

Trabajo Fin de Grado

Educar en una sociedad multicultural. Una experiencia educativa en torno al Holocausto.

Autora

Nadia Almaraz Rahma

Director

Javier Paricio Royo

Facultad de Educación
Año 2014

No es lícito olvidar, no es lícito callar.

Si nosotros callamos,

¿quién hablará?

Primo Levi

ÍNDICE

RESUMEN	4
PRESENTACIÓN	5
- Justificación y relevancia de la temática de este Trabajo Fin de Grado	5
MARCO TEÓRICO	8
- ¿Por qué trabajar el Holocausto en clase?	8
- La empatía cotidiana. Modelos de progresión	9
- La empatía histórica. Modelos de progresión	12
- ¿Están los niños realmente preparados? Unas pinceladas de psicología	15
- Enfoques curriculares más comunes en la enseñanza del Holocausto	17
- Fundamentos de la propuesta de innovación	22
PROPUESTA / HIPÓTESIS	25
METODOLOGÍA	27
- Actividades	29
- Evaluación	35
RESULTADOS	37
- Puesta en marcha de la propuesta de innovación	37
- Evaluación de la actividad	43
- Exposición de resultados	44
DEBATE DE RESULTADOS. CONCLUSIONES	54
- Relacionadas con la capacidad de comprensión contextual	54
- Relacionadas con la comprensión del funcionamiento social	56
- Relacionadas con la reflexión sobre valores	59
REFERENCIAS	63
ANEXOS	67

RESUMEN

En este Trabajo Fin de Grado se propone trabajar el Holocausto en 6º curso de Educación Primaria con el objetivo de desarrollar la empatía histórica y los valores relacionados con la no discriminación, a la vez que los alumnos empiezan a ser capaces de comprender el funcionamiento de la sociedad y a establecer lazos causales entre acontecimientos. Para ello se ha utilizado el cómic Maus, perteneciente al género de la memoria gráfica y los resultados son alentadores: los niños comienzan a hacer esfuerzos por comprender el pasado desde la óptica del pasado consiguiendo incluso realizar vínculos con el presente a la vez que atribuyen las causas de los sucesos a las acciones colectivas.

Palabras clave: Holocausto, empatía histórica, valores, Maus, discriminación, infancia.

Ce Projet de Fin de Licence propose de travailler l’Holocauste à la sixième à fin de développer chez les enfants l’empathie historique et les valeurs liés à la non-discrimination, au même temps qu’ils commencent à être capables de comprendre le fonctionnement d’une société et à établir les relations cause – effet des événements. Pour cela, on a utilisé la bande dessinée Maus, qui appartient au genre littéraire de la mémoire graphique et les résultats sont encourageants : les élèves essaient de comprendre le passé dès le passé au même temps qu’ils acquièrent la capacité de lier ce qui s’est passé avec ce qu’ils sont en train de vivre, tout cela sans oublier de l’attacher à ses prétextes.

Mots clés : l’Holocauste, empathie historique, valeurs, Maus, discrimination, l’enfance.

PRESENTACIÓN

Justificación y relevancia de la temática de este Trabajo Fin de Grado

Este Trabajo Fin de Grado va a estudiar cómo tratar el Holocausto en Educación Primaria, concretamente en 6º curso. A través de las páginas siguientes se conocerán las razones de la necesidad de trabajarla desde pequeños, cómo afrontarlo y qué enfoques y planteamientos se han llevado a cabo más a menudo hasta ahora. A continuación se presentará una propuesta didáctica para trabajar la temática con un posterior análisis de la pertinencia de las actividades realizadas tras su implantación en una clase de Primaria. Para terminar, tras analizar las producciones de los alumnos, se mostrarán las conclusiones a las que se llega tras dicho análisis.

Por último, falta explicar por qué este tema en concreto. Qué tiene el Holocausto de atrayente para dedicarle tantas horas, para considerarlo merecedor de un Trabajo Fin de Grado. ¿Por qué un tema tan duro? Fue precisamente su dureza y la dificultad intrínseca de su didáctica lo que resultó tan cautivante. Porque ¿cómo encarar con niños de Educación Primaria temas tan polémicos, tan enrevesados como una guerra, una invasión, la aniquilación de millones de personas por orden de quien, al fin y al cabo, resultó no ser más que un loco con aires de grandeza?

En la sociedad en la que vivimos es fundamental que sus ciudadanos tengan un vasto conocimiento de lo acontecido en el pasado. No hace falta que sean historiadores profesionales ni expertos en política internacional. Pero sí han de conocer lo que pasó,

tener unas nociones de cultura general que les ayuden a ser ciudadanos de pleno derecho; ciudadanos con un pensamiento crítico y una capacidad de cuestionamiento que les ayude a valorar correctamente las acciones presentes, tanto suyas como de sus gobernantes. Para ello hay que remarcar la importancia de la asignatura de Educación para la ciudadanía, ya que se pueden plantear “problemas relevantes” de tal forma que los alumnos acaben asumiendo una “verdadera conciencia cívica” (López, 2005, p. 1). Porque no se puede negar que las asignaturas de Historia y Educación para la ciudadanía se complementan, ya que si la historia es enseñada correctamente aporta a los estudiantes juicios sobre múltiples contextos, herramientas para analizar diversas situaciones o la adquisición de términos de política que, sin ella, sería labor de la Educación para la ciudadanía partir de cero a la hora de enseñarlos (Wrenn, 1999).

Y aquí aparece uno de los propósitos de este grado: que las personas que lo estudian sean capaces de transmitir a sus alumnos, es decir, a esos ciudadanos, lo que sucedió, cómo sucedió, qué causas y qué consecuencias tuvo y quiénes fueron sus artífices. Desde el punto de vista de este Trabajo, no se trata de descubrir si los acontecimientos se podrían haber evitado o no, sino de empezar a manipular elementos que ayuden a conocer sus razones y sus causalidades para saber cómo evitarlos en un futuro. O no, dependiendo del evento. Saber qué implicaciones sociales tuvieron dichos acontecimientos y qué repercusiones se observan incluso a día de hoy.

Tal y como dicen Barton & Levstik (2004), “el lugar de la Historia en el currículo debe estar justificado en términos de su contribución a la ciudadanía democrática y su práctica debe estar estructurada para conseguir ese fin” (p. 40). Porque lo que se busca es formar una sociedad capaz de tener opiniones firmes y argumentadas; lo que se busca es formar una civilización, comprendiéndola como el “*estadio cultural*

propio de las sociedades humanas más avanzadas por el nivel de su ciencia, artes, ideas y costumbres” (RAE, 2001). Esas ideas hacen referencia a toda la cultura compartida de sus ciudadanos - entendiendo ciudadano como “*habitante de las ciudades antiguas o de Estados modernos como sujeto de derechos políticos y que interviene, ejercitándolos, en el gobierno del país*” (RAE, 2001) – enseñada, argumentada y debatida desde la infancia, ya que es desde entonces cuando se empiezan a formar la ética y la moral y no en los años de la adolescencia. Los alumnos de la etapa de Educación Primaria se encuentran en el nivel preconvencional del desarrollo de la moral (Kohlberg, citado en Roa, Herrera & Ramírez, 2008). En el mismo libro se expone que el desarrollo moral nace de los razonamientos, reflexiones, situaciones en las que se potencien la empatía y la asunción de roles, llevando a los niños a situaciones que les produzcan conflictos cognitivos en las que tengan que elegir autónomamente qué actuación les parece correcta. También en el BOA se nos dice que “los derechos humanos tienen carácter universal y a esta edad los alumnos son capaces de entender este ámbito y poder adquirir conciencia de su pertenencia a una comunidad, a un país y a una sociedad global” (p. 8828).

Para terminar, y centrándonos más concretamente en lo que deben haber aprendido los estudiantes de la asignatura del Grado dedicada al aprendizaje de la Historia, Didáctica de las Ciencias Sociales II, tras su superación, podemos ver en la Guía Docente dos puntos que concuerdan con la línea de este Trabajo:

- Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico y
- Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.

MARCO TEÓRICO

A lo largo de este apartado se van a responder las cuestiones clave cuando nos enfrentamos a la didáctica de este tema mientras se hace un recorrido a través de los principales planteamientos.

¿Por qué trabajar el Holocausto en clase?

“Muchos de nosotros enseñamos historia para poner en evidencia el tipo de sociedad que nos gustaría alentar” (Kitson, 2001, p.43). Y tal y como dicen Penélope Harnett & Elisabeth Nerman (2005, p.155), “la historia puede contribuir a la formación de la educación de la ciudadanía de dos maneras importantes: desarrollando el sentido de comunidad e identidad compartida y también alentando a un compromiso activo en la construcción e interpretación del pasado”. Y con la enseñanza del Holocausto se busca el desarrollo de personas comprometidas en la interpretación de nuestro pasado para una sana construcción del futuro, puesto que no es sino a través del conocimiento que se puede conseguir un desarrollo pleno e íntegro.

Nadie quiere que un acontecimiento de este calibre vuelva a tener lugar y para ello hay que desarrollar la capacidad crítica en nuestros ciudadanos desde la infancia, dándoles la oportunidad de analizar y comparar todo tipo de acontecimientos históricos, así como sus personajes y su contexto. Como bien señala Sima Weingarten (2009), “recordar es abrir la posibilidad de evitar la reiteración de hechos históricos” (p. 41). Y ese recuerdo comienza en la infancia, desde la escuela, donde se puede comenzar a

enseñar la magnitud de la barbarie y a crear una conciencia política, ética e ideológica que evite su reiteración. Es decir, estaríamos moralizando la historia (Bárcena, 2010).

La empatía cotidiana. Modelos de progresión

Dar una definición exacta acerca de lo que es la empatía no es tarea fácil, puesto que son numerosos los autores que han dado su opinión al respecto, muchas veces centrándose en aspectos completamente diferentes. Es un término que acuñó Titchener y que ha sido reinterpretado de diversas maneras. En la línea cognitiva nos encontramos con Wispé (1992 citado en Eisenberg & Strayer, 1992) quien asegura que la empatía es la “tentativa de un individuo auto-consciente por comprender, sin juzgar, las experiencias positivas y negativas de otro individuo. (...). La empatía depende del uso de destrezas imaginarias y miméticas y constituye casi siempre un proceso costoso” (p. 14). Sin embargo, vemos cómo Hoffman hace hincapié más bien en la dimensión afectiva al asegurar que se trata de “una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo” (1992, p. 60). Al igual que Hoffman, Batson, Fultz & Schoenrode (1992), consideran que la empatía se trata de “sentimientos, orientados hacia otro, de preocupación, compasión y afecto sentidos como resultado de percibir el sufrimiento de otra persona” (citados en Eisenberg & Strayer, 1992, p. 14).

Centrándonos en las primeras, entendemos que el desarrollo de la capacidad empática va unido al desarrollo cognitivo de la persona. Por otro lado, si nos fijamos en el segundo grupo de definiciones vemos que tiene un componente fuertemente afectivo. Desde este Trabajo pensamos que ambos enfoques se complementan, puesto que para empatizar hay que ponerse en el lugar de otro y, para ello, hay que distinguir entre uno

mismo y el otro, lo que conlleva un mecanismo cognitivo. Si, además, tomamos como referencia la definición de empatía que nos dan Eisenberg & Strayer (1992) que dice que es “una respuesta emocional que brota del estado emocional de otro” (p. 15) no podemos obviar el punto de vista afectivo a la hora de estudiar la empatía.

Entendido esto, vemos que Hoffman (1992, Eisenberg & Strayer, 1992) expone un esquema de los estadios evolutivos de la empatía, a saber:

- Empatía global. Es característica de los niños más pequeños y consiste en que identifican el malestar de los demás como propio. En consecuencia, su respuesta es idéntica a la que tendrían si ese malestar les ocurriera a ellos mismos.
- Empatía egocéntrica. Poco a poco el niño va diferenciando al otro de sí mismo, pero todavía no asume que los estados el otro no tienen por qué identificarse con los suyos.
- Empatía con los afectos de otro. Esta fase llega con la asunción de roles, en torno a los 2-3 años. Aquí el niño, aparte de diferenciar al otro de sí mismo, ya es capaz de comprender que los afectos de otros difieren de los propios debido a las interpretaciones y vivencias de cada uno.
- Empatía con la situación vital de otra persona. Este es el nivel más avanzado y se desarrolla al final de la infancia. El niño ya separa perfectamente el yo del otro, tomando conciencia de las diferentes identidades. Además, ajusta su respuesta empática al hecho de que el malestar se puede prolongar debido a situaciones crónicas. Por último, según va adquiriendo conocimiento de los conceptos sociales, su capacidad para empatizar puede extenderse a las penurias de todo un grupo de personas (pobres, inválidos...).

Aunque de aquí se deduzca que dentro de nuestra aula de 6º de Primaria no va a haber variedad en cuanto al nivel de empatía porque estarán todos en el último grado, es interesante comprender que todos ellos han alcanzado el máximo desarrollo de lo que llamamos empatía cotidiana, puesto que no hay que olvidar que para adquirir una buena empatía histórica hay que ir completando previamente la adquisición de determinadas etapas (empatía cotidiana, comprensión del tiempo histórico,...).

Paralelamente a esto, encontramos posturas que defienden que, para que los alumnos den importancia a ciertos temas, hay que enseñarles la Historia relacionándola con su identidad personal y con el lugar que ellos ocupan en el mundo y dejar de darles el papel de simples receptáculos de la información que les proporcionamos de manera inconexa (Carrier, 2012). Además, describe la afectividad como un “estado de la mente pedagógicamente efectivo cuando es estimulada por temas controvertidos en los que tanto los profesores como los alumnos toman partido” (Carrier, 2012, p. 47). De ahí se entiende que si se utiliza la afectividad a la hora de enseñar temas controvertidos las respuestas de los alumnos estarán enriquecidas en la parte sentimental. O lo que es lo mismo: hay que explotar la emoción intrínseca a determinados temas a la hora de transmitirlos, ya que repercutirá en la efectividad de lo aprendido.

Tras esto, aclarar que no solo hay autores que plasman la importancia de la empatía, sino que también en el BOA (2007) se contempla: “(...) como educación global, se conjuga la dimensión cognitiva con la afectiva, y ambas con la dimensión moral. Desde la educación infantil y a lo largo de la educación primaria se han venido trabajando muchos aspectos que son objeto de esta nueva área” (p. 8828).

La empatía histórica. Modelos de progresión

Además de todo lo anterior, en esta propuesta se busca el desarrollo de la empatía histórica, entendiéndola como «un concepto procedural que nos ayuda a imaginar “cómo era” o a comprender las motivaciones de los actores del pasado, que ahora nos pueden parecer equivocadas» (Levesque 2008, citado en Santisteban, González y Pagés, 2010). No nos acordaremos de las fechas ni los reinados, pero si la enseñanza ha sido efectiva, si se ha implicado a los alumnos activamente en reflexionar sobre los acontecimientos dentro siempre de su contexto, habremos conseguido algo indeleble en nuestros alumnos: el desarrollo paulatino de su empatía histórica. Además, sabemos que el desarrollo del conocimiento de la Historia controvertida ayuda a desarrollar las áreas sociales y cognitivas de los niños, puesto que los dilemas experimentados por otros en el pasado les dan pautas para comprender sus propios dilemas y conflictos (Harnett, 2007).

Todo lo anterior nos lleva a Domínguez (1986), quien entiende la *empathy* como “la disposición y capacidad para entender (no compartir) las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado” (p. 2). Pero él no se queda ahí; él añade que la empatía hay que trabajarla simultáneamente al sentido del periodo, ya que son necesarios para entender lo sucedido en el pasado y aboga por su estudio en las escuelas, por una mejora en la comprensión del pasado (Domínguez, 1986). En relación a esto, encontramos a Shelmilt (1984, citado en Domínguez, 1986) que propone un “modelo de desarrollo de la comprensión de los hombres del pasado” (pp. 5 y 6). A continuación, se detallan los estadios de dicho desarrollo:

- Estadio I. Los alumnos creen que las personas del pasado eran moral y/o intelectualmente inferiores a los individuos de hoy en día.
- Estadio II. En este punto, los alumnos dejan de asumir su superioridad respecto a los hombres del pasado y empiezan a preguntarse las razones de sus maneras de actuar, aunque siguen atribuyendo los motivos a influencias estereotipadas y ahistoricalas.
- Estadio III. Se esfuerzan por ponerse en el lugar del agente y sus circunstancias personales. Se considera que ya hay empatía, aunque todavía tratan los acontecimientos de una forma presentista.
- Estadio IV. En este nivel ya se alcanza la empatía histórica. Sus esfuerzos se centran en la recreación precisa del contexto histórico pasado, dejando a un lado sus propias concepciones.

Shelmilt fue pionero al establecer dichos estadios de desarrollo, pero después ha sido modificado y completado, y se puede pensar que mejorado, por diversos autores. Parece interesante conocer la propuesta de Ashby & Lee (1987) para analizar el estadio en el que se encuentran los alumnos según sus producciones.

Modelo de progresión de la empatía o toma de perspectiva histórica:

- Estadio I. Falta de comprensión del otro. Los estudiantes creen que no se puede conocer el pasado y que la gente que vivió entonces era menos inteligente que la gente actual.
- Estadio II. Explican al otro por estereotipos (descontextualizados, ahistoricalos, sin una verdadera empatía). Los estudiantes utilizan estereotipos para explicar el pasado.
- Estadio III. Intentan comprender la situación particular del otro, aunque de forma ahistorical (descontextualizada). Utilizando un tipo de empatía cotidiana, los

estudiantes pueden llegar a imaginar cómo eran las circunstancias particulares que rodeaban las decisiones y acciones de la gente del pasado, aunque siempre a través de la lente del presente.

- Estadio IV. En situaciones específicas, comprenden las circunstancias y valores particulares de un momento histórico. Los estudiantes comprenden, en situaciones específicas, que el pasado fue diferente y que los valores de las personas del pasado eran distintos.
- Estadio V. Con carácter general, comprenden las circunstancias y valores particulares de cada momento histórico. Los estudiantes comprenden, contextualizando en un sentido amplio el conjunto de las sociedades, que el pasado fue diferente y que los valores de las personas del pasado fueron distintos.

Por último, relacionar la pertinencia de este tema con la empatía. De Kitson, Husbands & Steward (2011) se extrae que si para comprender bien la Historia hace falta empatía, perspectiva histórica y esta empatía se desarrolla cuando consideramos ideas muy diferentes a las propias, el Holocausto es un tema magnífico. Porque ¿qué idea más diferente a la nuestra que aquella que fue defendida entonces?

¿Están los niños realmente preparados? Unas pinceladas de psicología

Aquí nos encontramos con posturas enfrentadas. Vemos, por un lado, autores como Totten (1999 citado en Harnett, 2007) que sostienen que los niños no están preparados para asimilar un acontecimiento de la magnitud del Holocausto y que dicen que siempre se acaba enfocando el tema como una mera clase de respeto y tolerancia, sin entrar en materia y sin responder a las cuestiones importantes que se nos plantean trabajando este tema. También en este bando se encuentra Piaget (1932 citado en Harnett, 2007), con su teoría de que los niños son incapaces de pensar de manera abstracta e involucrarse en lejanos conceptos sofisticados y, por lo tanto, de comprender los conceptos históricos.

En la opinión contraria nos encontramos con Donaldson (1978 citado en Harnett, 2007), quien defiende que los niños de la etapa de Primaria son capaces de hacer razonamientos deductivos, siempre que estén ligados a temas que les conciernan en su día a día.

Evidentemente en este trabajo se va a intentar demostrar que lo que defienden autores como Donaldson es lo que realmente podemos hacer que suceda en nuestras aulas. Nuestros niños están continuamente enfrentados a la realidad y para soportarla tienen que darle un sentido, entenderla. Y más a día de hoy, en la sociedad del conocimiento, donde cualquiera puede encontrar todo tipo de información solo con encender un ordenador. Hay que conseguir que sean capaces de entender dicha información y de hacer una criba, pero, para que puedan llevar a cabo eso en un futuro, primero tienen que tener un conocimiento global, una base de lo que ha pasado hasta

ahora y de los actores de dichos acontecimientos. Si no, se perderán entre mares de información.

Además del desarrollo evolutivo, hay que conocer la evolución del desarrollo moral de las personas. Aquí se va a centrar la atención en la perspectiva de las teorías cognitivo – evolutivas:

“El proceso mediante el cual el individuo construye un conjunto de reglas personales que guían su conducta y su relación con los demás. Algunas de estas reglas son convencionales y vienen de la presión social y de la autoridad, mientras que otro tipo de reglas son morales, ajena a la autoridad, personales, determinan lo que está bien y mal de nuestra conducta y de la de los demás. Implican por lo tanto un proceso de valoración y de juicio de la conducta.” (Cebollada, 2011, p.3)

Más concretamente, según la teoría de Kohlberg (1976 citado en Roa, Herrera & Ramírez, 2008) el desarrollo de la moral pasa por una serie de estadios, influidos por el nivel de desarrollo cognitivo, la capacidad de adopción de perspectivas y las experiencias directas de conflictos que posea cada individuo. Los alumnos de la etapa de Educación Primaria están en el primer nivel: moral preconvencional, donde la obediencia de las normas viene marcada por sus consecuencias, evitando castigos y aprendiendo a negociar en búsqueda del propio beneficio. Sin embargo, los alumnos de 6º estarían empezando a introducirse en el segundo nivel: moral convencional, empezando a comprender la necesidad social de normas y comprendiendo lo correcto por el consenso social. Por lo tanto, habrá que proporcionar a los alumnos de estas edades situaciones de discusión sobre diferentes experiencias para ayudarles en su desarrollo moral.

Enfoques curriculares más comunes en la enseñanza del Holocausto

Para fundamentar la propuesta didáctica que aquí se va a llevar a cabo se analizarán los enfoques más destacados que se han puesto en práctica hasta el momento. Además, esta aproximación también va a permitir tener un esquema global de la forma de trabajo puesta en marcha hasta ahora, así como sus técnicas y recursos.

En Kitson (2001) encontramos que “la respuesta emocional y humana y el aprendizaje de la moral pueden y deben estar incluidos en la enseñanza del Holocausto y puede apoyar un análisis histórico riguroso de fuentes y causas” (p. 41). Además, el punto de partida fundamental sería cambiar las ideas falsas, prejuicios y estereotipos que traen consigo los alumnos (Gregory, 2000; Kitson, 2001). Tras esto, todo se reduce a una gran pregunta, en su caso “¿Cómo pudo haber pasado?”. Este modelo de trabajo se basa en una pregunta global de la que salen cuestiones más concretas como, por ejemplo, “¿cómo era ser judío antes de 1933?” La propuesta de Kitson (2001) es localizar la pregunta en una línea del tiempo que ayude a crear el sentido del periodo y después enfocarlo primero en Alemania con algún tipo de comparación con otros Estados europeos, preferentemente incluyendo Polonia. Con cada pregunta los alumnos desarrollan su comprensión en torno a temas importantes, como que no había un judío típico o que muchos judíos se consideraban bien integrados en la comunidad. Además de lo ya citado, esta autora considera que la manera más efectiva de trabajarla es a través de estudios de individuos y una forma estupenda para hacerlo es realizar una visita a la Exhibición del *Imperial WarMuseum* (Kitson, 2001). Es decir, su trabajo se centra en el estudio de las sociedades para acercar los acontecimientos. Esta técnica se

sirve de la humanización de los acontecimientos para conseguir una mayor implicación por parte de los alumnos, ya que se basan en personas reales, con un perfil determinado. Aunque, con esto último, habría que tener cuidado para no caer en la trampa de pensar que fue gracias a esos individuos en particular que los acontecimientos tuvieron lugar, ya que hay que entender que si bien fueron determinantes para ello, si no hubieran existido habrían sido otras personas las que lo habrías llevado a cabo. Es decir, hace falta que, al mismo tiempo que trabajan con narrativas individuales, comprendan la importancia de la acción colectiva (Barton & Levstik, 2004).

La metodología para llevar a cabo toda esta propuesta es colaborativa, puesto que destaca la importancia de trabajar en grupos o parejas, siempre con material manipulable. No hay que olvidar, además, la importancia del contexto en este tipo de actividades, ya que es lo que nos permite ser más objetivos y tener una idea global de los acontecimientos. Por último, la autora destaca que es legítimo (de hecho es lo que se busca) que haya un impacto emocional e intelectual en los alumnos al tratar con este tipo de tópicos.

Al igual que Kitson, encontramos que Gregory (2000) opina que “en el meollo de la enseñanza del Holocausto debe haber una explicación histórica precisa de lo que un acontecimiento tan crudo significa y una búsqueda de perspectivas que dé sentido a los hechos” (p.54). Además, también defiende la idea de que la enseñanza de este tipo de acontecimientos “debe testimoniar el rol del prejuicio, racismo, discriminación y estereotipación en la forma de asuntos humanos” (p. 54). Como conclusión, termina diciendo que la educación moral o se basa en los sentimientos o en nada más (Rorty, 1998 citado en Gregory, 2000).

Para Harnett & Newman (2005) el reto principal para los maestros es “considerar maneras en las que estudiar Historia y ciudadanía se respalden mutuamente” (p. 156). Porque la historia y la ciudadanía son dos ramas que se retroalimentan e influyen la una en la otra. Y, enlazando con la idea anterior, el impacto emocional, que es lo que muchas veces se busca con el aprendizaje de la ciudadanía, es lo que va a influir finalmente en el aprendizaje de la historia, ya que la empatía histórica es un medio muy válido para conseguirlo, aunque no el fin. Para conseguir dicho aprendizaje, proponen diferentes actividades como visitas a museos, trabajar la pertenencia a una comunidad a través de una actividad de contraste de experiencias de diferentes personas con una comparación posterior con sus propias vidas, realización de juegos de rol [*rol-playing*] o trabajar el respeto hacia los demás a partir de diferentes experiencias de personas inmigrantes, tanto desconocías como de su entorno.

Más recientemente encontramos que Berenguel (2011) presenta un trabajo acerca del Holocausto basado en una metodología de interacción entre iguales centrada en el trabajo de un cómic y en la realización de una encuesta en la red. A través de dicho cómic los alumnos realizan una investigación del Holocausto que les permite reflexionar sobre lo ocurrido. Es una propuesta atractiva que, además, ya se ha llevado a cabo en un aula, por lo que su autora habla desde la experiencia de su realización; también es interesante desde su presentación gráfica, puesto que, si bien es un cómic para adultos, es una representación que a los niños les gusta mucho y se puede utilizar para tratar el tema con ellos y atraer su atención.

De ahora en adelante, y como conclusión de este apartado, vamos a dirigir la atención a lo que algunos países hacen a la hora de enseñar el Holocausto:

Lo más destacable acerca de los métodos que utilizan en Alemania es que lo hacen centrándose en los sentimientos y las experiencias traumáticas de otras personas, ya que se busca desarrollar la capacidad para poder identificar los propios sentimientos y de ser capaces de hablar sobre ellos con otras personas. Y, puesto que una tarea elemental de maestro es ayudar a los alumnos a desarrollar su parte más humana, la educación del Holocausto se centra en proveer a los alumnos de las bases para pensar que hay esperanza en su futuro (Rathenow, 2000). Se entiende que esa esperanza se fundamentará en la comprensión de los hechos acaecidos y en la necesidad de adoptar determinadas actitudes para crear un futuro mejor.

Según Totten (2000) en Estados Unidos el problema principal es que más de la mitad de los alumnos en Educación Primaria y Secundaria no estudia historia mundial ni civilización de la zona oeste. A pesar de esto, tienen un programa educativo muy interesante llamado *Facing History and Ourselves (FHAO)* que pretende utilizar tanto contenidos como metodologías que promuevan el pensamiento crítico, reflexión y la necesidad de hacer conexiones entre el estudio de la Historia con su propia vida y sociedad. En realidad, el foco de este programa no es solamente el Holocausto, sino más bien una forma de poder enseñarles a los niños acerca de la desobediencia civil y tratar de llevarles hacia una postura a favor del desarme nuclear.

Según Totten (2000), algunas de las estrategias usadas en estas zonas son:

- Antes de entrar en materia, algunos profesores dan un énfasis especial a las actividades de valoración previa o comprobando qué saben los estudiantes y qué no acerca del Holocausto (Totten, 1998 citado en Totten, 2000).
- Los enfoques más potentes para enseñar este tema implica a los estudiantes en valorar y empezar a entender no solo qué ocurrió durante la época del Holocausto, sino también las relaciones causales que lo permitieron.
- Se plantea el trabajo con el enfoque de toma de decisiones [*Decision – Making*] en el que el rol del profesor es de estimulador del pensamiento, alentador del diálogo y guía de los estudiantes en la evaluación de ideas valiosas. Tiene como requisito que éste debe ser informado con respecto a los problemas.
- Otra opción que plantea otro grupo de profesores es guiar a los estudiantes a través de un proceso estructurado para ayudarles a hacer un recorrido a través de los antecedentes históricos, causas y consecuencias de este acontecimiento. A diferencia del enfoque anterior, este proceso asegura que los alumnos acaban siendo conocedores de las tendencias históricas que culminan en el Holocausto igual que con los períodos clave, eventos, personas y cronología de la historia. Este acercamiento no tiene y no debe impedir a los alumnos aferrarse a la relevancia de los hechos, a las consecuencias para la historia y la moral a la hora de construir el conocimiento.
- Algunos currículos y profesores usan estudios de casos para profundizar el pensamiento de sus estudiantes acerca de los conceptos clave y/o situaciones relacionadas con el Holocausto.

Aquí se llega a la conclusión de que “con la apertura del United States Holocaust Museum en abril de 1993, hubo una renovación y una poderosa ola de interés entre los educadores en los EEUU de enseñar el Holocausto. Cada vez más revistas educativas están incluyendo artículos y ensayos de enseñanzas del Holocausto; como resultado, un cada vez más alto número de profesores están empezando a compartir sus ideas, métodos y éxitos” (Totten, 2000, p. 103). Este es un resultado muy positivo, aunque aquí no se va a poder esperar a que se abra un museo de este tipo para ponerse manos a la obra, ya que es un tema que habría que empezar a trabajar ya en las escuelas.

En Inglaterra llama la atención la transversalidad con la que tratan el tema, ya que se justifica en las áreas de Inglés (lo que aquí se conoce comúnmente como Lengua), Arte, Religión, Geografía o Educación para la ciudadanía (Hector, 2000). Este método tiene de interesante que se tratan los acontecimientos desde todas sus vertientes y puntos de vista, por lo que la visión podrá ser más global que si fuera enfocada unidireccionalmente.

Fundamentos de la propuesta de innovación

En apartados posteriores se van a detallar una serie de actividades orientadas a la consecución de diferentes objetivos. Pero, para ello, antes ha tenido que haber un posicionamiento en cuanto a la postura de enseñanza en relación a todo lo comentado anteriormente. Es decir, tras toda la revisión teórica realizada hasta el momento, toca explicar desde qué perspectiva se va a trabajar a partir de ahora.

Para empezar, estamos de acuerdo con lo que dice Gregory (2000) de que debe haber una explicación histórica de lo que significa un acontecimiento como este, al igual

que una búsqueda de perspectivas. Es un poco difícil a estas edades entrar en relaciones causales, pero en la medida de lo posible se va a llevar a cabo, ya que nos parece importante poder hacer ver a los alumnos que la crítica a este acontecimiento no es tan sencilla como parece. Esto es porque en la Alemania de 1939 se simultearon una serie de circunstancias que, concatenadas, hicieron posible que ocurriera la tragedia. Y aunque es complicado que lo lleguen a entender, sí que merece la pena comenzar a sembrar en ellos el germe de la empatía histórica, de la verdadera contextualización, es decir, de pensar como pensaban las personas en la época en la que ocurrieron los acontecimientos.

Además, hay tres ideas que van a vertebrar todo el Trabajo a partir de ahora. A saber:

Por un lado, vamos a basarnos en las propuestas que fundamentan que un buen aprendizaje de los hechos históricos se lleva a cabo más satisfactoriamente cuando dichos acontecimientos se relacionan con la identidad personal del receptor, así como cuando se apoyan en la respuesta emocional y en la afectividad (Carrier, 2012; Kitson, 2001; Rorty, 1998 citado en Gregory, 2000). Si buscamos un aprendizaje significativo y duradero tenemos que conseguir que los niños relacionen los conceptos con hechos de su vida cotidiana. De esta manera conseguirán simplificarlos y asumirlos en su contexto diario. Para ello se va a aprovechar la realidad migratoria de un altísimo porcentaje de las familias de Zaragoza a día de hoy. Al ser inmigrantes quien más quien menos habrá tenido que oír, por desgracia, algún comentario racista y nos podemos basar en cómo se sintieron para acercar el tema de manera afectiva.

En segundo lugar, y en estrecha relación con el punto anterior, creemos que es imperativo tratar de cambiar los prejuicios y estereotipos que nuestros alumnos puedan tener (Gregory, 2000; Kitson, 2001). Se puede pensar que en una sociedad multicultural como la nuestra cada día se van a encontrar menos problemas en este sentido, pero son los propios niños quienes avisan de que el racismo sigue siendo innegable a día de hoy (Harnett & Newman, 2005).

Y, en último lugar, se va a trabajar tanto desde el foco de la Historia como desde el de la Educación para la ciudadanía, ya que, como bien dicen varios autores (Harnett & Newman, 2005; Audiger, 2011), son dos puntos de vista que se retroalimentan. También encontramos en Wernn (1999) esta idea cuando dice que “el conocimiento histórico, las habilidades y las actitudes son los amigos de una ciudadanía crítica, activa y reflexiva” (p. 6). De esto extraemos que conocer la historia nos da fundamentos para tener una actitud crítica y reflexiva. Aunque del mismo modo, se puede ver a la inversa: si no se tiene una actitud reflexiva y crítica no estaremos adquiriendo un buen aprendizaje histórico, puesto que, en parte, se basa en la interpretación objetiva de fuentes, siempre situándolas en su contexto.

PROPUESTA / HIPÓTESIS

Tras haber hecho una revisión teórica de las formas de trabajo puestas en práctica hasta ahora, a continuación se va a detallar qué se quiere conseguir exactamente desde este Trabajo al tratar el Holocausto en Educación Primaria.

¿Qué puede aportar a nuestros alumnos trabajar sobre ese tema? Desde aquí se cree que mediante su trabajo a través de la narrativa, los niños afianzarán su adquisición de valores democráticos, comenzarán a desarrollar la empatía histórica y las relaciones causales de un acontecimiento histórico, todo ello a la vez que empiezan a configurar un modelo general acerca de teorías sociales.

Actitudes y valores democráticos, ya que no puede ser de otra forma más que con un firme rechazo de actitudes discriminatorias como el racismo, los estereotipos y los prejuicios y una convicción de la igualdad de todos los seres humanos que el mundo puede evitar volver a ser testigo de un acontecimiento tan atroz; empatía histórica porque se va a trabajar la comprensión y explicación del contexto teniendo en cuenta la perspectiva de la gente de entonces; y un razonamiento de la diversidad causal para iniciarse en la comprensión histórica de los hechos, alejándose de términos presentistas y simplistas a la hora de interpretarlos. Junto con, y gracias a, todo ello, descubrirán, aunque sin ponerles nombre todavía, lo que son las teorías sociales al reflexionar sobre los cambios que se habrían de realizar para ser ciudadanos de un mundo respetuoso y en armonía, es decir, se estarán introduciendo en la explicación de los engranajes sociales.

En resumen, lo que se pretende es que los alumnos comprendan el peligro del racismo y de los prejuicios a la vez que desarrollan un sentido de identidad compartida, de comunidad. Todo ello les ayudará a apreciar el valor de la vida y la importancia de los Derechos Humanos. Además, al trabajar con diferentes fuentes, comenzarán a interpretar el pasado y a desarrollar su capacidad crítica, mientras desarrollan su capacidad de ponerse en el lugar de los sujetos históricos que estudien. Con todo lo anterior, y de manera global, se busca la no reiteración de los acontecimientos.

METODOLOGÍA

Desde este Trabajo se entiende la enseñanza como una continua búsqueda, un proceso de mejora y reciclaje permanentes. No se entiende la educación sino como un reto constante para el maestro con una sola motivación: transmitir a sus alumnos las ganas de saber.

Desde la investigación – acción se reflexiona sobre la práctica docente, buscando los problemas y planteando hipótesis de acción capaces de introducir mejoras progresivas en las futuras prácticas. Es decir, se trata de una vía de reflexión metódica sobre la práctica con la intención de perfeccionar los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Es por ello que se va a proceder a realizar una propuesta didáctica para una enseñanza significativa del Holocausto.

Se trata de un conjunto de actividades transversales, con especial énfasis en las asignaturas de Conocimiento Natural, Social y Cultural y de Educación para la Ciudadanía, pudiendo ser ampliadas para adquirir también objetivos de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas, por ejemplo.

A continuación se pasa a enumerar los objetivos normativos que los alumnos conseguirán tras la realización de dicha propuesta:

- Bloque 4 de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural: “rechazo fundamentado de estereotipos y de cualquier tipo de discriminación; desarrollo de la empatía con los demás”. (BOA, 2007, p. 8800).

- Bloque 5 de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural: “utilización de distintas fuentes históricas, geográficas, artísticas, etc. para elaborar informes y otros trabajos de contenidos históricos (...)” (BOA, 2007, p. 8800).
- Bloque 5 de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural: “elaboración de factores explicativos de las acciones humanas pasadas, de los acontecimientos históricos relevantes y de algunos cambios sociales” (BOA, 2007, p. 8800).
- Educación para la ciudadanía: “Desarrollar (...) así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios”. (BOA, 2007, p. 8830).
- Educación para la ciudadanía: “Reconocer la diversidad como enriquecedora de la convivencia, mostrar respeto por las costumbres y modos de vida de personas y poblaciones distintas a las propias.” (BOA, 2007, p. 8831).

Dichos objetivos forman parte de los mínimos contemplados en el Currículo de Aragón, pero, tal y como se ha visto en el apartado anterior, se planea que los alumnos superen esos mínimos. Para conseguirlo se van a desarrollar a continuación una serie de actividades en las que se va a poner en marcha lo comentado en el marco teórico.

Para favorecer el tipo de aprendizajes que se quiere conseguir en esta propuesta, se va a preferir usar materiales que evidencien experiencias directas a usar solamente libros de texto (enseñanza tradicional) ya que facilitan un aprendizaje más realista y son capaces de provocar sensaciones de injusticia más potentes, a la par que implican más activamente al alumno.

Actividades

Actividad 1. Esta actividad va a consistir en realizar la experiencia social que Jane Elliot llevó a cabo en 1968 tras la muerte de Martin Luther King. Dicha experiencia consiste en explicar a los alumnos que una parte de la clase es mejor, superior a la otra debido a un rasgo característico (en su caso el color de los ojos) y entregar elementos distintivos al grupo inferior (por ejemplo, pañuelos). La mitad inferior de los alumnos no tenía derecho a determinados “privilegios”: no podía beber agua de la fuente, no les estaba permitido repetir en el comedor ni utilizar la zona de juegos. Al día siguiente informa a sus alumnos de que se había equivocado y que resultaba que era al revés de como se había dicho el día anterior. De esta forma, se intercambian los papeles y todos los niños tenían la oportunidad de vivir la experiencia de pertenecer tanto al grupo de los superiores como de los inferiores. Tras esto, la profesora constató que los alumnos a los que les tocaba formar parte del grupo superior enseguida se ponían al mando de la situación y comenzaban a menospreciar al resto. Además, las calificaciones y el rendimiento académico de ambos grupos se veía condicionado por la pertenencia a uno u otro: los que eran inferiores eran menos productivos y más lentos en la ejecución de sus tareas y, por el contrario, en el grupo de los privilegiados se hacía la tarea más rápidamente y estaban mucho más animados.

La puesta en marcha se propone de la siguiente manera:

Un día a las 9 am se explicará a los alumnos lo que pasa y se repartirán los pañuelos para poder distinguir quién forma parte de cada grupo. Será una explicación que, obviamente no ocupará una sesión entera, por lo que no importa que la sesión que

se use para explicarlo sea de una asignatura que no tenga nada que ver, ya que después se seguirá con la clase que toque en ese momento.

Al día siguiente se repite el mismo esquema y se procede a cambiar los roles de ambos grupos.

Para terminar se explicará a los alumnos que todo era mentira, que ninguno de ellos es superior a otro y que es algo inventado. Tras esto se va a pedir que cada uno explique cómo se ha sentido cuando formaba parte de cada uno de los grupos y qué lo llevó a actuar como lo hizo.

Tras esto, para reconocer la diversidad como enriquecedora se va a aprovechar la heterogeneidad del alumnado, propia del ser humano, y se va a pedir a la clase que cada uno diga qué le gusta de alguien del aula que sea diferente a sí mismo y por qué. Posteriormente se hará una reflexión grupal de por qué creemos que es importante que haya diversidad.

Esta primera actividad va a servir para poner en situación a los alumnos y crear en ellos una predisposición positiva hacia las clases posteriores y, además, al ser una actividad vivencial estaremos promoviendo el aprendizaje significativo. Se utilizarán los sentimientos experimentados para el trabajo posterior: al imaginar cómo pudieron sentirse los judíos al ser marcados, serán capaces de defender las ideas de no discriminación e igualdad. Para realizar la separación en dos grupos no hace falta basarse en el color de los ojos, algo más difícil en nuestras aulas, ya que casi todos contamos con el mismo fenotipo, sino que podemos fijarnos en el pelo, la altura o la nacionalidad, entre otros.

Actividad 2. Para esta actividad se va a usar como material de referencia el cómic Maus: relato de un superviviente, de Art Spiegelman (2009) y una ficha que tendrán que llenar (ANEXO I). Al no ser un cómic pensado para niños, no se les va a leer tal cual, sino que se contará la historia de sus protagonistas como si de un cuento se tratara, con la diferencia de que este cuento es auténtico y en él se narra la experiencia de un superviviente. Se les relatará de tal manera que se traten los siguientes acontecimientos de la historia:

- Cómo se conocen los protagonistas, se enamoran, se casan, el padre de ella les regala una casa y lo pone a él al mando de una fábrica. Tienen un hijo.
- Empieza la I Guerra Mundial y Vladek es reclutado. Le hacen prisionero de guerra. Consigue volver a casa y se encuentra con que tienen que esconderse para que no les detengan por ser judíos. Todo ese escondite cuesta un dinero que por ahora tienen. Se llevan a gente de su entorno. Tienen que mandar a su hijo con otros niños a un lugar en el que estará seguro.
- Se fugan a Hungría donde los detienen y mandan a Auschwitz (1944). Padecimiento de enfermedades y realización de diversos trabajos (hojalatero – zapatero – trabajo negro – desmontaje de las cámaras de gas).
- Huída de Auschwitz. El protagonista contrae tifus. Vuelta a casa. Reencuentro de Vladek y Anja. Emigran a los Estados Unidos.

Tras esto, se procederá a comentar las dudas que hayan podido surgir a lo largo de la narración. Después, antes de entregarles la ficha a llenar, se plantearán las mismas preguntas de forma similar para realizar una reflexión grupal. Por ejemplo: en relación con las primeras preguntas se podría plantear ¿os parece que Vladek y Anja

fueran raros? ¿Querían cosas que no eran muy normales? Al acabar se les entregará la ficha y se leerán las preguntas entre todos. Se les dejará todo el tiempo que les haga falta hasta el final de la sesión para terminar de expresarse. Además, antes de responder a las preguntas se esbozará el contexto general en Alemania para que comiencen a comprender que los acontecimientos no tienen una valoración de bueno o malo basada en lo que nos parece ahora lo que ocurrió, sino que hay que tratar de comprender las claves de por qué se permitió que ocurriera y, solo entonces, cada uno puede pasar a valorar.

¿Qué se pretende con esta actividad? ¿Qué tiene de interesante? Con la realización de esta actividad se pretende la inmersión de los niños en una realidad tan dura como la del Holocausto. Es la primera toma de contacto que la mayoría va a tener con dicho tema y tiene que impactarles porque en cierto modo va a determinar su reacción ante el tema y, en alguna medida, puede que también su postura. Y pocas formas de impacto hay más significativas, sobre todo a estas edades, que los testimonios de aquellos que lo padecieron. Además, con la aparición de algún niño durante el relato se les acerca un poco más a la historia. Con esta actividad comenzará el trabajo de empatía histórica y todo lo que gira en torno a los prejuicios, racismo...

Actividad 3. En esta última actividad se van a usar como soporte dos materiales: un vídeo y una carta. El vídeo es un material extraído de la web www.grenierdesarah.org y la carta es una de las que escribió Louis Jacobson (conocida como la Anna Frank francesa) en 1943 desde el campo de concentración de Drancy. Al haberla recogido de una fuente francesa, se ha traducido y, en cierta forma, adaptado a los alumnos sin que por ello pierda el mensaje que quiso transmitir la autora (Anexos II y III).

El vídeo es un material interesante porque se tratan temas como la resistencia y su organización, cómo marcaron los negocios de las familias judías aunque fueran de antiguos combatientes en la legión o cómo determinadas personas se negaron a discriminar a los portadores de la insignia judía. Además, deja claro que toda la familia de Maurice Cling, el protagonista, acaba muerta y termina con un aviso a los niños, por lo que les hace partícipes dentro de la historia.

Con la carta se pretende trabajar en los sentimientos que nos genera leer algo así, sabiendo que es algo que realmente le pasó a una chica poco mayor que ellos. ¿Por qué le dice a su padre que no se preocupe si sabe que lo más seguro es que fuera a morir? ¿El padre le creyó? ¿Fue proporcionado y justo el castigo por no llevar la estrella que la identificaba como judía? Con este tipo de preguntas estamos potenciando que los alumnos se pongan en el lugar de las personas que tomaron las decisiones en ese momento: con qué intención lo hicieron, cómo lo justificaron, por qué era mejor que otras opciones...

Ambos materiales son pertinentes, además, por otro motivo: nos ayudarán a evitar el presentismo en los razonamientos que se hagan porque nos facilitan la creación de un contexto más sólido y rico en detalles.

Para trabajar estos materiales se llevarán a cabo las siguientes actividades:

- Por grupos, redactarán una lista de lo que les hace falta para vivir y se hará una puesta en común, justificando sus elecciones. A continuación se relacionará lo que han incluido en la lista con lo que se sabe que tenían nuestros personajes.
- ¿Qué podríais hacer vosotros si os enterarais de que a vuestros vecinos judíos los van a detener en su casa al día siguiente?

- Acerca de la carta de Louise: ¿por qué creéis que le dice a su padre que no se preocupe si sabe que lo más probable es que la vayan a matar? ¿Creéis que el padre la creyó? Porque no hay que olvidar que la carta se redactó en 1943 y por aquel entonces ya se oían rumores acerca de lo que pasaba en los campos de concentración alemanes. ¿Fue justo el castigo recibido por no llevar la insignia que la identificaba como judía?
- Para terminar, se les pedirá una reflexión individual: imagina que eres un niño judío al que van a deportar a Auschwitz – Birkenau que tiene que enviar una carta a casa avisando de lo que va a pasar. Es una actividad que proporciona una oportunidad para desarrollar la empatía a la vez que se intenta evitar el presentismo, ya que se trabaja con un contexto general, el alumno tiene que hacer un ejercicio de proyección de sí mismo a esa situación y, además, tiene que situarse allí, no como sí mismo, sino considerando cuáles eran las experiencias y actitudes de un niño judío en 1943.

Evaluación

A continuación se va a describir el tipo de evaluación que se podría realizar para cada actividad.

Actividad 1. Al tratarse de una actividad de activación, no va a haber mucho para analizar, ya que se pretende que los alumnos comiencen a reflexionar sobre sus diferencias personales y lo que les une. Esta actividad tiene que servir para que empiecen a implicarse con el tema a tratar. Sin embargo, sí se pueden registrar sus intervenciones y el grado de participación general, ya que servirá para realizar la evaluación de la actividad en sí misma, a la vez que luego se podrían utilizar en sesiones posteriores. Además, fijándose en dichas anotaciones y en las realizadas en sesiones posteriores, se puede llegar a realizar una comparación de los argumentos y posiciones de los alumnos a lo largo de las diferentes actividades, lo que puede servir para valorar la pertinencia de las actividades que aquí se están proponiendo.

La actividad 2 se evaluará mediante la ficha individual que se les dará para que rellenen. Cada pregunta está más o menos relacionada con uno de los objetivos que se quieren alcanzar, aunque no de manera cerrada. En esta actividad se pueden valorar la empatía histórica, la comprensión del contexto, valores como la no discriminación y la evolución de la comprensión de la importancia de los aspectos causales de los eventos. El grado de empatía se medirá mediante la escala de Ashby & Lee (1987) y el resto de ítems se clasificarán según el tipo de respuesta proporcionada por los alumnos y a partir de ahí se tratará de analizar el tipo de razonamiento que hayan esgrimido en cada ocasión.

Por último, en la tercera actividad se van a trabajar sobre todo la empatía histórica y la comprensión y explicación del contexto. Las respuestas de empatía histórica se clasificarán según el mismo modelo que en la actividad anterior. Todas las reflexiones que tienen que hacer a lo largo de esta actividad servirán para ver en qué medida han entendido la situación de la época, a la vez de observar si son, o no, capaces de ponerse en el lugar de alguien de entonces, haciendo un esfuerzo por hacerlo desde una óptica histórica. Tras clasificar las respuestas de empatía histórica de esta actividad, sería interesante compararlas con los resultados observados en la actividad anterior para comprobar si hay una evolución evidente por parte de los niños en la comprensión del pasado tras haber realizado un trabajo sistemático de comprensión.

RESULTADOS

Puesta en marcha de la Propuesta de innovación

Para comenzar, se va a presentar el contexto escolar en el que se realizó la experiencia. El colegio es el José María Mir Vicente, situado en el barrio de las Delicias de Zaragoza. Se va a trabajar en una clase de 6º de Educación Primaria, por lo que los alumnos tienen 11 ó 12 años (13 en el caso de los dos repetidores). Los alumnos del centro pertenecen, en general, a familias con un nivel socio – económico bajo y hay un alto porcentaje de inmigración. La distribución de las nacionalidades de las familias de esta aula queda de la siguiente manera: nueve españoles, tres sudamericanos, tres magrebíes, seis procedentes de Europa del este y un turco. En contra de lo que se pueda pensar, en esta clase hay muy buen ambiente: los niños han nacido casi todos en España, lo que implica que llevan juntos desde que empezaron en infantil y han aprendido a convivir con niños de otras culturas y lenguas porque las familias no han permitido que pierdan la identidad de su país de origen y entre ellos se cuentan cosas típicas, describen sus casas... En relación al manejo del idioma, el niño turco llegó hace aproximadamente un año y medio, por lo que su comprensión y expresión aun no son ideales. Por este motivo, no pudo comprenderlo todo y hubo preguntas a las que no contestó. El resto de la clase se expresa y comprende perfectamente.

A continuación se detalla qué se ha podido llevar a cabo y cómo se realizó. El motivo de no haber podido realizar la propuesta completa es que durante la elaboración de este Trabajo no se ha tenido acceso continuado a una clase de 6º curso de Primaria, sino que se han tenido que ajustar las intervenciones a las horas cedidas en un colegio

durante el periodo de prácticas escolares. Finalmente, se contó con 2 horas repartidas en tres sesiones: la primera de media hora y las otras dos de 45 minutos cada una.

Partiendo de esa base, se eligió realizar la segunda actividad, aquella que usaba como material de referencia el cómic Maus (Spiegelman, 2009).

Los motivos de dicha elección se basan, en gran medida, en el tipo de material. Además, no hay que olvidar que las sesiones se realizarán por la tarde, que estaremos ante un público preadolescente y que es primavera. Parecen banalidades, pero a la hora de preparar las sesiones y de repartir el temario hay que tenerlo todo en cuenta, ya que la atención recibida cambia atendiendo a múltiples factores. Por todo ello, parece que un cómic y el tipo de historia en la que se basa, conseguirán engancharles. Centrándonos en aspectos más puramente didácticos, se trata de un material que proporciona suficientes detalles de contexto como para que los alumnos se puedan hacer una idea bien fundamentada del marco contextual. Asimismo, también va a permitir trabajar el desarrollo de la empatía histórica, puesto que al tener una amplia caracterización de los personajes y detalles del contexto se podrán formular preguntas en las que los alumnos tendrán que “ponerse en la piel” de los protagonistas. Y una vez empiecen a responder de manera presentista, estaremos autorizados a responder formulando preguntas y hechos que les obligarán a realizar importantes esfuerzos cognitivos para lograr entenderlo. Aunque sí que es verdad que una habilidad tan complicada como la empatía no se desarrolla por trabajar una sola actividad en la que se vea involucrada y sería más interesante si todas las actividades que realizasen tuvieran este tipo de características, siempre es mejor que tengan una experiencia en este tipo de trabajo a ninguna.

La actividad se llevó a cabo de la siguiente manera:

Sesión 1: al disponer tan solo de media hora, el objetivo es narrarles toda la historia de Vladek y Anja, los protagonistas del cómic, y resolver las dudas que puedan surgir al respecto. Durante toda la narración se muestran muy receptivos y escuchan atentos. Solo interrumpen para asegurarse de que todo lo que se está contando sucedió de verdad (“Pero, Nadia, ¿de verdad estás segura de que todo eso pasó de verdad?”). Una vez van asumiéndolo, su cara se transforma: horror, asco, sorpresa... Justo antes de que toque el timbre una niña pregunta qué pasó con el hijo que tenían al que tuvieron que mandar lejos para protegerle. Se les dice que también murió sin entrar en los detalles que se cuentan en el libro y ellos responden chillando que cómo es posible que también mataran a los niños (“(...) ¡si solo tenía un año o dos!”, dice alguno mientras realiza aspavientos de indignación).

En esta sesión se ha resquebrajado el mundo para muchos niños de esa clase. Se les ha mostrado la maldad de lo que es capaz de hacer el ser humano y se les ha inducido a pensar que podemos volver a hacerlo. A partir de ahora, los actos tienen consecuencias.

La narración se apoyó ocasionalmente en imágenes escaneadas del cómic (Anexo IV).

Sesión 2: desde la sesión anterior ha pasado una semana exacta, por lo que es conveniente reconstruir la historia de nuestros protagonistas entre todos para recordarla bien antes de empezar a trabajar. Tras eso, se lanzan las primeras preguntas: “¿os parece que Vladek y Anja eran dos personas extrañas que llevaran una vida diferente a la que podáis llevar vosotros dentro de unos años?” No se profundiza más en la pregunta

porque no se quieren condicionar demasiado las respuestas de los alumnos. Los que responden dicen cosas del estilo de “Hombre, pues no”. Se emocionan y empiezan a contestar todos a la vez, por lo que hay que pedir que levanten la mano y respeten el turno de palabra. Un niño responde: “Sí que es diferente porque yo no quiero casarme”. A lo que le contesta otra chica: “ya, pero Nadia no se refiere a eso. Quiere decir si hacían cosas que el resto no hacía. De que solo hicieran los que eran judíos como ellos”. Están atentos a las intervenciones de sus compañeros y se ayudan y corrigen entre ellos.

Para darles un ejemplo racista que les moleste, utilzo a una niña musulmana de clase y digo algo que me invento que me ha pasado con su padre. Rápidamente, antes de que pueda explicar toda la historia de lo que se supone que me pasó con él, casi todos salen en su defensa, aunque luego se callan y, prudentes, esperan a ver qué digo. Es como si ya les hubiera sorprendido tanto que se esperan cualquier cosa. Termino de contarla y generalizo que todos los “moros” son iguales. Al momento saltan respondiendo que no es verdad (“yo conozco a más musulmanes y no son así”). Se quejan y no están conformes con mis afirmaciones. Se habla de lo poco fiable que resulta generalizar y varios responden que “solo hay dos tipos de personas: buenas y malas”.

Tras esto se les intentó hacer comprender lo que supone la cantidad de 6 millones de judíos aniquilados. Para ello, y aprovechando que casi todas sus familias tienen a alguno de sus miembros en el paro, se optó por hacer un símil: “6 millones de judíos muertos, para que os hagáis una idea, es como si matáramos a los 6 millones de parados que hay ahora en España. (Caras de estar alucinando). Os lo cuento así para que comprendáis que todas las familias perdieron a alguien, ya sea de la propia familia o amigos muy cercanos”. Se quedaron callados, muy sorprendidos.

Antes de ahondar en el contexto alemán, se va a utilizar la diversidad en el aula para que entiendan que le pudo tocar a cualquiera. Ya se ha hablado de lo aleatorio que fue que les tocara a los judíos, así que se hace la prueba con los negros y en la clase ya ha muerto un compañero. A continuación, se persigue y encierra a los musulmanes y resulta que hay cuatro compañeros menos en clase. Se repite con familias gitanas y con homosexuales. “Pero yo no he hecho nada”, dice uno de los que acaban de morir. “Vladek tampoco era malo”, le dice una chica. Y así se ha podido comprobar que han asimilado la injusticia y aleatoriedad del criterio para elegir quién muere y quién no. De repente una niña dice: “pero también fueron un poco tontos, ¿no? Quiero decir, si sabían que los querían matar, ¿por qué no cogieron y se fueron todos de Alemania?” Interviene otra: “ya, eso es verdad… (Tono triste) ¿No se podrían haber ido a otro país?”

Para intentar que comprendan un poco mejor las razones del auge del totalitarismo en la Alemania nazi, volvemos a hablar del contexto. Tras esto, una niña dice: “¡Hala! ¿Entonces esto podría volver a pasar? Yo no quiero que vuelva a haber guerra”. Y otro niño también interviene diciendo “¿Pero ahora no estamos un poco igual?” Se ponen a hablar un poco alarmados y se les deja hacer. Dicen que no quieren que se mate gente. Como no queda nada para que toque la sirena, se les pide que piensen en ello para el día siguiente.

Sesión 3: No han pensado en nada de lo que tanto les alarmó el día anterior. Retomamos donde lo dejamos. Recapitulamos: la situación en Alemania era mala: había hambre, pobreza, 14 puntos de Wilson... Y de repente se encontró un chivo expiatorio: los judíos y se suponía que si se eliminaba a los judíos, dejaría de haber problema. “Ya, pero no es justo.” “Ya, pero si los mataban tú ya no eras culpable y como haría falta dinero tú tendrías trabajo y todo arreglado.” “A ver, es muy injusto porque no tenían

todos la culpa, igual que con el padre de Nora. Pero es que en realidad si se morían de hambre y no tenían casa y tenían deudas... Un poco normal sí que es que dejaran que pasase porque todo el mundo quiere sobrevivir.” Muchos le contestan indignados pero él dice que es su opinión y que le dejen en paz.

Siguiendo con el hilo de la reiteración de acontecimientos, se les pregunta qué creen que haría falta para que algo así volviera a pasar, cómo se tendría que comportar la gente. Lluvia de ideas: racismo, xenofobia, homofobia, mucha pobreza, hambre, ser irrespetuosos... A continuación, se les pregunta por lo contrario: cómo se tendría que comportar la gente para evitar la repetición. Propuestas: no pensar que tu religión es mejor, hablar cuando tengamos un problema, no ser racistas, que no nos importen los homosexuales, que no haya guerras...

Tras la reflexión colectiva, terminaron de completar la ficha de manera individual, reflejando sus reflexiones.

Evaluación de la actividad

Debido a que sólo se ha podido llevar a cabo esta actividad, se va a proceder a explicar detalladamente cómo se va a evaluar antes de comenzar a clasificar los resultados obtenidos.

Para realizar la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje primero hay que evaluar la adquisición de los objetivos por parte de los alumnos. Para ello se utilizarán sus respuestas durante el desarrollo de la actividad realizada.

Dichas respuestas se clasificarán dependiendo de si tienen que ver con la empatía histórica (tanto comprensión como explicación del contexto), con valores y actitudes o de si tratan de realizar conexiones causales con los acontecimientos.

Las preguntas en las que se podrá evaluar la comprensión del contexto por parte de los alumnos son las dos primeras, aunque según las respuestas que den a la última también se podrá valorar, puesto que en la primera parte se prevé que contesten lo que han entendido que sucedió. Su formación en valores se podrá apreciar en lo que argumenten en toda la tercera pregunta. Como ya se ha dicho, las respuestas de empatía histórica se clasificarán según los estadios de Ashby & Lee (1987); dichas respuestas procederán en gran medida de las anotaciones realizadas durante el debate y reflexión grupal que se produjo durante la última sesión.

Las respuestas de cada ítem se clasificarán en base a lo que ellos respondan y será después cuando, en los casos en los que sea posible, se podrá intentar sacar un patrón de evolución de la comprensión.

Exposición de resultados

De aquí en adelante se va a proceder a clasificar las respuestas de los alumnos en cada pregunta de la ficha que llenaron según el tipo de respuesta. Finalmente, se cuenta con veintiuna muestras, aunque en ocasiones disminuye debido a que hubo quien se dejó preguntas sin contestar o hubo niños que enfermaron durante las sesiones.

Se comenzará con la pregunta 2 “**¿Crees que trabajaban juntos los judíos y los cristianos? ¿Por qué?**”, ya que permite analizar el grado de comprensión del contexto de la época estudiada.



Atendiendo al contexto histórico: La mitad de la clase (10) ha respondido según este criterio al contestar que no creen que trabajaran juntos en aquella época. Se han separado los tipos de respuestas en tres grupos:

- Por un lado, hay un alumno que responde un disparate, algo que no tiene nada que ver al echarle la culpa a los rusos (“los rusos no porque iban a por ellos”).

- Por otro lado, la mayoría justificó su respuesta basándose en estereotipos como que se llevaban mal (“no, porque no se llevaban muy bien que digamos”), que iban a la fábrica de un judío (“no, porque los judíos tenían que irse a la fábrica de Vladek”) o que los judíos no eran queridos en esa época (“no, porque en esa edad los judíos decían que no eran buenas personas y no eran de fiar”).
- Solo hay una chica que recurre a la justicia para alegar que no trabajaban juntos (“no. Porque no lo permitían”).

Los alumnos de los tres grupos manifiestan algún tipo de comprensión de la situación general de la época, aunque muy superficial, ya que casi todos han propuesto justificaciones presentistas basadas en estereotipos y solo una ha intentado ir más allá y dar una razón que pudiera ir acorde con la época.

Responden afirmativamente: En el otro extremo, tenemos a los alumnos que han contestado que sí (11). Se han dividido las respuestas en diferentes tipos:

- Sin justificar, porque lo creen ellos así.
- Justifican que sí alegando motivos religiosos. Diciendo, por ejemplo, que “a los cristianos les da igual con quién trabajar”.
- Hay tres niños que se basan en motivos laborales de su experiencia, como que hacía falta trabajar y que el resto daba igual (“sí, porque la gente intentaba conseguir trabajos a pesar de trabajar con otras razas para que su familiar tuviera buenas condiciones”) o como que en un trabajo hay todo tipo de gente (“sí, porque en un trabajo trabajan distintas personas siempre”).

- Hay un alumno que se fundamenta en el valor universal de las personas, independientemente de cualquier rasgo: “sí, porque todos somos iguales, no importa la religión o lo demás”.

Ninguno de estos alumnos ha contestado de manera histórica, sino que han usado una óptica presentista al interpretar la forma de vida del pasado a través de sus creencias y vivencias.

A continuación se va a analizar la pregunta 3, examinando por separado cuando se les pide llegar a una conclusión. Así, empezamos por “**(...) ¿Significa eso que todos los judíos son unos delincuentes? Justifica tu respuesta**” y “**(...) ¿significa que todos los turcos los son? Razona**”.

Se oponen a utilizar estereotipos: El 96% de los alumnos contestan a ambas oponiéndose al estereotipo en función a la religión o a la nacionalidad. Si bien es verdad que la base argumental es diferente, se puede decir que toda la clase rechaza generalizar solo por las acciones de una persona. El 70% de ellos se basó en las *diferencias individuales* (la personalidad, sobre todo): “no, porque cada persona es un mundo” o “no, porque cada uno tiene su propia personalidad”. El 22% mantuvo que no son iguales, pero dentro de la característica de la *religión* (judíos) o *nacionalidad* (turcos); no extrapolaron la diversidad a todos los humanos: “no, hay turcos buenos y malos, al igual que todas las personas de diferente religión o país”. Por último, un 8% de ellos contestaron basándose en *experiencias personales*, lo que implica un bajo grado de objetividad (“no, porque no todos son iguales. También hay malos que te van empujando”).

Para analizar aparte, hay un alumno que contestó a la pregunta acerca del turco diciendo: “sí. Porque no todos deberían ser delincuentes”. Este alumno está apoyando la generalización, solo que no se puede decir que defienda los prejuicios o estereotipos, sino que se basa en decir que deberían ser iguales porque da por malo ser un delincuente. De ahí se deduce que si el ejemplo se hubiera basado en una característica negativa, su respuesta hubiera sido también negativa. Por ello, se puede concluir que el 100% de los alumnos está en contra de la discriminación de cualquier tipo.

En cuanto a la conclusión (**¿Qué conclusión sacas de todo esto?**), se observa que cuando se les pide llegar a una conclusión, 14 de ellos dicen que hay que juzgar a cada persona independientemente del resto (“que sólo hay dos tipos de personas: buenas y malas”). Otros 2 se basan en estereotipos para decir que somos iguales, otro responde en función de sus vivencias: “que hay gente que te pega y otros no”; otros dos niños ponen en juego lo que es justo y lo que no (“todo es una injusticia, no tendría que pensar mal de toda la gente”) y otro contesta algo que no tiene nada que ver. Por último, hay uno que intenta ir más allá: “las cosas en la antigüedad están parecidas a las de ahora”. Con esto está intentando poner en relación la situación actual que él conoce con aquella de la que se ha estado hablando los últimos días.



Las preguntas del punto 4 sirven para evaluar dos aspectos: la comprensión de la causalidad en los acontecimientos históricos y la elaboración de un modelo teórico social. **¿Qué acciones favorecerían que volviera a ocurrir?**

En relación con las causas, todos coinciden en unir la reiteración de los hechos con actitudes negativas. Lo que cambia son las causas que atribuyen. Hay once niños (el 55% de las respuestas) que lo relacionan con actitudes racistas, fascistas, xenófobas, con la esclavitud, el fascismo o la homofobia, es decir, con diferentes tipos de discriminación. A continuación, tenemos a dos que creen que una situación de pobreza, paro, hambre y falta de vivienda podría volver a generarlo. Uno similar a este, dice que si el país está en crisis volverá a pasar. Por otro lado, un alumno relaciona el odio y el rencor del pasado con que todo vuelva a suceder (“...pasa que algunas gentes no se olvida y se lo quieren devolver al futuro”). Y, por último, uno de ellos argumenta que si hubiera un golpe de Estado y una guerra se podría volver a producir (“ocurriría si alguien diese un golpe de Estado, entonces se produciría la guerra”).

Mirando la segunda pregunta de este punto (**¿Cuáles ayudarían a evitarlo?**) encontramos los siguientes tipos de respuestas:

- Casi la mitad de las respuestas (47%) propone un cambio social para conseguir que no vuelva a pasar. Con un cambio de mentalidad, dicen, se conseguiría una sociedad respetuosa en la que no habría posibilidad de repetir el genocidio.
- Un número muy elevado (37%) explica que no hay que discriminar a la gente por ningún rasgo que no sea su forma de ser; solo si se deja a un lado la discriminación podremos estar tranquilos de que no se vuelva a llevar a cabo semejante matanza.

- Por último, hay tres niños que lo basan todo en tener unas leyes y un Gobierno justos (“las leyes y el Gobierno”).

Cuando se les pide que se posicionen en una de las dos opciones (**¿cuál elegirías tú y por qué?**) todos responden que elegirían evitarlo. Las razones son:

- Cinco de ellos fomentan las actitudes positivas (amabilidad, respeto...): “la ayuda, la amabilidad y el respeto. Porque son las mejores cosas que se pueden hacer para evitarlo”.
- Otros cinco niños ponen el acento en la no discriminación por ningún motivo: “que no haya personas racistas, que no haya esclavitud ni personas malas, porque así la vida es peor y más dura y para que haya menos esclavitud, fascismo...”
- Por último, hay siete que justifican que no quieren volver a entrar en guerra (“porque no quiero que se vuelva a repetir la guerra de nuevo”).

La pregunta 4 también aporta información acerca de la comprensión que tiene el alumnado sobre las **formas en que se explica el comportamiento social en una comunidad**, puesto que al sacar conclusiones acerca de las acciones que creen que favorecerían y evitarían la repetición del Holocausto, están identificando las conductas sociales que consideran que lo llevaron a cabo. Para ello, se han clasificado sus respuestas según su justificación.

- En primer lugar, están los niños que no son capaces de realizar ningún tipo de explicación. En esta clase nos encontramos con dos alumnos de este grupo. Sus respuestas son “yo elijo evitarlo porque me parece bien” y “yo elegiría evitarlo”.
- Seguidamente se aprecia un grupo de cuatro alumnos que explica los comportamientos sociales en base a acciones individuales. Es decir, atribuye a

cada individuo la cualidad de ser buenas o malas personas en función de sus acciones, analizadas de manera aislada (“la gente buena del presente ayudaría a evitarlo”).

- La siguiente categoría que se percibe es aquella que explica los acontecimientos siguiendo situaciones concretas que ocurren en determinados momentos. Si vuelven a darse dichas situaciones concretas, se volverá a producir el mismo acontecimiento que tuvo lugar entonces: “pues ahora no hay guerras, no hay peleas”. De esta clase hay dos alumnos en esta categoría.
- Tras esto se puede ver que hay otros alumnos que explican que el Holocausto pudo tener lugar categorizando las formas de pensar que ellos creen que fueron decisivas para ello. Por ejemplo, un alumno responde que se podría repetir con “el fascismo, la homofobia, el racismo, no aceptar las creencias de otras religiones” y para evitarlo propone “que algunas personas intentaran cambiar su forma de pensar para bien”, haciendo referencia a las actitudes enumeradas en la primera respuesta.
- Por último, hay un pequeño grupo que considera que son las situaciones sociales las que determinan que un acontecimiento pueda o no tener lugar: “sí porque seguimos teniendo pobreza y poco trabajo y hay mucha gente que no tiene casa”.

En cada uno de estos grupos se observa que hay unos que plantean su reflexión haciendo, a su vez, una transposición de su argumento a la época actual y otros que no. Por ejemplo, dentro de la categoría que explica los acontecimientos en base a una situación concreta, tenemos un niño que hace la transposición con el presente (“pues ahora no hay guerras, no hay peleas”) y otro que simplemente informa de cuál sería esa

situación concreta: “ocurriría si alguien diese un golpe de Estado, entonces se produciría la guerra”.

Además, dentro del último grupo se ve que existe la opción de relacionar las condiciones sociales con las formas de pensar de la época, justificando dichas formas de pensar al tipo de situaciones sociales que hay en cada momento: una niña que ha dicho que ahora “faltan trabajo y dinero también dice que hay intolerancia a otras religiones, homofobia...” y que para evitarlo habría que “ser tolerantes con la religión, que aceptaran a los homosexuales...”

A continuación, se va a utilizar el modelo de Ashby & Lee (1987) para clasificar el grado de **desarrollo de la empatía histórica** de los alumnos. Para ello se van a tener en cuenta las notas que se tomaron en las sesiones 2 y 3, mientras los alumnos debatían acerca del Holocausto. Se pueden clasificar dentro de los cuatro primeros estadios:

Estadio I. Falta total de comprensión del otro. En este nivel se sitúan dos alumnas de cuyas respuestas se extrae que tenían la idea de que los agentes del pasado eran inferiores a los de ahora: “pero también fueron un poco tontos, ¿no? Quiero decir, si sabían que los querían matar, ¿por qué no cogieron y se fueron todos de Alemania?” Interviene otra: “ya, eso es verdad... (Tono triste) ¿No podrían haber ido a otro país?”

Estadio II. Hubo un pequeño grupo de alumnos que criticaban lo sucedido basándose en estereotipos: “no es justo que porque tú quieras sobrevivir se mate a gente”. Además, en esta afirmación se ve que solo son capaces de pensar en términos de bueno o malo.

Estadio III. El grueso de la clase se sitúa en este nivel. Intentan comprender por qué tuvo lugar, pero lo hacen desde una lógica presentista: “todos tendrían que haber

ayudado a los judíos a esconderse”, sin tener en cuenta todos los matices de un contexto.

Estadio IV. Hubo un alumno que, pese a las críticas que recibió por parte del resto de la clase, defendió la idea de que en cierto modo entendía que se hubiera dejado pasar que mataran a tanta gente: “a ver, es muy injusto porque no tenían todos la culpa, igual que con el padre de Nora. Pero es que en realidad si se morían de hambre y no tenían casa y tenían deudas... Un poco normal sí que es que dejaran que pasase porque todo el mundo quiere sobrevivir.” Este chico da muestras de haber comprendido que para interpretar un acontecimiento histórico no solo hay que conocer el acontecimiento en sí, sino que hay que entender cómo pensaban las gentes del pasado y las vivencias que tenían, ya que, si no, esa interpretación resulta incompleta.

En último lugar, registrar la **implicación personal y emocional del alumnado** en esta actividad. Desde el principio se espantaron ante lo que se les estaba contando (“pero, Nadia, ¿de verdad estás segura de que todo eso pasó de verdad?”), pero puede que no fuese una actitud que se mantuvo en ellos todo el trabajo. Para comprobarlo se van a clasificar las respuestas según sus tipos, atendiendo a su *intensidad*. Para ello se han tenido en cuenta sobre todo las respuestas de la última pregunta, **¿cuál elegirías tú y por qué?**, aunque teniendo en cuenta solo el factor de la intensidad, ya que a pesar de que la argumentación falle, por ejemplo, en las más abrumadoras, el niño no deja de estar involucrándose.

- Implicación baja. Con poca explicación y con poca o ninguna reflexión. El alumno no se involucra con su respuesta. En este grupo hay 5 niños. Una

respuesta tipo sería: “yo elegiría evitarlo” o “lo anterior me parece bien”

(refiriéndose a la pregunta de cómo evitarlo).

- Este segundo grupo es el más numeroso, formado por 10 alumnos. Ellos explican y razonan su respuesta, mostrando cierta implicación emocional con ello, aunque no se aprecia angustia. Por ejemplo: “evitarlo para que no haya centros de concentración, la Tercera Guerra Mundial” o “no hablar mal de otras religiones porque al hablar mal a la otra persona la pones en contra”.
- Por último, tenemos a un grupo de 5 niñas cuyas respuestas son muy intensas. En ellas muestran desesperación y angustia debido a su alta implicación. Tenemos respuestas como “yo quiero evitarlo porque no quiero pasar por eso, es muy difícil y no quiero ser la esclava de nadie y no quiero ser racista como otra gente, es algo muy malo ser una racista” y “me parece mejor ser bueno, porque no habría tanta gente mala, no habría niñas tiradas por la calle o trabajando en casas solo con 5 años o menos”.

Para concluir, explicar que la **primera pregunta** no se va a tener en cuenta. Esto es debido a que la formulación de la pregunta varió cuando se explicaba grupalmente en clase a como estaba explicada en la ficha, por lo que unos han respondido atendiendo a lo que se dijo y otros a lo que interpretaron al leerla. En clase se les dijo que la pregunta hacía referencia a antes de la guerra, antes de que empezaran a ser perseguidos, pero no todos lo entendieron o escucharon y, al no referirse a lo mismo, no se pueden extraer conclusiones fiables de dichas respuestas.

DEBATE DE RESULTADOS.

CONCLUSIONES

Una vez vistas las respuestas de los alumnos, se va a pasar a su interpretación.

Esto quiere decir que tras intentar comprender por qué han respondido de la manera en que lo han hecho, desde aquí se aspirará a dar una explicación del porqué de esos resultados obtenidos para intentar seguir mejorando el modelo para futuras prácticas docentes. Para ello, se va a hacer dicha interpretación relacionando las respuestas con los tres objetivos principales de este Trabajo:

Relacionadas con la capacidad de comprensión contextual

La mitad de los alumnos de la clase han comprendido que el ambiente entre judíos y cristianos no era amable, pero no han sabido darle una explicación basándose en lo que ocurrió, sino que han recurrido a una lógica presentista para explicar algo que sucedió en un contexto diferente. De aquí se deduce, además, que la comprensión del contexto histórico va fuertemente ligada al desarrollo por parte del alumno de la empatía histórica, ya que no es sino poniéndose en el lugar de las personas del pasado, en su contexto del pasado, que podrán dar una explicación histórica de por qué creen que no trabajaban juntas las personas de ambas religiones. Centrando la atención en los alumnos que han contestado afirmativamente a la pregunta, se puede pensar que el alumno que ha respondido en base a un valor universal como es la igualdad es el que más cerca se encuentra de dar el paso para comprender el contexto, puesto que está basando su explicación en una característica abstracta general, lo que más adelante le

ayudará a abstraerse hasta la época que nos interesa. Sin embargo, el resto de alumnos de este grupo necesitará de más trabajo de contextualización porque no están haciendo ningún ejercicio de abstracción por comprender al otro desde la óptica el otro, no de la suya propia.

Si se mira la **adquisición de la empatía histórica**, se pueden apreciar diferencias muy grandes entre unos y otros. Si bien es verdad que no se espera que a estas edades lleguen al estadio IV como hizo uno de ellos, tampoco sería descabellado seguir trabajando en ello para que ninguno esté en el primero. Ya se sabe que es un aspecto muy difícil de desarrollar, pero se pudo apreciar un cambio en el rumbo de las conversaciones en clase a medida que se iba trabajando con ellos; no parece probable que el niño que trató de explicar en base al contexto de la época los acontecimientos hubiera sido capaz de hacerlo de la misma manera nada más empezar la primera sesión. Esta explicación se basa en que, aunque contesta atendiendo al contexto en el primer apartado de la pregunta 1, no lo consigue hacer cuando se proyecta a sí mismo en el futuro y en la pregunta 2 tampoco consigue tener en cuenta el contexto de entonces a la hora de responder y esas preguntas comenzaron a trabajarse en grupo antes de tratar más a fondo el contexto de la Alemania nazi. De aquí se extrae que es vital realizar este tipo de actividades en clase con los alumnos y no limitarse a transmitir la Historia como si fuera algo cerrado y sin matices, ya que si durante estas tres sesiones (que no hay que olvidar que suman tan solo dos horas de clase) se han visto avances, qué no se podría conseguir aplicando en nuestras aulas una metodología de trabajo reflexiva de manera sistemática.

Unido a la empatía histórica, se encuentra el análisis de la implicación del alumnado en sus respuestas. Se observa que el 50% de la clase se encuentra en un punto

medio, donde se explican las razones, pero guardando las distancias. Lo que aquí interesa destacar, es que los cinco alumnos que menos implicación han mostrado a la hora de responder son niños, mientras que las respuestas más intensas y, en cierto modo, angustiosas provienen de cinco niñas. ¿Acaso el sexo influye a la hora de implicarse emocionalmente en un acontecimiento? Según estos resultados, se podría pensar que sí, aunque la muestra es pequeña y habría que realizar la actividad con más niños para poder llegar a una conclusión más fiable.

Relacionadas con la comprensión del funcionamiento social

Ligado a lo anterior se encuentra la percepción que tienen los niños de estas edades de la **relación causa – efecto** del comportamiento social. Tras observar las respuestas, parece correcto afirmar que tienen asumida la relación acción – reacción – repercusión, ya que asocian de manera correcta cada tipo de comportamiento a un determinado objetivo, en este caso repetir o no el Holocausto. De sus respuestas se sacan tres categorías principales:

Estereotipos. Los alumnos de este grupo opinan que eliminando esta forma de ver el mundo, se conseguirá que no vuelva a pasar. Es decir, si se deja de englobar a la gente dentro de categorías como blanco, negro, extranjero, homosexual, judío... se podrá evitar que hechos de este tipo vuelvan a ocurrir porque se estará valorando a la gente por cómo se comporta y no en relación a un agrupamiento arbitrario.

Cambio social. Consideran que las circunstancias y situaciones sociales en las que viven los individuos condicionan sus actitudes e ideas y, en consecuencia, su comportamiento. Y, por lo tanto, argumentan que es la sociedad la que ha de realizar cambios

Justicia. Habría que basarse en una legislación y unos gobernantes justos para vivir en una sociedad más tolerante. En consecuencia, dejaría de haber problemas, ya que todo el mundo actuaría en consonancia con lo que dicta la ley, que se supone está hecha para beneficiar a todos de una manera equitativa y justa.

De estas categorías se sustraе que el proceso de asimilacióн de las relaciones causales comienza en la argumentacióн más básica, que sería aquella relacionada con estereotipos de algún tipo, hasta llegar a razonamientos más abstractos y generales como la implicación de la justicia.

Es cierto que se les simplificó todo muchísimo, pero tampoco se puede pretender que a estos niveles entiendan toda la complejidad causal que tuvo lugar por aquél entonces. Del mismo modo, si no se realizan actividades simplificadas a estas edades, más adelante será complicado obtener los resultados deseados con el estudio de la Historia. Por lo tanto, hay que potenciar que los niños comprendan que en un contexto concreto me comporto de una forma X y ese comportamiento tendrá unas consecuencias. Sin embargo, si estuviera en otro tiempo y/o en otro lugar geográfico, dicho comportamiento X probablemente dejará de ser válido, puesto que las circunstancia habrán variado. De lo que se deduce que no puedo responder de la misma manera ante dos situaciones diferentes.

Atendiendo a las **formas de explicar los comportamientos sociales**, y fijando la atención en las respuestas de los alumnos, se plantea la siguiente hipótesis de modelo teórico acerca de cómo evoluciona la comprensión del funcionamiento de la sociedad:

NIVEL 0 (2)	El alumno no hace ninguna reflexión acerca de los comportamientos sociales.	
ACCIÓN INDIVIDUAL	Sin trasposición (3)	Los comportamientos de personas concretas son los causantes de los acontecimientos.
	Con trasposición (1)	Dichos comportamientos individuales también son observables hoy en día.
SITUACIÓN CONCRETA	Sin trasposición (1)	Es un hecho determinado el que hace que se produzcan los comportamientos.
	Con trasposición (1)	Esos sucesos los observa en el presente.
FORMAS DE PENSAR	Sin trasposición (3)	Son las categorías que condicionan nuestro comportamiento. Ellas son las causantes de los acontecimientos.
	Con trasposición (7)	Relacionan esas categorías con su vida diaria.
CONDICIONES SOCIALES	Sin trasposición (1)	Son los factores sociales los que determinan todo lo que ocurre en la sociedad.
	Con trasposición (2)	Esos factores, además, se relacionan con las formas de pensar de la corriente del momento. Si la situación fuera diferente, esas formas de pensar no serían las mismas.

Estos niveles van de lo más concreto e individual a los planteamientos más abstractos que engloban a toda una sociedad. Puesto que en todos esos niveles se ha visto tanto alumnos que realizan relaciones entre el pasado y el presente como otros que no, se puede considerar que en cada uno de esos niveles se pasa por las dos fases (los números entre paréntesis representan los alumnos que se encuentran allí) y que los razonamientos van de sin transposición a con transposición.

Relacionadas con la reflexión sobre valores

En relación a este apartado, se puede decir que todos ellos tienen un alto grado de tolerancia con “el diferente” (de piel, religión, procedencia, orientación sexual...). Aquí se podría entrar en la reflexión de si se hubiesen obtenido los mismos resultados en otro tipo de centro, uno con alumnado de clase media – alta y sin familias inmigrantes. Quizás se podría llegar a valorar lo beneficioso o indiferente para el desarrollo en valores democráticos que resulta tener una clase tan heterogénea como a la que se ha tenido acceso desde esta investigación. Asimismo, se puede plantear la duda de si estas respuestas son reproducciones de algo que han oído o si por el contrario son respuestas sentidas. Para contestar a esta pregunta hay que fijarse en la intensidad de sus respuestas. Para ello no se utilizan solo las de la ficha, sino que tenemos otro momento en el que encontrar un indicador: cuando, durante la sesión 2, se utilizó al padre de una niña para meterse con todos los musulmanes y decir que todos los moros son iguales. El nivel de indignación y enfado era tan grande que hace pensar que estos niños han adquirido y sienten un auténtico rechazo a la discriminación. También se podría pensar que han dado estas respuestas porque se usaron estas palabras al dar la clase, pero no es así, ya que se tuvo especial cuidado en no mencionar “racismo, xenofobia, homofobia,

fascismo...” para evitar toda posible contaminación de las respuestas. Por lo tanto, ellos ya conocían dichas palabras y su significado y han hecho de manera autónoma la transferencia a la situación trabajada en clase.

Sería interesante comprobar si se mantiene esta disparidad de resultados tras haber realizado las tres actividades de la propuesta, ya que aquí sólo se está analizando el trabajo realizado durante tres sesiones, mientras que llevar a cabo todas las actividades podría elevarlas al doble, sin tener en cuenta los dos días de la vivencia de la primera actividad. Para el caso de que siguiera existiendo un contraste tan claro entre los alumnos en relación al contexto histórico (que también se ve reflejada en el resto de ítems), se plantea la realización de una actividad de teatro. Dividiendo la clase en cuatro o cinco grupos, deberán realizar una escenificación en la que representen una parte de la obra de Maus. Los diálogos deberán ser realistas, es decir, debe ser verosímil que ese personaje lo dijera. Con esto se estará trabajando cada personaje en su contexto para poder realizar los diálogos, dándole una personalidad, unas vivencias y una forma de pensar acorde a ellas.

Además de todo lo anterior, se extrae que cada una de las capacidades que se han intentado desarrollar desde esta propuesta se van adquiriendo de manera independiente las unas de las otras. Se puede tener un alto grado de empatía histórica y, sin embargo, no ser capaz de explicar un contexto o qué puso causar un acontecimiento en concreto, como es el caso del niño que se encuentra en el estadio IV de Ashby & Lee. También se puede apoyar esta idea con una de las niñas que está en el primer estado de esa misma escala de empatía y no es capaz dejar a un lado la óptica presentista para razonar que en esa época los judíos y los cristianos seguramente no podrían trabajar juntos y que, sin embargo, se encuentra en el punto más alto de

comprensión del funcionamiento de la sociedad, puesto que es capaz de relacionar las situaciones sociales con las formas de pensar relacionadas y, además, establecer una relación con el presente. Es por ello que debería de trabajarse sistemáticamente cada una de ellas, ya que al final acaban por complementarse a la hora de estudiar y comprender la Historia.

Desde este apartado también se pretende reflexionar sobre posibles **errores** a lo largo de las tres sesiones. Hay una dificultad en relación a la ficha que se preparó para la actividad de Maus que se percibió cuando se comentaba entre todos en clase y posteriormente en las respuestas. Si hubiera que volver a realizar dicha sesión, las preguntas se plantearían de diferente manera para facilitar su comprensión. De esta forma, seguramente todos hubieran reflejado respuestas adecuadas a lo preguntado a lo largo de toda la ficha. Por ello, se ha diseñado un nuevo modelo que se espera que solviente las dificultades percibidas a lo largo de la primera implantación (Anexo V). De esta manera se intentará conseguir con la primera pregunta una conexión empática con los personajes de nuestra historia para intentar implicar más a los alumnos en el resto de la actividad y en la cuarta más respuestas válidas para ampliar la muestra de las categorías de comprensión de los modelos sociales.

Para ir terminando, hay que comentar el éxito final de la actividad. Como ya se ha visto, se han obtenido resultados alentadores que reflejan el valor de este tipo de prácticas en nuestras aulas. Tras una sola actividad, los niños comienzan entender que el pasado hay que valorarlo desde el mismo pasado consiguiendo incluso realizar vínculos con el presente a la vez que atribuyen las causas de los sucesos a las acciones colectivas, todo ello sin olvidar su firme rechazo a la discriminación por cualquier motivo. Además, no queda la menor duda de que se puede trabajar el Holocausto en Educación

Primaria sin problemas; adaptando el grado de profundidad en que se tratan los hechos, los niños son perfectamente capaces de entender lo que pasó e implicarse en su análisis.

A modo de cierre, expresar la voluntad de querer continuar con esta investigación. Durante los dos próximos años la autora de este Trabajo vivirá en Francia, y se espera que tenga la oportunidad de trabajar en algún colegio o instituto franceses, por lo que, en la medida de lo posible, intentará realizar la misma actividad para ampliar la muestra. Además, con esos resultados se podría incluso llegar a plantear los beneficios de cada uno de los sistemas educativos a la hora de desarrollar los objetivos aquí propuestos.

REFERENCIAS

- Ashby, R. & Lee, P. J. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. En C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62 – 88). London, UK: The Falmer Press. Citado en Davison, M. (2012). Teaching historial empathy and the 1915 Gallipoli campaign. En M. Harcourt & M. Sheehan (Eds.), *History matters: teaching and learning history in New Zealand secondary schools in the 21st century* (pp. 11 – 31). Wellington, New Zealand: NZCER Press.
- Bárcena, F. (2010). Entre generaciones. La experiencia de la transmisión en el relato testimonial. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 33 – 47.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Batson, C., Fultz, J. & Schoenrade, P. (1992). Las reacciones emocionales de los adultos ante el malestar ajeno. En N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 181 – 204). Bilbao: Editores.
- Berenguel Aguilera, I. (2011). Las Tic's y las viñetas: una propuesta didáctica sobre los totalitarismos a través del cómic Maus. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4 (8), 42 – 57. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- Carrier, P. (2012). Fear and deference in Holocaust education. The pitfalls of “engagement teaching” according to a report by the British historical association. *Human Affairs*, 22, pp. 43 – 55. doi: 10.2478/s13374-012-0005-4
- Cebollada, A. (2011). Asignatura de Psicología del desarrollo. Tema 7: el mundo social en la mente infantil. Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <http://add.unizar.es/add/campusvirtual/>
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y “empatía”. *Infancia y aprendizaje*, 34, 1 – 21.

- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de brouwer, S. A.
- Gregory, I. (2000). Teaching about the Holocaust: Perplexities, Issues and Suggestions. En I. Davies (Ed.), *Teaching the Holocaust. Educational dimensions, principles and practice* (pp. 49 – 60). Londres y Nueva York: Davies.
- Guía Docente de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales II del Grado en Magisterio de Educación Primaria. Recuperado de:
<http://titulaciones.unizar.es/asignaturas/26630/contexto13.html>, consultado el 27/04/2014.
- Harnett, P. (2007) Teaching emotive and controversial history to 3-7 year olds: A report for The Historical Association. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 7 (1). ISSN 1472 -9466
- Harnett, P., Newman, E. (2005) Teaching citizenship through learning about people's lives in the past, in Ross, A. (ed) *Teaching Citizenship*. London: CiCe, pp 155 – 160.
- Hector, S. (2000). Teaching the Holocaust in England. En I. Davies (Ed.), *Teaching the Holocaust. Educational dimensions, principles and practice* (pp. 105 – 116). Londres y Nueva York: Davies.
- Hoffman, M. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 59 – 94). Bilbao: Editores.
- Kitson, A. (2001). Challenging stereotype and avoiding the superficial: a suggested approach to teaching the Holocaust. *Teaching History*, 101, 41-48.
- Kitson, A., Husbands, C., & Steward, S. (2011). *Teaching and Learning History 11 – 18. Understanding the past*. New York: Open University Press & McGraw-Hill Education. Págs. 67 – 72.

López Torres, E. (2005). La “liberalización” de la geografía y la historia a través de la presencia de los “problemas relevantes” en la educación para la ciudadanía. *Íber. [Versión electrónica]. Revista Íber* 46.

Ministère de l’Éducation Nationale. Mémorial de la SHOAH, Musée, centre de documentation. Groupe Alliance. Recuperado de:
<http://www.grenierdesarah.org/index.php/es/component/grenierdesarah/?view=page&id=40> consultado el 2/06/2014.

Orden del 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (pp. 8780 – 8870)

Real Academia Española. (2001). Ciudadano. En *Diccionario de la Lengua Española* (22^a ed.). Madrid: Real Academia Española.

Real Academia Española. (2001). Civilización. En *Diccionario de la Lengua Española* (22^a ed.). Madrid: Real Academia Española.

Rathenow, H. (2000). Teaching the Holocaust in Germany. En I. Davies (Ed.), *Teaching the Holocaust. Educational dimensions, principles and practice* (pp. 63 – 76). Londres y Nueva York: Davies.

Roa Venegas, J. M., Herrera Clavero, F. & Ramírez Salguero, M. I. (2008). El desarrollo emocional, social y moral en la educación infantil (3 – 6 años). En M. V. Trianes Torres & J. A. Gallardo Cruz, (Coordinadores), *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp. 217 – 234). Madrid: Pirámide.

Sabbagh, A. (2004). *Lettres de Drancy*. Francia: Collectif.

Spiegelman, A. (2009). *Maus: relato de un superviviente*. Barcelona: Random House Mondadori.

- Totten, S. (2000). Teaching the Holocaust in the United States. En I. Davies (Ed.), *Teaching the Holocaust. Educational dimensions, principles and practice* (pp. 93 – 104). Londres y Nueva York: Davies.
- Weingarten, S. (2009). El deber de la memoria. *Cuadernos de criminología: revista de criminología y ciencias forenses*, 7, 40 – 42.
- Wrenn, A. (1999). Build it in, don't bolt it on: history's opportunity to support critical citizenship. *Teaching History*, 96, 6 – 12.

Anexo I. Ficha para la actividad 2.

Alumno:

Fecha:

- 1) ¿Crees que Vladek y Anja tenían una vida muy diferente a la que llevaban tus padres a su edad, cuando tenían alrededor de 25 años? ¿Por qué?

¿Y a la que llevarás tú dentro de 15 años?

- 2) ¿Crees que trabajaban juntos los judíos y los cristianos? ¿Por qué?

- 3) Henri, el hermano de Vladek, era un delincuente: robaba por diversión y pegaba a todo aquel que le llevaba la contraria. Como era su hermano, también era judío. ¿Significa eso que todos los judíos son unos delincuentes? Justifica tu respuesta.

Si tu vecino, que es de origen turco, es muy simpático ¿significa que todos los turcos lo son?

Razona tu respuesta.

¿Qué conclusión sacas de todo esto?

- 4) Que un acontecimiento haya podido tener lugar en el pasado significa que hay alguna posibilidad de que vuelva a ocurrir en el futuro. ¿Qué acciones favorecerían que volviera a ocurrir?

¿Cuáles ayudarían a evitarlo?

¿Cuáles elegirías tú y por qué?

Anexo II. Carta original escrita por Louise Jacobson.

Louise Jacobson à son père, 12 février 1943.

[Drancy]

Mon cher petit papa,

Triste nouvelle mon cher papa. Après ma tante c'est mon tour de partir. Mais ça ne fait rien. J'ai un moral excellent, comme tout le monde d'ailleurs. Il ne faut pas te faire la bille papa. D'abord, je pars dans d'excellentes conditions. Je me suis très, très bien nourrie cette semaine. J'ai eu deux colis par procuration, l'un d'une camarade déportée, l'autre de ma tante et maintenant ton colis qui est arrivé juste pile.

Je vois d'ici ta tête mon cher papa et justement je voudrais que tu aies autant de courage que moi, je sentirais j'en suis sûre que tu supportes bien cette nouvelle tuile. Écris cette nouvelle en zone libre avec des ménagements. Quant à maman, il vaudrait peut-être mieux qu'elle ne sache rien. C'est absolument inutile qu'elle se fasse du mauvais sang surtout que je peux très bien revenir avant qu'elle ne sorte de prison.

C'est demain matin que nous partons. Je suis avec des amis car il y en a beaucoup qui partent. J'ai confié ma montre et le reste de mes affaires à d'honnêtes gens de ma chambre.

Mon papa, je t'embrasse cent mille fois de toutes mes forces.

Bon courage et à bientôt.

Ta fille, Louise.

Les Lettres de Louise Jacobson et de ses proches, Robert Laffont, 1997, p 141.
© Robert Laffont, 1997.

Reçu le 16 février 1943 à 6 heures du soir. Louise Jacobson est déportée le 13 février 1943 par le convoi n°48. Sa mère est déportée le 20 novembre 1943 par le convoi n°62 et est assassinée à Auschwitz. Sur Louise Jacobson et sa mère, voir la lettre de septembre 1942, pp. 236-241.

Anexo III. Carta de Louise Jacobson traducida y adaptada.

Louise Jacobson a su padre, 12 febrero 1943.

[Drancy]

Mi querido papá,

Triste noticia, mi querido papá. Después de que se fuera la tía es mi turno de marcharme. Pero que no te moleste. Mi moral es excelente, como la de todo el mundo. No hace falta que te preocunes, papá. Para empezar, me voy en unas excelentes condiciones. Me he alimentado muy, muy bien esta semana. He tenido dos paquetes por poderes, uno de una compañera deportada y el otro de mi tía y ahora me llega el tuyo justo a tiempo.

Es como si viera tu cabeza, querido papá, y precisamente te quiero pedir que tengas el mismo valor que yo, presento que vas a soportar bien esta noticia incómoda. En cuanto a mamá, quizás sería mejor que no sepa nada. Es absolutamente inútil que se haga mala sangre, sobre todo porque puede que vuelva antes de que ella salga de prisión.

Salimos mañana por la mañana. Estaré con amigos porque somos muchos los que nos vamos. Le he confiado mi reloj y el resto de mis pertenencias a gente honesta de mi habitación.

Mi papá, te envío cientos de miles de besos con todas mis fuerzas.

Mucho ánimo y hasta pronto.

Tu hija, Louise.

Recibida el 16 de febrero de 1943 a las 6 de la tarde.

Louise Jacobson nació el 24 diciembre 1924 en París. Sus padres, venidos de Letonia, habían obtenido la nacionalidad francesa el mismo año de su nacimiento. En 1942, Louise iba al instituto, vivía en el XI distrito de París y estaba preparando su acceso a la Universidad en el instituto Hélène-Boucher. El 31 agosto 1942, Louise y su madre fueron detenidas en su domicilio por los inspectores del Servicio Secreto tras

una denuncia anónima por “tenencia ilícita de panfletos comunistas” y, para Louise “no llevar la insignia judía”. Los vecinos, interrogados por la policía, confirman que Louise sale a menudo sin su estrella. En cuanto a los panfletos, se encontraron en un baúl en el sótano. Louise, separada de su madre, fue internada en la prisión de Fresnes, después en Drancy. Fue deportada a Auschwitz el 13 febrero 1943 donde muere en las cámaras de gas en una fecha desconocida. Su madre Olga, nacida en 1889, fue primero enviada a la prisión de Petite-Roquette. Después también será enviada y asesinada en Auschwitz el 20 noviembre de 1943.

Les Lettres de Louise Jacobson et de ses proches, Robert Laffont, 1997, p 141.

© Robert Laffont, 1997.

Anexo IV. Imágenes de apoyo durante la actividad 2.



Los protagonistas del relato.

C E
I que
a luna de miel
'risionero de guerra
/ El nudo se aprieta
Madrigueras
latoneras



Nuestros personajes se esconden



Primeras experiencias en Auschwitz



TENÍAMOS QUE IR CORRIENDO A TODOS LADOS, Y NOS HICIERON CORRER HACIA LA SAUNA...



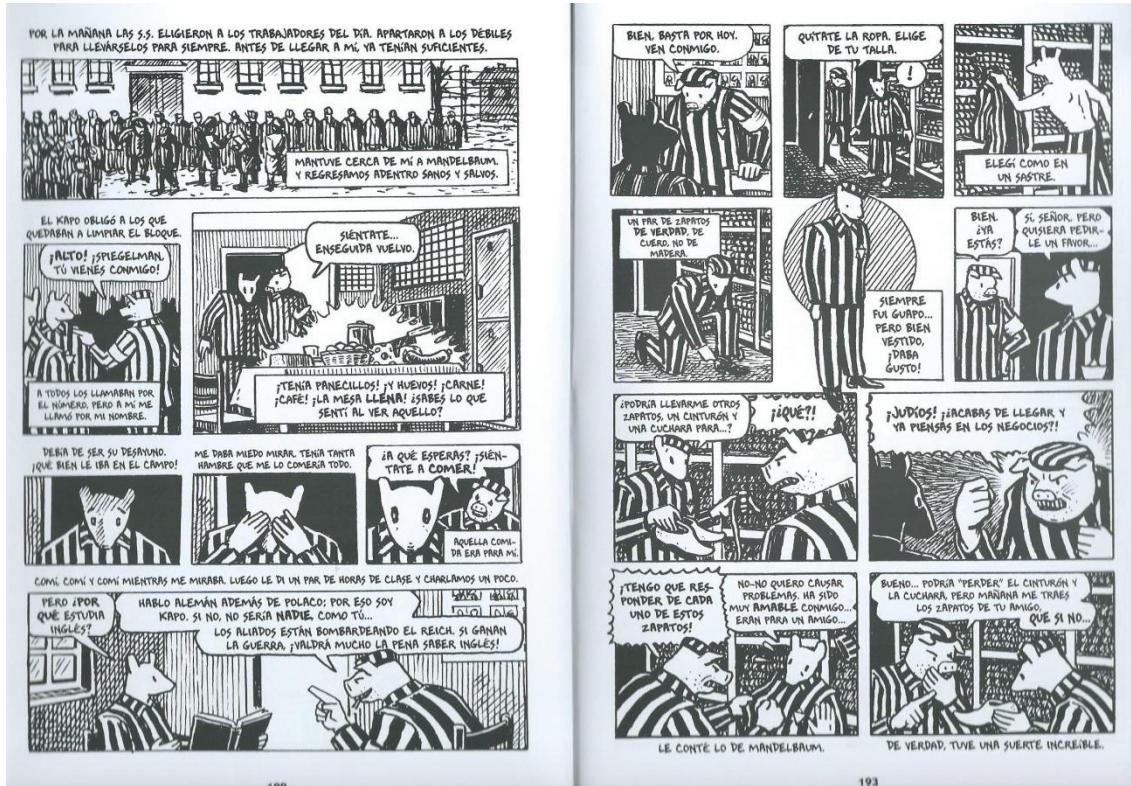
NOS LANZARON LA ROPA DE PRISIONEROS EN MITAD DE LA NIEVE.





191

Trabajo de profesor



192

193

Anexo V. Ficha de la actividad 2 modificada.

Alumno:

- 1) Teniendo en cuenta cómo era la vida de Vladek y Anja antes de que comenzaran a perseguirles y antes de que hubiera una guerra, ¿crees que Vladek y Anja tenían una vida muy diferente a la que llevaban tus padres a su edad, cuando tenían alrededor de 25 años? ¿Por qué?

¿Y a la que llevarás tú dentro de 15 años?

- 2) ¿Crees que trabajaban juntos los judíos y los cristianos? ¿Por qué?

- 3) Henri, el hermano de Vladek, era un delincuente: robaba por diversión y pegaba a todo aquel que le llevaba la contraria. Como era su hermano, también era judío. ¿Significa eso que todos los judíos son unos delincuentes? Justifica tu respuesta.

Si tu vecino, que es de origen turco, es muy simpático ¿significa que todos los turcos lo son?
Razona tu respuesta.

¿Qué conclusión sacas de todo esto?

- 4) Ya has visto que hace muchos años se produjo un genocidio al pueblo judío. ¿Crees que si nos comportamos ahora de manera parecida, podría volver a ocurrir?

¿Y cuáles ayudarían a evitarlo?

¿Cómo elegirías tú comportarte y por qué?
