

10. Mitologías de guerra y educación para la paz: del africanismo militar español a la sociedad «Z» rusa

DANIEL MACÍAS FERNÁNDEZ

Universidad de Cantabria

daniel.macias@unican.es

JESÚS ROMERO MORANTE

Universidad de Cantabria

romeroj@unican.es

10.1. Introducción: guerra y paz

El ser humano y el conflicto bélico han sido y son dos elementos indisolubles desde la más remota noche de los tiempos (Guilaine y Zammit, 2002). No se ha de obviar que ha habido periodos de paz, pero el trauma de la guerra y de sus consecuencias eclipsan a la primera (Chacón, 2018). Más aún, incluso en tiempos de paz, las comunidades o sociedades preparan la guerra. La historiadora neozelandesa Joanna Bourke (2008, p. 24) sostiene que «los niños y las niñas, los hombres y las mujeres, producen narraciones placenteras alrededor del acto de matar» y que son múltiples los productos culturales que atraían y atraen a hombres –históricamente– y mujeres –más recientemente– a los campos de batalla reales. Lo cierto es que, por terrible que parezca, se ha de certificar una constante histórica en el devenir de la Humanidad: el conflicto armado, ya sea su preparación, su desarrollo o sus consecuencias. Lo omnímodo del fenómeno bélico muestra a las claras la importancia histórica y actual del hecho. Ya sea armados con hondas o con drones (Losada, 2014), los hombres recurren y han recurrido con frecuencia inusitada a la violencia. Hay autores que llegan a defender la existencia de una «cultura de la violencia que reina en nuestra sociedad» (Abarca *et al.*, 2011, p. 3).

Incluso en un entorno democrático y con amplias garantías civiles –Europa y Norteamérica– las narrativas bélicas se extienden sin cortapisas (Bourke, 2008, p. 24). En este sentido, es revelador que la saga de videojuegos *Call of duty* (bélica) fuese la más vendida en Estados Unidos entre 2008 y 2020. Todavía es más significativo, si cabe, que esta franquicia lúdica ocupase en 2021 no solo la primera posición, sino también la segunda, con *Call of duty Vanguard* y *Call of duty Black Ops Cold War* (Escribano, 2022). Hay quienes afirman que este tipo de entretenimiento es el negocio más rentable del siglo por el volumen de negocio que genera, no solo directamente, también con productos de marca que van desde camisetas a juguetes infantiles, pasando por el cine o las series (Del Moral y Rodríguez, 2021, pp. 208-209).

Alguien puede pensar en lo anecdótico de estos relatos de lo bélico y su consumo masivo por infantes, jóvenes y no tan jóvenes. Más aún con una guerra real en curso que ha provocado en el resto del mundo una galopante inflación y una crisis energética. La invasión rusa de

Ucrania ocupa portadas y magazines informativos, pero el tratamiento del conflicto es, como en tantas ocasiones anteriores, simple y tendente al espectáculo de las imágenes y testimonios sobrecogedores en detrimento del análisis profundo y la contextualización (Abarca *et al.*, 2011, pp. 10-11). No hablemos ya de la habitual omisión, en la *agenda setting* de los *mass media*, de los otros conflictos bélicos del mundo, sin tantos recursos estratégicos en juego, sin europeos luchando y muriendo, o sin intereses económicos para Occidente y, por ende, para su opinión pública. Yemen, Nagorno-Karabaj o el Tigray son buenos ejemplos.

En cualquier caso, la disección de las narrativas belicistas es crucial, puesto que la guerra, la movilización de tropas y recursos, y los consiguientes sacrificios humanos y materiales se justifican e instigan mediante discursos catalizadores del odio. De ahí se desprende que la deconstrucción de las insidiosas retóricas que retratan al otro como amenaza o enemigo es un requisito indispensable para intentar cortocircuitar los procesos de fabricación de estados de ánimo predispuestos a aceptar una guerra, cuando no a jalearla, en nombre de algún falaz destino histórico manifiesto o en nombre de su carácter sacrosanto, justo, preventivo, humanitario o inevitable. Así lo reconoce la agenda de «paz sostenible» impulsada por la ONU, que proyecta hacia delante el Programa de Cultura de Paz lanzado por la Unesco en 1994 al vincularlo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible: como es notorio, además del ODS 16 dedicado monográficamente al asunto que nos ocupa, la séptima meta del ODS 4 reclama: «La promoción de una cultura de paz y no violencia», de la mano de una educación para la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible. Pues bien, la propuesta didáctica encaminada a desmontar las mitologías bélicas que aquí presentaremos debe entenderse como una modesta contribución a esa meta. A fin de que la lectora o el lector pueda calibrarla adecuadamente desde un inicio, acotaremos en primer lugar el reducido alcance de dicha contribución.

Aunque el concepto de paz es controvertido y polisémico, acostumbra a admitirse que no cabe reducirla a una situación de no guerra (Amar, 2020). Sea definida en términos negativos como ausencia de cualquier forma de violencia directa, estructural o cultural (Galtung, 2017), o en términos positivos como el estado óptimo en el que puede florecer el potencial humano gracias a la recíproca «simpatía» y «cooperación» entre individuos y colectividades (Institute for Economics & Peace, 2019), es evidente que la paz no puede dissociarse de los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad (Cortés *et al.*, 2021). Sirva este recordatorio elemental para llamar la atención sobre lo siguiente. La propuesta que se expondrá más adelante no es una iniciativa aislada. Por el contrario, cobra su pleno sentido dentro de la labor del grupo Asklepios, que, desde el amanecer de la década de 1990, se ha esforzado por ofrecer una alternativa a los clásicos temarios escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en forma de un proyecto curricular centrado en el análisis de problemas sociales actuales y relevantes con una orientación resueltamente interdisciplinar, en la línea de una rica tradición internacional de currículum integrado focalizado en cuestiones de importancia ciudadana, al servicio de una educación democrática digna de ese nombre en este mundo globalizado (Cronos-Asklepios, 1991; Luis y Romero, 2001; Romero, 2021). Es más, dado el breve espacio disponible, renunciaremos a exponer el diseño global de la propuesta y nos contentaremos con esbozar a vuela pluma una única «situación de aprendizaje», ilustrativa de cómo convertimos la guerra en objeto de estudio, en aras de aportar un granito de arena a la mentada cultura de la paz.

Estamos convencidos de que la educación es una condición necesaria en la cimentación de esa cultura de la paz (Sierra *et al.*, 2021). Pero somos conscientes de que no es una condición suficiente. En otros lugares (v. g., Romero, 2012) hemos discutido las presunciones romántico-idealistas que impregnan buena parte de los discursos sobre las relaciones entre educación y democracia. De igual manera, la crítica (y autocrítica) son asimismo imprescindibles en este ámbito. Es menester conjugar dialécticamente los deseos con un sentido agudo de la realidad que, por un lado, nos ayude a visualizar nuestras inconsistencias, y, por otro, nos permita identificar mejor las posibilidades y los obstáculos extra e intraescolares. No solo para actuar estratégicamente ante el hecho obvio del poder limitado de la escuela, sino también, en consecuencia, para repensar el tipo de educación para la paz que propugnamos y practicamos.

10.2. ¿Qué educación para la paz?

Existe una indudable relación entre el nacimiento de la investigación sobre la paz como campo académico en los años sesenta del pasado siglo, gracias al trabajo seminal del noruego Johan Galtung, y el florecimiento de la educación para la paz (EpP). No obstante, esta última puede exhibir antecedentes más añejos que nos retrotraen, cuando menos, al período de entreguerras. En efecto, la Sociedad de Naciones –creada en 1919 al término de la Primera Guerra Mundial– aprobó ya en 1923 una resolución instando a enseñar a los niños y jóvenes de todo el mundo los ideales de la organización. Para reducir la probabilidad de un nuevo conflicto bélico era preciso no solo el desarme de los arsenales, sino también el «desarme moral» mediante una educación para la paz basada en el entendimiento entre los pueblos y la colaboración internacional (Lázaro, 2016; Romero y Estellés, 2019; López, 2021). Tras la Segunda Guerra Mundial, dicha misión fue retomada por la Unesco desde sus iniciativas más tempranas, que preanunciaron su desarrollo posterior. Como es sabido, a partir de la década de 1990 los anhelos de la EpP suelen venir integrados dentro de la educación para una ciudadanía global, una «expresión paraguas» (Davies, 2006) bajo la que ahora se cubren muchos movimientos anteriores (educación en derechos humanos, educación para la ciudadanía, educación multicultural, educación global, educación para el desarrollo, EpP, etc.).

Sin embargo, a pesar de esta dilatada trayectoria, la EpP continúa siendo un terreno disputado, con visiones enfrentadas. Siguiendo a Schultze-Kraft (2022), reduciremos las distintas posiciones en liza a dos grandes tipos de enfoques: los convencionales y los críticos. Los primeros se caracterizan por su orientación normativa, moral, culturalmente universalista y centrada en los individuos. La premisa es que se pueden resolver indirectamente los problemas de la violencia fomentando de manera proactiva en los alumnos actitudes, creencias y valores comprometidos con la paz, en la esperanza de que guíen sus comportamientos en el futuro. Los enfoques críticos les objetan sus nociones homogeneizadoras de «paz» y «seguridad», poco sensibles a las dispares realidades existentes en las sociedades afectadas por la violencia. Les objetan sobre todo la contradicción que supone poner preferentemente el foco en la responsabilidad de los sujetos cuando la violencia y la guerra tienen a menudo causas estructurales y enraízan en escenarios marcados por la desigualdad y las relaciones de poder asimétricas. Por consiguiente, la consecución o mantenimiento de la paz exige actuar tanto

en el nivel micro (del individuo) como en el macro (social y político-institucional o estatal). En este sentido, acusan a los enfoques convencionales de soslayar el complejo problema de cómo mancomunar esfuerzos en ambos niveles y cómo entrelazar la EpP en ese amplio campo de fuerzas. Ante esa debilidad, los enfoques críticos «se centran en capacitar a los individuos y a los colectivos para que se conviertan en agentes de transformación social. La EpP se entiende como acción social orientada a encontrar soluciones a las múltiples manifestaciones de violencia directa, cultural y estructural, injusticia y desigualdad» (Schultze-Kraft, 2022, p. 13). No obstante, su indudable preocupación por la exclusión y el poder no les exime de demostrar que sus empeños encaminados a empoderar a los grupos subalternos son una puerta hacia una transformación socio-institucional más amplia (Ibíd., p. 23).

Desde luego, quienes firmamos este escrito no estamos en disposición de ofrecer soluciones al respecto. Es más, a pesar de nuestras simpatías por los enfoques críticos, sospechamos que la mirada convencional sigue muy viva en nuestra planificación didáctica. En todo caso, y con tales dudas, coincidimos con el profesor alemán recién citado en que un camino prometedor pasa por enriquecer la EpP con la perspectiva de la memoria histórica. En esas coordenadas genéricas nos vamos a mover.

El núcleo de la propuesta va dirigido a desactivar las amenazas a la paz y, por ende, al bien común de la «aldea global» en la que cohabitamos (Amar, 2020; Abarca *et al.*, 2011). En concreto, su objetivo general es ayudar al alumnado a desmontar los discursos del odio que catalizan los planteamientos belicistas. El Consejo de Europa (2016, p. 4) define el discurso del odio como:

Fomento, promoción o instigación, en cualquiera de sus formas, del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de «raza», color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condición personales.

En este memorando se detallan los efectos negativos y algunas medidas a adoptar, entre las que se encuentra la «importancia de la educación como herramienta para acabar con las creencias erróneas y las falsedades que constituyen la base del discurso de odio» (p. 6). Sin embargo, al enumerar los riesgos no se menciona explícitamente la guerra, cuando esta se sostiene sobre un relato que florece en tiempos de paz y que se refuerza y radicaliza una vez estallada la conflagración bélica. Y son esas narrativas las que han de ser batalladas en un escenario inmaterial: el relato, donde se ganan voluntades para la paz o para la guerra, teatro de operaciones preferente «para ganar esas mentes y esos corazones para el combate, o disuadirlas del mismo». (Pizarrosa, 2009, p. 49).

Dándole la vuelta a la famosa máxima latina, diríamos que «si quieres la paz, prepara la paz». Y un posible punto de partida puede ser la revisión crítica del propio lenguaje que utilizamos para nombrar y atribuir significados a la realidad, toda vez que nuestras maneras de hablar y de pensar pueden verse colonizadas, con frecuencia de manera inadvertida, por dichos discursos de odio y por los tópicos del ultranacionalismo agresivo. Como podrá apreciarse, nos beneficiaríamos aquí de un fértil encuentro entre la EpP y el prisma de la «literacidad

crítica» (Izquierdo, 2019; Castellví *et al.*, 2022). Ahora bien, no es nada fácil desnaturalizar los sobrentendidos tácitos ocultos tras las palabras, ni sus intensas adherencias emocionales. A nuestro juicio, una vía halagüeña es historiar esos usos del lenguaje que construyen identidades agraviadas por un otro cosificado y estigmatizado como enemigo que hay que batir. Se trataría, en suma, de ganar perspectiva histórica para comprobar cómo tácticas retóricas similares empujaron en otros momentos del pasado a la barbarie (Martín, 2000).

10.3. De la Rusia «Z» a la España africanista, y viceversa

La situación de aprendizaje presentada a continuación guarda cierta semejanza con la estrategia analítica empleada por el historiador norteamericano Timothy Snyder (2017) en su opúsculo *Sobre la tiranía*, escrito tras la victoria electoral de Donald Trump en las presidenciales de Estados Unidos de 2016. Bajo la premisa de que «la historia no se repite, pero sí alecciona» (p. 11), va desgranando algunos paralelismos entre los procesos que condujeron a los totalitarismos europeos del siglo xx y el ascenso de los actuales nacional-populismos con el ánimo de ayudar a la ciudadanía a discernir amenazas a la democracia y resistirse a ellas. De manera similar, proponemos ofrecer al alumnado algunas herramientas heurísticas y colocarlo en la tesitura de tener que comparar dos casos concretos, uno presente y otro histórico para que detecte algunos subterfugios discursivos recurrentes en las narrativas del odio que empujaron y empujan a las sociedades a la guerra, y, merced a ello, pueda con mayor facilidad «extrañarlos», tomar conciencia de su presencia y diseccionar críticamente su significado.

La estrategia didáctica, a su vez, responde a lo que Contreras (1990) describió en su momento como dialéctica de contextualización, descontextualización y recontextualización, que se superpone a una secuencia presente-pasado-presente. Esto es, el arranque de la situación de aprendizaje se contextualiza en la experiencia directa o vicaria de los estudiantes. Ese arranque lo buscamos hoy en la guerra de Ucrania, iniciada por la Rusia del presidente Putin. Piénsese que Ucrania está muy presente en las aulas del país. Son innumerables las iniciativas escolares que van desde la recogida de alimentos y enseres, las colectas de dinero, las muestras públicas de solidaridad, la realización de actos y propuestas educativas, hasta, por supuesto, la acogida de alumnado refugiado. Además, no es infrecuente que los adolescentes hayan entrado en contacto, a través de las redes sociales o de sus propias conversaciones entre iguales, con proclamas propagandísticas justificativas de la invasión. Se trataría, a continuación, de «descontextualizar» sus pensamientos y sentimientos ordinarios, distanciándolos de los lugares comunes y percepciones inmediatas mediante el contraste histórico entre las soflamas del ultranacionalismo excluyente de vuelos imperiales aireadas por el gobierno Putin, de un lado, y la cosmovisión del africanismo castrense español, de otro lado. Con esta peculiar búsqueda de perspectiva histórica se pretende propiciar una «segunda mirada» más perspicaz y elaborada. Finalmente, descenderíamos nuevamente al ámbito experiencial, invitando al alumnado a «revisitar» sus propias nociones sobre los motivos de la guerra, a la luz de esa segunda mirada crítica y autocrítica.

Aclarado el marco, daremos algunas claves sobre los términos de la comparación histórica señalada, y describiremos con cierto detalle el principal recurso didáctico del que nos

serviremos. Empezando por lo más desconocido, se ha de presentar el africanismo castrense, que es un concepto escurridizo. Son muchos los especialistas en la historia del siglo xx español que pasan «de puntillas» sobre la cuestión o dan un uso dérmico –interesado– al término (Macías y García, 2022). Una definición inicial sería la siguiente: fue una identidad que se desarrolló sobre la base de la crisis de fin de siglo (El Desastre de 1898) y que articuló una propuesta de regeneración de la patria en base al militarismo y la expansión imperial. Esta prosperó y tuvo su crisol en las campañas de Marruecos (1909-1927), donde oficiales de tropas coloniales y de la administración del Protectorado ascendieron y establecieron unos fortísimos lazos de solidaridad, en el fragor de una guerra crecientemente brutal (Balfour, 2022). En consonancia con sus experiencias grupales, guerras ultramarinas (1895-1898) y guerras norteafricanas generaron marcadores identitarios tales como el sacrificio, la austeridad y la valentía, despreciando la planificación, la precaución o la negociación. El modelo adoptado era el del infante heroico, fundamentado sobre el magma filosófico del irracionalismo de entreguerras. La extrema masculinidad y un cierto culto a la cicatriz, acompañado de una retórica mortuoria, eran otras de las características clave, todo lo cual encajaba perfectamente en una visión del mundo maniquea y paranoica (Macías, 2019).

La Rusia de Putin es igualmente una alternativa a una crisis existencial, un «derrumbe ideológico» (Figes, 2022, p. 282), también de fin de siglo (1991), que significó el certificado de defunción de un imperio y el necesario reacomodo a unas fronteras tendentes a la nacionalidad. Otro elemento compartido es el crisol de la guerra, en este caso Chechenia y su «pacificación». El camino abierto por el mandatario ruso y su base ideológica es coincidente en el trazo grueso con los africanistas: virilidad extrema, belicismo, imperialismo, nacionalismo, mentalidad de cerco... Y las soluciones también parecen ser similares: la reconstrucción del imperio y la militarización, instrumentos para mostrar el vigor de la «raza» (Figes, 2022, pp. 298-300). Un militar ruso de alto rango decía en 2017 que «los rusos prefieren ser temidos antes de admirados o amados» (Faraldo, 2022, p. 15). La idea del peligro externo y del mundo maniqueo aparecen asimismo en los discursos de la sociedad «Z». Un cercano asesor de Putin reflexionaba en una entrevista para un periódico irlandés (2021) que, en el mundo, había dos opciones: la anglosajona y la rusa. Y que la forma en la que se había de operar era en clave imperialista, declarando que «yo [Vladislav Surkov] me siento orgulloso de haber participado en la reconquista [anexiones de 2014]. Este fue el primer contraataque geopolítico de Rusia». Según podrá apreciarse, hay coincidencias suficientes entre ambos fenómenos históricos: ante una crisis –de la conciencia europea– en el primer tercio del siglo xx, en España un grupo de militares se consideró apóstol de la patria y acabó dando un golpe de Estado e iniciando una cruenta guerra civil. Hoy en día también hay una crisis de la conciencia –unión-europeísta–, además de un auge de nacionalismos y derechas populistas. Y no se puede permitir andar, de nuevo, el camino hacia la barbarie. Tales coincidencias dan pie para explotar formativamente semejante comparación en las clases de Geografía e Historia de 4.º de la ESO o en las de Historia de España de 2.º de bachillerato, cuyo currículo oficial recoge el golpe de Estado de 1936 y la consiguiente guerra civil. Un «saber básico» que tiene relevancia intrínseca, sin duda, pero que cobra pleno sentido educativo como alimento de la competencia ciudadana que todas y todos precisamos en nuestro presente.

10.4. El cine como recurso didáctico

Más allá del interés que suele despertar en el alumnado el uso del cine en el contexto escolar (Martínez-Salanova, 1998), nos serviremos de él en esta ocasión por un doble motivo. Como es sabido, los relatos del odio, la retórica nacional-populista, la mística guerrera, etc., contienen una fuerte carga de deseo, de emoción, de pasión. Por eso son resistentes a la réplica puramente racional: cuando se ven desarmados argumentalmente se refugian en lo visceral y se vuelven impenetrables. De ahí que la razón crítica pueda ser insuficiente si no se consigue provocar al mismo tiempo una suerte de sacudida emocional. En ese delicado terreno el cine tiene mucho que aportar: al «encarnar» relatos y contrarrelatos, procesos y circunstancias sociales en personas concretas, tiene la capacidad potencial de activar y movilizar sentimientos, y de provocar grietas en el blindaje afectivo de nuestras visiones del mundo.

Por añadidura, el filme seleccionado es una fuente histórica de innegable importancia. En poco más de una hora de duración ofrece un compendio del africanismo, creado como tributo a los caídos de tal familia castrense. Es una auténtica captación de una determinada cosmovisión, un «reflejo de la sociedad» que sometida al ojo crítico permite discernir las divergencias entre realidad histórica y desviación identitaria; por ello es fundamental su análisis (Francescutti, 2019; Bernández, 2011; Utterson, 2020). En este caso concreto, la crítica de esta determinada «representación social» a través de la crítica fílmica ha de ir encaminada a poner de relieve los antivalores democráticos y, por tanto, fomentar la cultura de paz (Sierra *et al.*, 2021). Dichos contravalores trufan la película y tornan sencillas las comparativas con el ideario del régimen ruso.

La cinta aludida es *¡Harka!* (Carlos Arévalo, 1941), una película ambientada en Marruecos –orientalismo– pero que, en realidad, es un «mero escenario para la exaltación militarista» (Elena, 1996, p. 109). La idea motora del filme es el deber patriótico. Hay dos grandes protagonistas, el capitán Santiago Balcázar y el teniente Herrero, y ambos se han de someter a los designios de la patria –que son los africanistas– y que llevan al primero a la muerte, de buena gana, y al segundo, obligado por la sangre derramada del primero, a abandonar a su amada y todo lujo y privilegio para ocupar el puesto del primero en la vanguardia de la conquista imperial. El sumo sacrificio, la extrema valentía, la retórica antimaterialista, las tentaciones de la mujer que desvían al hombre de su deber, el gusto por África y sus gentes... Todos son argumentos que refuerzan otra idea clave en el imaginario africanista: su superioridad moral por combatir –forjados en el fuego de la guerra– y por hacerlo en las colonias, un entorno no contaminado por la decadencia reinante en Occidente, según su propio discurso. Y a partir de lo expuesto, muy evidente en el filme, se puede pasar al caso ruso. Su presidente, testa de la «Z», también asume la decadencia de Occidente, de las democracias occidentales y sus valores materialistas (Krugman, 2022). Cual africanista, el líder ruso también se alza cual hombre fuerte y viril, contraponiendo su figura y su modelo de nacionalidad a la feminidad, con la que identifica a los europeos (cuando no lo hace con identidades LGTBI) (Faraldo, 2020).

A continuación, se presenta una tabla explicativa resumen con las principales escenas a ser comentadas por su contenido claramente debatible, dado que los valores africanistas son la antítesis de la cultura de paz y, por desgracia, muy similares a los principios discursivos de la sociedad «Z»:

Tabla 10.1. Temas para comentar

Minutaje	Tema	Personajes principales	Breve explicación para someter a debate
	Nacionalismo	Santiago Balcázar	La construcción terminológica del personaje es significativa. Santiago remite al apóstol Santiago el Mayor, popularmente conocido como «Matamoros» (en una película ambientada en Marruecos). Tal personaje es al que alude el grito de guerra de la caballería española: «¡Santiago y cierra, España!». En cuanto al apellido del personaje fílmico, su sonoridad induce a la confusión con «alcázar». Su vinculación al sitio del Alcázar de Toledo durante la Guerra Civil es evidente, así como lo fue su uso propagandístico por parte del régimen franquista. La unión de nombre y apellido son expresivas del contenido nacionalista militarista de la cinta.
4, 23, 25, 31, 33, 36, 59, 61, 67	Valentía/heróismo desmedido	Capitán Balcázar y teniente Herrera	La valentía es un referente identitario africanista, coherente con el modelo militar tendente al heroísmo. Los diálogos de la película en los que se dice del capitán Balcázar: «es valiente hasta la temeridad» o en los que este afirma: «tener más corazón que el harqueño más bravo de la harca», ilustran tal discurso (min. 4, 23, 67). En la praxis, la cinta muestra el desprecio por la vida y un supuesto derroche de heroísmo al mostrar al capitán montando un caballo blanco, para distinguirse (objetivo de tiradores enemigos), o discutiendo con otros oficiales para ver quien asume la posición más arriesgada, por supuesto, marchando el mando en primera línea (min. 25, 31, 33). El clímax de tal comportamiento se aprecia en el sumo sacrificio de Balcázar al defender una retirada hasta alcanzar su muerte (min. 59 a 61). Previamente, el protagonista ya había expresado su «no miedo a morir» (min. 36), una de las místicas africanistas: retórica mortuoria.
A partir del minuto 45	Feminidad negativa y sociabilidad masculina	Capitán Balcázar, teniente Herrera y Amparo (novia del segundo).	Hay tipos de féminas en la cinta: la buena mujer que aspira a que su pareja esté a su vera (egoísta, pero normativamente correcta), en el papel de la novia de Herrera; la mujer de moral dudosa que se encuentra en una escena de taberna y que baila con Balcázar (sita en entornos no normativamente correctos), y la mujer recta y abnegada que cumple con su deber (las enfermeras o madrinas de guerra que están en el hospital donde se está curando el comandante Prada). A excepción de esta última, aquella que se implica en la guerra en un papel subalterno, las otras dos son censuradas. La primera representa la tentación, aquella que dice: «si me quieres tanto como dices, lo harás [abandonar África]» (min. 46), y que después de hacer «vegetar» a Herrera en Madrid –vida cómoda y lujosa que contrasta con Marruecos– le amenaza con que «si no regresas inmediatamente, todo ha terminado» (min. 63), puesto que el joven oficial vuelve a su unidad colonial a cubrir el hueco dejado por un Balcázar fallecido heroicamente. El tercer tipo de mujer es el que se relaciona –y se censura– con la sociabilidad tabernaria africanista: alcohol y duelos simbólicos de hombría (min. 52).
36 y 61	Sacrificio	Capitán Peña y capitán Balcázar	Una de las muestras máximas de patriotismo es el sacrificio de la propia vida por la nación. En la película, dos escenas tienen tal rango, la muerte de Peña, que iba a reunirse con su esposa, por el disparo de un francotirador («traicionero») y que lanza un postrero grito de «¡Viva España!» (min. 36); y la ya comentada muerte de Balcázar cubriendo a sus hombres (61).

10.5. Conclusiones

La presente propuesta se ha interrogado sobre la naturaleza de la guerra más allá de una visión simplista o estandarizada. A pesar de ser conscientes de estar ante uno de los fenómenos sociales más traumáticos para el ser humano, puede que por relevar muchas de sus miserias, es necesaria la reflexión en torno a su complejidad para poder enfrentarse con garantías de éxito a los procesos que lo sustentan ideológicamente.

La educación es una pieza clave en el fomento de una cultura de paz. En este sentido, la EpP se yergue cual antídoto, que no milagro, ante los discursos encaminados a fomentar un belicismo militante en las sociedades. Y el ultranacionalismo, histórico y presente, es un ejemplo paradigmático de esa cultura de la violencia que, en más ocasiones de las deseadas, acaba en guerra civil o internacional. Se es plenamente consciente de la dificultad de desenraizar todo el entramado simbólico de la violencia, pero es una labor ineludible en el arduo esfuerzo de «sostener» la paz.

Referencias

- Abarca, G. M., Herrero, S. y Francisco, A. (2011). Educación para la paz desde una visión holística para la conformación de una ciudadanía crítica. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 69.
- Amar, V. (2020). Un camino para la educación para la paz: Una investigación narrativa. *Revista de Paz y Conflictos*, 13 (1), 57-71. DOI: <https://doi.org/10.30827/revpaz.v13i1.11362>
- Balfour, S. (2002). *Abrazo mortal: de la guerra colonial a la guerra civil en España y Marruecos*. Península.
- Bourke, J. (2008). *Sed de sangre. Historia íntima del combate cuerpo a cuerpo en las guerras del siglo xx*. Crítica.
- Castellví, J., Massip, M., González-Valencia, G. A. y Santisteban, A. (2022). Future teachers confronting extremism and hate speech. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9, 201 <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01222-4>.
- Consejo de Europa (2016). Comisión europea contra el racismo y la intolerancia. *Recomendación general n.º 15 relativa a la lucha contra el discurso de odio y memorándum explicativo*. [16808b7904 \(coe.int\)](https://www.coe.int/t/t4/counter Racism/NGOs/GeneralRecommendations/GR15/GR15_Spanish.pdf)
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Akal.
- Cortés, P., Márquez, M. J., Leite, A. E. y Rivas, J. I. (2021). Investigar en cultura de paz y resolución de conflictos. *Revista de Paz y Conflictos*, 14 (2), 156-176.
- Chacón, J. (2018). *Educación para la paz en la globalización*. Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58 (1), 5-25. DOI: [10.1080/00131910500352523](https://doi.org/10.1080/00131910500352523).

- Del Moral, M. E. y Rodríguez, C. (2021). Revisión sistemática de investigaciones sobre videojuegos bélicos (2010-2020). *Revista de Humanidades*, 42, 205-228.
- Escribano, J. (2022). Los dos juegos más vendidos de 2021 en Estados Unidos fueron Call of Duty. *Hobbyconsolas*. <https://www.hobbyconsolas.com/noticias/dos-juegos-vendidos-2021-estados-unidos-fueron-call-duty-997351>
- Faraldo, J. M. (2020). *El nacionalismo ruso moderno*. Báltica.
- Faraldo, J. M. (2022). *Sociedad Z. La Rusia de Vladimir Putin*. Báltica.
- Figes, O. (2022). *La historia de Rusia*. Taurus.
- Francescutti, P. (2019). La narración audiovisual como documento social e histórico: enfoques teóricos y métodos analíticos. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 42, 137-161. <https://doi.org/10.5944/empiria.42.2019.23255>
- Galtung, J. (2017). Peace: a peace practitioner's guide. *Ideas for Peace*, 13, 1-16.
- Gil Gascón, F. (2012). Españolas en un país de ficción. La mujer en el cine franquista (1939-1963). *Historia y Comunicación Social*, 17, 387-390. <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/40818>
- Grupo Cronos y Grupo Asklepios (1991). Ideas para el diseño y desarrollo de un proyecto curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria). En: Grupo Cronos (coord.). *Proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)* (pp. 51-77). Amarú.
- Guilaine, J. y Zammit, J. (2002). *El camino de la guerra. La violencia en la Prehistoria*. Ariel.
- Iglesias, A. (2016). La cultura africanista en el Ejército español (1909-1975). *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 15, 99-122. DOI: [10.14198/pasado2016.15.04](https://doi.org/10.14198/pasado2016.15.04).
- Institute for Economics & Peace (2019). *Global Peace Index 2019: measuring peace in a complex world*. Institute for Economics & Peace.
- Izquierdo, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 42-55. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.42>
- Krugman, P. (2022). Putin y los mitos de la decadencia occidental. *Clarín*. https://www.clarin.com/new-york-times-international-weekly/putin-mitos-decadencia-occidental_0_IHwqx-zPNYO.html
- Lázaro, L. M. (2016). El «espíritu de Ginebra» y los educadores españoles de entreguerras. En: *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (pp. 37-52). Universidad de Salamanca.
- López, L. (2021). La cultura de paz y su contribución a la resolución de los conflictos internacionales. *Revista de Paz y Conflictos*, 14 (2), 250-266.
- Losada, J. C. (2014). *De la honda a los drones. La guerra como motor de la historia*. Pasado y Presente.
- Luis, A. y Romero, J. (2001). Cultura, ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales. El grupo Asklepios. *Biblio 3W*, 277, 1-6. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-277.htm>.

- Macías, D. y Pujades, S. (2022). El africanismo castrense: un estado de la cuestión. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 39, 49-72. <https://doi.org/10.14201/shhc2021394972>
- Martín, A. (2000). La subversión del imaginario nacionalista: necesidad democrática y posibilidad educativa. *Con-Ciencia Social*, 4, 70-90.
- Martínez-Salanova, E. (1998). Aprender pasándolo de película. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 11, 27-36. <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C11-1998-05>
- Pizarroso, A. (2009). Aspectos de propaganda de guerra en los conflictos armados más recientes. *Redes.com: Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, 5, 49-66.
- Romero, J. (2012). ¿Socialización política «programada»? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana. En: N. de Alba, F. F. García y A. Santisteban (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (vol. I., pp. 257-275). Díada.
- Romero, J. (2021). Apuntes para una sociogénesis del currículum centrado en problemas sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 14-40. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.14>
- Romero, J. y Estellés, M. (2019). Governmentality, currículum policies, and citizenship education: the need for historical research. En: J. A. Pineda, N. de Alba y E. Navarro (eds.). *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 274-301). IGI Global.
- Schultze-Kraft, M. (2022). Conventional and critical approaches to peace education. En: M. Schultze-Kraft. *Education for sustaining peace through historical memory* (pp. 13-35). Palgrave MacMillan.
- Sierra, J. E., Martín, D. y Vila, E. S. (2021). ¿En un mundo mejor? Relación pedagógica, masculinidades y cultura de paz. *Revista de Paz y Conflictos*, 14 (2), 88-105.
- Simón, M. Á. (2007). El decadentismo en la derecha radical contemporánea. *Política y Sociedad*, 44 (1), 175-198.
- Snyder, T. (2017). *Sobre la tiranía. Veinte lecciones que aprender del siglo xx*. Galaxia Gutenberg.
- Utterson, A. (2020). *Persistent images: encountering film history in contemporary cinema*. Edinburg University.