

**El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (2):
aprender sobre la alteridad y la naturaleza humana a través de la empatía
o toma de perspectiva histórica**

**The value of history. Study of curricular alternatives at secondary school (2):
learning about otherness and human nature through historical perspective taking**

Javier Paricio Royo

Universidad de Zaragoza. jparicio@unizar.es

Resumen

Partiendo de una revisión del debate académico sobre la empatía o toma de perspectiva histórica, se ofrece una propuesta de currículo de historia para Secundaria centrado en esta dimensión del pensamiento histórico. Este segundo artículo de la serie “El valor de la historia” indaga cómo podría ser un currículo en el que los estudiantes se enfrenten al reto de explicar por qué los seres humanos actuaron como lo hicieron en determinadas circunstancias y en el que exploren lo que creían, pensaban o sentían para hacer lo que hicieron. Se analizan algunas de las claves fundamentales que deberían tenerse en cuenta en el diseño y se argumenta el valor de dar esta orientación curricular a la asignatura partiendo de la importancia de desarrollar el sentido de alteridad y de expandir su comprensión de lo que significa ser humano.

Palabras clave: empatía histórica, toma de perspectiva histórica, pensamiento histórico, diseño curricular, Enseñanza Secundaria.

Abstract

Based on a review of the academic debate on historical empathy or historical perspective taking, a proposal for a secondary school history curriculum is offered that focuses on this dimension of historical thinking. This second article in the series “The value of history” explores how a curriculum could be in which students are challenged to explain why human beings acted as they did in certain circumstances and in which they explore what they believed, thought or felt in order to do what they did. Some of the fundamental keys that should be taken into account in the design are analyzed and the value of giving this curricular orientation to the subject is argued, based on the importance of developing a sense of otherness and of expanding their understanding of what it means to be human.

Key words: historical empathy, historical perspective taking, historical thinking, curricular studies, Secondary School History.

1. Un currículo de historia para comprender la naturaleza de los seres humanos

Estudiar cómo actuaron y pensaron las personas del pasado puede cambiar nuestra forma de ver el mundo y nuestra manera de entender a los seres humanos. “La Historia tiene el potencial, tan sólo a veces realizado, de humanizarnos como pocas otras áreas del currículo escolar ofrecen”, señalaba Wineburg (2001, p. 18). Se propone a los estudiantes indagar en las situaciones que tuvieron que afrontar determinadas personas del pasado, cómo sus experiencias, su contexto y sus creencias modelaron sus decisiones y acciones. Pero, ¿por qué apostar por algo así? Es una pregunta difícil si se piensa en una “utilidad” concreta o simple. ¿Para qué sirve adentrarse en el lenguaje de la música o del arte?, ¿para qué sirve sumergirse en la buena literatura?...: para hacernos más humanos, ampliando nuestra conciencia del mundo que nos rodea y ayudándonos a vivir una vida más atenta y abierta, con una mentalidad más flexible y comprensiva.

Orientar el estudio de la historia a comprender el mundo que vivieron nuestros antepasados y el modo en que lo afrontaron y pensaron puede resultar poco habitual en nuestro sistema educativo, pero tiene, efectivamente, un enorme potencial. Es un currículo en el que los estudiantes se enfrentan al reto de explicar por qué los seres humanos actuaron como lo hicieron en determinadas circunstancias y en el que exploran lo que creían, pensaban o sentían para hacer lo que hicieron. Y eso significa

aprender sobre el miedo, la ambición, la generosidad, la crueldad, la justicia, el valor, la creatividad... Significa, en definitiva, aprender sobre la naturaleza humana. Peter Lee lo defendió con vehemencia hace algunas décadas: “La razón para enseñar historia en la escuela no es que pueda ser útil a los estudiantes para hacer algo o para cambiar o preservar una forma determinada de sociedad o incluso para expandir la economía, sino porque cambia a los estudiantes; cambia la forma en que ven el mundo y cómo lo ven...” (1992, p. 20).

Esta segunda entrega de nuestra serie “El valor de la historia: Estudio de alternativas curriculares en Secundaria” se adentra así en un currículo de historia que explora una particular dimensión del pensamiento histórico, aquella más centrada en los seres humanos, sus decisiones, sus acciones y sus experiencias en el mundo. Habitualmente se ha conocido como “empatía histórica” o “toma de perspectiva histórica” a ese empeño de los historiadores de tratar de reconstruir la perspectiva y el contexto que llevó a determinados individuos o grupos humanos a actuar, hablar o decidir del modo en que lo hicieron en un tiempo y lugar específicos. Como argumentaremos más adelante, desarrollar esta dimensión particular del pensamiento histórico tiene un gran valor potencial para el desarrollo intelectual de los estudiantes de Secundaria o Bachillerato.

2. La serie “El valor de la historia”

En su revisión de la enseñanza de la historia en Europa, Leeuw-Roord (2009) llegaba a la conclusión de que, aunque en todos los países abunda el profesorado que piensa que no tiene gran utilidad aprender de memoria montones de hechos, lo cierto es que parece estar resultando muy difícil asentar otras alternativas curriculares de manera sostenible. El objetivo de esta serie, tal y como se planteó en su primera entrega (Paricio, 2018), es precisamente explorar currículos alternativos a esa “gran tradición” de la enseñanza de la historia. El punto de partida es la cuestión fundamental de cualquier diseño curricular: ¿qué es lo más valioso que los estudiantes podrían experimentar, hacer, compartir, contribuir, ganar... en una asignatura de historia? Cada una de las entregas de la serie explora una respuesta diferente, partiendo del principio de que no debemos dar por hecho el valor de la historia como disciplina escolar.

Como para los propios historiadores, el valor de la historia en el currículo depende del tipo de interrogantes que los estudiantes lancen sobre el pasado, de la naturaleza de su exploración. Si en la primera entrega los estudiantes se preguntaban sobre el cambio y la continuidad a través del tiempo (cómo han ido cambiando las cosas hasta llegar a hoy, la propia naturaleza del cambio, el modo en que se disparan determinados procesos, las resistencias, lo que permanece...) con el fin de desarrollar una conciencia histórica, en esta segunda entrega los estudiantes explorarán qué lleva a los seres

humanos a hacer lo que hacen, las formas diferentes en que experimentan e interpretan el mundo, el modo en que el contexto material, social, ideológico o cultural condiciona esas interpretaciones y cómo esas interpretaciones se transforman en decisiones y acciones... Se trata, en definitiva, de explorar el pasado para “expandir nuestra concepción y comprensión de lo que significa ser humano” (Degler, 1980, p. 24, citado en Wineburg, 2001, p. 20).

Respondiendo al esquema ya marcado en la primera entrega de esta serie, este currículo se estudiará siguiendo un esquema triple:

- El valor central: identificación y caracterización de aquello que va ser objeto de trabajo en el currículo. ¿Qué significa trabajar en el currículo de historia la empatía o toma de perspectiva histórica?, ¿qué se trabaja realmente?
- Claves o factores críticos: ¿cómo puede ser, en la práctica, un currículo orientado a desarrollar esa competencia de perspectiva histórica? ¿Qué tipos de temas podrían abordarse, qué tipos de trabajos serían prioritarios en el aula, cómo podría organizarse el curso...?
- Argumentación del valor: ¿por qué trabajar esta dimensión del pensamiento histórico es valioso para un estudiante de Secundaria y Bachillerato?, ¿qué gana, qué aprende?

3. Reconstruir la perspectiva desde la que alguien hizo, dijo o decidió algo

Al igual que el historiador Tom Holland explora en *Rubicon* (2003) qué llevó a Julio César a cruzar el célebre río y provocar una guerra civil, los estudiantes de Secundaria pueden adentrarse en el razonamiento de Truman para decidir lanzar una bomba atómica (Yeager & Doppen, 2001), en la perspectiva de Chamberlain para hacer concesiones a Hitler (Foster, 1999), en las creencias que sostenían las ordalías o “juicios de Dios” en la Edad Media (Lee & Ashby, 2001; Berti, Baldin & Toneatti, 2009), en las circunstancias e ideas que estaban detrás de la extrema dureza de la educación espartana (Perikleous, 2011) o en el contexto que lleva a los habitantes de Marín a colaborar con el pirata John Hawkins, el gran enemigo de Felipe II, cuando se ve obligado a fondear en su ría (Guillén, 2016). Linda Levstik (2001, p. 72) definió la empatía histórica como “comprender por qué las personas actuaron como lo hicieron en el pasado”, lo que para ella implicaba “reconocer algunas de las fuerzas políticas y socioculturales que conforman el comportamiento humano, ahora y en el pasado”.

“Empatía histórica” es un concepto complejo y polémico. Ya Boddington (1980), hace cuatro décadas, reclamó la necesidad de aclarar su naturaleza como paso previo para dilucidar su lugar en el currículo. El producto de la “empatía histórica” es una explicación de las acciones, decisiones, discursos o experiencias de

determinadas personas en el pasado. Pero, ¿qué tipo de explicación o interpretación?, ¿basada en qué, exactamente?, ¿qué se necesita para construir esas explicaciones? Estas cuestiones, la naturaleza específica de la empatía como forma de pensamiento histórico, han sido objeto de un largo debate que se ha mantenido hasta la actualidad. Sin pretender entrar en el debate, vamos a intentar recoger algunas de las ideas fundamentales que nos ha ido dejando para definir con más precisión qué hace un estudiante cuando se enfrenta a un proyecto de empatía histórica.

Collingwood (1946/1993, pp. 214-215), para quien la historia era una “ciencia de la naturaleza humana”, entendía el razonamiento histórico en torno al concepto de *re-enactment*: “Cuando un historiador se pregunta: ‘¿por qué Bruto apuñaló a César?’ lo que quiere decir es ‘¿qué es lo que Bruto pensaba, que le hizo decidirse a apuñalar a César?’. La causa del acontecimiento, para el historiador, significa el pensamiento en la mente de la persona que desencadenó el acontecimiento”. Reconstruir en su propia mente *re-enacting* esos pensamientos del personaje histórico es lo que abre la puerta a la comprensión del hecho. La esencia de la historia, según Collingwood, consiste en “penetrar en el lado interno de los acontecimientos y detectar el pensamiento del que son manifestación”. Y para el historiador sólo hay un modo de hacerlo: recrearlos en su propia mente. Para comprender el paso del Rubicón, el historiador necesita “ver por sí

mismo la situación en la que se encontraba César y pensar por sí mismo lo que César pensaba sobre la situación y las posibles formas de afrontarla”, para lo cual debe movilizar de forma crítica todos sus conocimientos sobre la situación política de Roma en el siglo I a.C. “Es una labor de razonamiento activo y crítico. El historiador no sólo reconstruye en su mente [*re-enacts*] el pensamiento del pasado, sino que lo reconstruye en el contexto de su propio conocimiento y, en consecuencia, al reconstruirlo, lo critica, se forma un juicio propio sobre su valor”. Collingwood tendría una gran influencia sobre los autores posteriores en la concepción del pensamiento histórico y la inclusión de la empatía histórica en el currículo británico en los años setenta. El propósito general había quedado bien definido en su trabajo: reconstruir la “perspectiva”, los pensamientos detrás de las acciones. Y esto requiere explorar en profundidad los hechos (políticos, sociales, económicos, etc.) que definen la situación y su contexto, tal y como podía observarlos el personaje histórico, pero también situarse en el sistema de ideas, creencias e instituciones sociales de la época, así como reconstruir los intereses, sentimientos o experiencias personales que podrían haber condicionado la interpretación de la situación.

Tom Holland, en su indagación de la perspectiva de César al cruzar el Rubicón, debe reconstruir buena parte de su contexto histórico en sus múltiples dimensiones: la vida en Roma, las creencias religiosas, el valor de la guerra y el

triunfo militar, el significado de la república, las luchas entre las familias aristocráticas, la situación política concreta, etc. Es decir la exploración de la “perspectiva” desde la que alguien toma una decisión y actúa requiere reconstruir buena parte de su contexto (material, social, económico, político, ideológico, religioso, etc.), además de su situación particular, sus experiencias previas y sus posibles sentimientos e intereses. “Dar sentido al pasado requiere hacerse cargo de cómo las personas en ese tiempo concreto veían sus circunstancias, evaluaban sus opciones y tomaban decisiones, y esto implica una comprensión de cómo sus percepciones estaban moldeadas por sus valores, creencias y actitudes” (Barton, 1996, p. 4). Necesitamos no sólo reconstruir el contexto, sino aproximarnos a las ideas, creencias y valores con las que interpretaban su propio contexto para poder explicar sus discursos, decisiones o acciones. “La idea central aquí es que las personas en el pasado no tenían nuestra misma forma de mirar el mundo” (Lee, 2005, p. 46). Este es, en definitiva, el reto al que se enfrentan los estudiantes cuando se ponen delante de un proyecto de “empatía histórica” o “toma de perspectiva histórica”.

4. La dificultad y la necesidad de comprender la perspectiva desde la que las personas interpretaban el mundo en el pasado

Ya en las primeras experiencias curriculares británicas con la empatía histórica se observó

que los estudiantes tienden de entrada a asumir que las personas en el pasado mantenían las mismas creencias, ideas y valores que ellos tienen ahora (Ashby & Lee, 1987). De hecho, tienden a pensar que, si actuaban a veces de forma que ahora nos resulta inaceptable, es porque eran inferiores a nosotros en algún sentido, en síntesis, porque eran más estúpidos, ignorantes o malos (Lee, Dickinson & Ashby, 1997; Lee & Ashby, 2001). Esto es lo que llamamos “presentismo”.

La propuesta de Collingwood de recrear las ideas que hay detrás de las acciones de las personas del pasado conlleva no pocas dificultades epistemológicas a la historia como disciplina, y, desde luego, una dificultad importante para los estudiantes, en la medida en que deben trasladarse mentalmente a un mundo muy diferente del suyo, en el que actúan personas con experiencias, creencias e ideas que pueden ser muy distintas. Pero la dificultad de superar el presentismo va pareja a la importancia de hacerlo. La comprensión de cualquier situación del pasado requiere dejar a un lado nuestras ideas presentes para acercarnos a las perspectivas y experiencias de las personas de la época. La empatía histórica es condición ineludible de la comprensión histórica, de cualquier forma de comprensión histórica. Al fin y al cabo, ¿cómo podríamos comprender el mundo del pasado sin tratar de comprender la visión que tenían las personas que vivían en él, sin acercarnos a aquello que les llevó a hacer lo que hicieron? Así que la cuestión es: ¿cómo un

historiador o un estudiante logra recrear mentalmente una situación determinada en un mundo muy diferente del suyo y acercarse al modo en que alguien interpretaba y experimentaba esa situación?, ¿en qué medida algo así puede lograrse?, ¿es posible dejar atrás nuestras ideas y nuestro mundo presente?, ¿qué es necesario recrear?, ¿qué es posible recrear?, ¿qué requiere esa recreación?, ¿cómo se progresa en esa capacidad?... Algo, en cualquier caso, queda muy claro: el programa que Collingwood concibió para la historia –como disciplina o como materia escolar– es tan problemático, como imprescindible si queremos ir más allá de una historia como mera crónica de hechos.

5. ¿Comprender la perspectiva o ponerse en la perspectiva de alguien? Imaginación, reconstrucción racional o conexión emocional.

“Ponerse en la perspectiva” de alguien es una metáfora. Nadie puede “ver” como veían las cosas nuestros antepasados, por supuesto no en un sentido óptico, pero tampoco en sentido cognitivo o afectivo. Lo único que podemos hacer es tratar de comprender o interpretar las ideas, concepciones o emociones que les llevaron a actuar como lo hicieron. Pero la pregunta en este punto es ¿cómo se hace algo así?, ¿en qué consiste, en la práctica, el acercamiento a la perspectiva de alguien en el pasado? Esta cuestión es extremadamente polémica y ha constituido el centro del debate sobre la empatía histórica durante décadas.

Ya desde las primeras experiencias escolares de empatía histórica en los 70 y 80 se observó una tendencia a pedir al estudiante que se pusiera “en los zapatos” o “en la mente” de los personajes históricos, imaginando lo que experimentaban y cómo se sentían. Se pedía, por ejemplo, que escribiesen una carta como si fueran combatientes de la I Guerra Mundial en las trincheras, concibiendo así el proyecto como un ejercicio de naturaleza imaginativa y afectiva (Coltham & Fines, 1971). “En primer lugar, llevados por el deseo de dar vida a la enseñanza de la historia, de evitar que las batallas y las fechas fueran el corazón de la asignatura, la empatía se vinculó a métodos activos y a un ejercicio de imaginación histórica sin limitaciones... El problema es que la línea que separa la imaginación histórica de la invención literaria se traspasaba con demasiada facilidad... En segundo lugar, la elección del término ‘empatía’ llevó a muchas personas a confundir la naturaleza del concepto. La empatía fue asociada a la necesidad de implicación afectiva con nuestros antepasados, por simpatía e identificación con su lucha y sufrimiento” (Lee & Shemilt, 2011, pp. 39-40).

Este tipo de experiencias generó una importante reacción bajo la acusación de que, aunque la imaginación o incluso la conexión afectiva podían ser útiles en algunos momentos, en sí mismas no constituían una forma de razonamiento histórico y que era necesario controlar esos mecanismos mediante una actividad de reconstrucción de naturaleza

racional, basada en evidencias y fuentes y situada en los conocimientos y conceptos sobre la época disponibles. Resulta obvio que una cosa es explorar la perspectiva desde la que actuó Hitler y otra muy distinta es identificarse o simpatizar con sus puntos de vista. Peter Knight (1989) era tajante al denunciar que el término empatía era ambiguo y se confundía a menudo con simpatía y con el establecimiento de vínculos emocionales. En la misma línea, Peter Lee (2005, p. 47) señalaba que la empatía histórica “requiere un razonamiento exigente y el uso de las evidencias disponibles de forma válida” para llegar a manejar ideas muy diferentes de las nuestras y poder inferir cómo las personas de la época veían las cosas: “no es una cuestión de establecer un vínculo emocional... Si comprender a la gente del pasado requiriese sentimientos compartidos, la historia sería imposible. Comprender las esperanzas de los peregrinos significa reconstruir sus creencias y valores y conocer que tenían esas esperanzas. Pero no podemos compartir ahora esas esperanzas, sentirlas nosotros mismos, aunque quisiéramos.” Chapman (2009, p. 13) respalda la idea de Peter Lee de que la empatía histórica es ante todo una cuestión de “comprensión racional” y argumenta que se trata de tratar de “conceptualizar el mundo del modo en que las personas del pasado, con pensamientos diferentes de los nuestros, lo conceptualizaban”. Desde nuestro punto de vista, frente a esa proximidad inherente a las nociones de *simpatía* o *identificación*, el trabajo del historiador necesita

distancia deliberada, esto es, conciencia de que las perspectivas de las personas del pasado obedecen a contextos, ideas, experiencias y actitudes muy diferentes de las propias. La conciencia de la distancia, la percepción de la alteridad, es el primer requisito de la empatía histórica (y, por eso mismo, el primer objetivo de este tipo de ejercicios con los estudiantes).

La constatación de que el único punto de partida son las fuentes y las evidencias, y no la imaginación, y que se requiere un profundo conocimiento histórico (de los hechos, los conceptos y las interpretaciones previas propuestos por la disciplina histórica) llevó a numerosos autores a cuestionarse el propio nombre de “empatía” histórica y proponer el nombre alternativo de “toma de perspectiva histórica” [*Historical Perspective Taking*] (Yeager & Foster, 2001; Hartmann & Hasselhorn, 2008; Huijgen, van Boxtel, van de Grift & Holthuis 2016). Se quiere con ese nombre subrayar el hecho de que no se trata tanto de imaginación – y, mucho menos, de identificación emocional o ideológica–, como de un proceso de razonamiento, sometido como cualquier otra interpretación histórica al control de las evidencias que suministran las fuentes, y situado en el marco de una comprensión profunda del contexto específico y de la época. Otros autores como Barton y Levstik (2004) incluso fueron más allá, proponiendo el nombre de “reconocimiento de perspectiva” [*perspective recognition*], insistiendo en que, al fin y al cabo, nadie puede ponerse en o “tomar” la perspectiva

de otro, sino simplemente tratar de razonar sobre esa perspectiva. En la medida que tanto *historical perspective taking* como *historical empathy* son todavía hoy términos habituales en la literatura internacional, empleados además casi siempre –no siempre– con el mismo significado, los utilizaremos aquí también de forma indistinta, aunque entendiendo siempre aquí “empatía histórica” en un sentido particular y específico, desligado de los significados generales de “empatía”, tal y como propone Peter Lee (2005).

En los últimos tiempos, autores como Endacott y Brooks (Endacott, 2010; Brooks, 2011; Endacott & Brooks, 2013) han vuelto a reivindicar el papel de lo emocional en la toma de perspectiva histórica. No proponen en absoluto volver a las posiciones ingenuas o poco rigurosas de los primeros tiempos, ni cuestionar el papel de las fuentes y el conocimiento histórico en el proceso de razonamiento vinculado a la recreación de la perspectiva histórica. Para estos autores, “la empatía histórica es el proceso de implicación cognitiva y afectiva de los estudiantes con personajes históricos para comprender mejor y contextualizar sus experiencias vividas, decisiones y acciones. La empatía histórica conlleva comprender cómo las personas del pasado pensaban, sentían, tomaban decisiones, actuaban y afrontaban las consecuencias dentro de un contexto histórico y social específico” (Endacott & Brooks, 2013, p. 41). Lo “afectivo” está introducido en la definición en un doble

sentido: por un lado, para explicar acciones y decisiones es necesario no sólo hacerse cargo del contexto (material, social, económico, político, ideológico, religioso...), sino también de los aspectos emocionales de los personajes implicados, en la medida que los humanos hacen frente a las circunstancias tanto desde sus interpretaciones racionales, como desde sus reacciones emocionales; el segundo aspecto comprendido en la definición de estos autores tiene una naturaleza diferente: se propone que para comprender de manera más rica la posición de los personajes históricos, historiadores o estudiantes deben “formar conexiones afectivas”, es decir, “deben alternar entre centrarse en el otro, reconociendo lo que esa otra persona podría sentir en una situación dada, y centrarse en si mismos, rememorando alguna experiencia similar en sus propias vidas que pudiera causar una respuesta afectiva similar” (Endacott & Brooks, 2013, p. 43). Esa conexión afectiva puede hacer “más comprensible” el punto de vista y la experiencia del personaje histórico. Estos autores distinguen así entre una recreación de naturaleza cognitiva o racional, y una “conexión afectiva con el pasado”, una especie de recreación emocional a partir de las propias experiencias que nos recuerda un poco el proceso por el que un actor del método da vida a sus personajes. A partir de esta premisa, el modelo completo de Endacott y Brooks entiende que la empatía histórica comprende tres procesos diferenciados:

a) “contextualización histórica”, lo que incluye comprensión de todas las dimensiones del contexto general de la época y lugar: hechos, situación social, política, económica, cultural, creencias, ideologías, etc., además de los hechos y otros aspectos diversos ligados a la situación concreta;

b) “toma de perspectiva”, lo que para los autores incluye la comprensión de todo aquello particular referido al personaje concreto: experiencias, principios, posiciones, actitudes, creencias;

c) “conexión afectiva”, esto es, “consideración de cómo las experiencias vividas, situaciones y acciones de las figuras históricas pueden haberse visto influenciadas por su reacción afectiva, basada en una conexión establecida en virtud de nuestras propias experiencias vitales, similares aunque diferentes” (p. 43).

La primera parte de la argumentación de Endacott y Brooks resulta incuestionable: es imprescindible reconstruir y considerar los aspectos afectivos, en la medida que lo emocional es una parte importante –a veces, decisiva– de las decisiones y acciones humanas. Es la segunda parte la que resulta bastante más polémica: para comprender cómo determinadas emociones condicionaron las acciones de los personajes históricos, ¿es realmente necesario recrear en nosotros mismos esos sentimientos?, ¿no contradice la distancia crítica y la conciencia de distancia cultural que es propia del historiador?

Desde nuestro punto de vista, la noción de “conexión afectiva” de Endacott y Brooks parece bastante difusa y resulta extraña al trabajo del historiador. En esencia, compartimos la conclusión de Wilschut y Schiphorst (2019, p. 78) de que “explicar los discursos y acciones de agentes del pasado es fundamentalmente una cuestión de comprensión racional”. Sin embargo, eso no significa en absoluto dejar de lado las emociones y vivencias, ni que reconocerlas y recrearlas no forme parte del proceso de interpretación del historiador o el estudiante: lo emocional forma parte de la explicación de las acciones y decisiones de los personajes del pasado y es necesario acercarse a su experiencia, al modo específico en que vivieron los acontecimientos, para comprender no sólo su comportamiento y sus acciones, sino también la significación histórica de los grandes hechos del pasado. Pero no creemos que sea una cuestión de “conexión afectiva” con alguien a quien no conocemos y que vivió en un mundo muy diferente. No se trata tanto de “intentar imaginar lo que un personaje histórico pudo haber sentido”, como propone Davison (2012, pp. 12-13), como de reconstruir la situación en la que se encontraba con el mayor rigor posible y analizar sus opciones, sus vivencias o sus posibles interpretaciones de la situación, dado el contexto general y específico en el que se encontraba y lo que sabemos de su forma de pensar y de afrontar las situaciones.

6. ¿Cómo puede ser un currículo centrado en la toma de perspectiva histórica?

En un trabajo de perspectiva histórica, lo que historiadores o estudiantes tratan de hacer es construir una explicación a una pregunta: ¿qué llevó a estas personas a actuar como lo hicieron?, ¿qué llevó a Chamberlain a pactar con Hitler y ceder a sus pretensiones?, ¿qué llevaba a los espartanos a educar a sus hijos con esa dureza cercana a la crueldad?, ¿qué llevó a Pericles a hablar en los términos que lo hizo en su discurso fúnebre?, ¿qué llevó a Truman a decidir lanzar la bomba atómica?, ¿qué llevaba a administrar justicia mediante ordalías o juicios de Dios en la Edad Media?, ¿qué llevó a Luis IX a edificar la Santa Capilla en París?, ¿qué llevó a Felipe II a lanzar su gran Armada contra Inglaterra?, ¿qué llevó a Enrique VIII a romper con Roma?, ¿qué llevó a la mayoría de los alemanes a votar por Hitler en 1933?, ¿qué llevó a muchos franceses a colaborar en la detención de judíos durante la ocupación alemana?, ¿qué llevó al gobierno británico a declarar la guerra a Alemania en 1914?... Tratan de explicar estas cuestiones reconstruyendo la perspectiva desde la que sus protagonistas dijeron, decidieron o actuaron.

Explicar por qué alguien actuó como lo hizo en el pasado, reconstruir y comprender las circunstancias, razonamientos, creencias, vivencias, o sentimientos que le llevaron a actuar así, es un problema histórico. Un currículo centrado en actividades de empatía histórica es, casi por definición, un currículo problematizado.

Entendemos por currículo problematizado aquel en el que los estudiantes, como los historiadores, se enfrentan a interrogantes y tratan de construir explicaciones a partir de fuentes primarias y secundarias. Obviamente, un estudiante de Secundaria no puede hacer el mismo tipo de trabajo que realiza un historiador profesional. Pero sí es posible construir un currículo en el que determinadas preguntas constituyan el eje central del programa. “La historia comienza –y, a menudo termina– con cuestiones, problemas, intrigas, curiosidades y misterios. Los historiadores enmarcan y construyen sus investigaciones históricas en torno a problemas... No sorprende, por consiguiente, que la mayoría de los intentos de reformar la educación en historia exhorten a los profesores a comenzar con “grandes” interrogantes” (Bain, 2005, p. 191). Como enfatiza este autor, no se trata tan sólo de hacer más atractiva la disciplina, sino de seleccionar y organizar la información a partir de las preguntas. Los hechos y datos históricos dejan de ser una acumulación amorfa y fragmentaria para estructurarse y tener sentido como parte de una explicación a un interrogante. Esto facilita y, sobre todo, da sentido a la asignatura. Pocas cosas hay más frustrantes y aburridas que esa “gran tradición” del currículo de historia compuesto de una montaña de datos, en gran medida inconexos, cuyo valor apenas pasa del siguiente examen. Un problema histórico, particularmente uno en el que hay seres humanos involucrados, luchando, debatiéndose y tomando decisiones

comprometidas, permite hacer necesarios los datos y los hechos, darles coherencia y sentido alrededor de un interrogante capaz de capturar la imaginación y el esfuerzo de los estudiantes.

Un currículo centrado en la empatía histórica debería articularse en torno a una sucesión de problemas en los que se pide al estudiante explicar por qué determinadas personas actuaron como lo hicieron ante determinada situación en el pasado. Son actividades de indagación en las que utilizan materiales diversos –fuentes primarias, imágenes, textos de historiadores, audiovisuales, etc.– para ir progresivamente reconstruyendo e introduciéndose en un mundo y una situación particular y comprendiendo la forma en que las personas que allí habitaban interpretaban y afrontaban las cosas. Las fuentes primarias ocupan un lugar destacado: es allí donde escuchan de primera mano las voces del pasado, donde entran en contacto con sus inquietudes y su manera de expresarse. También son importantes los relatos de episodios, anécdotas o acontecimientos concretos en los que pueden analizar las circunstancias, las prioridades y la forma de comportarse de las personas. Las imágenes, ya sean fuentes primarias o reconstrucciones gráficas o audiovisuales (cine, documentales, infografías, etc.) ocupan también un lugar destacado. Las recreaciones audiovisuales, si son suficientemente rigurosas y verosímiles, permiten a los estudiantes introducirse de forma muy inmediata en las condiciones materiales de la época (formas de

vida, vestuario, hábitat, etc.) y, a veces, en la situación y momento concreto objeto de estudio. Las pinturas, carteles u otras representaciones de la época son, por su lado, auténticas ventanas a la forma de pensar del momento, si se analizan de forma adecuada con los estudiantes. Todos estos recursos son importantes porque el reto de introducirse en un mundo extraño con sus propias formas de pensar y de vivir plantea una dificultad considerable para los estudiantes de Secundaria.

Conforme van consultando materiales, se pueden ir extrayendo conclusiones parciales que pueden anotando, exponiendo o debatiendo. Las metodologías pueden ser muy diversas, desde proyectos estructurados en los que va poco a poco profundizando en la situación y las perspectivas de la época, hasta actividades de *role-playing* o *hot-seating*. En esencia y al margen del método o los recursos concretos, se trata de ayudar al estudiante a ir progresivamente entrando en un mundo muy diferente al suyo e ir familiarizándose con la forma en que la gente que lo habitaba pensaba, creía o sentía. Un problema de empatía histórica pueden ocupar un tiempo muy variable, desde 3 o 4 sesiones, hasta varias semanas.

Por supuesto, esta sucesión de problemas históricos tiene que ir acompañada de un marco general cronológico en el que todo ello pueda situarse y contextualizarse. Los estudiantes deben mantener en su mente un mapa global de los grandes periodos, acontecimientos, procesos, conceptos o referencias históricas, de forma que

los problemas planteados estén posicionados en un contexto general. Sería absurdo trabajar la perspectiva de Galileo o de aquellos que lo juzgaron sin situarse mínimamente en ese tránsito de la Edad Media a la Edad Moderna. Tampoco podemos analizar por qué la mayoría de los ciudadanos alemanes votaron a Hitler en 1933 sin situarnos adecuadamente en el Periodo de Entreguerras, las consecuencias de la Gran Guerra en Alemania, la República de Weimar o la nueva situación geopolítica. No tiene por qué ser un marco muy extenso, pero sí suficiente para ubicar la situación estudiada en un gran fresco de las épocas y transformaciones a través de los siglos.

Los problemas de empatía histórica que formarán parte del programa y los componentes del marco general deberían seleccionarse de forma mutuamente coherente. Puede ser un marco de grandes conceptos (feudalismo, absolutismo, liberalismo, fascismo...), de grandes transformaciones (construcción del estado moderno, desarrollo del comercio o de las ciudades, etc.) o de acontecimientos clave (Revolución Francesa, revoluciones liberales, I Guerra Mundial...). La elección del tipo de marco y de su extensión/profundidad es estratégica, no sólo por la distribución de tiempo entre marco y problemas de empatía histórica, sino porque ambos aspectos del currículo deben complementarse. Esto afecta también a la selección de problemas que se van a trabajar en un triple sentido. Por un lado, es interesante que los problemas abordados mantengan cierta

coherencia, incidiendo sobre temas conectados entre sí de algún modo a través del tiempo. Esto permitirá una cierta mirada diacrónica que profundice en algunos aspectos del marco elegido. Por otro lado, la contextualización en profundidad de cada problema permitirá a los estudiantes caracterizar de forma intensa la época en la que están situados: es necesario distribuir los problemas adecuadamente en el tiempo para complementar ese mural histórico general. Por último, la selección es estratégica en la medida que el tipo de acciones o decisiones que estudiamos determina de forma directa los aprendizajes que lograrán los estudiantes. Si son problemas eminentemente políticos, por ejemplo, los estudiantes aprenderán a ver los mecanismos de la política y profundizarán en los conceptos políticos. Si son cuestiones relacionadas con la justicia o con determinados valores personales o sociales, se verán inmersos en dilemas éticos en los que comprenderán cómo el contexto modela los valores de las personas y cómo, en todas las épocas, ha habido hombres y mujeres que han luchado por lo que debería ser. Si la decisión o acción que estudiamos es una obra de arte, los estudiantes tendrán ocasión de explorar el mundo simbólico de una época y comprender cómo los ideales, las creencias y los valores más abstractos logran tomar cuerpo material a través de las formas. Seleccionar los tipos de problemas es determinar el valor que queremos que tenga nuestro programa.

7. Tres claves para concebir y diseñar problemas de toma de perspectiva histórica

342

Utilizando propuestas de los modelos de Barton y Levstik (2004), Levesque (2008, 2011) y Huigjen, van Boxtel, van de Grift y Holthuis (2016), proponemos tres claves para conceptualizar el proceso de toma de perspectiva histórica y, en consecuencia, para el diseño y la evaluación de actividades de empatía histórica en el aula. Las tres claves se interrelacionan intensamente entre sí, como aspectos de un único proceso: contextualización, sentido de alteridad y comprensión de la perspectiva.

7.1. Contextualización.

El punto de partida de un proceso de perspectiva histórica es la contextualización. Nada puede hacerse sin conocimiento contextual. En la polémica sobre la naturaleza de la empatía histórica, la contextualización es quizás el único componente reconocido unánimemente por todos los autores. Contextualizar históricamente una acción significa ubicarla en su mundo, es decir, comprenderla como parte de un entramado complejo de hechos, circunstancias y características de todo tipo, dentro del cual la acción tiene *sentido*. Decimos que la acción tiene *sentido* porque percibimos que resulta de algún modo coherente con el resto de los componentes de la trama (geográficos, económicos, sociales, políticos, materiales...). En ese mundo en particular, con esas características determinadas, esa particular

manera de pensar, sentir, decidir, decir o actuar no resulta *extraña*, sino posible e incluso previsible.

Lo que permitirá a los estudiantes introducirse en un mundo diferente e ir comprendiendo formas de pensar muy diferentes de las propias es una planificación cuidadosa del proceso de contextualización en forma de trayecto progresivo. Conforme los estudiantes vayan adentrándose en ese mundo del pasado, las ideas, antes *extrañas* e incomprensibles, comenzarán a hacerse inteligibles y a ganar sentido.

Contextualizar requiere integrar las acciones o decisiones en una representación lo más coherente y completa posible del mundo en el que tienen lugar. Es necesario considerar el contexto general de la época y la situación específica en la que se ubica la actuación estudiada. Pero no se trata sólo de los hechos, las formas de organización social o política o las formas de vida, necesitamos adentrarnos en la manera en que las personas de la época interpretaban y experimentaban su mundo. Las creencias, la cultura, los significados e ideales compartidos, los valores y expectativas... todos estos aspectos inmateriales determinan también las decisiones o acciones. Desde todo este contexto multidimensional es desde donde será posible analizar las opciones que tenían ante sí los personajes históricos cuando valoraron y tomaron sus decisiones y reconstruir su experiencia y sus emociones, sus intereses, ideas

o razonamientos, para lograr explicar lo que finalmente dijeron, decidieron o hicieron.

Con frecuencia, suele ser buena idea comenzar por el contexto general, el marco de grandes acontecimientos y conceptos con el que los historiadores han definido una época determinada. Domínguez (1984) argumentó que es precisamente el conocimiento de esos conceptos que los historiadores han construido sobre cada época lo que permite al historiador o al estudiante ser consciente y manejar intelectualmente la distancia entre aquel mundo y el presente, y lograr así acercarse progresivamente a unas ideas distintas de las suyas. George Duby (1995), en el viaje de ida y vuelta que nos propone al mundo medieval del año mil, nos ofrece un magnífico ejemplo de lo que significa esta exploración del contexto general. Duby comienza invitándonos...

“a olvidar lo que pensamos y situarnos bajo la piel de hombres de hace ocho o diez siglos... Nadie duda entonces de que haya otro mundo, más allá de lo visible. Se impone una evidencia: los muertos siguen viviendo en ese otro mundo... Comparten un sentimiento general de impotencia ante las fuerzas de la naturaleza. La cólera divina pesa sobre el mundo y se puede manifestar en diversos azotes. Importa, esencialmente, asegurarse la gracia del cielo. Esto explica el poder extraordinario de la Iglesia, de los servidores de Dios sobre la tierra. Porque el Estado, tal cual lo concebimos hoy no existía. El derecho a mandar, a hacer justicia, a proteger y explotar al pueblo, estaba repartido en

multitud de células locales. Lo jefes, esos hombres de espada en mano, la espada de la justicia, se consideraban los representantes De Dios, los encargados de mantener el orden que se supone que Dios quiere que se respete en la tierra (..) Estaban convencidos de que no hay compartimentos estancos entre el mundo real y el sobrenatural, que siempre hay pasos entre ambos y de que Dios se manifiesta en lo que creó, en la naturaleza, pero también en el modo en que ha orientado el destino de la humanidad (...) Repito: el hombre medieval se hallaba en estado de extrema debilidad ante las fuerzas de la naturaleza, vivía en un estado de precariedad material comparable al de los pueblos más pobres de África de hoy. A la mayoría, la vida le resultaba dura y dolorosa. Pero la gente esperaba que, acabado un lapso de terribles penurias, la humanidad iría hacia el paraíso o bien hacia ese mundo, liberado del mal, que debería instaurarse después de la venida del Anticristo.” (pp. 15, 21)

El texto de Duby nos introduce en algunos de esos conceptos fundamentales que reclamaba Domínguez como condición de la empatía histórica. Son conclusiones a las que han ido llegando los historiadores en su análisis de las fuentes: claves generales para introducirse en un mundo muy lejano al nuestro. Por supuesto, su mera lectura no permite a los estudiantes sino asomarse ligeramente a ese mundo particular. Será necesario un trabajo más profundo sobre esas ideas para comenzar a vislumbrar con mayor claridad cómo era el mundo en torno al año mil. Aunque son ideas generales, son ya muy

poderosas en su capacidad de llevarnos lejos de nuestro propio mundo: un mundo sin estado, con un orden prescrito por Dios mismo, en el que no sólo se cree de forma generalizada, sino de forma muy diferente... En muchos casos, un ejercicio de empatía histórica con estudiantes termina aquí, profundizando en algunas de estas ideas generales a partir de la cuestión que plantea una acción concreta. Para los estudiantes, como hemos podido comprobar en múltiples experiencias en el aula, razonar dentro de esas claves generales de un mundo tan diferente del nuestro es ya un reto muy considerable. Y una experiencia apasionante.

7.2. Sentido de alteridad, frente a presentismo.

La empatía histórica se funda en el *sentido de alteridad*. Es su condición, al mismo tiempo que su producto fundamental. Ser conscientes de la distancia entre nuestra perspectiva y la de las personas del pasado es, efectivamente, la condición ineludible para la comprensión de sus acciones. En realidad, el sentido de alteridad es el punto de partida inevitable no sólo de cualquier ejercicio de empatía histórica, sino de la comprensión histórica en general.

Las ideas y acciones en principio *extrañas* van adquiriendo sentido al situarse en las coordenadas de su propio mundo gracias al trabajo de contextualización, lo cual permite no sólo comprenderlas realmente, sino percibir su radical alteridad y tomar conciencia de la historicidad de nuestras propias ideas.

En términos generales, el reconocimiento de que los otros pueden pensar y sentir de forma diferente es una capacidad fundamental para la interacción humana, nos permite anticipar las respuestas de los otros y adaptar nuestras palabras y acciones. Es el punto de partida de la comprensión mutua y la comunicación, y su desarrollo por parte de niños y adolescentes es progresivo y costoso. Y lo es aún más en el caso de los personajes históricos, donde el sentido de alteridad se opone al presentismo. Como señalan Huigjen, van Boxtel, van de Grift y Holthuis (2016), es fundamental ser conscientes de que podemos estar sesgando nuestra interpretación del pasado al imponerle una perspectiva propia del presente, asumiendo de forma errónea que las mismas intenciones, actitudes y creencias que existen en el presente existieron en el pasado. El *presentismo* nos lleva a pensar que las personas del pasado pudieron ser malas, ignorantes o estúpidas al no hacer las cosas “de forma correcta”, según nuestras propias ideas en el presente. El sentido de alteridad, por el contrario, implica abrirse y asumir como supuesto de partida que las ideas y acciones de los otros tienen sentido y coherencia en su propio contexto.

Es importante ser conscientes de la dificultad que el reconocimiento de la alteridad del pasado plantea. Ni siquiera vivimos en el mismo mundo, apenas existen referencias, relatos y lugares comunes, no hemos respirado los mismos valores e ideas sociales. Es mucho lo que asumimos de manera implícita en nuestra

forma de ver las cosas: conceptos, expectativas, interpretaciones, valores... Todas esas cosas que hemos ido absorbiendo a través de la experiencia conforman nuestra forma de ver sin que seamos conscientes de ello. Las hemos naturalizado, vemos el mundo a través de ellas, sin percibir su presencia. Todas esas ideas implícitas pueden ser una gran barrera a la hora de comprender el pasado. Las proyectamos de forma automatizada. Hacernos conscientes de su carácter adquirido, no natural, va en paralelo a percibir la alteridad, nuestra distancia con las formas de pensar y sentir en otros tiempos. Desnaturalizar nuestras ideas y concepciones implícitas y ver su dimensión histórica es lo que Barton y Levstik (2004) llamaron *contextualización del presente*. Desde nuestro punto de vista es simplemente el reverso de la moneda del sentido de alteridad. No se da uno sin el otro, se avanza en uno en la misma medida en que se avanza en el desarrollo del otro.

En un currículo centrado en la empatía histórica resulta clave ser muy conscientes de la dificultad de “desnaturalizar” nuestras ideas presentes y reconocer esa alteridad de las formas de pensar y sentir en el pasado. Superar el presentismo obliga a un trabajo lento, de lo concreto a lo abstracto, de lo individual a lo social, de lo sencillo a lo complejo. Nadie pasa a reconocer y comprender una forma de pensar diferente de la propia de manera directa e inmediata. Es necesario comenzar por familiarizarse con las circunstancias, con el mundo particular en el que arraigan esas ideas, empezando por sus aspectos

más materiales y concretos, aquellos que resultan más fáciles de recrear mentalmente, para acceder poco a poco a aspectos sociales, políticos o ideológicos. Las particulares formas de pensar y sentir que explican las acciones sólo son comprensibles a partir de la recreación del mundo en el que tuvieron lugar.

7.3. La comprensión de la perspectiva detrás de la forma de actuar.

Explicar los posibles razonamientos, valores, creencias o emociones detrás de las acciones (y, eventualmente, juzgarlas) representa un salto significativo. Ya no hablamos del contexto general o la situación particular, ni siquiera de los significados compartidos que la sociedad en general o determinados grupos pudieron mantener. Sin perder de vista todo ese contexto, ahora tratamos de “saltar” dentro de la mente de alguien en concreto, acercarnos al modo en que personajes concretos pensaron, sintieron y vivieron la situación, para recrear la perspectiva específica que prevaleció en sus decisiones o acciones. Es el aspecto más polémico y comprometido de la empatía histórica.

Partiendo de todo el contexto general y de las ideas y creencias compartidas en la época, así como de la reconstrucción de la situación concreta, se intenta recrear cómo una persona, en una posición particular, podría pensar y experimentar esa situación. No podemos tener acceso directo a Julio César, no sabemos lo que realmente pudo pensar y sentir para decidir cruzar el Rubicón. Pero tenemos acceso a muchos datos que nos permiten representarnos

de forma detallada la situación política y analizar las opciones de César, tenemos también información sobre su vida y su forma de afrontar las situaciones, tenemos sus propias narraciones en los libros que escribió, tenemos los comentarios y descripciones de sus contemporáneos... Todo ello puede animarnos a escribir como lo hace José Luis Widow en el siguiente fragmento:

“Julio César, luego de repasar éstas y otras alternativas y de ver, no sin cierta impotencia, que las que intentó habían fracasado, sopesa la última de las posibilidades reales, la que él quería evitar: cruzar con su ejército el Rubicón. Cuando piensa en eso, probablemente no puede impedir que se agolpen en su mente los hechos que por largos años han sacudido la historia romana. Los Gracos, Mario, Sila, su propio inicio en las lides políticas, cuando además de aprender la astucia que se requería para sobrevivir, atendía también a las modas en las que siempre era un adelantado. César sabía que cruzar con su ejército ese riachuelo significaba comenzar una guerra civil que no estaba en condiciones de asegurar cómo terminaría. Sería, sin lugar a dudas, una guerra que traería muchos muertos, pero que en esta ocasión serían ciudadanos romanos por lado y lado o, al menos, aliados suyos. Tal cosa no era de su agrado, pero el nudo gordiano que tenía delante no parecía posible de desatar. Había entonces que cortarlo.” (2009, p. 11)

Son muchas las atribuciones que sólo en este párrafo se hacen sobre los pensamientos y sentimientos de Julio César en el momento de su decisión de cruzar el Rubicón. Es difícil no dudar de si no se han cruzado también ciertos límites al hacerlo. La frontera entre la inferencia fundamentada y la imaginación injustificada es

muy fina en general. El historiador arriesga siempre que “rellena los huecos” que dejan las fuentes y las evidencias, pero lo hace particularmente cuando trata de llenar el “hueco” de los pensamientos y sentimientos de las personas en el pasado.

La cuestión aquí es si puede ser apropiado abordar este tipo de trabajo con los estudiantes y si, al hacerlo, no los estamos abocando casi siempre a un trabajo de imaginación y especulación presentista que poco tiene que ver con la historia. Cada cual debe juzgar la conveniencia en su propia aula. Frente a ese riesgo cierto cabe hacer dos consideraciones. Por un lado, lo único que puede legitimar a un historiador o a un estudiante para entrar en ese terreno delicado que es la especulación sobre lo que alguien pensaba o sentía en una determinada situación es siempre la riqueza de conocimiento contextual, basado en fuentes y evidencias. Sin esto, la especulación presentista ya no es un riesgo, sino una certeza. Pero, partiendo de un trabajo apropiado sobre fuentes, el ejercicio puede aportar el valor indudable de humanizar la historia, de situar seres humanos detrás de las acciones y acontecimientos, lo cual contribuye a dar sentido a la disciplina en el currículo y en la sociedad. La segunda consideración tiene que ver con el tipo de conocimientos que los historiadores o estudiantes ponen en juego cuando analizan la perspectiva de las personas o los grupos. Explorar, por ejemplo, por qué una mayoría de alemanes votó en 1933 al partido nazi y siguió apoyando sus acciones en los años

posteriores requiere, como hemos señalado, una comprensión general del contexto del Periodo de Entreguerras, con una situación social, económica y política particular como consecuencia de la I Guerra Mundial. Pero implica también analizar lo que el partido nazi ofrecía a las personas en el marco de esa situación emocional colectiva de incertidumbre y humillación, o explorar cómo opera la presión de grupo o cómo afecta el miedo a las decisiones individuales y colectivas (Berti, Baldin & Toneatti, 2009), entre otras muchas consideraciones. Lo que queremos decir es que, en el análisis de las formas de pensar y de sentir detrás de las acciones, se ponen en juego conocimientos muy relevantes sobre el modo en que se comportan las personas o las sociedades, que pueden ser extremadamente valiosos para nuestros estudiantes.

8. El valor de la toma de perspectiva histórica: alteridad y perspectivismo

¿Qué valor tiene para nuestros estudiantes adentrarse en las formas extrañas de vivir y de pensar propias de otros tiempos? Sam Wineburg (2001) en su capítulo inicial de su célebre *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* nos ofreció el que quizás es el mejor alegato del valor de esta dimensión del pensamiento histórico. Podemos ir al pasado a confirmar nuestras ideas y valores, a crear relatos en los que nuestras creencias e instituciones sociales encuentran su origen y justificación y en los que se construya nuestra identidad y refuerce nuestra

cohesión. Una historia útil y familiar. O podemos ir al pasado a interrogarnos sobre su extrañeza, a abrirnos a la incertidumbre de formas de pensar muy diferentes de la nuestra, a intentar ir más allá de nosotros mismos aventurándonos en lo desconocido. Wineburg termina su capítulo relatando cómo Marco Polo, al encontrarse por primera vez con rinocerontes, escribió sobre ellos como unicornios, proyectando en ellos los rasgos de su propio mito: “Nuestro encuentro con la historia nos enfrenta a una elección: aprender sobre rinocerontes o aprender sobre unicornios. Nosotros, de forma natural, nos inclinamos por los unicornios: son más bonitos y dóciles. Pero son los rinocerontes los que pueden enseñarnos mucho más de lo que podemos siquiera imaginar.” (p. 24).

“*The past is a foreign country*”, declaró Lowenthal (1985). El arte de vanguardia del siglo XX acuñó el término *extrañamiento* para referir aquellas operaciones literarias o artísticas mediante las que lo familiar se hace extraño y comienza a observarse con ojos nuevos, desde un punto de vista nuevo y distanciado, desvelando o haciendo notorios aspectos que la familiaridad hacía pasar desapercibidos. Viajar a un país extranjero, abrirnos a sus formas distintas de pensar y hacer las cosas, provoca también extrañamiento sobre nuestro propio mundo. Nos obliga a repensar lo habitual, rasgos e ideas que nos parecían tan *naturales* que nos resultaban *transparentes*. El encuentro con la alteridad nos obliga a reparar en lo que el hábito ha hecho

invisible, a revisar lo que damos por hecho y, a veces, a proyectar incertidumbre sobre lo que nos parecía cierto. Exige un esfuerzo notable. Requiere un proceso de interrogación progresiva en el que va tejiéndose en nuestra mente una realidad y un forma de pensar nueva para nosotros. Desde luego, como señaló Wineburg, es más placido ver el unicornio, ceder ante la tentación narcisista de vernos siempre a nosotros mismos y cerrarnos a lo que puede cuestionarnos o simplemente resultar de entrada incomprensible. Pero reconocer esa inicial incomprensión con humildad y curiosidad, indagar en ella adentrándonos en territorio desconocido hasta situarnos en un mundo diferente, ese proceso nos hace más abiertos y flexibles, menos dogmáticos. Acercarnos a la perspectiva de otros en el pasado, a veces no sólo diferentes sino incluso éticamente condenables, nos enseña a situarnos de forma más atenta ante la alteridad, nos dispone a explorar las razones y los puntos de vista del otro, aunque nunca lleguemos a compartirlos.

La capacidad de reconocer la perspectiva de otros [*social perspective taking* o, simplemente, *perspective taking*] es considerada una capacidad esencial del ser humano desde múltiples puntos de vista teóricos con larga tradición, desde la psicología del desarrollo cognitivo (Piaget, 1955; Langer, 1969) o el interaccionismo simbólico (Blumer, 1962, 1969), hasta la psicología de los constructos personales (Kelly, 1955, 2017). La idea central es que cualquier persona puede interactuar y comunicarse con otras personas e

intervenir en el mundo social de manera efectiva sólo “en la medida en que sea capaz de reconstruir o interpretar los procesos interpretativos de los otros” (Hale & Delia, 1976, p. 197). Niños y jóvenes deben aprender a reconocer la perspectiva de los otros sobre una determinada situación y, de ese modo, configurar unas expectativas de cómo puede progresar la conversación o el comportamiento para poder regular el propio comportamiento y discurso de manera adecuada. Se trata de una capacidad que se desarrolla de modo progresivo, avanzando desde una posición *egocéntrica* hacia una posición *perspectivista*, en la que la conciencia de la diferenciación entre el propio punto de vista y el punto de vista de los otros permite comunicarse e interactuar de manera más abierta, flexible y adecuada. Niños y jóvenes van pasando así de estar inmersos, de manera egocéntrica, en sus propios puntos de vista, a ir cada vez en mayor medida considerando que las situaciones sociales que se encuentran en el mundo pueden interpretarse desde diferentes perspectivas, en muchos casos diferentes de la suya propia. Aprenden que las distintas perspectivas nacen de contextos, concepciones o intereses diferentes y que pueden ser simultáneamente válidas, cada una dentro de su propia lógica. Botella y Feixas (2008, p. 2) calificaron este proceso como de “pérdida de la inocencia epistemológica”: cuando superamos el egocentrismo y descubrimos las perspectivas ajenas, entonces ya “no podemos negar la gran pluralidad de visiones del mundo, e incluso

eligiendo una de ellas, no podemos negar que ha sido elegida por nosotros ni podemos renunciar al acto de elegir sin dejar con ello de ser humanos”.

En un currículo de empatía histórica, el encuentro con la alteridad constituye el foco mismo del trabajo histórico. La conciencia de la distancia entre los propios puntos de vista y los de las personas del pasado es la condición y el objetivo más básico de una experiencia de empatía histórica. No tenemos investigación suficiente que corrobore que los trabajos de empatía histórica desarrollen ese sentido de alteridad general, esa capacidad de reconocer la perspectiva de otros, pero constituye una hipótesis muy sólida desde el mismo momento en que hacer un buen trabajo de empatía histórica pasa necesariamente por superar el presentismo y razonar desde las ideas *extrañas* que dieron vida y sentido a un mundo muy diferente del nuestro. La normalización de lo inicialmente ajeno o extraño a través de su contextualización exige una forma de razonamiento particular en la que progresivamente vamos desprendiéndonos de nuestras ideas previas, para hacer propia la forma de razonar, creer o sentir de otros, aunque sea de forma provisional y seguramente muy parcial o aproximada. Parece difícil que este ejercicio racional de forzarnos a nosotros mismos a pensar desde un punto de vista que no es el nuestro, con el objetivo de comprender al personaje histórico, no contribuya a desarrollar esa capacidad general de toma de perspectiva.

El viaje a ese país extranjero, extraño, que es el pasado también puede enseñarnos lo limitado de nuestras propias concepciones, situadas en un espacio y un tiempo muy estrecho frente a la inmensidad del pasado y del mundo. En la conciencia de la alteridad, la percepción de la diversidad de puntos de vista sobre el mundo precede muy probablemente a la toma de conciencia sobre el carácter contextual e histórico de nuestro propio punto de vista. Es un grado más en una progresión: comenzamos familiarizándonos con mundos diferentes, para pasar a comprender formas de pensar diferentes vinculadas a esos contextos distintos, observar después la diversidad de puntos de vista en un mismo mundo y acabar percibiendo la propia relatividad e historicidad de nuestras propias formas de pensar y de vivir. Quizás no sea exactamente un proceso lineal, pero sin duda cada paso incrementa la dificultad del anterior. Barton y Levstik (2004) señalan a propósito de una experiencia con estudiantes de Nueva Zelanda cómo eran capaces de ver las diferentes perspectivas sobre la tierra de europeos y maoríes, pero les resultaba muy difícil contextualizar sus propias perspectivas. Comentando los resultados de un estudiante en particular, explican que “conocía que otras perspectivas eran posibles, pero cuestionar su propio punto de vista habría requerido un grado de alejamiento para el que no estaba preparado” (p. 221). Es un buen término para explicar el fenómeno: *detachment*, desvinculación, alejamiento de las propias interpretaciones y del

propio mundo. Dar un paso atrás, para contemplarse a uno mismo desde fuera, habitando en un contexto histórico y cultural determinado que condiciona lo que somos y pensamos. Esta nueva conciencia e identidad personal, lo que Gadamer (1979) llamó conciencia de historicidad de las propias formas de ser, sentir y pensar, puede constituir un logro de altísimo valor.

La conciencia de la propia historicidad, una forma de conciencia histórica, está también ligada a las actividades donde los estudiantes trabajan las grandes transformaciones a través del tiempo, los procesos de cambio y continuidad que nos han traído hasta el presente (Paricio, 2018). Quizás por esta razón se ensamblan con tanta naturalidad en un mismo currículo el trabajo diacrónico en estos procesos de cambio y continuidad junto con proyectos o actividades en torno a cuestiones puntuales de empatía histórica. Por un lado, la visión global que proporciona el trabajo en las grandes transformaciones que traen hasta el presente sirve de primer marco contextual general a las actividades de empatía histórica. Por otro, el trabajo intenso de contextualización que estas provocan permite una comprensión más profunda de un momento histórico determinado, lo cual hace tomar una conciencia más plena de la distancia y la similitud entre momentos diferentes en el tiempo. El trabajo sobre ambos meta-conceptos del pensamiento histórico se refuerza mutuamente para producir

esa conciencia histórica a través del tiempo y desarrollar ese sentido de alteridad.

Ha sido también habitual vincular las experiencias de empatía histórica al desarrollo de la ciudadanía democrática, entendida como capacidad de diálogo y comprensión de las posiciones ajenas y como capacidad de toma de decisiones. La argumentación fundamental se basa en el valor de comprender la normalidad de que existan perspectivas diferentes en un sociedad democrática pluralista (Barton & Levstik, 2004). Pero lo cierto es que no necesariamente una actividad de toma de perspectiva trabaja la multiplicidad de perspectivas en la situación que se analiza. De hecho, es más habitual centrarse en explicar la decisión o la acción objeto de estudio a partir del contexto o la situación personal de los protagonistas. Desde nuestro punto de vista, parece más aceptable la hipótesis de que el desarrollo de la conciencia de la historicidad de las propias formas de pensar podría ayudar a desarrollar una identidad más flexible y formas de pensamiento no dogmáticas. Como desarrollo más elevado del sentido de alteridad, la conciencia del carácter contextualizado de todas las formas de pensar, incluida la nuestra, conlleva una posición a priori abierta y racional ante puntos de vista diferentes. Sin duda, ese paso atrás que mencionábamos antes, el *detachment* de las propias interpretaciones de las cosas, implica apertura y disposición al análisis y la *razonabilidad*, ese concepto que Matthew Lipman acuñó como esencia misma de la

democracia (ver, por ejemplo, Lipman & Sharp, 2002).

Keith Barton (2012) desarrolla un argumento alternativo vinculado al desarrollo de la capacidad de toma de decisiones. Para Barton, la elección entre opciones (políticas, económicas, éticas...) es la misma esencia de la democracia y en el análisis de las situaciones a las que se enfrentaron los personajes históricos y el debate sobre sus opciones y decisiones, los estudiantes desarrollarían la capacidad de formular juicios razonados y bien valorados: “estudiando la forma en que otras personas han actuado en el pasado a partir de sus decisiones, los estudiantes deberían hacerse más capaces de tomar decisiones bien informadas en el presente” (p. 132).

Existe un último valor, el que creemos más interesante, para introducir en el currículo actividades o problemas de empatía histórica y tiene que ver con la idea de Sam Wineburg que recogíamos al principio de este artículo: explorar e intentar explicar lo que los seres humanos vivieron, pensaron y creyeron en otras épocas, antes de nada, nos enseña sobre la propia naturaleza humana. Para lo mejor y para lo peor. Intentar comprender sus decisiones y acciones nos conduce a indagar en el modo en que el contexto nos condiciona a todos, el modo tan férreo en que enmarca nuestra forma de pensar, pero también en la forma en que muchos hombres y mujeres son capaces de pensar más allá de ese marco y abrir nuevas miradas sobre las cosas. También nos ayuda a entender cómo

el miedo y el sentimiento de amenaza ha modelado la historia y las acciones humanas, incluso en mayor medida que la ambición o la soberbia y cómo unos pocos pueden someter a muchos, en cuerpo y alma. Nos ayuda a entender cómo el grupo, las expectativas de los demás, la necesidad de ser reconocido y aceptado, o de alcanzar una *posición*, ha impulsado en todas las épocas las decisiones de las personas. Nos asoma a la solidaridad y la generosidad, tanto como al desentendimiento absoluto del sufrimiento ajeno. Nos enseña la crueldad, el dominio y la reducción del otro a los propios intereses, pero también nos habla de los sueños y sacrificios de muchos por alcanzar mundos más justos y libres. En la historia en general, pero particularmente cuando nos dedicamos a indagar y comprender las decisiones y los actos de las personas del pasado, aprendemos la naturaleza humana, individual y colectiva. Con permiso de la literatura, la historia es el espacio por excelencia del currículo para comprendernos a nosotros mismos, en toda la diversidad, pero también en todo lo que nos es común.

9. Agradecimientos

Trabajo realizado en el marco de la actividad desarrollada por el Grupo de investigación ARGOS, financiado por el Gobierno de Aragón (S50_17R) y cofinanciado con FEDER 2014-2020 “Construyendo Europa desde Aragón”.

10. Referencias bibliográficas

- Ashby, R. & Lee, P. J. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. En C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). Londres: The Falmer Press.
- Bain, R. B. (2005). “They Thought the World Was Flat?”. Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. En M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom* (pp. 175-213). Washington: The National Academies Press.
- 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, April 8-12, 1996.
- Barton, K. C. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching & Learning*, 7, 131-142. doi:10.1386/ctl.7.2.131_1
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Berti, A. E., Baldin, I. & Toneatti, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are

- provided. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 278-288.
- Blumer, H. (1962). Society as Symbolic Interaction. En A. M. Rose (Ed.), *Human Behavior and Social Process: An Interactionist Approach*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism; Perspective and Method*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Boddington, T. (1980). Empathy and the teaching of history. *British Journal of Educational Studies*, 28(1), 13-19.
- Botella, L. y Feixas, G. (2008). *Teoría de los constructos personales: aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: FPCEE Blanquerna.
- Brooks, S. (2011). Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39(2), 166-202. doi:10.1080/00933104.2011.10473452
- Chapman, A. (2009). Taking The Perspective of The Other Seriously? The Importance of Historical Argument. *Euroclio Bulletin*, 28, 13-18.
- Collingwood, R. G. (1946 / 1993). *The Idea of History (Revised Edition with Lectures 1926-1928 edited with an introduction by Jan Van der Dussen)*. Oxford - Nueva York: Oxford University Press.
- Coltham, J. & Fines, J. (1971). *Educational Objectives for the Study of History*. Londres: Historical Association.
- Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. En M. Harcourt & M. Sheehan (Eds.), *History matters: teaching and learning history in New Zealand secondary schools in the 21st century* (pp. 11-31). Wellington: NZCER Press.
- De Leur, T., Van Boxtel, C. & Wilschut, A. (2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*, 1-22. doi:10.1080/00071005.2017.1291902
- Duby, G. (1995). *Año 1000, año 2000. La huella de nuestros miedos*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Eco, U. (2000). *Tratado de Semiótica General* (5.ª ed.). Barcelona: Lumen.
- Endacott, J. L. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), 6-47. doi:10.1080/00933104.2010.10473415
- Endacott, J. L. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research & Practice*, 8(1), 41-58.
- Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90(1), 18-24. doi: 10.1080/00377999909602386
- Gadamer, H.-G. (1979). The Problem of Historical Consciousness. En P. Rabinow &

- W. M. Sullivan (Eds.), *Interpretive Social Science. A Reader* (pp. 103-160). Berkeley, Los Angeles - Londres: University of California Press.
- Gehlbach, H. (2004). A New Perspective on Perspective Taking: A Multidimensional Approach to Conceptualizing an Aptitude. *Educational Psychology Review*, 16(3), 207-234.
- Guillén, M. (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria. *Clío: History and History Teaching*, 42.
- Hale, C. L. & Delia, J. G. (1976). Cognitive complexity and social perspective-taking. *Communication Monographs*, 43(3), 195-203. doi:10.1080/03637757609375932
- Hartmann, U. & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences*, 18, 264-270.
- Holland, T. (2003). *Rubicon. The Triumph and Tragedy of the Roman Republic*. Londres: Anchor Books.
- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W. & Holthuis, P. (2016). Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory & Research in Social Education*, 00, 1-35. doi:10.1080/00933104.2016.1208597
- Johnson, D. W. (1975). Cooperativeness and social perspective taking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 241-244.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. 2 vols. Nueva York: Norton.
- Knight, P. (1989). Empathy: Concept, Confusion and Consequences in a National Curriculum. *Oxford Review of Education*, 15(1), 41-53.
- Langer, J. (1969). *Theories of Development*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Londres - Nueva York: Routledge.
- Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. En L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters*, (pp. 129-168). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research - Kailas Printers.
- Lee, P. (1992). History in schools: Aims, purposes and approaches. A reply to John White. En P. Lee, J. Slater, P. Walsh & J. White, *The Aims of School History: The National Curriculum and Beyond* (pp. 20-34). Londres: Tufnell Press.
- Lee, P. J. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. En M.S. Donovan & J.D. Bransford (Eds.), *How Students Learn: history, mathematics and science in the classroom* doi:10.1080/00933104.2016.1208597

- (pp. 31-77), Washington: National Academy Press.
- Lee, P. J. y Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. En O. L. Davis Jr., E. A. Yaeger & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21-50). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Lee, P. J., Dickinson, A. & Ashby, R. (1997). "Just another emperor". Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research. Explanation and understanding in learning History*, 27(3), 233-244.
- Lee, P. J. & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39-49.
- Leeuw-Roord, J. (2009). Yearning for Yesterday: Efforts of History Professionals in Europe at designing Meaningful and Effective School History Curricula. En L. Symcox & A. Wilschut (Eds.), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History* (pp. 73-95). Charlotte: Information Age Publishing.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Lévesque, S. (2011). What It Means to Think Historically. En P. Clark (Ed.), *New possibilities for the past: shaping history education in Canada* (pp. 115-138). Vancouver: UBC Press, The University of British Columbia.
- Levstik, L. S. (2001). Crossing the Empty Spaces: Perspectiva Taking in New Zealand Adolescents' Understanding of National History. En O. L. J. Davis, E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 69-96). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Lipman, M. & Sharp, A. M. (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre (orig.: Temple University Press, 1980).
- Lowenthal, D. (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perikleous, L. (2011). Why Did They Treat Their Children Like This?: A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy. En L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Nicosia, Cyprus: The Association for Historical Dialogue and Research (AHDR).
- Piaget, J. (1955). *The Language and Thought of the Child*. Nueva York: World Publishing.
- Widow, J. L. (2009). ¿Por qué César cruzó el Rubicón? En *Ensayo sobre la relación entre libertad e historia Un magisterio vital: historia, educación y cultura. Homenaje a Héctor Herrera Cajas* (pp. 77-92). Santiago de Chile: Editorial de la Universidad Adolfo Ibáñez de Santiago de Chile.

Wilschut, A. & Schiphorst, K. (2019). 'One has to take leave as much as possible of one's own standards and values': Improving and measuring historical empathy and perspective reconstruction. *History Education Research Journal*, 16(1), 74-87. doi:10.18546/HERJ.16.1.07

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Yeager, E. A. & Doppen, F. H. (2001). Teaching and Learning Multiple Perspectives in the Use of the Atomic Bomb: Historical Empathy in the Secondary Classroom. En O. L. Davis Jr., E. A. Yaeger & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 97-114). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Yeager, E. A. & Foster, S. J. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. En O. L. Davis, E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 13-20). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.