

Multiperspectiva frente al Nazismo en un contexto excepcional

Multiperspectivity as a way to teach the rise of Nazism in an exceptional context

Alberto Santos Cancelas*

Resumen

¿Puede un alumnado acostumbrado a una enseñanza enciclopédica desarrollar su pensamiento histórico a través de la unidad didáctica del auge del nazismo? ¿Sigue siendo posible con un modelo de enseñanza telemática en pleno confinamiento? Mediante enfoques propios de la perspectiva múltiple se adoptó un diseño instruccional que abordase estas cuestiones. Aunque los resultados fueron humildes, presentan indicios sobre la capacidad del alumnado para modificar su comprensión histórica cuando no se ve limitado por las constricciones de su contexto.

Palabras clave: Pensamiento histórico. Multiperspectiva. Empatía. Auge del nazismo. Segundo orden. Cambio metaconceptual.

Abstract

Is it possible for students used to a paradigm of memory-history to develop their historical thinking by learning about the rise of Nazism? Is this still possible telematically during a global pandemic? These questions were addressed by adopting an instructional design based on disciplinary principles of multiperspectivity. Despite their meek results, they pose evidence supporting that students, when freed from the constrictions of their context, present a major capacity to modify their historical understanding.

Key words: Historical thinking. Multiperspectivity. Empathy. Rise of Nazism. Second order. Metaconceptual change.

Didáctica del Nazismo

La afirmación de Winneburg (2001) de que pensar históricamente es un acto antinatural es particularmente adecuada tratando el holocausto. Implica tener que contemplar la lógica de la racionalidad nazi, para poder llegar a interpretaciones basadas en la evidencia y el razonamiento sobre cómo fue posible llegar a aquello que Charlotte Delbo denominó “lo inconcebible”, concepto con el que intentó aprehender el horror de Auschwitz. Implica aceptar que progromos, esterilizaciones masivas, y la

* Investigador independiente • albertosantoscancelas@hotmail.com

Santos, A. (2020). Multiperspectiva frente al Nazismo en un contexto excepcional. *CLIO. History and History teaching*, 46, 65-77. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465264. Recibido: 8/9/2020. Aceptado: 23/11/2020.

construcción de un estado racial, por horribles que resulten, seguían una lógica coherente con su contexto. Al igual que Wineburg (2001, p. 42), Levesque (2008, p. 141-142) recoge el caso del alumno aventajado que explicó a Primo Levi como escapar del campo de Buna-Monowitz. Un ejemplo de cómo el razonamiento lógico puede resultar en la completa eliminación de la dimensión histórica.

Si nuestro objetivo como docentes es lograr que el alumnado desarrolle la compleja capacidad de pensar históricamente, el estudio del nazismo no puede ser abordado desde una polarización moral. Presentar al nazismo como el mal en términos absolutos, elimina el problema histórico que plantea: el holocausto se explicaría porque los alemanes fueron idiotas o malvados, a través de prejuicios presentistas y evolucionistas propios de una comprensión basada en certezas realistas. Condenar las consecuencias del nazismo, pero no comprender su racionalidad deriva en el peligro de no saber reconocer la filosofía nazi.

Como señaló Levstik (1997, p. 48) *School history too often ignores fundamental aspects of historical thinking, presenting a unitary history that emphasizes origin myths over interpretation and consensus over controversy*. si queremos desarrollar la capacidad del alumnado para hacer frente a la controversia y la evidencia contradictoria *the study of historical interpretations should aim to provide pupils with tools they can use to systematically compare and evaluate claims about the past* (Chapman 2011, p. 97). Para ello, siguiendo a Levesque (2008, p. 164) *students should engage in thoughtful historical contextualization of the sources (...) given the opportunities to evaluate and judge critically the past, with a self-awareness of the implications doing so*. Es decir, realizar juicios basados en el criticismo sobre la racionalidad de los agentes históricos de acuerdo con su mentalidad, sosteniendo una apreciación sobre nuestra humanidad compartida.

En otras palabras, los enfoques disciplinares que buscan mover al alumnado desde sus certezas realistas hacía una posición criterialista (Lee 1998, Vansledright 2011), que acepta el carácter polémico de la historia, no son un obstáculo para abordar el nazismo desde una perspectiva moral. Al contrario, ofrecen la posibilidad de llegar a juicios razonados que constituyen la mejor vacuna contra discursos y políticas intolerantes. Precisamente porque enfoca “lo inconcebible” no como un desastre

impredecible o el resultado de la ignorancia o maldad de nuestros abuelos, sino como un fenómeno social sobre el que cierto aprendizaje es posible.

Multiperspectiva Telemática

Desarrollar un diseño instruccional basado en un enfoque de multiperspectiva presupone una serie de dificultades por sus altas exigencias cognitivas (Doppen 2000; Barton y Macully 2012), que se tienden a aliviar escalonando las mismas. En España, la mayoría de currículos de geografía e historia se han diseñado al margen de criterios disciplinares, permitiendo la reproducción de la gran tradición que constriñe, tanto cognitiva como temporalmente, la posibilidad de cambio metaconceptual.

Por ello la mayoría de proyectos de innovación se encuentran con las mismas limitaciones que esta intervención: poco margen temporal para ejecutarla y grupos que, aun presentando un buen nivel de motivación e interés, tienen una comprensión prejuiciada de la historia. A su vez, la pandemia y el confinamiento derivaron en que las nuevas unidades didácticas no podían requerir pruebas calificables, y el centro adoptó un modelo de docencia telemática consistente en presentar material factual para el repaso a través de una plataforma digital (google.classroom) sin contemplar la posibilidad de contacto digital directo, lo que impedía realizar debates. Uno de los principales instrumentos para desarrollar el razonamiento a través de la controversia.

Pese a estas limitaciones, el carácter dominante de la gran tradición, motiva que haya que aprovechar todos los espacios posibles para desarrollar proyectos de innovación. Con este convencimiento y atendiendo al contexto descrito, se procedió a un diseño instruccional de multiperspectiva asumiendo que ante la constricción temporal debía existir una buena alineación didáctica que aprovechara la controversia generada por un tema de una evidente significación histórica. Se optó por abordar el auge del nazismo, a partir de un estudio de caso que explorase cómo fue posible llegar al holocausto a partir del concepto de “lo inconcebible”.

La investigación se enfocó a la capacidad de un alumnado formado en un paradigma enciclopédico para atravesar un cambio metaconceptual mediante una exposición mínima a enfoques disciplinares. Comprobar si tras una intervención corta daban

muestras de conceder crédito a perspectivas históricas, tomar conciencia sobre su perspectiva propia, si su concepción de la historia se veía mínimamente afectada, y – por último– si ello mejoraba sus índices de motivación.

El proyecto se desarrolló durante 4 semanas, y la evaluación de los resultados se integró en las propias actividades de entrada y salida respectivamente. Dadas las constricciones del contexto, se optó por configurar una serie (4) de *power points* conceptualizados como sesiones. La ausencia de debate, derivó en la introducción de evaluaciones individuales y formativas –dando la oportunidad de revisar respuesta– aprovechando el formato foro para alimentar la controversia. Sin embargo, el carácter telemático motivó que prefiriera conceder un menor peso a los testimonios nazis, lo que a la larga demostró ser un error.

A lo largo de los *power point* se expuso al alumnado a fuentes primarias que abordasen conceptos de primer orden y permitiesen inferir la racionalidad de diferentes perspectivas históricas sobre los mismos a través de preguntas sobre la agenda y el contexto del testimonio. Aquí estriba su diferencia con un libro de texto convencional, el hilo conductor fueron las preguntas, no unos “hechos fundamentales”. Así mismo, al visibilizar las interpretaciones manejadas y el proceso de pesquisa, se evitó la autoridad omnisciente del libro de texto y motivó el auto-cuestionamiento. Por último, la selección de materiales estuvo determinada por criterios científicos, como se puede apreciar en el esquema 1 (Fig. 1) de los anexos.

El diseño se articuló en base a una cuestión históricamente relevante generada a partir de la literatura científica sobre nazismo –particularmente Fritzsche (2012) y Evans (2015)– que permitía abordar las relaciones hegemónicas entre diferentes perspectivas sociales de la época. Su racionalidad se interrogó a través de preguntas secundarias que permitieron extraer una serie de conceptos de primer orden. El diseño estratégico debía consistir en presentar al alumnado testimonios potentes que le permitieran confrontar estas racionalidades y construir sus propias interpretaciones (atribuciones de significación) a esos conceptos.

El diseño estratégico –la configuración de las sesiones, diseño de actividades, y selección de fuentes– estuvo determinado por una serie de trabajos sobre pensamiento histórico y aplicación de enfoques de multiperspectiva. Siguiendo a

Vansledright (2011) y Levesque (2008) el elemento esencial lo constituyen el trabajo con fuentes, particularmente testimonios contradictorios a través de los cuales manejar las nociones de agenda y fiabilidad, para que asuman una posición criterialista sobre los mismos. Esta controversia también permite generar *historical tensión* (Huijgen y Hothuis 2018), a partir de la cual cuestionar las interpretaciones cerradas de la historia (Barton y MacCully 2012). Todos estos planteamientos se recogieron como se puede apreciar en el cuadro de los anexos (Fig. 2).

Con estos criterios se procedió a la configuración del ciclo didáctico que se recoge en los anexos (Fig. 3.), en el que se diferencia las sesiones en las que se dividió (·) y las actividades que estructuraban la enseñanza (-) en relación con el progreso desesdo.

Resultados

Los resultados se midieron a través de los indicadores de participación y los trabajos de entrada y salida. Aunque la participación se podría considerar baja –una media de 20 de 27, que se redujo a 14 con el último ejercicio– estos resultados deben ser contextualizados. En pleno confinamiento las actividades dejaron de ser exigibles, reduciéndose considerablemente la participación justo antes de la intervención. Por ello, la consulta y empleo del material de ampliación, la revisión de respuestas aun cuando no eran calificables, y las muestras espontáneas –aunque esporádicas– de interés indican un seguimiento destacable ante la carga conceptual y de lecturas de las sesiones.

El progreso metaconceptual se midió a través de las actividades de entrada y de salida integradas en las sesiones. Como se aprecia en la infografía, la primera requería la aplicación de conocimiento intuitivo, mientras que la última pasaba por producir una reflexión en forma de testimonio. Se podía constatar así los prejuicios previos en la comprensión histórica del alumnado, y en qué grado su capacidad de toma de perspectiva final les permitía superarlos. Este último ejercicio se demostró una herramienta de evaluación eficaz, incluso en términos de rendimiento convencional, midiendo: si presentaban un relato que tomaba en consideración la significación de cierto evento para determinado punto de vista, o por el contrario era una mera redacción de hechos.

Para baremarlo se adoptaron las categorías de Ashby y Lee (1987), aunque atendiendo a Endacott y Brooks (2018), enfocadas en su aspecto más cognitivo. Sin embargo, sus resultados fueron difíciles de clasificar requiriendo varios análisis, por lo que, en un momento posterior, se optó por contrastarlas con las categorías de desarrollo de pensamiento histórico adoptadas por Lee, Ashby, Shemilt o Vansledright. Los resultados se pueden observar en los anexos (Fig. 4.)

Discusión

De acuerdo con el baremo de Ashby y Lee, se produciría un notable progreso en la capacidad empática del alumnado, lo que llama la atención teniendo en cuenta los prejuicios evolucionistas de sus respuestas iniciales. Aunque se trataba de una pregunta abierta y en el material facilitado no había ni una sola alusión a Hitler, la mayoría de respuestas resumían toda la problemática del nazismo y la responsabilidad del Holocausto a las acciones de Hitler. Habitados a memorizar la biografía de un gran personaje sobre la que se les pregunta en pruebas objetivas, presentan serios problemas para plantearse problemáticas históricas. Las actividades de desarrollo sobre Leni Riefenstahl (2) y la propaganda binaria nazi (3), ofrecieron resultados coherentes con esta concepción realista: son incapaces de juzgar la fiabilidad o relevancia de las fuentes, y simplemente ignoran o hacen un uso interesado de la evidencia contradictoria.

Derivado de lo anterior, los resultados en el ejercicio de salida resultan sorprendentes. No cabe atribuirlos a una cuestión de proporcionalidad derivada del número menor de respuestas entregadas. Se trataba de un alumnado que estaba teniendo una participación constante, y sospecho que, en todo caso, podría ser un sesgo de género lo que explicaría que varios alumnos se vieran disuadidos de entregar un ejercicio que requería una relativa implicación emocional¹. Salvo 4 respuestas, las restantes indican que el conjunto de la clase fue capaz de reproducir a través de la empatía perspectivas más o menos contextualizadas. Llama la atención que hasta 4

¹ En esta línea también sería interesante constatar que las alumnas produjeron respuestas notablemente elaboradas, dedicando algunas más esfuerzo e interés que hacia otros ejercicios. Es interesante constatar que, aunque el ejemplo guía que yo les ofrecí era un testimonio en el que adopté una voz femenina, la totalidad del alumnado reprodujo su género asignado.

respuestas llegaban a contemplar las problemáticas de otros puntos de vista, reflejando de forma coherente procesos de colaboración o transición hacia el nazismo.

El contraste de estos resultados con los ejercicios previos se puede comprender cuando se analizan sus divergencias con el baremo adaptado de Vansledright. Según este, el grado de comprensión histórica apenas alteró los posicionamientos iniciales. No se puede decir que haya un descenso (una de las máximas puntuaciones iniciales no presentó el último ejercicio) e incluso habría un ligero progreso puntual. Pero, en general, no se podría afirmar que haya habido un cambio metaconceptual. Esto permite llegar a la siguiente conclusión: el alumnado ha sido capaz de realizar una adaptación que le permite aplicar la simpatía a la historia, pero esto no se traduce en que haya adquirido una capacidad de toma de perspectiva empática que haya modificado su comprensión histórica.

Pese a lo limitado de este cambio, su naturaleza es significativa, sobre todo atendiendo al detalle de que aquellas puntuaciones más elevadas, obtenían calificaciones muy bajas en su contexto tradicional. Al igual que las respuestas que sintetizan toda la problemática histórica a la acción de Hitler, son otros indicios más de cómo el modelo enciclopédico lastra el desarrollo del pensamiento histórico (Rodríguez Moneo y López, 2017). Las preguntas abiertas requiriendo su conocimiento previo, y el énfasis en los procesos afectivos, ofrecieron buenos resultados de implicación a través de respuestas que enfatizaban la injusticia del nazismo, comparándolas con opresiones actuales. Pero, del mismo modo, se inclinaban a entender e incluso eximir de toda responsabilidad a Leni Riefenstahl. Su simpatía acrítica es un logro, pero no se puede considerar un cambio metaconceptual ante su incapacidad para razonar en base a evidencia contradictoria, ni tampoco parece susceptible de consolidarse. No es casual que este logro se produjera en la dimensión afectiva, hacia situaciones de dolor y sufrimiento mientras el propio alumnado lidiaba con sus propios dramas durante el confinamiento. Creo que (1) el énfasis en la perspectiva de las víctimas reforzó su simpatía hacia las mismas. Y (2) el confinamiento los liberó del contexto enciclopédico identificado con el aula, facilitando con el modelo telemático su adaptación a través de la aplicación de su conocimiento intuitivo (su propio conocimiento procedimental sobre sufrimiento).

Conclusiones

En definitiva, el holocausto sirvió para que el alumnado reflexionara sobre su propio sufrimiento durante la pandemia, pero no a la inversa. Para corregir esta situación se adelantan tres propuestas. La primera resulta evidente, el debate entre iguales no es prescindible para este tipo de enfoques. Telemáticamente se pueden configurar pequeños grupos y, siguiendo a Vansledright (2011), las pruebas deberían versar sobre el contenido y enfoques de este debate. La segunda, se deben incorporar fuentes secundarias que visibilicen el proceso de interpretación histórica y actúen como guía para reflexionar sobre las cuestiones esenciales. La multiperspectiva, no es la mera pluralidad de enfoques, sino la adaptación de una postura criterialista sobre los mismos. En tercer y último lugar, es necesario poner un mayor énfasis en la perspectiva nazi. Aunque reconocen su existencia y, en menor medida, comprenden su lógica, si hubiera que responder a cómo fue posible lo inconcebible, la mayoría de respuestas volverían a reproducir explicaciones simplistas. Su simpatía hacia las víctimas les impidió superar la polarización moral, y es en esa medida en la que no fueron capaces de comprender cómo la racionalidad nazi determinó su contexto. Aunque iniciar el ciclo didáctico con las consecuencias del nazismo y la perspectiva de las víctimas es adecuado, las restantes sesiones deberían estar determinadas por la controversia que motiva tratar de entender cómo personas como nosotros colaboraron, justificaron o contribuyeron a lo inconcebible.

Agradecimientos

El trabajo se ha desarrollado bajo la supervisión de los profesores Pilar Rivero, Iñaki Navarro y Silvia Ceballos, a los que deseo expresar mi agradecimiento por su orientación y apoyo.

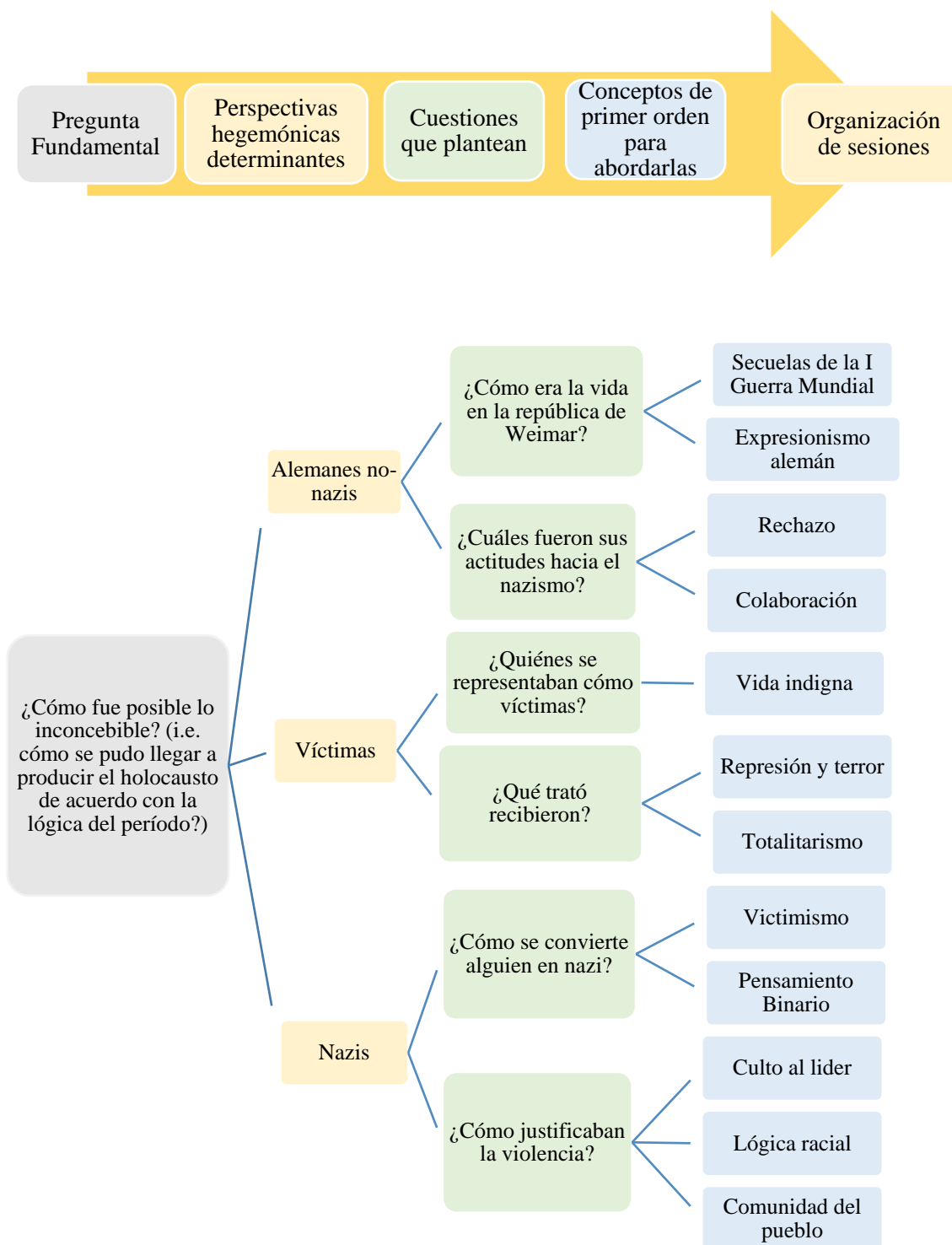
Referencias

- Ashby, R. y 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). Falmer.
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the common good*. Lawrence Earlbaum Associates.

- Barton, K. C. (2009). The denial of desire: how to make history education meaningless. En L. Symcox y A. Wilschut (Eds.), *National History Standards: the problem of the canon and the future of teaching history* (pp. 265-282). Information Age.
- Barton, K. C. y MacCully, A. W. (2012). Trying to «See Things Differently»: Northern Ireland Students' Struggle to Understand Alternative Historical Perspectives. *Theory & Research in education*, 40(4), 371-408.
- Brooks, S. B. (2011). Historical Empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory & Research in education*, 39(2), 166-202.
- Chapman, A. (2011). Historical interpretations. En I. Davies (Ed.), *Debates in history teaching*. Routledge.
- Doppen, F. H. (2000). Teaching and learning multiple perspectives. *The social studies*, 91(4), 159-169.
- Endacott, J. L. y Brooks, S. (2018). Historical Empathy: perspectives and responding to the Past. En S. A. Metzger y L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 203-225). John Wiley & Sons.
- Evans, R. (2015). *The third Reich in history and memory*. Oxford University Press.
- Fritzsche, (2012). *Vida y Muerte en el Tercer Reich*. Crítica.
- Huijgen, T. y Holthuis, P. (2018). «Man, people in the past were indeed stupid», using a three-stage framework to promote historical contextualization. *Teaching history*, 172, 30-38.
- Lee, P. (1998). «A lot of Guess work goes on» Children's understanding of historical accounts. *Teaching History*, 92, 29-35.
- Levesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*. University of Toronto Press.
- Levstik, L. S. (1997). «Any History is someone's history»: Listening to multiple voices from the past. *Social Studies*, 61(1), 48-51.
- Levstik, L. S. y Barton, K. C. (1996). «They Still Use Some of Their Past»: Historical Saliences in Children's Chronological Thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 28, 531-576.
- Rodríguez-Moneo, M. y López, C. (2017). Concept Acquisition and Conceptual CHange in History. En M. Carrero et al. (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 469-490). Palgrave.
- VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education*. Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.

Anexos

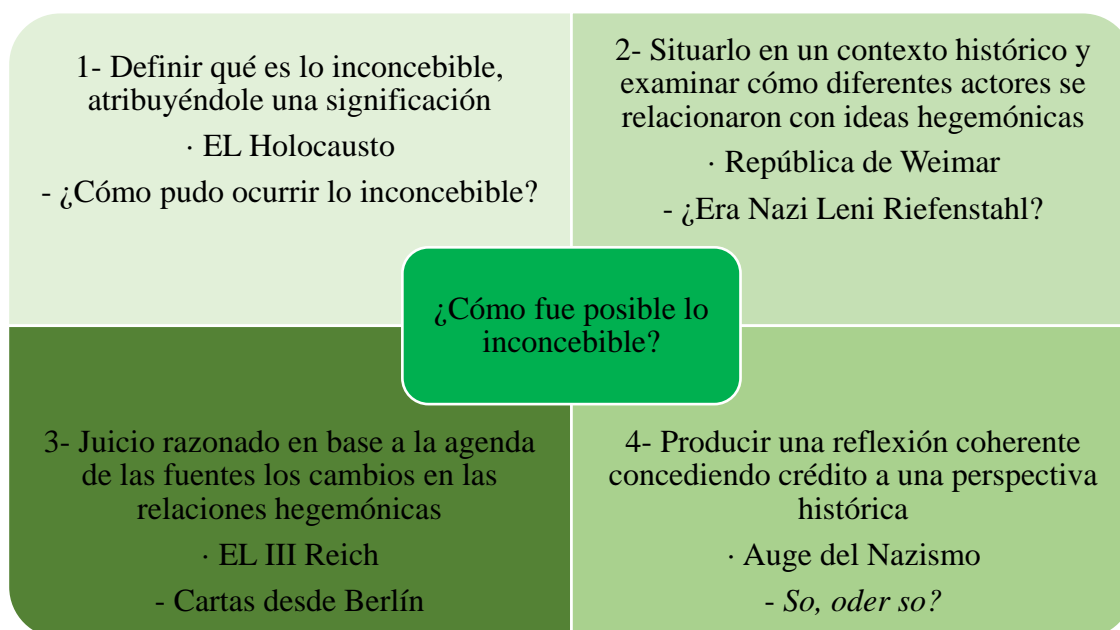
Anexo 1. Diseño didáctico en base a una pregunta fundamental



Anexo 2: Principios instruccionales recogidos en el diseño didáctico

Análisis de fuentes				
Empleo de controversia				
	Requerir conocimiento intuitivo	Activar procesos afectivos	Alimentar divergencia	(Re-)Crear perspectivas históricas
Objetivos	Identificar y estereotipos presentistas o evolucionistas Activar motivación	Establecer puente afectivo favoreciendo motivación Identificar nuestros intereses y reconocer humanidad común como criterio de juicio razonado	Cuestionar visiones estereotipadas Incentivar controversia	Conceder crédito a racionalidades ajenas contextualizando su perspectiva Reconocer los límites de la perspectiva propia
Procedimientos	Requerir activamente opinión a través de cuestiones relevantes (quién prestó su apoyo a Hitler, qué suponía un motivo de persecución) Relacionar juicios intuitivos con datos (resultados electorales de 1932, 1933, testimonios nazis sobre vida indigna)	Preferencias por fuentes artísticas (Charlotte Delbo, Ilse Weber, George Grözs, Paul Weber, etcétera) Presentar problemas "encarnados". A través de ejemplos representativos de cada perspectiva (Charlotte Delbo, Sebastian Haffner, Leni Riefenstahl)	Aplicar diferentes perspectivas sobre una misma situación, (ascenso al poder del partido Nazi, Progromos) Presentar perfiles divergentes (Viktor Klemperer, Leni Riefenstahl)	Producir testimonio en primera persona (adoptando el punto de vista de un represaliado por el nazismo) Recrear distintas racionalidades (sobre un evento determinante: incendio del Reichstag, noche de los cuchillos largos, noche de los cristales rotos, etcétera)
Referencias	Levstik y Barton, 1996; Barton 2009; Barton y Levstik, 2004; Chapman, 2011	Barton y Levstik (2004), Brooks 2011, Endacott y Brooks 2018	Huijgen y Holthuis 2018, p. 32; Barton y MacCully 2012, p.399-400	Doppen (2000), Barton y MacCully (2012 - (sobre los límites para la toma de perspectiva) Endacott y Brooks 2018 (diseño de actividad)

Anexo 3. Alineación didáctica



Anexo 4. Resultados

