

# Trabajo Fin de Máster

Una aproximación a la *rafle du vel d'hiv* a través de la empatía histórica

An approach to the *rafle du vel d'hiv* through historical empathy

Autor/es

Javier Sampériz Serrat

Director/es

Javier Paricio Royo

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
2018

# Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	4
3. DISEÑO DE LA EXPERIENCIA- METODOLOGÍA.....	8
3.1 Cuestiones generales.....	8
3.2 Estructura del ejercicio.....	9
3.3 Diseño del itinerario.....	10
4. RESULTADOS.....	12
4.1 Cuaderno de observación.....	12
4.2 Análisis por categorías.....	16
4.2.1 Categorización por conceptos.....	16
4.2.2 Distribución de categorías por estudiantes.....	20
4.2.3 Categorización por tipos de respuestas.....	21
5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	25
5.1 Valoración de los estudiantes.....	25
5.2 Interpretación de los resultados.....	26
6. CONCLUSIONES.....	31
Bibliografía.....	33
Anexo: Ejercicio.....	34

# 1. INTRODUCCIÓN

Entender el presente no es fácil, y entender el pasado lo es menos. Partiendo de esta premisa, este TFM basado en una experiencia de innovación docente pretende ser una exposición de algunos retos y posibles estrategias que, en línea con las tesis de especialistas en didáctica de las ciencias sociales, convendría que las nuevas promociones de profesores de historia integráramos en nuestra labor docente.

La experiencia de innovación consistió en un ejercicio de empatía histórica llevado a cabo con las 27 alumnas y alumnos de los dos grupos de 1º de bachillerato de la asignatura de historia del mundo contemporáneo del I.E.S. Sierra de Guara durante el prácticum III del máster de profesorado.

El acontecimiento que se trató en clase fue la redada del velódromo de invierno, un episodio de la historia contemporánea francesa poco conocido y durante mucho tiempo conscientemente ignorado. Durante los días 16 y 17 de julio de 1942, en un París ocupado por las fuerzas alemanas, 13.152 personas, de las cuales aproximadamente 6.000 eran niños, fueron arrestadas y conducidas al recinto conocido como vel d'hiv. Después serían deportadas a varios campos de exterminio de los que muy pocos regresaron.

Se juzgó apropiado este hecho para la realización de la experiencia por la existencia de multitud de conexiones entre diversas dimensiones del momento, dimensiones convergentes en lo que sería el genocidio más importante de la historia de la humanidad, y cuyo conocimiento, análisis e interpretación por el alumnado se consideró didácticamente interesante.

Los resultados que se desprenden de la experiencia de innovación se corresponden con la interpretación general que de este tipo de ejercicios se suele hacer desde el mundo académico especializado: debido a la falta de costumbre en este tipo de razonamiento, los alumnos manifiestan dificultades importantes a la hora de explicar el acontecimiento en términos de perspectivas históricas.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La primera reacción cuando se escucha el término empatía histórica suele ser la de pensar en la sensibilidad y en las emociones ajenas. Además, la palabra empatía está actualmente en boga, tanto en el ámbito de la educación -quizás debido al éxito de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner- como en el vocabulario que en la sociedad se premia y difunde por diversos medios. Aunque no es completamente errónea la primera reacción que relaciona la empatía histórica con la sensibilidad ajena, conviene empezar delimitando el concepto en torno al cual gira buena parte de este trabajo.

El término empatía tiene su propia historia en el ámbito de las ciencias humanas y sociales:

From its relatively recent origins in German aesthetics in 1873, where it referred to the projection of one's own feelings into a work of art, it was adopted by moral philosophers and philosophers of history. Some of these thinkers followed earlier figures such as David Hume in speaking of empathic concepts using the term 'sympathy'.(Cunningham, 2009)

Esta evolución del término ha hecho que suelen confundirse las nociones de empatía y simpatía (Lee, 1983), pero es preciso subrayar que el significado que se quiere resaltar en este trabajo desborda los *shared feelings* (Davis et al., 2001) y no debe asimilarse a la inteligencia emocional, sino más bien a una utilización como herramienta del pensamiento para dar sentido a lo pasado.

Así pues, el adjetivo *histórica* no debe verse como una simple proyección sobre el pasado del significado del nombre al que acompaña: no se trata únicamente de empatizar-ponerse en lugar de una persona que vivió en el pasado, sino de la toma de consciencia de la complejidad de cualquier contexto histórico *desde la perspectiva de esa persona o colectivo*. Toma de perspectiva o empatía histórica son de hecho dos formas de nombrar ese posicionamiento que desde el presente permite la establecer una relación significativa entre la cosmovisión de los actores pasados y sus acciones, en el sentido que explicitan Lee y Ashby en Davis, Yeager, & Foster, (2001) :“In order to understand actions and institutions in terms of reasons, beliefs and values, we must be able to see how something could be a reason for action or belief.” De esta forma, el concepto de empatía histórica se relaciona con la capacidad para usar el conocimiento de la historia y establecer conexiones entre razones, creencias y valores, por un lado, y las acciones de actores o grupos, por otro.

Como indica, entre otras autoras, Elisabeth D. Lazarakou (Lazarakou, 2008) el objetivo principal de la aplicación de instrumentos para desarrollar la empatía histórica en las aulas de secundaria y bachillerato es proponer a los estudiantes métodos que permitan desarrollar su capacidad mental para que, a través del análisis de circunstancias históricas, puedan aplicarla a sus propias vidas. La enseñanza de la historia puede considerarse una excusa, o un campo de pruebas, para que los estudiantes puedan luego extrapolar el método de análisis aplicado en el aula a sus propias vivencias fuera de ella. En esta misma posición se sitúan buena parte de los autores que se dedican al estudio de la empatía histórica como Barton y Levstick. (Barton & Levstick, 2004) citados en (Kitson, 2011)

Este mismo autor reconoce la importancia de la aportación de Colingwood y su transcendental *Idea de la historia* por la introducción que hace de la imaginación en el razonamiento histórico. Una de las claves del pensamiento histórico consiste en ser capaz de comprender el pasado teniendo en cuenta los valores, creencias, conocimientos, etc. que tenían las personas que tejieron ese pasado. Y para poder apreciar ese nexo es necesario activar la imaginación, pero un tipo de imaginación rigurosa y metódica que respete la idiosincrasia de la disciplina.

Desde la perspectiva de la didáctica, lo verdaderamente interesante es el camino que el historiador debe recorrer para alcanzar esa capacidad. La imaginación histórica no es natural ni lógica, es contra-intuitiva como la define Wineburg, por lo que debe ser entrenada y practicada. En la educación secundaria y en el bachillerato no se trata de crear historiadores, sino personas con el mayor número de recursos intelectuales posible, y la imaginación histórica es un recurso extremadamente interesante, una idea poderosa, con la que los estudiantes pueden disfrutar de un tipo de comprensión única que no ofrecen otras disciplinas. Por eso la enseñanza de la historia es importante en secundaria, pero no la enseñanza de la historia de corte positivista y estratégica que se viene aplicando los últimos dos siglos en Europa para fortalecer la legitimidad del estado-nación, sino una historia vehiculadora de mecanismos de comprensión que sobrepasan el pasado y se aplican en el presente. Como se ha dicho, no se trata de hacer historiadores en el instituto, pero el camino que recorren los historiadores en su formación es un soporte sólido que debería ser utilizado en el instituto por los profesores de historia.

Sobre cómo aplicar la teoría al aula existen distintos informes de investigadores y/o profesores que son de gran utilidad para los que nos incorporamos a la docencia de la historia. El artículo de Endacott, *Negotiating the Process of Historical Empathy*, (Endacott, 2014) es una síntesis

representativa de las propuestas de aplicación pedagógica de la idea de empatía histórica que se han desarrollado en los últimos 20 años. En él se establece una división tripartita de las dimensiones que conforman la empatía histórica: *contextualización histórica*, *toma de perspectivas* y *conexión afectiva*. Esta división nos parece una buena estructura sobre la que construir la programación de una asignatura de historia.

Entre otras iniciativas, Endacott propone el trabajo en pequeños grupos en torno a cuestiones, acontecimientos, personajes, etc. concretos. Este formato de grupos de discusión permite obtener un ambiente distendido en el que los alumnos puedan dar su opinión con mayor facilidad que en una clase ordinaria, y el profesor puede participar en la discusión sin intimidar a los estudiantes. No obstante, la realidad del contexto de enseñanza puede hacer poco viable este tipo de distribución que ha demostrado sus resultados en el ámbito de la investigación.

Ya sea en formato reducido u ordinario, las preguntas son un elemento que debe ser cuidado y privilegiado por el docente. Como señala Davidson (Davison, 2012) una sola pregunta puede ser el desencadenante de un curso entero, secuenciado convenientemente en actividades a través de las cuales vayan surgiendo cuestiones, ejercicios, visitas... El artículo de Davison es en sí mismo una explicación pormenorizada sobre cómo implementar en el aula estrategias específicas sin olvidar los contenidos curriculares.

El mismo autor concibe la empatía histórica como una fusión entre una dimensión cognitiva y otra afectiva, y en este sentido propone una separación entre actividades afectivas y cognitivas para ir introduciendo al alumno en el proceso de investigación y generar motivación en el grupo. (La polémica sobre la conveniencia o no de la dimensión afectiva es una constante en el debate sobre la empatía histórica en enseñanza secundaria desde hace más de dos décadas (Barton, 1996). Desde nuestro punto de vista, el factor afectivo sí que debe ser tenido en cuenta dentro de una definición a la vez específica y ancha de la empatía histórica, sin caer en la mera simpatía emocional aunque dejando espacio para el análisis de la incidencia de lo afectivo en las relaciones sociales pasadas)

Por ello una programación curricular que quiera desarrollar estrategias de empatía histórica debe estar minuciosamente planificada a partir de preguntas concienzudamente diseñadas. Se trata de proponer ejercicios y actividades que requieren una gran preparación por parte del profesor, quien debe cuidar con especial esmero la fase de diseño de las preguntas. Desde nuestro punto de vista, la pregunta es el eje en torno al cual gira toda la aplicación de la empatía histórica al aula de

secundaria o bachillerato. Puede tomar un aspecto más o menos colaborativo, se puede combinar con metodologías innovadoras como la flipped classroom o el rol playing o seguir un planteamiento más tradicional, pero lo realmente importante es el diseño y la presentación de las preguntas al grupo, como apuntan los autores citados, para conducir el razonamiento del estudiante hacia zonas poco transitadas.

### 3. DISEÑO DE LA EXPERIENCIA- METODOLOGÍA

#### 3.1 Cuestiones generales

El proceso de investigación sobre el que trata este trabajo comenzó con el diseño del ejercicio (anexo). Una vez definido el curso en el que se llevaría a cabo la experiencia, la temporalización de la programación de la asignatura condicionó la elección del contexto histórico de estudio: dado que la experiencia se llevó a cabo en el mes de mayo, el profesor encargado de la asignatura indicó qué unidad didáctica estarían tratando en el momento de la intervención en el aula. A pesar de esta preocupación inicial, finalmente existió un ligero desfase respecto al progreso en el temario que puede explicar algunas respuestas de los alumnos.

Establecido el marco temporal, la siguiente fase consistió en la selección de un acontecimiento que se ajustara a las características de un ejercicio de empatía histórica. Debía ser un acontecimiento en el que fuera identificable la existencia de diferentes *planos* pero sin ser estos excesivamente complejos para el alumnado. Además debía ser un acontecimiento relacionado con los contenidos del currículo de la asignatura para que la realización de la experiencia fuera coherente con el desarrollo del curso.

Teniendo en cuenta estos criterios y con el asesoramiento del tutor, se descartaron algunos acontecimientos pre-seleccionados que no cumplían las condiciones básicas de adecuación y se eligió la redada del velódromo de invierno de París, que tuvo lugar los días 16 y 17 de julio de 1942. Según la orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, este hecho se encuentra dentro del bloque 5: *El Período de Entreguerras, la II Guerra Mundial y sus consecuencias*, y se corresponde con el criterio HMC.5.5. *Reconocer la trascendencia de los fascismos europeos como ideologías que condujeron al desencadenamiento de conflictos en el panorama europeo del momento y como forma de potenciar la memoria democrática.*



## 3.2 Estructura del ejercicio

Seleccionado el acontecimiento inicial, el siguiente paso fue la concepción de la pregunta que subyace al ejercicio y que, de forma más o menos velada, dirigiría el razonamiento que se esperaba provocar en el alumnado. La pregunta “subterránea” del presente ejercicio de empatía histórica es *¿en qué mundo es posible que más 13.000 personas sean encerradas en dos días y deportadas hacia una muerte segura por motivos “raciales”?*

Para comprender esta pregunta y empezar a ser capaz de dar una respuesta, el ejercicio aborda distintas dimensiones presentes en el episodio: la actitud de la población, la ocupación, la complicidad polifónica y el ethos fascista y antisemita francés. La estructura del ejercicio responde al grado de complejidad, por lo que el orden de tratamiento de las diversas dimensiones (hubieran podido ser más, pero las limitaciones temporales condicionaron el diseño del ejercicio para dos sesiones) parte de lo más evidente y concreto a lo más complejo y abstracto.

El ejercicio se estructura así en diversas fases temáticas compuestas por una serie de recursos y unas preguntas relacionadas con los recursos, constituyendo una especie de itinerario dialéctico que aborda las diferentes dimensiones secuenciadas en función de su complejidad. Por ejemplo, no es difícil entender qué supone que un país invada a otro (Fase 0), sin embargo es mucho más difícil captar qué significa que una sociedad esté atravesada por discursos antisemitas (Fase 4).

### **Presentación**

**Fase 0: *presentación y contexto***

**Fase 1: *actitud de la población***

**Fase 2: *ocupación***

**Fase 3: *colaboración polifónica***

**Fase 4: *ethos antisemita y fascista***

**Preguntas finales**

El objetivo de los recursos (vídeos, imágenes o textos) es el de llamar la atención de los alumnos sobre una dimensión de la realidad histórica. Cada recurso fue convenientemente contextualizado y explicado durante el desarrollo de las dos sesiones. El objetivo de las preguntas es fijar la reflexión que se haya podido generar en los estudiantes a partir de las explicaciones y/o discusiones generadas en el aula en torno a los recursos.

El diseño de las preguntas parciales consistió, en cierto sentido, en un ejercicio meta-empático en el que el diseñador intenta ponerse en el lugar del alumno para que el alumno pueda ponerse en el lugar de los actores que a su vez encarnan diversas posiciones e intereses del contexto histórico y que están presentes en el episodio.

### 3.3 Diseño del itinerario

La **fase 0** es una presentación del episodio. Se decidió utilizar el trailer de una película en el que se puede ver el velódromo para que los estudiantes pudieran visualizar el recinto y el ambiente que reinó allí durante los dos días de reclusión. Además, se seleccionó un texto corto y explicativo publicado en La Vanguardia el 15 de julio de 2017 para que los alumnos tuvieran información sobre los hechos, y se acompañó de un mapa de la Europa de 1942 para situar el periodo en el contexto de la guerra. Las preguntas que se propusieron fueron *¿Quién fue el responsable del episodio del velódromo de invierno ? ¿Por qué crees que lo hicieron?* El objetivo de esta fase inicial es el de presentar y contextualizar el episodio.

La **fase 1** pretende abordar la reacción de los parisinos que presenciaron la redada. Para ello se utiliza el testimonio de un superviviente que rememora la actitud de los viandantes al ser detenido. También se utiliza un vídeo del expresidente Hollande en el que reconoce la responsabilidad de Francia. Las preguntas de esta fase son *¿Qué te parece el testimonio de Marcel Weltman sobre la actitud de la gente? ¿Por qué crees que la gente actuaba así?* Con esta fase se pretende llamar la atención sobre la actitud individual de los ciudadanos franceses y su responsabilidad colectiva como nación.

La **fase 2** trata los distintos grados de colaboración con que los franceses podían interactuar con el ocupante mediante la proyección y comentario de tres carteles propagandísticos. El objetivo de esta fase es el de mostrar diferentes formas de reacción de la población francesa y resaltar la idea de las

circunstancias particulares de cada individuo. La última pregunta propuesta en esta fase es la que apela de una forma más “simpática” al estudiante, en la medida en que se pregunta sobre su propia reacción ante los carteles de propaganda: *¿Quién crees que hizo estos carteles? ¿Qué crees que se pretendía con estos carteles? ¿Cómo habrías reaccionado tú ante estos carteles? ¿Habrías trabajado o combatido para Alemania? ¿Por qué?*. Como se ha señalado, se trata de un intento por combinar preguntas de carácter empático-cognitivo con otras de carácter más empático-afectivo para interpelar directamente al alumno y captar su atención. La utilidad de cara al análisis de resultados no es la misma, pero consideramos que es una manera efectiva de involucrar a los estudiantes.

La **fase 3** aborda el aspecto del beneficio económico que tanto ciudadanos particulares como empresas obtuvieron de la expulsión y exterminio de los judíos de Francia. Para ello se utiliza un texto extraído de la obra *Les patrons sous l'occupation* (Rochebrune & Hazera, 2013) y varios carteles en los que se publicita la venta de bienes inmuebles judíos a precios bajos. Las preguntas de esta fase son *¿Crees que los responsables de photomatón o los que compraban casas a precios bajos odiaban a los judíos? ¿Por qué? Los que ocupaban las casas de los judíos, ¿crees que se sentían culpables? ¿O crees que pensaban que las merecían más que los judíos?*. Lo que se pretende con esta fase es llamar la atención sobre las micro-colaboraciones, o colaboración polifónica, motivadas y provocadas por la existencia de infinidad de realidades y situaciones.

La **fase 4** aborda la latencia en la sociedad francesa de discursos antisemitas y fascistas. Para ello se propuso el visionado de un vídeo publicitario de la exposición “Le juif et la France” y la comparación de un cartel alemán y uno francés en los que se ensalza el espíritu nacional y la organización corporativista en torno a valores tradicionales. Las preguntas de esta última fase son: *Viendo los recursos, ¿crees que existía en Francia un pensamiento antisemita y fascista? ¿Por qué? ¿Crees que para las personas que pensaban de este modo la ocupación alemana pudo ser una oportunidad para desarrollar su visión de la sociedad? ¿Por qué?*

Para concluir, se busca una reflexión final que tenga en cuenta los razonamientos provocados a lo largo del ejercicio a partir de las preguntas finales: *¿Por qué crees que el ex-presidente Hollande dice que fue un crimen cometido en Francia por la propia Francia? ¿Crees que Hollande tiene razón al pedir perdón por el papel de Francia en la deportación de judíos o fue únicamente responsabilidad del III Reich? ¿Por qué?*

## 4. RESULTADOS

### 4.1 Cuaderno de observación

La puesta en práctica de la experiencia se llevó a cabo con los dos grupos de la asignatura historia del mundo contemporáneo de 1º de bachillerato, y con ambos grupos se siguió un guión y temporalización idénticos.

Se inició la intervención el día 8 de mayo con la presentación del experimentador, de la estructura y duración del ejercicio y de lo que se esperaba que hicieran los alumnos, es decir, participar en clase si lo creían conveniente y responder a las preguntas del dossier. Una vez explicada la estructura del ejercicio ( 4 fases más una fase inicial de introducción) se presentó el acontecimiento de la redada del velódromo de invierno, que ningún alumno dijo conocer, a través del trailer de una película para que los alumnos tuvieran una primera aproximación. Se completó esta fase introductoria con la lectura de un texto explicativo y un somero análisis del mapa de Europa en 1941/42 en el que se comentó la evolución de los primeros años de la guerra. En este apartado, junto con el profesor de la asignatura, se llamó la atención sobre la rapidez de las primeras ofensivas del ejército alemán sobre el territorio belga y francés.

Tras dejar un tiempo para contestar a las preguntas, la fase 1 dio comienzo con el visionado de un vídeo en el que François Hollande hace suyas las palabras de Jacques Chirac de 1995 con las que reconoce la responsabilidad de Francia en el episodio de la redada. También se leyó un testimonio de uno de los supervivientes en los que se hacía referencia a la actitud de la población. Contextualizado el vídeo (se habló de la tradicional negativa de los representantes franceses para reconocer la participación de la República y de las distintas justificaciones dadas desde el comunismo hasta la extrema derecha) y comentado el testimonio (varios alumnos del grupo 2 participaron para señalar la crudeza de la situación narrada), se invitó a las alumnas a contestar las preguntas de la fase 1.

La fase 2 dos comenzó con la proyección en la pantalla del aula de los tres carteles de propaganda contemporánea seleccionados. A la explicación y lectura de los textos presentes en los carteles le siguió el comentario en grupo de las impresiones del alumnado sobre las intenciones y motivaciones de cada uno de los carteles. En este momento del desarrollo se generó un debate en el grupo 2 en

torno a la efectividad de estos carteles en función de la ideología nacionalista de los individuos a los que se dirigían los carteles. El término nacionalismo fue empleado por los alumnos, quienes hicieron referencia a la situación actual en Cataluña, relacionándolo con las convicciones previas de la población francesa.

Tras la interpretación propuesta por el experimentador (cada cartel perseguía un objetivo: tranquilizar a la población ante la llegada del ejército alemán, conseguir mano de obra para la maquinaria de guerra alemana y aumentar los efectivos franceses que luchaban con el bando alemán) y una breve intervención del profesor de la asignatura sobre la propaganda como forma de comunicación política (se hicieron referencias a la propaganda soviética que, al parecer, ya habían tratado en una unidad anterior) se propuso a los alumnos responder a las preguntas correspondientes a la segunda fase.

La primera sesión se desarrolló de forma similar con los dos grupos. La temporalización fue la misma (se llegó a completar lo que se había previsto: presentación, fases 0, 1 y 2) pero la reacción de los grupos no fue igual. Con el primer grupo la interacción fue menor, la participación fue más forzada por parte del experimentador aunque hacia el final de la sesión empezaron a intervenir de forma más espontánea. Si bien es cierto que con este grupo la primera sesión se realizó a primera hora, el profesor de la asignatura ya había mencionado esta característica del comportamiento colectivo: menor intervención informal pero buena capacidad de análisis de textos. Quizás sea este aspecto el que explica ciertas diferencias encontradas durante el análisis comparado de las preguntas de la fase introductoria. (Mientras que en el segundo grupo contestaron a la pregunta *¿Quién fue el responsable del episodio del velódromo de invierno ?* proporcionalmente más alumnos “Hitler” o “Los alemanes”, en el primer grupo predominaron las respuestas de tipo “ Las SS junto con la policía francesa” respuesta esta que se podía desprender de la lectura del texto explicativo de la fase 0)

Además, el segundo grupo fue más participativo durante el desarrollo de la sesión, especialmente durante la fase 2 sobre la propaganda, momento en el que surgió de forma espontánea un debate entre ellos sobre nacionalismo. Algunos alumnos mencionaron el nacionalismo como factor ideológico que condicionaría la respuesta de la población francesa ante los mensajes propagandísticos filogermánicos (*Si fuera nacionalista, lucharía en el ejército por mi patria, pero si no lo fuera, yo creo que trabajaría para ellos (si no tuviera otra opción) para no morir de hambre.* Sujeto 11). Esto denota cierta asociación por parte de los alumnos de los conceptos

nacionalismo y fascismo, aunque, como se desprende de las referencias que hicieron a Cataluña, puede deberse también a la actual situación política nacional y a su super-mediatización, que tiene como consecuencia la latencia ambiental de determinados argumentos (casi siempre simplificadores) sobre el nacionalismo contemporáneo. En este sentido, creo que se trata de una relación (fascismo-nacionalismo) mediada por la situación actual, aunque no por ello deja de ser significativo que los alumnos sean capaces de ponderar la efectividad de un instrumento propagandístico del pasado tomando en cuenta las creencias previas de los sujetos destinatarios de dichos instrumentos.

Al día siguiente, 9 de mayo, se reanudó el desarrollo de la experiencia. Se matizó una idea expresada con el primer grupo sobre la pervivencia de los genocidios haciendo alusión a la actual situación de los rohingyá en Birmania y al desconocimiento general de la situación. Seguidamente se pasó a leer y comentar el texto que refleja la actitud de la empresa Photomaton. Especialmente llamativa fue la reacción que, de manera general, se advirtió en el alumnado y que se trasladaría a sus respuestas escritas. Ambos grupos consideraron normal la iniciativa de los responsables de la empresa para con el ocupante, por considerar que el funcionamiento de una empresa es ajeno a cualquier consideración de carácter ético. Los alumnos dejaron claro que el beneficio económico es el principal y único argumento que rige las actuaciones empresariales. Conviene aclarar que los alumnos no justificaron la actitud de Photomaton desde un punto de vista ético; la dimensión ética ni siquiera entró en juego al tratarse de una empresa privada. Solamente cuando por parte del experimentador se preguntó sobre la dimensión ética de manera explícita se reconoció con reacciones del tipo: “Sí, bueno, éticamente no está bien, pero es una empresa.”

De manera similar reaccionaron a los carteles de venta de inmuebles expropiados a los judíos. Globalmente los alumnos comprendieron a aquellos compradores que se beneficiaron de precios bajos al mismo tiempo que demostraron ser conscientes de la diversidad de situaciones que podían hacer que una familia comprara una casa expropiada a un judío. Tras el comentario grupal de la imagen, las alumnas contestaron a las preguntas de la tercera fase.

La cuarta fase se inició con el análisis simbólico del cartel “Revolution national”. Proyectado en la pantalla, se pasó a comparar las dos partes de la imagen y a traducir las distintas palabras que conforman los cimientos de las dos Francias, así como a comentar los símbolos y la sensación global que transmite. Acto seguido se comentó el cartel alemán del NSDAP, haciendo mención al papel de la familia y de la comunidad como elementos de orden moral y político. Una vez

comentados los carteles, sin intervención significativa por parte del alumnado, se pasó a proyectar el vídeo “Le juif et la France”. Tras la proyección se preguntó a los alumnos por sus impresiones, y estos reconocieron, especialmente el grupo 2, la voluntad manifiesta del vídeo y la exposición que promociona por culpabilizar a los judíos de todos los males del país, incluido el de provocar la derrota francesa. A continuación se invitó al alumnado a responder las preguntas de la fase 4.

Respondidas las últimas preguntas parciales, se procedió a un segundo visionado del vídeo proyectado en la fase 1 para que los alumnos pudieran responder más conscientemente a las dos preguntas finales. Una vez contestadas y como cierre de la actividad, se proyectó un último vídeo en el que se mostraba la liberación de los campos de concentración por parte de los aliados. Las imágenes del interior de los campos provocaron la reacción más expresiva detectada a lo largo de las dos sesiones, llegando algunos alumnos a apartar la vista. La intervención del experimentador finalizó haciendo alusión a la relación existente entre el horror de los campos de concentración y las actitudes abordadas durante el ejercicio.

En esta segunda sesión no hubo grandes cambios respecto a la primera, a excepción de la ausencia o incorporación de nuevos alumnos. En general, la participación de los grupos no fue muy representativa, aunque se pudo constatar la diferencia ya expresada más arriba sobre la actitud diferenciada de los dos grupos. En la segunda sesión, la reacción más representativa por parte de los alumnos fue sin duda la relativa a la iniciativa de la empresa Photomaton. La interpretación que puede extraerse de la observación es que el alumnado tiene completamente integrada la lógica empresarial en su forma de entender las relaciones humanas. En el momento de diseñar el ejercicio, el párrafo extraído de la obra “Les patrons sous l'occupation” fue considerado como un hallazgo que gatillaría una reacción de sorpresa, e indignación quizás, entre las alumnas. Sin embargo, la respuesta de la clase fue de total comprensión de la proposición empresarial para retratar y fichar a los condenados a muerte, ensalzando las competencias de la propia empresa en ese tipo de labores. Como ya se ha apuntado, esta reacción puede deberse a la interiorización de la lógica emprendedora, una lógica que es propia de una manera de entender y proyectar las relaciones humanas en un marco económico y político determinado. En este sentido, la reacción puede achacarse a la falta de perspectiva y a la inmersión ideológica del alumnado.

Sin embargo, otro factor que puede explicar esta reacción general es el desconocimiento de lo que ocurrió tras el acontecimiento que aborda este ejercicio, la realidad posterior a la redada del velódromo. La respuesta al vídeo proyectado tras acabar el ejercicio, el vídeo en el que se ven las

consecuencias de las deportaciones a través de una serie de imágenes de cadáveres y esqueletos andantes, fue representativa de lo que no sabían los alumnos *hasta ese momento*. Como se decidió proyectar el vídeo tras la finalización del ejercicio, las reacciones no quedan reflejadas en los resultados obtenidos. Observada la reacción de los alumnos, no sería atrevido decir que si se volviera a realizar el mismo ejercicio seguramente responderían de manera diferente a algunas de las preguntas parciales planteadas.

## 4.2 Análisis por categorías

Los estudiantes, ante la pregunta de la fase previa sobre las causas que motivaron a los responsables de la redada, respondieron mayoritariamente (20/27) aludiendo al antisemitismo como factor decisivo (ejemplo de otras fórmulas que asimilamos a antisemitismo: *odio a los judíos, para acabar con los judíos de Europa, odio de Alemania hacia las razas no puras...*)

### 4.2.1 Categorización por conceptos

Un análisis global de las respuestas de los alumnos a las preguntas correspondiente a las distintas fases muestra cierto patrón final en las respuestas que agrupamos en torno a las siguientes categorías.

- **Miedo:**

Los estudiantes que creen que la pasividad de la población permitió la redada del velódromo lo asocian al carácter militar de la ocupación alemana y de la connivencia con los cuerpos de seguridad del Estado francés. Los alumnos expresan dos niveles de intensidad relacionados con esta categoría, la posibilidad de ser arrestados o ejecutados por la policía/ejército-miedo a la muerte- o la posibilidad de carecer de elementos básicos de subsistencia -el miedo a la necesidad. Miedo y necesidad representan así dos variantes de una misma categoría explicativa con la que los estudiantes interpretan el acontecimiento.

Ejemplos:



*El testimonio me parece impactante, pero por otro lado normal, ya que ante esta situación creo que todo el mundo miraríamos hacia otro lado ya que estaríamos influidos por el miedo y la presión que ejerció el ocupante. 26*

*La gente actuaba así por miedo a ser el único en ponerse en contra de las decisiones del que tiene el poder. 03*

*Por miedo, si se oponían o ayudaban a los judíos, la policía los detendría o mataría. 13*

*En una situación así en la que se pasaba hambre, yo creo que esos carteles me habrían influenciado. 5*

*Si yo tengo que comer y también tengo una familia a la que alimentar, esa era la única forma para poder sobrevivir. 9*

- **Impotencia:**

La referencia a la impotencia sentida por los franceses ante la redada viene de la expresión de que no podían hacer nada para evitarlo. Además, un estudiante también expresa que el estado francés estaba a merced del alemán, por lo que se intuye que también estaba pensando en términos de miedo. El mismo estudiante en otra pregunta manifiesta esta referencia al miedo cuando responde: “Habría colaborado con Alemania, de la menor forma posible, ya que por el contrario posiblemente me matarían.” Se trata de una impotencia causada por el miedo a la muerte. El razonamiento del estudiante en ese sentido pasa a través del miedo y se coloca en una posición de impotencia que es consecuencia del miedo.

Ejemplo:

*Ya sabían lo que les iba a esperar; y no podían hacer nada. 17*

- **Afinidad**

La categoría afinidad recoge las respuestas de aquellos estudiantes que consideraban que la población francesa compartía la misma ideología antisemita que el ocupante. El hecho de que

Alemania invadiera Francia es visto como la oportunidad para desarrollar una visión de la sociedad común, como es el exterminio de los judíos. La redada del velódromo es así una consecuencia de la ocupación alemana que abre las puertas a que el antisemitismo compartido pueda ponerse en práctica. Esta categoría no recoge matices ideológicos que pudieran existir dentro de la derecha francesa, asimilando antisemitismo con la deportación y el genocidio. Se trata de una relación de causa y efecto directa.

Ejemplos:

*Yo creo que actuaban así porque serían tan racistas como el ejército alemán y Hitler, ya que les habrían comido la cabeza durante años. 05*

*Porque veían a los judíos como gente diferente ya que se les marcaba con la estrella y seguramente habría antisemitismo entre la población. 14*

*Al haber este régimen opinaban lo mismo, entonces podían hablar libremente de ello sin represalias, además se sentían aplaudidos por el propio gobierno, además de cumplir su objetivo, que era el de acabar con los judíos. 25*

Dentro de esta categoría, resulta llamativo el número de alumnos que señalan a la propaganda como causa directa de esta afinidad ideológica.

- **Indiferencia:**

Los estudiantes que utilizan esta categoría para explicar la actitud de la población ante la expulsión de judíos consideran que los franceses se sentían seguros por su condición de no-judíos, por lo que estaban a salvo de posibles acciones contra ellos. La indiferencia puede ser motivada por las dos categorías precedentes, afinidad o miedo. En cierta medida es el anverso de la categoría afinidad, ya que justifican la indiferencia apoyándose en una condición racial neutralizada. Para llegar a la conclusión de la indiferencia los estudiantes han tenido que hacer un recorrido en el que se pongan en el lugar de los franceses como no judíos y como personas potencialmente en peligro.

Ejemplos:

*Se comportaban así debido a que pensaban que ese problema no era el suyo y por tanto no le daban mucha importancia. 06*

*Creo que la gente actuaba así porque no se ponían en la situación de los judíos, como sabían que eso a ellos no les iba a pasar pues tampoco se preocupaban porque a otras personas les pasase. 15*

*La gente actuaba así porque no quería saber nada sobre ese tema. 19*

*Las que se enteraron, bien sea por miedo o por racismo, miraban para otro lado. 10*

- **Beneficio personal:**

El único estudiante que explica el acontecimiento en términos de beneficio personal de los franceses lo hace en relación a un discurso dominante por parte del gobierno que traslada a la población a través de la propaganda y a la situación de ocupación del gobierno alemán. En este sentido el estudiante hace un ejercicio en el que se traslada a la situación pasada reconociendo la influencia que sobre él pudiera ejercer el contexto y el discurso. El beneficio personal no es en cuanto a las convicciones del estudiante presente, sino de la proyección al pasado; el marco de acción es el pasado y las estrategias y creencias fruto de su “imaginación histórica”.

*En ese momento eres débil, estás desinformado, y lo único que ves es cómo arrestan a judíos y eso te hace pensar que igual sí que son enemigos, entonces trabajar para Alemania lo verías en esa situación lo mejor, es más seguramente iría hasta con ganas, ya que te va a ir mejor y vas a ayudar a echar a los judíos. 1*

- **Conflicto ético:**

Los alumnos que señalan la posibilidad de un conflicto ético lo hacen en relación tanto a la actitud ante la deportación como al usufructo de propiedades dejadas atrás por los judíos. El hecho de que señalen a este tipo de reacción ante los que ocurrió en la Francia ocupada denota cierta capacidad para interpretar el acontecimiento en términos morales, aunque, seguramente, lo que aplican es su propia sensibilidad (presente) al relato histórico. Esta categoría se relaciona más con la interpretación que con la explicación; los estudiantes vislumbran los roces morales del acontecimiento y del periodo, aunque proyectando sus propios sentires hacia el pasado.

*Si los ignoraban era para intentar no entrar en esos temas y no pensar en lo que estaba ocurriendo para no sentir remordimientos”03*

*No lo sé, depende de la persona pero generalmente supongo que sí que se sentirían culpables por todo lo que les ocurre a los judíos. 18*

*El testimonio resulta impactante, más si se tiene en cuenta lo que sería ver a amigos y vecinos yendo en esos autobuses y no saber que hacer.8*

*Por ejemplo, yo sí me sentiría culpable, pero esa era mi oportunidad para poder tener un techo para mi familia.9*

#### 4.2.2 Distribución de categorías por estudiantes

Sujetos	Miedo	Necesidad	Afinidad	Indiferencia	Impotencia	Beneficio propio	Conflicto ético
1	x		x			x	
2	x						
3	x						x
4	x						
5		x	x				
6				x			
7	x						
8	x						x
9	x	x					x
10	x		x	x			x
11	x	x	x				
12	x						x
13	x						
14			x				
15				x			
16	x						
17					x		
18	x						x
19				x			
20	x						
21	x						
22	x						
23	x						
24	x						
25	x		x				
26	x						
27	x						

### 4.2.3 Categorización por tipos de respuestas

Además del contenido de las respuestas de los estudiantes, se puede establecer una tipología de respuestas a partir de la fase 3 del ejercicio, correspondiente a la dimensión de la colaboración polifónica de la población. Un primer vistazo a las respuestas denota un consenso general en torno al oportunismo como justificación de la actitud de empresas y particulares ante una situación de potencial beneficio. Sin embargo, hay una serie de alumnos que añaden un elemento ideológico en sus explicaciones o que reconocen un posible conflicto moral. De esta forma, el análisis de estas respuestas permite establecer hasta qué punto los estudiantes son capaces de dar respuestas *complejas, sociales y/o abstractas*, es decir, respuestas propias del pensamiento histórico.

Se establecieron tres tipos de respuestas: aquellas que responden de manera unívoca, las que proponen dos posibles posiciones y las que además de proponer dos o más posibles posiciones las relacionan con una causa más abstracta.

Entre las respuestas del primer tipo a la pregunta *Los que ocupaban las casas de los judíos, ¿crees que se sentían culpables? ¿O crees que pensaban que las merecían más que los judíos?* Encontramos respuestas como

*No, si no no las comprarían. 13*

*No lo se, pero yo creo que mucha gente solo pensaba en conseguir una vivienda para su familia e ignoraban que fueran casas de judíos. 14*

*No, supongo que se sentirían superiores a ellos. 20*

El criterio para clasificar estas respuestas como poco complejas es la ausencia de perspectiva sobre la pregunta. Los estudiantes dan una respuesta a la pregunta, a veces más argumentada que otras como es el caso del sujeto 14, pero no se percibe ningún eventual conflicto por parte de los actores sobre los que se les pregunta. *Los que ocupaban casas de los judíos* parecen así una categoría fija, sin matices ni diversidad de motivaciones; los estudiantes no dan muestras de entender que pudiera haber distintas razones para actuar de la manera en que lo hicieron. Entienden *los que ocupaban casas de los judíos* como un sujeto sintáctico, pero no como un sujeto histórico. Además, una nueva

lectura transversal de los ejercicios 25, 24,19, 20, 18, 14, 15,02 y 13 en busca de referencias a conceptos o categorías explicativas abstractas muestra la dificultad que tiene este grupo para razonar en estos términos.

La segunda tipología de respuestas, de tipo abierto, incluye explicaciones como

*Depende de la personalidad de cada persona, algunos sí pensarían que son culpables y otros solo pensarían en beneficiarse. No es merecerse más que los judíos sino aprovecharse de ellos. 06*

*Creo que habría dos tipos de personas. Unos se sentirían culpables y otros superiores. 12*

*Depende del que la compraba, habrá algunos que sí y otros que no, pero si no tenían otra opción y las tenían que comprar porque van mal de dinero no tienen por qué pensar así. 07*

En este tipo de respuestas encontramos una diferenciación que el alumno sitúa entre *los que ocupaban casas de los judíos*. Ya no se trata de un colectivo monolítico que el estudiante asume de forma estática, sino que es capaz de darse cuenta de la existencia de circunstancias que pueden llevar a alguien a actuar de una forma determinada.

Conviene llamar la atención sobre la respuesta del sujeto 6. Este alumno atribuye a un rasgo de personalidad el comportamiento de los actores pasados. Se trata de una respuesta de orden individual, el estudiante juzga que el actor actúa de tal forma por un rasgo aislado de su personalidad y no lo relaciona con ninguna realidad más compleja. La lectura transversal de los ejercicios 6, 12,09, 01,04, 05, 07, 11, 16, 17 y 23 muestra la utilización de las siguientes ideas en el razonamiento de los alumnos:

1,patriotismo

4, genocidio, moralmente ético

5 racismo

11 nacionalismo

12 genocidio

17 ideología

23 ideales políticos, nacionalismo

En este grupo de respuestas encontramos dos ejemplos que muestran el carácter presentista del razonamiento de los estudiantes 9 y 11:

*¿Por qué crees que el ex-presidente Hollande dice que fue un crimen cometido en Francia por la propia Francia?*

*Porque muchos franceses lo permitieron, no intentaron frenar eso, igual pensaban que el hecho de no ser ellos los que los mataban con sus propias manos, no tenían nada que ver. (No sé si me explico) Ej.: Si a una persona la están acosando y tú no haces nada para evitarlo, tú eres prácticamente igual que el acosador. 09*

*¿Crees que existía en Francia un pensamiento antisemita y fascista? ¿Por qué?*

*Sí, eran iguales que los alemanes. No es normal que hagan un museo antijudíos y que gran parte de la población vaya. 11*

En ambos casos los estudiantes realizan un juicio desde los valores del presente, el 09 relacionando la actitud de “muchos franceses” con la pasividad del observador en un caso de acoso escolar, y el 11 calificando de “anormal”, sin dar más referencias al contexto histórico, la afluencia masiva a la exposición “Le juif et la France” de la que se habló en la fase 4 del ejercicio. Los dos juicios muestran las dificultades de los estudiantes para posicionarse como espectadores conscientes del pasados y su recurso al acervo cultural presente para juzgar hechos pasados.

La tercera categoría de respuestas, considerada como compleja, se caracteriza por respuestas como estas:

*Algunos lo pensarían debido a toda la infraestructura propagandística y mediática que les bombardeaba, pero es probable que bastantes personas se vieran enfrentados con su propia conciencia por ello. 08*

*Habría de todo tipo de personas, desde los que se sentían culpables hasta los racistas que creían merecerlas más que los judíos. 10*

*Yo creo que había gente que se sentía culpable porque estás comprando la casa de alguien a la que se la han quitado por ser judío entonces es como que colaboras en cierto modo a ese sufrimiento. Sin embargo también habría gente que pensaba que se la merecían más que los judíos ya que lo que decían las autoridades y los poderosos era que el judío era un ser inferior. 21*

En esta tercera categoría vemos que los estudiantes son capaces de entender que había más de una posición. Además relacionan las diversas posiciones con explicaciones más abstractas de tipo estructural y no individual, como pueda ser el racismo (10) o el discurso del poder (21). En los ejercicios de los estudiantes 8, 22, 26, 03, 10, 21 y 27 podemos encontrar referencias a las siguientes ideas:

8, indiferencia ética, infraestructura propagandística y mediática, discurso, medidas económicas, políticas y sociales, representación, legitimidad

22, cuestiones morales

26, comportamiento rutinario, modelo de gobierno, verdugo, razón ética, beneficio político

3, enemigo externo,

10, racismo, ideología

21, nacionalismo

27, motivos económicos, ideología

Esta clasificación en cuanto a la tipología de respuestas queda resumida en el siguiente esquema:



## 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

### 5.1 Valoración de los estudiantes

Durante el desarrollo de la experiencia se pudo detectar distintos niveles de implicación por parte de los estudiantes en función de su participación durante las fases de contextualización de los recursos. En un primer momento, y a la vista de la dubitativa actitud de los grupos, se pensó que la experiencia no estaba resultando del todo interesante para el alumnado. Sin embargo, la revisión de las encuestas que se introdujeron al final del ejercicio tras la sugerencia de la C.O.F.O. del centro mostró que los estudiantes habían valorado muy positivamente las dos sesiones de intervención. Como se puede ver en la tabla, los comentarios y valoraciones indican que desde la perspectiva del alumnado fue una experiencia provechosa.

Estudiante	Valoración numérica del ejercicio 1-5	¿Harías más ejercicios de este tipo?
1	5	Sí
2		Sí
3	5	Sí
4	4	Sí
5	5	Sí, muy ameno, muy bien explicado y muy interesante
6		Muy ameno, muy bien
7	3-4	Sí
8	4,5	Sí
9	5	Sí, porque es más divertido, ya que es algo diferente a lo que siempre se hace
10	4	Sí
11	5	Sí
12	4	Sí
13	4	Sí
14	4	Sí
15	5	Sí
16	4	Sí
17	4	Sí, la verdad es que es una forma de aprender diferente

18	5	Sí
19		Sí
20	4	Sí
21	4,5	Sí
22	5	Sí
23	3	Sí
24	4	Sí
25		Sí
26	4	Sí
27	4	Sí, porque es una forma divertida de aprender

## 5.2 Interpretación de los resultados

Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes que participaron en la experiencia tienden a utilizar dos ideas principales para explicar el acontecimiento que se les propuso: el miedo y la afinidad ideológica de la población francesa.

La alusión al miedo como elemento explicativo del acontecimiento es un recurso general en la interpretación del grupo. Esto puede atribuirse al concepto que los estudiantes tienen de lo que significa la ocupación nazi, debido en parte a la imagen que la cultura popular ha vehiculado sobre el nazismo y que los alumnos consumen de una u otra forma desde que tienen uso de razón. Además, el miedo es un sentimiento fácilmente comprensible sin necesidad de realizar un análisis propiamente histórico, de hecho corresponde más a una dimensión simpática que a una empática, como apuntan Lee y Ashby en la obra colectiva ya mencionada (Davis et al., 2001). El recurso a esta dimensión es utilizado por 21 estudiantes de una u otra forma para justificar la pasividad que permitió la redada. El recurso al miedo como explicación es un mecanismo de asimilación de lo desconocido a lo conocido, es decir, el estudiante interpreta lo que no entiende con las herramientas de las que dispone, y una de las más comunes, como se puede ver en los resultados, es el sentimiento de miedo. El miedo aparece en dos vertientes, una es el miedo a la muerte, el miedo físico (ejecución o arresto principalmente) y el miedo a la situación generada por la ocupación, el miedo a no poder saciar las necesidades más básicas. Estas dos declinaciones aparecen de manera recurrente en gran parte de las respuestas en diferentes fases.

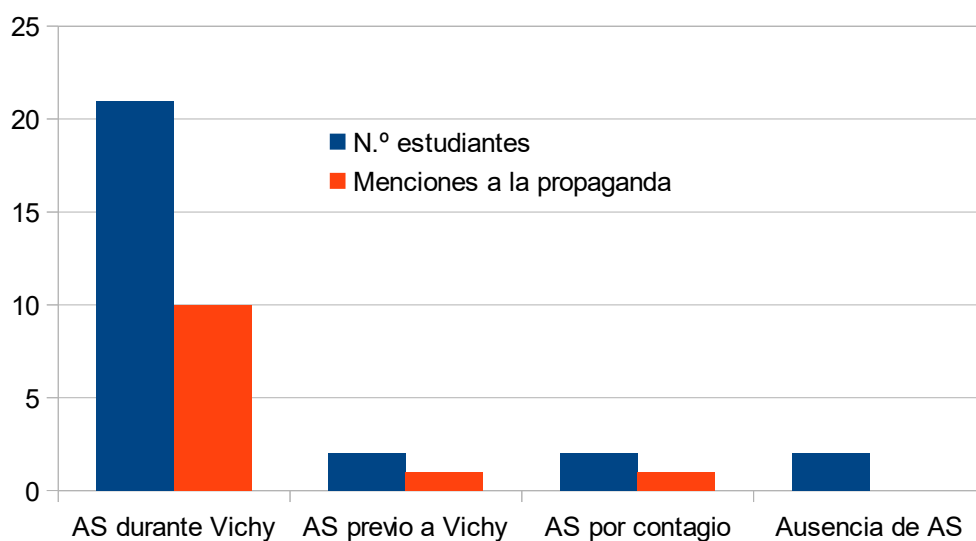
En contraste con este uso generalizado del miedo como factor aplicado a los otros pasados, preguntados por cómo reaccionarían ellos en una situación en la que el ejército alemán hubiera ocupado el país, el miedo tiene una menor presencia en las respuestas. Creemos que esto se debe a dos factores principales. Por un lado, la dificultad intrínseca de asimilarnos a los otros, a la gente, creyendo que en una situación igual reaccionaríamos de otra forma. Y por otro, a la dificultad para situarse en el momento al que alude la pregunta, esto es, a la dificultad propia de la empatía histórica como experiencia vivencial mediante uso de la imaginación controlada.

Una de las categorías derivadas del miedo es la de impotencia. Considerando la impotencia como la incapacidad para agenciar un cambio en la situación, consideramos que el estudiante que hizo alusión a la impotencia tuvo necesariamente que atravesar el miedo, llegando a la conclusión de que la amenaza era más grande que las posibilidades para intervenir. Creemos que se trata de un estadio más complejo de la categoría miedo, ya que el estudiante va más allá de la simple relación presentista que surge como resultado de la transposición de su propio sentir al pasado. En este caso el estudiante llega a la impotencia tras sopesar las potenciales posibilidades de la población francesa y de concluir que el miedo a la muerte actúa como paralizador de la acción.

La afinidad es otra de las explicaciones más utilizadas. El proceso mental que se desarrolla en el estudiante es: “Los alemanes odian a los judíos y los encierran para matarlos, si los franceses también los encierran para matarlos es porque piensan lo mismo.” De esta forma se asimila, de forma muy simplista, el antisemitismo al genocidio, sin pasar por la múltiple paleta de matices existentes en la derecha conservadora francesa que apoyaba al régimen de Vichy. En este sentido resulta esclarecedor la respuesta del estudiante 19, que niega la existencia del antisemitismo en Francia de esta manera: “ *Yo creo que no[existía un pensamiento antisemita en Francia] porque si hubiera un pensamiento antisemita o fascista el pueblo francés ya hubiera echado a los judíos o matado antes de que viniesen los alemanes.*”

Lo significativo de esta respuesta es la conexión plana que hace entre antisemitismo y genocidio. No es capaz de ver las múltiples graduaciones del antisemitismo incluso si en el texto introductorio se indica de manera explícita que “los judíos estaban fichados desde 1940, llevaban la estrella de David de color amarillo cosida a la ropa y las autoridades conocían sus direcciones.” Cabe aquí recordar la afirmación de que *[empathy] requires students to know some history, ant to be able to use that knowlodge in order to explain actions and institutions.* (Lee y Ashby, 2001)

Como se muestra en el apartado de resultados, gran parte de los estudiantes mencionan la propaganda como la causa de esta afinidad ideológica. Creemos que esto se debe a una tendencia natural a relacionar como causa y efecto dos elementos presentes en una misma explicación narrativa. Además, este tipo de relación, al menos en educación secundaria y bachillerato, llena cualquier resquicio, es decir, una vez que se establece esa relación de causalidad el estudiante tiene dificultades para añadir otras, siendo difícil la comprensión de la multicausalidad que caracteriza al pensamiento histórico.



Otra de las interpretaciones que se puede hacer a la vista de los resultados es la creencia en la rapidez y automatismo de la transmisión de ideas políticas. La propaganda aparece como un mecanismo infalible ante el que no cabe poner resistencia: si hay propaganda, hay difusión, entendida prácticamente como contagio. Este aspecto también se relaciona con la dificultad para comprender la complejidad de las sociedades, pasadas y presentes, que están irremediabilmente atravesadas por un sinfín de influencias, intereses, intenciones...

La indiferencia es una categoría que los estudiantes utilizan tras haber hecho el recorrido por el miedo y como anverso de la categoría afinidad. Consideramos que es el anverso de la afinidad en la medida en que consideran que, al no ser judíos, los franceses se despreocupaban de los que les estaba pasando a los judíos. Se trata de una respuesta que podemos relacionar también con la unanimidad demostrada por el grupo en cuanto a la "lógica empresarial" tratada en la fase 3. Todos los alumnos respondieron que las propuestas de colaboración con el régimen nazi por parte de la

empresa Photomaton no tenía nada que ver con el odio racial, sino simplemente con el desarrollo normal de la lógica de mercado, lógica que es indiferente al devenir humano. Para la mayoría de los estudiantes son dos aspectos independientes, no hacen la conexión entre esa lógica empresarial o personal de búsqueda del beneficio con lo que estaba pasando. Quizás el visionado del vídeo al final de la sesión, en el que se mostraba la realidad de los campos de concentración, a la luz de las reacciones de los alumnos, fue un momento de toma de conciencia de esa conexión hasta entonces negada y mediada por la indiferencia.

El conflicto ético aparece en las respuestas de los estudiantes como una transposición de sus propios sentimientos ante situaciones concretas. Creemos que se trata más bien de un ejercicio de simpatía, en el sentido descrito más arriba, que de un acto de utilización de los conocimientos históricos para interpretar el contexto. Es cierto que requiere de una capacidad que no todos los estudiantes demostraron. Especialmente llamativa resulta, una vez más, la asepsia general frente a la iniciativa empresarial con el ocupante, que no provocó ninguna reacción de asombro o crítica.

Como ya se ha dicho, la pregunta latente que da cuerpo al ejercicio es ¿cómo pudo ser esto posible?. A modo general, y vistos los resultados, la respuesta *media* podría ser: como resultado de la invasión, Alemania influyó de manera decisiva a Francia. La población sentía miedo, por lo que colaboraba con las autoridades con una actitud pasiva, al mismo tiempo que se beneficiaba económicamente de la expulsión de los judíos sin sentir grandes problemas morales. La causa que está detrás de la redada del velódromo es el antisemitismo que, a través de la propaganda, los alemanes exportaron y pusieron en práctica en Francia con la ayuda de los aparatos del Estado, por lo que tanto Francia como Alemania son responsables de lo que pasó.

Vale la pena analizar, además de esta respuesta *media*, algunas interpretaciones que hicieron estudiantes que sobresalen por la calidad de sus respuestas y que consideramos dentro de la tipología “compleja”.

El estudiante 8, ante la pregunta *¿Crees que Hollande tiene razón al pedir perdón por el papel de Francia en la deportación de judíos o fue únicamente responsabilidad del III Reich?* Responde:

*Sí que tiene razón, pues en cierto modo era la Francia de Vichy, la que siendo Francia como tal, colaboró con la causa antisemita. Pero es cierto que también podría no reconocer esa Francia*

*como legítima, considerando como tal a la Francia exiliada, a los dirigentes que en representación de la República Francesa actuaron en el exilio ya que no querían ser colaboracionistas.*

El estudiante muestra los dos criterios que hemos establecido como pruebas de complejidad: primero proponer más de una posibilidad ante una pregunta (tiene razón pero también es cierto que...), con lo que evidencia la toma de perspectiva que caracteriza este tipo de ejercicios, y además relacionar cada opción con una explicación de carácter más abstracto (la colaboración mediante las iniciativas antisemitas y la legitimidad de un Estado en una situación de ocupación extranjera)

Con los mismos criterios consideramos que el estudiante 3 da muestras de complejidad cuando a la pregunta: *Los que ocupaban las casas de los judíos, ¿crees que se sentían culpables? ¿O crees que pensaban que las merecían más que los judíos?* responde:

*Bueno, habría gente que supiera de quien era y por el odio que se les había inculcado odiara a los judíos y creyera que se la merecía más que los judíos, y otros que no pensarían en ello, simplemente lo ignoraban debido a que lo que les importaba realmente era el hecho de que eran más baratos.*

El estudiante reconoce la existencia de más de una posición y las relaciona con circunstancias particulares, contextualizando cada posición.

Creemos conveniente resaltar que lo que se analiza aquí es la capacidad de detectar la existencia de varias perspectivas en el pasado teniendo en cuenta el grado de conocimiento histórico de los estudiantes. Los conocimientos de historia son los propios de estudiantes de primero de bachillerato que ni siquiera habían tratado esta unidad con anterioridad, por lo que las posibilidades de utilizar esos conocimientos son limitadas.

## 6. CONCLUSIONES

En este trabajo fin de máster, creemos que se han tratado, de forma más o menos acertada, tres aspectos, y a cada uno de ellos les corresponde una pequeña conclusión. Estos aspectos o niveles son: la investigación llevada a cabo a partir de la experiencia de innovación en el centro, la empatía histórica como teoría de aproximación al conocimiento histórico, y las orientaciones que debiera tomar la didáctica de la historia en los ciclos de secundaria y bachillerato.

-La experiencia de innovación que se desarrolló en el I.E.S. Sierra de Guara resultó, desde nuestro punto de vista, un éxito. Independientemente del valor de la investigación que aquí se ha tratado de comunicar, la reacción de los alumnos ante una forma diferente de abordar la comprensión de un acontecimiento histórico fue muy positiva. El total de los alumnos respondieron que verían con buenos ojos la aplicación de otras experiencias de este tipo, la valoración numérica con la que calificaron la experiencia fue de 4,3 sobre 5 y los comentarios muy alentadores. En este sentido, creemos que debe ser valorada muy positivamente la receptividad del alumnado a nuevos enfoques educativos

Respecto a los resultados de la investigación, esta experiencia viene a confirmar las tesis de las autoridades en pensamiento histórico y más concretamente en empatía histórica aplicada al aula. El pensamiento histórico no es un pensamiento evidente ni común; como ya se ha señalado, es un tipo de pensamiento que debe ser entrenado, y este tipo de ejercicios, si dejaran de ser una excepción innovadora, podrían convertirse en recursos didácticos valiosos.

Los resultados muestran la dificultad del alumnado para adoptar perspectivas históricas, para ser capaces de vislumbrar la complejidad de las relaciones que conforman la historia. Consideramos que lo que se llevó a cabo en el aula fue una evaluación inicial, una prueba de lo poco que sirve la forma actual de enseñar historia para desarrollar un pensamiento que tienda a la complejización y no a la simplificación. A este respecto la investigación que aquí se presenta no aporta ningún valor sino es el de incidir sobre las deficiencias señaladas por los autores especializados en la comparación y análisis de currículos extranjeros y en su aplicación en las aulas.

-La oportunidad de profundizar en el estudio de la empatía histórica como aproximación al pasado nos ha permitido conocer autores, polémicas y estrategias concretas en torno a la didáctica de la

historia. Este tipo de ejercicios es un buen ejemplo de lo que queremos entender por una enseñanza significativa del pensamiento histórico, un pensamiento que es valioso en sí mismo por la riqueza que representa para el pensante a la hora de entender el mundo. En este sentido, aceptando las limitaciones implícitas de todo tipo de enseñanza, creemos que puede transmitir a las alumnas ideas extra-disciplinares, además de mejorar la imagen de la historia de cara a las decisiones venideras de los estudiantes sobre su continuación académica.

Como se recoge en el tercer capítulo de la obra de referencia varias veces citada, la enseñanza de la empatía histórica en particular y el pensamiento histórico en general, no es cuestión de todo o nada; la enseñanza-aprendizaje de las herramientas que se utilizan es valiosa aunque sea parcial, como parcial e imperfecto es, por otra parte, cualquier intento de comunicación con fines educativos.

-El desarrollo del pensamiento histórico a través de ejercicios de este tipo está relacionado con una apuesta por una concepción curricular determinada y, creemos, muy deseable si se quiere que la asignatura de historia dote a los estudiantes de *ideas poderosas*. De lo contrario, la asignatura tal y como se plantea en la mayor parte de los centros de secundaria y bachillerato corre el peligro de perder su precario estatus durante el próximo medio siglo por el debilitamiento del nexo con el alumnado. El carácter memorístico que tradicionalmente la convertía en la materia que dotaba al estudiante de los conocimientos culturalmente aceptados, “lo que hay que saber”, la sitúan en un lugar especialmente delicado debido al imparable avance de la tecnología de la información, que permite a cualquier persona acceder a datos, fechas y hechos pasados. Hoy en día el acceso al aspecto cuantitativo de la historia es más ágil que nunca por lo que creemos que la enseñanza de la historia no debería seguir insistiendo en esa dirección. Una reorientación de la enseñanza de la historia podría dotar al alumnado de herramientas de comprensión de esa información, herramientas para poder comprender el pasado -y el presente- a través de una estructura cognitiva que no rehuya lo complejo, lo social y lo abstracto. La convencional asociación de erudición e historia debería dejar paso a la promoción de una aproximación ontológica de *lo pasado* que reconociera el valor del acto imaginativo, de la *imaginación histórica controlada* como competencia intelectual e, incluso, ciudadana.



## Bibliografía

- Barton, K. C. (1996). *Did the Devil Just Run Out of Juice? Historical Perspective-Taking among Elementary Students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, New York, NY, April 8-12, 1996.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado a partir de <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=234288>
- Cunningham, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 679-709. <https://doi.org/10.1080/00220270902947376>
- Davis, O. L., Yeager, E. A., & Foster, S. J. (Eds.). (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. In M. Harcourt & M. Sheehan (Eds.), *History matters: teaching and learning history in New Zealand secondary schools in the 21st century* (pp. 11-31). Wellington, New Zealand: NZCER Press.
- Endacott, J. L. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42(1), 4-34. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.826158>
- Kitson, A. (2011). *Teaching and learning history 11 - 18: understanding the past*. (C. Husbands, Ed.) (1. publ). Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.
- Lazarakou. (2008). Empathy as a Tool for Historical Understanding: An Evaluative Approach of the Ancient Greek Primary History Curriculum. *International Journal of Social Education*, 23, 27-50.
- Lee, P. J. (1983). History Teaching and Philosophy of History. *History and Theory*, 22(4), 19-49.
- Rochebrune, R. de, & Hazera, J.-C. (2013). *Les patrons sous l'Occupation*. Paris: O. Jacob.

## Anexo: Ejercicio

Ejercicio de empatía histórica “El velódromo de Invierno”

1º Bachiller, I.E.S. Sierra de Guara, 8-9 mayo 2018

### Fase 0:

La redada del Velódromo de Invierno (también conocido como Vel d’Hiv) en el distrito XV de París fue la mayor detención de judíos que tuvo lugar en Francia durante la Segunda Guerra Mundial. El gobierno colaboracionista de Vichy, encabezado por Pierre Laval, se había comprometido con los alemanes a arrestar a todos los judíos extranjeros censados en la capital. La SS alemana estableció inicialmente que la redada sólo incluyera adultos de ambos sexos, sin embargo la policía francesa decidió incluir a los niños de 2 a 12 años, pese a que muchos de ellos habían nacido en la propia Francia. Alrededor de las cuatro de la madrugada del 16 de julio de 1942 entre cinco y siete mil policías franceses irrumpieron en los domicilios de judíos extranjeros residentes en París y sus alrededores. La operación fue bautizada como *Viento primavera*. Los judíos estaban fichados desde 1940, llevaban la estrella de David de color amarillo cosida a la ropa y las autoridades conocían sus direcciones. La batida fue fácil. Durante dos días los policías franceses fueron casa por casa con instrucciones de actuar con la máxima rapidez, sin palabras inútiles, sin entrar en discusiones y sin hacer excepciones con los enfermos. Todo judío debía ser arrestado y conducido a los centros de detención. El mayor de ellos fue el Vel d’Hiv, cerca de la torre Eiffel. Durante aquellos dos días, 13.152 personas fueron detenidas: la mayoría mujeres y niños, respectivamente más de 5.800 y 4.100; y cerca de 3.100 varones. Un número indeterminado de judíos, prevenidos por la Resistencia francesa o con la complicidad de algunos policías, pudieron escapar, pero fueron los menos. Las condiciones del arresto fueron penosas: no podían llevarse más que una manta, un par de zapatos y dos camisas. Después, una parte de los judíos, los que no tenían niños, fueron conducidos en autobús al campo de Drancy, al norte de París. Otros fueron enviados al Velódromo de Invierno, que sirvió como cárcel provisional donde 8.160 personas (4.115 niños, 2.916 mujeres y 1.129 varones) tuvieron que subsistir hacinados durante cinco días sin comida y casi sin agua. El ruido era infernal, amplificado por la acústica del velódromo, los gritos, los llantos y el eco de los juegos de los niños en la pista central convirtieron el cautiverio en una tortura. Un centenar de prisioneros se suicidaron.

Fuente: La vanguardia, 15/7/2017

Preguntas:

1¿Quién fue el responsable del episodio del velódromo de invierno ?



<<<<“Patriota francés: alistándote en la legión de voluntarios franceses, serás calumniado e insultado por los anglo-americanos, los judíos, los defensores del bolchevismo, los cobardes, es decir, por todos los enemigos de Francia.”

#### Preguntas

1. ¿Quién crees que hizo estos carteles?
2. ¿Qué crees que se pretendía con estos carteles?
3. ¿Cómo habrías reaccionado tú ante estos carteles? ¿Habrías trabajado o combatido para Alemania? ¿Por qué?

#### Fase 3:

En mayo de 1941, tras las primeras detenciones de judíos, la empresa Photomatón propone sus servicios al ocupante:

“Creemos que la concentración de ciertas categorías de individuos de raza judía en campos conllevará la necesidad administrativa de la constitución de un dossier, ficha o tarjeta, etc. Como especialistas de las cuestiones relacionadas con “la identidad”, nos permitimos atraer su atención sobre el interés que pueda representar nuestras máquinas automáticas Photomaton, que pueden fotografiar un millar de personas en seis tomas y todo en un día de trabajo.”

Les patrons sous l'occupation, Rochebrune, Hazera, Odile Jacob, Paris, 2013  
Anuncios de ventas de bienes inmuebles expropiados a judíos.

#### Preguntas:

1. ¿Crees que los responsables de photomatón o los que compraban casas a precios bajos odiaban a los judíos? ¿Por qué?
2. Los que ocupaban las casas de los judíos, ¿crees que se sentían culpables? ¿O crees que pensaban que las merecían más que los judíos?

Fase 4

Autor: R. Vachet. Centro de propaganda de la Revolución Nacional de Avignon, 1941

Revolución Nacional: "PEREZA, DEMAGOGIA, INTERNACIONALISMO" vs "TRABAJO, FAMILIA, PATRIA"  
"Preservad la comunidad del pueblo. Compatriotas del pueblo, si necesitáis consejo o ayuda, dirigíos al grupo local."

Preguntas:

1. Viendo los recursos, ¿crees que existía en Francia un pensamiento antisemita y fascista? ¿Por qué?

2. ¿Crees que para las personas que pensaban de este modo la ocupación alemana pudo ser una oportunidad para desarrollar su visión de la sociedad? ¿Por qué?

Preguntas finales

Tras haber visto los recursos anteriores;

1. ¿Por qué crees que el ex-presidente Hollande dice que fue un crimen cometido en Francia por la propia Francia?

2. ¿Crees que Hollande tiene razón al pedir perdón por el papel de Francia en la deportación de judíos o fue únicamente responsabilidad del III Reich? ¿Por qué?

Califica del 1 al 5 la amenidad del ejercicio:

¿Harías más ejercicios de este tipo?