

# **La dramatización histórica como estrategia emocional para la concienciación contra la intolerancia religiosa en Educación para la Ciudadanía. Una experiencia con futuras/os maestras/os de Educación Primaria**

**Elisa Isabel Chaves Guerrero**  
*Universidad de Málaga*

## **Introducción**

La investigación se desarrolla en el marco de la asignatura “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” del Grado de maestra/o de Educación Primaria de la Universidad de Málaga, donde, partiendo del patrimonio histórico-artístico y documental conservado en el Museo del Patrimonio Municipal de la ciudad, y a través del diseño y realización de un teatro musical titulado “Málaga en el Tiempo. Un musical que hace Historia”, el alumnado universitario trabajó temas como la intolerancia religiosa hacia el cristianismo durante el Imperio Romano, así como hacia la cultura islámica durante la toma de Málaga en el siglo XV. Una vez representada la dramatización ante alumnado de 5º curso de Educación Primaria, se realizaron unas actividades didácticas complementarias diseñadas por los maestros en formación inicial, con el objetivo de vincular los temas del pasado histórico, ya trabajados en la actividad dramatizada, con problemas sociales relevantes de nuestro presente en torno a la intolerancia religiosa y la guerra, esto es, cuestiones socialmente vivas.

Dada la importancia del desarrollo de la empatía en los procesos de concienciación social y en la construcción de la ciudadanía democrática, resulta conveniente el análisis del proceso de aprendizaje de los futuros maestros durante el empleo de estrategias emocionales de dramatización para la concienciación sobre temas socio-críticos y el establecimiento de debates sobre cuestiones sociales controvertidas de nuestro presente.

## La empatía histórica

El concepto de empatía histórica se desarrolló hace más de tres décadas a partir de los estudios sobre innovación metodológica de la didáctica de la historia, orientados a favor de la evolución de los tradicionales procesos de enseñanza-aprendizaje, basados en la transmisión de contenidos, hacia aquéllos basados en competencias y procedimientos. La consideración de la empatía histórica como una competencia intrínseca al desarrollo del pensamiento histórico ha sido establecida a través de los estudios de los investigadores que han abordado su definición (Shemilt, 1984; Seixas, 1996; Riley, 1998; Stern, 1998; Foster y Yeager, 1998; Lee y Ashby, 2001; Bryant y Clark, 2006; Barton y Levstik, 2004; Lévesque, 2011). Muchos han analizado métodos y estrategias para fomentar la empatía histórica en las aulas (Yeager et al., 1998; Barton y Levstik, 2004; Colby, 2008; Jensen, 2008), así como, también contamos en un ámbito geográfico más cercano, con los estudios de Domínguez (1986) y los trabajos desarrollados por el grupo de investigación de Joan Pagès, Antoni Santiesteban, Neus González y Rodrigo Henríquez en la Universitat Autònoma de Barcelona (González, et. al. 2009 y 2010; Santiesteban et. al. 2010).

Muchos de los autores mencionados han intentado acometer una definición certera y definitiva del concepto de empatía histórica. No obstante, han generado teorías contrapuestas y múltiples, que lo han convertido en un concepto algo controvertido. Aunque en las primeras investigaciones, la empatía histórica se definía como un proceso principalmente cognitivo en el que se efectúa una toma de perspectiva de las figuras históricas, los estudios más recientes han actualizado la conceptualización proponiendo que la empatía histórica se compone de un proceso dual donde el análisis cognitivo es una parte importante, pero no la única del proceso, ya que debe completarse con una conexión con el aspecto afectivo del pasado (Kohlmeier, 2006; Endacott y Brooks, 2013). Según esta conceptualización, el enfoque cognitivo-afectivo es indispensable para que la comprensión del conocimiento de la historia sea un proceso más rico y completo, y contribuya a una construcción efectiva del pensamiento histórico. Solo si consideramos las preocupaciones, los miedos, las emociones de las personas de otros momentos históricos, dependientes de un contexto político, social y cultural diferente al presente, podemos entender sus actos.

La actualización de la definición del concepto de empatía histórica podría resumirse en la aportada por Endacott y Brooks (2013, 41), autores que afirman que la empatía histórica es el proceso de implicación tanto cognitiva como afectiva con las personas del pasado para comprender y contextualizar mejor cómo pensaron, sintieron, tomaron decisiones y actuaron dentro de un contexto histórico y social específico. Además, defienden la necesaria dualidad del concepto en cuanto a su dimensión cognitiva y afectiva, enfoques interdependientes que diferencian esta conceptualización de aquéllas que definían la empatía histórica como un proceso exclusivamente cognitivo, o bien afectivo.

Endacott y Brooks proponen además un modelo didáctico para fomentar la empatía histórica, basado en tres aspectos interrelacionados y necesarios, que deben ser empleados simultáneamente para la consecución de una comprensión holística del pasado: *Contextualización histórica*, con una comprensión profunda de las concepciones sociales, políticas y culturales del período de tiempo analizado; *toma de perspectiva*, definida como la comprensión de las actitudes, pensamientos y creencias de las personas de ese momento histórico; y *conexión afectiva*, es decir, la comprensión del modo en que las acciones de las personas del pasado pudieron verse influenciadas por sus respuestas emocionales (Endacott y Brooks, 2013, 43-44).

### **“Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” del Grado de Maestra/o de Educación Primaria de la Universidad de Málaga**

Siguiendo este modelo, se ha puesto en marcha una propuesta de investigación educativa en el marco de la asignatura “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” del Grado de Maestra/o de Educación Primaria de la Universidad de Málaga durante el curso 2018/2019. El contexto de la investigación se centra en la relación museo-escuela durante la etapa de Educación Primaria, desde la consideración de los museos como espacios para el conocimiento y el aprendizaje que desempeñan un importante papel con gran potencial en la educación formal (Fernández, 2003).

En esta propuesta se emplean dos estrategias de la educación patrimonial que pueden contribuir al desarrollo de la empatía histórica en el alumnado. Éstas son la dramatización histórica y la didáctica del objeto.

La dramatización es una estrategia didáctica que puede ayudar al desarrollo de la empatía histórica por su capacidad para promover la implicación emocional con las figuras históricas presentadas en la narración. La estructura narrativa repercute directamente en la respuesta emocional hacia las situaciones históricas representadas, especialmente si se pone en práctica la estructura del relato en primera persona, que al articular el relato desde el punto de vista del personaje que participa en el momento histórico, posibilita la conexión con sus sentimientos, emociones y pensamientos, lográndose así la empatía y la identificación con el mismo (Bal, 1985).

Por otra parte, para lograr una buena contextualización histórica, es necesaria la inclusión de la multiperspectiva (Stradling, 2003). La inclusión de las diferentes voces presentes en cualquier proceso histórico es un rasgo propio de la museología crítica (Lorente, 2006), dentro de su continuo cuestionamiento de la autoridad absoluta de las narrativas museísticas. Es un hecho que, a pesar de que la articulación de los contenidos de los museos suele percibirse como neutral y objetiva, dictada por la autoridad académica, los museos y sus exposiciones suelen mantener una coherencia discursiva

con los objetivos de la propia institución. Por este motivo, para conseguir una contextualización rigurosa y completa, los museos son cada vez más conscientes de la necesidad de inclusión de todas las voces implicadas en cada evento histórico. Para lograrlo, es útil posibilitar que las fuentes primarias, es decir, los objetos históricos, los documentos, las obras de arte, etc., fuentes muy valiosas para la comprensión del pasado, hablen por sí mismas y establezcan una relación de aprendizaje directa con el alumnado, que se convierte en historiador al reconstruir los puntos de vista de las personas del pasado, transformándose así en agente autónomo de su propio proceso educativo.

Aquí es donde entra en juego la metodología de la didáctica del objeto, definida por Santacana y Llonch (2012, 22-25) como sucesora de los centros de interés de Decroly, y heredera de las teorías de Montessori sobre la capacidad de los objetos y los materiales para promover el auto-aprendizaje del alumnado a través de su sensorialidad. Los objetos, para Santacana y Llonch, son soportes para la concreción de las abstracciones históricas y posibilitan un conocimiento directo que facilita la comprensión del pasado y el desarrollo del pensamiento histórico. Son un potente recurso de la imaginación, con una gran capacidad para “provocar situaciones empáticas, siempre en función del objeto y de los contenidos que mediante él se desarrollen” (Santacana y Llonch, 2012, 29).

La investigación que nos ocupa aborda el patrimonio histórico-artístico y documental conservado en el Museo del Patrimonio Municipal de Málaga (MUPAM), una institución dedicada a preservar y difundir la colección de patrimonio histórico del Ayuntamiento de Málaga, pero que, tras una reestructuración de su misión y objetivos, se propone a la ciudadanía como el museo que expone la historia de la ciudad desde su fundación hace 2.800 años.

Tras el estudio de las piezas expuestas en el museo, se procede al ejercicio de selección de un número determinado de ellas bajo criterios correspondientes al carácter controvertido del contenido socio-histórico vinculado a las mismas. La selección final se compone de las siguientes piezas: *Vista de Málaga musulmana* (acuarela de Emilio de la Cerda, 1879), *Escudo de Málaga* (1494), *Libro de los Repartimientos* (1487) y *Plano de la ciudad de Málaga* (Joseph Carrión de Mula, 1791). Todas ellas establecen en conjunto una narrativa histórica, la toma de la ciudad en 1487 por los Reyes Católicos tras casi ocho siglos de permanencia andalusí y la posterior transformación de la ciudad y los cambios en su población.

Posteriormente, el alumnado trabaja con la información documental en el diseño y realización de una dramatización histórica, cuya narrativa aborda temas como la guerra y la intolerancia religiosa y étnica hacia la cultura islámica durante y después de la toma de Málaga, con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico sobre temas de ciudadanía, en este caso, a través de uno de los aspectos controvertidos de la historia de la ciudad. El diseño narrativo del alumnado se focaliza en lograr

la multiperspectiva, profundizando en todos los puntos de vista de los actores de este suceso histórico, incluyendo la perspectiva de los vencidos, es decir, la población andalusí, algo habitualmente omitido en la historiografía tradicional dominante (Ríos, 2011).

## Conclusiones

Mediante esta investigación educativa, y siguiendo el modelo propuesto por En-dacott y Brooks (2013), esperamos concluir que la dramatización bien documentada y con rigor científico presenta enormes ventajas para la *contextualización histórica* y, además, el empleo de la estructura narrativa en primera persona favorece la *toma de perspectiva* y la *conexión afectiva* con las personas del pasado mediante la representación de su dimensión emocional. Por su parte, la didáctica del objeto también responde al modelo propuesto por estos autores, pues el objeto en sí es una fuente primaria de conocimiento del pasado, cargada de datos e información que contribuyen a la *contextualización histórica*. La sensorialidad y materialidad del objeto proporcionan un buen anclaje para la *toma de perspectiva*. Y, por último, el acceso al objeto histórico, su experimentación vivencial, favorece la *conexión afectiva* y, consecuentemente la implicación emocional con las personas del pasado.

Tanto la dramatización histórica como la metodología de la didáctica del objeto pueden ser estrategias útiles en el desarrollo de la implicación afectiva por medio de la contextualización de las diversas perspectivas históricas. Ambas pueden considerarse “técnicas puente” que acercan al alumnado al pasado, acortando la distancia temporal y promoviendo así la empatía. Coinciden, en definitiva, en resultar motivadoras para el alumnado, ya que incentivan su interés en conocer el pasado, concretando lo abstracto y acercando lo que de otra manera sería distante y lejano.

## Bibliografía

ASHBY, R., LEE, P. (1987). Children’s Concepts of Empathy and Understanding in History. En Portal, Ch. (ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-88). Londres: Falmer.

BAL, M. (1985). *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto: University of Toronto Press.

BARTON, K., y LEVSTIK, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BRYANT, D. y CLARK, P. (2006). Historical empathy and *Canada People's History*. *Canadian Journal of Education*, 29, (4), 1039-1064.

COLBY, S. R. (2008). Energizing the history classroom: historical narrative inquiry and historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 3 (3), 60-78.

DAVIS, O., YEAGER, E. y FOSTER S. (Eds.) (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Nueva York: Rowman and Littlefield.

DOMÍNGUEZ, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.

ENDACOTT, J. y BROOKS, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8 (1), 41-58.

FERNÁNDEZ, M. (2003). Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje. *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e historia*. 36, 55-61.

FOSTER, S. J., y YEAGER, E. A. (1998). The role of empathy in the development of historical understanding. *International Journal of Social Education*, 13 (1), 1-7.

GONZÁLEZ, N., HENRÍQUEZ, R. PAGÈS, J., y SANTIESTEBAN, A. (2009). “El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media”. En R.M. Ávila, I. Matozzi (coord.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa* (pp. 283-291). Bolonia: AUPDCS.

GONZÁLEZ, N., HENRÍQUEZ, R., PAGÈS, J., SANTIESTEBAN, A. (2010). Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica. En J. Pagès, y N. González (coord.), *La construcción de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història* (pp.145-157). Universitat Autònoma de Barcelona.

JENSEN, J. (2008). Developing historical empathy through debate: An action research study. *Social Studies Research and Practice*, 3 (1), 55-66.

KOHLMEIER, J. (2006). “Couldn't she just leave?” The relationship between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a 9th grade world history course. *Theory & Research in Social Education*, 34 (1), 34-57.

LEE, P. y ASHBY, R. (2001). Empathy, perspective taking and rational understanding. En O. Davis, E. Yeager, y S. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21-50). Oxford: Rowman & Littlefield.

LÉVESQUE, S. (2011). Le pensée historique: pour le développement de le littérature critique en histoire. *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, Été/summer, 13-16.

LORENTE, J.P. (2006). Nuevas tendencias en la teoría museológica: a vueltas con la Museología crítica. *Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, 2, 24-33.

RILEY, K. L. (1998). Historical empathy and the Holocaust: Theory into practice. *International Journal of Social Education*, 13 (1), 32-42.

RÍOS, M. (2011): La Reconquista. Una construcción historiográfica (siglos XVI-XIX). Madrid: Marcial Pons.

SÁIZ, J. (2013.) Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío*, 39.

SANTACANA, J. y LLONCH, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.

SANTIESTEBAN, A. GONZÁLEZ, N. y PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R.M. Ávila, P. Rivero, y P. Domínguez (2010). *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: AUPDCS-UNIZAR.

SEIXAS, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. En D.R. Olson y N. Torrance (eds.). *The handbook of education and human development* (pp. 765-783). Oxford: Blackwell.

SHEMILT, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. En A. Dickinson, P. Lee y P. Rogers (eds.). *Learning history* (pp. 39-84). Londres: Heinemann Educational Books.

STERN, B. S. (1998). Addressing the concept of historical empathy: Wit frauen: German women recall the Third Reich. *International Journal of Social Education*, 13 (1), 43-48.

STRADLING, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Alemania: Consejo de Europa.

YEAGER, E. A., FOSTER, S. J., MALEY, S. D., ANDERSON, T. y MORRIS, J. W. (1998). Why people in the past acted as they did: An exploratory study in historical empathy. *International Journal of Social Education*, 13 (1), 8-24.