

Trabajo Fin de Máster

Empatía histórica frente a concepciones
presentistas: una propuesta de actividades para 1º
de Bachillerato

Historical empathy against presentist conceptions:
a proposal of activities for 1st year of
Baccalaureate

Autor/es

Jorge Bielsa López

Director/es

Miguel Ángel Castán Belío

Contexto

TFM-A, Línea 3. Portafolio crítico de experiencias de aprendizaje

RESUMEN

Pese a que pueda resultar una cuestión únicamente importante dentro del ámbito académico, las concepciones presentistas de la historia suponen un problema a todos los niveles, ya que perpetúan una serie de tópicos sobre la historia e incluso validan interpretaciones erróneas y tergiversadas en pro de determinados intereses. Teniendo en cuenta los potenciales problemas que puede implicar una generalización de análisis presentistas dentro de nuestra sociedad, el presente proyecto toma como objetivo central tratar de minimizar dicho fenómeno en el ámbito educativo de 1º de Bachillerato — concretamente, para la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo—, utilizando como herramienta principal el trabajo de la empatía histórica a través de una serie de actividades orientadas a potenciar el conocimiento histórico y la capacidad de pensar históricamente en base a la referida habilidad de empatía.

Palabras clave: presentismo histórico, anacronismo, empatía histórica, experiencias de aprendizaje, 1º de Bachillerato, Historia del Mundo Contemporáneo.

ABSTRACT

Although it may be an important issue only within the academic field, presentist conceptions of history pose a problem at all levels, since they perpetuate a series of topics about history and even validate erroneous and distorted interpretations in favor of certain interests. Taking into account the potential problems that a generalization of presentist analyzes within our society may imply, the main objective of this project is to try to minimize this phenomenon in the educational field of 1st year of Baccaulaureate — specifically, for the History of the Contemporary World subject—, using the work of historical empathy as the main tool through a series of activities aimed at enhancing historical knowledge and the ability to think historically based on the aforementioned skill of empathy.

Key words: historical presentism, anachronism, historical empathy, learning experiences, 1st year of Baccaulaureate, Contemporary World History.

ÍNDICE

1. Análisis del problema	4
2. Propuesta de experiencias de aprendizaje	13
Actividad 1: Los problemas tras el progreso	13
Actividad 2: Vivir la Gran Depresión en EE. UU.....	19
Actividad 3: La sociedad berlinesa entre 1939 y 1945.....	26
Actividad 4: Apartheid.	33
3. Análisis comparado y valoración de conjunto	38
CONCLUSIONES.....	50
BIBLIOGRAFÍA.....	52
WEBGRAFÍA.....	55
ANEXOS.....	56

1. Análisis del problema

Como tal, el “presentismo histórico” tiene su origen en el siglo XIX, cuando algunos historiadores determinaron el presente como la culminación última del proceso histórico, buscando demostrar la superioridad de su tiempo coetáneo frente a otros momentos de la Historia. De esta manera, el presentismo queda definido como la “proyección de los valores del presente en el pasado”, lo que —en último término— acarrea un relato histórico que juzga el pasado a partir de criterios actuales para legitimar el presente (además de otros fines de mayor perversión) y, por consiguiente, impidiéndonos entender el tiempo pretérito en toda su complejidad (Botello, 2021).

Esta concepción, bajo el prisma de algunos autores, suele verse acompañada por una interpretación histórica presentista entendida como potenciar el conocimiento del tiempo presente o la actualidad histórica desde 1914 o 1945 —1939 en el caso español—, para las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y, especialmente, el Bachillerato (Castaños, 2012). Otro enfoque destacable reside en disciplinas como la historia de la ciencia (diferenciada, aunque vinculada a nuestra área de estudio), donde ciertos sectores defienden un presentismo utilizado a modo de narrativa histórica de la ciencia —amparándose en la figura de un historiador neutral, esclarecedor, mediador entre generaciones y que evita emitir juicios valorativos del pasado—. En esta misma línea, algunos argumentos favorables al presentismo inciden en el papel de la comunicación de la historia de la ciencia (David Hull, 1989) y la posición imprescindible donde el conocimiento del historiador de la ciencia de su tiempo es necesario para la difusión de su trabajo y la reconstrucción del pasado.

Otras razones que apuntan en la misma dirección inciden en el papel de las tradiciones de pensamiento actuales y los conceptos, además de situaciones donde el presentismo gana especial relevancia como referencia de trabajo, para distinguir el modo de análisis o convirtiéndose en guía de la narrativa de la historia de la ciencia (Isaac Camacho, 2006). En esta misma línea de investigaciones vinculadas al presentismo desde enfoques de historia de la ciencia, Moro Abadía (2006) proyecta un análisis francamente certero en torno a dicho fenómeno, fijándolo como un concepto constantemente interrogado y que remite a un problema historiográfico fundamental: la relación entre el presente desde el que escribe el historiador y el pasado que pretende describir. A partir de aquí, hablamos de un término que ha ido desarrollándose hasta abarcar multitud de significados —polisémico y cambiante en función de quién sea la persona interrogada acerca del mismo—. Siguiendo tal principio, el presentismo halla dos significados principales: como un tipo de historia que juzga el pasado para ratificar y legitimar el

presente (una manera de entender la historia) y, por otro lado, como la inevitable influencia que el presente ejerce sobre el historiador (una característica propia o parte constitutiva de la historia).

En líneas generales, el presentismo aparece señalado desde la década de 1980 como un fenómeno ineludible y necesario, esgrimiendo para ello argumentos como la imposibilidad por parte del historiador de escapar del presente desde el que escribe, la traducción como mecanismo inherente al conocimiento histórico —con la consiguiente problemática relativa al lenguaje— y el problema de la comunicación de este mismo tipo de conocimiento histórico. La consecuencia inmediata de tales postulados cristaliza, bajo el prisma de algunos autores, en la necesidad —e idoneidad— de aceptar los beneficios de un “presentismo moderado” (Moro Abadía, 2006).

Pese a que exista desde ciertos sectores una defensa férrea de este tipo de postulados, resulta más conveniente para nuestro proyecto vincular estas nociones a las de “historia del tiempo presente” o “historia del mundo actual” y ceñir el concepto de “presentismo” a la práctica —o modo de análisis— ya referida, mucho más cercana a términos como “historia juzgada” o “etnocentrismo”. Ahondando en tal explicación, debemos tener en cuenta —además de otros aspectos— que las gentes de épocas pretéritas tenían escalas de valores y sistemas de creencias muy diferentes a las nuestras y, por ello, sus modos de actuación respondían a planteamientos que guardan escasa relación con los actuales. Consecuentemente, tratar de enjuiciar con nuestros parámetros actos protagonizados por quienes vivieron hace siglos constituye un error, así como —en algunas ocasiones— una perversa malinterpretación de los hechos (Calvo Poyato, 2016).

Aunque pueda parecer que la emisión de este tipo de juicios solo es relevante cuando se halla tras ellos una persona vinculada a nivel profesional con la investigación histórica, la realidad es bien distinta, ya que esta clase de análisis —o actitudes frente al hecho histórico— podría derivar (más allá del fallo evidente) en una distorsión discursiva de enorme calado social. De esta manera, un “desafortunado presentismo” podría degenerar en una Historia manipulada, en aras de ciertos objetivos que obedezcan a intereses políticos, económicos o sociales. A ello se suma el hecho de que una ciudadanía formada previamente bajo la perpetuación de análisis presentistas no hará sino interiorizar y redundar en dichas perspectivas históricas erróneas, anacrónicas y de mínima profundidad en el conocimiento de los factores explicativos (Diego, 2014).

Otra de las cuestiones importantes que rodea a este obstáculo del conocimiento histórico se halla en el problema de las implicaciones cívicas y políticas del presentismo —y su

“plantación material” en forma de anacronismo—, vinculadas a la relación entre análisis histórico y formas de “conciencia social”. En este sentido, el problema tiene que ver con los usos políticos del pasado o usos públicos de la historia, un modo de empleo complejo y ambiguo utilizado como forma de legitimación del presente, para la reconstrucción de la “memoria” de determinadas comunidades —o grupos sociales— y la lucha por su “identidad”. Evidentemente, tales colectivos hacen de la historia uno de los fundamentos de sus reivindicaciones contemporáneas, proyectando sobre ella —con suma facilidad— todas las urgencias del presente (necesidad de inclusión, reconocimiento, “deuda social” de los gobiernos hacia dichos grupos, etc.) (Silva Olarte, 2009).

Otro de los argumentos que encierra la pervivencia del presentismo histórico reside en la “alianza” que éste ha establecido con la ficción, tratando de captar la atención del gran público mediante formatos tan seductores como la novela histórica. Esto deriva de la toma de conciencia, por parte de la academia y los profesionales, hacia el hecho de que los propios historiadores ya no poseen en nuestra sociedad el monopolio de las representaciones del pasado. Así pues, los libros de historia deben aprender a convivir y competir con soportes y formas que otorgan al tiempo pretérito una presencia más poderosa dentro de nuestra sociedad, como la ficción narrativa o las operaciones de la memoria (Chartier, 2020).

Sin embargo, aun cuando inevitable —y debiendo estar sujeto a una constante vigilancia epistemológica—, el anacronismo es defendido por diversos autores bajo un empleo que problematiza nuestra relación con el pasado, tejiendo continuidades a través de la distancia temporal enfocadas a salvar la misma y, de este modo, haciendo posible cierta intervención reparadora. Algunos ejemplos claramente visibles son las restituciones de objetos por parte de los museos —como respuesta a los reclamos de comunidades originarias— o la aplicación de categorías de análisis creadas posteriormente, a modo de respuesta —conceptos como “genocidio”—. En esta misma línea de consideración positiva hacia el anacronismo, se trata de un “defecto” que permite enriquecer nuestra comprensión histórica, al aplicar sobre el pasado teorías y conceptos que no pertenecen a la época objeto de análisis, y así facilitar el establecimiento de relaciones no disponibles en el momento en el que sucede aquel hecho estudiado (Belvedresi, 2021).

En esta misma dirección hallamos postulados a favor de los denominados “anacronismo productivo” o “uso estratégico del presentismo” —también “presentismo estratégico”—, amparándose en la inevitabilidad del fenómeno para sondear la cuestión y examinarla críticamente. A partir de aquí, tales recursos serán utilizados como

oportunidad para generar una comprensión crítica del tiempo histórico estudiado y de nuestras circunstancias actuales, ciñéndose a una metodología que presta atención a las continuidades y discontinuidades en la Historia y a mecanismos extra históricos, como la causalidad o la linealidad. De esta forma, y a modo de ventaja añadida, el “presentismo estratégico” tiende a desnaturalizar suposiciones y hace que los componentes objeto de estudio sean más susceptibles de quedar sometidos a un análisis crítico (Fendler, 2009).

En torno a la referida noción de “anacronismo productivo”, los trabajos de Didi-Huberman —dando cauce a los postulados de Walter Benjamin— hacen de las posibilidades potenciales del anacronismo el punto de partida para una metodología arqueológica efectiva en historia. Ello surge bajo el presupuesto de que la inactualidad —lógica y evidente— del pasado reviste al mismo de un carácter incumplido y discontinuo, exigiendo una necesidad de traducibilidad y rompiendo con los prejuicios positivistas (Naishtat, 2021).

Teniendo en cuenta el diagnóstico que acabamos de hacer en torno al error de análisis que encarna el presentismo en historia, el presente trabajo plantea el desarrollo de actividades basadas en el trabajo de la empatía histórica como una herramienta idónea para mitigar —e incluso minimizar al máximo— la negligencia presentista ya referida, logrando así en nuestro alumnado un conocimiento histórica más racional, conceptualmente sólido y dotado de herramientas de observación y estudio que les permita salvar tópicos infundados, anacronismos e interpretaciones históricas ventajistas o malintencionadas. En primer término, la empatía histórica quedaría configurada como una habilidad cognitiva orientada a dotar de sentido histórico al mismo aprendizaje, además de una competencia propia de la capacidad de pensar históricamente. A nivel específico, se trata de una aptitud que va más de una mera disposición afectiva o emocional para ponerse en el lugar de personajes históricos, ya que implica poner en funcionamiento una imaginación histórica controlada, debidamente contextualizada y limitada a constituir una reconstrucción imaginada de contextos pretéritos (Sáiz Serrano, 2013).

Se trata de una metodología ampliamente trabajada desde hace décadas en el campo de la didáctica —tanto a nivel de investigación como en su aplicación dentro de las aulas—, especialmente desde los países anglosajones y a través de autores como Endacott, Brooks, Lee, Dickinson, Ashby o Shemilt (Almansa Pérez, 2018). Desde la década de 1980, la renovación de la enseñanza de la historia en el mundo anglosajón planteó la realización de ejercicios de *historical empathy*, como una de las vías que potenciara el

cambio hacia una enseñanza de capacidades y procedimientos de la propia disciplina histórica. Este movimiento constituía un cambio en la concepción de la metodología docente, donde estaban estrechamente ligados los contenidos históricos sustantivos y los conceptos de segundo orden —procedimentales del trabajo del historiador—, postulándose entre ellos la empatía histórica como una capacidad cognitiva para dotar de sentido histórico a lo que se iba aprendiendo (Sáiz Serrano, 2013).

De esta manera, las investigaciones inglesas terminarían cristalizando en el conocido como proyecto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*), que evidenciaron distintos niveles de progreso en el aprendizaje de niños y adolescentes en comprensión histórica acotada a ejercicios de empatía —planteada como una capacidad tanto emotiva como cognitiva—. A partir de aquí, este tipo de experiencias proliferó en el resto del marco anglosajón —especialmente Canadá—, hasta consolidar la empatía histórica como una competencia propia de la capacidad de pensar históricamente (Sáiz Serrano, 2013).

En el marco de nuestro país, el eco de tales planteamientos —a raíz del éxito de los originales— llegó de la mano de autores como Domínguez (1986), quien ya fijaba el propio concepto de “empatía” y, además, precisaba la importancia de superar el punto de vista individual del actor histórico —de alcance limitado— y profundizar hacia la comprensión de las propias coordenadas (sociales, económicas, políticas, ideológicas, etc.) del momento histórico planteado, incidiendo en la importancia de los conceptos históricos (Domínguez, 1986, como se citó en Almansa Pérez, 2018). En la actualidad, esta línea de renovación se tiene su máximo exponente en los recientes proyectos de investigación didáctica de Pagès y Santisteban —pertenecientes al equipo de la Universidad Autónoma de Barcelona— (Sáiz Serrano, 2013).

A nivel teórico, el trabajo en la empatía histórica iría orientado a lograr —mediante una labor conjunta con el alumnado y una deliberada tarea de indagación— una comprensión más profunda de las formas de conducta de los actores históricos, conectando con su visión del mundo, motivaciones, miedos, vivencias y problemas, otorgando preferencia a la manera en que éstos eran percibidos; en definitiva, convirtiendo todo ello en un aprendizaje significativo que supere la mera asimilación de hechos en abstracto (Portal, 1987, como se citó en Almansa Pérez, 2018). Por tanto, los estudiantes —al desarrollar conexiones emocionales y cognitivas en perspectiva histórica— tendrán que implicar procesos como la extracción de evidencias a partir de fuentes, análisis de relatos, comprensión de los contextos, establecimiento de cambios y

continuidades, reconocimiento de intenciones o explicaciones de determinadas acciones (Martínez, Veloz & Villalón Gálvez, 2021).

A partir de aquí, la empatía histórica suele categorizarse y aplicarse —de cara a las intervenciones didácticas— siguiendo los componentes establecidos por Burton y Levstik (2004), quienes fijaron como elementos necesarios para tal aprendizaje: 1) Reconocimiento de la alteridad, 2) Normalización compartida, 3) Contextualización histórica, 4) Multiplicidad de perspectivas históricas y 5) Contextualización desde el presente (Martínez, Veloz & Villalón Gálvez, 2021).

Pese a que, en buena medida, este tipo de ejercicios suele conducir a una proyección sobre el pasado de los sentimientos o creencias presentes del estudiante — conformándose una suerte de “empatía presentista”—, el mero intento de imaginar, pensar y crear un producto elaborado (bien un texto o cualquier otro formato) sobre situaciones históricas puede considerarse un ejercicio enriquecedor por sí mismo, pese a que los resultados sean generalmente pobres o bastante limitados (Sáiz Serrano, 2013).

Se trata de un perfil de ejercicios necesario y complementario a la instrucción transmisiva de conocimientos, especialmente de cara a buscar un aprendizaje que fomente explicaciones intencionales de fenómenos históricos, centradas en la comprensión del comportamiento de los actores del pasado. Además, hablamos de una metodología que busca como “producto de aula” la redacción de textos expositivos o argumentativos donde se evidencie una explicación histórica, desarrollando sus mayores niveles de profundidad al adquirir una comprensión empática que tenga en cuenta que las personas del pasado no sólo vivían de forma diferente sino que también pensaban bajo otros sistemas de valores (Jorge Sáiz Serrano, 2013). Aunque según la definición de Yilmaz (2007) la realización exitosa de un ejercicio de empatía histórica no necesita ninguna implicación emocional de quien lo realiza (como sugiere el término “toma de perspectiva”), Endacott y Brooks (2013) puntualizan que un acercamiento afectivo mejora la capacidad de comprensión y contextualización de la Historia. Además, como señala Davison (2012), ello no implica una práctica negligente, irracional o carente de razonamiento crítico, sino complementaria e incluso capacitadora para nuestra comprensión (Doñate Campos & Ferrete Sarria, 2019).

Ahondando en esta cuestión, la “empatía —o toma de perspectiva— histórica” se postula como un concepto complejo y polémico, cuya naturaleza específica —como forma de pensamiento histórico— ha sido centro de un extenso debate que se ha mantenido hasta la actualidad (Paricio Royo, 2019). En líneas generales, el profesor

Paricio (2019), empleando propuestas de los modelos de Burton, Lévesque y Levstik, propone tres elementos clave (estrechamente interconectados) para conceptualizar el proceso de toma de perspectiva histórica y para el diseño de actividades orientadas al trabajo de la empatía histórica en el aula, a saber: contextualización —ubicación de la acción dentro de su mundo—, sentido de alteridad —consciencia de la distancia entre nuestra perspectiva y la de las personas del pasado— y comprensión de la perspectiva —explicar los posibles razonamientos, valores, creencias o emociones detrás de las acciones—. La empatía histórico, como tal, posee una serie de características o dimensiones que la configuran, las cuales varían en forma y contenido según el autor consultado. Uno de los modelos más reconocidos es el de Davison (2012), quien diferencia entre dimensiones afectivas (mentalidad abierta, imaginación y sensibilidad, y tolerancia hacia los otros) y cognitivas (búsqueda de evidencias, búsqueda de múltiples perspectivas y evitar el presentismo) (Doñate Campos & Ferrete Sarria, 2019).

A la hora de analizar y valorar los resultados obtenidos en las aplicaciones de aula para el trabajo de la empatía histórica, uno de los “sistemas de medición” —aunque no es el único— más utilizados es el fijado por los estudios de Ashby y Lee (1987), quienes establecen una serie de tipologías a modo de estadios de desarrollo, facilitando así la evaluación del nivel de empatía histórica alcanzada por el alumnado (Castillo Labrín, 2015). A grandes rasgos, supone una tabla donde distinguimos las siguientes categorías: I) Ausencia total de empatía. Juzga el pasado con criterios del presente, II) Estereotipos generalizados, III) Empatía basada en su experiencia, IV) Empatía histórica restringida y V) Empatía histórica contextual (Ashby y Lee, 1987, como se citó en Castillo Labrín, 2015).

Buscando cerrar esta cuestión, podemos concluir que diversos autores —como Davison y Kohlmeier— defienden las posibilidades educativas y didácticas de la enseñanza a través del trabajo de la empatía histórica, debido a que permite evitar el aprendizaje superficial y, como señala Prats (2001), conduce al logro de un conocimiento adecuado de los hechos históricos. En este sentido, constituyen actividades especialmente idóneas, donde los alumnos formulan hipótesis y analizan en profundidad los acontecimientos presentados, alcanzando así un saber que les permita comprender el mundo circundante. Junto a esto, implementar la empatía histórica posibilita estimular la motivación de los estudiantes, como evidencian tanto su comportamiento en el aula como sus propias opiniones acerca de las actividades desarrolladas. La explicación a tal cuestión reside en que la empatía hace del alumno el protagonista de su aprendizaje, dotándole de un papel activo (investiga sobre personajes históricos, participa en juegos de rol, se expresa mediante debates, etc.), permitiéndole aprender de manera dinámica y entretenida, y

motivando su curiosidad (los ejercicios entrañan interrogantes a resolver en aras del desarrollo de los mismos) (Doñate Campos & Ferrete Sarria, 2019).

En este punto, el marco teórico sobre el que se van a desarrollar nuestras actividades es el relativo a varias fases del temario fijado para la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, bajo una diversidad de contenidos que abarcan tanto el siglo XIX —con cuestiones referentes al movimiento obrero y los precarios modos de vida del proletariado— como el siglo XX —referenciando, entre otros, los procesos históricos de la Gran Depresión y la descolonización—. A nivel técnico, hablamos de cuatro actividades desarrolladas en línea cronológica ascendentes hacia la actualidad (como marca el itinerario del currículo y los materiales textuales de guía), siendo dos de ellas propuestas originales y otras dos transcripciones textuales —de contenido, materiales, metodología y línea de desarrollo— de ejercicios ideados por otros autores imbuidos en este marco de investigación didáctica.

Desde una perspectiva curricular y educativa, *Historia del Mundo Contemporáneo* constituye una *materia de opción* seleccionable dentro de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, enfocada como un objeto de estudio orientado a facilitar la comprensión de nuestro tiempo, abordar la contemporaneidad desde una visión globalizados y totalizadora, incidiendo en el desarrollo del pensamiento histórico y estimulando una capacidad de reflexión crítica que conciencie acerca de la defensa de las conquistas sociales.

Aunque esto será comentado de un modo mucho más detallado en la descripción de las actividades —además de en el posterior análisis y valoración de las mismas—, resulta conveniente citar que algunas de las metodologías empleadas en las experiencias de aprendizaje son más eficaces (o inciden en mayor grado) que otras, pudiendo resultar el cine una herramienta —por su carácter audiovisual— más potente que las simples imágenes o la teatralización de las explicaciones a la hora de captar la atención y motivación del alumnado o para complementar determinados contenidos teóricos.

De esta manera, nuestras estrategias de aprendizaje abarcan planteamientos metodológicos que van desde la técnica del *story telling* —en comunión con fases de *role playing*— hasta el comentario guiado a partir de fuentes cinematográficas, incluyendo explicaciones teatralizadas y debates grupales. Respecto a la concepción educativa de nuestras actividades, primaremos una enseñanza de tipo constructivista, donde el estudiante sea el agente activo y motor de su propio aprendizaje y, consecuentemente, el profesor actúe únicamente como un guía en el desarrollo de las

actividades, abriendo el camino para las mismas y cumpliendo la labor de facilitador en caso de dificultad o desviación de la línea de trabajo del ejercicio propuesto.

En líneas generales, hablamos de actividades que buscan fomentar que los estudiantes pongan en práctica dos competencias básicas: la *competencia lingüística y de comunicación* y la *competencia social y ciudadana*; ambas directamente relacionadas con habilidades o *competencias de pensamiento histórico* (Sáiz Serrano, 2013).

2. Desarrollo de las experiencias de aprendizaje

Actividad 1. Los problemas tras el progreso: las condiciones de vida de la clase obrera europea a comienzos del siglo XIX

a) Síntesis

La primera de las actividades irá enfocada a tratar de inculcar a nuestro alumnado las condiciones de vida de la clase obrera —como grupo surgido al amparo de las transformaciones socioeconómicas y demográficas consecuencia de la Revolución Industrial—, buscando transmitir tales conocimientos como si estos fueran la experiencia personal de un obrero inglés del siglo XIX.

Dicha experiencia de aprendizaje, integrada dentro de la materia ya mencionada de *Historia del Mundo Contemporáneo* de 1º de Bachillerato, se vertebra a partir de una fase inicial mediante la técnica de *story telling* que irá derivando y transformándose, con el propio desarrollo de la actividad, en un *role playing*. Partiendo de tal estrategia, encontramos en el ejercicio dos papeles —o actores de interacción— bien diferenciados: por un lado, el docente hará las veces de un joven obrero inglés de una edad similar a la de nuestros estudiantes (buscando contrastar todavía más la diferencia en cuanto a modos de vida y construcción de las etapas vitales del pasado respecto al tiempo presente); mientras que los alumnos, por otra parte, encarnarán el papel de un grupo campesino coetáneo procedente de un territorio europeo donde la Revolución Industrial y la aparición del proletariado todavía no hubiera llegado (tengamos en cuenta que ciertos países de nuestro continente no iniciaron su proceso de industrialización hasta el último tercio del siglo XIX).

Vertebradas así las funciones dentro del aula, el docente desarrollará una narración en primera persona relativa a su experiencia vital en el papel del obrero, lanzando puntualmente preguntas teóricas —para comprobar la asimilación de los conocimientos trabajados anteriormente— y orientadas a comprobar el correcto seguimiento de la actividad. Para finalizar el ejercicio, se proyecta una especie de debate guiado con el alumnado, donde el docente lanzará una serie de cuestiones con el objetivo de comprobar el grado de adquisición de los conocimientos trabajados a lo largo de la actividad.

b) Descripción detallada de la actividad

En líneas generales, la Revolución Industrial y la consiguiente formación de la clase obrera constituyen dos procesos históricos de especial relevancia, tanto a la hora de entender la construcción de los mecanismos socioeconómicos y políticos actuales como para comprender el devenir histórico posterior de la Europa contemporánea —en especial las oleadas revolucionarias del siglo XIX y la organización del movimiento obrero—.

Teniendo en cuenta esta referencia temporal de finales del siglo XVIII, la progresiva superación de los sistemas artesanos tradicionales y la mecanización dieron lugar a un éxodo rural en dirección a los núcleos urbanos, donde las fábricas —como emergente mecanismo productivo— absorbían una enorme masa de mano de obra necesitada y no cualificada. Esta transformación, unida a una despersonalización de las relaciones de trabajo y la ausencia de una legislación que regulase las condiciones laborales impuestas por los grandes empresarios (centradas en alcanzar el máximo beneficio en base a los principios del mercado capitalista), dio lugar a que el nuevo proletariado urbano se viese sumido en un modo de vida lamentable, hallándose espacialmente hacinado, carente de higiene, marginado en el ámbito social y sometido a un régimen laboral abusivo donde la única norma era la arbitrariedad de los dueños de las fábricas.

Todo ello cristalizaba en que la vida del obrero no era más que una espiral de miseria e incertidumbre, viviendo en espacios carentes de una mínima higiene, sometido a jornadas de trabajo que podían llegar a las catorce horas diarias —a cambio de un escaso salario— y envuelto en un entorno social decadente, criminal (violencia, prostitución, adicciones) y del cual, además, probablemente jamás podría escapar.

Aunque no se trate de una cuestión típicamente propia de la historia política del mundo contemporáneo, debido a su condición de fenómeno social más que como proceso histórico muy definible a nivel cronológico, las condiciones de vida de la clase obrera fueron una de las principales causas que motivaron la organización del proletariado como grupo —con una serie de intereses y necesidades comunes— y, posteriormente, agente creador del movimiento obrero. En esta dirección, el propio movimiento obrero se postula como uno de los fenómenos sociales más importantes de la contemporaneidad, tanto como agente económico de enorme presencia como por su posterior integración en el ámbito político, determinando en buena medida la legislación, la estructuración y el funcionamiento de los Estados occidentales.

Teniendo en cuenta esta premisa teórica, el trabajo de la empatía histórica permitirá a nuestro alumnado comprender el modo de vida precario de la clase obrera y cuáles fueron los condicionantes que la llevaron a pensar e interpretar su realidad tal y como lo hicieron, utilizando para ello la narración de una persona de la época encarnada —de forma teatral y debidamente caracterizada— en la figura del profesor.

A partir de tal recurso teatral, el docente buscará interactuar y plantear un discurso en base a las vivencias, inquietudes, dificultades y modos de pensar que tendría un obrero inglés de la época referida, acercando así su postura a la del alumnado para que éste último se aproxime “de primera mano” a los motivos que llevaron a la clase proletaria a movilizarse y organizarse, conformando el movimiento obrero como uno de los fenómenos sociales más característicos de la contemporaneidad.

Con el objetivo de dotar de dinamismo a su discurso, y evitar de esta manera monopolizarlo, el docente lanzará con cierta frecuencia algunas preguntas previamente preparadas, sirviendo además para comprobar el grado de atención que acapara la actividad y el nivel de asimilación que se ha desarrollado en los conocimientos históricos anteriormente trabajados pertenecientes al proceso de la Revolución Industrial y sus transformaciones sociales. Finalmente, se dispone una breve tarea de debate guiado, donde se lanzarán un conjunto de interrogantes orientados a comprobar de primera mano el éxito de la actividad planteada.

c) Objetivos y sentido curricular

A grandes rasgos, la presente actividad está orientada a tratar de inculcar a nuestro alumnado las condiciones de vida de la clase obrera —como grupo surgido al amparo de las transformaciones socioeconómicas y demográficas consecuencia de la Revolución Industrial—, buscando transmitir tales conocimientos como si estos fueran la experiencia personal de un obrero inglés del siglo XIX.

De acuerdo con lo establecido en la ORDEN/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, el tema que nos ocupa se encuentra ubicado dentro del bloque dos del currículo de Bachillerato, dentro de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo. Dicha actividad se realizará cumpliendo los siguientes criterios de evaluación, competencias clave y estándares de aprendizaje (Orden, 2016):

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<p><u>Crit.HMC.2.1.</u> Describir las Revoluciones Industriales del siglo XIX, estableciendo sus rasgos característicos y sus consecuencias sociales. Utilizar el vocabulario histórico con precisión, insertándolo en el contexto adecuado.</p>	<p>CCL-CSC-CAA-CIE-CMT-CD</p>	<p><u>Est.HMC.2.1.1.</u> Identifica las causas de la Primera Revolución Industrial, reconoce sus características y explica su impacto sobre el sistema de producción del Antiguo Régimen.</p> <p><u>Est.HMC.2.1.2.</u> Analiza, a partir de fuentes secundarias o primarias, los aspectos positivos y negativos de la Primera Revolución Industrial en Inglaterra, atendiendo a los avances en la producción y la disponibilidad de recursos y a las condiciones sociales en las que se produjo. Explica la situación laboral femenina e infantil en las grandes ciudades industriales.</p>
<p><u>Crit.HMC.2.2.</u> Obtener información que permita explicar las Revoluciones Industriales del siglo XIX, seleccionándola de fuentes físicas o virtuales, centrándose en los cambios producidos en el desarrollo comercial y la economía.</p>	<p>CAA-CCL-CD</p>	<p><u>Est.HMC.2.2.1.</u> Elabora un documento comparativo en el que se aborden las dos Revoluciones Industriales, prestando especial atención a su impacto en el desarrollo comercial, la mundialización de la economía y las nuevas ramas industriales surgidas al calor de la II Revolución Industrial.</p>
<p><u>Crit.HMC.2.4.</u> Identificar los cambios en los transportes, agricultura y población y la sociedad que influyeron o fueron consecuencia de la Revolución Industrial del siglo XIX.</p>	<p>CAA-CSC-CMCT-CCL</p>	<p><u>Est.HMC.2.3.1.</u> Señala los cambios sociales más relevantes del siglo XIX asociándolos al proceso de la Revolución Industrial, expone las características del aumento demográfico europeo del siglo XIX e identifica sus consecuencias.</p> <p><u>Est.HMC.2.3.2.</u> Identifica y describe, a partir de documentos como planos o imágenes, las características urbanas y sociales de las nuevas ciudades industriales tomando, cuando sea posible, casos representativos y/o cercanos al alumnado.</p>

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<p><u>Crit.HMC.2.5.</u> Analizar las características de la economía industrial y las corrientes de pensamiento que pretenden mejorar la situación de los obreros del siglo XIX.</p>	<p>CAA-CSC-CCL-CIEE</p>	<p><u>Est.HMC.2.5.1.</u> Distingue los rasgos característicos de la sociedad estamentos y de clases y compara las corrientes de pensamiento social de la época de la Revolución Industrial: socialismo utópico, socialismo científico y anarquismo.</p> <p><u>Est.HMC.2.5.2.</u> Analiza la evolución en la organización del trabajo y distingue y explica las características de los tipos de asociacionismo obrero y las primeras formas de protesta organizada.</p>

d) Desarrollo y recursos

Inicialmente, el profesor deberá contar con las imágenes a emplear para facilitar el acto de inmersión espacial y contextual del alumnado, además de ir convenientemente caracterizado acorde al papel de joven obrero inglés que pretende encarnar. Respecto a la cuestión de las imágenes, relativas al estado de las calles y las viviendas en los barrios obreros, el aspecto interior de las fábricas o de los espacios de recreo (especialmente tabernas), podemos plantearlas a través de la muestra progresiva conforme se vaya desarrollando el *story telling* o ubicarlas previamente en las paredes del aula —jugando con la cuestión “envolvente” de ver todo el espacio circundante tomado por dichas escenas de época—.

Una vez predispuesto todo este espacio escénico, el docente procederá a desarrollar la narración ya comentada, incidiendo en el matiz de vivencias propias que acerque todavía más la emotividad humana del personaje a los alumnos. Para diversificar la línea narrativa, tal y como hemos señalado anteriormente, el profesor intercalará algunas preguntas orientadas a cerciorarse del seguimiento de la actividad y el mantenimiento de la atención por parte de los alumnos, además de poner a prueba de esta forma la correcta asimilación y comprensión de los contenidos ya trabajados relativos a la Revolución Industrial y las transformaciones que la misma acarrió.

Superada esta fase de la actividad, se concluirá mediante una breve tarea de debate guiado a través de una serie de preguntas lanzadas por el profesor, enfocadas a conocer

de primera mano la interiorización de los conocimientos históricos cultivados a lo largo de la sesión.

e) Comentario crítico de la actividad

Con esta experiencia de aprendizaje, en primer término buscamos aproximar de una manera más integradora e innovadora a la comprensión de las motivaciones que llevaron a la emergente clase proletaria a organizarse como. Movimiento obrero, buscando así mejorar unas condiciones de vida francamente empobrecidas y deterioradas respecto a lo que podrían aparentar las condiciones de progreso y desarrollo encarnadas por la Revolución Industrial.

Conforme avanza la exposición teatralizada del docente —continuando en su papel de obrero inglés— vamos viendo como éste pretende incidir en aquellos aspectos más problemáticos que aquejaban la vida del proletariado, incidiendo en las dificultades cotidianas, el modo de vida penoso y la convivencia constante con la incertidumbre, el miedo, la falta de recursos para hacer frente a las dificultades y la incapacidad (endémica prácticamente) para escapar de esta situación.

En este punto, resulta especialmente interesante que el profesor, en pro de evitar una línea discursiva que lleve a la compasión y a la pérdida de parcialidad por parte de los estudiantes, matice las condiciones de vida establecidas en el mundo rural y que habían llevado a una importante masa social a emigrar a las ciudades, donde —en cierto modo— su supervivencia individual no se veía tan comprometida como en el caso de haber continuado en el espacio agrario. Esta cuestión relativa a la empatía emocional es una de las dimensiones más comprometidas dentro de este ejercicio, debido a que puede condicionar el enfoque del alumnado y llevarle a aceptar la ideología presentada por el movimiento obrero sin cuestionarla ni someterla a ningún tipo de crítica.

Actividad 2. Descripción empática. Vivir la Gran Depresión en EE. UU. (Ortiz Sáez, 2020)

a) Síntesis

Se trata de una experiencia de aprendizaje centrada en el estudio de los efectos que tuvo la fase de crisis conocida como la Gran Depresión en la sociedad norteamericana, teniendo en cuenta que la misma afectó de distinto modo a los diferentes sectores sociales del país. A partir de tal premisa, la experiencia busca sumergir al alumnado en la vida de distintas personas coetáneas a dicha época, buscando así que ellos recreen la visión de tales personajes y puedan observar de primera mano como de cambiante puede ser el grado de afectación de un proceso en función de las condiciones vitales, sociales y económicas o el espacio habitado por cada individuo.

En aras de desarrollar esta idea, se realiza un ejercicio de inmersión a partir de la visualización de varios fragmentos cinematográficos —pertenecientes a las películas *Las uvas de la ira* y *Cinderella Man*— y la lectura de una serie de textos específicamente seleccionados, debiendo crear un relato de plasmación de sus vivencias imaginando ser un personaje coetáneo a este contexto histórico, desarrollando sus sentimientos, motivaciones, inquietudes y, paralelamente, comprendiendo de esta forma los modos de pensamiento y actuación que llevaban a cabo las personas de la época según cual era la extracción social de la que procedían.

b) Descripción detallada de la actividad

Ejercicio para Bachillerato diseñado con el fin de profundizar en los efectos que tuvo en los distintos grupos y estratos de la sociedad americana las consecuencias del crack bursátil de 1929 y la Gran depresión que generó sus efectos.

La actividad tratará de sumergir a los/as estudiantes en la vida de diferentes personas coetáneas a la Gran Depresión americana, pero de distinta condición social y ámbito espacial (rural o urbano). El objetivo es que el alumnado, recreando la visión de los distintos personajes ficticios ambientados en un contexto similar perciban como un mismo acontecimiento o fenómeno histórico puede ser vivido de formas muy distintas, en función del ámbito contextual en el que se produzca, de ahí la dicotomía entre el ámbito rural y el urbano.

Se llevará esta tarea a cabo por medio de una tarea inmersiva mediante un ejercicio

práctico con escenas de dos conocidas películas como son *Las uvas de la ira*, y *Cinderella Man*, además de fragmentos de textos seleccionados específicamente para esta actividad como los de la obra homónima en la que se basó la primera película mencionada, escrita por el autor John Steinbeck, así como de obras analíticas de su tiempo de J. K. Galbraith, y de Arthur M. Schlesinger. En estas deberán hacer un ejercicio de inmersión donde deberán crear un relato sobre sus vivencias imaginando ser un personaje que vivió en dicho tiempo, indicando cómo se sienten, las motivaciones que les guían, etc., con el fin de que asocien esas vivencias con los grupos de trabajadores concretos, y cómo determinan sus vidas y su forma de pensar y de actuar el contexto completo en el que se mueven.

Es decir, se verán inmersos en un contexto determinado, y podrán observar un periodo y fenómeno histórico desde la óptica de quienes lo vivieron, pero en ámbitos espaciales y socioeconómicos distintos, y por ende con situaciones y problemas diferentes, aunque interrelacionados bajo un contexto general de crisis por la Gran depresión.

c) Objetivos y sentido curricular

La actividad que se va a detallar a continuación pretende facilitar la comprensión del alumnado de lo que supuso en la moral, conciencia, y vida de las personas en todos sus ámbitos la Gran depresión. Así, busca potenciar el desarrollo de la empatía histórica, y lograr al mismo tiempo una mayor motivación por parte del alumnado para comprender la realidad histórica estudiada, además de observar no solo los efectos de un fenómeno histórico en un ámbito o grupo social concreto, sino la visión de grupos completamente diferentes como son los campesinos rurales, y los trabajadores industriales. Profundizando en las diferencias cada vez más notables entre el mundo rural y urbano según avanzaba el siglo XX.

Por lo tanto, y siguiendo lo establecido en la Orden ECD/494/2016, del 26 de Mayo, esta actividad se ubica dentro del Bloque 5 del currículo oficial, cumpliendo con los consecuentes criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias clave:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<u>Crit.HMC.5.1.</u> Reconocer las características del período de entreguerras insertándolas en los correspondientes contextos políticos, económicos, sociales o culturales. Destacar la década de los años 20 en los Estados Unidos como ejemplo de bonanza económica y sociedad de consumo.	CCEC-CIEE	<u>Est.HMC.5.1.1.</u> Explica las características del período de Entreguerras a partir de manifestaciones artísticas y culturales de comienzos del siglo XIX y reconoce el papel de EE. UU. como motor económico y modelo cultural y social de la época.
<u>Crit.HMC.5.4.</u> Explicar la Gran Depresión describiendo los factores desencadenantes y sus influencias en la vida cotidiana.	CAA-CMCT	<u>Est.HMC.5.4.1.</u> Expone las causas fundamentales de la crisis de 1929, sus consecuencias y su expansión por todo el mundo a partir de documentos de diversa índole. Identifica y describe imágenes contemporáneas de la Gran Depresión siendo capaz de percibir su influencia en la vida cotidiana. Traza elementos de comparación entre la crisis de 1929 y la de 2008.
<u>Crit.HMC.5.7.</u> Obtener y seleccionar información escrita y gráfica relevante, utilizando fuentes primarias o secundarias, relativa tanto al período de Entreguerras como a la II Guerra Mundial y la postguerra.	CCL-CSC-CAA-CD	<u>Est.HMC.5.7.3.</u> Buscan información de interés para el alumno sobre algún aspecto de la Europa de entreguerras y realiza un trabajo de investigación con diversas fuentes.

El objetivo central de la actividad es facilitar la comprensión del alumno de la siguiente cuestión: ¿Cómo es la visión particular de dos grupos en contextos distintos ante un mismo fenómeno o acontecimiento histórico? Esta cuestión se plantea como algo genérico, y no como una pregunta directa sobre el temario de la actividad, ya que lo que se busca con esta actividad no solo es la adquisición de conocimientos de la unidad didáctica trabajada, sino que se busca que el desarrollo de la empatía histórica permita comprender a los alumnos cómo los efectos de los distintos acontecimientos históricos influyen de forma diferente en unos y otros contextos, generando visiones diversas ante un mismo fenómeno. Permitiendo a los alumnos no solo adentrarse en el universo mental de una época concreta, sino que además les ayudará a entender que la sociedad no es nunca homogénea ni estanca. Dicho de otro modo, existían distintas formas de vida en el periodo de la Gran Depresión y, en consecuencia, desembocaron en múltiples visiones y actitudes del acontecimiento histórico.

d) Desarrollo y recursos

La actividad va a consistir en dos fases divididas en dos sesiones de intervención: Una teórica, en donde se les dará la información necesaria para que puedan asentar los principales contenidos sobre el tema, las causas, proceso de crisis y consecuencias derivadas del Crack del 29 y que supusieron el inicio de la Gran depresión americana, enfatizando sobre todo en la situación de los obreros industriales y los campesinos rurales que sufrieron de formas diferentes la crisis, y vieron con distintos ojos los remedios para paliar esta; y otra práctica en la que los estudiantes emplearán los conocimientos adquiridos en la sesión anterior para crear un relato haciéndose pasar por un campesino o por un obrero industrial, siendo enunciados con ‘Imagina que eres...’, para después exponerlos ante el resto del grupo, de forma que todo el grupo de alumnos puedan observar las perspectivas de los distintos grupos sociales.

Fase teórica:

Se les proveerá de un breve dossier de datos (ver Anexo 1), dividido en las siguientes secciones: contexto, campesinado, obreros industriales y conclusiones.

Dentro de la explicación del contexto se les reproducirá el vídeo *El crack del 29 y la Gran Depresión*, del canal Academia Play de Youtube. Este vídeo permitirá junto al dossier de datos y la explicación del profesor transmitir la información suficiente para la comprensión del contexto en el que se desarrolló la Gran Depresión.

Para el apartado del campesinado se visualizará la escena de la película *Las uvas de la ira*, con el fin de que conozcan la situación del ámbito campesino durante los primeros años de la crisis, y cómo la industrialización del campo y la ruina bursátil implicó la ruina de muchos campesinos.

Y para la sección de los obreros industriales se les presentaría el vídeo con escenas de la película *Cinderella Man*, donde verán un ejemplo del cambio de vida de los americanos y el golpe moral que supuso para ellos el cambio de los años de bonanza de la década de los 20, a la lucha por la supervivencia en las grandes ciudades durante los años de la depresión.

Fase práctica:

A través de una serie de recursos textuales (en Anexo 2) correspondientes a la obra de

John Steinbeck, así como los textos de análisis de su tiempo de J. K. Galbraith, y de Arthur M. Schlesinger antes mencionados, los cuales les permitirán llevar a cabo la actividad de ‘Imagina que eres...’ donde se deberán ver inmersos en la vida de aquellos que sufrieron las consecuencias de la Gran Depresión, intentando aportar una visión lo más cercana posible a la que tuvieron las personas de dicho contexto. Tras ello deberán exponer cada uno ante el resto del aula su breve redacción para la cual se les facilitarán una serie de preguntas (en Anexo 3) que les guíen en la realización de la actividad. De tal forma que podrán observar no solo el contexto de la Gran Depresión, sino las diferentes situaciones que se vivieron en los distintos espectros sociales.

e) Comentario crítico de la actividad

Esta actividad pretende, como ya se ha explicado, trabajar la empatía histórica en referencia a la comprensión más profunda de la multiplicidad de consecuencias que tuvo la Gran depresión en la vida de distintos grupos sociales, y cómo el contexto preciso de cada grupo social influye en su forma de vida, metas, ideas, actitudes y posibilidades. Para ello se establece una misma época, el periodo conocido como la Gran Depresión, pero dos ámbitos espaciales y socioeconómicos diferenciados, el ámbito rural, y el urbano, exponiendo diferentes perspectivas para que los alumnos/as comprendan la complejidad del mundo que están estudiando, que este no es estanco, y que existen múltiples visiones, espectros sociales y contextos diferentes que analizar y tener en cuenta a la hora de estudiar un periodo histórico concreto. Es decir, se acerca a los/as estudiantes a las vivencias de distintas personas de una época pasada, para que, estableciendo distintas perspectivas de la misma, se construya una interpretación del pasado determinada.

En definitiva, lo que se pretende con esta actividad de empatía es hacer comprender a todos los alumnos que dentro de un mismo periodo histórico se encuentran muy diversos grupos sociales, donde se dan modos de vida diferentes, generando formas de pensamiento, actitudes e ideas muy diversas que se deben conocer para poder entender la totalidad de un contexto histórico, y establecer una relación empática y comprensiva con las formas de pensamiento y de actuar del tiempo estudiado.

El valor de la actividad es que permite abordar un periodo oscuro y dramático de la historia mundial, y en concreto de la americana, una situación socioeconómica complicada que tuvieron que vivir las familias de todo el mundo, y que es extrapolable a muchos otros periodos y contextos históricos del último siglo, tanto en sus formas, causas y desarrollo, como en sus consecuencias en todos los sentidos, que

afectaron a su moral, pensamiento, actitudes y acciones de diversa manera en función del ámbito socioeconómico en el que nos centremos. Fomentando de esta manera la contextualización y la empatía histórica, además de que permitirá a los alumnos adentrarse en un ámbito de múltiples perspectivas.

Los recursos utilizados para esta actividad serán no sólo de carácter textual y documental, como ha utilizado tradicionalmente las corrientes más clásicas de la didáctica de la historia, sino que se adentra en las técnicas de uso del cine y los productos cinematográficos para el estudio de la historia. Estos permiten una gran versatilidad al reproducir, recrear o imaginar ambientes y situaciones históricas concretas, facilitando la inmersión del espectador en un contexto determinado. Encontramos entonces una herramienta tremendamente útil para el propósito que perseguimos al facilitar la empatía de los alumnos con personajes de una época, ya que al verlos representados en el producto cinematográfico sienten una mayor cercanía hacia estos que aquella que pudieran sentir hacia simples nombres escritos en el libro de texto.

El uso del séptimo arte para el proceso de enseñanza aprendizaje ha encontrado, sin embargo, un buen número de detractores para los que el cine supone “un fantasma que amenaza los dominios de la ciencia histórica, haciendo que el gran público se conforme con historietas más o menos espectaculares, en vez de con la Historia con mayúsculas” (De Pablo, 2001). Una visión del cine que lo ha reducido a su uso en el aula como algo ocasional y anecdótico, como mera ilustración del contenido vertido por el profesor.

Pero, a pesar de esta visión generalizada, y la falta de puesta en práctica del cine en la historiografía, y en la didáctica de la historia. El cine se defiende como un elemento único de motivación, conocimiento, análisis y debate (Rodríguez Terceño, 2014), por lo que para algunos autores la presencia de los filmes debe ser un complemento importante dentro de la educación integral del alumno, pues como advierte Ramón Breu (2012), “si no estudiamos acompañados del cine y de todo el mundo audiovisual, haremos una mala interpretación de nuestra sociedad”.

Debemos ceñirnos a las posibilidades de las que disponemos ateniéndonos a unas limitaciones temporales y materiales determinadas. Por ello se propone para esta actividad, el uso de escenas controladas, de manera que se evite caer en algunos problemas antes mencionados, aunque implique también una menor inmersión, motivación y por ende participación por parte de los alumnos.

En conclusión, la actividad diseñada recurre a materiales filmicos como elemento motivador y de inmersión en un ambiente y época determinados, de forma complementaria al uso de textos históricos, historiográficos y literarios para alcanzar de este modo los objetivos educativos planteados. Al mismo tiempo que se es consciente de las limitaciones, y de los problemas derivados del uso de este tipo de herramientas.

- **Anexos de documentos y materiales para la actividad**

- Dossier (en Anexo 1)
- Vídeo de teoría: *El crack del 29 y la Gran Depresión*, en Academia Play. <https://www.youtube.com/watch?v=sxqzgjizzdo&t=14s>
- Recursos textuales (en Anexo 1)
- Vídeo 1 – *Las uvas de la ira*. Desahucio https://www.youtube.com/watch?v=_LcBBTo0pk0
- Vídeo 2 – *Las uvas de la ira*. Reflexión de un campesino <https://www.youtube.com/watch?v=-9kQ0EGVsy0>
- Vídeo 3 – *Cinderella Man*. Minuto 26:00 al 32:07 <https://youtu.be/ArBN4mkT1pU>

Actividad 3. Empatía histórica a través del cine. La sociedad berlinesa entre 1939 y 1945 (Miranda Ugarte, 2020)

A) Síntesis

Esta actividad está destinada a alumnos de primero de Bachillerato. Se utilizará una metodología activa, para que a través del análisis de una serie de materiales que se presentarán a los alumnos puedan estudiar un episodio de la Segunda Guerra Mundial contrarrestando el presentismo.

La actividad se encuadra dentro de la asignatura de “Historia para el Mundo Contemporáneo” que se imparte como ya he señalado en primero de bachillerato concretamente dentro del bloque cinco titulado “El periodo de Entreguerras, la II Guerra Mundial y sus consecuencias”. Utilizaremos una metodología constructivista en la que el docente es un guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se seleccionarán una serie de escenas de películas a partir de las cuales se plantearán preguntas al alumnado. Estarán encaminadas a promover el razonamiento y la comprensión de las decisiones tomadas por los alemanes, indagando acerca de las causas que motivaron el apoyo al régimen nazi.

B) Descripción detallada de la actividad

Esta actividad requiere una gran capacidad de razonamiento e interpretación de las imágenes y símbolos para desgranar el contenido de los fragmentos cinematográficos. Consideramos que el desarrollo cognitivo de los alumnos es más adecuado en esta etapa que en el último curso de la ESO, razón por la cual se imparte dentro de esta asignatura. En esta actividad se propone el visionado de una serie de escenas de dos películas, *Jojo Rabbit* y *Charité en Guerra*. La primera es una película donde su director, el neozelandés Waititi, intenta tomar cierta distancia del nazismo en clave irónica. Esto permite moldear con lucidez la realidad del nazismo haciendo que la fuerte crítica al mismo en ocasiones resulte imperceptible. Esta es la razón por la que se ha elegido este *film*. El alumnado podrá ver el paralelismo entre lo mostrado en la película y la realidad de la época en la que la población alemana estaba inmersa. El mundo de Jojo, el protagonista, se verá “trastocado” tras descubrir que una niña judía se esconde en su ático, llegándose a cuestionar el amor y nacionalismo ciego que sentía hacia el régimen establecido.

Con este material se podrá establecer un símil entre lo que percibía la sociedad alemana

de la época y la realidad subyacente, proceso similar al que sufre Jojo en la película. Se podrán extrapolar las vivencias de este personaje para comprender que ocurrió realmente y poder así huir lo máximo posible del presentismo.

El otro material que visionaremos consistirá en algunos cortes seleccionados de una pequeña serie de seis episodios que narra el día a día en un hospital en Berlín en 1943, en plena Segunda Guerra Mundial. Se analizarán los diferentes fragmentos se observarán los problemas y circunstancias de médicos, enfermeras y familias alemanas. Se podrá ver cómo desde una visión médica se dan argumentos que en su día fueron firmemente defendidos por la sociedad de alemana de la época acerca de la superioridad de la raza aria, la necesidad de mejorarla, la intolerancia que se mantenía ante los recién nacidos que presentaban problemas físicos o psíquicos, así como la intolerancia hacia los homosexuales.

La comparación se realizará a partir de una serie de preguntas que se plantearán tras su visualización. Se puede observar cómo el tema, tratado desde perspectivas diferentes, una más irónica e irreal y otra más realista, permite recrear en nuestras mentes la realidad cruda de la época y los contextos, decisiones, motivos y justificaciones desde visiones “científicas”.

C) Objetivos y sentido curricular

Tras la proyección de cada una de las escenas, se realizarán preguntas guiadas para que los discentes lleguen a comprender cómo la sociedad alemana llegó a defender ideas como la superioridad de raza, la necesidad de mejora de esta o la intolerancia hacia judíos, comunistas y homosexuales.

Se busca que al final se acaben preguntando qué habrían hecho ellos en las mismas circunstancias, ¿podrían haber llegado a pensar como ellos? ¿Podrían haber llegado a ser nazis en todo el sentido de la palabra? Tanto en la película como en la serie, vemos cómo se aprovechaban del miedo y la ignorancia de la población para adoctrinarles hacia esta ideología.

De acuerdo con la Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, concretamente en el curso primero de Historia contemporánea. Esta actividad se realizará cumpliendo los siguientes criterios de evaluación, competencias clave y estándares de aprendizaje recogidos en el (Orden,

2016):

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<p><u>Crit.HMC.5.3.</u> Identificar los Tratados de Paz de la I Guerra Mundial estableciendo como una consecuencia el surgimiento de los fascismos y de la Sociedad de Naciones.</p>	<p>CCL-CSC-CAA</p>	<p><u>Est.HMC.5.3.1.</u> Explica los acuerdos de los Tratados de Paz de la I Guerra Mundial y analiza sus consecuencias a corto plazo. <u>Contrasta</u>, a partir de documentos entregados por el profesor/a, las interpretaciones de estos acuerdos en dos de las potencias más relevantes, como Alemania y Francia, el debate que ha existido entre los historiadores sobre las responsabilidades nacionales del estallido bélico mundial y sobre la atribución de culpa para el ascenso del fascismo que tuvo el Tratado de Versalles.</p>
<p><u>Crit.HMC.5.5.</u> Reconocer la trascendencia de los fascismos europeos como ideologías que condujeron al desencadenamiento de conflictos en el panorama europeo del momento y como forma de potenciar la memoria democrática.</p>	<p>CCL-CAA-CSC-CD</p>	<p><u>Est.HMC.5.5.1.</u> Elabora un documento en el que expone los principales motivos económicos, políticos y sociales que posibilitaron el ascenso de los fascismos, los objetivos que estos regímenes perseguían y los apoyos socioeconómicos con los que contaron en soporte material o virtual.</p> <p><u>Est.HMC.5.5.2.</u> Busca información de interés para el alumno, a través de fuentes materiales o de internet, en la que muestra la simbología y ritualística que adoptaron los distintos regímenes fascistas de Europa, siendo capaz de transmitir lo que ha hecho y aprendido, ya sea de forma oral o escrita, con corrección.</p> <p><u>Est.HMC.5.5.5.</u> Identifica y analiza críticamente, a partir de fuentes documentales, las diversas formas de violencia utilizadas por estos regímenes y plantea similitudes y diferencias con movimientos autoritarios y xenófobos de la actualidad.</p>

D) Desarrollo y recursos

La actividad se desarrollará en el aula. Esta sesión carece de introducción temática ya que serán los propios alumnos los que a través del visionado y análisis de los fragmentos audiovisuales tratarán de razonar y extraer elementos, símbolos y argumentos clave sobre las cuestiones posteriores de debate.

Para la proyección de los fragmentos audiovisuales se necesitará un ordenador y un proyector. Los fragmentos los llevaremos preparados en una unidad externa USB o estarán previamente subidos en *Drive*. Esta actividad se temporaliza a lo largo de dos sesiones, con una duración aproximada de cincuenta minutos cada una.

Los primeros diez minutos de las sesiones los dedicaremos a la explicación de la actividad. Tras esto se irán visualizando cada uno de los fragmentos de las películas y después de cada visionado se planteará una pregunta de reflexión (véase anexo 3). Posteriormente se hará un debate de libre participación. Todos podrán intervenir dando sus opiniones, enriqueciendo las aportaciones de sus compañeros estimulando así su capacidad de razonamiento. Les iremos diciendo las preguntas una a una y dejaremos un par de minutos para que en un papel, de manera informal, ordenen sus ideas y contesten. Más tarde, tras estos dos minutos lo pondremos en común a modo de debate y al final, para comprobar que realmente han entendido la actividad, recogeremos esos escritos. Cada uno de los alumnos que quiera participar deberá levantar la mano para solicitar el turno de palabra. Esto se realizará de igual forma después de cada escena.

En cuanto a la película de *Jojo Rabbit* se han seleccionado un total de seis escenas:

- La primera de ellas será una escena (explicada con más detalle en el anexo) a comienzo de la película correspondiente a los minutos 00:50 a 1:20. Tras su visualización se les “lanzarán” las preguntas sobre las que han de reflexionar. En el caso de esta escena:
 - ¿Qué piensas que está haciendo Jojo en esta escena?
 - ¿Qué nombre le atribuye a Hitler?
 - ¿Cómo crees que considera la sociedad alemana a Hitler según Jojo?
 - ¿Consideras que el desenlace de la I Guerra Mundial y el Tratado de Versalles tuvieron algo que ver con el auge del nazismo?

Con esto se busca que lleguen a la respuesta de que la sociedad alemana terminó divinizando a Hitler y viéndolo como el gran salvador.

- Las dos siguientes escenas corresponden a los minutos 7:36 a 8:00 y

8:36 a 9:00. Las preguntas serían las siguientes:

- ¿Crees que el hecho de haber socializado y educado de esta manera a los niños de la Alemania nazi tuvo alguna relación con el apoyo que muchos prestaron a este régimen?
- ¿Consideras que hubo adoctrinamiento desde la educación?
- ¿Crees que tuvo unas consecuencias relevantes, llegando a distorsionar la realidad, defendiendo estas ideas tal vez porque eran las únicas que conocían?

Se pretende que con estas respuestas comprendan que la información se instrumentalizó en pos de su causa, educando a los niños ya desde pequeños en esas creencias. El sistema educativo alemán provocó que ese apoyo se debiera en gran medida a que no era más que un producto creado por el propio sistema.

- La tercera escena comprendería los minutos 8:00 a 8:26. Tras su visualización les haríamos las siguientes preguntas:
 - ¿Crees que lo que hace “la mayoría” puede provocar que se den por buenos comportamientos que pueden resultar un tanto reprobables fuera de contexto, pero que en esas circunstancias pueden darse por buenos?
 - ¿Cómo piensas que se reflejó esto en la sociedad alemana?

Nuestros alumnos deberán de razonar acerca de que en muchas ocasiones las personas tomamos decisiones siguiendo a la mayoría y tal vez en este caso pudo pasar algo similar.

- El cuarto fragmento corresponderá a los minutos 10:15 a 11:30. Se buscará que comprendan que desde las instituciones se presionaba a la población alemana para fomentar ese apoyo, siendo esta una de las razones que pudo jugar un papel importante en el apoyo a los nazis. Las preguntas serán:
 - ¿Por qué crees que Jojo apoya a Hitler y quiere ser soldado si no es capaz de matar a un conejo?Tras argumentar esto les realizaremos la siguiente pregunta:
 - ¿Crees que puede ser un reflejo de la sociedad? ¿Hasta qué punto consideras que podía ser el apoyo más por obligación que por “devoción”?
 - ¿A que lo atribuirías tú, a las creencias de la sociedad, al miedo, a que eran más fuertes que los grupos que pretendían oprimir...?
- La escena número cinco corresponderá a los minutos 20:03 a 20:35. Con este fragmento les guiaremos para que reflexionen acerca de que tal vez otra de las razones sociales que condujo al

apoyo fue que era un tema “que les tocaba de lejos”, y como ellos no eran los afectados no le daban tanta importancia.

- ¿Crees que se está intentando hacer un símil entre Jojo y la sociedad alemana de la época?
 - Que opináis al respecto, ¿creéis que tal vez parte de esos apoyos surgieron porque no eran en principio los afectados?.
- Los últimos fragmentos de escenas correspondientes a los minutos 23:00 a 25:30/ 37:40 a 39:14/ 44:21 a 46:30/ 54:10 a 55:00/ 1:15:25 a 1:15:40/ 1:17:45 a 1:18:37/ 1:32:50 a 1:33:54. Las preguntas que deberán contestar serán:

- ¿Crees que tenían argumentos reales contra estos colectivos?
- ¿Eran fruto de la creación de todo el aparato en contra de esto?
- ¿Crees que muchos de los prejuicios de la sociedad alemana de la época hacia los judíos, comunistas y homosexuales podrían tener su explicación en este desconocimiento?

En estas escenas se ve cómo Jojo va mejorando su concepción de los judíos conforme más conoce a esta “intrusa”. Queremos que los alumnos comprendan la gran desinformación que existía al respecto.

En la siguiente sesión se procederá de manera similar, en los primeros diez minutos se hará un recordatorio de lo visto en la sesión uno y posteriormente se desarrollará la actividad de igual manera. En los últimos diez minutos, haremos una pequeña reflexión de todo lo visto. Tras esto pondremos una serie de fragmentos que corresponderían a estos episodios y minutos Ep.1 18:25 a 19:25/ Ep.2 20:10 a 21:07/ Ep.3: 3:30 a 3:55.

En estos fragmentos veremos la realidad de un hospital alemán de la época así como argumentos médicos instrumentalizados para justificar su ideología. Las preguntas serán las siguientes:

- ¿Cómo crees que influyó que desde ópticas médicas se dieran esta clase de razonamientos?
- ¿Crees que hablaban desde la experiencia científica o habían puesto la medicina al servicio de su ideología como forma de justificar esta?

A continuación, se realizará el debate de igual manera a la primera sesión. Para cerrar el tema, se hará una reflexión, poniendo este tema en relación con la actualidad y con cómo ha favorecido esto al surgimiento de los derechos humanos y la ONU.

E) Comentario crítico de la actividad

El uso de las nuevas tecnologías al servicio de la enseñanza en los últimos años se ha incrementado de forma exponencial. Esto se debe a su gran utilidad, ya que nos permiten, además de impartir la materia de forma más interesante y lúdica para nuestros alumnos, acercarnos a los hechos. De esta manera el alumnado podrá experimentar sensaciones y sentimientos que les permitan comprender mejor los hechos (Pérez, 2010). Como muy bien afirman Pac y García (2013), los adolescentes están continuamente sometidos a este tipo de estímulos audiovisuales, siendo este un medio de comunicación más, que en la docencia ha de tener un peso similar a la “letra escrita”. Además, entre los múltiples beneficios que se señalan nos podemos encontrar la aceleración del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que la imagen es capaz de vincular de una forma más poderosa el contenido teórico o temático con sus connotaciones dentro del marco cognitivo y de construcción de ideas de nuestros estudiantes.

Otros autores como los profesores Fernández y Olmedo (2003) señalan que la recepción de información por el espectador, a través de estos medios audiovisuales, permite al receptor de la información proyectada en la pantalla ordenar cognitivamente mejor los conocimientos, dando lugar a la experimentación. Por estas razones nos parece una herramienta y un ejercicio muy útil para el objetivo que buscamos, que es reducir lo máximo posible el problema del *presentismo*.

Sin embargo, no debemos olvidar que el cine también puede entrañar ciertos problemas en el devenir de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, debido a que puede ser interpretado por el alumnado como una fase lúdica y de dispersión que no cuente con toda la atención que debería acaparar por su parte. Paralelamente, la individualización de personajes y de trama que impone un largometraje puede traer consigo una peligrosa generalización temática, asociando aquello que se muestra en pantalla como los rasgos generales o los modos de actuación mayoritario de la sociedad en un determinado proceso o fenómeno histórico concreto.

Actividad 4. Apartheid: una dominación de la minoría

A) Síntesis

Ya para finalizar el recorrido de las experiencias de aprendizaje propuestas, la actividad que nos ocupa pretender generar una fase inicial de inmersión espacio-temporal en el alumnado, trasladándolo —mediante el empleo de imágenes coetáneas al tiempo histórico a incidir— a la Sudáfrica de las leyes segregacionistas del apartheid.

Superada esta etapa inicial, se propondrá a los alumnos la realización de un debate grupal en dos grandes facciones, donde uno de los grupos deberá postularse a favor de las leyes del apartheid —representando la ideología de la minoría blanca dominante en el país—, mientras que el otro encarnará la defensa de la abolición de tales normas —tal y como postulase la población negra, mayoritaria dentro de sus fronteras—.

Más allá del desarrollo del propio debate y la calidad que puedan alcanzar los argumentos utilizados por los estudiantes, se trata de un ejercicio enfocado a potenciar la autonomía del alumnado, ya que deberá trabajar grupalmente —y sin la ayuda o guía del profesor— la construcción de una postura ideológica concreta, llevándole así a tener que documentarse e interrogarse sobre la realidad social del apartheid si quiere lograr construir argumentos de calidad, que le permitan defenderse con solvencia en el referido debate.

B) Descripción detallada de la actividad

Como ya hemos señalado anteriormente, dicha experiencia de aprendizaje constituye un ejercicio para Bachillerato diseñado con el fin de profundizar en las cuestiones de discriminación y funcionamiento social que guiaron las políticas segregacionistas del apartheid en Sudáfrica, durante buena parte del siglo XX (en claro contraste con el aperturismo de libertades y concepciones hacia los grupos minoritarios que comenzó a proliferar en los países desarrollados después de la Segunda Guerra Mundial).

Debemos tener en cuenta que el apartheid se configura como un fenómeno histórico característico del proceso de descolonización y la progresiva conformación del Tercer Mundo —además de dejar entrever las formas que podía adoptar el neocolonialismo a pesar del paulatino abandono de estos territorios por las metrópolis—. Como tal, el apartheid fue un sistema de segregación racial que se instaló en Sudáfrica durante el siglo XX, mediante el cual la minoría de población blanca mantuvo privilegios

políticos, económicos y sociales, y se negaron los derechos —o limitaron— y libertades del resto de la población —principalmente negra y asiática—.

Desde 1948, el Partido Nacional afrikáner asumió el gobierno sudafricano y estableció diferentes leyes que profundizaron la brecha entre blancos, negros y otras razas. Además, este mismo grupo político prohibió las relaciones matrimoniales y sexuales entre personas de razas diferentes, estableciendo una separación espacial habitacional y laboral, diciendo consecuentemente el uso de los servicios públicos —como el acceso a hospitales, lugares de ocio o medios de transporte— (Tazón Serrano, 2008).

Del modo que ya se ha indicado en la síntesis de la actividad, ésta se verá iniciada por un estadio inicial de inmersión espacio-temporal a partir de referencias fotográficas, donde los estudiante se verán inmersos en un contexto determinado y podrán observar un periodo y fenómeno histórico desde la óptica de quienes lo vivieron, contrastando en este punto las diferencias evidentes entre dominadores y sometidos hasta el punto de verse modificado el espacio social al que podían acceder unos y otros.

Acotada esta inmersión empática, esta toma de perspectiva histórica continuará su itinerario —aunque de forma prácticamente involuntaria y de un modo individual por cada alumno— durante la fase de preparación en equipo del debate programado y a lo largo del transcurso del mismo, ya que la incidencia en las formas de pensamiento de ambas facciones de la sociedad sudafricana seguirá latente en la forma de concebir y postularse en sus argumentos. Aunque se pretende que el debate surja de forma ciertamente “espontánea”, el docente llevará consigo una serie de preguntas en aras de facilitar el desarrollo de la experiencia en el caso de que la misma derivara hacia actitudes o desviaciones temáticas que desviarán la línea de trabajo de la metodología propuesta (véase Anexo 4).

Para finalizar la actividad, se planteará una breve recapitulación con el conjunto de la clase y tras haber resuelto debidamente el debate, poniendo en común las principales ideas lanzadas en la fase de discusión y tratando de alcanzar unas conclusiones generales (que, paralelamente, servirán al profesor para cerciorarse del grado de seguimiento de la actividad, el nivel de implicación de los estudiantes y el grado de asimilación de los contenidos trabajados durante la experiencia de aprendizaje).

C) Objetivos y sentido curricular

En líneas generales, los objetivos de la presente experiencia residen básicamente en conseguir estimular la inmersión del alumnado en el período proyectado a través de una serie de fotografías pertenecientes a la época referida, lanzando una imagen del entorno urbano de Sudáfrica y de la ordenación y segregación social que la normativa del apartheid entrañaba. Posteriormente, el logro central de la actividad residirá en la capacidad de los estudiantes para investigar en torno a los argumentos que blandía la población negra —en contra del apartheid— y la minoría blanca de origen británico —defensora de mantener este sistema de segregación como forma de perpetuar las estructuras de poder existentes—, construyendo en este punto argumentos a favor de ambas posturas de cara a defenderlas (que no imponerlas o ensalzarlas) en un debate grupal de dos facciones.

De acuerdo con la Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, este tema se encuentra ubicado en el bloque siete del currículo de Bachillerato, dentro de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo. Esta actividad se realizará cumpliendo los siguiente criterios de evaluación, competencias clave y estándares de aprendizaje (Orden, 2016):

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<u>Crit.HMC.7.1.</u> Explicar los motivos y hechos que conducen a la descolonización estableciendo las causas y factores que explican el proceso.	CCL-CMCT	<u>Est.HMC.7.1.1.</u> Define el concepto de descolonización y localiza en un mapa las zonas afectadas. Enumera y explica los principales conflictos.
<u>Crit.HMC.7.2.</u> Describir las etapas y consecuencias del proceso descolonizador identificando las que afectan a unas colonias y a otras, estableciendo hechos y personajes significativos de cada proceso. Analizar el subdesarrollo del Tercer Mundo estableciendo las causas que lo explican.	CCL-CSC-CAA-CSC-CD	<u>Est.HMC.7.2.1.</u> Establece de forma razonada las distintas causas y factores que desencadenan y aceleran el proceso descolonizador a partir de la II Guerra Mundial. <u>Est.HMC.7.2.3.</u> Distingue las diferentes etapas del proceso descolonizador, identifica sus diferentes contextos y analiza los problemas de los países del Tercer Mundo tras la descolonización a partir de fuentes primarias y secundarias de distinta naturaleza.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<p><u>Crit.HMC.7.4.</u> Obtener y seleccionar información de fuentes primarias o secundarias, analizando su fiabilidad e intencionalidad y considerando la presentación gráfica o escrita.</p>	<p>CCL-CMCT-CAA-CD</p>	<p><u>Est.HMC.7.4.2.</u> Realiza un trabajo de investigación, individual o cooperativo, sobre algún país subdesarrollado o del Movimiento de Países No Alineados e indaga en sus características, problemáticas de la época o cualquier otro aspecto de interés para el alumno. Es capaz de transmitir los resultados de forma correcta.</p>

D) Desarrollo y recursos

En síntesis, hablamos de una actividad —siguiendo la línea explicativa y teórica de lo ya comentado— cuyo itinerario de trabajo y desarrollo es bastante simple, con una primera etapa de inmersión espacio-temporal a partir de una serie de recursos fotográficos de época (figuradas como fuentes primarias) y una segunda fase centrada en el desarrollo de un ejercicio de debate grupal, aunque medie entre ambas un lapso temporal dedicado a la preparación colectiva de la información y líneas de argumentación a defender durante el segundo segmento de la experiencia de aprendizaje.

Posteriormente, tras haber dejado al alumnado un margen de tiempo prudencial para disponer los argumentos que pretendan blandir posteriormente, se procederá a la realización del referido debate, que concluirá con una breve conclusión donde se pondrán en común las principales ideas surgidas durante las distintas intervenciones.

Tratando de desgranar un poco más los elementos recién comentados, indicar brevemente que los alumnos contarán con un ordenador portátil para preparar y disponer su batería de argumentos, elemento que puede ser tan ventajoso —especialmente si se plantean las cuestiones adecuadas y tratan de emplear fuentes primarias o secundarias que indaguen en las cuestiones ideológicas del apartheid— como problemático —en el caso de que se ciñan al uso de marcos teóricos con explicaciones generalistas carentes de contraste científico—.

E) Comentario crítico de la actividad

Con esta experiencia de aprendizaje, nuestra intención inicial reside en tratar de aproximar al alumnado —de un modo más integrador, innovador, dinámico y atractivo— el estudio, y la consiguiente comprensión, el fenómeno histórico del apartheid y sus connotaciones dentro de un proceso mucho más amplio como fue la descolonización.

De tal manera, la propuesta de un debate que confronte las ideas de ambos grupos raciales y sociales —que conformaban y padecían las leyes del apartheid— permitirá al alumnado conocer de primera mano la ideología y concepciones vitales diferenciadas que había dentro de la nación sudafricana, pudiendo así comprender las motivaciones que había tras el hecho de concebir la separación racial como un elemento natural y conveniente o, por el contrario, como un gesto de discriminación irracional hacia un grupo concreto ciñéndose únicamente a su color de piel.

Dentro de esta cuestión, de especial controversia en la sociedad actual, el docente debe ser especialmente cuidadoso, ya que no se pretende en ningún momento ensalzar ni hacer apología alguna de la discriminación étnica o racial —tan solo exponer una forma de concebir el mundo y las relaciones humanas en un momento concreto de la historia contemporánea—.

3. Análisis comparado y valoración de conjunto

Una vez presentadas las experiencias de aprendizaje de manera individualizada, procederemos a trazar una comparativa entre las mismas y sus características fundamentales, poniendo en valor las virtudes educativas de cada una de ellas, sus similitudes, sus diferencias y el distinto modo en que las mismas pretenden incidir en el trabajo de la empatía histórica como ya hemos subrayado.

En líneas generales, hemos considerado oportuno organizar el contenido en una serie de tablas, donde se conecta y relaciona —de manera visual y buscando así facilitar el acercamiento esquemático entre los elementos— cada actividad con las principales categorías de observación valoración empleadas, como los objetivos, los principios metodológicos, el tiempo estimado para las distintas experiencias de aprendizaje, las posibles dificultades a surgir en el transcurso de las mismas o sus fortalezas como vehículos o herramientas didácticas.

El primer bloque de categorías que traemos a comparación es la triada Síntesis-Objetivos-Metodología, claves para identificar las características generales de cada actividad, qué pretendemos lograr a partir de ellas y cuáles son las fórmulas empleadas para el correcto desarrollo de las experiencias. De esta forma, la relación entre las tres dimensiones se refleja en la siguiente tabla:

	SÍNTESIS	OBJETIVOS	METODOLOGÍA
<p>ACTIVIDAD 1. Los problemas tras el progreso</p>	<p>Ejercicio focalizado en transmitir al alumnado el modo de vida de la recién surgida clase obrera a través de un formato teatral de <i>story telling</i>, que pretende crear un marco de inmersión temático-espacial e ir transformándose, progresivamente, en una suerte de debate guiado mediante preguntas orientadas a cimentar la asimilación del conocimiento histórico planteado.</p>	<p>Conseguir que el alumnado comprenda las circunstancias que llevaron al proletariado a concebir su realidad del modo en que lo hizo, así como los distintos modos de actuación que tuvo en aras de alcanzar sus intereses colectivos a lo largo del siglo XIX.</p>	<p>Utilizaremos una metodología constructivista, donde el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, generando a partir de esta premisa una estrategia de <i>story telling</i> que derivará paulatinamente en un formato de <i>role playing</i>. Ambas técnicas se insertan en un marco de “diálogo” donde el profesor encarnará a un joven obrero inglés, mientras el alumnado hará las veces de campesinado procedente de un lugar ajeno a las transformaciones de la Revolución Industrial. Una vez finalizada la fase de interacción profesor-alumnos se procederá a realizar una suerte de debate guiado, con una serie de preguntas fijadas por el docente en aras de comprobar el grado de adquisición de los conocimientos trabajados.</p>

	SÍNTESIS	OBJETIVOS	METODOLOGÍA
<p>ACTIVIDAD 2. Vivir la Gran Depresión en EE. UU.</p>	<p>Se trata de una experiencia de inmersión que obliga a los alumnos a tener en cuenta cómo afectan los diversos acontecimientos históricos a unos y otros grupos sociales.</p>	<p>El objetivo es que el alumnado sea capaz de percibir una distinción en los efectos de los hechos históricos sobre los diversos grupos sociales, y las diferentes percepciones que surgen a partir de ello desde unos y otros sectores de la población.</p>	<p>Igual que sucede durante la actividad anterior, nos ubicamos en una metodología puramente constructivista, debido a que propone mediante la utilización de una serie de materiales (fuentes documentales y recursos cinematográficos comunes) la construcción de un producto escrito individual. Bajo tal planteamiento, el alumno entraña el origen y final del proceso de enseñanza, relegando al profesor a la única función de proveer las materiales convenientes.</p>

	SÍNTESIS	OBJETIVOS	METODOLOGÍA
ACTIVIDAD 3. La sociedad berlinesa entre 1939 y 1945	<p>Actividad centrada en generar un conocimiento histórico a través de una serie de secuencias audiovisuales que inciden especialmente en el trabajo de la empatía histórica, manifestando personajes con una serie de actitudes, diálogos y comportamientos que explican, en buena medida, algunas de las razones que llevaron a gran parte de la población alemana a apoyar el sistema nazi creado por Hitler y toda la maquinaria ideológica totalitaria y antisemita.</p> <p>El trabajo de los fragmentos audiovisuales, guiados con una serie de preguntas estratégicamente trazadas, irá seguido de un debate donde compartirán con sus compañeros las principales ideas extraídas anteriormente de manera individual.</p>	<p>El objetivo es que a través de un viaje audiovisual (utilizando escenas de dos películas totalmente diferentes en cuanto a género) el alumnado comprenda los argumentos que llevaron a la población alemana de la época a apoyar a Hitler y el sistema que instauró en el país.</p>	<p>Se emplea una metodología constructivista donde el alumno es el protagonista de su aprendizaje, ya que tendrá que mostrar cómo ha comprendido o qué ha deducido de las escenas proyectadas mediante la contestación de una serie de preguntas. A partir de aquí, se les dejará un tiempo breve para que ordenen sus ideas en un papel y, más tarde, podrán participar libremente en el debate (solicitando su turno de palabra). Para asegurarnos de que se ha generado un verdadero aprendizaje recogeremos los papeles con las ideas que habían apuntado, por si se diera el caso de que algún alumno no tomase la palabra durante el referido debate.</p>

	SÍNTESIS	OBJETIVOS	METODOLOGÍA
ACTIVIDAD 4. Apartheid	A partir de una primera etapa de inmersión espacio-temporal en la Sudáfrica del apartheid, proyectar un debate grupal donde unos alumnos defenderán las posturas favorables al mantenimiento de estas normas de segregación y otro sector de la clase apoyará precisamente lo contrario. Esta premisa les llevará, de forma autónoma, a informarse debidamente en torno a esta cuestión e interrogarse sobre la ideología y la manera de enfocar el apartheid por los distintos sectores de la sociedad sudafricana.	Este ejercicio tiene como principal enfoque la capacidad del alumnado para introducirse en el ambiente de una época pretérita a partir de fotografías y, posteriormente, pudiendo desarrollar una argumentación sólida a partir de la búsqueda autónoma de información en torno a los intereses y distintas percepciones respecto a las políticas de segregación del apartheid sudafricano.	En sintonía con el resto de actividades propuestas, se desarrollan unos principios metodológicos de corte constructivista, donde el alumnado (más allá de lo que haya podido extraer de la explicación inicial correspondiente a la fase de inmersión espacio-temporal) deberá ser capaz de construir con sus propios medios el conjunto de argumentos que le permitan defender a lo largo del debate la postura que le haya sido asignada respecto a la cuestión del apartheid.

Tal y como refleja el diagrama, podemos identificar —más allá de las particularidades de cada experiencia— un patrón común en todas ellas en torno a la cuestión de la inmersión como paso inicial destacado en la proyección de los ejercicios, a modo de elemento facilitador en el acercamiento del alumnado hacia la toma de perspectiva o empatía histórica. Junto a tal concepto inmersivo, aparecen como denominadores comunes el papel activo del alumno dentro del desarrollo de las actividades, el método constructivista en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la generación de un “producto material” en todas las experiencias —bien sean participaciones en cuestiones lanzadas por el docente, anotaciones de ideas, respuestas a preguntas escritas o intervenciones en los debates de aula—.

En segundo término, las categorías que traemos a comparación son la serie Desarrollo-Materiales-Tiempo-Acción, fundamentales todas ellas para comprender y estudiar en profundidad el transcurso de nuestras actividades, el papel del alumnado dentro de las mismas y las sesiones disponibles para el desarrollo exitoso de dichas experiencias (cuestión especialmente delicada si tenemos en cuenta la ingente cantidad de temario que los currículos académicos y libros de texto pretenden cubrir).

Dentro de tales dimensiones, no debemos caer en el error de confundir el desarrollo con la acción, debido a que la primera se refiere al transcurso de la misma experiencia de aprendizaje —en un ámbito general y prestando atención especialmente a la propuesta de aula del docente— y la segunda a las actividades que propiamente lleva a cabo el alumnado durante el desarrollo del ejercicio —bien sea elaborar un texto, contestar a una serie de cuestiones o preparar intervenciones y argumentos de cara a un debate grupal—. Teniendo en cuenta estas consideraciones, la tabla con las citadas categorías queda de la siguiente manera:

	DESARROLLO	MATERIALES	TIEMPO	ACCIÓN
<p>ACTIVIDAD 1. Los problemas tras el progreso</p>	<p>Inicialmente, Una vez finalizada la fase de interacción profesor-alumnos se procederá a realizar una suerte de debate guiado, con una serie de preguntas fijadas por el docente en aras de comprobar el grado de adquisición de los conocimientos trabajados.</p>	<p>Necesitaremos tener impresas las fotografías que se van a mostrar al alumnado y una vestimenta adecuada (fundamental para la inmersión espacial en la temática planteada) para la realización de la actividad. Además de esto, haremos uso del espacio del aula.</p>	<p>1 sesión de 50 minutos.</p>	<p>El alumnado escuchará la narración propuesta por el docente y, en la medida en que sea posible, contestará a las preguntas lanzadas por él mismo. Al finalizar esta fase, se les cederá un tiempo para organizar en su cuaderno las principales ideas extraídas, con la intención de que puedan ser una referencia de utilidad a la hora de resolver las cuestiones a plantear en el debate guiado posterior.</p>

	DESARROLLO	MATERIALES	TIEMPO	ACCIÓN
<p>ACTIVIDAD 2. Vivir la Gran Depresión en EE. UU.</p>	<p>La primera de las fases de la actividad incide en la visualización de los fragmentos documentales seleccionados y el trabajo con las fuentes documentales complementarias, provocando así la inmersión del alumnado en la época señalada. En segundo lugar, se realizará la elaboración las narraciones relativas a los distintos tipos de personajes mostrados, teniendo en cuenta las diferentes situaciones y condiciones que guían el modo de actuación y creencias de cada uno de ellos.</p>	<p>Se emplean textos históricos e historiográficos y los materiales audiovisuales <i>Las uvas de la ira</i> y <i>Cinderella Man</i>.</p>	<p>2 sesiones de 50 minutos.</p>	<p>Desarrollar una redacción imaginando ser de un grupo social concreto durante la Gran Depresión, para exponerlo y comparar las distintas visiones que se tenía en la época.</p>

	DESARROLLO	MATERIALES	TIEMPO	ACCIÓN
ACTIVIDAD 3. La sociedad berlinesa entre 1939 y 1945	<p>Durante la primera de las sesiones se proyectarán las imágenes correspondientes a la película <i>Jojo Rabbit</i> y se procederá a la contestación de las preguntas relativas a las mismas. Esta línea de trabajo continuará del mismo modo en la segunda sesión, pero en este caso con fragmentos de la mini-serie <i>Hospital Charité</i>. Finalmente, cerraremos el tema planteando un interrogante general acerca de las consecuencias que supuso el nazismo y su estudio en Europa.</p>	<p>Únicamente necesitaremos el espacio del aula, así como un ordenador portátil y un proyector para poder visualizar las imágenes (previamente guardadas en la plataforma Google Drive o alojadas en un USB externo).</p>	<p>2 sesiones de 50 minutos.</p>	<p>Contestación de una serie de preguntas vinculadas a las escenas cinematográficas proyectadas en el aula, pudiendo los alumnos anotar de manera autónoma las principales ideas que hayan extraído de las imágenes vistas. Posteriormente, y solicitando el turno de palabra, podrán participar en el debate planteado.</p>

	DESARROLLO	MATERIALES	TIEMPO	ACCIÓN
ACTIVIDAD 4. Apartheid	<p>En primer término se desarrollará una breve presentación oral por parte del profesor, utilizando una serie de fotografías de la época y de la cuestión del apartheid a modo de elemento de inmersión.</p> <p>Posteriormente, tras haber dejado al alumnado un margen de tiempo prudencial para disponer los argumentos que pretendan blandir posteriormente, se procederá a la realización del referido debate, que concluirá con una breve conclusión donde se pondrán en común las principales ideas surgidas durante las distintas intervenciones.</p>	<p>Además de las fuentes visuales (fotografías) empleadas en la fase inicial por el docente, cada una de las facciones del debate necesitará un ordenador portátil para la preparación de sus argumentos e intervenciones.</p>	<p>2 sesiones de 50 minutos.</p>	<p>Más allá de la preparación (autónoma) de sus intervenciones por el alumnado, la propia argumentación de los mismos durante el ejercicio de debate.</p>

Pese a que se trate de dimensiones cuyo comentario es escasamente valioso debido al carácter visual que ofrece la tabla y a las particularidades de cada actividad, debemos subrayar que los materiales constituyen una cuestión delicada sobre la que conviene investigar previamente para evitar ciertos problemas, además de realizar un estudio deliberado sobre la idoneidad de los mismos —para lo cual será especialmente valiosa la repetida puesta en práctica de tales actividad, con el objetivo de perfeccionarlas progresivamente—.

Pese a tales connotaciones, se observa una clara tendencia común al uso de recursos visuales —bien fotografías o fragmentos de películas— y al trabajo colectivo orientado

a incentivar la expresión comunicativa en público, especialmente útil para desarrollar la competencia lingüística y habilidades vinculadas a la argumentación y la tolerancia hacia las posturas ajenas. Otro patrón bastante repetido lo constituye la estructuración de las experiencias de aprendizaje en tiempos de dos sesiones, lo cual nos da una pista de las fases a realizar para desarrollar con eficacia actividades orientadas a trabajar este tipo de contenidos y capacidades.

Finalmente, el tercero de los diagramas aúna en la comparativa las dimensiones Dificultades-Fortalezas-Momento histórico concreto, estando los dos primeros claramente vinculados —en régimen de antonimia— y el último algo apartado, pese a reflejar linealmente el trabajo cronológico seguido por el itinerario de actividades. Comentado esto y a partir de lo señalado en la tabla:

	DIFICULTADES	FORTALEZAS	MOMENTO HISTÓRICO CONCRETO
ACTIVIDAD 1. Los problemas tras el progreso	El planteamiento teatral de la experiencia de aprendizaje puede traer cierta comicidad y despiste entre el alumnado y en el ambiente de la sesión, interrumpiendo la concentración y el transcurso de la actividad. Además, los argumentos presentados por el docente (haciendo las veces del obrero inglés) pueden llevar a los estudiantes al posicionamiento compasivo en lugar de a la comprensión racional del discurso presentado.	En este caso, las fortalezas no son sino el lado positivo de las mismas dificultades planteadas, debido a que la teatralidad puede postularse como una técnica que despierte una mayor atención en el alumno y aumente su motivación hacia el desarrollo de la actividad de aula. A su vez, los argumentos desarrollados por el docente pueden fortalecer la vinculación emocional hacia el personaje y suponer un acicate cognitivo, facilitando la comprensión del modo de vida de la clase obrera y cimentando una empatía histórica más granada.	Primeras décadas del proceso de la Revolución Industrial y consolidación de sus estructuras económicas y sociales.

	DIFICULTADES	FORTALEZAS	MOMENTO HISTÓRICO CONCRETO
ACTIVIDAD 2. Vivir la Gran Depresión en EE. UU.	<p>El principal obstáculo reside en la predisposición que pueda tener el alumnado hacia una actividad protagonizada por un recurso como el cine, debido a que puede ser objeto de análisis simplistas ceñidos a la trama y personajes proyectados como meros casos específicos.</p> <p>Además, el cine dentro del aula (por su oposición clásica a la clase tradicional) puede ser interpretado por los estudiantes como una fase lúdica, alejada de la propia dinámica de estudio y trabajo en el aula.</p>	<p>Fundamentalmente, el uso del cine puede constituir una herramienta que facilite tanto la motivación del alumnado como la inmersión cognitiva en el período histórico a trabajar, además de complementar e ilustrar los contenidos de fuentes primarias e historiográficas.</p>	<p>El transcurso de la Gran Depresión durante la década de 1930, tras el crack bursátil de 1929.</p>
ACTIVIDAD 3. La sociedad berlinesa entre 1939 y 1945	<p>Igual que sucede en la actividad anterior, el cine puede ser enfocado como una distorsión o desvirtuación del análisis histórico, proyectando una visión generalizada y estereotipada de realidades pretéritas mucho más complejas.</p> <p>De forma similar, el problema de la asociación del cine a la dispersión por parte del alumnado puede traer problemas de falta de atención hacia la materia y, consecuentemente, una devaluación progresiva de dicha herramienta.</p>	<p>Visualmente, el cine ofrece unas ventajas comunicativas con el estudiante que el libro de texto o la explicación oral del docente ya no poseen, además de posibilitar una mayor conexión emocional a través de los propios personajes o las características de la trama.</p>	<p>Momento previo al estallido de la Segunda Guerra Mundial y durante el desarrollo de la misma.</p>

	DIFICULTADES	FORTALEZAS	MOMENTO HISTÓRICO CONCRETO
ACTIVIDAD 4. Apartheid	El principal problema de esta actividad puede residir en la adopción por el alumnado de una postura presentista respecto a un fenómeno marcadamente racista como es el apartheid, juzgándolo desde una posición actual, posicionándose desde el inicio del ejercicio bajo el marco de la consideración actual de defensa de los derechos humanos y desvirtuando así el propósito ofrecido por la actividad en cuanto a sus opciones de trabajo de la empatía histórica.	La mayor ventaja de dicha actividad reside en la capacidad autónoma del alumnado para preparar los argumentos que utilizará en el debate y, de esta manera, construir su propio aprendizaje a partir de instrucciones básicas lanzadas por el docente. Además, constituye un tipo de ejercicio idóneo para desarrollar la capacidad para comunicarse en público y aprender a escuchar las propuestas ajenas.	Período durante el que estuvo instaurado el sistema de segregación del Apartheid en Sudáfrica, tomando como referencia los años del inicio del proceso de Descolonización (1948) hasta la abolición de tales medidas discriminatorias (1992).

Esencialmente, lo que aquí se manifiesta es la ya señalada dualidad de las dimensiones dificultades y fortalezas, ya que ambas constituyen “las dos caras de una misma moneda”. Ello se debe a que ejemplifican la virtud o la carencia en la actividad en función de la capacidad comunicativa docente y el grado de preparación de los ejercicios, aunque también jueguen un papel relevante condicionantes externos al profesor, como el estado de ánimo del alumnado, el interés hacia ese momento histórico concreto o el grado de atractivo que pueda generar una herramienta u otra de trabajo (referenciando de nuevo aquí las ventajas que puede implicar el uso del cine).

En base a tal argumento, es probable que solo la puesta en práctica a lo largo del tiempo y la progresiva modificación —en aras de una mejora— puedan pulir la idoneidad de las actividades propuestas, bien por estructuración de las sesiones, adecuación de la tarea, grado de conveniencia de los materiales empleados o encaje de los métodos planteados en función de las inquietudes o el nivel de motivación que puedan despertar en los estudiantes.

CONCLUSIONES

A grandes rasgos, y siguiendo la línea ya comentada durante el planteamiento inicial del problema tratado, los ejercicios enfocados al trabajo de la empatía histórica suelen dar resultados, aunque prometedores de cada a futuras investigaciones y progreso de nuevas actividades de mayor perfeccionamiento, por debajo del nivel esperado. Consideramos que ello se debe, en primer lugar, a la falta de “entrenamiento” por parte del alumnado en el desarrollo de experiencias que incidan en la toma de perspectiva histórica (aunque podríamos señalarlo así para cualquier otro metaconcepto del pensamiento histórico) y, en segundo término, a la desvirtuación que el modelo de clase tradicional ha generado en torno a metodologías más dinámicas y posicionadas hacia la incorporación de materiales gráficos y audiovisuales en el transcurso de las sesiones.

Dicho de otro modo, el estudiante ve en la película no una herramienta común de aprendizaje, sino un elemento lúdico y de dispersión que no se corresponde con la metodología habitual y, por tanto, objeto de “desconexión” en el aula —debido a que, normalmente, no se asocia con contenido teórico que reverbere en las siempre amenazantes pruebas de evaluación.

Sin embargo, como señalan gran parte de los autores que han trabajado sobre la empatía histórica aplicada al aula —en la línea de exposición dibujada en el primer apartado—, constituye un recurso tremendamente interesante de cara a ir modificando paulatinamente la metodología didáctica con el alumnado y abandonar los métodos expositivos tradicionales, normalizando así técnicas de trabajo que incidan en las competencias de aprendizaje y ayuden a construir conocimientos más sólidos y conectados cognitivamente entre sí.

Inciendo en este punto, podemos confirmar que diversos autores —como Davison y Kohlmeier— defienden las posibilidades educativas y didácticas de la enseñanza a través del trabajo de la empatía histórica, debido a que permite evitar el aprendizaje superficial y, como señala Prats (2001), conduce al logro de un conocimiento adecuado de los hechos históricos. En este sentido, constituyen actividades especialmente idóneas, donde los alumnos formulan hipótesis y analizan en profundidad los acontecimientos presentados, alcanzando así un saber que les permita comprender el mundo circundante. Junto a esto, implementar la empatía histórica posibilita estimular la motivación de los estudiantes, como evidencian tanto su comportamiento en el aula como sus propias opiniones acerca de las actividades desarrolladas. La explicación a tal cuestión reside en que la empatía hace del alumno el protagonista de su aprendizaje, dotándole de un papel

activo (investiga sobre personajes históricos, participa en juegos de rol, se expresa mediante debates, etc.), permitiéndole aprender de manera dinámica y entretenida, y motivando su curiosidad (Doñate Campos & Ferrete Sarria, 2019).

Ahondando en la línea de trabajo propuesta, el desarrollo de la capacidad de empatía histórica se postula como un recurso idóneo tanto para el trabajo del pensamiento histórico —y generar así un conocimiento y un aprendizaje de mayor calidad y profundidad— como para la tarea de minimizar las concepciones históricas presentistas, predisponiendo mecanismos en el alumnado a favor de analizar antes de juzgar, teniendo siempre presente que las motivaciones y los modos de actuación de las personas de sociedades pretéritas obedecían a parámetros y conocimientos que poco tiene que ver con los actuales.

En último término, tal y como señala Miranda Ugarte (2020), la capacidad de empatía puede ser de especial utilidad para el devenir de nuestro alumnado en su entorno social cotidiano, dado el marco de globalización en el que vivimos y la multiculturalidad que define a las sociedades europeas actuales. De tal manera, dicha aptitud podría facilitar la comprensión de la alteridad religiosa e ideológica y facilitar el respeto hacia el otro o el diferente, sin caer en prejuicios o en concepciones eurocentristas que desvirtúen los modos de vida o de pensamiento de otros grupos étnicos o civilizaciones. Sin embargo, tampoco debemos perder de vista que se trata de una cuestión ciertamente controvertida, debido a que el relativismo cultural plantea una serie de situaciones donde la línea entre los derechos individuales —y parte de los cimientos ideológicos— de la sociedad occidental y las costumbres o modos de vida de otras culturas es realmente fina (como pudieran ser determinadas prácticas sexuales dentro de las tribus africanas o las libertades de mujeres y homosexuales bajo la ley islámica o *sharia*).

BIBLIOGRAFÍA

- Almansa Pérez, R. M. (2018). La empatía como método humanístico de docencia de la Historia: sugerencias didácticas en un panorama de desvalorización de los estudios históricos. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 17, 87-98. http://www.publicacions.ub.edu/revistes/ejecuta_descarga.asp?codigo=1480
- Belvedresi, R. E. (2021). ¿Es posible la comprensión histórica sin anacronismo? *Artcultura: Revista de História, Cultura e Arte*, 23(43), 82-94. <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/64084/32997>
- Camacho, I. (2006). Presentismo: una defensa desde la enseñanza de la ciencia. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 3(2), 220-228. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3861/3439>
- Castillo Labrín, M. I. (2015), El procedimiento de Empatía Histórica para la comprensión del pasado: El cómic como herramienta didáctica para el aprendizaje de la Gran Guerra el Primer Año de Enseñanza Media. Universidad Alberto Hurtado <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/23920/PEPCastilloL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chartier, R. (2020). Presentismo del pasado. *Estudios Sociales: Revista Universitaria Semestral*, 58(1), 61-74. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/EstudiosSociales/article/view/9476/12780>
- Doñate Campos, O. & Ferrete Sarria, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos histórico. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, 47-60. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/doate.pdf>
- Fendler, L. (2009). El lado positivo del presentismo. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(2), 183-206. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132FIRINV2.pdf>
- González Monfort, N., Henríquez Vásquez, R., Pàges Blanch, J. y Santisteban, A. (2010). *Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica.*

En Pàges Blanch, J. y González Monfort, N. (coords.). La construcció de les identitats i l'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història, 145-157 https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2020/240055/conideensciesocgeohis_a2010p145.pdf

Martínez, M., Veloz, F. & Villalón Gálvez, G. (2021). *Enseñar a Pensar Históricamente a través de la formación de la Argumentación y la Empatía Histórica*. En Massip Sabater., M., González Monfort, M. y Santisteban Fernández, A. (coords.). El futuro comença ara mateix: L'ensenyament de les ciències socials per interpretar el món i actuar socialment, 195-204. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2021/259322/futurcomavu_a2021-195-204.pdf

Miranda Ugarte, M. (2020). Propuesta de actividades para combatir el presentismo a través de la empatía histórica en la enseñanza de la Historia. La Segunda Guerra Mundial y el ascenso de Hitler [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/97587/files/TAZ-TFM-2020-996.pdf>

Moro Abadía, O. (2006). «Presentismo»: Historia de un concepto. *Cronos: Cuadernos valencianos de historia de la medicina y de la ciencia*, 9(1), 149-174. https://digital.csic.es/bitstream/10261/102989/1/Cronos%20V9_149-174.pdf

Naishtat, F. (2021). El Ángel de la Prehistoria: anacronismo, discontinuidad y huella en la *facies* inconsciente de la historia. *Artcultura: Revista de Història, Cultura e Arte*, 23(43), 95-105. <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/64085/32998>

ORDEN ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Ortiz Sáez, S. (2020). Empatía en la clase de Historia: Propuesta de experiencias para la adquisición de empatía histórica [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/97602/files/TAZ-TFM-2020-934.pdf>

Paricio Royo, J. (2019). 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. *Clio: History and History Teaching*, 45, 330-356. http://clio.rediris.es/n45/articulos/330_356_Libre07_Paricio.pdf

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Sáiz Serrano, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clio: History and History Teaching*, 39, 1-20. <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>

Samacá Alonso, G. & Acevedo Tarazona, Á. (2022). Presentismo e historia del tiempo presente: elementos para una discusión actual del quehacer historiográfico. *Trashumante. Revista Americana De Historia Social*, 19, 208-230. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/trashumante/article/view/348606/20807225>

Silva Olarte, R. (2009). Del anacronismo en Historia y en Ciencias Sociales. *Historia crítica, extra 1*, 278-299. <https://www.redalyc.org/pdf/811/81112369015.pdf>

Tazón Serrano, S. (2008). *Apartheid y estado. Desigualdad ante la ley y fragmentación de población y territorio* [Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Institucional de Documentos de la Universidad de Zaragoza. https://zaguan.unizar.es/record/1907/files/TUZ_0035_tazon_aparth.pdf

WEBGRAFÍA

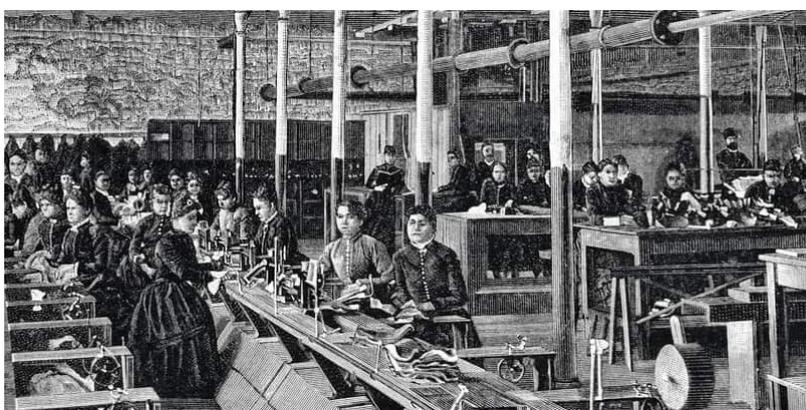
- Botello, D. (19 de octubre de 2021). *El presentismo histórico*. Sociedad Iberista. <https://www.sociedadiberista.org/presentismo/>
- Calvo Poyato, J. (19 de marzo de 2016). *Presentismo histórico*. ABC Córdoba. <http://www.josecalvopoyato.com/Inicio/presentismo-historico-josecalvopoyato/>
- Castañón, E. (15 de noviembre de 2012). *Una reflexión sobre la concepción «presentista» de la historia*. Ethic. <https://ethic.es/2012/11/observaciones-acerca-de-la-concepcion-presentista-de-la-historia/>
- Diego, J. (18 de febrero de 2014). *El «presentismo» histórico, un error de análisis*. La Historia Heredada. <https://lahistoriaheredada.wordpress.com/2014/02/18/el-presentismo-historico-un-error-de-analisis/>

ANEXOS

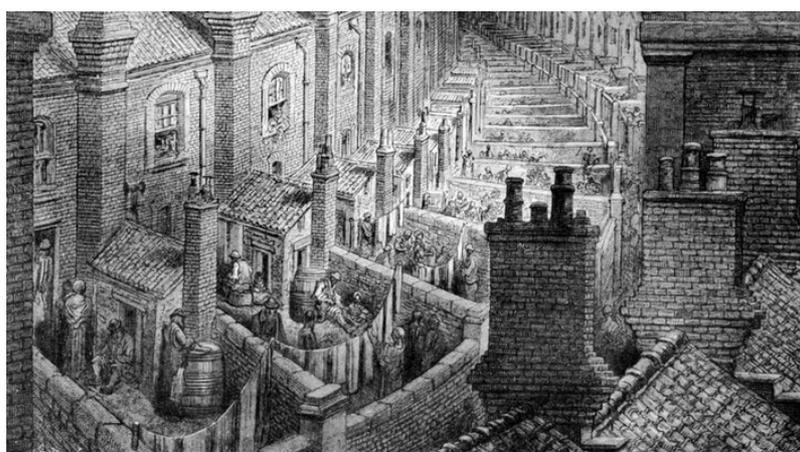
A continuación se presentan de forma lineal —y concordante con las actividades previamente desarrolladas, comentadas y analizadas— los materiales destinados a la realización de las citadas experiencias, constituyéndose de la siguiente manera:

Anexo 1 (Correspondiente a la **ACTIVIDAD 1**. Los problemas tras el progreso)

Las imágenes que se utilizarán para facilitar la inmersión del alumnado en la actividad serán las siguientes:

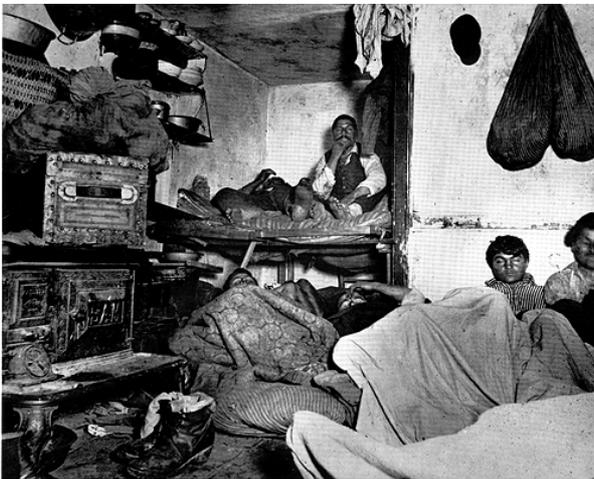


<https://concepto.de/wp-content/uploads/2020/09/proletariado-e1600139552231.jpg>



https://www.planet-wissen.de/geschichte/neuzeit/viktorianisches_zeitalter/viktorianisch-arbeitersiedlung-100~_v-gseapremiumxl.jpg

https://img.haikudeck.com/mg/TI8QIVN4j9_1417114031100.jpg



<https://cuestionsocialsek.files.wordpress.com/2019/04/jacob-riis-five-cents-lodging-bayard-street-c.-1889.gif>

Anexo 2 (Correspondiente a la **ACTIVIDAD 2**. Vivir la Gran Depresión en EE. UU.)

Crack del 29

La situación de crecimiento y optimismo económico de los años 20 se había basado sobre pilares nada saludables desde el punto de vista económico:

- La superproducción: se produce más de lo que se consume. Durante la Primera Guerra Mundial los países no europeos habían desarrollado ciertos sectores industriales con el fin de sustituir las importaciones europeas. Terminada la contienda, la producción europea y extraeuropea se sumaron, sin que paralelamente se produjera un aumento suficiente del consumo. Esta situación provocó un aumento de los stocks -sobrantes almacenados sin venderse-. A pesar de esta superproducción, los valores de la bolsa siguieron subiendo. Ello solo tenía una explicación, la conocida como inflación del crédito: se repartían altos beneficios porque los costos de producción se afrontaban a base de préstamos bancarios.
- Especulación: Las inversiones no se orientaban hacia los sectores productivos, algo favorecido también por el incremento excesivo de los créditos. Se invierte para obtener dinero fácil y rápido, comprando en un momento dado para vender al poco tiempo por un precio más alto. De esta manera los precios subían de manera artificial muy por encima del valor real de las cosas.

La burbuja especulativa, surgida de esta manera, estalló repentinamente a finales de 1929. En septiembre de 1929 la bolsa de Wall Street empezó a dar muestras de estancamiento y a finales de octubre se produjo una violenta crisis bursátil. El 24 de octubre, llamado "viernes negro", 13 millones de acciones fueron lanzadas al mercado a bajo precio y no encontraron comprador. El 29 de octubre son 16 millones de acciones los que afluyeron al mercado, aunque la demanda era prácticamente nula. El pánico había provocado la fiebre de ventas. En la primavera de 1930, cuando la situación parecía algo más estable, los bancos optaron por vender sus acciones. Ante la crisis, la mayoría de sus clientes habían retirado el dinero de sus cuentas bancarias, los bancos necesitaban líquido y para conseguirlo vendieron sus acciones, lo que provocó un nuevo pánico, contribuyendo el hundimiento de la bolsa. En los años siguientes las cotizaciones seguirían bajando.

La Gran Depresión (1930-1939)

A lo largo de la década de 1930 se fueron haciendo cada más evidentes las consecuencias del crack bursátil. En EE.UU. se produjo la ruina masiva de los pequeños accionistas, que habían invertido todos sus ahorros en la bolsa. El sistema financiero quedó desarticulado en los años posteriores y muchos bancos presentaron suspensión de pagos. Quebraron muchas empresas, especialmente las débiles y frágiles,

afectadas por la pérdida de beneficios y la eliminación de los préstamos bancarios. Se retrajeron las inversiones y se produjo un hundimiento del consumo. Ante las dificultades para vender los productos, se produjo un fuerte descenso de los precios. Todo ello provocó un aumento rápido de los niveles de paro, que en EE.UU. pasó del 3% al 25% y se convirtió en un drama nacional. El principal ejemplo de las políticas anticrisis fue el "New Deal", puesto en marcha en 1933 por el presidente F.D. Roosevelt. Buscaba la reactivación económica y de las empresas a partir de los postulados del economista John Maynard Keynes, que defendía el estímulo de la economía mediante el gasto presupuestario del Estado. El Estado actuaba sobre:

- El consumo: se ayuda a los parados con subvenciones y subsidios, se ponen en marcha políticas para eliminar el desempleo (creación de obras públicas) y se potencia la subidageneral de los salarios. Todo ello con el objetivo de crear una gran masa de personas con poder de compra, permitiendo así aumentar el consumo. Con el aumento del consumo, subiría la producción y crecería la economía.
- Los precios: trata de luchar contra la bajada de precios provocada por la crisis, manteniendo precios altos que permitieran a las empresas mantener los beneficios. Paralelo se recurre a subvenciones estatales sobre las empresas.



“Por lo tanto, la nación entró vacilante al segundo invierno de la depresión y el desempleo comenzó a volverse una forma de vida (...) Pero el frío era terrible en las viviendas sin calefacción, en las posadas que oían a sudor y desinfectantes, en los parques, en los furgones vacíos y a lo largo de los muelles. Sin dinero para el alquiler, los hombres sin trabajo y todas sus familias comenzaron a levantar barracas donde encontraban tierra desocupada. A lo largo de los terraplenes de los ferrocarriles, al lado de los incineradores de desperdicios, en los basureros de las ciudades, aparecieron poblados de cartón embreado y hojalata, cajas viejas de empaque y carrocerías de automóvil inservibles. Algunas barracas eran ordenadas y limpias: por lo menos la limpieza era gratuita; pero otras eran de una sordidez que desafiaba toda descripción, con los olores de la pobreza y de la rendición. Símbolos de la Nueva Era, esas comunidades recibieron muy pronto un nombre sardónico: se las llamó Villas Hoover, y de hecho en muchos casos solo los afortunados podían encontrar refugio en ellas. Los infortunados pasaban las noches amontonados ante las puertas, en cajas de empaque vacías o en furgones. En las filas de pan y en las cocinas populares, muchas horas de espera

traían una escudilla de papilla a menudo sin leche o sin azúcar y una taza de hojalata con café. (...) Ese segundo invierno vio a los habitantes de Chicago que escarbaban con palos y con las manos los montones de basura cuando se alejaban los camiones del servicio de limpieza “

Arthur M. Schlesinger, Jr. La crisis del orden antiguo 1919-1933.

“En definitiva, una cosa está clara sobre esta dramática experiencia. Hasta bien entrado el otoño de 1929 la recesión fue limitada: modesta en la actividad económica en general y ligeramente apreciada en el índice de desempleo. Hasta noviembre se pudo argüir que no había ocurrido nada del otro mundo. La economía, como dijimos, ha sufrido similares recesiones. Pero, a diferencia de esas otras ocasiones, en 1929 la recesión se prolongó insospechadamente y siempre empeorando. Este es el rasgo fundamental específico de la experiencia de 1929.”

J. K. Galbraith. El crack del 29.

“Y entonces los desposeídos fueron empujados hacia el oeste (...). Carretadas, caravanas, sin hogar y hambrientos, veinte mil, cincuenta mil y doscientos mil (...). Corriendo a encontrar algún trabajo para hacer – levantar, empujar, tirar, recoger, cortar– cualquier cosa, cualquier carga con tal de comer. Los críos tienen hambre. No tenemos dónde vivir. Como hormigas corriendo en busca de trabajo y, sobre todo, de tierra (...). Los hombres, que han creado nuevas frutas en el mundo, son incapaces de crear un sistema gracias al cual se pueda comer. Y este fracaso cae sobre el Estado como una gran catástrofe (...). Y en los ojos de la gente hay una expresión de fracaso, y en los ojos de los hambrientos hay una ira que va creciendo. En sus almas las uvas de la ira van desarrollándose y creciendo y algún día llegará la vendimia.”

John Steinbeck. Las uvas de la ira, 1939. Los desposeídos.

“El trabajo del hombre y de la naturaleza, el producto de las cepas y de los árboles, debe ser destruido para que se mantenga el curso de los precios, lo que significa una abominación que sobrepasa cualquier otra. Hay cargamentos de naranjas arrojadas por todas partes, la gente viene desde lejos para cogerlos, pero no lo consiguen (...), porque se envía a hombres encargados de rociar con petróleo los montones de naranjas (...). Y los niños atacados por la pelagra mueren porque cada naranja debe rendir un beneficio. Y como causa del fallecimiento se describe en el

registro: muerte por subnutrición. Y todo esto porque los alimentos se pudren, porque se les fuerza a que se pudran. En el alma de la gente engordan y maduran las uvas de la ira anunciando próximas vendimias”.

John Steinbeck. Las uvas de la ira, 1939. Los Frutos.

Cuestionario 1:

- ¿Cómo era la situación de la población estadounidense tras el Crack Bursátil de 1929?
- ¿Qué consecuencias tuvo en su forma de vida?
- ¿Hay situaciones parecidas en la actualidad? Si las hay di un ejemplo
- Imagina ser miembro de una familia campesina en EE. UU. tras el Crack del 29, comenta cómo es tu situación y que posibilidades tienes para salir adelante.

Cuestionario 2:

- ¿Cómo era la situación de la población estadounidense tras el Crack Bursátil de 1929?
- ¿Qué consecuencias tuvo en su forma de vida?
- ¿Hay situaciones parecidas en la actualidad? Si las hay di un ejemplo
- Imagina ser un obrero industrial en una ciudad de EE. UU. tras el Crack del 29, comenta cómo es tu situación y que posibilidades tienes para salir adelante.

Anexo 3 (Correspondiente a la **ACTIVIDAD 3**. La sociedad berlinesa entre 1939 y 1945)

-Película “Jojo Rabbit”

Enlace para su visualización: <https://www.yape.nu/jojo-rabbit/>

➤ Escena 1: min 00:50 a 1:20

En esta escena vemos como Jojo hace frente al espejo un monólogo que le sirve para empoderarse, atribuyéndose características positivas para lograr más confianza en sí mismo.

La pregunta que le haríamos a los alumnos tras su visualización sería la siguiente: En una parte del discurso denomina a Hitler como “el salvador”. A nuestros alumnos les preguntaríamos ¿Qué piensan que está haciendo Jojo en esta escena?, y ¿qué nombre le atribuye a Hitler? ¿Cómo crees que considera la sociedad alemana a Hitler según Jojo? ¿Consideras que el desenlace de la I Guerra Mundial y el Tratado de Versalles tuvieron algo que ver con el auge del nazismo? Justifica tu respuesta aportando algún dato que permita entender ese descontento entre la sociedad alemana, esa posible desesperación que pudo favorecer su ascenso.

➤ Escena 2: min 7:36 a 8:00/ min 8:36 a 9:00

En estas escenas se puede apreciar, algo que ocurrió en realidad, cómo se les inculcan ya desde pequeños algunas de las ideas que permitieron sustentar todo el aparato nazi. Ideas tales como la superioridad de la raza aria y el rechazo de todo lo relacionado con el mundo judío. ¿Crees que el hecho de haber socializado y educado de esta manera a estos niños tuvo alguna relación con el apoyo que muchos prestaron a este régimen? ¿Consideras que hubo adoctrinamiento desde la educación? y si es así ¿Crees que tuvo unas consecuencias relevantes, llegando a distorsionar la

realidad, defendiendo estas ideas tal vez porque eran las únicas que conocían? Justifica tu respuesta.

➤ Escena 3: min 8:00 a 8:26

Podemos observar cómo se está produciendo una escena recurrente en la Alemania nazi, que es la quema de libros. Al principio de la escena podemos ver como Jojo no pone buena cara, tal vez porque se cuestiona si eso está bien, pero esa cara de reprobación la cambia completamente al ver que el resto de sus compañeros de las juventudes hitlerianas realizan la misma acción que él. Da la impresión de que como todos lo hacen él también debe hacerlo y encima está bien. ¿Crees que lo que hace “la mayoría” puede hacer que se den por buenos comportamientos que pueden resultar un tanto reprobables fuera de contexto, pero que en esas circunstancias pueden darse por buenos? ¿Cómo piensas que se reflejó esto en la sociedad alemana? Escena 4: min 10:15 a 11:30

En esta escena vemos como, para demostrar su hombría, prácticamente obligan a Jojo a matar a un conejo, este no sólo se niega sino que intenta dejarlo escapar. Ante esto los instructores de las Juventudes se “le echan encima” y al final lo acaban tildando de cobarde y sometiéndolo a una gran presión. ¿Por qué crees que Jojo apoya a Hitler y quiere ser soldado si no es capaz de matar a un conejo? .Tras argumentar esto les realizaremos la siguiente pregunta: ¿Crees que puede ser un reflejo de la sociedad?¿ hasta qué punto consideras que podía ser el apoyo más por obligación que por “devoción”? ¿A qué lo atribuirías tu, a las creencias de la sociedad, al miedo, a que eran más fuertes que los grupos que pretendían oprimir...?

➤ Escena 5: min 20:03 a 20:35

Jojo y su madre dando un paseo por las calles de Berlín de repente se encuentran con un grupo de judíos y personas contrarias al régimen colgadas por el cuello hasta morir. Se paran delante y Jojo mira a otro lado pero su madre le obliga a mirar al frente. ¿Crees que se está intentando hacer un símil entre Jojo y la sociedad alemana de la época? ¿Qué opináis al respecto, creéis que tal vez parte de esos apoyos surgieron porque no eran en principio los afectados?

- Escenas 6: min 23:00 a 25:30/ min 37:40 a 39:14/ min 44:21 a 46:30/ 54:10 a 55:00/ min 1:15:25 a 1:15:40/ min 1:17:45 a 1:18:37/ min 1:32:50 a 1:33:54.

En estos fragmentos vemos como Jojo conoce a una nueva inquilina en su casa, una judía a la que está brindando su protección la madre de este.

Al principio en los primeros fragmentos vemos como Jojo al principio se asusta, porque tal y lo que le habían enseñado, un judío, se asemejaba a un ser diabólico, y cuando vamos avanzando en el visionado vemos como al conocerle estos mitos se van demostrando y acaban de hecho teniendo una relación excelente. ¿Crees que tenían argumentos reales contra estos colectivos? o ¿Eran fruto de la creación de todo el aparato en contra de esto?

¿Crees que muchos de los prejuicios de la sociedad alemana de la época hacia los judíos, comunistas y homosexuales podrían tener su explicación en este desconocimiento?

-Miniserie: “Charité en guerra”

Enlace para su visualización: <https://www.dilo.nu/charite-en-guerra/>

➤ Escena 1 Ep.1: min 18:25 a 19:25/ Ep.2 min 20:10 a 21:07/
Ep.3: min 3:30 a 3:55.

En estas escenas los diferentes médicos del hospital, interpretando la impartición de una clase, hacen una serie de discursos donde hablan de la superioridad de la raza aria y como esta no se ha de denigrar, llegando incluso a plantear la necesidad de eliminar y esterilizar a todos los niños y padres con esta condición. También hablan de la homosexualidad y de la necesidad de acabar con esta “enfermedad”.

Estos argumentos son argumentos reales de la época. ¿Cómo crees que influyó que desde ópticas médicas se dieran esta clase de razonamientos?.

¿Crees que hablaban desde la experiencia científica o habían puesto la medicina al servicio de su ideología como forma de justificar esta?

Para cerrar el debate plantearíamos una serie de preguntas sobre la repercusión que tuvieron estos hechos en Europa. ¿Crees que hemos aprendido? ¿Piensas que se puede repetir? ¿Qué repercusión piensas que ha tenido el nazismo en la historia posterior? Nuestro objetivo con esta última pregunta será que comprendan como esta “lección” que aprendió Europa nos ha permitido mejorar para evitar que se vuelvan a producir acontecimientos tan atroces como los vividos aquí. Les explicaremos cómo después de esto la igualdad, la tolerancia o la democracia, cobraron una importancia capital en todo el mundo materializándose en instituciones como la ONU o la Declaración de los Derechos Humanos.

Anexo 4 (Correspondiente a la **ACTIVIDAD 4**. Apartheid)



<https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/browser-only-upload/unicef-educa-rosa-parks-asiento-reservado-derechos-humanos-fuente-segregada.png>

<https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/browser-only-upload/unicef-educa-rosa-parks-asiento-reservado-derechos-humanos-segregacion-racial.png>



<https://1.bp.blogspot.com/-Atcnbpdv2c/XXjOuLAXmPI/AAAAAAAAAL-w/ApzK0OyiJ10k1Qu5KJclL6nNWUw2ksWOwCLcBGASyHQ/s1600/Carteles%2Bracistas%2Bdel%2Bapartheid%2Ben%2BSud%25C3%25A1frica%2B23.jpg>

<https://tourhistoria.com/wp-content/uploads/Apartheid-Sudafrica.jpg>



Además de las imágenes adjuntadas anteriormente, debemos tener en cuenta la batería de preguntas que emplearemos en aras de guiar el debate, enfocadas especialmente como recurso auxiliar en el caso de desviación de la actividad o mal funcionamiento de la misma. De tal manera se establecen:

- A) Teniendo en cuenta lo que habéis podido leer durante el tiempo de preparación del debate, ¿cuáles han sido los argumentos que consideraréis más sólidos para defender vuestra postura (como representantes de una u otra facción) respecto a la cuestión del apartheid?

- B) Independientemente de la facción que estáis defendiendo, ¿qué creéis que buscaba una política social tan agresiva como el apartheid?
- C) Dejando a un lado vuestra postura en el debate, si tuvieras que cambiarte de facción, ¿cuáles de los argumentos que han utilizado tus contrincantes consideras de mayor peso racional específico? ¿Por qué opinas de tal modo?