha sido enseñada, como tantos otros conflictos a través de libros de texto, documentales y otros medios tradicionales que tienen ventajas narrativas y facilidades expositivas, pero que generalmente adolecen de falta de profundización a la hora de tratar de crear empatía en el estudiante en el campo educativo. Además, este evento se enseña principalmente de forma descriptiva en las que se prima el uso de metodologías centradas en la capacidad del alumno de memorizar información, impidiendo así la creación vínculos afectivos y morales con el evento histórico; como también crea unos vacíos de enseñanza que no permiten al estudiante la correlación con otros procesos históricos, temporalidades y

causalidades, a la vez que genera una especie de aislamiento del hecho histórico que no permite vías de reflexión del impacto que tuvo socialmente.

Por lo anterior, este trabajo se justifica socialmente pues pretende generar la sensibilidad y la empatía histórica en los estudiantes, a través de no solamente de una narración descriptiva, sino de estrategias didácticas y, especialmente, la mediación de un videojuego en la enseñanza de la historia. El video juego fue un canal para profundizar y dinamizar algunos de los aspectos del costo y sufrimiento humano de un conflicto bélico de gran alcance como lo fue la Gran Guerra. La trama que presenta el juego Valiant Hearts, permite la inmersión en las vivencias de los personajes ficticiales del juego, debido a que la propuesta narrativa, las historias personales y el aspecto gráfico permiten una articulación entre el evento histórico propiamente dicho y la figuración mental de lo que puede significar ser parte de una guerra con las condiciones particulares de la Gran guerra. En síntesis, partimos con el interés de utilizar las ventajas que traen los videojuegos en los jóvenes para dinamizar la enseñanza de la historia y los logros de aprendizaje.

La potencialidad del videojuego como alternativa a los métodos tradicionales de enseñanza radica en facilitar los ambientes interactivos en los que el estudiante, en cierta forma toma acción en los acontecimientos que está aprendiendo, a través de avatares electrónicos como una representación de su ser recreado. Esta estrategia creemos que genera interés particularmente de la Gran Guerra, sobre todo en sus aspectos más personales e íntimos. De esta manera, el trabajo de grado busca dirigir al estudiante a una reflexión empática que permita la sensibilización de los horrores de la guerra, especialmente en la dimensión humana de los participantes de ella. Se busca promover una mirada analítica de la guerra a través de colocarse en el sitio de los soldados sin distinción de bando, abarcando procesos socioemocionales que se tejen mediante el juego, además de abordar algunos aspectos sociales, políticos y económicos

de este conflicto a través de procesos deductivos que parten de la narrativa de fondo y el quehacer docente en las prácticas.

Consideramos pertinente crear este tipo de estrategias para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia, ya que siguiendo a varios historiadores la primera guerra mundial se ha configurado como un cambio de época, que no solamente transformó el orden mundial, sino principalmente mostró la capacidad destructiva del hombre y el afianzamiento de una espiral de violencia que marcó significativamente la historia contemporánea. Además, supuso nuevas formas de hacer la guerra aumentando la letalidad y creando estrategias nuevas de combate y de total deshumanización de los conflictos multinacionales. Creemos que este trabajo puede aportar a la enseñanza de la historia de la guerra, pero también de la paz, pues la paz no es simplemente la ausencia de guerra es un compromiso y una consciencia sensible sobre el valor de la vida y la convivencia. Es por ello, que buscamos a través de esta propuesta, crear espacios de reflexión sobre la vida, la paz y la reconciliación a través del análisis de la guerra.

Pregunta Orientadora

¿Cómo enseñar la primera guerra mundial con sus implicaciones políticas, sociales y económicas desde una perspectiva humanista que contribuya a nuevas metodologías de enseñanza en la historia, donde se aporte a los estudiantes a una mejor comprensión de los hechos históricos?

Objetivo General

Elaborar e implementar una propuesta didáctica alternativa que permita la comprensión sobre la relevancia histórica de la primera guerra mundial desde una mirada humanista para los estudiantes de educación media.

Objetivos Específicos

- Analizar las causas, desarrollo y consecuencias de la primera guerra mundial haciendo énfasis en el coste y sufrimiento humano, la letalidad del conflicto, el retroceso moral y el impacto inmaterial que tuvo para las poblaciones de este periodo.
- Plantear una propuesta didáctica utilizando como referencia central el videojuego Valiant Hearts que permita la enseñanza de la primera guerra mundial y la relevancia del hecho histórico en su forma política, económica y social.
- Evidenciar y Sistematizar los datos obtenidos de la implementación de la propuesta didáctica para la comprensión histórica de la primera guerra mundial

MARCO HISTORIOGRÁFICO

El siguiente balance se realizará en dos frentes considerando que existen algunas diferencias sustanciales a la hora de abordar la primera guerra mundial como un evento histórico y a la hora de abordarla como un proyecto de enseñanza, centrando nuestra mirada en el debate sobre el lugar de Latinoamérica en las guerras mundiales y sus potencialidades como objeto de estudio en la enseñanza de la historia escolar.

1.1 Latinoamérica en la Primera Guerra Mundial, Aportes y Vacíos.

Las tendencias historiográficas que se dieron en Latinoamérica a pesar de tener similitudes sustanciales con las europeas distan en su forma de situarse en el contexto de las guerras mundiales. Al ser un continente que no participó en la guerra militarmente y que por lo menos en los primeros años de conflicto se mantuvo neutral, genera un punto de partida distinto en la forma en la que se estudia y se escribe este proceso. Para empezar la cuestión de señalar la culpabilidad de uno u otro bando no es un punto neurálgico y por ende las líneas revisionistas tampoco.

Visibilizar a Latinoamérica historiográficamente hablando, se ha convertido en una labor ardua, ya que como señala Rinke (2014) “En la multitud de libros sobre la Primera Guerra

Mundial en general –inclusive en los más conocidos y en los que recientemente se llaman global histories– América Latina casi nunca es mencionada” (p.87). Si bien desde una perspectiva occidental no se toma en cuenta la importancia de Latinoamérica lo que señala un vacío de interpretación histórica. Lo cual como indica Ramirez (2015) Muestra la falta de labor que se ha realizado en la interconexión de lo global y la microesfera de una visión holística imprescindible para la historia. El afán de algunos historiadores recae en que en la actualidad y gracias a la profesionalización de la disciplina y la adquisición de diferentes métodos es posible abordar el tema desde diferentes perspectivas y ratificar la importancia recíproca que se deben la gran guerra y las regiones latinoamericanas.

La demanda académica radica por un lado al vacío historiográfico que se encuentran en la región, a las propias tendencias historiográficas predominantes en latinoamérica y en la forma que se abordaron. Como advierte Ramirez (2015), “Sabemos que las historiografías latinoamericanistas y universales han sido más una construcción de las grandes potencias en cuestión o actores del conflicto bélico, que una apuesta historiográfica de países latinoamericanos” (p.188). Esto ha dejado a la región en un estado de subordinación académica frente a occidente, que se puede transpolar a casi cualquier estudio histórico del siglo XX, pero que en este caso tiene el agravante que Latinoamérica no identificó La Gran Guerra como un tema relevante, lo cual acentúa la visión occidental y hegemónica, evitando las visiones latinoamericanistas, los estudios comparados y la relevancia de la región en la guerra.

Habiendo hecho las salvedades anteriores, lo que atañe es identificar las líneas historiográficas más importantes en Latinoamérica y aunque poseen variaciones significativas se podría hacer una clasificación de las tendencias latinoamericanas tomando como referencia a Renzo Ramírez Bacca (2015). Según este autor, cada país de acuerdo a sus procesos históricos desarrollo algunas líneas más que otras, por tanto, es importante hablar de factores contextuales y de las maneras en qué se ha abordado la Gran Guerra.

Un primer aspecto tiene que ver por la neutralidad de Latinoamérica en esta conflagración. De tal suerte que hay una tendencia historiográfica que se articula con la historia diplomática y las relaciones internacionales. Asimismo, se observa estudios desde la investigación económica, cuya perspectiva se ha enfocado en el impacto que generó la guerra en la región por su condición de dependencia. Por su parte, se encuentran investigaciones que se ubican en las teorías y métodos de la historia social y cultural, cuyos estudios analizan el impacto cultural generado principalmente por la inmigración europea, las identidades, las posiciones ideológicas y la propaganda política. El último enfoque no dista mucho de la historia social y cultural, más bien se amplía a otras perspectivas retomando la historia económica, diplomática y hasta militar visto desde el antes, el durante y el después de la guerra, investigando el papel desarrollado por Estados Unidos y factores como los medios de comunicación, movimientos sociales, transformaciones estatales, creación de nuevos grupos sociales, etc.

A lo anterior se le podría agregar una línea muy reciente, pero de carácter ascendente que investiga la importancia real de América Latina en el conflicto, analizando la participación indirecta de la región cuenta como un factor determinante para el desarrollo de la guerra, gracias al suministro de alimentos y materias primas que la región aportaba. Tiene tanta importancia el subcontinente que las potencias europeas y Estados Unidos libraron un estilo de guerra diferente en la región, la guerra económica. Sin embargo ese no es el único indicio, el interés permanente durante los años de guerra y el fracaso parcial de las potencias por ganar el apoyo explícito de algún estado de la región es muestra de cómo Latinoamérica jugaba un papel muy importante, en palabras del historiador Felipe Dehne (2014):

América Latina fue mucho más importante para el resultado de la guerra que muchos de los espectáculos secundarios militares en África y el Pacífico, que a pesar de su

poca importancia para el resultado general de la guerra a menudo se describen o al menos se mencionan en las historias generales de la guerra. (p.162)

Colombia sigue la generalidad de la historiografía latinoamericana, con la puntualidad que el aporte historiográfico es relativamente bajo y de poco interés investigativo, lo que imposibilitó que durante buena parte del siglo XX no se indagara el lugar de Colombia durante la Primera Guerra Mundial. En palabras de Ramírez (2014):

Incluso, con la profesionalización de la disciplina en el medio colombiano, en la segunda mitad del siglo XX, de igual modo, poco o nada novedoso se puede resaltar en cuanto a la historiografía colombiana con énfasis en América Latina. Los estudios de historia política, cultural, económico, local y regional son los que tienen mayor eco, sin desconocer otras tendencias de la historiografía reciente, pero nada que estimule la comparación con otros países de la región o incluso del papel del país en la arena internacional. (p. 197)

En el escenario de los hechos, Colombia a principios del siglo se encontraba en la experiencia de procesos de gran envergadura tales como la guerra de los Mil Días, la separación de Panamá, El asesinato de Rafael Uribe Uribe, la aparición y recrudecimiento del conflicto bipartidista, los cuales significaron para el país mucha tensión nacional. El sorpresivo estallido de la guerra fue considerado como un conflicto internacional en el que Colombia no tenía cabida y en gran medida los beligerantes no tuvieron especial interés en el país, aunque como se señaló, los beligerantes aplicaron la presión económica para mantener ciertos recursos que necesitaban en este tiempo de guerra.

En todo caso la posición neutral de Colombia se puede justificar por varias razones. Ramírez (2014) señala que la neutralidad se mantuvo por la necesidad de Colombia de mantener las relaciones de intercambio y comercio para salir de la crisis económica que

enfrentaba, manteniendo sus principales negocios con Estados Unidos (el café y el petróleo) y con Alemania mantener las plantaciones y la banca ya instaurada en el país. Otra razón para Raush (2014) es “La declaración de neutralidad de Colombia reflejó su patrón histórico y la firme convicción del ministro de relaciones exteriores Suarez” (p.106) . Para dicho autor, Suarez se convirtió en un personaje protagonista en este lapso, ofreciendo garantías de una neutralidad total, para ello monitoreó las estaciones inalámbricas pertenecientes a EE. UU y Alemania, controló e impidió los titulares de prensa sesgados por el partidismo y mantuvo buenas relaciones con Estados Unidos reconociendo el poder emergente de este país en plena discusión sobre la indemnización que debía recibir Colombia por la separación de Panamá.

Si bien en Colombia existía una animadversión contra Estados Unidos y a la vez se estaba generando una dependencia económica, la neutralidad se mantuvo firme hasta el fin del conflicto aun cuando Estados Unidos declara la guerra en 1917. La presión internacional para que los países neutrales se declararan en guerra por la decisión alemana de una guerra submarina sin restricciones fue imperativa, pero Colombia al igual que México, Argentina, Chile, El Salvador, Paraguay, Venezuela y Uruguay se mantuvieron neutrales, principalmente por el objetivo de cuidar de sus economías. Además, sobre el argumento ocasionado por la coyuntura de la guerra Submarina, Colombia alegó que los ataques alemanes no lo habían afectado y no tenía razones de peso para declarar guerra a las potencias centrales.

Ahora bien, como la falta de historiografía repercute en la forma en la que vemos la primera guerra mundial en el país, no es un desacierto señalar que el vacío historiográfico que ha presentado Colombia frente al tema ha conducido a que en la escuela el tema se presente con una gama de dificultades. Lo primero es que la Gran Guerra se sigue enseñando en las formas tradicionales de enseñar un proceso histórico, es decir el contenido se presenta de forma aislada y no como un proceso histórico.

El vacío historiográfico es llenado en buena medida desde las perspectivas extranjeras que no tienen en cuenta a Latinoamérica, lo que lleva a que el tema no se vincule en la historia nacional, ni siquiera como un hecho adyacente de principios del siglo XX. En la escuela comúnmente se expone la guerra sin la conexión con la historia de Colombia y sus repercusiones globales. Por otro lado, la guerra es un tema asilado y que se resume en contenido memorístico y datos seriales como número de bajas y la carrera armamentística, como también una enunciación acrítica de los móviles que promovieron las alianzas en los países beligerantes, el armamento utilizado, los acontecimientos, las batallas etc. Esta perspectiva no solamente es reduccionista, sino que no permite el análisis, la lectura crítica ni la relación entre el presente y el pasado, además, excluye principalmente una perspectiva que ponga en la mesa la reflexión sobre la guerra, su carácter humano y la paz.

2 PRIMER CAPÍTULO: Un Largo Siglo de Revoluciones y Conflagraciones

A partir del reconocimiento de las diferentes miradas historiográficas que han marcado el estudio de la Primera Guerra Mundial, se dará paso al presente capítulo que tiene como fin explicar la guerra como un proceso dinámico, evidenciando los cambios y continuidades, en el cual jugaron factores sociales, políticos y económicos; aunado a ello, se expone una perspectiva humanista de la guerra que permite reivindicar la participación humana alejándose de los análisis meramente cuantitativos y acontecimentales.

2.1 Revolución Industrial e Imperialismo

La Europa del siglo XIX estuvo marcada por la incursión de la Revolución Industrial que modificó de una u otra forma la vida de sus sociedades, tanto en los aspectos económicos, productivos como en los políticos y sociales. Las transformaciones que trajo este proceso se dividen en dos etapas, la primera que se enmarca entre el último cuarto de siglo XVIII y la

primera mitad del siglo XIX y la segunda que va desde mediados del siglo XIX hasta principios del siglo XX. Ambas etapas fueron lentas, progresivas y desiguales, aunque en este trabajo vamos a centrar la atención en la segunda etapa, ya que tuvo repercusiones más inmediatas en cuanto a lo concerniente a la Gran Guerra y por la magnitud que alcanzó a nivel mundial.

La revolución industrial tiene sus antecedentes embrionarios en el desarrollo de la máquina de vapor, la cual requirió para su masificación de la industria siderurgia y carbonera. Los historiadores presentan diferentes versiones de cómo se inició el proceso que desembocó en las explosiones tecnológicas del siglo XIX, pero se puede decir en términos generales que las industrias previamente mencionadas y el acceso industrial a la máquina de vapor tuvieron un crecimiento paralelo impulsándose mutuamente según el eventual desarrollo del modo de producción que las jalona: el capitalismo.

Independientemente de las formas en las que se iniciaron estos ciclos de expansión económica y tecnológica es claro que hay una diferencia cuantitativa muy importante en cuanto la capacidad productiva entre la primera y la segunda etapa de la revolución industrial. Por mencionar algunos ejemplos relevantes la máquina de vapor se inventó en el año de 1769, veinte años antes de la revolución francesa y sin embargo su uso a gran escala en diferentes aplicaciones, más allá de la locomotora, viene a darse entre cinco y siete décadas después. Por su parte la industria siderúrgica presenta una expansión a lo largo de todo el siglo XIX, pero es al final de este que realmente está en su cenit. Según Hobsbawn (2007) “Entre 1870 y 1890 la producción de hierro en los cinco países productores más importantes fue de más del doble (pasó de 11 a 23 millones de toneladas); la producción de acero, que se convirtió en un índice adecuado de industrialización en su conjunto, se multiplicó por veinte (pasó de medio millón a 11 millones de toneladas)”.

Como reflejo de la expansión industrial decimonónica de las economías occidentales se observa una clara diferenciación en la riqueza y capacidad productiva entre los países en su

esfera de influencia y los que no. Por ejemplo, en naciones como Francia, Inglaterra y Alemania el producto nacional bruto per cápita era muy similares entre ellos, pero al compararse con los países del sur productores de materias primas la diferencia era de más del doble. Esta diferencia va a marcar una tendencia que se expresa en que por la revolución industrial se potencia un considerable desarrollo económico, social y militar a gran escala en las naciones que tuvieron la posibilidad de implementarlo. Asimismo, el capitalismo adquiere su capacidad de crecimiento exponencial en esta etapa, carácter que nunca perderá a pesar de las sucesivas crisis que lo sacuden. Los requerimientos del propio sistema de una concentración cada vez mayor de recursos para posibilitar los cambios que hemos mencionado obligarán a una división de clases mucho más marcada, con una burguesía con mayor poder y provocando que las clases sociales se hagan más patentes y visibles².

Aunque la humanidad ha experimentado durante toda su historia procesos de expansión de imperios pertenecientes a diferentes civilizaciones y épocas, para autores Hobsbawm, Hardt, Negri y otros autores de la corriente marxista del análisis histórico, el imperialismo es un concepto directamente asociado al desarrollo capitalista y de forma especial al desarrollo capitalista posterior a la revolución industrial. En efecto, desde finales del siglo XVIII gracias a las nuevas formas de producción los países europeos que se industrializaron tecnificaron sus formas de producir, lo cual les permitió desarrollar unas economías más robustas y acumular capital. El Reino Unido, por ejemplo, fue denominado para estos tiempos como el “taller del mundo”, permitiéndole eventualmente llegar a unos niveles de producción más altos por causa de la innovación en la tecnología, la explotación laboral y la expansión de sus territorios.

Europa vivía gracias al crecimiento económico mejoras en las condiciones de vida de sus sociedades. Pese a la condición precaria de sus trabajadores, se observa durante el siglo XIX

² Con la concentración de poder cada vez más en manos de una clase capitalista en ascenso los estados europeos se fijaron progresivamente en la protección de aquella clase y por expandir sus márgenes de apropiación de materias primas y del territorio, lo que muestra una fase expansionista del capitalismo. Ver: Lenin (1917) en su libro *el imperialismo, fase superior del capitalismo*.

que el promedio de vida aumentó uno años, la estatura promedio de sus habitantes fue más alta y las hambrunas tan características de siglos anteriores ya no volvieron a presentarse por causa del avance de tecnificación en la producción agrícola y gracias al cambio de dieta alimentaria por la expansión de redes comerciales y por el propio sistema de mercado que se estaba configurando.

Hasta 1850 las naciones europeas no estaban en una total competencia ni una franca rivalidad, era claro que Reino unido llevaba ventaja frente a sus contemporáneos y el equilibrio de poderes se mantuvo, pero con la configuración del mercado internacional las economías nacionales empezaron a padecer una crisis en la oferta y la demanda de sus producciones, beneficiando a algunos y estancando a otros, lo que ocasionó un cambio en el equilibrio de poderes. Para el historiador Hobsbawm, la agricultura en décadas anteriores había tenido un papel protagónico en el desarrollo de las sociedades y estaba protegida por que el transporte tenía un costo más elevado pero con el desarrollo de la revolución industrial y la apertura de mercados, los medios de transporte cada vez fueron más eficientes abaratando los costos, lo cual condujo inevitablemente a una competencia de los productos nacionales con los del exterior, la existencia de una mayor oferta era beneficioso para el comprador pero no para el productor, el campesinado entró en crisis y en muchos países estuvo a punto de estallidos sociales (esto aumentó exponencialmente los fenómenos migratorios del campo a la ciudad). La excepción a este fenómeno la tuvo el Reino unido, país que logró adecuarse a los rápidos cambios en la producción, la tecnificación y la transformación de su estructura social.

Entre otras razones es de suma importancia nombrar que este fue un periodo de deflación y fue constante pero no fue linealmente progresivo durante todo el siglo XIX, hubo periodos de mayor o menor deflación, siendo este periodo (1870-1895) el más alto. La economía se vio afectada en distintos frentes en el comercio y la industria, los problemas se caracterizaron por costos de producción que permanecieron estables, frente a un producto el

cual al salir a la venta su valor si era susceptible de variaciones, además de que los productores tenían un costo que acarrear, los gastos básicos de la producción como la compra y mantenimiento de la maquinaria, que aunque es una inversión podría demorar mucho en dar resultado, pues el problema no era producir si no que tan rentable era, porque el mercado no se expandió al mismo ritmo que la revolución industrial.

Las demandas de sectores económicos (agrícolas, industriales, etc.) presionaron de forma tal que las naciones terminaron por acudir a la figura del proteccionismo (aplicación extendida de aranceles). Es así como la teoría del libre mercado queda metida en camisas de once varas ya que, si el libre mercado se autorregula solo, no necesita y además evita la intervención del estado, en teoría, porque en la práctica el estado va a empezar a intervenir constantemente regulando la economía, los mercados y creando economías Nacionales. En ese sentido el paradigma mundial cambia de manera drástica pues la competencia ya no era entre empresas o cooperativas si no que se traslada a una competencia directa entre las naciones. Una consecuencia importante de este giro es que con el pasar de lo años hay un desequilibrio de poderes en Europa, tan así es que Reino Unido dejará de ser el “taller del mundo” para ser igualado y luego superado en materia de producción industrial y manufacturas por países como Alemania y Estados Unidos en la entrada del siglo XX.

El poder económico que ahora estaba repartido entre varios países significó cambios estructurales a la hora de las relaciones internacionales. A partir de 1870, los países industriales con su afán por apropiarse de los territorios que portaban materias primas o por encontrar nuevos mercados que ampliaran su margen de demanda, generan en una fuerte rivalidad comercial, pues adquirir o conservar territorios fue motivo de disputas. Como consecuencia de esta rivalidad, a finales del siglo XIX se movilizaron los países industriales por ampliar sus territorios, bajo el argumento no solo económico sino también por ideologías que se difundieron en estos años. Por ejemplo, el darwinismo adquiere una perspectiva que se extiende

a lo social, al plantear que hay grupos sociales que son más aptos y supuestamente superiores que otros grupos sociales y étnicos. De hecho el historiador Hobsbawm (2007) refiere que estos argumentos de superioridad se manifestaron en el siglo XIX por cuanto “la adquisición de colonias se convirtió en un símbolo de estatus, con su independencia de su valor real” (p.76)

2.2 Intereses Geopolíticos- (Repartición de África)

Entender el imperialismo como la unión de la política, el sistema económico y el expansionismo, es imprescindible para comprender el marco mundial de finales del siglo XIX y principios del XX. En este periodo las naciones se ven introducidas en una competencia por tener una expansión territorial a gran escala. Las relaciones internacionales se van a constituir por un sistema jerarquizado y de fricciones que provocaron una competencia por el dominio del mercado, las rutas comerciales, la producción de mercancías y la apropiación de reservas importantes para mantener su poder. El caso más relevante de esta disputa por la hegemonía mundial fue la apropiación militar y expansionista de los europeos en el continente africano.

La conferencia de Berlín (1884 - 1885) fue la antesala que legitimó para los imperios el dominio de África. Allí participaron las naciones europeas más poderosas de finales del Siglo XIX, y luego de acuerdos y tratados definieron la forma de la repartición de los territorios africanos, sin contar con la voz o el permiso de los pobladores de aquel continente. Podría parecer que este proceso de expansión y reparto territorial que incluyó la expoliación de África no tiene una relación tan clara con los requerimientos económicos descritos del imperialismo en siglo XIX, pero para empezar a explicar esta relación se debe hablar de ciertos aspectos de económicos.

Uno de ellos fue la deflación. En el siglo XIX fue esta situación fue constante, pero sin lugar a duda su periodo más crítico fue entre 1873 a 1896, cuya crisis promovió el

fortalecimiento de un imperialismo más rampante. Así lo expresa Hobsbawn (1987): “no puede negarse que la presión del capital para conseguir inversiones más productivas, así como la de la producción a la búsqueda de nuevos mercados, contribuyó a impulsar la política de expansión, que incluía la conquista colonial” (p. 53.). El crecimiento de las potencias mundiales no se dio únicamente por la adquisición de territorios, allí confluyen otros factores como la efectividad del transporte, el cambio en la manera de producir y la racionalización empresarial; sin embargo se creía en el discurso de los defensores del imperialismo, que la prosperidad económica de una nación está estrechamente ligada con la relación de sus posesiones en el resto del mundo puesto que, por ejemplo, sería una muestra de superioridad como también, servía para contrarrestar el proceso deflacionario a través de la apertura forzada de mercados mediante la ocupación territorial y el dominio de las rutas comerciales.

Aunque se sale de los objetivos de este trabajo establecer con precisión cuáles fueron los dominios que cada potencia europea tenía o cuánta influencia podía tener en X o Y país, si es menester explicar la esencia del imperialismo para ir desglosando poco a poco cuál fue su manera de proceder y cómo se fue configurando el sistema mundial. Los análisis de Hannah Arendt sobre el imperialismo son esenciales. Los imperios europeos tienen una historia de larga data en cuanto a la expansión territorial; sin embargo, tuvo diferentes formas de ejecutarse entre el imperio y el llamado imperialismo. Para Arendt (1951) los imperios tienen una lógica expansiva en la cual la dominación militar y política es primordial, ya que permite el crecimiento del imperio tanto material como inmaterialmente (traspaso cultural que se da al trasladar las instituciones políticas a nuevos territorios). Por su parte, en el imperialismo el traslado de las instituciones no se da, ya que lo que se busca es precisamente tener el control político y económico sin la necesidad de tener un cuerpo político que lo respalde en el nuevo territorio.

A su vez, para Arendt (1951) “El imperialismo nació cuando la clase dominante en la producción capitalista se alzó contra las limitaciones nacionales a su expansión económica. La burguesía recurrió a la política por necesidad económica” (p. 210). Sin embargo, dicha tensión Sin embargo dicha relación representa una contradicción debido a que estos dos actores no funcionan de la misma forma, por un lado el cuerpo político que representa los intereses de la nación-estado que tiende a conservar la estabilidad a través de sus instituciones, sus límites territoriales y su población nacional la cual conserva similitudes entre quienes se identifican con la nación o fueron conquistados, por tanto en un imperio existe la figura de la nación así existan objetivos de expansión, en contraste a esto existe un burguesía capitalista que tiene una lógica expansiva ilimitada a raíz de que la producción al ser fruto de la fuerza de trabajo realizada por el hombre lo es y por consiguiente necesita expandirse para obtener beneficios, ello conlleva a un proceder más inestable y que precisa de no tener fronteras para su crecimiento y pervivencia.

Esta tensión entre el cuerpo político y la burguesía se terminará resolviendo con la adquisición del poder y el control del Estado por parte de partidos soportados por la clase burguesa. Para esta clase, dicho poder económico ya estaba establecido a nivel nacional aun cuando dependía del aparato estatal, sin embargo para traspasar las fronteras necesitaban adquirir el control político que les permitiese la expansión económica y así poder ampliar los mercados para el intercambio, encontrar más fuerza de trabajo y el suministro de materias primas, convirtiendo así el ejercicio de la política en un medio y no en un fin; en otras palabras, la burguesía productora se apropia directa o indirectamente del aparato político, para llevar a cabo los objetivos de clase y cuyos intereses se enmarcan en un crecimiento económico y del mercado.

Se debe resaltar que esta forma del imperialismo no se trataba sólo de apoderarse de la fuerza y recursos de una nación, exportar capital para crear nuevos centros de inversión o el traslado de instituciones a los nuevos territorios donde la expansión imperial llegaba, si no que el proceso de esta perspectiva del imperialismo terminó replicando lo que Marx conceptualizó como la “acumulación originaria” en la que hubo una búsqueda de apropiarse de territorios y mercado, aspectos que eventualmente les permitió tener acumulación de capital para mejorar la producción. Al respecto, explica Arribas (2010), “consistió en una repetición de la apropiación del capital, por parte de la burguesía, a partir del robo y del expolio de otros lugares de la tierra y como consecuencia de las necesidades expansivas de la acumulación por la acumulación misma” (p.269).

Es así como se consolida el imperialismo que logra establecer un sistema jerarquizado, en el cual el punto máximo de una nación en esta configuración era tener un boyante capital financiero, que era el que impulsaba el desarrollo industrial, la financiación en el gasto militar, los créditos para deuda externa, financiación para la renovación tecnológica, etc. Países como Inglaterra, Francia o Alemania al transformar su capital industrial en capital financiero lograron relaciones internacionales hacia otros continentes, pero, sobre todo equilibraron la economía y relaciones del continente europeo a través de la Banca. Según Granados (2010):

Los países del centro no solamente se vincularon con diversos territorios en América, África y Asia, sino que fueron relevantes en el ajuste y financiación de gobiernos que se encontraban en dificultades fiscales o requerían de importantes recursos para mantener sus esquemas imperiales, como el caso de Rusia y Austria-Hungría; consolidarse como naciones, como el caso de Italia; solventar sus faltantes financieros debido a la pérdida de sus colonias. como en el caso de Portugal (p.74). Por ello esto sería el engranaje último de las potencias

mundiales para dibujar a favor las relaciones internacionales y posicionarse en el control político y económico mundial.

En otras palabras, el control del capital por parte del capital, es decir, del capital industrial por el capital financiero, representaba el más alto y prístino estado del desarrollo capitalista, pero en especial en el último cuarto del siglo XIX, los procesos industriales que se habían desarrollado estaban controlados por los grandes bancos, haute finance, que funcionó como el vínculo principal entre la organización política y económica del mundo (Granados, 2010, p.74)

Los bancos movían los hilos en la organización del mundo, solo los países que tuvieran un sistema bancario muy fuerte se podían considerar potencias mundiales, de hecho, esta es la variable que más podría caracterizar a una potencia, este estatus no se daba por su grandeza militar o por su fuerza naval y mucho menos por tener una historia nacional o imperial de grandeza. Francia seguía siendo una potencia al igual que Inglaterra a pesar de que su forma de imperialismo seguía aferrándose a la idea de la construcción de un imperio a la vieja usanza, fracasó varias veces como con el caso de Argelia, pero tenía el capital financiero suficiente como para ser parte del selecto grupo de potencias.

Esta solidez bancaria la poseían unos cuantos países de Europa central, tardíamente Japón y Estados Unidos. Estados que con la ayuda de la política se expandieron a pasos gigantes creando monopolios embarcados en una competencia económica. Ese despliegue de fuerza dividió al mundo entre países ricos y poderosos y otros países desposeídos y pobres. Mucho se ha escrito de las motivaciones del imperialismo para ocupar los lugares más recónditos del mundo y a manera de justificación se han argüido teorías basadas en postulados científicos, principalmente en el evolucionismo, instituyendo una violencia simbólica. Según Sánchez (2007) “El discurso irrefutable de las ciencias naturales se utilizó para legitimar

simbólicamente un proceso de expansión colonial que, en términos materiales, supuso un verdadero genocidio en varios continentes.” (p.114). La ciencia occidental fue utilizada para justificar la dominación por la fuerza de pueblos enteros.

Estas naciones, pueblos o comunidades eran considerados inferiores por una supuesta interpretación ligada a nociones como la civilización y el progreso, en tanto solo las naciones europeas, blancas y económicamente desarrolladas eran las que se ubicaban en la cúspide de la pirámide, en cambio, para ellos la mayoría de los países y pueblos fuera de Europa y Estados Unidos, eran vistos como pueblos salvajes o que estaban apenas ingresando al camino del progreso. Esta elite justificó sus privilegios creando mitos. En cuanto a lo económico, hallaban en su prosperidad material un mito que rodea la acumulación originaria, la cual para ellos fue un periodo de tiempo en donde por esfuerzo y trabajo duro iniciaron su desarrollo en igualdad de condiciones frente al mundo; lo que les hacía argumentar que, por sus logros y cualidades, eran una raza³ superior. Además, las potencias vieron en la adquisición de colonias una forma de ser reconocidas como tales, pues serían una nación poderosa si poseían los mejores territorios, el expansionismo se convirtió en una moda a finales del siglo XIX. Como ejemplo dice Hobsbawn (1987) “Hacia 1900 incluso los Estados Unidos, cuya política imperialista nunca se ha asociado, antes o después de ese período, con la posesión de colonias formales se sintieron obligados a seguir la moda del momento.” (p.77).

Si bien el sentimiento de superioridad había corroído a estos países, sería impreciso asegurar que este fue el único motivo, más acertado es afirmar que fueron parte de un entramado de características contextuales que promovieron la expansión acelerada de la producción y la industrialización de estas naciones, lo cual ayudó a justificar la forma en que se dio la ocupación de territorios, el sistema jerárquico, las relaciones de dependencias y la

³El concepto de raza para el ser humano es invalido desde teorías biológicas más recientes, sólo se utiliza acá por practicidad.

desigualdad abrumadora que permeaba el mundo. Es igual de acertado afirmar que el imperialismo no es estrictamente colonialismo, aun cuando su relación es directa, su vínculo se aproxima más claramente a una competencia de estados jerarquizados con la necesidad imperativa de equilibrar la economía, por tanto, las colonias fueron fundamentales. Pero fueron más importantes las relaciones de dependencia e intercambio que instauraron las naciones reinantes:

Las relaciones de intercambio se dieron con los países del centro, es decir, los países industrializados que contaban con una infraestructura política suficiente para estar al mismo nivel. Las relaciones de dependencia estuvieron vinculadas con países semi industrializados que empezaban a florecer como naciones, gracias a la consolidación de procesos de independencia, pero aún dominados por clases sociales muy fuertes y minoritarias, como los terratenientes, y en ocasiones con el apoyo de la Iglesia. En un tercer grupo se estructuraron las relaciones impositivas, que fueron aquellas que llevaron a las potencias a apoderarse de infinidad de territorios y regiones que no contaban con una suficiencia económica, una estabilidad política o, mejor, una ineficiencia en la gestión de los gobiernos que ayudaron para que las potencias avancen sobre ellas. (Granados, 2010, p. 61)

Las relaciones de intercambio eran fuertes entre las potencias, pero eran mucho más sólidas las inversiones que entre estas se hacían, según Hobsbawm (1987) “El 80 por 100 del comercio europeo, tanto por lo que respecta a las importaciones como a las exportaciones, se realizó en el siglo XIX con otros países desarrollados y lo mismo puede decirse sobre las inversiones europeas en el extranjero.” (p.93). En el primer cuarto del siglo XX el intercambio y las inversiones hacia el exterior tuvieron un éxito relativo, en parte porque las relaciones entre la metrópolis y el resto del mundo se intensificaron más, gracias fundamentalmente a que la cultura del consumo de masas fue un punto de enlace. Lo anterior no quiere decir que las

potencias no inyectaran capital en ultramar durante el periodo analizado, solo que estas relaciones estaban estratificadas, teniendo como focos principales países en rápido desarrollo y con población blanca de origen europeo tales como Canadá Argentina o Australia, en otros países las inversiones existieron pero eran menos rentables y se sustentaban más por los arquetipos del proteccionismo intensificados por la competencia, con la esperanza de mantener o establecer un claro dominio en otras latitudes.

Por ejemplo, Estados Unidos al superar la guerra de secesión se dedicó a colonizar su propio territorio y fortalecer su industria; posteriormente, adquirido el poder necesario inició la carrera imperialista y su territorio predilecto sería América Latina donde ejercieron muy poca ocupación real, la preferencia fue tener territorios dependientes. Según Tirado (1976) “a través de la inversión directa, los préstamos, la red bancaria y el comercio. Sus intereses estaban concentrados fundamentalmente en la región del Caribe, y en vísperas de la Primera Guerra Mundial los capitales norteamericanos en Latinoamérica eran los segundos después de los ingleses.” (p.29)

Los norteamericanos tenían un claro conflicto con las potencias europea, principalmente con los ingleses pero lo cierto es que desde la doctrina Monroe y la política del gran garrote planteada por Roosevelt, fue muy claro que los Estadounidenses planeaban tener poder sobre el continente, sus intervenciones fueron diplomáticas, económicas, militares o de intervención directa. Un ejemplo de ello fue la separación de Panamá en 1903, en la cual Estados Unidos llegó hasta movilizar tropas para enfrentar el ejército colombiano, luego de haber apoyado el proyecto independentista de los panameños y con el propósito de quedarse con la construcción y el canal a perpetuidad. De manera que, todas las potencias occidentales, Estados Unidos y Japón hicieron uso de redes de dependencia para consolidar su poder, con más o menos las siguientes características:

Las naciones se enfocaron en establecer un robusto sistema de dependencias que complementará las economías de las metrópolis, pero no se generaron nunca herramientas para que las economías en los eslabones más bajos fueran competitivas. La dependencia no es unilateral, tiene matices. Los países no desarrollados dependen de la potencia de la que reciben influencia, sin embargo estas no dependen de un solo país, sino de la red de países que están en estado de subordinación.

La necesidad de materias primas para el desarrollo tecnológico motivó la expansión en busca de petróleo, caucho, cobre, minerales no ferrosos que se encontraban en mayor cantidad en el mundo no occidental, algunos como el caucho solo en zonas tropicales. Los productos alimenticios importados por las potencias crearon territorios especializados en uno o dos productos básicos para la dieta de la metrópolis y eso dio paso a fenómenos tales como las repúblicas bananeras o países dedicados casi exclusivamente a las plantaciones de azúcar.

Las dependencias estaban igualmente jerarquizadas y por diferentes móviles, desde preferencias geográficas para la extracción de materias primas, cultivos especializados, reservas de hombres para el ejército o mano de obra, hasta por móviles ideológicos tales como, territorios con población predominantemente blanca, bien sea por anteriores procesos coloniales o por las características olas migratorias del siglo XIX.

Seguramente quienes sufrieron los mayores vejámenes de esta reestructuración del orden mundial fueron las naciones o territorios que sus relaciones se dieron por imposición, intervención directa o colonización, siendo especialmente dos las zonas que fueron divididas casi en su totalidad colonias: Oceanía y África. La repartición la llevaron fundamentalmente países como Francia, Italia, Reino Unido, Alemania, Japón, Países Bajos, Bélgica y Estados Unidos. Dicho reparto basado en el modelo colonial fue desmedido tanto por las prácticas ejercidas como por las razones que lo motivaron, según Hobsbawm (1987):

El impulso colonial parece haber sido más fuerte en los países metropolitanos menos dinámicos desde el punto de vista económico, donde hasta cierto punto constituían una compensación potencial para su inferioridad económica y política frente a sus rivales, y en el caso de Francia, de su inferioridad demográfica y militar. (p.85)

La nación que mejor sirve para ilustrar este tipo de relaciones es Reino Unido, que ya poseía una fuerte tradición colonizadora por los mercados y fuentes de materias primas y de la cual siempre había sacado un buen provecho, convirtiéndose así en el país referente para competir. La colonia fue una forma adoptada por las otras potencias de ampliar los mercados y crear inversión para hacerle frente al desarrollo económico inglés y para el caso de Inglaterra que también amplió las zonas de ocupación, su expansión se debió a la defensa de su superioridad. Sin embargo, la colonia no era el objetivo del imperialismo. Para los ingleses su éxito se debió a la explotación de sus colonias antiguas, aprovechando su papel de importador en zonas dependientes y a la inversión de capitales en estados independientes. El impulso colonial fue más una suerte especulativa de las metrópolis y para Hobsbawm (1987) “el nuevo colonialismo fue una consecuencia de una era de rivalidad económico-política entre economías nacionales competidoras, rivalidad intensificada por el proteccionismo.” (p.86)

Las nuevas adquisiciones del imperialismo sufrieron de la violencia sistemática de sus colonizadores y en su mayoría estos territorios y sociedades no lograron un desarrollo industrial, no atrajeron inversión extranjera y no marcaron una gran diferencia en las economías de la potencia, exceptuando algunas colonias que poseían oro o diamantes u otras que la mayoría de su población era blanca y ello cambiaba radicalmente el panorama. El trato que recibieron fue el de la subordinación, los territorios eran tratados como objetos a los que se podían dividir y repartir y hasta intercambiar. El continente asiático a pesar de tener una vasta zona de sus territorios como estados independientes, sufrió la colonización de Reino Unido,

Países Bajos, Japón, Francia y hasta Rusia que para ese momento ya figuraba más como un Imperio en decadencia.

En cuanto a África y Oceanía fueron casi totalmente repartidas entre las potencias imperiales. El caso de África es el más llamativo porque su ocupación se dio de forma efectiva en muy poco tiempo, antes de 1880 las potencias centrales ya tenían presencia en el continente, solo en lugares costeros y por razones estratégicas. Los portugueses poseían enclaves comerciales en la desembocadura de los ríos que conectaban con el interior. Los ingleses por su parte tenían puntos de enclave para el abastecimiento de barcos que viajaban hacia la India como en el cabo sur y a partir de 1878 se hicieron con el control canal de Suez. En resumen, Europa no tenía una presencia en el interior de África durante el siglo XIX, sin embargo, el panorama para 1914 fue muy diferente, solo dos territorios eran libres o independientes Etiopía y Liberia por lo menos nominalmente porque hacían parte de las zonas de influencia de Europa.⁴ La mayoría de estas imposiciones militares fueron eventualmente reconocidas entre los países imperiales, a través de tratados o acuerdos como las realizadas en la conferencia de Berlín en 1885. Los acuerdos más importantes a los que se llegaron fueron:

La concesión a Leopoldo II de Bélgica del Congo, en forma de propiedad privada ya que en el reconocimiento internacional no estaba sometido a ningún país, convirtiendo así el territorio en un Estado-Tapón, es decir una delimitación que se hace para evitar conflictos entre otras potencias. La navegación y el comercio era de libre acceso para todos los países.

⁴ La independencia de estos se dio por diferentes razones, Etiopía fue imposible de colonizar a pesar de la constante insistencia de Italia, la cual le llevó a perder 20.000 italianos y al final renunció a su objetivo y Liberia era un país conformado por antiguos esclavos estadounidenses y gozo hasta cierto punto de la protección de Estados Unidos en el reparto de África. Dicho reparto se consolidó en el congreso de Berlín (noviembre de 1884 a febrero de 1885) ejecutado por Otto Von Bismark, ideólogo alemán que, en aras de mediar los conflictos entre las potencias en el territorio africano, las cita para mediar la ocupación sin que desencadene en una guerra, legalizando así la ocupación colonial.

Para anexionarse una colonia se debía hacer una ocupación formal y no sólo posicionarse en la costa del territorio, si la ocupación no se hacía de manera efectiva no se puede declarar soberanía sobre la región, lo que motivó a los colonizadores a adentrarse en el continente.

Aunque el conflicto directo fue evitado mediante estos acuerdos, las fricciones entre potencias en la carrera imperialista se dieron con frecuencia debido a que cada Nación tenía sus objetivos; ejemplo de esto es la crisis de Fachoda entre Inglaterra y Francia (1898). El origen del desacuerdo radicó en que los dos países querían conectar sus posesiones de manera ininterrumpida, Inglaterra desde el Cairo hasta el cabo sur y Francia desde el océano indico al atlántico, Francia y Alemania tuvieron fricciones del mismo calado ya que Alemania poseía Togo, Camerún, Namibia Tanzania, Ruanda y Burundi, la idea era conectarlos en el mismo sentido que Francia. Para el caso de España, Italia y Portugal basta con decir que adquirieron muy poco y no tenían la solidez ni económica ni política para pretender grandes regiones.

Figura 1

África Repartida por el Imperialismo



Nota. Extraído de: <https://blogsaverros.juntadeandalucia.es/>

La conferencia de Berlín es importante para interpretar los intereses imperialistas, ya que evidencia los procesos de colonización y demuestra que muchas naciones europeas estaban en una posición de igualdad de condiciones, evidencia de que Inglaterra ya no tenía un poder hegemónico de los anteriores siglos, el poder estaba en disputa y existían varias naciones que lo reclamaban. En este panorama de naciones rivales en búsqueda de la hegemonía territorial, no había diplomacia política que pudiera evitar el conflicto, lo que ocasionó que las fricciones no pudiesen resolverse, situación desataría en 1914 la primera guerra mundial.

2.3 Carrera Armamentista y Origen de los Bloques Europeos

Mientras toda la estructura internacional se desdibuja y se reformaba, se comenzó una carrera armamentística entre las potencias, la cual como característica principal tuvo el aumento de la compra y producción de armamento de las diferentes naciones, a pesar de que Europa no había tenido un conflicto entre potencias desde hace casi un siglo atrás, con la excepción de la guerra de Crimea (1853-1856) y la guerra franco-prusiana (1870-1871). Es a

partir de los 80's del siglo XIX que empieza este afán por conseguir armamento y aunque sus inicios son modestos, se va intensificar en los años antes de la guerra, teniendo un crecimiento exponencial; según Hobsbawn (1987), “No ha de sorprender que fuera a la armada, el sector de la alta tecnología... a la que correspondió el crecimiento más espectacular” (p.315). En efecto, todas las potencias para 1914 al menos triplicaron su fuerza naval (ver tabla 1).

Tabla

1

TABLA 20. TONELAJE EN BUQUES DE GUERRA DE LAS POTENCIAS, 1880-1914²⁸

	<i>1880</i>	<i>1890</i>	<i>1900</i>	<i>1910</i>	<i>1914</i>
Gran Bretaña	650.000	679.000	1.065.000	2.174.000	2.174.000
Francia	271.000	319.000	499.000	725.000	900.000
Rusia	200.000	180.000	383.000	401.000	679.000
Estados Unidos	169.000	240.000	333.000	824.000	985.000
Italia	100.000	242.000	245.000	327.000	498.000
Alemania	88.000	190.000	285.000	964.000	1.305.000
Austria-Hungría	60.000	66.000	87.000	210.000	372.000
Japón	15.000	41.000	187.000	496.000	700.000

Nota. Tomado de Kennedy (1987) auge y caída de las grandes potencias p.329

Al analizar los datos no sorprende que los ingleses posean para 1914 el mayor tonelaje en buques; sin embargo, es relevante el crecimiento naval que tuvieron países como Alemania (1.382%), Japón (4.566%) y Estados Unidos (483%), países que antes de 1890 no contaban con grandes armadas, tal incremento en su fuerza naval sólo es explicable por el crecimiento económico de estos años. Por su parte, como se puede observar el imperio Austro-húngaro, y ruso tuvieron un crecimiento nada desdeñable, lo quintuplicaron y triplican respectivamente. Ambos países eran imperios con un ritmo de crecimiento económico muy por debajo de las grandes potencias, su gasto militar solo pudo incrementar a través de la financiación por préstamos que le realizaban países como Inglaterra, Francia o Alemania.

Este proceso europeo se le ha denominado como la paz armada, efectivamente existía una ausencia de conflictos que hacían que al interior de Europa las fuerzas militares de cada nación tuvieran una función mínima enfocada más en la represión local y de forma limitada. Según Hobsbawn (1987) “sEl trabajo del soldado en los países occidentales era mucho menos peligroso que el de algunos grupos de trabajadores civiles, como los de los transportes y los de las minas”. (p.314). El aumento del gasto militar radicó principalmente en la preparación para la guerra futura y no para los conflictos del momento. La pregunta que podría hacerse es ¿por qué las potencias se preparaban para un conflicto futuro si la diplomacia política había demostrado poder solucionar las tensiones entre los países? la razón principal radica en que la relación del poder político y crecimiento económico se complejizó tanto que la diplomacia tenía que hacer cada vez más esfuerzos para la resolución de conflictos y cada vez aumentaban más las amenazas de guerra. El punto de quiebre es el reajuste de equilibrio de poderes en Europa con la entrada de una Alemania unificada después de haber ganado la guerra franco-prusiana, una derrota que para Francia que le costó la pérdida de los territorios de Alsacia y Lorena.

Bismark, el canciller alemán a propósito planteó dos objetivos claves en aquel momento para el imperio: mantener la unificación del Imperio alemán y convertirlo en una potencia a través de la modificación del equilibrio de poderes y la creación de alianzas, las cuales tenían como primera tarea aislar políticamente a su enemigo más reciente, Francia y, en segundo lugar, encontrar un punto de estabilidad que le permitiera crecer como nación fuerte en el escenario mundial. La inestabilidad y las fricciones entre las naciones imperiales, motivó a que surgiera la necesidad de establecer alianzas entre ellas, así no se compartieran los intereses ni se tuvieran afinidades. A propósito, según Granados (2010):

Las imprecisiones y la interpretación inadecuada de los procesos diplomáticos en Europa condujeron a afianzar las alianzas; aun cuando los intereses nacionales empezaron a creerse afectados por las decisiones políticas de otros, y en esa desesperación se desarrollarían alianzas, simplemente para evitar cualquier ataque de las demás, sin importar qué afinidad política, de objetivos o de intereses tuvieran. (p.76-77).

Bajo este marco, los imperios vieron la necesidad de crear un sistema de alianzas que terminaría dividiendo al continente en dos bloques. El primer de ellos fue el bloque Bismarckiano o conocido como la Triple Alianza, la constituyeron los imperios Austrohúngaro, ruso y alemán (1871-1878) pero Rusia sale de esta alianza, porque en la guerra ruso-turca de 1878 Rusia conquistó unos territorios del decadente imperio Otomano, hubo una intervención de Inglaterra y al haber peligro de guerra se llama a la conferencia de Berlín para solucionarlo por medios diplomáticos. Allí Alemania aliada de las dos naciones apoya a Austria-Hungría y a esta se le da el territorio de Bosnia-Herzegovina y en cambio a Rusia se le quitan la mayor parte de los territorios conquistados confiriéndoles el título de naciones autónomas (Serbia, Rumania y Montenegro).

El segundo bloque se le conoció como La Triple Entente, conformada por Inglaterra, Francia y Rusia. Esta alianza fue inesperada por las fricciones y disputas que entre ellas se mantenían en el desarrollo colonial por el mundo. Por ejemplo, entre Rusia e Inglaterra tenían malas relaciones por los intereses de la primera sobre los Balcanes para tener acceso al Mediterráneo y sobre la India lo cual afectaría la supremacía británica en el mar principalmente. A pesar de las diferencias la alianza se hizo realidad en 1907. Cada potencia obtuvo beneficios, para Rusia significó que Francia financiara proyectos de industrialización a finales del siglo XIX, para Francia significaba la salida del aislamiento que le había impuesto Alemania y para

Inglaterra representó la oportunidad de hacer frente a la nación que amenazaba con su supervivencia.

Justamente, en 1888 Guillermo II accedió al trono y modificó toda la política internacional de Bismarck la *Realpolitik* (ese mismo año el canciller renuncia) y la sustituyó por la *weltpolitik* en la cual se plantea la supremacía alemana y se reclamaba una hegemonía internacional o por lo menos igual que la de Inglaterra. El cambio de política impulsa las alianzas de la Triple Entente, primero porque acaba con el pacto firmado con Rusia y provoca el acercamiento de este país con Francia; segundo, porque se evidencia un interés directo por buscar una expansión colonial y la construcción de una fuerza naval de guerra en 1898, situación que puso en alerta a Inglaterra porque significaba que en caso de guerra estaría en desventaja.

La creación de estos bloques al final de siglo XIX dejó ver las tensiones existentes en el panorama internacional y a principios del siglo XX, se fue preparando el terreno para la guerra. Las pequeñas escaramuzas empezaron a mostrar al radicalismo de los imperios, especialmente en el suelo africano. Una de estas fricciones ocurrió en Marruecos (1905 y 1911) incentivadas por el Kaiser Alemán al ocupar el territorio, enfrentando a Inglaterra y Francia con Alemania en el marco diplomático. Otra fricción evidente fue la crisis en los Balcanes, la cual tenían varios detonantes, uno de ellos fue el declive del imperio Otomano lo que significó la disputa de sus territorios balcánicos entre 1911 y 1913. A esta falta de dominio territorial le sucedieron la primera por una guerra que declaró Italia a Turquía, escenario que fue aprovechado por Bulgaria, Serbia y Grecia que lograron adjudicarse territorios turcos. A fin de cuentas, el imperio Otomano queda más débil, es casi expulsado de Europa y por otra parte los movimientos paneslavistas recobran mucha fuerza movilizados principalmente por Serbia y apoyados fuertemente por Rusia, la península Balcánica estaba muy inestable y si se tiene en

cuenta que las potencias se encontraban fuertemente inmiscuidas allí, cualquier rose podría ser el detonante de la guerra entre potencias.

En 1914 la diplomacia política fue incapaz ya de parar los enfrentamientos y es precisamente en esta zona donde que nace la casus belli, aunque vale anotar que el asesinato del archiduque de Austria-Hungría Francisco Fernando fue el cerillo que encendió la gran Guerra, pero no fue la causa profunda del conflicto como lo hemos descrito. La diplomacia entre los imperios no pudo frenar los aires nacionalistas, el deseo de superioridad y una ideología supremacista que hizo creer a los imperios centrales de Europa que la guerra era la verdadera demostración de superioridad y gloria nacional.

2.4 La Gran Guerra. Un Escenario de Muerte y Destrucción

El archiduque Francisco Fernando es asesinado en Sarajevo el 28 de junio de 1914, capital de Bosnia-Herzegovina, por unos jóvenes que hacían parte del movimiento La Joven Bosnia que a su vez era partidaria de las causas serbias. El imperio Austro-húngaro tomó el atentado como una excusa para declarar la guerra a Serbia, con el objetivo de persuadir las causas paneslavistas y ganar más fuerza en los Balcanes, no sin antes asegurar el apoyo Alemán en caso de que Servía fuera apoyado por el gobierno de Rusia. El Kaiser Guillermo II acepta pero esto fue una decisión desmesurada. Como afirma Fontana (2017) “Los alemanes prometían ayuda a Austria de manera irresponsable, sin una evaluación de las consecuencias, al haber dejado en manos del gobierno de Viena la naturaleza de su actuación contra Serbia, sin imponer restricción alguna.” (p.16).

El 23 de julio se envió un ultimátum a Belgrado, que entre las exigencias más importantes estaba la investigación de agentes Austriacos en suelo serbio, las condiciones debían ser aceptadas todas para evitar una guerra y el 25 de julio Serbia acepta casi todo excepto

la investigación en su suelo, previamente Rusia había manifestado su apoyo en caso de guerra con el objetivo de no ceder más terreno en los Balcanes. El 28 de julio Austria declara la guerra a Serbia y durante las dos semanas siguientes hay una seguidilla de declaraciones que desataron formalmente la conflagración. El historiador Hobsbawm señala que (1987) “Austria sabía que se arriesgaba a que estallara un conflicto mundial al amenazar a Serbia, y Alemania, con su decisión de apoyar plenamente a su aliada, hizo que el conflicto fuera seguro” (p.320). Todas entraron calculando que la guerra no iba a durar mucho y que era mejor estar en ella para evitar la victoria del contrincante y a su vez que pueda adquirir un poder Hegemónico.

El plan Alemán era librar la guerra en dos frentes siguiendo el plan Schlieffen⁵ vencer de forma rápida a Francia con un ataque envolvente atravesando Bélgica, para luego concentrar su fuerza en el Frente oriental, el plan falló ya que presupuestada vencer a Francia en un plazo de 30 a 40 días, lo cual no pasó porque Bélgica logró retener el ejército alemán hasta el 20 de Agosto día en que Bruselas se declaró como una ciudad abierta y neutral para evitar su destrucción.⁶ Por su parte, Rusia había movilizó sus tropas intentando entrar a Berlín por Prusia lo que obligó a Moltke, jefe del estado mayor alemán a retirar 2 divisiones que fueron puestas a cargo del general Hindenburg del frente occidental y enviarlos al frente oriental. Rusia fue derrotada a finales de agosto en la batalla de Tannenberg lo cual significó para los rusos un saldo según Fontana (2017) de 30.000 bajas y 92.000 prisioneros.

A pesar de la inminente derrota, Rusia había logrado desestabilizar la fuerza alemana en occidente y el comandante francés Joseph Joffre aprovechó ello junto con un error inducido por Moltke al dejar un vacío entre sus ejércitos para frenar el avance alemán que estuvo muy

⁵ El plan fue ideado por Alfred von Schlieffen como un ataque relámpago haciendo uso del 60% de la fuerza alemana en el frente occidental y 40% en el oriental, se utilizó por primera vez en 1914 y fue modificado por Moltke para atacar con una fuerza del 80% en occidente y el 20% en oriente.

⁶ En la invasión a Bélgica, Alemania utilizó los primeros bombardeos aéreos y evidencio la capacidad destructiva de la industria de la guerra.

cerca de París, esta batalla fue conocida como la batalla de Marne.⁷ La ofensiva aliada empezó el 6 de septiembre y en tres días logró el freno de la avanzada del ejército alemán. Sucedieron luego varias confrontaciones en diversos lugares, que diezmaban la posibilidad de un ataque sorpresa. La 1ª batalla de Ypres del 11 de octubre al 22 de noviembre que fueron un conjunto de batallas en un intento alemán por acabar con la carrera de romper el frente en Francia, pero no lo consiguieron.

El resultado fue la derrota alemana en Flandes, los belgas abrieron las esclusas de sus diques creando un lago que los alemanes no pudieron atravesar y la Fuerza Expedicionaria Británica logró frenarlos, el enfrentamiento se conocería como la “la matanza de los inocentes” porque la mayoría de los muertos alemanes eran jóvenes de reserva recién reclutados. El año de 1914 iba a terminar en el frente occidental con los bandos inmovilizados en una guerra de trincheras que pronosticaba una guerra larga. Lo mismo ocurrió en el frente oriental debido a que se contaban con pocos hombres, mal preparados y mal equipados, uno contra Rusia y otro contra Serbia, contra el primero habría dispuesto el grueso de su ejército pero fueron derrotados el 11 de septiembre en Galitzia obligando a Conrad a retirarse, en parte por no recibir el apoyo que Alemania había prometido, Serbia terminó venciendo increíblemente a los austriacos en la batalla de Cer a mediados de agosto.

El año de 1915 se va a caracterizar por una guerra defensiva en occidente a causa de la inmovilidad que va a degenerar en la guerra de desgaste, combinando el uso de armas químicas y artillería, aquí conquistar terreno no iba a ser el objetivo principal. Las Potencias se centraron entonces a conseguir aliados e intentar derrotar a sus oponentes en otras partes del globo, es así como los imperios centrales aprovechando los acercamientos anteriores antes de la guerra al

⁷ Al igual que la batalla de Tannenberg un factor decisivo iba a ser la red ferroviaria aportando capacidad de movilidad, en esta se va a recordar particularmente el traslado de militares en taxis parisinos alentando la pronta respuesta.

imperio Otomano para forjar una alianza a finales de 1914 y la anexión de Bulgaria en octubre de 1915. la Triple Entente 1914 se alió con Japón, una conexión muy rápida con el fin de desestabilizar a Alemania en el pacífico y en 1915 se aliaría con Italia, quien entró en conflicto con Austria con el fin de quitar presión a Serbia y Rusia.

La situación en el frente oriental seguía en efervescencia, especialmente con la entrada de Bulgaria y los imperios centrales. Estos últimos, atacaron Serbia invadiendo Belgrado el 9 de octubre obligando a las fuerza Serbias a la retirada⁸, quedando así los Balcanes en su mayoría a manos de los imperios centrales y sus aliados. En el suroeste las fuerzas austro-alemanas por iniciativa de Falkenhayn que decide reforzar ese frente, derrotan al ejército ruso y retoman la fortaleza de Przemysl.⁹ El 3 de junio, con el objetivo de desarmar las resistencias rusas pero no de ganar terreno, la inferioridad arsenal permitió la victoria de los imperios centrales y según Fontana (2017) “en una semana los rusos perdieron 210.000 hombres, cuarenta mil de ellos como prisioneros”.

La entrada del imperio Otomano en el panorama dio continuidad a los conflictos que tenía principalmente con Inglaterra quienes estaban interesados en desintegrar a los turcos para asegurar el canal de Suez y proteger sus refinerías. En enero de 1915 los turcos intentan atacar el canal de Suez siendo derrotados ante la superioridad británica y motivados por la derrota a los turcos hacen una ofensiva para desembarcar en Gallipoli, confiados de su superioridad naval, pero son frenados por la defensa turca, lo que los llevó a plantearse un ataque terrestre que destruyera la defensa y permitir la entrada de los barcos. El 25 de abril desembarcaron las

⁸ Los serbios no recibieron ayuda de sus aliados y enfrentaron una epidemia de Tifus en estas fechas, lo cual ayudó a su derrota

⁹ Desde la batalla de Galitzia la fortaleza fue lo único que no permitió el avance ruso, sin embargo, el 22 de marzo fue tomada a manos de los rusos.

Fuerzas Expedicionaria del Mediterráneo¹⁰ (FEM) lo que incrementó la participación de otras latitudes en la guerra que en principio era europea y asiática. La apertura de este frente fue un gasto de vidas humanas innecesario al finalizar la contienda el número de bajas redondeó a los 100.000.

Falkenhayn en 1916 iba a poner plenamente su plan de desgaste con en marcha para romper el equilibrio de los frentes, e iba a escoger como punto de ataque Verdún que tenía un gran significado simbólico para los franceses al haber resistido en la guerra franco-prusiana, por lo cual Francia la iba a defender a toda costa. El 21 de febrero empezó la operación y la intensidad fue desbandada, según Barros (2014) se lanzaron dos millones de obuses tan solo en el primer día. Como había previsto Falkenhayn no se retiraron y defendieron Verdun a muerte logrando recuperar el terreno que en las primeras ofensivas habían perdido, Francia fue capaz de transformar la contienda a su favor y en diciembre retoman la plaza de Verdun en su totalidad, esta contienda se distinguió por su crueldad y al finalizar la bajas redondearon los 700.000 repartidos entre bando y bando.

Entre las razones que existieron para la derrota alemana, influyó la ofensiva que los británicos realizaron en Somme el 1 de julio, la cual obligó a Falkenhayn en julio a desviar tropas y reforzar dicho frente, aunado a ello Austria-Hungría que llevaba meses en decaimiento lanzó un ataque por órdenes de Conrad contra Italia en mayo, campaña que no tuvo resultados positivos pues Italia terminó venciendo. Rusia por su parte y con la idea de ayudar al frente occidental inició una ofensiva en el Este el 4 de julio a cargo de Brusilov logrando ganar terreno en territorio enemigo y obligando a Conrad a pedir ayuda a Alemania, la ayuda fue prestada,

¹⁰ Las FEM se conformaron en gran medida por neozelandeses y australianos, la contienda fue tan traumática por haber quedado encerrados durante meses y tener que ser evacuados al final que se considera un momento que inspiró la independencia de las respectivas naciones.

pero Falkenhayn lo obligó a retirarse del Frente italiano y concentrar fuerza contra los rusos¹¹. Los desastrosos de Conrad dejaron muy débil al imperio y significaban al mismo tiempo la debilidad alemana porque Austria-Hungría se estaba convirtiendo en un lastre que cada vez necesitaba más ayuda¹².

Al finalizar el año los frentes seguían en condiciones muy equilibradas las batallas no significaron una gran ganancia para ningún bando. En el oeste las batallas de Verdún y del Somme no lograron más que movilizar fuerzas para debilitar otros frentes, los ingleses habrían conseguido aliviar la presión en Verdún, pero cuando empezaron operaciones en solo un día tuvieron 20.000 soldados muertos al creer que el ataque con artillería que duró una semana habría logrado desmoronar la defensa alemana casi totalmente, pero los Alemanes quienes habían perfeccionado su sistema de trincheras aguantaron bajo el suelo el ataque y cuando el ejército inglés salió lo masacró con sus ametralladoras fijas. En el Este la ofensiva de Brusilov que habría logrado en un primer momento desestabilizar los imperios centrales y con ayuda de Rumania¹³ obligó a Alemania a trasladar divisiones a su frente debilitando Verdún; aunque con las victorias en Bulgaria estabilizaron el frente.

La inmovilidad de los frentes al empezar 1917 llevaría Ludendorff a cambiar la forma de llevar la guerra volviendo a fortalecer la defensa, ordenando a las tropas a dejar sus posiciones y volver a las líneas defensivas para optimizar la resistencia, estas fueron llamadas “líneas Hindenburg”; sin embargo, la Entente siguió con operaciones de desgaste y realizaron

¹¹ Falkenhayn fue destituido en Agosto tras esta serie de errores y en su lugar fue nombrado Hindenburg.

¹² Una manera de solucionar las constantes derrotas del imperio Austro-hungaro fue que Alemania tomará todas las decisiones en las operaciones conjuntas.

¹³ Entró a la guerra en Agosto de 1916 aprovechando la ofensiva de Brusilov para sacar ventaja y desestabilizar a Austria-hungría

dos ataques significativos, Francia abrió fuego en Aisne¹⁴ en la batalla Chemin des Dames a cargo del general Nivelle en Abril, consiguiendo solo un elevado número de bajas para su ejército alrededor de 132.000 e Inglaterra en Junio realizó una ofensiva a la cabeza de Haig en Ypres que luego se traslada a Passchendaele entre Octubre y Noviembre, el avance lento hacia las líneas defensivas a causa de la lluvia y el paso de la artillería, caballería e infantería produjo realmente un mar de fango donde encontrar tierra sólida para atacar era muy difícil y los soldados que podían morir ahogados, significó un gran agotamiento.

En 1917 se desarrolla lo que se conoce como la revolución rusa que estalló en marzo. Los móviles de esta son múltiples, pero se destacan las implicaciones del conflicto, el decaimiento de la monarquía rusa que al empezar la guerra su fuerza era un ejército muy numeroso pero mal equipado y preparado, su economía no estaba industrializada y el imperio no pudo soportar el peso de un conflicto de tales magnitudes, los soldados desertaron en masa abandonando la causa y apoyaron los procesos revolucionarios. Al final el zarismo cayó y se establece un gobierno provisional. Eventualmente los bolcheviques se hicieron al poder e inmediatamente empezaron a negociar la paz en cabeza de Lenin y Trotsky¹⁵.

La balanza se terminó de inclinar para los alemanes en el frente oriental con la ofensiva que austrohúngaros y alemanes lanzaban en Italia, despedazando el 25 de octubre las defensas italianas y obligando a sus aliados a enviar ayuda para evitar la caída total de Italia. Los aliados durante este año estaban a la espera de la unión de Estados Unidos a la guerra y efectivamente el 7 Abril entran a la guerra como asociados, la razones principalmente se enmarcan en las intenciones de Alemania de acercarse a México¹⁶ y la declaratoria de guerra submarina sin

¹⁴ El trato a los soldados provenientes de Senegal fue inhumano, ni siquiera habían sido preparados para enfrentarse al clima de invierno

¹⁵ La paz solo se iba a consolidar en 1918 con el tratado de Brest-Litovsk

¹⁶ El telegrama de Zimmerman fue interpretado por el presidente Wilson como la intención de Alemania de invadir estados unidos por el sur

restricciones por Alemania que entraría en práctica a inicios de 1917, la cual intentaría romper las líneas de abastecimientos de los franceses e ingleses lo cual la ponía en franca oposición con Estados Unidos. La necesidad de bloqueo era imperiosa por que la idea era bloquear las líneas de abastecimiento que conectaban a la Entente con el mundo. La guerra submarina surtió sus frutos al principio logrando derivar 500 toneladas al mes, pero para el mes de julio los convoyes empiezan a ser escoltados por las fuerzas navales y esto deja la guerra submarina con menores resultados.

La derrota Otomana por las fuerzas británicas y la entrada en guerra de los Estados Unidos, ocasionó que los imperios centrales empezaran a pensar en el armisticio negociado. El primero, fue Austria quien intentó llevar negociaciones con Francia en secreto y luego Reichstag de Alemania propone una paz sin reparaciones, pero para este momento Alemania era una especie de dictadura militar y Hindenburg junto con Ludendorff quienes estaban al mando rechazaron toda opción negociada. Las crisis internas por el hambre y las huelgas de la población civil que asoló a Alemania y Austria-Hungría llevaron a pensar a los dirigentes que, sumado al panorama internacional, la única opción para ganar la guerra iba a ser en un cambio de planes, abandonar la defensiva y asaltar a un gran golpe que le permitirá llevarse la victoria antes de que las tropas estadounidenses desembarcaran y las crisis internas estallaran.

Entre tanto, la firma del tratado del Tratado de Brest-Litovsk el 3 de marzo de 1918 el cual le daría un fin oficial a la guerra en Oriente (principalmente en el frente ruso) iba a ser clave porque liberaría fuerzas para enviar a Occidente. El 22 de marzo Ludendorff con el plan de llegar a Amiens envió una ofensiva que innovaría en la estrategia de guerra consistió como asegura Barros (2014)

En primer lugar, se lanzaban las cortinas de artillería que penetraban en el frente enemigo para destruir las comunicaciones, se inundaba el frente con gas y

explosivos de gran potencia y después se lanzaba a las tropas de asalto, unas novedosas unidades móviles con armamento ligero que penetraban en avalancha por las grietas abiertas por el ataque masivo, deslizándose entre las defensas.
(p.112)

Con este mismo plan daría dos ofensivas más en abril y mayo situándose a sesenta kilómetros de París con un avance alemán nunca antes visto en el frente, pero en Agosto los ejércitos estadounidenses llegaron y planearon al mando del general Foch un ataque en Amiens, introduciendo al combate aviones con capacidad ofensiva, algo muy reciente en la guerra y el uso masivo tanques, duró alrededor de tres meses por eso llevó el nombre de la ofensiva de los 100 días, obligando a los alemanes a retirarse a sus líneas defensivas. Cuando los Aliados llegaron a las líneas Hindenburg, la derrota era inminente. las negociaciones de paz empezaron y como muestra de voluntad el Kaiser destituye a Ludendorff por el general Groener que tenía la misión de acordar la paz, que se firmará hasta el 11 de noviembre en medio de una Alemania en caos por la revolución que se esparcía como un germen por Europa.

Mientras Alemania combatió al norte, Austria lo hacía en el sur en defensa de una ofensiva Italiana la batalla de Vittorio Veneto que fue lanzada para aprovechar la decadencia del imperio y la debilidad de su ejército. Esta fue librada del 23 de octubre al dos de noviembre, como resultado los Italianos vencen totalmente a Austria Hungría obligándola a rendirse y el 3 de noviembre firman el armisticio con los aliados. La caída del Frente occidental teniendo como perdedores a los imperios centrales, sumado a las crisis internas y procesos revolucionarios, estos países se verán obligados a desintegrar sus imperios y pasarán a ser repúblicas.

Por otro lado, Bulgaria y Turquía capitularon al igual que sus aliados más grandes el 30 de septiembre y el 30 de octubre respectivamente.

La guerra se caracterizó por presentar dispositivos de tecnología bélica nunca antes vistos en un periodo relativamente corto de tiempo además de la movilización a gran escala de enormes ejércitos, en general mal preparados, estos factores derivaron en bajas masivas muchas veces injustificadas en términos estratégicos durante todo el conflicto con la respectiva pérdida de capacidad humana productiva en términos sociales, económicos y morales en todos los países en los que se desarrolló la contienda. A nivel humano la guerra fue una tragedia de dimensiones que no se habían visto antes en la historia y trascendió las cifras de muertos y heridos lo que mostraría al mundo la crueldad y la falta de límites en cuanto la capacidad destructiva desplegada.

2.5 Humanos en la guerra: La Tragedia Humana de Ser Parte de la Guerra

Durante el periodo de la paz armada las naciones se habían embarcado a incrementar la producción de armamento. Los estados aseguraron el crecimiento y la pervivencia de la industria de la guerra. Según Hobsbawn (1987) “En la década de 1880, los fabricantes privados de armamento conseguían más de una tercera parte de sus pedidos con las fuerzas armadas, en 1890 el 46% y en 1900 el 60%” (p.316). Se aseguró la producción constante y creciente de pertrechos para la guerra, pero aquí cabe preguntarnos ¿había una respuesta semejante en capacidad humana para llevar a la guerra y operar ese armamento?

La respuesta corta es sí, la capacidad humana para la guerra fue mucho mayor que cualquier estadista de la época hubiera imaginado. Aun cuando no existe una cifra exacta del número de personas que ingresaron a la guerra se calcula que por mínimo entre los meses de julio y septiembre de 1914 no fue menor de los diez millones (Barros, 2014). Las masas acogieron las noticias de guerra de forma positiva, especialmente los hombres jóvenes, trabajadores y de ciudad. Lo que los motivó fue un conjunto de cosas: la idea de defender a la nación, la posibilidad de salir de la monotonía burguesa, la realización de la hombría en la

guerra, el heroísmo individual, un supuesto optimismo de una guerra rápida y fácilmente ganable.

El entusiasmo inicial duró poco, la guerra mostró su efecto devastador desde los primeros meses, la instalación de trincheras en el oeste que permanecieron durante toda la contienda fue tal vez el rasgo más visible del horror de la guerra. Este fue un sistema laberíntico que constaban de tres líneas paralelas por cada bando: la primera y más cercana al contrincante era la línea fuego, la segunda era la línea de apoyo y la tercera la línea de reserva, existían otras que iban paralelas y las intercomunican sin quedar al descubierto y unas que tenían salida a la tierra de nadie¹⁷ para implantar elementos ofensivos y defensivos como, nidos de ametralladora, puestos de vigilancia o alambre de púas (Barros 2014). Las construcciones de estas se realizó conforme los enfrentamientos iban avanzando, fueron improvisaciones y a pesar de que fueron mejorando eran una tortura habitarlas, razón por la cual se creó un sistema de rotación en donde los soldados permanencia en la línea de fuego de 10 a 15 días y se movilizaban a otra de las líneas, para no agotar y quebrantar la moral.

Como en la mente de los generales la guerra duraría poco, mejorar las trincheras era inoficioso, las condiciones eran deplorables en todas, con una pequeña diferencia en las de los alemanes que estaban un poco mejor adecuadas. Las inundaciones eran algo común sobre todo hacia el norte, los sistemas de desagüe no funcionaban adecuadamente, el agua podía llegar hasta la cintura y los soldados debían evacuar el agua. A causa de la humedad y el frío padecían lo que entre los contingentes denominaron “el pie de trinchera” una infección local que, debido al precario manejo médico y la higiene durante la época, infectaba los dedos de los pies y podría culminar en amputaciones a causa de la gangrena. De hecho, cualquier herida podría llevar a

¹⁷ La tierra de nadie era el espacio que existía entre las trincheras enemigas, el cual debía ser atravesado en operaciones ofensivas

la muerte o la amputación, por la falta de asistencia médica pero principalmente por la falta de asepsia y agua potable.

El tener una lesión en el campo de batalla no solo era grave sino común, alrededor del 40% tuvo una herida al menos una vez, la mayoría a causa de la artillería, se calcula que en el ejército francés el 76% fueron heridos por esta (Kramer, 2007). La artillería como era de esperarse en una guerra industrial causó la mayor cantidad de muertes y heridos, una sola ametralladora igualaba la capacidad de fuerza de 40 a 80 a hombres con fusil, los cañones capaces de disparar diferentes tipos de municiones a larga distancia y tener una gran fuerza explosiva se utilizaron para destruir las defensas enemigas, entre otras cosas, o en ofensivas haciendo las llamadas “cortinas de fuego” que consistieron en un bombardeo masivo que hacía resguardar a los soldados en las trincheras atacadas para luego atacar con la infantería. Las lesiones cuerpo a cuerpo tuvieron menos protagonismo, alrededor del 1% o 2 % del total de lesiones.

El propio dolor del trauma fisiológico era importante pero el tratamiento era a veces peor, a pesar de que existía la anestesia local y general, el tiempo de recuperación fuera más doloroso y no había garantía de que se pudiese curar de las heridas graves pues los antibióticos no existían. Si se era herido en una batalla el traslado hasta un punto médico era casi imposible, ya que estos se encontraban en la tercera línea de la trinchera, obligan a atender a los soldados en la línea de fuego introduciendo partes de uniformes a la herida para frenar el sagrado lo que aumentaba la probabilidad de infección (Kramer 2007).

En las ofensivas fue común el uso de gases tóxicos, combinado por ambos bandos en las “cortinas de fuego”. Se utilizaron diferentes tipos de gases que, aunque tuvo una mortalidad relativamente baja causaba mucho miedo por no poder evadir el ataque. El gas de cloro provocaba asfixia y no era tan letal como el gas fosgeno o el gas mostaza que produce asfixia,

además de quemaduras en la piel y mayor efecto en tejidos blandos y en zonas donde se acumula sudor, incluso, podría llegar a provocar la ceguera (Barros 2014). A pesar de ser menos letal infringía dolor y aunque las máscaras antigás estuvieron disponibles, la innovación constante en el uso del gas produjo que solo mitigaran parcialmente sus efectos.

El uso de las innovaciones tecnológicas en la industria de la guerra tuvo efecto en su capacidad destructiva en todas las batallas, provocando un mayor costo humano. Las batallas del Somme y la segunda de Verdún fueron las más letales, en la primera se enfrentaron dos millones de soldados con un millón de bajas y en la segunda costó a los ingleses 420.000 muertos (Hobsbawm 1997). La batalla de Somme se considera como una de las más inútiles por que el territorio ganado fue insignificante y al general que estaba al mando se le apodó el Carnicero Haig, creyó que un asedio masivo de cañones durante siete días iba destruir la resistencia alemana y al acabar el asedio envió una combinación de artillería y tropas que caminó por la tierra de nadie confiada de la estrategia, pero los alemanes tenían trincheras de hasta 9 metros de profundidad reforzadas con hormigón o madera, reforzando su línea de fuego con alambre púas, cuando los británicos salieron al aire libre se encontraron con una defensa a base de ametralladora que masacraron contingentes británicos que caminaban lentamente hacia la muerte. La inflexibilidad de los generales era de sorprender, Haigh seguía mandando soldados aun cuando sabía el resultado.

El desprecio por la vida humana se evidenció en la Guerra de Desgaste, Falkenhayn lo sabía cuándo atacó Verdún, sus cálculos fríos establecen que por cada alemán que muriera la relación sería tres franceses muertos, en el mejor de los casos seis y aun cuando en realidad se dio que el porcentaje de muertos era igual decidió seguir con el ataque, obstinado en que lo iba a lograr mintió a sus superiores mandando reportes falsos e inflando las cifras de bajas aliadas para poder seguir con la ofensiva (Kramer, 2007). Si bien es cierto que después de las derrotas

alemanas en occidente las ofensivas de desgaste vieron su fin, también es cierto que no fue porque lamentaron la pérdida masiva de vidas, sino porque esa estrategia había demostrado poco éxito y porque infligir una derrota total a Francia era casi imposible.

En cuanto al uso de los tanques y los aviones de bombardeo, su incursión fue más bien lenta y al igual que otras armas fueron evolucionando sobre la guerra. En 1918 tenían una alta capacidad destructiva, por ejemplo, en la batalla de Amiens y Cambrai hubo un uso de más de 1000 aviones en la primera y 500 en la segunda, además, se utilizaron cerca de 400 tanques en cada una, que combinado con la artillería e infantería solo en Amiens hubo 27.000 bajas alemanas.

A causa de la Primera Guerra Mundial y sus estrategias de guerra, se dio apertura al poder destructor de las guerras modernas. Sin embargo, existieron condiciones materiales que lo agravaron. Los restos de humanos y de animales que yacían en el suelo incrementaron la falta de higiene, creando condiciones para hacer más traumático este episodio. Las ratas fueron una epidemia, también padecieron epidemias de piojos, que eran además transmisores del Tifus, cuyos síntomas eran dolor de cabeza, fiebre y agotamiento extremo. Por la falta de alimentación adecuada los soldados del frente sufrían anemia que combinada con el agotamiento podían producir el brote de enfermedades infantiles como el sarampión o la difteria. También la propagación de virus se dio con más facilidad y un buen ejemplo de ello fue la gripe española, que coadyuvó a poner fin a la guerra.

Los trastornos mentales fueron frecuentes, la guerra fue una sobrecarga sensorial, el olor muerte inundaba los frentes, la vista estaba llena del desolador paisaje de la destrucción, en la tierra de nadie los hombres caídos, mutilados, cercenados, alguno con vida pero imposible de regresarlo al frente, en las líneas del frente la sangre y heridas que recorren su propio cuerpo o el de su compañero de al lado, la incapacidad para sanarse o sanar a sus compañeros, los

estruendo producidos por la artillería que estallan encima de sus cabezas y segaba la vida en segundos, los gritos de dolor o de auxilio, la sensación de mugre de vivir en la barbarie y quién sabe qué más cosas, jugó un papel importante para quienes habitaban la destrucción.

La neurosis de guerra o trastorno de guerra fue diagnosticada por primera vez en esta contienda, aunque al principio se culpaba a los soldados de estar fingiendo con el tiempo fue diagnosticada. Podía incapacitar a un hombre de la misma forma que una lesión física, y a pesar de que su tratamiento consiste en métodos brutales como los electrochoques al menos logró ser reconocida como una enfermedad y que necesitaba manejo, quienes la padecían después de un evento traumático manifestaban síntomas como pérdida del habla, sordera, temblores, desmayos, calambres, incapacidad para ponerse de pie, estado catatónico, entre otros.

La población civil sufrió igualmente los embates del conflicto primero porque la economía de guerra prioriza la producción de armamentos y utensilios para esta, dejando de lado la producción de bienes básicos. Muy característico de esto fue que el libre mercado no dio abasto a la alta demanda y los estados tuvieron que interferir organizando mano de obra, distribuyendo materias primas, encauzando la producción y el transporte (Barros 2014). Cuando nada de esto bastaba para alimentar la guerra las poblaciones eran obligadas a trabajar en la industria, para compensar la falta de hombres, las condiciones de trabajo eran precarizadas. Un buen ejemplo de esto es que ante la derrota alemana en Somme la producción de armamento se intensificó al a través de sueldos inferiores, amplias jornadas laborales y militarizando la producción (Kramer, 2007).

Los ejércitos ante la escasez de mano de obra utilizaron a los prisioneros de guerra y civiles de la zonas ocupadas al trabajo forzado no solo en la industria también en el campo de batalla; según Kramer (2007) “Los alemanes obligaron a 500 comunidades francesas de la zona, así como a belgas a trabajar cavando trincheras, construyendo refugios, depósitos de

municiones y vías férreas” (p.223). Las zonas en contacto directo con los frentes sufrieron la destrucción en masa de su infraestructura especialmente en movimientos de ocupación, como en Bélgica en 1914, donde se destruyó gran parte de su legado cultural arquitectónico en una muestra de poder alemán o en retiradas como cuando las fuerzas alemanas retrocedieron hasta las líneas de retaguardia en 1917, donde movió todos los bienes inmuebles, y lo que no se pudo mover se quemó. Las personas fueron obligadas a abandonar sus pueblos y la destrucción de casas, fábricas, granjas, vías férreas, puentes, sistema eléctrico y acueductos con el fin que el territorio recuperado por los aliados no ofreciera ningún tipo de ventaja.

Se debe decir que la guerra por su carácter imperialista tuvo sufrimiento humano en todas las latitudes del mundo. Las colonias de los imperios aportaron a la guerra engrosando las filas de hombres quienes fueron tratados como recurso de guerra. Francia por ejemplo, utilizó 500.000 personas para el frente y otros 200.000 para la industria¹⁸; los ingleses hicieron lo mismo reclutaron hombres de África, India, de sus protectorados y colonias blancas para los diferentes frentes en oriente próximo. Para darse una idea de la magnitud, solo en India fueron reclutados 880.000 personas.

Por otro lado, las poblaciones tanto como los soldados del frente empezaron a padecer hambre endémica por dos razones principales, la primera, por las labores agrarias se ralentizaron y se desestructuraron por la falta de mano de obra, en segundo lugar, la inflación subió el costo de todo y los gobiernos al establecer un precio máximo para cualquier producto, sólo provocaron que los campesinos no sacaran sus cosechas a la venta por que no eran rentables. Alemania y Austria-Hungría fueron quienes más padecieron hambre, en Alemania los alimentos agrícolas escaseaban por falta de fertilizantes y abonos, a pesar de que la industria

¹⁸ En los dos casos el trato fue inhumano en el frente no estaban acostumbrados al clima, padecieron enfermedades endémicas y fueron masacrados en parte porque no saben utilizar bien el armamento y en la industria el trabajo fue forzado y no remunerado.

química hizo sus mejores esfuerzos en crear insumos, el desabastecimiento llegó a un que gran parte de la dieta diaria eran alimentos de trigo.

Los efectos de la guerra también se manifestaron en las estructuras sociales y comunitarios. Los grupos sociales como la familia progresivamente fueron desintegrándose por varias razones: la partida de los hombres jóvenes significaba la pérdida total de su presencia o porque al regreso padecían traumas físicos o mentales que les impidió incorporarse a la sociedad. Tal era la situación que afirma Barros (2014) “Una aristócrata rusa, la baronesa Tolstoi, creó un servicio de patrullas para recoger niños abandonados, acogiendo sólo a comienzos de 1916 a cinco mil de ellos” (p.304).

Por su puesto que el papel de la mujer fue muy importante y también algo olvidado en la historia. Hicieron parte del frente interno que sostuvo la guerra y en casos excepcionales como el ruso participaron en los enfrentamientos. La ausencia de hombres en la sociedad civil condujo a que las mujeres fueran llamadas a ocupar las labores que típicamente eran ocupadas por los hombres, así pues estas se dispusieron al trabajo en el campo, el transporte, el servicio civil, la banca y en la industria; además fueron llamadas por los gobiernos a ocupar trabajos de acuerdo a los roles de género como el cuidado de terceros, la industria textil, la enfermería y por supuesto un llamado especial a no descuidar el cuidado de la familia. Es realmente difícil imaginar cuánta responsabilidad recae en la mujer y la dicotomía a la que se enfrentaban, por una lado la inclusión a la fuerza laboral supuso la sensación de sentirse útil en la sociedad y de una u otra forma la sensación de libertad, que con el tiempo impulsó movimientos feministas que en sus luchas de posguerra ganaron el derecho al voto en algunos países y en el momento lucharon por mejores condiciones laborales; sin embargo el panorama se veía manchado por roles de género que contenía.

El porcentaje de mujeres en la industria incrementó en tiempo de guerra y se debió más a la presión de la circunstancia que al deseo de que ellas se integrarían, las estrategias de desgaste tuvieron una necesidad imperante en la producción de armamento, la metalurgia y la industria química, ya en 1915 estas industrias se vieron obligadas a aceptar mano de obra no calificada y fue entonces cuando la mujer hizo su entrada masiva. Según datos de Barros (2014):

En Alemania, Krupp, de la que dependía la producción de piezas de artillería, llegaron a contar con unas veintiocho mil obreras. Las cifras en Gran Bretaña o Francia fueron igualmente impresionantes, de suerte que en la industria química británica llegaron a trabajar más de novecientas mil mujeres, y más de cuatrocientas mil en la metalúrgica francesa. (p.319)

A pesar de la inminente necesidad de las mujeres, las condiciones laborales no fueron ni mejores y ni siquiera iguales de las de sus antecesores, obligadas a trabajar en jornadas de 10 a 12 horas con sueldo inferiores, no eran defendidas por los sindicatos al considerar que podían llegar a sustituir a los hombres en las fábricas después de la guerra, cosa que no pasó. En la posguerra el porcentaje de mujeres trabajadoras incrementó respecto a antes de la guerra pero disminuyó comparado con la población femenina que trabajó en la industria durante el conflicto.

2.6 El Fin de la Guerra y sus Repercusiones

Los armisticios firmados durante 1918 y 1917 (en el caso de Rusia) dieron el cese al fuego pero fue solo hasta 1919 y 1920 que se firmaron los tratados de paz en La Conferencia de Paz de París¹⁹. A la reunión estaban citados las potencias vencedoras y algunos países

¹⁹ En París se firmaron 5 tratados, uno con cada país vencido y aunque tuvieron estructuras parecidas es un error pensar que todas las negociaciones de paz se engloban en el de Versalles, este paso a la historia como el más importante porque es el que se firma con Alemania.

aliados que no tuvieron una injerencia significativa. Desde la configuración misma de la conferencia se podía percibir que los tratados no iban a resultar bien, los países vencidos los vieron como una salida al conflicto, pero también como una imposición y no una negociación, de hecho, esta situación iba a motivar los argumentos para el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial.

La elaboración de los tratados se realizó bajo un esquema que Woodrow Wilson había propuesto ante el congreso de Estados Unidos a principios de 1918, con 14 puntos en total, de manera resumida proponían: retirada de tropas de territorios ocupados y la devolución de Alsacia y Lorena a Francia. La autodeterminación y autonomía de los pueblos; la creación y conformación de estados en los Balcanes. La creación del estado polaco. Por otro lado, estaban indicaciones a nivel general: el libre uso del mar, el fin de la diplomacia secreta, el libre cambio y como punto a subrayar la creación de la Asociación de Naciones la cual intercedería ante cualquier conflicto, evitando la guerra.

No obstante, ni la firma de los armisticios, ni la de los tratados dieron un cese a lo bélico y sus consecuencias. La experiencia de la guerra dejaría una herencia de violencia que brutalizaría las guerras futuras y la propia política (Hobsbawm 1998). Las causas inmediatas a la firma de armisticios se pueden ver en cómo las monarquías sucumben una tras otra, primero Rusia por la revolución de 1917, seguida de Alemania, con la Abdicación del Kaiser junto con la declaración de la república de Weimar, la desintegración del decadente imperio de los Habsburgo que vivió durante 1918 y 1919 de movimientos separatistas que se declararon repúblicas (exceptuando a Hungría) y el Imperio Otomano que venía desintegrándose desde 1916.

La inestabilidad política traería una seguidilla de conflictos que fueron apaciguados por la fuerza. En Alemania, existió un conflicto interno por la revolución de 1918 de corte socialista

y comunista, influenciada por la revolución rusa que empezaría con el amotinamiento de marineros en 1918 y se extiende por el país rápidamente, creando una tensión principalmente con la cúpula militar, que se habían hecho con el poder durante la guerra y que justificarían su derrota culpando a los políticos y la población civil, creando el mito de la puñalada por la espalda²⁰. La proclama lanzada por el general Hindenburg es causa de que en la etapa final de la guerra la cúpula militar le temía más a que Alemania fuera gobernada por la izquierda, que, a las consecuencias de la guerra, de hecho, la obstinación de los generales de mandar ofensivas suicidas para acabar con el enemigo en un gran ataque tenía como objetivo al terminar la guerra poder concentrar fuerza y atacar el enemigo interno.

Para la cúpula era evidente que si perdían y ascendían al poder los socialistas iban a transformar o acabar el ejército. Alemania no era suelo tan fértil para los discursos de odio, al contrario de lo que se cree, la mayoría de excombatientes tomaron una postura antiguerra. Sin embargo, la memoria oficial, historia oficial²¹ y la esfera pública entre otros, se caracterizó por el nacionalismo y la gloria del militarismo, porque el ejército había perdido en occidente, pero en Oriente había sido un contundente ganador además que el Armisticio se firmó antes de una retirada total del ejército de territorios ocupados (Kramer 2014). Ello inspiró el surgimiento de movimientos de ultraderecha, como los freikorps, un grupo paramilitar creado por veteranos de guerra, anticomunista y nacionalistas (gran parte de los reclutas eran jóvenes que no habían alcanzado la gloria de la guerra) que continuaron la guerra en la frontera con Rusia después de 1917 y que tiene una alta incidencia en la represión interna. En Enero 15 de 1919 en Alemania tuvo lugar el asesinato de Rosa de Luxemburgo junto a otros líderes del Partido Comunista a

²⁰ tuvo mucho eco entre conservadores y nacionalista al principio, luego gozaría de amplia aceptación en la población civil tras el tratado de Versalles, su impacto fue tal que era una narrativa constante en la Alemania Nazi.

²¹ La historiografía alemana impulsada por el establecimiento tendría como tarea glorificar el valor de la guerra, la gloria militar y de una u otra manera crear el sentimiento de venganza en el pueblo.

manos del Estado que a su vez se apoyaba en el ejército regular y en los Freikorps (Barros, 2014). Todo esto sucedió antes de la conferencia de París, iniciada el 18 de enero de 1919. Este hecho tuvo varias connotaciones. Como anota Kramer (2014) “Los trabajadores rociaron al gobierno revolucionario con fuerza armada [...] segundo la respuesta desmesurada del gobierno dejó un legado de división y amargura, sin consolidar el apoyo burgués al nuevo estado” (p.310). La violencia se normalizó como un recurso para la resolución de conflictos. Sin embargo, hubo otras manifestaciones de odio en Alemania como el antisemitismo que cobraría mucha fuerza tanto en la guerra como en la posguerra encabezadas por militares y nacionalistas.

Con respecto a Italia, allí se fundaría el partido fascista en 1919 que se caracterizó por el uso extremo de la violencia creando un enemigo interno, en las batallas que libraron se distinguieron por luchas étnicas, pero su principal enemigo al igual que en Alemania eran los socialistas y el objetivo era destruirlos, eso implicaba la violencia física y simbólica. El Racismo estaba integrado en su mayoría por excombatientes y desde su origen recibió el aval de los Arditi²² que luego se fue mezclando con el Partido hasta ser totalmente absorbido. Fueron tolerados y aceptados por el Estado, financiados por el sector privado, eso explica en parte por qué la ultraderecha italiana llega al poder tan rápido en contraste con Alemania, fue una fuerza que se le escapó a la propia fuerza estatal (Kramer, 2014). Sin embargo, sería irresponsable decir que el fascismo es una consecuencia de La gran guerra, es un fenómeno mucho más complejo que tiene antecedentes históricos de un estado violento e ideológicos, lo cierto es que encrudece la violencia antes y después de obtener el completo poder político en 1922.

²² unidades militares participantes de la primera guerra mundial que, al desmovilizarse promulgar el nacionalismo, el conservadurismo y el odio a la revolución social

La situación en Europa oriental era notoriamente diferente los movimientos secesionistas se caracterizaron por el uso de la violencia, el imperio Austrohúngaro que había entrado a la guerra en gran medida para evitar la desintegración, a causa de ideas paneslavistas y nacionalistas, término autodestruyéndose. Rusia experimentaba un gobierno revolucionario que se caracterizaría por el uso de la violencia en el marco de una guerra civil sangrienta, que enfrentaba al gobierno bolchevique y sus simpatizantes a los defensores del régimen zarista y a la fuerza internacional que apoyó materialmente la resistencia, fue una guerra por la supervivencia del nuevo estado que se materializó con el uso indiscriminado de la violencia al enemigo (Fontana, 2017). Ambos bandos utilizaron la tortura, los saqueos, asesinatos en masa, el uso de la artillería, etc. El impacto de la guerra civil Según Fontana (2017) “causó 8 millones de víctimas como resultado de los combates, del hambre y de las enfermedades” (p.52).

No existe mucha diferencia en cómo quedaron los países participantes al final de la guerra, la destrucción y la brutalidad que habían vivido había llevado a los estados a la crisis económica y social de diferentes formas, pero era un elemento común, diferente fueron los sentimientos que esta produjo en las poblaciones, en Francia Clemenceau negociaba bajo la presión de un pueblo que demandaba justicia y seguridad, el sentimiento popular nunca fue la destrucción alemana. En Inglaterra David Lloyd George soportaba el peso de un pueblo que consideraba que la guerra fue un sinsentido, resaltando la incapacidad política y militar para evitarla y exige la seguridad de que algo así no volviera a suceder. La Construcción de los tratados estaría impregnada por estos sentimientos, por tanto, en el tratado de Versalles fue prioridad la disminución de la capacidad militar alemana, consistió en una fuerza militar no mayor a 5000 hombres, desmilitarización de la orilla de rin, recorte de la fuerza armada y la fuerza Aérea.

Con lo anterior Francia se aliviaba de un futuro ataque, Inglaterra por su parte había logrado disminuir la flota germana que tanto le había preocupado. La reconstrucción del mapa era otra tarea urgente y como indica Hobsbawn (1998) “Salvar al mundo del bolchevismo y reestructurar el mapa de Europa eran dos proyectos que se superponían” (p,40). En Europa, Alemania tuvo que devolver Alsacia y Lorena a Francia, a Polonia se le restituye la condición de estado independiente concediéndole salida al mar Báltico dividiendo Alemania de Prusia, esta última quedaría como un enclave aislado de Alemania, se duplicó el territorio de Rumania y se crearon tres estados, Estonia , Lituania y Letonia. Así las potencias lograron cercar a Rusia y al mismo tiempo reducir el territorio continental de Alemania.

Por otro lado los eslavos fueron agrupados en la conformación de dos estados, Yugoslavia integrada por Serbia, Croacia, Eslovenia y Montenegro, Checoslovaquia, era un país para los eslavos del sur y Checoslovaquia que lo conformaban los Checos, Eslovacos y Rutenos, era la unión de los eslavos occidentales. Austria-Hungría quedaría como estados separados Austria y Hungría, pero su territorio fue notoriamente disminuido en pro de los nuevos estados anteriormente nombrados y la expansión de Rumania que fue básicamente a costa del territorio de Hungría y Bulgaria. Estas nuevas naciones se crearon bajo el principio de autodeterminación que pretendía solucionar en gran medida los constantes conflictos que viven los imperios multiétnicos. Sin embargo, los nuevos estados eran tan multiétnicos como los anteriores, la población que debía ser mayoritaria como la Serbia o la Checa eran el 48% dejando así una gran cantidad de minorías (Barros 2014).

Fuera de Europa las potencias también organizaron el mapa o más bien repartieron los vacíos que quedaron tras la guerra y, a la vieja usanza utilizaron los principios imperialistas. Alemania fue desposeída de sus colonias, Inglaterra se quedaría con los territorios de África Oriental Alemana completando así el corredor norte-sur que tanto deseaba, con excepción de

Ruanda-Burundi que fue concedida a Bélgica. Francia obtuvo partes de Togo y Camerún (la repartición se compartió con Inglaterra), en Oceanía el territorio alemán fue concedido a Australia y Japón. El imperio Otomano fue víctima de la misma lógica, repartido entre mandatos y protectorados entre los vencedores.

Un punto álgido de la conferencia fueron las reparaciones. Con el artículo 231 en el que Alemania aceptaba la culpa de la guerra se daba paso al artículo 232 en el cual se haría cargo de reparar los daños provocados, la suma fue de 33 mil millones de dólares. Keynes fue de los primeros en proponer una suma de acuerdo a la capacidad de pago, además de un acuerdo global a las deudas de los vencedores, un préstamo internacional para la reconstrucción de Europa (Fontana, 2017). Una propuesta que no se materializaría, de hecho, el mundo afrontó una de las mayores crisis económicas en los años posteriores la crisis del 1929.

Lo último a señalar respecto a la conferencia de paz sería el total fracaso de la Sociedad de Naciones, que sí fue instalada pero que no tuvo mayor impacto al no contar con Estados Unidos como integrante, a pesar de que la propuesta venía del propio Wilson, los republicanos la rechazaron y al final Norteamérica no formó parte de la organización. Mientras duró solucionó algunos conflictos internacionales de poca monta, su mayor función fue facilitar los deseos imperialistas de los vencedores en los procesos de repartición territorial explicados anteriormente. Los tratados de paz no lograron sus objetivos y al final solo las modificaciones territoriales se mantendrían y no por mucho tiempo, ya que en el periodo entre guerras y la segunda guerra mundial se reestructuraría gran parte de ellas.

La gran Guerra terminó y a ella le seguirán las pequeñas guerras, la sangre no paró de correr y las causas fueron muchas. En Rusia la guerra civil fue alimentada por occidente en su

²³ Las restricciones comerciales asumidas por los países tras la Primera Guerra Mundial agravaron el sistema económico.

movimiento antibolchevique como se dijo antes, pero además afrontará una guerra fronteriza, con Polonia hasta el año 1921 (uno de los territorios en disputa era Ucrania, la cual para el momento en que se escribe este documento está en una guerra de más de un año con Rusia.)

occidente la sometió a un aislamiento territorial y luego económico, creando la imposibilidad de recuperar su economía de forma eficaz, traería hambruna a la población, entre otros padecimientos. Alemania consideró que los tratados tenían muy duras condiciones, además de que los aliados postergaron los bloqueos, dándole continuidad al hambre, la escasez y la crisis inflacionaria, en los primeros años. la violencia interna aumentó y halló gran parte de su justificación en el mito de la puñalada por la espalda y en la injusticia de los tratados.

La ocupación del Ruhr por parte de los franceses y belgas en 1923 hasta 1925, pretendía obligar a Alemania a pagar las reparaciones, que había dejado de pagar durante años, en el enfrentamiento hicieron presencia los freikorps, no se puede decir que fue una guerra, pero sí una imitación de ella, principalmente Francia quería hacerle sentir a Alemania lo que su pueblo sintió en las ocupaciones de la gran guerra (kramer,2014). El hecho produjo dos cosas importantes, Alemania demostró que no pagó por no tenía solvencia económica consiguiendo que se le dieran garantías de pago, haciendo un llamado a la cooperación internacional y la ocupación alimentó los discursos nacionalistas, se liberó entonces un intento de golpe de estado por Hitler en compañía de Ludendorff en 1923 que falló pero que dejó ver como se cimentaba el partido Nazi.

Otros signos de la continuación se vieron en la repartición de África y el imperio Otomano, los aliados hicieron presencia mediante la fuerza en muchos casos. Los griegos se le dio Esmirna, con la condición de una ocupación temporal sin violencia, en 1919 hicieron presencia en la ciudad con la intención de ocupar definitivamente, saquearon y masacraron a la población y como era de esperarse los turcos respondieron con la misma violencia. Francia

actuó de manera muy parecida para imponerse en Siria e Inglaterra entre todo lo que hizo, condujo a una masacre que sigue hasta hoy. En 1922 Palestina le fue otorgada como mandato y le dio rienda al proyecto de crear un asentamiento judío, para 1925 ya había 100.000. judíos (Fontana,2017). actualmente Israel ocupa la mayor parte de lo que era palestina, esta ni siquiera es considerada un estado y no posee ejército, la ocupación se a realizado a costa de una brutal masacre al pueblo palestino.

En África el modelo de mandatos y protectorados no produjo muchos cambios, la explotación minera y de mano de obra eran los principales motivadores, en una lógica muy colonialista, el trabajo forzado siguió costando vidas. La construcción de infraestructura que beneficia sobre todo el transporte de la mercancía y así mismo a las potencias y no a los pueblos fue a base de trabajo forzado principalmente. un caso muy llamativo es el de Ruanda-Burundi, la población fue obligada a la construcción de carreteras, se calcula que hubo 40.000 muertos por la hambruna generalizada, reflejo del trato inhumano. Los europeos motivaron los conflictos entre los pueblos diferenciándolos por etnias y tribus sin ningún sustento cultural o histórico, lo hacían en beneficio de evitar nacionalismos. Fue lo que los belgas hicieron con Ruanda-Burundi dividiéndolas en dos etnias, los hutus y los tutsis, si lograban enfrentarlas entre sí era más fácil dominarlas. A pesar de haber logrado su independencia las diferencias impuestas no fueron superadas y llevaría a su pueblo a una confrontación extrema conocida como la masacre de Ruanda en 1994.

Europa en el periodo entreguerras además de sufrir una crisis económica y sus derivadas consecuencias. Europa quedaría marcada desde su interior por la experiencia de la guerra y la volvería vivir como un continuo 30 años después. Sostiene Hobsbawn (1989) “La segunda guerra mundial tal vez podía haberse evitado, o al menos retrasado, si se hubiera restablecido la economía anterior a la guerra como un próspero sistema mundial de crecimiento y

expansión” (p.45). El deseo de superar al adversario pudo más que el deseo de reconstruir los vejámenes que había dejado la guerra

3 SEGUNDO CAPITULO: MARCO METODOLOGICO

3.1. Enseñanza de la Historia en Colombia

El trasegar de la enseñanza de la historia en Colombia ha sufrido los problemas generales de la organización de los sistemas educativos del país. En este marco se han tenido que responder a las preguntas ¿Qué, cómo, cuándo y a quiénes enseñar? al igual que ha enfrentado problemas específicos de la disciplina en cuanto su campo teórico, es decir el tipo de historia que se escribe, que a la vez se institucionaliza y se enseña²⁴. Sin duda, se puede afirmar que ha sido un proceso de muchas transformaciones y continuidades, por tanto para entender el panorama actual de la enseñanza de la historia es indispensable remitirse a la conformación de la misma, por lo menos desde el nacimiento de la República.

Debe señalarse en principio que la Historia en la enseñanza ha sido un tema de interés por las Naciones modernas. Se convirtió en una herramienta necesaria para agrupar diversas poblaciones con el objetivo de que se lograran identificar con un mismo sistema de ideas bajo un mismo territorio, por tanto la disciplina ha pasado por la creación de discursos que refuerzan estas ideas creando relatos hegemónicos, hitos fundacionales que han convertido en los fundamentos de lo nacional y la identidad patriótica, aspectos que fueron el núcleo temático principal para la enseñanza de la Historia. Este fenómeno ocurrió en el país y marcó en buena medida la principal función de esta enseñanza. Luego de la independencia los próceres se pronunciaron al respecto otorgándole a la instrucción pública un papel elemental.

²⁴ La institucionalización se ha consolidado por un escenario nacional e internacional

El inicio del siglo XX en Colombia trajo consigo avances en la disciplina sobre todo en la investigación, con la creación en 1902 de la Academia Colombiana de Historia se fomenta la revisión y conservación de archivos, al igual que la producción de textos destinados para la enseñanza; sin embargo, existía una diferencia sustancial entre la producción académica y la enseñanza de la historia. La academia podría investigar los hechos históricos y hacer interpretaciones de la “realidad histórica”, pero la enseñanza de la historia seguía siendo manipulada con el ánimo de no generar controversia (Guerrero y Guerrero, 2020). Para este momento la Historia Patria tuvo un gran auge y se puede afirmar que uno de sus principales impulsos se dio por la elección en 1910 del texto *Compendio de la Historia de Colombia* de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla como único texto para la enseñanza que estuvo vigente hasta los años 60's (Acuña 2020).

El resultado de tal determinación en un primer momento se puede considerar como un avance al ser el primer manual institucionalizado que presentaba de forma organizada los contenidos a enseñar, sin embargo y como señalan varios autores fueron más dificultades las que planteó. Entre las más significativas están:

- Es un intento del estado de crear una identidad y una memoria colectiva centrado en el imaginario de la nación, basado en postulados patriotas, cívicos y religiosos.
- Periodiza la historia de Colombia, pero la analiza desde una perspectiva muy conservadora, por ejemplo, en el caso de la colonia, no se habla sobre el maltrato al que fueron expuestos los indígenas, los procesos de dominación o la opresión social, en lugar a ello se rescata la misión civilizadora que tenían los europeos, se justifican las jerarquías sociales y la visión elitista.

- El relato está centrado en la historia de las elites y los gobernantes desde una perspectiva positiva, es decir donde los sujetos actuaron por el bien de la nación, haciendo que todos fueran de alguna forma “buenos”
- El heroísmo fue fundamental para la imagen de nación, lo cual reforzó los estereotipos que venían de antaño y siguió la invisibilización de pueblos aborígenes y afrocolombianos, además de exagerar el hispanismo de los criollos.
- Aun cuando el texto con el tiempo fue reemplazado por otros, estos lo tomaban como referencia para la construcción del relato histórico, perpetuando las bases del relato.

En la práctica, la enseñanza de la historia quedó configurada a través de manuales de texto como el de Henao y Arrubla. En estos manuales se observa una narrativa descriptiva que idealiza los procesos históricos para no generar controversia entre la población. Como afirman Guerrero y Guerrero (2020) “fue un relato acrítico, tradicional y conservador” (p123).

Ahora bien, siguiendo la línea cronológica, entre las décadas de 1950 y 1970 se observa una transformación de la manera cómo se escribe la historia como también, eventualmente, como se enseña. Según Acuña (2020) “En primer lugar, las nuevas miradas historiográficas provenientes del marxismo, de la Escuela de Annales y de los enfoques norteamericanos, plantearon nuevas lecturas a temas como la demografía, la formación del Estado, el desarrollo y crecimiento económico.” Los nuevos enfoques produjeron un incremento diversificado en la investigación, al ser planteados no desde las preocupaciones de un imaginario nacional, lo que llevó a abandonar como eje fundamental la historia heroica, militar y descriptiva.

En consecuencia, las publicaciones relacionadas con temas históricos abundaban de la mano de autores como German Colmenares, Jaime Jaramillo Uribe, Alvaro Tirado, Mauricio Archila, entre muchos. Se publicaba en editoriales independientes como va la Oveja negra

generando una posibilidad mayor de llegar a la población no académica, también dio paso a la apertura de espacios específicos para la divulgación histórica como *el Anuario de Historia social y la Cultura* en 1963 y la introducción de una historia menos tradicional en organizaciones institucionalizadas, como por ejemplo *la Historia Extensa de Colombia* publicada por la Academia de Historia de Colombia²⁵ en 1965 que poseía volúmenes relacionados con Historia económica (Melo 2018). Este proceso en el campo historiográfico es conocido como *La nueva historia* debido a que transforma los paradigmas de la investigación histórica, lo que generaría en la década de los ochenta la creación de espacios de pregrado y maestrías de historia y la institucionalización de la investigación histórica universitaria. Con este eventual cambio, los objetos de estudio varían ya que se analizan problemas y procesos como la tenencia de la tierra, los movimientos sociales, se abordaban las culturas precolombinas o el desarrollo de la violencia en Colombia dejando de lado la historia de acontecimientos.

En cuanto a la enseñanza de la historia, las transformaciones de la disciplina abrieron un amplio debate en las aulas universitarias integrado por un componente crítico que cuestiona la organización del sistema educativo desde los fines, los contenidos y las metodologías. Se coloca en juicio la forma cómo se ha venido difundiendo el pasado, pues se afirmaba que había un desconocimiento de la población en los procesos y por lo tanto, se exigía que se reconociera como sujetos históricos a diferentes actores como campesinos, indígenas, mujeres, proletariado, afrocolombianos, etc (Guerrero y Guerrero 2020). Todas las discusiones que se venían dando por estos años en el ámbito académico de la disciplina influenciaron de una u otra forma la creación de libros de textos que orientaban la enseñanza. Melo (2018) al respecto

²⁵ Cabe recordar que la Academia de Historia de Colombia fue designada por el estado para el control y supervisión de los contenidos históricos que se enseñaban en las escuelas. medida que se instaura para conservar el orden después del Bogotazo y trajo de nuevo los planteamientos decimonónicos sobre la enseñanza de la historia.

indica que desde finales de los años 70, las editoriales actualizaron el contenido de los manuales restando importancia a la historia heroica y dándole mayor énfasis a los procesos económicos, sociales y culturales logrando así un relato histórico con menos sesgos. Cabe mencionar, por ejemplo, el texto escolar *historia de colombia* de 1986, escrito por Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzan publicado por la editorial *El Cid*. causó un gran impacto y controversia por el énfasis que se hacían en los procesos sociales y económicos, tal fue la conmoción que el mismo Kalmanovitz relata en una entrevista que:

Se produjo una intensa controversia. La Academia de Historia dictaminó que no debía ser utilizado en los colegios, según una vieja atribución que tenía de velar por los contenidos de los textos de historia en el sistema educativo. El Siglo editorializa en el sentido de que una persona con sangre judía, apátrida en su esencia, no podía escribir la historia patria de Colombia. Yo repliqué que no había escrito una historia para exaltar a los mártires y dirigentes patrióticos sino una historia económica.

Se puede señalar que este tipo de publicaciones de la mano de autores de la Nueva Historia tenían un interés fundamental en la enseñanza de la historia, la brecha entre lo que producía la academia y lo que se enseñaba parecía cerrarse, sin embargo, a pesar de existir las condiciones tal proyecto no se concretaría. En primera instancia el movimiento antes descrito estaba construido fundamentalmente por autores individuales e instituciones relativamente separadas del establecimiento lo que dificultó la difusión a gran escala de formas más críticas de entender la historia, pero el mayor impedimento para el proyecto vendría de una paradójica regresión al nacionalismo y los valores patrióticos como descendientes de los “valores occidentales” en la escritura de la historia, esta vez condicionada no por el conflicto político interno e inmediato si no por la guerra ideológica en el plano internacional.

Desde los años setenta las reformas se orientan a seguir la agenda de los organismos de control internacional amparadas en la idea de conseguir atributos democráticos y liberales a

través de la educación de las sociedades o por lo menos así se planteó oficialmente. El trasfondo de las reformas según Guerrero y Guerrero (2020) es enfrentarse al avance del marxismo y las corrientes socialistas en latinoamérica como en el resto del mundo a través de la homogeneización de los contenidos y la atenuación de la lectura histórica en términos de conflicto entre clases sociedades o individuos. Se verán entonces como indican Rodriguez y Sanchez (2009) políticas educativas con relatos suavizados o francamente sesgados de las problemáticas políticas nacionales e internacionales tendientes a anular las relaciones entre maestros y educandos, reducir las lecturas contrastadas de posicionamientos éticos o políticos en el contexto nacional y entregar contenidos predefinidos con la incursión de la tecnología de la educativa.

En suma, las normativas instauradas por el establecimiento fueron progresivamente tomando el control de lo que se enseñaba y en cierto sentido de quienes enseñaban, debido a que el maestro no se toma como un portador de saberes y se convierte en un administrador del currículo. El decreto 1419 de 1978 de reforma curricular mediante el cual se formaliza la omnipresencia de la tecnología educativa y el decreto 1002 de 1984 que instaura el plan de estudios de la educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media vocacional en el cual se crean áreas comunes que agrupan diferentes disciplinas, estos decretos fueron la consolidación de la presión internacional y las voces en contra de esta medida no se demoraron en levantar, principalmente la FECODE y el Movimiento Pedagógico hicieron franca oposición poniendo en el centro de las discusiones las reformas curriculares.

La consecuencia del decreto 1002 fue que la historia quedaría agrupada con la geografía y la cívica en el área de Ciencias Sociales. En un principio esto no significó que se iba a dejar de enseñar historia, aunque era casi evidente que tendría menos horas de carga horaria, como lo que se pretendía era un conocimiento integral del área de Ciencias sociales la enseñanza de la historia se fue desdibujando de la práctica docente, pues se diluía en preguntas y

competencias que buscaban otros objetivos de aprendizajes. El objetivo de pensar históricamente a través de la enseñanza de procesos se dificultaría y la temporalidad quedaría resumida un conjunto de sucesos desconectados.

Por otra parte la Ley General de Educación de 1994 le otorgaría más cátedras al área como democracia y constitución política, disminuyendo el espacio relativo de la historia en la educación, además planteó la creación de los lineamientos curriculares que se vieron consolidados en el año 2002 y que en el año 2004 estarían acompañados de los estándares curriculares.

Los lineamientos curriculares tienen como objetivo integrar el saber de las diferentes cátedras en el área p a través de ejes problematizadores, reconociendo la enseñanza como un proceso reflexivo y no como la acumulación de saberes de forma progresiva, por ello significó algo innovador, pero en la práctica la saturación de los contenidos establecidos para el área de ciencias sociales fue un obstáculo que propendió a la superficialidad y al presentismo que llevado a la historia impedía el pensamiento histórico en los educandos. Por otro lado, como indica Melo (2018) “el documento de estándares adoptó un formato apoyado en la retórica entonces vigente de las “competencias ” o “logros ” que deben obtener los estudiantes” (p.38). Estos logros deben ser adquiridos sin importar el contexto en el que se enseñe lo cual desconoce las diferencias y riquezas étnicas en un país que se declara pluriétnico y multicultural. (CAEHC, 2019). Con ello se simplificó y se homogenizó los contenidos a la adquisición de unas habilidades básicas que no incluyen el pensamiento crítico ni histórico. La desarticulación entre lineamientos y estándares es evidente. Al respecto indica Melo (2018): Así, en vez de decir que el profesor debe explicar en tal nivel la independencia, el documento de lineamientos plantea el problema de la “constitución de nación”, mientras que el de estándares dice que, en el sexto grado, el estudiante “podrá definir conceptualmente las diferencias entre nación, patria y república” (p.38).

La desarticulación de las políticas educativas induce al error al no articularse en unos objetivos comunes y esto también se vio reflejado en la elaboración de textos escolares, la integración de las disciplinas en un área condujo poco a poco a la elaboración de textos que abarcaran el área de Ciencias Sociales, pero la producción de estos se vio marcada por la confusión general que inspiraban las disposiciones ministeriales. Los textos se elaboraron sin un conocimiento integral de área, produciendo la desarticulación de las temáticas, priorizando la cronología y en general no se generó un cambio de enfoques metodológicos y conceptuales que produjera un cambio en la forma del aprendizaje del estudiante (Acuña, 2020). A pesar de que la utilización de libros de textos en el aula es criticada, es cierto que pueden funcionar como una herramienta que organice los contenidos, sobre todo en lugares donde el acceso a la información no es fácil.

Cabe considerar y siguiendo esta misma línea que durante la década de los noventa el Ministerio de Educación dejó la compra de manuales escolares argumentando que el gasto se debía ser de manera descentralizada, siendo así, solo secretarías con muchos recursos como la de Bogotá podían seguir con esta práctica. Por otra parte, en la educación privada los libros de textos utilizados fueron principalmente creados por editoriales que entraron en el negocio de crear estos textos. La enseñanza de la historia en las aulas quedó diluida al manejo particular que desarrolla cada profesor, pues la disciplina estaba integrada en los lineamientos de ciencias sociales mediante ejes problematizadores o núcleos temáticos. A esto hay que añadirle que con el atiborramiento de las disciplinas en un área y la instauración de las pruebas estandarizadas, la historia perdería de manera progresiva tiempo en la carga horaria de clases.

En buena medida, los problemas de la enseñanza de la historia que se han señalado siguen vigentes, aunque han existido iniciativas empujadas por diferentes sectores para reivindicar la enseñanza histórica intentando dar una orientación curricular más clara y amplia

de la disciplina desde las secretarías de educación o directamente desde el ministerio de educación con la elaboración de herramientas para consulta, como *historia hoy* un portal que reposa en la página de *Colombia Aprende* donde se pone a disposición libros en formato pdf con contenido que impulsa el pensamiento crítico sobre la historia de Colombia.

Con mucha mayor resonancia en cuanto a políticas educativas, se encuentra, por último, la promulgación de la Ley 1874 en el 2017 que decreta la inclusión de la enseñanza de la historia de Colombia como una disciplina que se debe integrar a los lineamientos curriculares de área. La ley se convierte en una oportunidad para ahondar en temas importantes y que han sido invisibilizados como la violencia y el conflicto armado que ha vivido la población colombiana. Actualmente existen herramientas que en combinación con la posibilidad que abre la ley permite tratar dichos temas de forma organizada, con visión histórica y rescatando los procesos de memoria, como las creadas por la Comisión de la Verdad, cuya página permite encontrar desde material de consulta hasta propuestas de enseñanza.

No obstante la promulgación de la ley no significa su aplicación real y efectiva, ya que si bien es una medida de obligatoriedad, al decir integrada a los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales le resta impacto. según Melo (2018) “La solución es bastante deficiente: A primera vista se centra en repetir la orden del decreto de 1984 y la ley de educación de 1994 a las que se atribuye la desaparición de la historia” (p.40). Sin embargo, la ley abrió un espacio para replantear el currículo y de allí salió el documento en el 2022 a cargo de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC), el cual hace un diagnóstico y realiza unas recomendaciones para la enseñanza con perspectiva histórica, en donde se evidencian diferentes enfoques y actores.

3.2. La Guerra y su enseñanza

Dentro la enseñanza histórica que se ha definido en Colombia a través de estos documentos institucionalizados, la guerra hace parte de sus contenidos. No obstante, el carácter descriptivo que ha portado, la aleja de una perspectiva que promueva reflexiones y sensibilidades. En principio, creemos necesario definir el concepto guerra, para luego abordar como se ha presentado en la escuela y desde allí evidenciar cuál es la potencialidad de su estudio en la enseñanza histórica. Según García (2016)

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. (p. 579)

Lo anterior es una definición general que nos permite entender la relación existente entre humanos, tecnología y espacio. Se entiende también la guerra como una continuación de actos violentos inherentes al ser humano producto de las relaciones y fricciones sociales. La guerra funciona como una oposición paradójica a la violencia, ya que esta última es un acto desorganizado que funciona como extensión de la venganza, en cambio la guerra la suprime para formarse como una agresión organizada que pone en consonancia a los hombres tras de un objetivo, funcionando de forma tan antagónica a la violencia como la paz (Benítez, 2016).

Estas interpretaciones sobre la paz y la guerra sirven como indicador del lugar de estos asuntos tan importantes en la enseñanza de la historia. No es una tarea fácil, pues la historia patria y la llamada memoria oficial, se instalan en un hito que se desarrolló mediante la guerra. Las independencias fueron actos militares en donde las acciones de hecho fueron

violentas bajo unos principios que desembocaron en la instauración de un proyecto de república. Esta identidad patriótica fue precisamente instalada bajo un proceso bélico, lo que resalta la idea de que la guerra dio el inicio de la nación.

Podemos identificar guerras que fundan la nación y establecen al Estado y otras que lo defienden. Las guerras de independencia en América es un ejemplo del primer tipo mientras que las guerras europeas del siglo XX se corresponden a las segundas. Sin embargo, en cualquiera de los dos tipos se recurre a un sentimiento de identidad nacional para defender la patria y marchar a la guerra. (Ramos, 2017, pp. 28)

Se puede entender que la guerra se ha enseñado parcialmente y que su estudio en la escuela esta sesgado por aspectos que limitan su comprensión, los móviles, los debates y voces disidentes que emergen en periodos de guerra. En general, la enseñanza de las guerras se expresa en descripciones de los eventos, las armas y momentos de quiebre, además, su contenido se centra en la minucia militar, el heroísmo y en dualismos como vencedores y vencidos o buenos y malos, subrayando que la versión de los vencedores se convierte en la Historia oficial. El relato es intencionado para darle importancia a ciertos sectores, generalmente militares y políticos, invisibilizando otros sectores de la sociedad que fueron partícipes, como también, su estudio pocas veces se ajusta a conceptos económicos, políticos o ideológicos.

Un ejemplo importante de lo anterior es la relación economía-guerra, la cual sustenta que por razones económicas no solo se han librado guerras si no que también se han ganado, ya que las naciones con mayor poder adquisitivo son capaces de impulsar innovaciones tecnológicas que resultan ser determinantes. Asimismo, estas naciones son capaces de financiar las guerras internas de otras naciones, voluntad que recae no en compromisos políticos sino

principalmente en intereses nuevamente económicos²⁶. A pesar de que la relación política-economía- guerra se enseña con “la buena intención” de entregarse a los estudiantes en términos sencillos con los que tengan un primer acercamiento más amable a los eventos históricos, el enfoque termina siendo reduccionista, esto conduce al maniqueísmo y a una interpretación sesgada con una moral que en últimas es probélica al justificar las razones de los vencedores para ir a la guerra.

Un punto de referencia clave son las dos guerras mundiales, especialmente para el caso que nos convoca, consideramos que la primera es reveladora en la enseñanza de la historia. por motivos que ya se han explicado, su estudio permite ver las transformaciones de la guerra y las sociedades. Según Garcia (2016), “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” (p. 570). La guerra es parte de la historia de la humanidad, como afirma García (2016), “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”. (p. 580).

Resulta lógico que tras los horrores que presencié la humanidad con las dos guerras mundiales nacieran movimientos pacifistas, no solo sociales sino también proyectos educativos en distintos lugares, pero especialmente en Colombia. Dicha corriente tiene dentro de sus principales objetivos la resolución pacífica de conflictos a través de fomentar una cultura de valores que se centra a su vez en los sistemas democrático, su auge condujo que conceptos como conflicto, guerra y violencia se volvieran a tocar en los salones de clase.

²⁶ Para ampliar este tema se recomienda el libro de Noam Chomsky, *Cómo funciona el mundo* el cual profundiza en elementos ideológicos, sociales y económicos sobre el financiamiento de guerra y las esferas de influencia de las potencias mundiales

Según Serres (2016) La violencia no tiene padre ni madre, se crea y reproduce a ella misma y ello se demuestra con la lógica de que guerrear contra la guerra conduce a la guerra, su antítesis y negación son la misma causa. Una de las maneras en las que se puede, ahí si, crear una cultura de paz, es el estudio dedicado de los hechos violentos, rastreando los móviles, desarrollando la empatía, el cotejo de diferentes fuentes y el fomento de una consciencia del valor de la vida, son aspectos que pueden utilizarse en una propuesta de enseñanza de la historia.

En el caso de Colombia el conflicto armado ha sido catalogado, entre otros, como una guerra específica e interna, se hace necesario pensar alternativas para que las ciencias sociales y la enseñanza de la historia puedan aportar para fomentar la reflexión sobre el contexto político y social que ha mantenido la violencia como acción política en el país. Rodríguez y Sanchez (2009) afirman que las reformas de renovación curricular no contemplan de manera comprometida el conflicto armado, las exigencias que se le hacen a la escuela y para las cuales se legisla tienen como objetivo desarrollar habilidades y competencias siguiendo la línea de educación estandarizada y mediada por evaluación periódicas. Las autoras denuncian la falta de una política educativa en torno al conflicto, en un momento en que la ley de víctimas y ley justicia y paz eran una realidad y debieron impulsar la enseñanza en torno a la violencia y el conflicto armado, sin embargo 13 años más tarde la CAEHC en su diagnóstico hace una afirmación muy parecida a la de las profesoras. Afirma la CAEHC (2022):

El silencio curricular y la falta de mediación docente para la reflexión crítica sobre la historia reciente ha generado que los imaginarios de los educandos sobre el conflicto sean generalmente superficiales, fragmentados y poco críticos, al estar altamente determinadas por sus experiencias personales, familiares y por los

discursos políticos a los que están expuestos, sin tener parámetros para asumirlos críticamente (p. 40)

Una política educativa que permita una enseñanza del pasado reciente en torno al conflicto armado y la violencia es necesario, como también lo es, que se abra el espectro se analice las guerras en todas sus dimensiones, especialmente las dos guerras más importantes en la historia de la humanidad. No obstante, existen profesores que tratan estos temas a pesar de los obstáculos y utilizan fuentes variadas como la pintura, material audiovisual, literatura, etc. creando verdaderos espacios de reflexión, aunque si cabe anotar que el uso de referentes teóricos es escaso y principalmente adquieren sus contenidos y secuencias didácticas de libros de texto²⁷ (Arias 2018). Se puede concluir que el trato que ha tenido el conflicto armado y la guerra en la enseñanza de la historia en la escuela presenta un déficit analítico evidente, incluso esto puede generar que se normalice la idea de que la guerra es una opción. Los ejes citados anteriormente, haya la importancia del conflicto interno como una fuente de comprensión de nuestra historia. La guerra como tal debe ser un objeto de estudio de la historia, pues creemos que en ella hay un potencial para la aplicación de categorías de análisis propios de la disciplina que contribuyen en general a la enseñanza histórica y fomentar la construcción de la paz. En últimas pensar la enseñanza de la guerra, es también un aporte para enseñar la paz.

Categorías de Análisis Pedagógico

Este trabajo propone tres categorías que se consideran primordiales para una propuesta didáctica basada en la guerra, teniendo en cuenta que principalmente nos centraremos en el coste y sufrimiento humano que significó. Buscamos generar un mayor acercamiento a la parte

²⁷ Los libros que abarcan el tema del conflicto y la guerra tienen problemas en cuanto a que la información que brindan es muy limitada y superflua. El contenido es descriptivo y fragmentado lo cual provoca un difícil entendimiento de las continuidades y discontinuidades de los procesos históricos. Por ejemplo, el libro Proyecto saberes sociales 9 de la editorial Santillana en una de sus unidades abarca las guerras mundiales en 6 páginas, otras en cuanto a la segunda mitad del siglo XX, presentan la historia de Colombia en 30 páginas y estas contienen desde temas económicos hasta descripción de los gobiernos del momento y actores del conflicto.

humana y sensible que se encuentra en la tragedia de la guerra. Esta decisión permite alejarnos del dualismo clásico de buenos-malos y consecuentemente de las justificaciones de vencedores y vencidos. Aunado a esto, dicho enfoque que está de manera omnipresente a lo largo de este trabajo rechaza la visión simple y descriptiva de la guerra expresada en la acumulación de datos y estadísticas que trata a quienes participan en ella como cifras y datos, invisibilizando así todos los actores que directa o indirectamente participaron en ella.

Es fundamental que la comprensión de la primera guerra mundial como un fenómeno multicausal se dé desde herramientas de análisis claras que permitan dar una idea coherente que permita entender las lógicas detrás del evento histórico, por tanto, la primera categoría es la **relevancia histórica**. La segunda categoría a tener en cuenta es la **empatía histórica** que se entiende como la habilidad para entender los marcos de referencia en los que se sitúan los personajes históricos, profundizando en las mentalidades y el comportamiento. Por último, se encuentra la **Narrativa histórica**, la cual contiene valiosos elementos para la representación histórica en los estudiantes.

3.3. Propuesta Pedagógica

3.3.1. Constructivismo Como Modelo, el Aprendizaje Significativo Como Enfoque Pedagógico de la Práctica

Con el propósito de desarrollar el presente trabajo de grado y la práctica pedagógica se tuvieron en cuenta los preceptos utilizados en el constructivismo, utilizando como enfoque pedagógico el aprendizaje significativo. A partir de la visión constructivista se desarrollaron cuatro unidades didácticas entorno a aprendizajes significativos dentro del aula. Por su parte, también se evaluará la pertinencia de este modelo para el aprendizaje de la historia y el reconocimiento de hechos históricos como la Primera Guerra Mundial.

El constructivismo es un modelo pedagógico basado inicialmente en la filosofía del pensamiento kantiano, pero que tiene una redefinición pedagógica a partir del siglo XIX, Para Ortiz Granja (2015) el constructivismo reconoce que: “El conocimiento es una construcción del ser humano, cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad” (p. 5).

Entendiendo esta definición, el constructivismo resulta útil para el desarrollo de los procesos históricos ya que permiten explorar en los estudiantes de diferentes edades los conocimientos adquiridos como un proceso de constante construcción. De igual manera, el proceso constructivista permite el desarrollo de innumerables innovaciones pedagógicas pues se construye a partir de mecanismos dialécticos, los debates entre docentes y estudiantes pueden generar procesos integrales de imaginación histórica y reconocimiento de realidades sociales.

El modelo constructivista integrado a la enseñanza de las Ciencias Sociales ha tenido aplicabilidades notables dentro de los procesos de construcción de la disciplina, por su flexibilidad y el darles lugar a los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes. Para el caso de la historia, esta aplicabilidad práctica puede llevar a que los estudiantes no solo reconozcan sus formas de aprender, sino que, a partir de la empatía histórica, se adquiera conocimiento conceptual de los hechos históricos. En palabras de Ortiz Granja (2015)

Se puede observar que el aprendizaje implica la totalidad de habilidades y destrezas de un ser humano, en todos los ámbitos que lo caracterizan. Además, también se puede entender, el aprendizaje como “Proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras e intelectuales),

incorpora contenidos formativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción (p. 6)

Con el propósito de generar una simbiosis efectiva de la práctica pedagógica con el modelo constructivista, resulta necesario reconocer el aprendizaje significativo como un enfoque que consideramos clave debido a que recoge importantes avances pedagógicos, según Poveda Martínez (2022) siguiendo la línea Rodríguez de Moreno (2010) este enfoque posee tres condiciones:

La primera menciona que el material usado para el aprendizaje debe ser significativo para el estudiante; la segunda consiste en que debe existir en el estudiante un significado psicológico, es decir, debe de contar con los conocimientos previos que le ayuden a dar sentido a los nuevos y, la tercera condición es que el aprendiz manifieste su genuino interés en la aprehensión del tema (p. 50)

Como vemos el aprendizaje significativo es una teoría psicológica de enfoque centrada en el estudiante, al ocuparse de los elementos internos del individuo que permiten el aprendizaje de grandes cuerpos de conocimiento. Esto se lograría al dotar de significado individual y social a los elementos conceptuales que se aprenderán y a las herramientas pedagógicas que se utilizarán para transmitir estos (Ausubel, 1976). Retomando nuevamente a Poveda Martínez (2022) “En el aprendizaje significativo debe establecerse una conexión entre los conceptos previos y los nuevos estableciendo entre ellos una relación (Viera, 2003 y; Rodríguez de Moreno, 2010), que no solo le dote de sentido este nuevo aprendizaje, sino que le permita al estudiante construir para sí mismo un conocimiento propio y duradero” (p. 50)

De esta manera, proponemos integrar estos aportes del aprendizaje significativo con la implementación y puesta en práctica de los videojuegos con el fin de acercar, contextualizar e

interiorizar procesos relacionados con la Primera Guerra Mundial. Así la práctica pedagógica se proyectó a través de estos dos fundamentos pedagógicos, lo que nos llevó a desarrollar la propuesta de enseñanza y aprendizaje mediado por el juego y a través de herramientas didácticas relacionadas con la gamificación (Ibagón, 2015). El video juego se convirtió, en el marco de introducción, desarrollo y promoción de las reflexiones sobre la Gran Guerra.

3.4. Los Videojuegos y la Enseñanza de la Historia

En la actualidad, la enseñanza tradicional ha sido revaluada con la búsqueda constante de alternativas que permitan mejores procesos educativos, dejando de lado parcialmente los libros de texto y haciendo uso de herramientas didácticas que permitan dinamizar los procesos y mejorar la comprensión de los hechos históricos y la adquisición del pensamiento histórico. Las herramientas más usadas por los profesores de historia van desde libros de literatura, artes plásticas, audiovisuales, documentales, películas y videojuegos. El uso de estos últimos se fundamenta en gran medida por la necesidad de encontrar recursos más cercanos a los estudiantes (que son nativos digitales) fomentando la participación a través del lenguaje digital en el que ya están inmersos. Esto conlleva a un cambio metodológico en cuanto a los roles, el profesor será un mediador y orientador en los procesos y no un transmisor de información, por su parte los estudiantes dejan de ser unos receptores y pasan a ser activos de su propio aprendizaje, todo ello va guiado hacia la autoconstrucción del conocimiento con técnicas como aprender a aprender, resolución de problemas o aprendizaje mediante la investigación (Jiménez y Cuenca, 2015).

Ahora bien, los videojuegos desde inicios del presente siglo han llamado la atención del sector educativo, ya que representan uno de las principales formas de interacción de la población juvenil con la tecnología, sin embargo, su uso en el aula ha poseído tanto posturas en contra como a favor. La respuesta negativa se ve orientada a que los contenidos de estos

reproducen los valores negativos imperantes de la sociedad como la violencia extrema, el sexismo y el aislamiento (Cuenca 2006). Aunque es verdad ya que se basan en representaciones de los marcos sociales eso no descalifica su potencialidad. García (2016) afirma que los jóvenes gracias a la sociedad de la información están expuestos a este tipo de contenido y no solo por los videojuegos, sino por la televisión o las redes sociales. La forma en que se adquieren estas representaciones da lugar a la distorsión y por tanto la labor en una propuesta educativa debe ser utilizar a favor estas formas de transmisión de la información dotando a los estudiantes de capacidad de análisis y crítica para su tratamiento.

Otro alegato común es si todos los videojuegos se pueden utilizar en el aula, se debe tener en cuenta varias capas de la discusión, aunque en principio se pueda afirmar que si se puede. Montero, Diaz y Ruiz (2015) proponen los videojuegos como una herramienta de aprendizaje de la cual se pueden extraer elementos útiles para la enseñanza, por medio de la adquisición de habilidades como pueden ser búsqueda de información, resolución de problemas, pensamiento lógico o cálculos. Además, se considera que los videojuegos pueden generar en el estudiantado a través de la narrativa y efectos audiovisuales, la inmersión necesaria para lograr altos niveles de concentración (Ibagón 2018; Cuenca y Palacio 2015). Sin embargo, la utilización de dicho recurso requiere de aspectos fundamentales para su aplicación como : conocimiento amplio sobre el videojuego, plantear objetivos concretos, clasificación, tipificación de los contenidos, ponderación de recursos materiales, definir el grupo poblacional, lo que llevaría a un cambio metodológico y en los objetivos de aprendizaje.

Otro aspecto importante es cuál tipo de videojuegos dan mejores resultados en términos de enseñanza aprendizaje, si los juegos creados en proyectos con fines educativos o los juegos comerciales de consola o computador. Contrario a lo que se puede pensar son los juegos comerciales los que las investigaciones apuntan como un mejor recurso. Los juegos

comerciales tienen mayores ventajas porque sus objetivos son el entretenimiento (Ibagon 2015), son más financiados y su producción multimedia es superior, tienen una interfaz más desarrollada y por ende son más llamativos (Cuenca 2006). Los juegos comerciales tienen mayor potencialidad para generar inmersión, aumentar la concentración y promover un aprendizaje activo. No obstante, los avances tecnológicos de los últimos años han permitido el desarrollo de juegos independientes con presupuestos muy bajos, pero que alcanzan una producción multimedia e interfaz más que aceptable y una excelente narrativa. Algunos ejemplos del éxito de juegos independientes son Minecraft, Hollow Knight o Cup head que luego grandes empresas los compran para añadirlos a su catálogo.

Los autores Evaristo, Navarro, Vega y Nakano (2016) pusieron a prueba el videojuego educativo *1814: La Rebelión del Cusco*, un juego de estrategia desarrollado por el grupo Avatar Pupc, que tiene una interfaz y mecánicas parecidas a las de Age of Empires. Este juego logró ser muy llamativo y los resultados fueron satisfactorios al demostrar que los dos grupos que jugaron el videojuego (un grupo con clases mediadas por el profesor y el juego y el otro con solo el juego) tuvieron una mayor apropiación de los contenidos que el grupo que no lo jugó. La sistematización de esta experiencia da luz para el uso de videojuegos serios en el aula, ya que sí se logra mayor rango de inmersión a través de las mecánicas, interfaz y narrativa del videojuego, además de aplicar objetivos específicos puede ser una experiencia significativa en los estudiantes.

Siguiendo esta misma línea, es menester profundizar en el campo de acción que tienen los videojuegos en la enseñanza aprendizaje de la historia. Se debe a poder brindarle un carácter experiencial a la historia en el aula, usando las nuevas tecnologías y así hacerle frente a las constantes afirmaciones de que la historia es una materia aburrida. También aprovechar los recursos que existen, ya que el género más vendido en el mercado de los videojuegos es el de

carácter histórico, que bien pueden tratar de evolución histórica o tratar ciertos periodos específicos (Cuenca y Martín 2011).

Los videojuegos que más se han utilizado en el aula suelen ser los de estrategia en los cuales se da una evolución del personaje o las sociedades a través del tiempo virtual, entonces es más frecuente encontrar estudios y propuestas en las que se utilicen la historia como escenario narrativo de los juegos, entre ellos se desatacan juegos como age of empires, Cesar II, Civilization, total war, Empire Earth, age of mythology o el ya citado 1814: La Rebelión del Cusco. Garrido (2013) afirma que los estudiantes se sienten motivados al utilizar los videojuegos de estrategia en clase porque “se imbuyen en los videojuegos, toman decisiones, gestionan ambientes, son protagonistas, aprenden del error, existe competencia y desafío, entre otras”. También varios autores señalan que el uso de este recurso sirve para entender la causalidad y multicausalidad a pesar de que los juegos tengan un número determinado de posibilidades. Cuenca y Martin (2011) adjudican a ellos un carácter experiencial, que denominan como “laboratorios de experiencia histórica” que no interfiere con otros métodos de enseñanza y que más bien los complementa.

Otros juegos de carácter histórico que están permeando la escena de la educación son los juegos de aventura, títulos como: Assassin's Creed, valiant hearts O prince of persia, en estos pueden primar el elemento aventurero sobre el temporal, o no, pero aun así ofrecen el desarrollo de la lógica, resolución de problemas, una contextualización temporal desde lo audiovisual y según su rigor histórico la narrativa promueve el pensamiento histórico. Aca se según el autor que se revise se pueden enmarcar los Shooters, tipo : Battlefield, call of duty o wolfestein. Cuenca y Martín (2011) los clasifican aquí, pero en esta trabajo no se considera apropiado ya que por el momento esta clasificación se está dando por el tipo de jugabilidad. Los Shooters serían un género aparte con base histórica, que se desarrollan generalmente en

conflictos bélicos de alta relevancia, su potencialidad educativa es parecida al anterior, con el plus de que el elemento audiovisual están generalmente mejor logrados.

3.5. Didáctica de los videojuegos

En la enseñanza todo juego con base histórica tiene un potencial educativo sin importar el género, de acuerdo con Cuenca y Palacios (2015) la sola narrativa virtual da un contexto histórico en un lugar y tiempo determinado que el alumno apropia al ser parte del escenario mediante un sujeto virtual en el que el determina la evolución y desarrollo del mismo. Habría que tener en cuenta que esa inmersión producida por el papel activo del estudiante fomenta la empatía historia.

Si bien es un hecho demostrado por diferentes investigaciones que los videojuegos fomentan la adquisición de ciertas habilidades cognitivas y actitudinales, es igualmente cierto que no es una alternativa perfecta y que en el camino a implementarla se debe tener en cuenta varias dificultades que se pueden superar con el uso de una nueva metodología clara tanto en los objetivos que se desean alcanzar como en el aprovechamiento de los videojuegos. Lo principal es tener una forma de clasificar los juegos según su contenido histórico. Cuenca y Martín (2010) aportan una clasificación temática en general para ciencias sociales que es idónea por que la historia abarca una gran diversidad de aspectos sociales, sus categorías son: conflictos bélicos, urbanismo y gestión del territorio, medio ambiente, economía/comercio, relaciones sociales y problemas sociales de la ciudadanía.

Otra clasificación que es menester tener en cuenta es referente al contenido, es decir si contienen violencia física o verbal, imágenes sexuales, etc. En Colombia la ley 1554 de 2012 prescribe una agrupación muy genérica que los agrupa entre Videojuego de abierta circulación (menor de 18 años) y Videojuego de circulación restringida (mayores de 18 años), dicha clasificación se presta para la confusión y es preferible tener en cuenta el sistema

Norteamericano, Entertainment Software Rating Board (ESRB) que posee 7 categorías, cada uno con descriptores específicos o el sistema de clasificación europeo, Pan European Game Information (PEGI), que es aún más completo pero es igual de intuitivo que el Norteamericano. Todos los videojuegos están clasificados entre estos dos sistemas.

Sin embargo la clasificación del juego solo es una parte. El profesor debe tener un amplio conocimiento del tema que va a tratar, conocer de forma profunda el videojuego y unos objetivos claros que integren las anteriores dos variables, la implementación del juego no se puede dejar al azar (Ibagon, 2018). No importa que la temática sea parecida o que el juego se apto para el grupo poblacional escogido, si no se conoce el recurso virtual la propuesta didáctica no tiene cabida, entendiendo que los objetivos deben ser planteados desde el inicio con las dos variables, por tanto si el objetivo de un profesor es contextualizar sobre prácticas cotidianas, elementos patrimonial o arquitectura de la edad media es mejor utilizar Assassin's Creed que prince of persia, ya que el primero tiene una base histórica mucho más fuerte en la parte gráfica.

En esa misma línea, conocer el videojuego ayuda a prever problemas del contenido, que reflejan las dificultades existentes en el recurso, como los enfoques eurocentristas de la historia en los que se enmarcan la mayoría de los videojuegos (Ibagon, 2018), contenido anacrónico, tendencia al desenlace violento, poca visibilidad de la mujer en la historia o factores de carácter mágico y ficticio que sean determinantes para la resolución del juego (Cuenca y Martín, 2011). Es igual de importante tener en cuenta los requerimientos materiales para la implementación, es decir si son videojuegos para computadores, consolas o para dispositivos móviles y que estos tengan los requerimientos básicos para soportar el juego, es importante asegurarse que todo el estudiantado tenga la posibilidad de hacer uso del recurso²⁸.

²⁸ La tecnología mínima necesaria para que el juego funcione correctamente ya estaba disponible para el público entre 2004 y 2005 Valiant Hearts tiene los siguientes requisitos mínimos para funcionar en un computador personal: Procesador: pentium IV at 3.0 ghz o athlon 64 3000+, Ram: 2

Finalmente resulta primordial tener en cuenta que el uso de un videojuego es una herramienta más para alcanzar objetivos en el proceso de enseñanza y al ser un medio se debe complementar con otras herramientas, ya que resulta perjudicial dejarlo como único protagonista de la enseñanza, por dos razones fundamentales, al propiciar un cambio de roles el profesor se convierte en un orientador del proceso dejando al estudiante mayor protagonismo en su aprendizaje y ello puede causar indisciplina (Cuenca y Martín 2011), el estudiante debe tener siempre presente que está en un proceso educativo (Cuenca y Palacios 2015), además si su uso es único el alumno adquiere solo una versión (la del videojuego) de la historia lo que obstaculiza el desarrollo del pensamiento histórico.

Al respecto Evaristo, Navarro, Vega y Nakano (2016) demostraron mediante una investigación comparativa con tres grupos (grupo experimental: clases magistrales y videojuego; grupo de control 1: clases magistrales; grupo 2: Solo videojuego) que el uso solo del videojuego educativo tiene significativamente mejores efectos para el aprendizaje que las clases magistrales, y que el grupo experimental tiene mayores resultados en comparación con los otros dos grupos, los autores ratifican por medio de su investigación lo que el uso de métodos híbridos resulta ser la mejor apuesta. En concordancia Ibagón (2018) considera que el uso de otras mediaciones al unísono, como contrarrestar el contenido con fuentes históricas, la producción de ensayos, el desarrollo de clases magistrales o la búsqueda de información complementaria, aseguran mejores resultados en el proceso generando una mayor validez curricular.

gb. Tarjeta de video: NVIDIA geforce 6800 GT o AMD radeon x1950 pro (256 MB VRAM). Ram dedicada a video: 256 mb. Sistema operativo: windows XP. Espacio libre en el disco: 2 gb

3.6. Valiant Hearts una Propuesta Para la Enseñanza de la Guerra

Este proyecto toma como eje y herramienta en la enseñanza histórica de la primera guerra mundial al videojuego Valiant Hearts, debido a su alcance y la dimensión narrativa que presenta sobre la Gran guerra. Valiant Hearts es un videojuego desarrollado por la empresa francesa Ubisoft y lanzado en el año 2014. Está ambientado en la primera guerra mundial y sigue la historia de 4 personajes principales que, envueltos en la guerra, tendrán que superar una serie de dramáticas situaciones provocadas directa o indirectamente por el conflicto bélico, muchas de ellas en conjunto. Mezcla diferentes géneros a nivel jugable y se desarrolla con énfasis en la narrativa con gráficos 2D.

El juego se construye principalmente con retos jugables de lógica y habilidad en medio del desarrollo de la aventura de sus cuatro personajes principales: Karl un joven alemán forzado a reclutarse en el ejército alemán y deportado desde Francia, Emile el padre de Marie la esposa de Karl y reclutado por el ejército Francés, Freddie un ciudadano estadounidense que se enlista en el ejército francés para vengarse de la muerte de su esposa y Anna una enfermera belga en búsqueda de su padre raptado por los Alemanes.

Consideramos que Valiant Hearts como videojuego es un medio potencialmente productivo para los fines pedagógicos de sensibilizar a los estudiantes sobre la guerra. Asimismo, creemos que tiene otro tipo de ventajas que las dividiremos en: jugabilidad, diseño y arte, aspectos técnicos y por último, dada su destacada importancia para este proyecto, narrativa, Remesal (2016).

Jugabilidad

Para describir y analizar la jugabilidad de un juego uno de los primeros pasos suele ser ubicarlo en un género o subgénero específico que permita la mirada comparativa del título

dentro de un conjunto más homogéneo de obras. El problema surge cuando se comprende que como en el cine o la literatura, el género al que pertenece un videojuego es una materia de disputa teórica y académica por lo difícil que resulta encasillar obras complejas en un canon determinado. Valiant Hearts no es la excepción y puede clasificarse de varias maneras según el género al que pertenecería. Según su propia desarrolladora Ubisoft el juego sería de aventura y lógica (este último término como aproximación contextual al término puzzle en inglés, aunque de forma más literal sería rompecabezas), el distribuidor digital steam lo clasifica simplemente como aventura y reseñadores online en español como Vandal, 3Djuegos o vida extra lo clasifican entre aventura gráfica, lógica, acción, plataformas o simplemente juego de guerra. Esta heterogeneidad deriva en parte de la ya explicada naturaleza compleja de un videojuego en general, pero también de la diversidad propia del título, especialmente a nivel de sus mecánicas jugables.

Las secciones de lógica incluyen la resolución de tramos que implican, por ejemplo, dirigir a Walt (el perro de rescate que acompaña a los personajes en toda su aventura) para pasar por secciones por las que los principales personajes no pueden pasar, para traer herramientas especiales que permitan resolver el reto lógico. Hay secciones de resolución de rompecabezas en las que el entorno debe ser explorado secuencialmente para encontrar la manera de salir de un lugar o avanzar sin alertar a soldados hostiles. Incluso hay secciones en las que se utilizan capacidades de los enemigos para superar los retos, generalmente sin que implique herirlos y más bien con astucia y engaño. A lo largo del juego se acumulan elementos previos que permiten que los retos de lógica se hagan más complejos, pero con una progresión natural y sin cargar demasiado al jugador, además de ser poco repetitivos, esto tiene relación con que el juego tiene una sola dificultad lo que permite que esta se sienta muy bien desarrollada para el jugador.

En el entorno pedagógico la lógica es de por sí un elemento útil en la resolución de problemas cotidianos y su entrenamiento abstracto en el entorno digital podría ser generalizable a otras situaciones. Sin embargo, lo más llamativo de los retos de Valiant hearts para un estudiante de la primera guerra mundial es que, aunque el juego se ambienta en un entorno bélico la lógica permite sobrepasar problemas sin violencia o con violencia mínima en un ambiente en el que la violencia parece la única opción. Esto facilita la humanización del enemigo, que se presenta más como un obstáculo a sobrepasar en una situación específica que como un ser que debe ser destruido para cumplir una misión general.

Esta ausencia de la exaltación de la violencia en las mecánicas del juego es un objetivo explícito del juego. Adrian Lacey, director de desarrollo del juego, en una entrevista concedida al medio digital VICE en 2014 explica cómo el equipo desarrollador trato de alejarse conscientemente de los elementos más comunes de un juego belico, enfatizando como un juego con mecánicas de disparos (shooter en inglés), por ejemplo, hubiese imposibilitado ver el conflicto desde el punto de vista de la gente, de cómo sobrevive, de cómo afronta la violencia. Ese espíritu de anti-belicismo impregna todas las mecánicas del juego, no solo las de lógica. La movilidad general se combina con tramos de esquivas de objetos como proyectiles desde diferentes ángulos, objetos en el camino en un plano frontal y explosivos con efectos en áreas determinadas proporcionados momentos de mayor frenetismo, pero siempre desde la perspectiva de salvar la vida propia o la de algún compañero.

La ventaja fundamental del requerimiento de habilidad que propone Valiant Hearts para el estudiante de historia es que lo pone en los pies de protagonistas, quienes ante la amenaza constante tienen que arreglárselas rápidamente para sobrevivir. De forma lúdica lo pone en la piel del que teme morir o ser herido y cuya opción generalmente es la esquiva, no la agresividad. Es posible contextualizar los retos de habilidad de los protagonistas con

situaciones de la vida de los estudiantes, aunque probablemente no hayan tenido vivencias reales tan extremas, la protección del cuerpo es una habilidad básica de los seres humanos que generalmente pasa desapercibida.

Las mecánicas de acción (entendida como violencia en los videojuegos y otros medios) ejercidas directamente por protagonistas son realmente escasas, están dispersas y tienden a concentrarse en pequeños ataques para dejar a los antagonistas inconscientes, daños a las infraestructuras para superar obstáculos y algunos ataques con proyectiles, estos últimos representando la forma más explícita de violencia como acción del jugador. El hecho de que la violencia sea marginal, pero exista, como mecánica jugable aporta algo de variedad al diseño general de Valiant Hearts sin desviarse del mensaje general antiguerra.

Descritas las mecánicas jugables principales quedaría hablar del concepto de “aventura gráfica” que no se relaciona directamente con la jugabilidad, pero la influencia en forma profunda a lo largo del juego. La aventura gráfica se caracteriza a grandes rasgos por el control de un personaje o personajes atravesando entornos mediante la resolución de problemas de lógica y elementos de habilidad diversos mientras se desenvuelven en una historia con objetivos que dependen del personaje o los personajes, cuya narrativa es la del juego y evoluciona con el apoyo de texto en pantalla, casi todas se desenvuelven en entorno 2D. Valiant Hearts encaja bien en el género de aventura gráfica, aunque su jugabilidad sea más interactiva que la de la mayoría de las aventuras gráficas y el apoyo en el texto para la narrativa sea menos relevante.

Entre las facilidades que presenta este género para el aprendizaje significativo de conceptos por parte de los estudiantes están: a) Una narrativa intuitivamente relacionada con la jugabilidad, lo que facilita utilizar elementos jugables como pedagógicos apoyados en la experiencia del estudiante tanto en el juego como en su entorno. b) Las mecánicas jugables son

relativamente simples, como se describió previamente, lo que facilita la accesibilidad del juego a públicos amplios sin que se perciban como algo distante o extraño. C) El uso de texto e imágenes de referencia remite a las ideas previas (de anclaje) del estudiante si hay una guía docente apropiada.

Diseño y arte

La estética de Valiant hearts, acorde con su mensaje general, está muy detallada para transmitir angustia, melancolía, esperanza y la tragedia general de la guerra sin sobrecargar al jugador. Esto se logra con una combinación entre una estética general fría y triste matizada por un diseño de personajes y mundo de tipo caricaturesco, la complementariedad de estas características se describirá a continuación.

El elemento más evidente del diseño artístico general es la paleta de colores que utiliza el videojuego. Independientemente del color que utilicen los personajes, edificios o elementos atmosféricos en la mayoría de los casos sus tonos son apagados, tendientes al gris y planos. Los momentos en los que los colores son más vivos escasean y resaltan episodios de alegría como reencuentros y momentos de paz o acompañan algunos tramos de requerimiento de habilidad jugable para complementar el ritmo. El color como trasmisor del ambiente emocional general del juego permite que los estudiantes entiendan rápidamente mucho sobre la naturaleza de las situaciones que viven los personajes. Las ideas de anclaje sobre la relación del color y la emoción son comunes tanto por la influencia de los medios de comunicación como por la interacción con el mundo natural que permite relacionar los tonos poco saturados con elementos como la tristeza, el malestar emocional y los entornos físicos deteriorados.

El juego hace uso de imágenes de elementos o situaciones reales de la primera guerra mundial que se encuentran como coleccionables o al superar eventos de la trama que van acompañados de escritos descriptivos. El uso de imágenes reales contextualiza de forma

evidente al jugador. Todas las situaciones emotivas, en cualquier sentido, cobran una cercanía especial al entender que las personas que las vivieron se encontraban en un mundo cotidiano de objetos materiales y expresiones humanas registradas en fotografías y no solo en relatos aislados de un suceso histórico global y es una de las herramientas pedagógicas mas obviamente aprovechable que tiene Valiant Hearts.

Es importante analizar el diseño estético general del juego. Todos los elementos jugables y los fondos están diseñado con un estilo caricaturesco, alejado del realismo visual. Esa decisión de diseño podría parecer contradictoria por el solemne mensaje general del juego, pero en cambio facilita la empatía con los personajes porque, por un lado, evita que el jugador se centre en los elementos más llamativos de los acercamientos de imagen real a la violencia como la sangre, el fuego o la explotación visual del dolor permitiendo el enfoque en el relato y el mundo que se presenta y por el otro lado la caracterización visual del juego no impide que sea tomado en serio porque hay otros elementos en su diseño a tener en cuenta:

-Los personajes tienen los ojos cubiertos por cabello, por la forma de este cubrimiento la expresión que parecen tener siempre es triste o al menos seria lo que se suma al color y la ausencia de detalles vistosos en su vestimenta o corporalidad.

- Los personajes tienen interacciones realistas con el mundo que los rodea, y este mundo también funciona con cierto realismo físico (no se comportan como caricaturas) por ejemplo ningún personaje tiene habilidades físicas superhumanas sino que más bien son resilientes y valientes, pero vulnerables a amenazas graves de las que escapan por vías relativamente plausibles en la realidad.
- Los entornos están repletos de destrucción y tienen un aspecto sucio, propio de la guerra. Valiant Hearts, apoyado en un equilibrio correcto de elementos de diseño artístico, logra usar un estilo de dibujo animado para transmitir empatía por la vía de la

ternura, sin perder la seriedad. Además, evita la saturación emocional y la distracción visual que podrían asociarse al realismo.

Narrativa

La narrativa de un videojuego hace referencia al desarrollo de la historia que siguen los personajes y el mundo del juego. La relevancia de la narrativa en un videojuego depende de este, desde nula o casi nula en muchos juegos de rompecabezas, juegos habilidad pura o inclusive juegos de disparos o aventura en los que puede funcionar solo como una excusa para hacer acciones muy concretas hasta juegos como Valiant Hearts en los que la narrativa es una fundamental para el desarrollo de este. Y es que en Valiant Hearts todos los elementos jugables y estéticos están en consonancia con una historia que incita al anti-belicismo, la empatía y la compasión facilitando un acercamiento a la primera guerra mundial desde la perspectiva de la acción continua del jugador, facilitando la atención en los personajes que difícilmente se consigue en otros medios.

En el entorno escolar una narrativa de este estilo permite presentarle a los estudiantes un evento histórico de gran magnitud desde la cercanía de la actividad dirigida a objetivos, ya que por la manera en la que se desarrolla el juego parte de poder continuar la historia de los personajes, a su vez permite que el estudiante se inmiscuya con mas profundidad en la vida de la guerra y la relacione con su propia experiencia vital y sus conocimientos previos si tiene una adecuada guía docente, e inclusive sin esta. Como se adelantaba previamente en este capítulo el juego se ubica temporo-espacialmente en la Europa de la primera guerra especialmente entre Francia y Alemania y sigue a cuatro personajes enlazados directamente por lazos familiares o de amistad.

El primer personaje en ser jugable es Emile, granjero y padre de una mujer de nombre Marie. Emile es el personaje principal del juego, es separado de su familia al ser reclutado por

el ejército francés y encarna el espíritu antibélico del juego ya que aunque es obligado a ser soldado trata de resolver casi todas las situaciones que se le presentan sin violencia o con violencia mínima. Muchas de sus acciones son de cooperación con las personas que encuentra, simplemente para sobrevivir o directamente para salvarlas de algún peligro.

Casi todo el desarrollo de Emile este guiado por tres rasgos principales, la compasión por los demás, el amor por su familia y su sentido de justicia. El primero es visible la mayoría de las apariciones del personaje y se expresa en la ayuda desinteresada a personas afectadas por bombardeos y ataques de diferente índole, inclusive si los ataques fueron de compañeros suyos o de el mismo (muy infrecuentes), también se evidencia en el apoyo a sus compañeros soldados y, de forma mas evidente, en el apoyo continuo los demás personajes principales del juego. Esta cooperación constante, como actividad humana cotidiana, se puede conceptualizar en el aula de clase para generar empatía histórica a través de la discusión de la necesidad de apoyar a los demás en situaciones extremas para darle sentido al quehacer diario.

Emile hace todo lo posible por mantenerse en contacto con su hija Marie que se encuentra embarazada, y el juego nos muestra las cartas que le escribe, llenas de amor y esperanza en cuanto al fin de la guerra y el reencuentro con los familiares. Esta faceta familiar, tan melancólicamente expuesta, apunta a lograr que el jugador empatice con los sentimientos de aislamiento, incertidumbre y separación del personaje y se puede relacionar con las ideas previas de un potencial estudiantes sobre las dinámicas de la guerra en la familia y el contexto social de los individuos.

El capítulo ejemplifica muy bien la constante tensión del personaje al no querer herir a los demás y verse forzado por una situación que lo supera ampliamente. Tiene que ver con el sentido de justicia general del personaje y situaciones como esta durante el juego sirven

potencialmente para debatir la legitimidad de la violencia, tema tan común en la guerra y los sentimientos de los estudiantes ante estos dilemas en su vida.

El segundo personaje principal es Karl, esposo de Marie y de origen Alemán al igual que Emile es reclutado por su país al inicio de la guerra y deportado desde Francia, su historia, aunque similar a la de Emile como soldado, muestra algo mas aspectos como la perdida de autonomía del combatiente y búsqueda activa de la reunificación familiar. Durante buena parte de la historia Karl está bajo las órdenes del barón Von Dorf, despiadado antagonista principal que estará implicado en muchos de los eventos que mueven la trama de todos los personajes. Karl cumple órdenes sin tener idea de los objetivos reales de estas o de que, en muchos casos, incluso afectan a Emile o a los compañeros de este. De hecho el primer enfrentamiento bélico que muestra el juego termina con la captura de Emile por parte del batallón de Karl y este solo lo nota cuando Emile ya es capturado.

Karl representa para el jugador la ceguera ante la magnitud de la guerra, sin embargo es su unión a la familia lo que le impide implicarse de forma profunda en los objetivos de la guerra o sus formas. Aunque Karl no manifiesta en sus acciones tanto antibelicismo como Emile, en toda su historia la memoria y posterior búsqueda de su esposa embarazada es el impulsor de sus decisiones y de su desenlace.

Por su parte, Freddie es un soldado de origen estadounidense, representa el deseo de venganza y es el personaje mas violento de los cuatro principales, sin embargo no asesina ni siquiera al que considera causante de sus desgracias, el barón Von Dorf, aun teniendo la oportunidad hacia el final de su arco. Ni siquiera este personaje exalta la violencia y termina por ser acercamiento a la ira más que a la agresividad. En el aula de clase podría ser interesante como sujeto de análisis de esta dualidad y la ira es un sentimiento común y fácil de utilizar como idea de anclaje.

Por último, está Anna, médica veterinaria francesa, en búsqueda de su padre raptado por el barón Von Dorf. Representa directamente la acción en contra del dolor y la enfermedad ajena y al mismo tiempo el papel femenino en la guerra (en la primera guerra mundial la participación femenina directa en acciones bélicas fue mucho menor que en otros conflictos como la segunda guerra mundial). La mayoría de sus acciones son juegos de habilidad para tratar heridos y algunas acciones de lógica para superar tramos del camino. Anna es la encarnación de la lucha por el bienestar humano en medio del conflicto, sus acciones tienen la menor relación con la violencia de entre los cuatro personajes principales. Su valor pedagógico radica en que muestra una faceta de la guerra que exagera la colaboración empática entre las personas en medio de la adversidad, generando un contraste en el análisis de la situación.

En resumen, la narrativa de Valiant Hearts, a través de sus cuatro personajes, explora principalmente la empatía, la compasión, la importancia de la familia, la ayuda mutua en la adversidad, la complejidad de la violencia y la crueldad de la guerra. Se aleja con fuerza de la exaltación de la agresión como método de resolución de conflictos incluso en medio de un escenario bélico y reflexiona sobre el valor de la vida humana y el recuerdo colectivo de las cicatrices de la primera guerra mundial y más ampliamente, de cualquier guerra. Todos estos son campos de potencial educativo en el aula si se relacionan con las experiencias de los estudiantes y se les da significado en vida de estos.

3.7. Caracterización Institucional

3.7.1. Análisis del PEI del Colegio Tomás de Carrasquilla (IED) con el Proyecto

Investigativo.

El trabajo aquí expuesto presenta viabilidad y pertinencia en cuanto que su base fundamental presenta puntos de afinidad con las proyecciones institucionales, principios

fundamentales y objetivos de la institución. En lo general se encuentran concordancias en el interés a que los estudiantes sean sujetos activos en su aprendizaje capaces de construir a partir de sus experiencias, con la orientación y no la imposición del agente educativo. Se coincide de igual forma, en la idea de que el estudiante es un sujeto sentipensante con el poder de cambiar o transformar su entorno.

Hacia las especificidades se coincide en dos puntos centrales en su objetivo general y la visión de la institución. Se encuentra como un factor determinante de confluencia la importancia que la institución le otorga a la perspectiva humanística para la formación integral del estudiantado, ya que el presente trabajo tiene como pilar fundamental una mirada humanista para la enseñanza y entendimiento de la Gran Guerra, considerando tal perspectiva tan importante que sin ella la comprensión del impacto del conflicto se quedaría incompleta, por las razones ya explicadas en apartados anteriores.

Por otro lado la institución considera que la transformación del entorno por parte del estudiantado hacia una sociedad más justa y humana es potencializado por el uso de herramientas tecnológicas, de tal manera que es un lenguaje más comprensible para los jóvenes y en este punto no se puede estar más de acuerdo, ya que el presente trabajo es una apuesta seria para la reivindicación de los ambientes virtuales que permiten la construcción de conocimiento desde herramientas que el estudiante ya conoce o que puede comprender con mayor facilidad, aun si no está familiarizado con ellas, el potencial que las herramientas tecnológicas tienen en términos de inmersión es lo suficientemente alto como para mantener al estudiante activo en el proceso enseñanza aprendizaje.

3.7.2. Caracterización de la población del colegio Tomás de Carrasquilla (IED).

La presente propuesta didáctica se realizó en el colegio oficial Tomas Carrasquilla, que se encuentra ubicado en la Localidad de Barrios Unidos, en la UPZ Doce de Octubre, que fundamentalmente su actividad es la vivienda y un componente secundario económico-comercial. El colegio tiene una jornada única, en la cual ofrece una educación de media técnica, con dos especialidades, gestión empresarial y sistemas e informática Empresarial. La distribución del colegio consta de dos sedes contiguas, en la sede A se encuentra la Básica secundaria y la Media Técnica y en la Sede B se encuentra la educación para la Primera Infancia y la Básica Primaria.

La población escolar proviene en su mayoría de la UPZ Doce de Octubre, la cual según el informe Lectura Integral de Realidades (2021) es la UPZ más densamente poblada con 100.169 habitantes de la localidad, la población de la localidad en general está principalmente repartida en los estratos socioeconómicos medio-bajo y medio, por tanto la población juvenil presenta factores de riesgo en el desarrollo de su vida personal como la falta de oportunidades laborales o la imposibilidad de el acceso a la educación superior.

El mismo informe Lectura Integral de Realidades (2021) señala que la percepción de la seguridad en la mayoría del territorio es mala, debido al incremento en la inseguridad a causa de robos, bares, pandillas, etc. De hecho, en la localidad se rastrearon 16 pandillas y algunas de ellas pertenecientes al barrio Simón Bolívar (en el que se encuentra ubicado el colegio), con el agravante que entre las zonas con percepción de seguridad más bajo y que presentan deterioro de infraestructura y presencia de habitantes de calle y microtráfico son las inmediaciones a la calle 72, calle que está relativamente cerca al colegio.

Dicho lo anterior, es pertinente enunciar que de igual forma la institución educativa afirma en su PEI que la relación con su entorno sociocultural presenta violencia intrafamiliar,

el consumo y microtráfico de sustancias psicoactivas, pandillas, influencia de los medios masivos de comunicación, entre otros, creando una población muy variada, con posibles efectos negativos para su desarrollo personal y social. Por otro lado, se debe aclarar que, una parte importante de los estudiantes del colegio también provienen de otras localidades de la ciudad principalmente de Suba y Engativá, que llegan al colegio por medio de rutas escolares.

3.8. Unidades Didácticas

En el siguiente apartado se presentan las Unidades didácticas como la sistematización de la propuesta didáctica, para su realización se ha tenido en cuenta el contenido histórico del primer capítulo el cual presenta la perspectiva propia del trabajo de ver la Primera Guerra mundial, así como también se pone en evidencia las herramientas brindadas por el enfoque pedagógico (aprendizaje significativo) y las potencialidades de lo que se considera aquí una alternativa para la enseñanza de la historia, el videojuego Valiant Hearts.

Objetivo General de las Unidades

Plantear e implementar una propuesta didáctica sobre la primera guerra mundial desde un enfoque humanista utilizando como referencia central el videojuego Valiant Hearts.

Objetivos específicos

- Analizar qué significa el concepto de guerra, explorando cómo las dimensiones emocionales y éticas influyen en el conflicto.
- Explicar las principales causas que engendraron la primera guerra mundial
- Identificar y describir los bandos principales involucrados en el conflicto y sus alianzas.
- Analizar el desarrollo de la guerra, examinando cómo evolucionaron las estrategias militares, los avances tecnológicos y las condiciones en el frente de batalla

- Identificar y reconocer los diferentes tipos de sufrimiento humano que se dieron de forma directa o indirecta en el conflicto
- Examinar las consecuencias materiales e inmateriales que trajeron los diferentes tratados para finalizar la guerra
- Utilizar el videojuego "Valiant Hearts: The Great War" como recurso principal en una unidad didáctica, con el propósito de explorar los aspectos históricos y analizar cómo la narrativa interactiva del juego puede fomentar la comprensión histórica
- Sistematizar los resultados de la unidad didáctica e identificar su impacto en los estudiantes.

<p>Tema: Causas que originaron la Primera Guerra Mundial</p>
<p>Descripción:</p> <p>Esta unidad se centra en el entendimiento de que es una guerra y las múltiples causas que dieron origen a la Gran Guerra</p>
<p>Objetivo general:</p> <p>Analizar conceptos generales sobre qué es una guerra y el periodo antes de la Primera Guerra Mundial para dar cuenta de la multicausalidad de su origen</p>
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar las características de una guerra ● Contextualizar la geopolítica de finales del siglo XIX y principios del siglo XX en el continente europeo ● Explicar las principales causas que engendraron la primera guerra mundial ● Establecer quienes fueron los países beligerantes y cuáles fueron sus motivaciones para participar en ella
<p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conceptos claves: revolución industrial, estado nación, monarquía, imperialismo, nacionalismo, colonialismo, capitalismo ● Europa antes de 1914 ● Conformación e importancia de los bloques políticos ● Definición y características generales de una guerra

METODOLOGÍA			
Actividad	Tiempo	Descripción	Recursos
Conocimientos previos	25 minutos	<p>Los estudiantes se sentarán en mesa redonda con el fin de establecer contacto visual en todo momento.</p> <p>Se dará la palabra a algunos estudiantes, para que definan desde sus presaberes que entienden por guerra y si saben algo de la Primera Guerra Mundial. Al unísono y de forma individual se irán sacando conceptos claves, para luego de forma grupal hacer dos mapas mentales en el tablero referentes a los dos cuestionamientos, con el fin de que todos los estudiantes al finalizar la actividad tengan los conceptos claves del tema.</p>	<p>tablero marcador lápiz papel preguntas</p>
contextualización: Antecedentes	40 minutos	<p>El segundo momento se llevará a cabo con la presentación de diapositivas que contendrán características sociales, económicas y políticas, antes de la guerra, y relacionadas con las causas de la misma. Se presentará un mapa de Europa inmediatamente antes de la guerra con el objetivo de crear un imaginario visual de la conformación territorial.</p> <p>Basados en sus conocimientos previos y en material inmediatamente antes presentado, discutir en grupos de a 3 cuáles creen que fueron las naciones que se aliaron durante el conflicto en bloques bélicos, coloreando cada bando de un color y justificar la manera en que los agrupan de forma escrita al respaldo del mapa. Los grupos serán libres de utilizar más de dos colores, considerar cambios evolutivos de los bloques y otros recursos gráficos como flechas o iconos en el mapa si lo consideran necesario, incluso utilizar más de un mapa y esto les será explicado.</p>	<p>Diapositiv as Mapas colores</p>

		<p>Esta actividad ayudará a establecer al estudiante relaciones de causalidad relacionando diferentes variables y da apertura a la siguiente sección al brindar el contexto necesario e introducir el tema de la conformación de bloques</p>	
<p>fundamentación: conformación de los bloques</p>	<p>30 minutos</p>	<p>Se presentará la conformación de las alianzas y se comparará con las que los estudiantes habían realizado, se discutirá sobre las razones que tuvieron. Las inferencias verdaderas o más aproximadas se anotarán en el tablero y se complementarán de hacer falta. Con el fin de resaltar los intereses comunes e individuales de cada alianza.</p> <p>Luego se realizará una discusión grupal en la que se discutirá si en la actualidad existen bloques similares que persigan objetivos económicos, sociales o políticos.</p> <p>extrapolar el concepto de bloques a una temporalidad más cercana ayuda a ver la relevancia de las alianzas políticas en el curso de la historia</p>	<p>tablero marcador</p>
<p>finalización:</p>	<p>25 minutos</p>	<p>Con los motivantes y bloques claros en el aula, se hará un cuestionario de tres preguntas de forma individual ¿cree usted que las guerras más recientes tienen motivantes parecidos a la primera guerra mundial? y ¿cree que pueda existir otra guerra mundial y si así es porque lo cree?</p> <p>Este ejercicio dará cuenta de la apropiación del tema que el estudiante adquiere pudiendo trasladar formaciones sociales en diferentes momentos históricos e incentiva el desarrollo de hipótesis.</p>	

Tema: Desarrollo de la guerra

Descripción:

Esta unidad se centra en la evolución de la Primera Guerra Mundial y cuál es su importancia histórica

Objetivo general:

Comprender el desarrollo de la Primera Guerra Mundial en sus aspectos económicos sociales, políticos y militares, utilizando como principal recurso didáctico el videojuego *valiant hearts*

objetivo específico:

- implementar el videojuego *valiant hearts* en las actividades
- reconocer los aspectos generales de primera guerra mundial
- evidenciar la relación entre aspectos sociales, posiciones políticas, avances tecnológicos, estrategias militares y letalidad de la guerra

contenido:

- Principales frentes de batalla y eventos claves.
- Técnicas y estrategias militares utilizadas durante la guerra.
- Avances tecnológicos y su impacto en la guerra.
- Relaciones político-económicas durante la guerra

METODOLOGÍA

Actividad	Tiempo	Descripción	Recursos
Conocimientos previos	10 minutos	Se realizará una lluvia de ideas, en donde los estudiantes mencionaran de forma oral lo que saben de La Gran Guerra. Será dirigida bajo tres preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ● ¿ En qué tiempos y espacios inició y se desarrolló la guerra? ● ¿cómo obtenían recursos y apoyo de la población para sostener la guerra los países beligerantes? ● ¿Qué armamento cree que se utilizó en la guerra? ● ¿Cómo estas cuestiones se podrían relacionar con el sufrimiento humano en la 	tablero marcadore s

		<p>guerra?</p> <p>Esta guiará la actividad a una discusión guiada por el profesor en donde se establecerán generalidades espacio-temporales, causas, países implicados, desarrollo de la guerra y por qué estas cuestiones impactan directamente las vidas de los ciudadanos , etc.</p>	
Contextualización: desarrollo de la guerra	10 minutos	<p>Se presentará con diapositivas, de manera concisa, los principales elementos políticos y bélicos que influyeron el desarrollo de la guerra utilizando principalmente imágenes y contexto de diferentes segmentos del videojuego e imágenes de archivo, asociandolos al tiempo con el impacto en los individuos y la sociedad civil</p>	Diapositiv as
Fundamentación:	80 minutos	<p>Se dará una explicación breve de que es el videojuego <i>Valiant hearts</i> y sus mecánicas, se describira por que se va a utilizar, se les pedirá que jueguen y estén atentos a los siguientes aspectos de la narrativa y los vayan registrando algunos de estos en una guía que será otorgada por el profesor.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Eventos claves ocurridos (batallas, formas de reclutamiento, movilización de ejército) ● Medios de transporte armamento, uniformes y tácticas de ofensiva y defensiva ● Razones de los países y de la población civil para combatir <p>Los estudiantes jugarán el primer capítulo durante 55 minutos hasta el punto donde alcancen a llegar dependiendo bajo la supervisión del docente y con el apoyo de una guía que los estudiantes resolverán .</p>	o Videojueg Guia

Finalización:	20 minutos	Se entregará una hoja con la imagen de un personaje no principal del videojuego en una situación determinada, al cual se le inventará una biografía ficticia corta y se le pedirá a los estudiantes que imaginen una historia en la que detallan cómo los diferentes elementos examinados en esta unidad llevaron al personaje a la situación ilustrada en la imagen.	Imagen

El coste humano de la guerra

<p>Descripción: Esta sección tiene su enfoque en las consecuencias producidas por la primera guerra mundial durante su desarrollo en relación a su carácter vivencial y el coste humano</p>
<p>Objetivo general: Analizar y comprender las repercusiones que la Primera Guerra mundial tuvo sobre la población, utilizando como principal recurso didáctico el videojuego <i>valiant hearts</i></p>
<p>Objetivo específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Implementar el videojuego <i>valiant hearts</i> en las actividades ● Identificar los diferentes tipos de sufrimiento humano en los frentes de batalla ● Identificar las repercusiones del conflicto en la población civil ● Evidenciar como la primera guerra mundial heredó su capacidad destructiva
<p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Población civil en la primera guerra mundial ● Sufrimiento durante la guerra ● Pérdidas materiales e inmateriales ● Masificación de la destrucción

METODOLOGÍA			
Actividad	Tiempo	Descripción	Recursos

Conocimientos previos	20 minutos	<p>Se explicará a los estudiantes los objetivos de esta unidad.</p> <p>Se preguntará si tienen alguna experiencia cercana personal o familiar a la guerra o alguna experiencia que les haya creado emociones importantes referentes a esta (películas, documentales, videojuegos, noticias, relatos familiares, etc.) Se les pedirá que realicen una descripción corta acerca de esa experiencia y las emociones que le produjo y por qué creen haber sentido tales emociones.</p>	
Contextualización:	60 minutos	<p>Se presentará la introducción (2 minutos de duración) del videojuego <i>Valiant hearts</i>, con la cual se evidenciará el proceso de reclutamiento civil para engrosar los ejércitos. Luego de la introducción se le pedirá al estudiante que escriba en dos párrafos la sensación que le produciría ser llamado a la guerra y cómo impacta esto en su entorno familiar.</p> <p>Los estudiantes jugarán en grupos de tres desde un punto determinado por 45 minutos el videojuego <i>Valiant Hearts</i> se les pedirá que le presten atención de forma especial a las emociones, el sufrimiento, las reacciones de los personajes y las situaciones que viven, el proceso está acompañado de una guía que brinda la maestra en potencia</p>	Video Videojuego
Fundamentación:	20 minutos	<p>se presentará un conjunto de vídeos cortos de partidas del videojuego combinados con fotografías e imágenes reales de la guerra se irán explicando elementos asociados a la masificación de la muerte y el sufrimiento físico asociado a la armas, el dolor emocional producido por la separación de las familias, la pérdida de los seres queridos la visualización cotidiana del sufrimiento ajeno y las situaciones extremas a las que son empujadas a los</p>	

		individuos en la guerra.	
Finalización:	20 minutos	<p>Se les pedirá a los estudiantes que a través de lo experimentado en el videojuego y la actividad de fundamentación hacer una historieta de forma individual que evidencie las condiciones de la vida humana en la guerra.</p> <p>Por último se les pedirá que comparen la experiencia que describieron al comienzo de la unidad con las vivencias de los personajes del juego y lo relatado en la actividad apoyada en videos, escribir una comparación desde el punto de vista de: similitudes y diferencias entre sus emociones y las de los personajes del videojuego y las poblaciones descritas teóricamente en la fundamentación.</p> <p>También describirán si tienen un cambio de percepción frente a sus emociones.</p>	

Tema: Fin de la guerra y sus consecuencias

<p>Descripción: Esta sección tiene su enfoque en la conclusión de la Primera Guerra Mundial y las repercusiones que trajo para los estados y sus poblaciones</p>
<p>Objetivo general: Analizar las circunstancias que llevaron al fin de la guerra y las consecuencias inmediatas, considerando sus implicaciones políticas, económicas, sociales y culturales.</p>
<p>Objetivo específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar los momentos determinantes en el campo de batalla durante 1917 y 1918 que auspiciaron la rendición de las potencias centrales ● Describir las condiciones generales de la población militar y civil que evidenciaron y favorecieron el fin de las hostilidades ● Comprender cómo se llegó a firmar El Tratado de Versalles ● Evidenciar las repercusiones inmediatas del fin de la guerra resaltando las nuevas configuraciones políticas y territoriales
<p>Contenido:</p>

- Hechos que posibilitaron el fin de las hostilidades
- Estado real de existencia de las naciones beligerantes
- Tratado de versalles
- transformaciones territoriales y políticas inmediatas en la posguerra

METODOLOGÍA			
Actividad	Tiempo	Descripción	Recursos
Conocimientos previos	20 minutos	<p>Los estudiantes se organizaron en mesa redonda, de tal forma que todos se puedan ver cara a cara.</p> <p>La actividad estará mediada por una pelota, quien la tenga deberá responder una de las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué sabe usted de la primera guerra mundial? ● ¿Cómo cree que se resuelve una guerra? <p>El objetivo es establecer la formas de resolución del conflicto generalidades como la temporalidad, espacialidad, países beligerantes y condiciones de vida..</p> <p>La información será complementada por la profesora en formación utilizando mapas que evidencien países beligerantes y frentes de guerra con relación temporal. Generando una base para profundizar en las condiciones de vida civiles y militares</p>	mapas
Contextualización:	30 minutos	<p>Mediante una presentación la profesora presentará cómo estaban viviendo la guerra las poblaciones beligerantes durante los dos últimos años de esta. A través de hitos de la guerra se resaltan tres aspectos en los que se utilizará material audiovisual</p> <ul style="list-style-type: none"> ● economía de las naciones beligerantes ● organigrama (bloqueos comerciales y economicos) ● El carácter vivencial en los 	videos fotografías diapositivas

		<p>frentes</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=2VUxn4G0IyU https://www.youtube.com/watch?v=Omwa1NR5f0E (1917)</p> <p>video del videojuego de valiant hearts que ejemplifica los mítines (ofensiva de nivelle)</p> <ul style="list-style-type: none"> condiciones de vida de la población civil imágenes de hambruna y explotación laboral (libro the making) <p>Se les pedirá a los estudiantes que se imágen ser un soldado activo en el frente occidental y elaborarán una carta en la que se evidencia lo visto en las sesión.</p>	
Fundamentación:		<p>Por medio de una línea de tiempo se explicara los momentos determinantes de los últimos dos años como : la salida de Rusia ,la entrada de Estados Unidos,</p> <p>Decaimiento de las potencias centrales y rendición de las potencias centrales, Tratado de Saint-Germain, Tratado de Tordesillas, Tratado de Sèvres y Tratado de Neuilly etc. finalización de la guerra y firma del tratado de versalles</p> <p>Se le entregará a los estudiantes (que se formaran en tres grupos) los apartados más relevantes del tratado de versalles , por medio del análisis del documento los estudiantes deberán establecer como afecto el tratado a alemania .</p>	texto
Finalización:		Mediante una discusión grupal	

		<p>se preguntará si las condiciones del tratado fueron justas o injustas y se contribuyo a la paz o a la no repetición banco</p> <p>En los grupos antes conformados se responderán las siguientes preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál fue el impacto más significativo del Tratado de Paz en Europa? • ¿Creen que estos tratados podrían haberse negociado de manera diferente para prevenir futuros conflictos? <p>por último se les pedirá que analicen el tratado entorno a cada eje (reparaciones económicas distribuciones territoriales y la aceptación de la culpabilidad por parte de alemania) cada grupo tendrá uno el cual deberá analizar las consecuencias de esto</p>	
--	--	---	--

4 TERCER CAPITULO: SISTEMATIZACIÓN DE RESULTADOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL COLEGIO TOMÁS DE CARRASQUILLA (IED)

4.1. Categorías de Análisis Para el Desarrollo Histórico del Proyecto Investigativo y Pedagógico

En el presente capítulo se presentarán los resultados y análisis de la práctica pedagógica llevada a cabo en la Institución Educativa Tomas de Carrasquilla IED. Las experiencias

estuvieron guiadas por las Unidades Didácticas presentadas en el capítulo anterior que a su vez fueron fundamentadas en torno a promover el **pensamiento histórico** en los estudiantes. Las categorías que se tomaron en cuenta son: **Imaginación Histórica, Relevancia Histórica y Narrativa Histórica**. A partir de estas categorías de primer orden el análisis de los resultados se desglosa en algunas de las competencias de segundo de cada una de ellas que se tomarán como categorías de análisis.

Cada unidad didáctica fue puesta en práctica dos veces en los grados décimo. En el caso de las prácticas en las que se utilizó el videojuego como recurso didáctico, el dispositivo electrónico utilizado fueron celulares y tablets brindadas por la docente en práctica. En todas las sesiones se recogió evidencia que permitiera evidenciar y analizar los aciertos y desaciertos del ejercicio.

Teniendo en cuenta lo anterior se dará un panorama de la pertinencia que tiene el desarrollo del pensamiento histórico con la enseñanza de la Primera Guerra Mundial, se realizará un esbozo de las competencias utilizadas que se buscaron fomentar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Seguidamente se realizará la sistematización y análisis de la práctica pedagógica y, finalmente, se expondrán unas consideraciones sobre la pertinencia del uso de videojuegos como una alternativa para la enseñanza, resaltando los logros obtenidos y señalar los aspectos metodológicos que pueden mejorar esta propuesta.

4.1.1. Competencias Para el Entendimiento de la Primera Guerra Mundial

Uno de los problemas de la enseñanza de la historia de la guerra, no recae en la presencia de la historia en el currículo, si no en la forma en que se enseña, para Ibagon y Minte (2019)” La enseñanza de la historia en las instituciones educativas está transversalmente determinada por un tipo de representación que afecta y limita los procesos formativos que se

derivan de ella” (p.110). Principalmente, se puede identificar que uno de los mayores problemas es el uso del método tradicional en donde de la memoria se vuelve el principal objetivo de la asignatura, convirtiéndola en cúmulo de fechas, personajes y lugares.

Esta reducción de los objetivos de aprendizaje tiene diferentes implicaciones, entre ellas según Ibagón y Mente (2019), se encuentran, primero, en una visión lineal del curso de la historia que interpreta los cambios desde una perspectiva jerárquica, definida por el ideal de “progreso”. Por lo tanto, tiempo y espacio son entendidos desde lógicas reduccionistas que inciden directamente en la forma en la que es presentada la narración histórica. Esta, a su vez, a partir de un fuerte acento cronológico, aparece determinada por la acumulación secuencial de eventos que tienen un único referente espacial y temporal, el cual, por lo general, está definido por un sentido eurocéntrico. Además, el estudiante se convierte en un mero receptor donde no tiene posibilidad de razonar, increpar o construir una posición crítica frente a la información que se le presenta.

Presentar los hechos históricos como una verdad absoluta trae otro tipo de problemas, como el maniqueísmo en el relato histórico, es decir, la manipulación de los hechos históricos por agentes externos a la escuela que pretenden consolidar una visión determinada; por ejemplo, en el nacimiento y consecuente construcción del Estado-nación, la historia ha sido una herramienta fundamental para la identificación de la población a través de un pasado compartido. En palabras de Santos (2014) es el uso de la disciplina histórica para la justificación de regímenes o sistemas políticos.

Igualmente, para Santos (2014) existen otros problemas que recaen en la manipulación, pero esta vez los orienta más a la ideología que el profesor tenga y que intenta imponer en el aula. Por otro lado, enuncia los problemas mismos de la disciplina histórica, es decir, que

entendiendo la complejidad que existe para comprender un hecho histórico se le ocultan fundamentos o conceptos al estudiante creyendo que es incapaz de entenderlos.

La última dificultad que se considera pertinente nombrar es identificada por Ibagón y Mente (2019) como la desconexión existente entre el saber histórico de carácter disciplinar y el saber de enseñar historia, aunque hay que reconocer que estos dos tipos de saberes trabajan en lógicas muy distintas, la no confluencia de estos saberes en la enseñanza de la historia representa un obstáculo que se puede resumir en la lenta apropiación por parte de la enseñanza de la historia de los avances de la historia disciplinar.

Ante dicho panorama en los últimos años se ha intentado integrar los avances de la disciplina histórica con las nuevas alternativas didácticas que han flexibilizado los procesos de enseñanza en los colegios, no solo en Colombia sino a nivel internacional. Por último y no menos importante, se han generado esfuerzos considerables en el cómo aprender y enseñar historia, estos aportes se resumen en nuevas propuestas por competencias, habilidades históricas o proyectos curriculares que han dinamizado las formas de esta enseñanza.

Justamente, este trabajo es una apuesta que busca aportar a estas formas alternativas de la enseñanza de la historia, que logre integrar tanto los conocimientos disciplinares como el tipo de estrategia para su enseñanza. Frente a la importancia de la historiografía expone García (2022) que la renovación historiográfica en el siglo XX ha modificado los métodos didácticos, pasando del positivismo, a la historia económica y la escuela de los annales, donde se configura a una historia problémica, explicativa y total que reúne los aspectos económicos, sociales, políticos y culturales.

Nuestro propósito es situar la Gran Guerra como un evento histórico que transformó al mundo, pero no sólo desde perspectivas militares y guerreras -predominantes en miradas eurocéntricas-, sino aportar al reconocimiento de su impacto social, cultural, económico y

principalmente humano, que tuvo. Además de apuntar a la interrelación en el aula de los objetivos de los avances didácticos desde el aprendizaje significativo, el uso de herramientas digitales como los videojuegos y las propias competencias requeridas para el saber y el pensar históricamente.

Para Santiesteban (2010) los modelos o redes conceptuales son primordiales en una perspectiva cognitiva del aprendizaje de la historia, pues estos ayudan a entender la estructura de la disciplina y su funcionamiento como sistema de producción de conocimiento. La formulación de conceptos está por encima del aprendizaje memorístico, ya que el concepto no es inmóvil, se construye y reconstruye constantemente, pero además, está relacionado con otros conceptos que crean un sistema o red de conceptos. Esta red es una manera de sintetizar la realidad social, siendo el instrumento principal para la comprensión histórica que sobrepasa el hecho o momento histórico estudiado, posicionando al estudiante de forma activa a la reconstrucción constante de su interpretación del pasado.

Santiesteban (2010) plantea esa red de conceptos son la base para las habilidades del pensamiento histórico, las cuales se expresan en el desarrollo de 4 competencias: Representación histórica, Imaginación histórica, Interpretación histórica y conciencia histórico- temporal. Cada una de ellas tiene una finalidad que está compuesta por habilidades deseadas. Dicha red conceptual es la que le da contenido a la práctica educativa independientemente del modelo educativo que se aplique, porque funciona como conceptos interrelacionados que guían y permiten abrir el pensar históricamente. En pocas palabras, “el pensamiento histórico se daría cuando el estudiante deja de ser un consumidor de relatos históricos y desarrolla habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales para construir sus propias representaciones del pasado” (Soria, 2014, p.31).

En cuanto a la relación entre el pasado, el presente y el futuro, Santiesteban (2010) apunta que, “Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro.” (p. 39). Para tal cosa se necesita que el estudiante participe de manera activa y participativa en el proceso, cosa que el mismo proceso ya facilita porque desde el principio se toma en cuenta las preconcepciones del estudiante para el reforzamiento de nuevos conceptos y premisas. }

4.1.1.1. Conciencia Histórico-Temporal.

En el estudio histórico y el desarrollo de las diferentes unidades didácticas sobre la Primera Guerra Mundial, se destaca en este trabajo la competencia de Conciencia histórico-temporal para el análisis de la implementación y resultados. Justamente, para Ibagón y Minte (2019) el proceso de enseñanza de la historia debe partir de un reconocimiento crítico de los diferentes factores presentes en los hechos sociales, como también, haciéndose participó de la propuesta del proceso pedagógico. Esto quiere decir que el estudiante debe tomar una postura consciente frente problemática generada por el objeto de estudio, como también participar en los debates propuestos en clase²⁹.

Sobre esta línea, cabe resaltar las propuestas desde el campo teórico, pedagógico y metodológico expuestas por Sánchez y Colomer (2017), Santiesteban (2010) y Agüera (sf) quienes ven en los currículos de historia de Colombia y de América Latina diversidad de dificultades enfocadas al aprendizaje memorístico de la historia y el desconocimiento de otros relatos, hasta el momento silenciados por el relato oficial. Ante esta dificultad, Sánchez y

²⁹ Esta propuesta tiene cercanía conceptual a la mencionada por López, Velíz y Márquez (2023) en la implementación de un nuevo modelo de enseñanza de la historia utilizado por la Revolución Cubana de Fidel Castro, ya que se fortalecieron procesos de consolidación del pensamiento crítico y el desarrollo del pensar históricamente. La escuela cubana según los autores privilegiaba una posición crítica a partir de la toma de postura sobre los acontecimientos históricos.

Colomer (2017), Cuenca (2011), Garrido (2013:2013) Ibagón (2018), Irigaray y Luna (2015) y Jiménez-Palacio y Cuenca (2014) proponen que una alternativa didáctica puede ser la gamificación³⁰ y la implementación de los videojuegos con el propósito de promover el pensar históricamente.

Además, proponemos la utilización la categoría de relevancia histórica para entender hechos sociales importantes como la Primera Guerra Mundial, buscando no solo la reflexión sobre esta conflagración sino, entre otras cosas, la adquisición de una conciencia histórico-temporal³¹.

Desde esta perspectiva toma un valor significativo la propuesta de Santisteban (2010), ya que la reflexión sobre los conflictos bélicos y los distintos lugares de la memoria durante los acontecimientos del siglo XX, se han convertido en lo que el autor llama lugares de posibilidad, o lugares de exploración pedagógica desde el presente, con proyecciones hacia el futuro. Junto con la subcategoría señalada anteriormente surgen posibilidades para el abordaje pedagógico a partir de las subcategorías cambio continuidad³² y causas y consecuencias³³, dos categorías habitualmente usadas por los historiadores para evidenciar las modificaciones y secuelas que los hechos históricos han legado al presente.

Por último, los hechos sociales siempre están mediados por cambios políticos, económicos e ideológicos, esto ha generado que cada acontecimiento no se vea de manera

³⁰ La gamificación es un concepto utilizado por diversos autores para explicar la tendencia didáctica del trabajo pedagógico basado en el desarrollo de juegos para el entendimiento fácil de diversas temáticas. En la historia y la geografía la gamificación ha tenido diversas utilidades prácticas, por medio de las cuales el proceso pedagógico se ha facilitado.

³¹ La conciencia histórico temporal, hace referencia a un mecanismo pedagógico en el cual se interiorizan experiencias las tres escalas temporales, pasado, presente y futuro.

³² El principio de cambio-continuidad hace referencia específica, según García y Jimenez (2014) al análisis de los procesos históricos como eventos inacabados y en constante movilidad, se deben reconocer en esta forma de análisis los cambios en las sociedades ya que sin este reconocimiento la historia sería estática y no analizaría de manera integral todos los procesos.

³³ El principio de causas- consecuencias hace referencia a la pluriversalidad de causalidades en un hecho social y el impacto de las consecuencias en el futuro

uniforme, en cambio deben ser vistos de manera multicausal y analizando actores y contextos sobre cualquier hecho social.

4.1.1.2. Imaginación Histórica.

Muchos de los procesos históricos a lo largo de los años han estado ampliamente asociados a los relatos que sobre ellos se ciñen. La historia se basa en un conjunto de relatos sobre hechos específicos que se complementan con fuentes históricas que dan una perspectiva al estudio del pasado. Sin embargo, esta escritura de la historia se construye con una dosis de imaginación, de recrear el pasado, los personajes, los debates y las acciones. Es allí donde la categoría de la imaginación cobra sentido. A propósito de la relación entre la imaginación y el quehacer de los profesores, Lee (2004) señala que:

Los historiadores y los maestros de historia tienen actitudes ambivalentes en torno a la imaginación. Al parecer un buen historiador debe tener imaginación, mientras que uno mediocre carece de ella. Empero, demasiada imaginación y el resultado no es un historiador mediocre sino definitivamente malo. A uno debe perdonársele el hecho de considerar que ejercitar la imaginación en la historia es jugar con fuego, es mejor estar seguros y dejar que el academicismo se incline un poco hacia la pedantería. Este punto de vista hace que la imaginación sea marginal a la historia (p. 88)

Entendiendo el planteamiento de Lee, la imaginación histórica surge como una categoría fundamental al momento de entender y enseñar los procesos históricos. Por tal razón, el presente trabajo de grado dará un lugar fundamental al ejercicio de la imaginación histórica como un complemento al importante trabajo historiográfico adelantado por los historiadores. La imaginación histórica en la enseñanza de la historia dentro de los escenarios escolares,

permite a los estudiantes tener relaciones de cercanía con el hecho social, percibir y tomar partido sobre lo ocurrido en los acontecimientos, además ayuda a reconocer falencias interpretativas y a desmontar algunos relatos oficiales que se han impuesto, en palabras de Lee (2004):

La imagen que el historiador tiene del pasado es una construcción de su imaginación en interacción con la evidencia. El historiador decide que hacer con la evidencia. Para él, la evidencia no le dicta conocimiento. La imaginación es en el sentido constitutivo que Collingwood llama “imaginación a priori”, y argumenta que “es la imagen que el historiador tiene del pasado, el producto de su propia imaginación a priori, la que tiene que justificar las fuentes utilizadas en su construcción (p.90).

Empatía histórica

Con el propósito de integrar la imaginación histórica en la enseñanza de la historia, creemos pertinente incluir la categoría, empatía histórica cuyo sentido general invita al estudiante a colocarse en el lugar de los sujetos pretéritos, en sus emociones, circunstancias y atmosferas. La empatía histórica se convierte, entonces, en un eje transversal de los procesos de adquisición de la imaginación histórica.

Según Endacott y Brooks (2013), la empatía histórica es la configuración de un proceso tanto académico como afectivo, ya que las fuentes de análisis requieren una relación cercana por quien las toma, por su lado, Yilmaz (2007) expone a la empatía histórica como una habilidad para reconocer marcos referenciales de un hecho o personaje histórico, a partir de lugares y contextos que sobre el entorno de este hecho o personaje acontecieron. Por otro lado, Álvarez (2022) y Carril, Sánchez y Muñoz (2020) exponen que la empatía histórica supone poner en práctica un proceso claro de imaginación histórica, el cual generará escenarios de

oportunidad para la reconstrucción de los hechos pasados. Entendiendo lo anterior, Álvarez (2022) expone:

“Dentro del mundo de las narrativas destaca el cuento histórico, porque permite al narrador (en este caso al futuro docente) crear y enseñar un tema histórico a un público objetivo concreto, mediante un relato que combina componentes ficticios y reales para reconstruir el pasado a través de un ejercicio de empatía histórica que busca incorporar referencias contextuales de la realidad. Si bien no hay unos parámetros comunes en estos relatos, la mayoría de ellos presentan una valoración personal sobre una época concreta. En ocasiones pretende cuestionar algún mito de otros tiempos, hacer un paralelismo con el presente o, simplemente, recordar la idea de que es necesario conocer el pasado para saber quiénes somos y de dónde venimos”. (p. 452)

Entendiendo las propuestas anteriores y la definición sobre empatía histórica expuesta por los autores abordados, el presente trabajo de grado tomará la imaginación histórica y la empatía histórica para generar relaciones significativas dentro del proceso pedagógico del aula y el entendimiento de las problemáticas del conflicto bélico de la Primera Guerra Mundial.

A su vez, en el desarrollo de la empatía e imaginación histórica, los videojuegos pueden contribuir ampliamente al fomento de acercar a los estudiantes a los hechos sociales. Pueden permitir eliminar vacíos y crear nuevas narrativas que fomenten posibilidades de análisis sobre los hechos históricos, la imaginación histórica mediada por juegos de video generará una conciencia gráfica y un marco histórico temporal más claro a los niños y niñas, acercará el momento histórico a sus gustos particulares e impulsará mecanismos imaginativos en los cuales los estudiantes interioricen de una manera clara hechos como la Primera Guerra Mundial.

4.1.1.3 Representación y Narrativa de la Historia.

En los procesos de enseñanza del pensamiento histórico, las categorías anteriores toman una importancia notable debido a que su aplicabilidad práctica en estrategias didácticas y

pedagógicas. Como complemento de ello, el presente trabajo propone la categoría de **Narrativa de la historia**, como un eje didáctico articulador del contenido histórico, el desarrollo de las clases y el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de esta categoría Agüera (sf) y Santiesteban (2010) proponen tres categorías para generar representaciones en el aula y experiencias narrativas de carácter significativo, en primer lugar, se encuentra la competencia de la experiencia³⁴, en segundo lugar, se encuentra la competencia de interpretación³⁵ y finalmente, se complementan con la competencia de orientación³⁶. Dichas competencias contribuyen de manera integral a la conformación de nuevas narrativas históricas, ya que proponen una conciencia histórico-temporal contextualizada y que promueven la reflexión, la creación y la imaginación.

Para tal fin García (2022) propone que se comprenda la visión diacrónica y sincrónica del acontecimiento histórico. La visión sincrónica, para el autor, fortalece el reconocimiento de las diferentes características de los contextos históricos a través de la revisión experiencial, mientras que la visión diacrónica explora el cambio de proceso histórico en la larga duración. De tal manera que, la narración se compone de la siguiente manera:

Esta dimensión está ligada al pensamiento histórico mediante la representación de la historia, cuya base es incentivar la narración del docente, organizar y ordenar la información a través de explicaciones causales; de esta forma, es posible la construcción de escenarios históricos, las secuencias de tiempo, las relaciones causa-efecto, las generalizaciones y los conceptos. En esta etapa de la secuencia es

³⁴ La competencia de la experiencia es “la habilidad de tener experiencias temporales” (Agüera, sf), para el proceso pedagógico, se deben generar experiencias significativas de manejo en el aula.

³⁵ La competencia de interpretación hace referencia a generar interpretaciones cercanas entre pasado, presente y futuro, generando interpretaciones que acerquen las tres categorías temporales.

³⁶ La competencia de orientación por otro lado busca contextualizar sobre las prácticas humanas en los diferentes momentos históricos que se van a analizar

primordial la intervención y guía del docente, ya que este mismo construye, a través de la narración, una trama histórica comprensible para el alumno. (García, 2022)

Finalmente, es relevante resaltar nuevamente a Santisteban (2010) García (2022) y Agüera (sf), la conformación de la representación histórica a partir de la narrativa histórica recae sobre las estrategias didácticas que los maestros y maestras adquieran para fomentar el pensamiento histórico. Para tal fin, los autores exponen, que maestros y maestras deben hacer un reconocimiento particular de actores presentes en los hechos sociales; en segunda medida se deben complementar con conceptos clave que, fortalecidos por conocimientos previos, generarán transformaciones significativas en el desarrollo y reconocimiento de lo histórico. Estas etapas, Santisteban (2010) las organiza en tres etapas de reconocimiento: modelos conceptuales³⁷, aprendizaje conceptual³⁸ y representaciones sociales³⁹.

Entendiendo lo anterior el presente trabajo de grado, toma como categoría de análisis la narrativa histórica con el propósito de fomentar y analizar las representaciones que los estudiantes tienen de la Primera Guerra Mundial, reconociendo sus conceptos previos y construyendo desde allí nuevas narrativas, que mediadas por los videojuegos impulsarán nuevas comprensiones del conflicto bélico. Junto con ello, la mediación de los videojuegos facilitará los ejes categoriales propuestos por Santiesteban y Agüera y facilitarán la mediación de representaciones sociales a partir de una relación de cercanía con los estudiantes.

³⁷ Los modelos conceptuales para Santiesteban (2010), son mecanismos de reconocimientos de conceptos claves de la historia, permiten realizar procesos de síntesis de realidades sociales e históricas, los modelos conceptuales conforman una serie de redes de significados.

³⁸ El aprendizaje conceptual por su parte busca evitar el excesivo ejercicio de memorización y repetición, eliminando la esteticidad de los procesos de enseñanza histórica, analizando los hechos sociales como un conjunto de conceptos utilizables en cualquier momento y no como un mero ejercicio mecánico de memoria.

³⁹ Las representaciones sociales, son todas las formas que, desde la narrativa, la empatía y la imaginación histórica se dan sobre un hecho social. A partir de estas tres formas de reconocer los hechos históricos se fomentarán nuevas visiones promovidas por los estudiantes para estos procesos.

4.2. Resultados de la Práctica Pedagógica

El siguiente apartado tiene como finalidad evaluar el impacto de la propuesta pedagógica sobre la enseñanza de la Primera Guerra Mundial a través del Videojuego Valiant Hearts, proceso el cual fue enfocado desde el aprendizaje significativo.

En un primer momento se realizará un diagnóstico de los presaberes y conceptos previos, los cuales ayudarán a establecer el progreso de los estudiantes frente al manejo del tema. Además, se tendrá en cuenta la importancia que tienen las ideas de anclaje para determinar qué tan significativa será la experiencia. Seguidamente, se pasará al análisis de la práctica revisando el avance en las competencias en los marcos categoriales de análisis. Por último, se realizará un análisis de la pertinencia del uso de los videojuegos en las prácticas educativas de la enseñanza de la historia.

4.2.1 Diagnóstico de Ideas y Conceptos Previos

Las unidades didácticas están formuladas en un primer momento para el reconocimiento de las ideas y conceptos previos que el estudiante tiene según el objetivo de aprendizaje y el contenido que se esté desarrollando. El reconocimiento de estas ideas de anclaje, sirve para ir construyendo conceptos e ideas más elaboradas dentro de la estructura cognoscitiva con la que el estudiante ya cuenta, para a partir de ahí ir complementando y no sustituyendo su conceptualización, de tal manera que el estudiante sea capaz de integrar información nueva a su estructura cognitiva.

Para ello y entendiendo la complejidad existente para comprender la Primera Guerra Mundial en los términos que este trabajo lo plantea, las actividades propuestas en las unidades se centraron en un énfasis conceptual, de ideas y experiencias de los estudiantes. Para lograr tal objetivo, estas actividades tuvieron la intención de construir el conocimiento histórico de

manera conjunta, es decir, todo el salón participaba según el desarrollo de la unidad, con el apoyo de la docente en práctica acompañando las intervenciones, respondiendo a las preguntas y aportando a las opiniones. Se buscó que este saber fuera horizontal pero también con la idea de construir un ambiente propicio que incentive la participación del estudiantado y adecue el ambiente para que ellos mismo creen la experiencia significativa. como menciona Rodríguez (2016) “No es posible desarrollar aprendizajes significativos si no se cuenta con una actitud significativa de aprendizaje; sin ésta, el aprendizaje que se produce será repetitivo y mecánico”.

Unidad didáctica 1

La actividad planteada se desarrolló en torno a dos preguntas ¿qué es la guerra? y ¿que fue la primera guerra mundial? Las dos preguntas se resolvieron de manera grupal y a partir de las intervenciones se crearon en el tablero dos mapas mentales correspondientes a cada una. la idea de la creación conjunta fue evitar que los estudiantes crearán un significado de los conceptos desorganizado sin una correcta interconexión de los conceptos al no estar categorizados ni jerarquizados, como advierte Contreras (2016) “Cuando los docentes dejan a libertad de la construcción de mapas, se corre siempre el riesgo de que sólo los estudiantes presenten mapas cognitivos, es decir mapas que reflejan el significado personal que han logrado.” (p.25). Como el significado es negociado grupalmente se abre la posibilidad de orientar y organizar su estructura acercándose al saber deseado, entendiéndose como él es saber institucionalizado pero valiéndose de las preconcepciones del estudiantado lo que potencialmente lo hace más significativo.

Frente a la pregunta ¿qué es la guerra? Se logró establecer con relativa facilidad los requerimientos básicos que puede tener una guerra, como la participación de dos o más actores, los estudiantes lo denominaron bandos. Además, se estableció que los bandos son conformados por grupos poblacionales determinados, de una misma nación o de naciones diferentes. Este

punto fue muy importante para este trabajo porque se logró establecer la relación de la guerra y la participación humana que siempre es existente. Desde otra ramificación del concepto guerra se construyó la causalidad, se estableció como un conflicto de intereses entre los actores que podrían ser políticos, económicos, territoriales o ideológicos. En la última ramificación se estableció si guerra se podría denominar un conflicto cualquiera o si tenía unas especificaciones, llegando a la resolución, por medio de un debate entre los estudiantes y con la orientación de la maestra en práctica, que la diferencia entre un conflicto o disputa y la guerra era el grado de violencia, se llegó al consenso de que la guerra es un conflicto violento, si o si, de allí se derivó al uso siempre de armas con el fin de crear más letalidad. Este proceso se considera satisfactorio en cuanto a que se logró construir colectivamente el significado del concepto de guerra, a partir de una red de conceptos que progresivamente fueron complejizando la comprensión de guerra, prueba de ello fue como al final de esta unidad, los dos grupos coincidieron en un debate abierto sobre el uso o no de la violencia y el grado de esta como un factor determinante.

Por otro lado, esta estructura conceptual sirvió como guía para dar respuesta a la segunda pregunta ¿que fue la primera guerra mundial? La participación de los estudiantes en esta parte fue en torno a datos específicos y no como el hecho histórico entendido como un proceso, con la excepción de dos estudiantes que nombraron la relación de manera somera entre las dos guerras mundiales. Se tomaron las especificidades brindadas como, años en los cuales se desarrolló y la generalidad de que los países implicados directamente especialmente los que se encontraban en Europa.

Se realizó un mapa mental por la maestra en práctica, allí se establecieron los bandos y los países de cada uno, al concepto de bando se le derivó el concepto de bloque, que nos acercó a determinar la existencia de alianzas. En esta parte fue más participativa, ya que empezaron a

hacer conjeturas del por qué se configuraron las alianzas, llegando a la conclusión de que tienen sus orígenes en principalmente la economía y los intereses políticos. A partir de una ramificación al concepto central se preguntaron las causas de la guerra, la cual fue respondida por algunos estudiantes como el asesinato del Archiduque Francisco Fernando. Al interrogarlos de nuevo sobre si podían existir otras causas y con la ayuda de la ramificación anterior sobre los bloques, se pudo dar una noción inicial de que este conflicto fue multicausal al establecer la relación de los bloques y sus intereses particulares.

Por último, se interrogó sobre el grado de violencia, es decir, la forma que la violencia se vio representada en esta guerra. Hubo mayor interés en este aspecto ya que las respuestas se relacionaron con armas de fuego de corto y largo alcance, con artillería pesada y vehículos blindados. El haber establecido una temporalidad y haber aclarado que no era un suceso tan lejano, ayudó a que los estudiantes se lanzaran a participar sin miedo en sus aportes, aunque se hizo claridades del tipo y uso de armas. Por ejemplo, que el estudiantado mencionara ametralladora imaginando las actuales de carácter automático, livianas y personales, abrió el espacio para introducir el concepto de desarrollo armamentístico que se utilizaría en actividades posteriores.

Las dos secuencias didácticas aparte de ayudar a identificar los vacíos existentes, se consideran un gran aporte al ayudar establecer redes conceptuales que se complejizaron con cada interrelación, solidificando los saberes construidos en grupo, pero además nos permitieron introducir términos y habilidades propias de la disciplina histórica. Si bien es cierto que con una actividad no se logra conciencia histórico-temporal, también es cierto que la actividad permitió establecer unas generalidades que no dependen totalmente de la subjetividad del individuo, lo que generó una base de conocimiento y un punto de partida para las actividades siguientes. Por otro lado, se debe reconocer que el poco conocimiento sobre la primera guerra

mundial dificultó la construcción del organigrama y la maestra en práctica tuvo que hacer más intervenciones para generar participación y motivación en el aula.

Unidad Didáctica 2

En esta unidad se utilizó la lluvia de ideas como medio para identificar presaberes. La regla básica de la actividad fue “todo aporte es válido” establecida para generar confianza y motivación en la participación, tal medida se generó a partir del presupuesto de que al tratarse de saberes específicos la participación era potencialmente más baja. Las preguntas que orientaron la actividad fueron: ¿En qué tiempos y espacios inició y se desarrolló la guerra? ¿Cómo obtenían recursos y apoyo de la población para sostener la guerra los países beligerantes? ¿Qué armamento cree que se utilizó en la guerra? y ¿Cómo estas cuestiones se podrían relacionar con el sufrimiento humano en la guerra?

Estas preguntas se formularon con el fin de evidenciar la relación inevitable de la participación humana como parte fundamental de la Primera Guerra Mundial, para luego poder profundizar en actividades posteriores enfocadas en el propio desarrollo militar y político de esta. Como los estudiantes ya contaban con la aplicación de la unidad anterior que funcionó como una contextualización, esta actividad se trabajó desde la categoría de *empatía histórica*, que como apunta Santiesteban (2010) “La empatía debe estar unida a la contextualización para tener valor histórico” (p.47).

Los aportes fueron consignados en el tablero y la primera pregunta fue la que generó menor esfuerzo, por que se trataba de un dato, fue una pregunta para reforzar el contenido. A la segunda pregunta algunos estudiantes retomaron el concepto de nacionalismo como principal móvil para engrosar la filas de los ejércitos, estableciendo la participación humana en la guerra de manera directa; sin embargo, establecer dicha participación en la sociedad civil causó una mayor dificultad, los estudiantes no tenían un conocimiento previo de cómo la guerra solo se

sustentó mediante una economía de guerra basada en el trabajo que se da en la sociedad civil y se pudo establecer que no conocían qué es una economía de guerra, aspecto que fue abordado en la clase.

En cuanto a la tercera pregunta, se diferenció el uso de una mayor técnica en la fabricación de armas y como ello significó un mayor potencial de letalidad. En la cuarta pregunta, las intervenciones coincidieron en hallar el sufrimiento humano en los frentes de batalla, lo cual conservó una lógica desde los presupuestos de los estudiantes frente a las otras preguntas. Además, las intervenciones también se vieron marcadas por un enfoque más descriptivo en cuanto a las lesiones corporales como mutilamiento de miembros, heridas de bala, pérdida de órganos o deformaciones corporales hasta llegar a la muerte del soldado.

La actividad ayudó a identificar la desconexión en el saber del estudiantado entre la sociedad civil y la guerra. Se cierra el ejercicio con la intervención de la profesora en práctica resaltando las implicaciones que tuvo la guerra para la sociedad en general, remarcando los impactos a la sociedad civil y estableciendo las relaciones correspondientes al sufrimiento y la terrible atmosfera de los que participaron, aspectos que no se pueden pasar por alto a la hora de estudiar una guerra centrando la atención en la sensibilidad y empatía histórica.

Unidad Didáctica 3

La actividad se orientó interrogando a los estudiantes sobre experiencias que hayan tenido respecto a la guerra. En un primer momento se esperaba que las experiencias fueran narradas desde vivencias cercanas de tipo personal o familiar y en el caso de no haberlas que realizarán narraciones cortas de experiencias sobre la guerra por contenidos multimedia⁴⁰. En

⁴⁰ El contenido multimedia es recomendado por Santiesteban (2010), Agramonte (2023), Garcia (2007) como un medio con un alto potencial para generar mayor profundidad en la representación del pasado y contextualización de este e incentivar a través de las gráficas y las narrativas la imaginación histórica

un segundo momento, se invitó a una reflexión sobre la emoción que les trajo. El objetivo consistió en reconocer la carga afectiva de los estudiantes al situarse como sujetos inmersos en la historia de manera directa o indirecta (si se daba el primer caso) o meramente reconocer la carga afectiva con el concepto de guerra, ello permitiría ir abonando el terreno para el desarrollo de la imaginación histórica, entendiendo que como menciona Agramonte (2023) “Se debe usar de manera consciente, al tanto de que el que la utiliza lo hace desde su propio contexto histórico y con sus propios juicios críticos y valores.” (p.578).

Como la idea no es precisar un saber exacto sobre el pasado, sino dotarlo de sentido en el accionar humano, la imaginación histórica supone un grado de empatía histórica que sólo es posible desde el reconocimiento del contexto propio de quien analiza un suceso histórico para permitir una diferenciación. Así pues, lo que se logró reconocer llama la atención en varios sentidos, respecto a las experiencias familiares o personales sólo una estudiante manifestó la participación del abuelo en la Segunda Guerra Mundial, al interrogarla al respecto, refirió que tenía poca claridad sobre los eventos y las experiencias que enfrentó su abuelo y que solo tenía la referencia de su participación en la guerra. Por lo llamativo de la respuesta y la ausencia de otros relatos en los demás estudiantes se indagó específicamente sobre el conocimiento que tenían los estudiantes de la participación que tenían sus familias en el conflicto armado colombiano que dado su alcance y magnitud durante el siglo XX debería ser con mayor probabilidad el que apareciera en sus relatos, de nuevo no se obtuvieron relatos. Que el relato obtenido sea sobre la segunda guerra mundial también puede deberse a la poderosa influencia de la publicidad y los medios de comunicación que siempre le han dado un primer plano a este conflicto. Este fenómeno va más allá de la simple falta de atención en la historia familiar y se suma a los obstáculos sociales que los adolescentes establecen entre ellos, lo que les impide hablar sin miramientos sobre tragedias y problemas familiares.

Pese a esta dificultad, se obtuvo mayores intervenciones cambiando el enfoque de las preguntas, ahora centrándolas en lo que sienten al imaginarse ser parte de la guerra. Allí los estudiantes relacionaron la guerra con emociones como la tristeza, la angustia, la ansiedad y el miedo. En contraste a lo anterior se citaron videojuegos tipo shooter y del tema salieron a colación las películas de acción con contenido bélico, la emoción producida fue totalmente la contraria, los estudiantes y principalmente de género masculino, relacionaron las experiencias como satisfactorias, al preguntar el porqué, los estudiantes respondieron que dentro los factores principales era, por un lado en videojuegos tipo Shooters de multijugador, la satisfacción era generada por la competencia y que el nivel de violencia en muchos casos representa el nivel de experticia del jugador y en el caso de los juegos de campaña, la satisfacción es generada por “el deber cumplido” es decir por cumplir las misiones que tiene el avatar con el que se juega, con el que, además, a través de la narrativa genera un vínculo donde el jugador justifica los actos de este.

Las intervenciones visibilizan lo descrito en el segundo capítulo sobre cómo las representaciones de la guerra en los diferentes formatos provocan una ambivalencia en las representaciones de quienes lo consumen. La totalidad de los estudiantes están expuestos al concepto de guerra, así no sea por medio de una experiencia vital personal o familiar. Lo que se identificó es que su experiencia vital está mediada por la industria cultural, por lo general permeada por una visión hegemónica que no pretende profundizar en mostrar las complejidades de la guerra. Así pues las perspectivas de los estudiantes no están sujetas a reflexiones que fomenten el pensamiento crítico, si no sujetas a contenidos puntuales y militaristas.

Unidad Didáctica 4

La actividad estuvo mediada por las siguientes dos preguntas ¿Qué sabe usted de la primera guerra mundial? y ¿Cómo cree que se resuelve una guerra? La primera fue una pregunta planteada con el objetivo de conocer generalidades y reforzar conocimientos. Como se trabajó en mesa redonda y la construcción de dichas generalidades fue grupal se logró una alta participación, donde los estudiantes aportaron desde sus conocimientos previos datos específicos como el inicio y fin de la guerra, países que participaron, establecieron los bloques e hicieron una aproximación espacial de donde habría sido librada la guerra señalando que el continente europeo había sido el principal escenario. Los estudiantes ya habían visto un contenido similar así que la maestra en práctica partió de las intervenciones para aclarar algunas especificidades que se generaron como la configuración final de los bloques y recordar la existencia de varios frentes de batalla.

De la primera pregunta se profundizó en las condiciones de vida tanto militares como civiles en la guerra. En este punto los estudiantes empezaron hacer uso de la construcción de la Narrativa histórica, como forma de representar el contexto de la Primera Guerra mundial. Las intervenciones estuvieron compuestas por la letalidad del conflicto, recalando por encima de todo las lesiones y mutilaciones, además se mencionó el daño a la infraestructura tanto en los frentes de batalla como en áreas civiles. Resultó muy interesante como un grupo de estudiantes empezaron a hilar por medio de varias intervenciones la guerra con el concepto de desplazamiento, llama la atención por la capacidad de los estudiantes de explicar relaciones causales, una habilidad muy propio de la creación de Narrativa histórica, como apunta Santiesteban (2010): “La narración es también una interpretación que confiere un orden temporal, una jerarquía y, en definitiva, un significado a los hechos históricos, por lo tanto, puede y debe ser un punto de partida para formas más complejas de representación histórica, como es la explicación histórica.” (p.44)

Desde tales intervenciones, se parte a integrar conceptos como deficiencia alimentaria, crisis económica y salud pública, con el fin de describir la situación generalizada de los bandos a través de una red conceptual que termina derivando en el sufrimiento humano o más bien siendo su centro, aunque estos últimos conceptos no fueron nombrados por los estudiantes, lo que demuestra en gran medida las dificultades relacionales en profundidad. A pesar de que tales conceptos ya se habían tratado con anterioridad, la asimilación del ejercicio fue óptima y no representó una dificultad mayor, en el sentido de que se pudo acortar la distancia temporal y comparar lo acaecido en el siglo pasado con problemas derivados de la guerra interna colombiana y extrapolando los conceptos a una situación más cercana temporalmente a la que la población nacional vive. Se aproximó el suceso histórico a la realidad vivida fomentando la conciencia histórica.

Como respuestas a la última pregunta se encontró una posición ambivalente en el estudiantado, cosa que no es de extrañar si se tiene en cuenta las percepciones que se han creado sobre la guerra. Los aportes se dividieron entre el fin de la guerra por medios violentos, es decir un bando logró derrotar al otro en el campo de batalla, y por otro lado, su conclusión por medios pacíficos, como el diálogo o la concertación de acuerdos por la naciones participantes. La intervención por parte de la maestra en práctica se centró en decir que en cierto sentido ambas partes tenían razón y que en realidad explicar la conclusión de los hechos por una sola razón era erróneo. Se estipuló que la causa principal fue la superioridad de los aliados en cuanto recursos económicos y militares; sin embargo, un factor decisivo se encuentra en que las poblaciones de ambos bandos se encontraban en precariedad y que ello produjo todo tipo de manifestaciones sociales dentro y fuera de los frentes, que generó una presión en las naciones beligerantes para buscar una salida conciliada al conflicto. Se hiló con la estructura conceptual anterior referente al sufrimiento humano para generar un cierre que reforzó la multicausalidad de los hechos históricos.

4.2.2 Resultados y Análisis de la Propuesta Didáctica

Los siguientes análisis pretenden evaluar la implementación de la propuesta didáctica referente a la enseñanza de la Primera Guerra Mundial desde el aprendizaje significativo y la implementación del videojuego Valiant Hearts como una alternativa a la enseñanza de la historia en el colegio Tomás de Carrasquilla IED. Para ello se tomarán las tres categorías de análisis, siendo estas: Relevancia histórica, Empatía histórica, Narrativa histórica cada una de ellas corresponde respectivamente a las siguientes competencias del pensamiento histórico, siendo estas: Conciencia histórico-temporal, Imaginación histórica y Representación de la historia. Para finalizar el análisis se hará una breve comparación entre los resultados obtenidos y lo identificado en las actividades de presaberes.

Teniendo en cuenta los alcances del presente trabajo se presentan a continuación los resultados de la propuesta, la cual su finalidad es fomentar habilidades para el desarrollo de las competencias para pensar históricamente. Por tanto el análisis se realizará no por unidad didáctica si no por categoría de análisis entendiendo que estas se pueden presentar en más de una unidad, de manera simultánea y la correspondencia que tienen entre ellas, es más provechoso para este trabajo evidenciar la actividad que permite evidenciar mejor la aplicación de la categoría.

Relevancia histórica

La Relevancia histórica está en pro a crear la competencia de Conciencia histórico temporal según el modelo conceptual de Santiesteban (2010), sin embargo autores como Ibagón y Mente (2019) la sitúan como una competencia totalmente independiente debido a la importancia que tiene para el desarrollo del pensamiento histórico, complementan la conceptualización del primer autor afirmando que esta tiene la capacidad de desnaturalizar los discursos hegemónicos, mediante el estudio de un hecho histórico desde diferentes

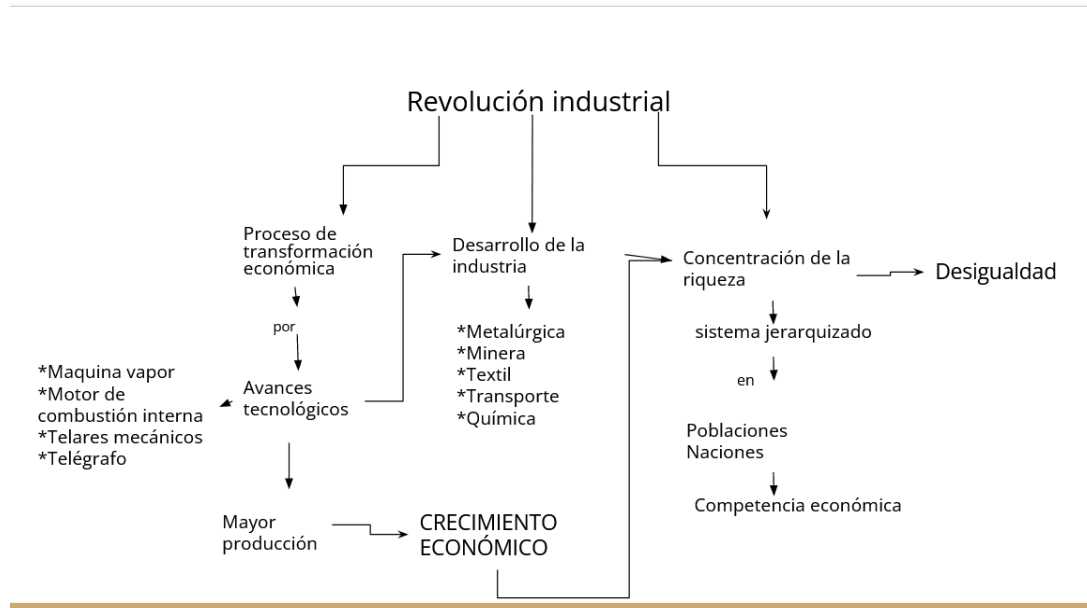
perspectivas, lo que vuelve los contenidos vistos en el aula sujetos a una discusión permanente. Analizar los contenidos desde diferentes perspectivas permite ver como un hecho histórico no está marcado por una línea secuencial de hechos, si no que para el mismo hecho histórico existen cambios y continuidades siendo esto un aspecto fundamental para la relevancia histórica⁴¹.

El juicio histórico del sujeto es aquel que se pretende potencializar desde las múltiples perspectivas de abordarlo. En este trabajo se logró evidenciar la relevancia histórica de la Primera Guerra Mundial en la actividad de contextualización de la primera unidad didáctica. Con base en los conocimientos previos del estudiante y en la presentación de la maestra practicante se contextualiza la Europa inmediatamente antes de la primera guerra mundial resaltando fases simultáneas del periodo: *La Belle Epoque*, y *La Paz Armada*. También se trataron conceptos como: *Revolución industrial*, *Estado nación*, *monarquía*, *Imperialismo*, *Nacionalismo*, *Colonialismo*, *Capitalismo*. Para la explicación económica se utilizó las siguientes estructuras conceptuales la primera a la revolución industrial y la segunda al Imperialismo.

⁴¹ Frente a lo último Agramonte (2023) asegura que: El docente debe enfatizar que las fechas, nombres y demás datos fácticos son importantes pues son las direcciones que nos sitúan y nos encaminan en tiempo y espacio, pero la interpretación de dicho destino puede cambiar en dependencia de muchos factores a la hora de establecer un juicio histórico. (p.575)

Figura 2

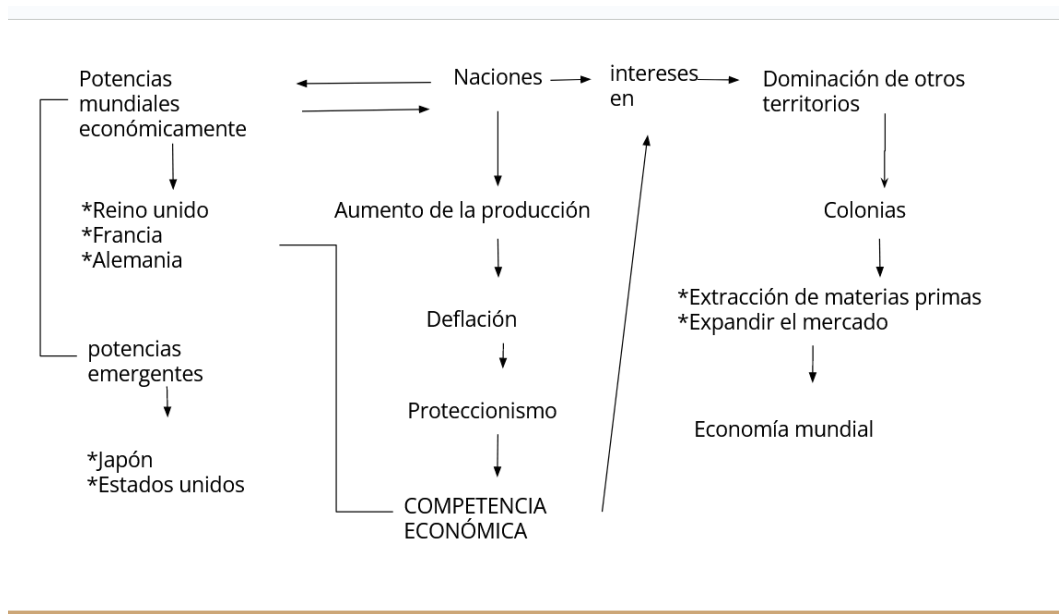
Esquema Conceptual Sobre la Revolución Industrial



Nota. Fuente Propia.

Figura 3

Esquema conceptual sobre el funcionamiento del imperialismo

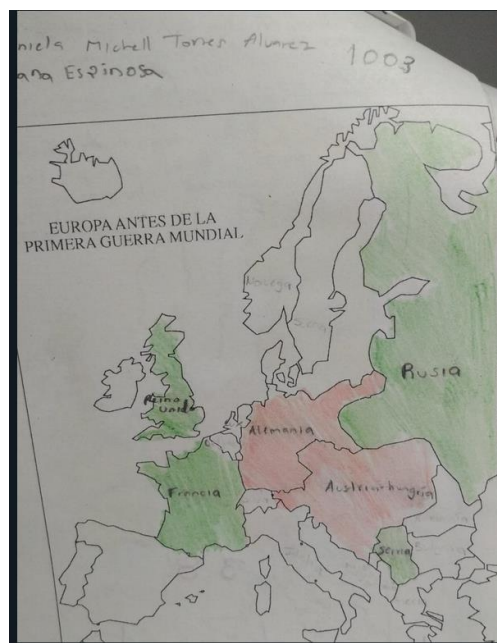


Nota. Fuente Propia.

Durante la explicación se fueron incluyendo los conceptos que tenían cabida con ánimo de ampliar la red conceptual. Aprovechando el concepto de bandos, que fue redirigido a bloques políticos se les explicó cómo la competencia económica, las rencillas históricas y el sistema político creaban o reforzaban la creación de alianzas, enunciando por supuesto algunas afinidades anteriores entre esos países. Se les pidió a los estudiantes que en un mapa colorearan cada país (Austria Hungría, Serbia, Reino Unido, Francia y Rusia). Los resultados en su mayoría fueron acertados, al igual que las explicaciones dadas al porqué formaron así los bandos.

Figura 4

Actividad Creación de Bloques Políticos



Nota. Fuente Propia

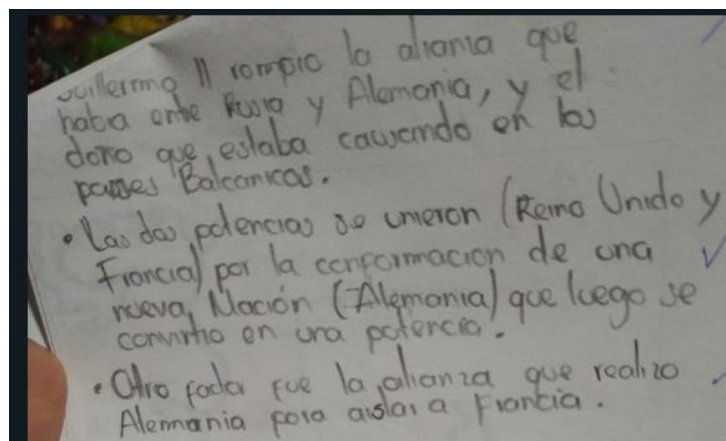
Lo primero que se logró desdibujar el asesinato del Archiduque Francisco Fernando como hito causal, poniendo en evidencia factores económicos y políticos. La respuesta más recurrente fue mantener el equilibrio económico al ver a Alemania como una amenaza. Esta respuesta tan generalizada permite evidenciar características de la relevancia histórica en dos aspectos fundamentales, el primero más propio de esta categoría Cambio-continuidad, al decir

“mantener” se sugiere intrínsecamente que existe un factor cambiante, en este caso, el imperio Alemán configurándose como potencia económica, producto de un cambio posterior, la revolución industrial, la cual permitió y necesitó un sistema económico a nivel mundial, que a su vez creó una rivalidad entre naciones y ya no entre empresas.

Resulta imposible asegurar si el estudiante hace su análisis desde estos términos exactamente, pero sí se puede asegurar que para el estudiante existe una noción de cambio a nivel económico. Este cambio generó unas rivalidades internacionales que se expresan en la creación de bloques y eso se convierte en un hecho causal de la guerra. Aunque la causalidad se agrupa más a la competencia de representación histórica es cierto que, como menciona Santisteban (2010) “Es evidente que la conciencia histórica-temporal no se puede separar de la representación de la historia” (p43). En cuanto es una construcción del relato histórico, en este caso el estudiante identifica de manera satisfactoria una causal que abre y construye su perspectiva histórica al ser diferente al relato maniqueo del asesinato del archiduque, al mismo tiempo se deslegitima la versión sobre la *culpa alemana*, al plantear el conflicto como una rivalidad de poderes.

Figura 5

Análisis Sobre la Creación de Bloques



Nota. Fuente Propia.

Referente a lo último se puede agregar y más ligado a la propia categoría, es la oportunidad de ver el hecho desde otras perspectivas configura complejizar la historia y hacerla más dinámica, no seguir una secuencia de datos específicos basados en la memorización y en una periodización rigurosa, si no entenderlo como un proceso, tal perspectiva en pro a la línea de Ibagón y Mente (2019) de llenar esos vacíos curriculares que se establecen en la escuela. Que para este caso se representan en las evidencias antes mencionadas, pero también en un porcentaje menor de estudiantes que lograron aunar al aspecto económico, aspectos políticos, e ideológicos, como Pardo, Monzón y Medina del curso 10-05 que al referirse a Guillermo II estaban teniendo en cuenta la importancia de su ideología y lo que significó para Alemania el nuevo emperador, como también tomaron en cuenta las rencillas históricas entre Francia y Alemania y como eso supuso una rivalidad. Cabe resaltar que en este ejercicio no fue nombrado por ningún estudiante aspectos sociales que tuvieron una influencia significativa.

Por último y tal vez más importante a la hora de generar una conciencia histórica se nombrará la capacidad de generar en el estudiantado la relación necesaria entre las tres categorías temporales, presente, pasado y futuro. Para esto se tomó la última actividad de la unidad 1 que giró en torno a tres preguntas: ¿cree usted que las guerras más recientes tienen motivantes parecidos a la primera guerra mundial? y ¿cree que pueda existir otra guerra mundial y si así es porque lo cree? ¿considera correcto que las guerras se utilicen como una herramienta para alcanzar fines políticos o económicos? Respecto las respuestas son cuantitativamente equiparables, en la primera quienes respondieron que sí argumentan principalmente, que en las guerra se siguen dando por disputas referentes al poder económico o territorial, sin embargo es interesante como ninguna respuesta relaciono el factor económico con la dominación del territorio, muestra un poco el desconocimiento de aspectos de cómo funciona la economía y la no apropiación total del concepto tratado imperialismo que la evidencia o la no capacidad de transportar un concepto temporalmente.

Por otro lado, aun sin dicha relación se puede afirmar que se está construyendo una relación temporal que diferencia las categorías temporales y es capaz a través de la identificación cambio-continuidades establecer una relación temporal entre aquello que tiene vigencia y lo que no. A la segunda pregunta las respuestas afirmativas se basaron en conflictos recientes de gran magnitud como la guerra Ucrania -Rusia o lo que ellos denominaron una guerra, Israel-Palestina y adjudicaron como causante el territorio y los recursos naturales, al igual que establecieron la posibilidad de que a causa de estos conflictos bloques muy parecidos a los de la gran guerra. Además llama la atención cómo estas respuestas están ligadas a una prospectiva temporal que representa el futuro de manera apocalíptica, al establecer que la posibilidad de que una guerra es una constante ya que ha estado siempre presente y las luchas por el poder no se van a dejar de dar.

Empatía histórica

La imaginación histórica está intensamente ligada con la narración histórica, su objetivo es la búsqueda de una explicación histórica que tenga sentido al complementar la evidencia, lo que quiere decir que no se parte del hecho de crear escenarios ficticios, si no que se fundamenta en llenar vacíos del relato histórico, como menciona Santisteban (2010) “En este sentido, la imaginación histórica no se refiere a los sentimientos de fantasía de la gente sobre el pasado, sino a una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas” (p. 46). Se configura entonces como una herramienta fundamental para evitar el presentismo, a través del pensamiento creativo el cual permite pensar otros escenarios posibles.

Aunado a todo lo anterior se considera que el instrumento fundamental para tal habilidad es la empatía histórica, esta se entiende como la capacidad de establecer procesos de análisis ligados a dimensiones emotivas que caracterizan el pasado y buscan explicar los motivantes del sujeto histórico, pero para que ello tenga un valor histórico es necesario la

contextualización, ya que esta proporciona la información necesaria para entender las lógicas particulares de los agentes históricos. La empatía supone la diferenciación temporal en el sentido que entiende que cada momento histórico está marcado por un marco de valores, normas y sistemas de creencias distinto al presente, como afirma Ibagón (2019) “La empatía histórica requiere un ejercicio de comparación y diferenciación del pasado respecto al presente, alrededor de los principios estructurantes que definieron y definen las formas de ver y entender el mundo de los agentes históricos” (p.115).

En dicho ejercicio el sujeto que analiza se distancia de su estructura contextual, se enajena del presente y entre mejor sea ese proceso de enajenación mejor es el análisis realizado. Se entiende que tal proceso terminará de manera óptima en la construcción de un juicio histórico que requiere indispensablemente del uso del pensamiento crítico en la comprensión del hecho histórico. Es así como la imaginación histórica, a través de la empatía histórica y la contextualización centran sus fuerzas en lo que se entiende en palabras llanas como la explicación histórica.

En la práctica pedagógica la contextualización es un ítem presente en todas las unidades didácticas y fue mediada por contenidos multimedia, entendiendo la potencialidad de estos para recrear el pasado, sin embargo en la segunda y tercera se utilizó como herramienta principal de contextualización el videojuego Valiant Hearts. Como menciona Agramonte (2023) los videojuegos son una herramienta que no solo recrea, sino que permite interactuar de forma directa con el hecho histórico que se estudia.

Se analizará cómo el videojuego aporta específicamente para esta categoría de análisis, pero también desde su narrativa como aporta para el análisis de la Primera Guerra Mundial desde la perspectiva del sufrimiento humano.

Figura 6

Hechos Históricos Dentro del Videojuego que Reflejan el Sufrimiento Humano



Nota. Fuente. Valiant Hearts: The Great War (version Android) [videojuego]. (2014). Ubisoft Montpellier.

Una vez los estudiantes empezaron a jugar experimentaron principalmente tres formas de contextualización, la primera la ofrece el juego a través de su contenido histórico donde se muestra algunos datos y especificidades sobre la guerra y sus dinámicas. La segunda responde directamente al contenido visual, es decir como el diseño artístico y las gráficas recrean escenarios detallados respecto al periodo, generando un ambiente inmersivo.

Figura 7

Anna auxiliando en el frente de batalla

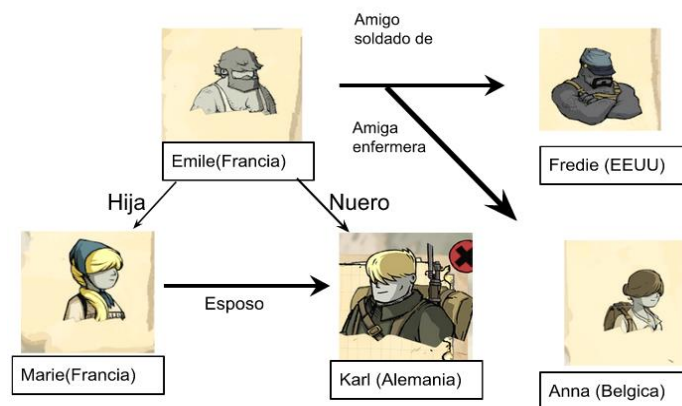


Nota. Fuente. Valiant Hearts: The Great War (version Android) [videojuego]. (2014). Ubisoft Montpellier.

Por último, está la contextualización narrativa propia del videojuego que evidencia las emociones generadas al participar en la guerra. a través de cinco personajes relacionados que padecen la guerra de forma involuntaria y por diferentes causas. Es a través de ellos principalmente que se evidencia la sensación de sufrimiento.

Figura 8

Esquema para evidenciar los vínculos emocionales de los protagonistas



Nota. Fuente Propia.

Luego de las actividades de contextualización, se pasó a las actividades de cierre. La actividad de la unidad dos, donde el estudiante tenía que escribir como elementos sociales, políticos y económicos del momento determinaron la participación de un personaje ficticio en la guerra. Podían escoger uno de dos personajes, cada uno tenía una pequeña biografía que aporta datos como : nombre, edad, país de origen y categoría social (civil o soldado), una imagen presentaba a una mujer con su hija y de fondo se ilustraba la ciudad de Leija después

de la invasión alemana, la otra mostraba un soldado herido que estaba siendo atendido por personal médico, no se brindó más información.

La proyección del ejercicio consistía en que el estudiante identificará elementos propios del espacio y el tiempo que diera una explicación causal sobre cómo las poblaciones europeas se vieron sometidas a condiciones de precariedad material e inmaterial provocando una sensación generalizada de sufrimiento, para luego detallar dependiendo de la imagen escogida aspectos individuales vistos en la contextualización que le dieran forma a una narración histórica. En la práctica el resultado no se configuró en los términos antes expuestos, en su mayoría los estudiantes hicieron narraciones que relacionaban del desarrollo armamentístico y sufrimiento humano como factor determinante para explicar las dos situaciones; sin embargo, esa relación no necesita obligatoriamente de un contexto para generarse, se puede dar de muchas formas, de hecho solo incentivando procesos de lógica.

Existieron explicaciones más individuales, como la de una estudiante que narra cómo el soldado antes de la guerra ya era un militar y una vez Francia declara la guerra, él decide participar en ella, pero su único motivante es ayudar al pueblo francés a ganar. A primera vista puede parecer simple, pero la estudiante podría estar dando una explicación desde un concepto fundamental para la época, el Nacionalismo, que servía como justificación tanto individual, social y gubernamentalmente de las acciones beligerantes.

Las narraciones más cercanas que permiten evidenciar la categoría son las que se valieron de las fases y las tácticas como contextualizador de esta guerra con sus respectivos objetivos, hilando el poder destructivo y la negligencia de los gobiernos por sus poblaciones, la cual se representaba a nivel del combatiente algunas veces en la imposibilidad para resistirse al reclutamiento o en participación voluntaria condicionado por las estrategias propagandísticas o las ideologías facilitadoras del conflicto, como el nacionalismo

Estas representaciones evidencian la creencia y la intención que tenían las naciones de ganar en combate, sin importar el costo material o inmaterial que esto genere. Esto a su vez también demuestra el nivel de desidia que tenían los estados frente a las condiciones que enfrentaban la población civil y militar, representando el ideal de los estados “el ganar a toda costa”. Por otro lado, hubo un porcentaje menor de narraciones que no mostraban ningún tipo de adquisición de la empatía histórica que se desarrollaron básicamente alrededor de los datos que se brindaron de los personajes y la imagen que los ilustraban dadas desde el presentismo.

Los resultados anteriores nos permiten ver la dificultad de aplicar la empatía, la solo entrega de un contexto por más completo que esté a nivel conceptual y que logre representar escenarios muy similares al periodo, no asegura la aplicación de capacidades necesarias para pensar de forma empática. Desde una perspectiva más amplia se logró ver cómo los estudiantes a pesar de tener dificultades en ciertos niveles de empatía histórica descritos eran más receptivos al contexto humano individual y por ende al sufrimiento humano. Esta afirmación se sostiene en los resultados obtenidos en la aplicación de la actividad de la unidad didáctica 3, en la que se le pide al estudiante realizar una historieta que evidenciara las condiciones de vida en la guerra y el sufrimiento. Los resultados mostraron que desarrollan más empatía hacia el sufrimiento humano desde la perspectiva individual de los actores de representar escenarios acordes al tiempo, representan la situación de la población militar y civil describiendo emociones y también generan explicaciones causales desde el individuo del porqué se está en una guerra.

Figura 9

Historieta: La Impresión y Paralisis producto de la Guerra

Los estudiantes contextualizan y empatizan históricamente desde los aspectos emocionales estéticos y temporales y un poco menos desde lo sociocultural y lo socioeconómico. Esto se puede deber a varios factores entre los que están la facilidad propia de los estudiantes para empatizar con relatos individuales y protagonistas identificables y el condicionamiento a describir la historia en términos de línea temporal, tan propio de muchos entornos académicos. Sin embargo un factor importante es el propio juego y la actividad asociada que facilita el entendimiento de eventos históricos a través del aspecto visual y narrativo inmediato mejorando la atención del estudiante en estos aspectos pero potencialmente disminuyendo la importancia de detalles históricos importantes (describir que aunque el juego usa relatos escritos cortos e imágenes de contexto que ayudan, estas evidentemente no son lo más llamativo del juego).

Narrativa histórica

Con el propósito de abordar de manera integral la categoría de representación en la historia, se utilizó la subcategoría de narrativa histórica debido a la importancia y la relevancia que esta categoría tiene en los procesos didácticos y pedagógicos trabajados durante la puesta en práctica del presente trabajo pedagógico. Para ello, resulta pertinente retomar las diferentes categorías propuestas por Santiesteban (2010) y otros autores para entender la narrativa histórica y los diferentes procesos de representación presentes en la disciplina histórica y unificarlos con los resultados del proceso pedagógico propio.

Entendiendo esto Santiesteban (2010), recoge los procesos de representación en la historia aplicados en el aula bajo tres categorías importantes previamente analizadas: Los

modelos conceptuales, el aprendizaje conceptual y las representaciones sociales, a partir de estas categorías, el proceso de trabajo en aula en la práctica pedagógica pudo organizarse de mejor manera y como un proceso a partir de estos tres conceptos.

En primer lugar, el proceso de la práctica pedagógica se relacionó estrechamente con la narrativa histórica debido a que el concepto permite que los estudiantes interactúen más estrechamente con los conceptos importantes presentados por la disciplina histórica y (Plá, 2005) genera un reconocimiento inicial del pensar históricamente y superar los procesos mecánicos y excesivamente memorísticos dentro de la enseñanza de la historia, por tal razón, el proceso de la práctica pedagógica relacionado a la narrativa histórica tuvo como principio tres momentos.

Primer momento: Reconocimiento del relato, reconocimiento de la experiencia y aproximación al concepto

La construcción de la narrativa histórica se puede evidenciar en la construcción de las unidades didácticas, en una fase inicial se proponen conceptos clave como conflicto o guerra, estos conceptos se pusieron en cuestión con los estudiantes a partir de un reconocimiento de los conceptos previos que los y las estudiantes tenían sobre estos conflictos, a partir de allí, se pretendió realizar una ubicación espacio- temporal que tenía el objetivo de complementar los conceptos de una visión geográfica y una ubicación en el tiempo (Santiesteban, 2010), ya que se ha evidenciado que la consolidación de los modelos conceptuales de manera articulada permite sintetizar procesos sociales ocurridos en la época.

Por tal razón, en las primeras sesiones se propuso articular el conocimiento previo de los y las estudiantes desde dos preguntas problematizadoras ¿Qué sabe usted de la primera guerra mundial? ¿Cómo cree que se resuelve una guerra?, desde allí, los estudiantes lograron integrar los primeros modelos conceptuales (Santiesteban, 2010), el trabajo les permitió

reconocer todos los frentes del hecho histórico de la Primera Guerra Mundial, ya que permitió sintetizar de manera importante conceptos y contextos claves para el desarrollo del conflicto bélico. De igual manera, este reconocimiento inicial de procesos permitió llegar a la segunda etapa del proceso de consolidación de la representación de la historia en el aula, el aprendizaje conceptual; ya que se pudo integrar el hecho social con conceptos clave como la guerra y el conflicto.

Finalmente en esta fase exploratoria, se puso un contexto social inicial de los pueblos en conflicto, fortaleciendo la significación de la representación social, evidenciando así mismo la conformación de nuevos imaginarios sobre el hecho social, que en temporalidad de vida resulta lejano para los estudiantes. Este trabajo se propuso en dos fases en el proceso de narrativa histórica, la primera la de conocimientos previos y la segunda, la fase de contextualización y profundización de la práctica pedagógica.

Segundo momento: fase de profundización, apropiación de los conceptos a partir del modelo constructivista y el aprendizaje significativo.

El proceso de construcción del pensamiento histórico en clave de la representación y la narrativa histórica para el proceso de la consolidación de saberes sobre el hecho histórico de la Primera Guerra Mundial, en este momento, el aprendizaje significativo y el modelo constructivista empiezan a jugar un rol determinante para el desarrollo didáctico de la fase de contextualización.

En este proceso, se realiza la primera fase de profundización desde el reconocimiento teórico fuerte a partir del énfasis en conceptos claves propios del hecho histórico de la Primera Guerra Mundial. En esta fase, se obtuvo un proceso más dialéctico, en el que el saber del estudiante se puso en función de un marco teórico más grueso y fortalecido, en esta fase se hace uso gráfico del juego “Valiant Hearts” para el desarrollo didáctico, el uso del juego pudo

generar un acercamiento en tiempo real a los procesos y organización estratégica de la Gran Guerra, este proceso facilitó enormemente la adquisición de aprendizaje conceptual. Esto juega un papel clave para el proceso de aprendizaje significativo, el poder fortalecer los conceptos y el reconocer los contextos en los cuales se desarrollan los procesos bélicos pudo generar en los estudiantes una apropiación más marcada en los estudiantes, que vieron en este proceso algo más cercano a su cotidianidad desde un escenario como el de los juegos de video.

En esta etapa, también cumplen un rol clave las representaciones sociales, ya que en el proceso didáctico se propuso la reconstrucción de las condiciones de vida durante la Gran Guerra, a partir del proceso de imaginación histórica. Por tal razón los estudiantes, luego de una contextualización por parte de la docente realizaron un ejercicio de personificación a partir de una carta, en dicho texto debían representarse como soldados del frente occidental de la guerra y la organizará según lo visto en clase.

Junto con esto, se expuso un proceso de fundamentación por medio del cual los estudiantes adquirieron conciencia histórico- temporal, esto permitió que a partir de una línea del tiempo los estudiantes construyeran un proceso de aprendizaje conceptual en el cual sin ejercer un proceso de memorización excesiva, sino a partir de los procesos los estudiantes reconocen las temporalidades de los conflictos, de igual manera se reconocieron las etapas y los contextos que se dieron en la guerra.

Finalmente, se propuso con los estudiantes una serie de discusiones con los estudiantes basado en dos preguntas: ¿Cuál fue el impacto más significativo del Tratado de Paz en Europa? ¿Creen que estos tratados podrían haberse negociado de manera diferente para prevenir futuros conflictos?, a partir de estas dos preguntas problematizadoras, se promovió un resultado desde el modelo de aprendizaje constructivista (como en todo el proceso), ya que el producto final de esta discusión lo presentaron los estudiantes de una forma más autónoma, los estudiantes a

partir del debate construyeron narrativas sobre este proceso bastante significativas, y desarrollaron discusiones críticas sobre el proceso de la Primera Guerra .

4.3 Consideraciones Sobre la Pertinencia del Videojuego en el Aula

Una vez evidenciado los resultados de la práctica en torno a las categorías de análisis y el enfoque de aprendizaje significativo, es pertinente acorde a los objetivos de este trabajo hacer mención a la potencialidad que tienen los videojuegos como una alternativa para la enseñanza de la historia, específicamente Valiant hearts. Haber mediado la propuesta didáctica por la aplicación del videojuego Valiant Hearts permitió crear entornos más inmersivos, lo cual potencializo la experiencia de los estudiantes y la volvió más significativa, al involucrar de manera activa al estudiantado en la narrativa histórica que maneja el propio juego. Por otro lado la narrativa del juego está organizada en una línea temporal que a medida que el jugador va avanzando en el juego, lo hace temporalmente y en ese proceso proceso el juego ubica hechos históricos relevantes para la comprensión de la Primera Guerra Mundial lo que va cimentado una ubicación temporal y también espacial ya que se vale de mapas para explicar algunos hechos históricos y la propia historia de los protagonistas.

La temporalidad usada y la relevancia que se le da algunos hechos y procesos históricos fueron utilizados en las actividades complementarias, gracias a que al ser un título comercial la información se presentaba de manera sencilla, clara y concisa, por ejemplo a través del videojuego los estudiantes fueron capaces de entender la diferencia de la guerra de movimientos y la guerra de desgaste, en una secuencia de hechos tan simple como que la movilización inicial de los protagonistas a los frentes de batalla y el consecuente desarrollo del juego dado sólo alrededor de las trincheras después de un punto determinado.

Los estudiantes jugaron y paralelamente los acompañaba una guía que permitía asegurarse de que la inmersión no se generará solo en la trama de los protagonistas. La guía ayudó a focalizar la atención de los estudiantes en hechos que se querían recalcar en actividades posteriores, así se convirtió la experiencia del juego como un enlace a explicaciones de contenido netamente histórico en el aula. La inmersión es un potencial de los elementos multimedia, sin embargo Valiant hearts posee unas características especiales frente a esto, su contenido a nivel gráfico, artístico y en general estético se unen de manera sublime a una narración de la guerra desde la perspectiva del sufrimiento humano y ello se acomodó y se aprovechó como es evidente para la perspectiva analítica que tiene este trabajo frente a la Gran Guerra.

Es pertinente decir que la aplicación del videojuego en el aula supuso unas dificultades frente a las mecánicas de juego, a pesar que son muy intuitivas y además tiene pocas, a algunos estudiantes les costó entender cómo el personaje interactúa con el entorno, por otro lado el juego es un título de aventura tipo puzzle lo cual género que estudiantes menos relacionados con los videojuegos, sus narrativas y sus mecánicas, les tomará más tiempo en cumplir las etapas propuestas teóricamente para el desarrollo de las actividades. Frente a estas situaciones es pertinente que el maestro a cargo tenga un amplio conocimiento de los sobre todo de los puzzles para orientar rápidamente a los estudiantes que se encuentran bloqueados y que no pierdan la motivación por frustración, más allá de que el objetivo sea que completen determinada fase para que adquieran los contenidos históricos, es importante priorizar la experiencia del estudiante frente a estas propuestas alternativas, ya que si el estudiante relaciona una experiencia nueva en la forma de aprender historia con una sensación negativa es más probable que se refuerce el concepto generalizado de la historia es simplemente aburrida.

Es importante mencionar que los estudiantes se emocionaron solo con mencionar que se iba a utilizar un videojuego, ni siquiera se había desarrollada ni el cómo se iba a utilizar, tal reacción indica una predisposición positiva, de manera generalizada no se evidenció alguna diferencia por sexo, contrario a lo que generalmente se puede pensar. La aplicación de una alternativa de este calibre implica la preparación con antelación para evitar percances que afectan la experiencia educativa, estableciendo una ruta que evalúe las capacidades tecnológicas de la institución.

CONCLUSIONES

Uno de los problemas más importantes que se afronta en el aula de clase a la hora de enseñar historia, y más ampliamente ciencias sociales, es que los discursos planteados en las clases tienden a verse como densos y lejanos para el estudiante en su cotidianidad escolar y de vida. Las tecnologías multimedia y más específicamente en nuestro caso los videojuegos, permiten enfrentar esta problemática y atraer la atención del estudiante con más facilidad, creemos que estas herramientas son una alternativa eficaz para la enseñanza de las actividades humanas en el tiempo.

Como lo hemos visto a lo largo de este trabajo, el objeto de estudio a enseñar fue la primera guerra mundial y la herramienta de mediación didáctica el videojuego, Valiant Hearts. Sin duda alguna, las guerras mundiales son uno de los contenidos que se orientan en las clases de ciencias sociales, pues marcaron un precedente bélico y destructivo sinigual, incluso, nos mostró la capacidad del ser humano para autodestruirse. Ofrecer una mirada más sensible y humana de la guerra fue uno de nuestros propósitos, pues consideramos que esta perspectiva promovería una conciencia del valor de la vida y la paz. Esta perspectiva de valorar la vida humana se expresó en fomentar la empatía, en describir el sufrimiento y la angustia de la guerra; pero no buscamos quedarnos ahí, sino se expresó una esperanza de los que la viven y

sobreviven, en el amor que mantiene a los individuos en condiciones adversas y en la solidaridad.

Ahora bien, este trabajo principalmente se fundó en una revisión amplia de la historiografía de la primera guerra mundial, en la que se abordó el conflicto en términos cronológicos, económicos, sociales y militares, peor ante todo con un énfasis humanista. De ahí más allá de los datos, los bloques, las batallas o la carrera armamentística, buscamos mostrar la guerra en su dimensión trágica, en la desgracia de haberla padecido, tanto durante la conflagración como posteriormente. Fue un conflicto sanguinario y barbárico como pocos, por lo que las heridas y traumas que dejó son aterradoras.

A partir de esta indagación histórica se detallaron los capítulos I y II de este trabajo. Su escritura fue un ejercicio de síntesis, que arranca con las tensiones nacionalistas entre potencias europeas, se desencadena con la muerte de un personaje histórico relevante, se desarrolla como un conflicto entre masas anónimas de seres humanos alienados y termina por pura superioridad militar y presiones internas. Esta mirada sintética no descuidó la posibilidad de describir los elementos que la configuraron desde su inicio hasta sus consecuencias.

Con respecto al videojuego, la experiencia en la práctica fue satisfactoria. Pese a las dificultades técnicas que se presentaron en la implementación, creemos que esta mediación trajo consigo la atención, el trabajo en equipo y las competencias arriba señaladas. Justamente, Valiant Hearts a través de sus elementos técnicos, narrativos y directamente jugables permitió a los estudiantes un acercamiento adecuado y amable al conflicto. Se buscó la rigurosidad necesaria para que los estudiantes asumieran con disposición este proceso de enseñanza, siempre bajo la orientación y guía del docente. La experiencia del uso de videojuegos en educación no es muy común, pero consideramos que son una herramienta que trae buenos resultados si está regulado por unos claros objetivos de aprendizaje. Esta atención del docente

al uso del videojuego es clave, ya que el videojuego por si solo (jugado sin guía y sin objetivo pedagógico específico) puede transmitir conceptos históricos, pero estos pueden resultar dispersos, parcializados o directamente erróneos, lo que impide que el estudiante los utilice en forma enteramente autónoma.

Y es aquí donde el enfoque pedagógico que se utilizó, el aprendizaje significativo, muestra su valor al ser integrado en la propuesta de enseñanza. Las ideas de anclaje (elementos de pensamiento y experiencia previa de los estudiantes que permiten darle significado al nuevo conocimiento) que la teoría del aprendizaje prioriza en su análisis constructivista de la transmisión y apropiación de contenidos educativos fueron explorados en actividades de presaberes y permitieron dirigir la actividad hacia la reflexión personal sobre la primera guerra mundial, pero también sobre la guerra en general, todo en relación a su experiencia personal contrastada con la del juego.

Los estudiantes produjeron cartas dibujos y escritos en los que mostraron interés por la experiencia de los protagonistas del juego, su devenir en la guerra, sus relaciones y el apoyo mutuo que demostraban pero también en elementos de la época y el contexto histórico del conflicto. Sin embargo estos últimos fueron algo menos relevantes, y aunque parte de la explicación radica en la propia dirección e intencionalidad de las actividades, también se encuentra en la intencionalidad del juego que precisamente se enfoca en los aspectos humanos del conflicto desde una perspectiva más íntima de la que se ve en muchos otros títulos que relatan eventos bélicos.

Y es que aunque la jugabilidad de Valiant Hearts, a diferencia de su narrativa, está basada en la lógica y la habilidad de los personajes y por ende del jugador, la renuncia a las mecánicas de violencia ejercida por los personajes, en la gran mayoría del título complementa muy bien el arco de historia de los personajes para producir un mensaje desde la empatía. El

juego se enfoca en actividades de supervivencia, sigilo y resolución de problemas que los estudiantes pueden asociar a situaciones cotidianas incluso si no han estado cerca de un conflicto bélico o una experiencia similar.

Como problemas evidenciados en la experiencia con la actividad pedagógica y práctica hay que destacar la dificultad técnica de acceso al videojuego, y es que aunque el título tiene exigencias de instalación relativamente sencillas, su implementación fue muy difícil porque la instalación en los pc de los colegios es deficiente y requiere de muchos permisos de diversos actores, por lo que la opción escogida fue el uso de los dispositivos móviles para jugar. Pero los problemas de compatibilidad dispositivo-software limitaron el juego de todos los estudiantes en simultáneo y entorpecieron en alguna medida la actividad.

Otros problemas derivan directamente del videojuego. El enfoque del juego permite cierto nivel de libertad en las acciones del jugador, pero esta está dirigida y limitada por el mismo videojuego por lo que se puede presentar una visión reducida de este complejo proceso bélico. Por ejemplo, Valiant Hearts tiende a ignorar en su narrativa las complejidades sociopolíticas más densas de la primera guerra mundial. Al ser su foco los personajes y su entorno, la disputa política y económica es un telón de fondo que aunque explorada en múltiples cinemáticas y elementos del juego no constituye un elemento fundamental para entender la dinámica del juego.

El juego, como herramienta de apoyo para el educador, contextualizada y dirigida a objetivos específicos, resultó ser de gran utilidad, no solo para explicar la perspectiva humana del conflicto, sino para hacerlo desde las categorías de análisis del resultado pedagógico buscado: la narrativa, la empatía histórica y la relevancia histórica. Creemos luego de este recorrido reflexivo y práctico que enseñar la guerra, no consiste en mostrar la destrucción trae

consigo, sino por el contrario es una oportunidad para sembrar esperanza y fomentar la construcción de la paz.

BIBLIOGRAFÍA

- AGÜERA PEDROZA, S (2014) *El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje*. Artículo. Revista de educación, Universidad de Almería, España

- ALVAREZ, H (2022) *Empatía histórica y narrativa: pensar la expedición de Colón con futuros profesores de Educación Básica*. Artículo. Revista de educación Mendeive. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

- ARENDT, H (1998) *Los orígenes del totalitarismo*. Libro. Editorial Santillana. Bogotá, Colombia.

- ARIAS, D. H. (2018) *Enseñanza del pasado reciente en Colombia La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Libro. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

- ARIAS, L & CARRERA, P (2016) *Pedagogía crítica y construcción de paz en la educación superior*. Revistas Hojas y hablas. Unimonserrate. Bogotá, Colombia.

- ARRIBAS, S (2010) *Arendt y el nuevo imperialismo*. Artículo. Revista ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura. Universidad Pompeu Fabra-Barcelona, España.

- BARROS, P (2001) *La Gran Guerra: La Primera Guerra Mundial al descubierto*. Libro. Editorial Libros Maravillosos de History Channel.

- BENITEZ BALLESTEROS, M (2016) *La guerra como problema en la enseñanza de la Historia en la escuela*. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

- CARRIL, M; SÁNCHEZ, M y MUÑOZ, C (2020) *Empatía histórica en futuros profesores de primaria: El trabajo infantil en el siglo XIX*. Artículo. Revista Educação e Pesquisa, (46), 1-18. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046215492>

- COMPAGNON, O; FOULARD, C; MARTÍN, G & TATO, M (2018) *La Gran Guerra en América Latina. Una historia conectada*. Libro. CEMCA: Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. Ciudad de México. México.

- CONTRERAS, F, A (2016) *El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias*, Artículo. Revista. Horizonte de la ciencia. Universidad Nacional del Centro de Perú, Perú

- CUENCA, J. M & MARTINEZ, (2011) *Historia y videojuegos Una propuesta de trabajo para el aula de 1.º de ESO*. Artículo. Revista Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Universidad de Huelva. Huelva, España.

- CUENCA, J.M. (2006) *La enseñanza de contenidos sociohistóricos y patrimoniales a través de los juegos informáticos de simulación*. Artículo de VIè Seminari Arqueologia Ensenyament. Barcelona, España.
- CUENCA, J. M & PALACIOS, J. R (2015) *El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias Sociales*. Artículo. Revista CLIO. España.
- DAWBARN, S (2006) *El debate historiográfico sobre las causas de la Primera Guerra Mundial*. Revista de Estudios sociales contemporáneos. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.
- DEHNE, F (2014) *¿Qué importancia tuvo América Latina en la Primera Guerra Mundial?*. Artículo. Revista Iberoamericana. St. Joseph's College, Nueva York, EE. UU.
- DELGADO GÓMEZ, C (2007) *“Una autobiografía intelectual” entrevista con Salomón Kalmanovitz*. Artículo. Revista Apuntes del CENES. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Boyacá, Colombia.
- DONATE, O & FERRETE, C (2019) *Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos*. Artículo. Revista Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales. Universidad de Valencia. Valencia, España.

- ENDACOTT, J. & BROOKS, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*. Extraído de: [Endacoot&Brooks-text](#)

- EVARISTO, I; NAVARRO, R; VEGA, V & NAKANO, T. (2016) *Uso de un videojuego educativo como herramienta para aprender historia del Perú*. Artículo. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Madrid, España.

- FLORES, R (2010) *Representación historiográfica: relato e intencionalidad*. Artículo. Revista Historia y grafía. Extraído de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/hg/n34/n34a6.pdf>

- FONTANA, J. (2018) *El siglo de la revolución: una historia del mundo desde 1914*. Editorial Crítica. Buenos Aires, Argentina.

- FONTANA, J. (2013). ¿Qué historia enseñar?. Clío & Asociados (7), 15-26. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10297/pr.10297.pdf

- GANDASEGUI, M (2005) *América Latina y el imperialismo en el siglo XXI*. Artículo. Editorial CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina,

- GARCÍA, A & JIMÉNEZ, J (2014) *Los principios de cambio-continuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula*. Artículo. Revista Educación y futuro.

- GARCÍA, E (2022) La construcción del pensamiento histórico en el nivel medio superior: propuesta didáctica para la enseñanza de la historia. Artículo. Revista Sinéctica. Extraído de:
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2022000100502

- GARCÍA, V (2016) *Explicar las guerras: didáctica de la guerra en las ciencias sociales*. Artículo. Revista Opinión. Universidad de Zulia. Maracaibo, Venezuela.

- GARRIDO, J. M. (2013). *¿Por qué los estudiantes juegan con videojuegos de estrategia?: algunos principios para la enseñanza*. Artículo. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México.

- GARRIDO, J. M. (2013) *Videojuegos de estrategia: algunos principios para la enseñanza*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México.

- GRANADOS, O (2010) *Imperios y colonialismo, 1870-1914 ¿una era de globalización, geopolítica o nacionalismo económico?*. Artículo. Revista RELAC. Bogotá, Colombia.

- GUERRERO, F; ACUÑA, O (compiladores) (2020) *La Historia vuelve a la Escuela Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*. Libro. Editorial UPTC. Tunja, Colombia.

- GUILLÉN, M (2016) Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero: Una experiencia de empatía histórica en secundaria. *Revista Clío: History and History Teaching.*, (42),1-34. Extraído de en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5776592>

- HOBBSAWM, E (2007) *La Era del Imperio, 1875-1914*. Libro. Editorial Crítica. Buenos Aires, Argentina.

- HOBBSAWM, E (1994) *La historia del Siglo XX*. Libro. Editorial Crítica. Buenos Aires, Argentina.

- IBAGÓN, M & MINTE, A. (2019) *El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío*. Artículo. Revista SCIELO. Extraído de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442019000200107&lng=en&tlng=es

- IBAGÓN, N (2018) *Videojuegos y enseñanza aprendizaje de la historia. Análisis desde la producción investigativa*. Revista Educación y Ciudad. Editado por IDEP, Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá, Colombia.

- IRIGARAY M,V. & LUNA, M (2014) *La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia. Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria.* Artículo. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires Argentina.

- JIMENEZ-PALACIO R. & CUENCA, J. (2015) *El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales.* Artículo. Revista CLIO. Universidad de Huelva. Huelva, España.

- KENNEDY, P (2004) *Auge y caída de las grandes potencias.* Libro. Editorial DeBolsillo.

- KRAMER, A (2007) *DYNAMIC OF DESTRUCTION culture and mass killing in the first world war.* Libro. Editorial Oxford University Press, Universidad de Oxford. Nueva York, Estados Unidos.

-

- LEE, P (2004) *La imaginación histórica.* Artículo Revista Memoria y sociedad. Extraído de:
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoy sociedad/article/view/7879>

- LENIN, V (1917) *El imperialismo, fase superior del capitalismo.* Libro. Extraído de:
https://www.fundacionfedericoengels.net/images/PDF/lenin_imperialismo.pdf

- LÓPEZ, M.A; VELÍZ, M & MÁRQUEZ, R (2023) *El pensamiento histórico y la enseñanza de la historia.* Artículo. Revista Transformación. Extraído de:
<http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v19n3/2077-2955-trf-19-03-566.pdf>

- MBALLA, L (2008) *El estado africano: entre crisis y conflictos*. Artículo. Revista Razón y palabra. Universidad de los Hemisferios. Quito, Ecuador.

- MINISTERIO DE EDUCACION, Comisión Asesora Para la Enseñanza de la Historia de Colombia (2022) *La enseñanza de la historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz*. Gobierno de Colombia.

- ORTÍZ GRANJA, D. (2015) *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. Artículo. Revista Sophia, Colección de Filosofía de la Educación. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador

- PALACIOS, N; CORREDOR, D. & DÍAZ, J (2022) *El desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas de primaria y secundaria. Una tarea necesaria para la educación en Colombia*. Artículo. Revista Notas de política en Educación. Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.

- POVEDA MARTÍNEZ, A (2022) *El mundo ante los ojos de los niños. La enseñanza de nociones espaciales en la primera infancia a partir de la lúdica*. Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

-

- RAMÍREZ, R (2015) *Estudios sobre la Primera Guerra Mundial en América Latina. Una mirada comparada*. Artículo. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

- RAMÍREZ, R (2014) *Historiografía latinoamericana de la Primera Guerra Mundial. Los casos de Argentina, México y Colombia*. Artículo. Revista Folios. Bogotá, Colombia.

- RAMOS, J (2017) *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

- RAUSCH, J (2014) *Colombia 's Neutrality during 1914-1918: An Overlooked Dimension of World War I*. Artículo. Revista Iberoamericana.

- RODRÍGUEZ, P & SÁNCHEZ, O.M. (2009) *Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra*. Artículo. Reseñas de enseñanza de la historia. Bogotá, Colombia.

- RODRÍGUEZ DE MORENO, E (2010) *Geografía Conceptual*. Libro, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- SÁIZ, J. y LÓPEZ, R. (2015). *Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria*. Artículo. Revista de Estudios Sociales, (52), 87-101. Extraído de: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>

- SALGUERO, J. M. (2004) *Educación para la paz: el caso de un país dominado por la violencia: Colombia*. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

- SÁNCHEZ, A & COLOMER, J (2017) *Gamificación y construcción del pensamiento histórico: desarrollo de competencias en actividades gamificadas*. Artículo. Revista CLIO. Extraído de: <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/clio/article/view/8671/7415>

- SÁNCHEZ, J.M, (2007) *La racionalidad delirante: el racismo científico en la segunda mitad del siglo XIX*. Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq. Madrid, España.

- SANTIESTEBAN, A. (2010) *La formación de competencias de pensamiento histórico*. Clío & Asociados (14), 34-56. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

- SORIA, G (2014) *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de la narración histórica*. Tesis de maestría. Universitat Autònoma de Barcelona. Extraído de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/285095/gms11de1.pdf>

- TIRADO, A (1970) *La repartición territorial en la era del imperialismo (1870-1914)*. Artículo. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

- YILMAZ, K. (2007). *Historical empathy and its implications for classroom practices in schools*. Artículo. Revista The History Teacher,. Extraído de: <https://doi.org/10.2307/30036827>