

Desarrollo del Holocausto a través de fuentes históricas y pensamiento ético. Percepciones del alumnado en enseñanza secundaria.

Development of the Holocaust through historical sources and ethical thinking. Student perceptions in secondary education.

Alejandro López-García (*)

Resumen

El siglo XXI ha visto aflorar ultranacionalismos propios del pasado. El neonazismo tiene su razón de ser en el ataque inequívoco contra las minorías, a partir de una ideología racista, xenófoba y excluyente. Varias formaciones políticas defienden algunas de estas ideas, suavizándolas para ganar adeptos e instaurar su discurso entre la ciudadanía. El objetivo de este estudio es analizar la percepción de una propuesta docente sobre el Holocausto en estudiantes de la etapa de Bachillerato. Para ello, se ha creado un plan de acción que fomenta la indagación y pretende desarrollar una conciencia que promueva el pensamiento ético y crítico de estos hechos. Como resultados, la propuesta influye en la motivación y confirma que el Holocausto puede y debe trabajarse con documentos históricos, fuentes de internet y otros recursos que promueven el trabajo en grupo y la crítica de estos hechos, potenciando la conciencia histórica y preservando la memoria colectiva.

Palabras Clave: enseñanza de la historia, genocidio, percepción, fuentes, pensamiento crítico, racismo, xenofobia.

Abstract

The twenty-first century has seen the emergence of ultra-nationalisms typical of the past. Neo-Nazism has its *raison d'être* in the unequivocal attack against minorities, based on a racist, xenophobic and exclusionary ideology. Several political formations defend some of these ideas, softening them to gain followers and establish their discourse among citizens. The aim of this study is to analyze the perception of a teaching proposal on the Holocaust among Baccalaureate stage students. To this end, an action plan has been created that encourages inquiry and aims to develop an awareness that promotes ethical and critical thinking of these facts. As results, the proposal influences motivation and confirms that the Holocaust can and should be worked with historical documents, internet sources and other resources that promote group work and criticism of these facts, enhancing historical awareness and preserving the collective memory.

Key words: history teaching, genocide, perception, sources, critical thinking, racism, xenophobia.

* Universidad de Murcia, aloga@um.es, ORCID [0000-0002-7665-5789](https://orcid.org/0000-0002-7665-5789)

1. Introducción

El Holocausto como genocidio pervive. Es evidente el impacto mundial adquirido. Numerosos trabajos internacionales han abordado esta temática, ya sea para enseñarlo y conmemorarlo (Flennegård & Mattsson, 2021; Hassan, 2020), para recurrir a testimonios (Patterson, 2021; Shapiro et al., 2014), lanzar adaptaciones cinematográficas (Wolfson, 2021), conocer trabajos que propagan el antisemitismo y la negación del Holocausto (Makhortykh et al., 2021) u otros análisis que profundizan en su conocimiento (Dashorst et al., 2019; Giambastiani, 2020).

Existen algunas preguntas dignas de ponerse en valor: ¿qué opinión tenía la sociedad civil alemana sobre los judíos?, ¿cuántos antisemitas había realmente en Alemania?, ¿qué pensaba la ciudadanía sobre las medidas impuestas en torno a los judíos?, ¿qué hubiera pasado si la población alemana no hubiese callado? Aunque promuevan el pensamiento contrafáctico, Goldhagen (2019) da voz y respuesta a algunos de estos interrogantes, a través de un relato que argumenta las creencias latentes sobre el desprecio al pueblo judío, hartamente consolidadas en la Alemania de los años 30, hasta el punto de que se integraron en la cultura oficial del país, lo que dio sustento al silencio, a la omisión y, en última instancia, a convertirse en actitudes cómplices de las atrocidades cometidas. Sin duda, si no se hubiera producido la grave crisis económica, los nazis probablemente no hubieran llegado al poder. Sin embargo, resulta preocupante el sentimiento tan arraigado que tenía el pueblo alemán contra el pueblo hebreo, hasta convertirse en algo estructural en aquellos tiempos.

El Neonazismo, ya sea en forma de movimientos sociales o partidos políticos, ha crecido exponencialmente en lo que llevamos de siglo, llegando incluso a ser una opción que está creciendo peligrosamente en el ámbito electoral. La aparición de algunos de estos grupos en el parlamento europeo es una evidencia clara de ello, como por ejemplo el Partido Nacionaldemócrata de Alemania, Amanecer Dorado en Grecia, Kotleba-Partido Popular Nuestra Eslovaquia, u otros partidos de extrema derecha como el Frente Nacional en Francia, el Partido de la Libertad de Austria o el Vlaams Belang de Bélgica, entre otros. Como indica Olascoaga (2017) este crecimiento siempre suele producirse en un contexto de decadencia, pesimismo, crisis económica y desafección política general, guardando similitudes con el ascenso fascista, propio de los años 20.

Por todo ello, es necesario proponer una enseñanza de la historia basada en la memoria y apartada de estas ideas de odio que, con el tiempo, pueden llegar a consolidarse entre los pueblos. Alexander (2016) propone al respecto que, si se consigue volver a imaginar y representar los traumas, la identidad colectiva cambiará hacia un compromiso ético fundado en la construcción de relatos que permitan recordar el pasado y avanzar hacia una sociedad mejor, que evite caer en los mismos errores; en el eterno retorno, que diría Nietzsche. Sin embargo, no se debe obviar que la educación histórica dejaría un vacío importante si solo se encarga de difundir relatos y tradiciones históricas sin abordar los problemas epistemológicos que derivan de una percepción lineal del tiempo (Thorp & Persson, 2020).

En este escenario entran en juego las competencias de pensamiento histórico para construir ciudadanos más comprometidos con el mundo en el que viven. De hecho, la memoria de hechos y nombres pretéritos como un conocimiento cerrado y contextualizado en el pasado no hace otra cosa que dificultar y ralentizar la comprensión de la disciplina histórica como un saber útil y contemporáneo, capaz de problematizar el presente (Guerrero et al., 2019; Trigueros-Cano et al., 2022). Cuando Seixas (2017) define los seis conceptos de pensamiento histórico (relevancia histórica, uso de fuentes, causa y consecuencia, cambio y continuidad, perspectiva histórica y dimensión ética), los describe como nociones generativas, entendidas como problemas, tensiones o dificultades a resolver que demandan comprensión, negociación y esfuerzos para construir y dar forma a la historia, en la medida en que se articulan salidas productivas ante situaciones conflictivas.

Desde su modelo de conciencia histórica, Grever y Adriaansen (2019) defienden una formación en capacidades cognitivas y epistemológicas con la que las personas puedan comprender el pasado, independientemente de la concepción colectiva característica de la sociedad occidental moderna, con la que es compatible. Auschwitz ha de repensarse, enjuiciarse y criticarse siempre, en aras de construir conciencia colectiva. Así, el metaconcepto relacionado con la dimensión ética está relacionado con la conciencia histórica, y lo está en la línea de los asuntos difíciles o conflictivos en el aula, y no solo como un término estructurante del pensamiento histórico (Rivero & Pelegrín, 2019). Este trabajo aborda la temática, fusionando el trabajo con fuentes históricas y el pensamiento ético para desarrollar la memoria y la crítica colectiva.

2. Método

2.1. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es analizar la percepción de una propuesta docente sobre el Holocausto en estudiantes de Bachillerato. Esta propuesta se basa en el uso de fuentes primarias a través de un proyecto común que permita conocer y valorar éticamente el Holocausto llevado a cabo por la Alemania nazi. Este objetivo general se concreta en tres objetivos específicos:

1. Crear un proyecto de trabajo grupal sobre el Holocausto, utilizando para ello plataformas digitales.
2. Utilizar fuentes para trabajar la memoria histórica sobre el genocidio nazi, usando estrategias de pensamiento histórico que enfatizan los valores éticos.
3. Conocer la percepción del alumnado sobre esta modalidad de enseñanza para desarrollar estrategias de búsqueda y habilidades de aprendizaje en grupo, a nivel global y según el sexo.

2.2. Diseño y participantes

Para dar respuesta a los objetivos, este trabajo ha seguido un diseño cuantitativo no experimental tipo encuesta (McMillan & Schumacher, 2005), al objeto de conocer la percepción, sensaciones, creencias, actitudes o ideas que dejó esta experiencia entre los jóvenes participantes, siendo la recogida de información sobre estos atributos la que caracteriza a la técnica mediante encuesta (Hernández-Pina y Maquilón, 2010).

Participaron 34 estudiantes de Primero de Bachillerato pertenecientes a un centro de enseñanza secundaria de la Región de Murcia (España); 18 varones y 16 mujeres. Se trata de alumnos responsables e implicados con su formación, cuyas características son similares, no existiendo Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE). Para la participación de estos estudiantes en esta investigación se delimitaron como condiciones o criterios de inclusión el conocimiento de los objetivos del estudio y consentimiento previo, tanto suyo como de sus padres, así como el informe favorable del comité de ética de la Universidad de Murcia.

2.3. Implementación didáctica

La parte práctica de este trabajo consiste en una propuesta de enseñanza desarrollada con el grupo de participantes descrito, siguiendo el modelo de sesión por fases (inicial, de desarrollo y de cierre), propuesto por Giné et al. (2003). La sesión didáctica está contextualizada en el estudio de la solución final (plan progresivo del partido nazi para exterminar al pueblo judío), abordando el genocidio sucedido en todas sus formas, así como la memoria histórica y la necesidad de construir una conciencia de recuerdo colectiva, desarrollando una batería de valores en el alumnado, que debe ser consciente de este episodio de nuestra historia contemporánea. Esta sesión se estructuró en tres fases:

- ☐ Fase inicial: introducción al Holocausto.
- ☐ Fase de desarrollo: Proyecto de trabajo sobre el Holocausto.
- ☐ Fase de cierre: presentación, corrección y reflexiones compartidas.

2.3.1. Objetivos y contenidos didácticos

Los objetivos de aprendizaje o didácticos propuestos son los siguientes:

- ☐ Utilizar con eficiencia la tecnología para buscar, mostrar y analizar fuentes primarias y secundarias, en forma de fotografías, objetos, gráficas, mapas, imágenes y vídeos, como recursos para el estudio del Holocausto.
- ☐ Repudiar el genocidio nazi a través de relatos y discursos éticos fundamentados.

La sesión planteada también pretende la adquisición de los siguientes contenidos didácticos:

- ☐ Germanización y genocidio: la solución final.
- ☐ Análisis crítico y ético sobre el genocidio y la situación del pueblo judío.
- ☐ Exposición y estudio de fuentes históricas sobre el Holocausto.

2.3.2. Metodología didáctica y evaluación

Respecto al desarrollo de la sesión, ésta fue planificada y estructurada a lo largo de la siguiente secuencia, basada en las tres fases descritas:

- ☐ Fase inicial, introducción al Holocausto (10 minutos): para comenzar, el docente hizo una introducción explicativa sobre el Holocausto realizado por la Alemania nazi contra la población judía, realizando preguntas a los estudiantes y observando los conocimientos previos del alumnado. Algunas de estas preguntas fueron las siguientes: ¿qué fue para vosotras el Holocausto?, ¿por qué existen colectivos que lo niegan?, ¿por qué es importante conocer estos hechos?, ¿os suena de algo la noche de los cristales rotos?, ¿qué procedimientos de exterminio usaban los nazis?
- ☐ Fase de desarrollo, proyecto de trabajo sobre el Holocausto (30 minutos): en esta parte, el profesor planteó un pequeño proyecto de trabajo en el que los estudiantes debían diseñar, en grupos de cuatro personas, un sitio web sobre este episodio de genocidio contra el colectivo judío, a través de la plataforma digital de *Google Sites*, en el cual se incorporase al menos un vídeo corto y 10 fuentes (imágenes, fotografías, testimonios, diarios, etc.) que resumiesen el Holocausto, añadiendo también una breve descripción y una interpretación sobre estas fuentes, la cual debía incluir un análisis del significado histórico de estos materiales, ya sea trabajando desde el relato empático, el análisis documental o el juicio ético sobre los hechos descritos en la fuente, según considerase cada grupo. Para llevar a cabo esta actividad, el profesor también facilitó algunas fuentes o archivos históricos sobre el Holocausto, que sirviesen de guía y ayuda al alumnado, y complementasen su búsqueda grupal con la elección de alguno de estos recursos.
- ☐ Fase de cierre, presentación, corrección y reflexiones compartidas (15 minutos): el profesor mostró en la pizarra digital la aportación de cada grupo, resumiendo las propuestas y dirigiendo un debate en gran grupo sobre los análisis planteados en cada proyecto y sus valoraciones éticas. De manera paralela a este debate, el profesor complementó el conocimiento de todas las aportaciones con una reflexión final sobre los procesos de genocidio acaecidos en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. En la Figura 1 y en la Figura 2 se muestran algunos ejemplos de la interfaz de trabajo de varios grupos.

La memoria del Holocausto

Fotografías, imágenes y vídeos para explicar lo que significó el Holocausto cometido por la Alemania nazi durante la SGM.

¿Qué fue el Holocausto?



El Holocausto consistió en la represión, persecución y el exterminio sistemático y organizado burocráticamente por parte del régimen nazi a seis millones de judíos. Tras su ascenso al poder en Alemania en 1933, los alemanes se consideraron una raza superior, constituyendo la población judía una raza inferior que había que eliminar (United States Holocaust Memorial Museum). Este hecho ha sido repudiado por la mayor parte de seres humanos y ha significado un acontecimiento histórico que debe ser recordado en la actualidad por su trascendencia, para que no se vuelva a repetir

Figura 1. Interfaz de trabajo grupal documentando el Holocausto (1). Adaptada de “Los engranajes del Holocausto del infierno nazi”, reportaje de Jacinto Antón, diario El País. https://www.youtube.com/watch?v=txL-X_VGhAQ&ab_channel=EIPa%C3%ADs

HOLOCAUSTO Y MEMORIA



El Holocausto

El Holocausto fue la persecución y asesinato de seis millones de judíos por parte del gobierno nazi. Todo esto se realizó basado en la creencia que tenían los alemanes de que eran una raza superior, y por tanto, los judíos merecían morir. Los nazis crearon más de 400 guetos

Este video narra el relato de Annette Cabelli, una superviviente del Holocausto. Resulta estremecedor las condiciones infrahumanas que tuvieron que soportar. Por ello, es básico no olvidar estos acontecimientos, ya que el repaso del dolor debe servir para educar en Derechos Humanos a las nuevas generaciones, con el fin de no cometer los mismos errores (Fuente: El País, testimonio oficial).



Auschwitz

Fue un complejo formado por diversos campos de concentración y exterminio de la Alemania nazi, situado en los territorios polacos ocupados por Alemania durante la Segunda Guerra Mundial.

En este campo de concentración se calcula que fueron enviadas cerca de un millón trescientas mil personas, de las cuales murieron un millón cien mil, la gran mayoría de ellas judías (el 90 %, aproximadamente un millón), aunque también deben contarse a polacos, gitanos, prisioneros de guerra, disidentes del régimen, etc. (Fuente: Wikipedia).

Figura 2. Interfaz de trabajo grupal documentando el Holocausto (2). Adaptada de “La historia de una SUPERVIVIENTE del HOLOCAUSTO”, Reportaje del diario El País, https://www.youtube.com/watch?v=J49YOFB3iLw&ab_channel=EIPa%C3%ADs, y adaptada de <https://recursosccss.wordpress.com/historia/contemporanea/iia-guerra-mundial/>

Esta experiencia también contó con los siguientes métodos y estrategias didácticas:

- ☒ Método expositivo con técnicas interrogativas: al explicar el desarrollo temático del Holocausto, a través de una introducción del tema en la que se plantearon preguntas a los estudiantes y se respondían las que ellos formulaban.
- ☒ Técnicas cooperativas: algunos ejemplos de estas técnicas fueron la cooperación guiada para buscar la información y los debates dirigidos entre iguales donde, de forma colaborativa, se intercambiaron y compartieron percepciones e ideas para dar respuesta a los planteamientos del profesor.
- ☒ Estrategias de pensamiento visual: se abordaron para desarrollar la observación y la reflexión sobre las fuentes trabajadas en la sesión, de modo que se pusiera en valor el pensamiento crítico (González-Sanz et al., 2017).
- ☒ Simulaciones y estrategias empáticas: siguiendo los trabajos de Ashby y Lee (1987) o Shemilt (1984), en torno a los ejercicios de empatía histórica, así como las actividades relacionadas con el concepto de perspectiva histórica (Lévesque, 2008; Seixas, 2017), la sesión aunó la interpretación del Holocausto a través de un relato donde se incluyeron testimonios, diarios, cartas u otros recursos históricos para trabajar la memoria, desde el trabajo en perspectiva, el ejercicio empático y el análisis documental de fuentes históricas.

A nivel curricular, esta propuesta se concreta en una estructura que relaciona contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables (Tabla 1). Para la evaluación se utilizó la técnica de observación y las propias producciones diseñadas y presentadas por el alumnado.

Decreto 221/2015, de 15 de septiembre		
Contenidos curriculares	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
El Antisemitismo: el Holocausto	8. Obtener y seleccionar información escrita y gráfica relevante, utilizando fuentes primarias o secundarias, relativa tanto al período de Entreguerras como a la II Guerra Mundial y la postguerra.	8.1. Analiza imágenes que explican el Holocausto llevado a cabo por la Alemania Nazi.

Tabla 1. Relación entre contenidos curriculares, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.

2.4. Instrumento de recogida de información

Para recoger la información sobre el grado de satisfacción con la metodología de enseñanza respecto a esta sesión, se utilizaron algunos ítems de un cuestionario titulado “Opinión del alumnado de Secundaria sobre la puesta en práctica de la unidad formativa en historia”, validado y utilizado en el estudio de Rodríguez-Medina et al. (2020). En concreto, se analizó la percepción sobre el uso de documentos históricos, el uso de internet, el trabajo en grupo y la motivación sobre el trabajo grupal, respecto a esta sesión. El resto de los ítems del instrumento propuesto por estos autores no se presentan en este trabajo, ya que forman parte de otro estudio.

3. Resultados

3.1. Objetivo 1. Crear y discutir un proyecto de trabajo grupal sobre el Holocausto, utilizando para ello plataformas digitales.

Este objetivo ha quedado alcanzado, dado el funcionamiento de la sesión. El alumnado, organizado por grupos, se coordinó para aplicar estrategias de investigación en red, buscando fuentes y datos contrastados sobre el Holocausto que sirviesen de sustento para diseñar su proyecto, a partir del cual argumentar discursos variados para aumentar el conocimiento sobre este genocidio. Asimismo, se utilizaron varias plataformas digitales, además de la herramienta principal (Google Sites), como blogs, foros, enciclopedias o servicios de alojamiento de vídeos (YouTube y Vimeo). Igualmente, la presentación y discusión conjunta sobre cada aportación permitió debatir sobre estos contenidos, conocer a fondo este hecho y poner en valor la necesidad de su recuerdo y rechazo. Para dar respuesta a este objetivo se empleó la técnica de observación, mediante registros anecdóticos del profesorado, así como las propias producciones hechas por los estudiantes.

3.2. Objetivo 2. Utilizar fuentes para trabajar la memoria histórica sobre el genocidio nazi, usando estrategias de pensamiento histórico que enfatizen los valores éticos.

Este objetivo también obtuvo una respuesta favorable, ya que cada grupo acometió la búsqueda y la interpretación de varias fuentes sobre el Holocausto. Para construir el relato o discurso a presentar ante el grupo clase, se trabajó con rigor en la adopción

de análisis y valoraciones éticas, donde primó el abordaje de los derechos humanos y el sentido moral que implica repudiar cada una de las atrocidades cometidas. Estas estrategias, así como la calidad de las fuentes fueron evaluadas a través de la técnica de observación en las exposiciones y corrigiendo el proyecto presentado.

3.3. Objetivo 3. Conocer la percepción del alumnado sobre esta modalidad de enseñanza para desarrollar estrategias de búsqueda y habilidades de aprendizaje en grupo, a nivel global y según el sexo.

Para dar respuesta a este objetivo, se realizó un análisis descriptivo, a nivel global y según el sexo. Este análisis se concreta en la Tabla 2, que describe las frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central relacionadas con la valoración de esta modalidad de enseñanza.

Análisis global y por sexo		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	Md	M	Sd	
1. He utilizado en el aula documentos históricos para aprender historia.										
Global	Frq.	34	0	0	6	14	14	4.00	4.23	.741
	%	100	0	0	17.6	41.2	41.2			
Masc.	Frq.	18	0	0	4	9	5	4.00	4.05	.725
	%	100	0	0	22.2	50.0	27.8			
Fem.	Frq.	16	0	0	2	5	9	5.00	4.44	.727
	%	100	0	0	12.5	31.3	56.3			
2. En las clases de Historia se ha utilizado internet para realizar los trabajos sobre la materia.										
Global	Frq.	34	0	0	1	16	17	4.50	4.47	.563
	%	100	0	0	2.9	47.1	50.0			
Masc.	Frq.	18	0	0	1	13	4	4.00	4.17	.514
	%	100	0	0	5.6	72.2	22.2			
Fem.	Frq.	16	0	0	0	3	13	5.00	4.81	.403
	%	100	0	0	0	18.8	81.2			
3. He aprendido a trabajar en grupo con mis compañeros.										
Global	Frq.	34	2	1	5	15	11	4.00	3.94	1.071
	%	100	5.9	2.9	14.7	44.1	32.4			
Masc.	Frq.	18	1	1	3	8	5	4.00	3.83	1.098
	%	100	5.6	5.6	16.7	44.4	27.8			
Fem.	Frq.	16	1	0	2	7	6	4.00	4.06	1.063
	%	100	6.3	0	12.5	43.8	37.5			
4. Me he motivado porque hemos trabajado en grupo.										
Global	Frq.	34	1	3	9	14	7	4.00	3.68	1.007
	%	100	2.9	8.8	26.5	41.2	20.6			
Masc.	Frq.	18	1	0	4	8	5	4.00	3.89	1.023
	%	100	5.6	0	22.2	44.4	27.8			
Fem.	Frq.	16	0	3	5	6	2	3.50	3.44	.964
	%	100	0	18.8	31.3	37.5	12.5			

Masc. = sexo masculino; Fem. = sexo femenino

Tabla 2. Valoración sobre las estrategias de búsqueda y el trabajo en grupo de esta sesión

Como se recoge en la Tabla 2, en términos de porcentajes globales, el ítem mejor valorado es el ítem 2, donde un 97.1% de los participantes se mostraron de acuerdo o muy de acuerdo en el uso de internet para realizar los trabajos sobre la materia. Un 82.4% admitieron utilizar fuentes históricas para el aprendizaje de la historia (ítem 1) y un 76.5% reconocieron que aprendieron a trabajar en grupo (ítem 3), de los cuales un 61.8% manifestaron su motivación ante este hecho (ítem 4). En cuanto a la mediana, oscila entre 4.00 y 4.50 puntos a nivel global, lo que significa que más del 50% se mostraron de acuerdo o muy de acuerdo con todos los ítems, al ser este estadístico un eje de distribución que divide la muestra en dos. Estos valores se confirman en términos de media, que oscila entre 3.68 (Sd. = 1.007), en el ítem 4, y 4.47 (Sd. = .563), en el ítem 2, tal y como se muestra en la Figura 3, en la que se presentan estos valores en un gráfico de barras apiladas que sintetiza la tendencia de los valores medios de cada ítem, a nivel global y según el sexo.

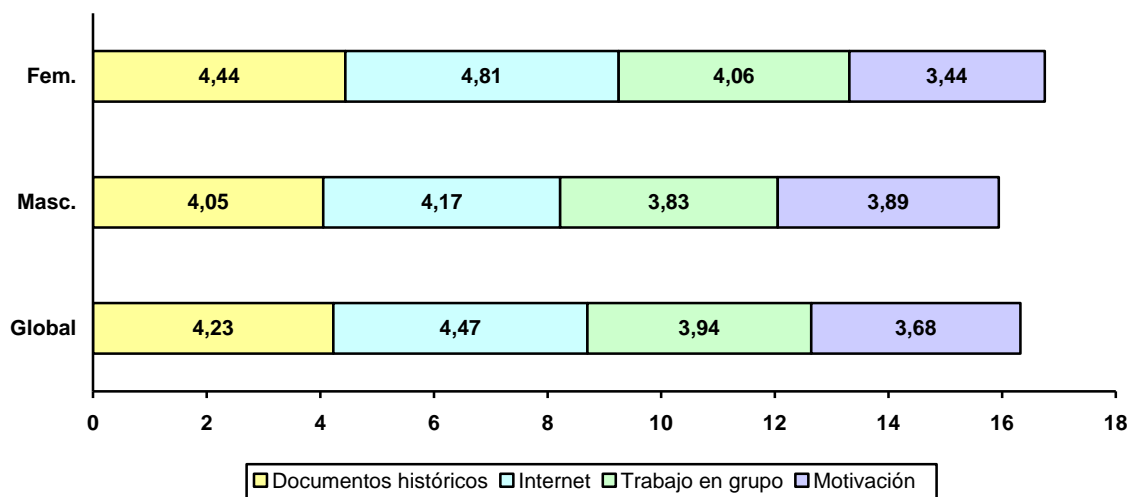
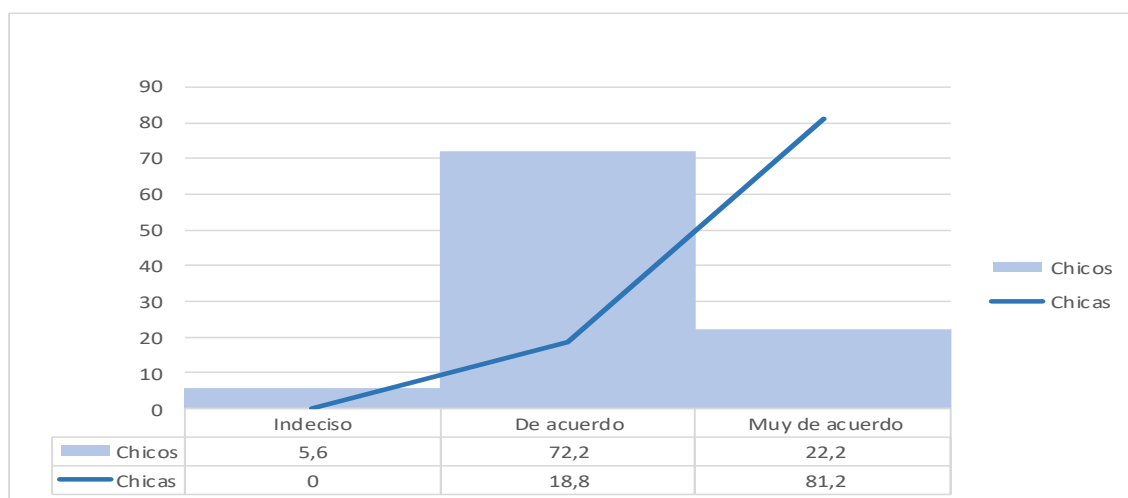


Figura 3. Diagrama de barras apiladas sobre la tendencia media de las cuatro variables analizadas.

Respecto a la valoración por sexo destaca el ítem 2, en el que el 100% de las chicas reconocieron, en mayor o menor medida, usar internet para trabajar la materia. La mediana se sitúa entre 3.50 (ítem 4 en las chicas) y 5.00 (ítem 1 e ítem 2 en ellas), por lo que más de la mitad de los estudiantes se situaron entre estos valores. Esta tendencia se confirma con los valores de la media, que varían entre 3.44 (Sd. = .964) en el ítem 4 y 4.81 (Sd. = .403) en el ítem 2, ambos valores respecto a la valoración femenina que, de hecho, es superior a la de los chicos en tres de los cuatros ítems.

Para dar mayor consistencia a la investigación, se ejecutó la prueba de normalidad utilizando el estadístico de Shapiro-Wilk (menos de 50 participantes) a un intervalo de confianza del 95%. Se comprobó que la distribución no era normal en ningún ítem ($p < .05$), hecho que justificó el uso de estadística no paramétrica para comparar los grupos entre sí. De este modo, la prueba U de Mann Whitney dio como resultado una distribución normal en las puntuaciones medias de tres de los cuatro ítems ($p > .05$), mientras que en el análisis del ítem 2 la distribución fue diferente ($p = .001$), por lo que se obtuvieron diferencias significativas entre los chicos y las chicas. Estas diferencias se recogen de forma más clara y específica en la Figura 4.



Nota: chicos: Md=4; M=4.17 (Sd=.514); chicas: Md=5; M=4.81 (Sd=.403).

Figura 4. Diferencias estadísticamente significativas respecto al ítem referente al uso de internet para realizar los trabajos sobre la materia, según el sexo.

4. Discusión

La investigación más reciente, nos muestra que temáticas como la abordada en este trabajo comienzan a reconocerse en las aulas, en los libros de texto y en los currículums de un modo más evidente, ampliando la visión estática de la memoria y abordando sin ambages estas complejas realidades. Sin embargo, las propuestas didácticas son insuficientes y demandan un cambio cultural que remarque la historia que se enseña y la oriente hacia la formación mediante códigos simbólicos que superen las herencias de una experiencia escolar de larga duración (Sáez-Rosenkranz et al., 2021), máxime ante una realidad y un presentismo tan fugaz y cambiante.

En cualquier caso, los problemas derivados de los viejos nacionalismos, la cuestión racial y la xenofobia suelen ser los rasgos básicos de las nuevas formaciones neofascistas, que se han asentado en las democracias de Europa, e incluso a nivel mundial. Por ello es tan necesario educar para combatir ciertas problemáticas de la vida pública como la inseguridad alimentaria, los prejuicios de género, las explotaciones laborales, los abusos a las minorías racializadas o las deficiencias del sistema de salud, como preocupaciones globales urgentes (Barton & Ho, 2022).

Ante esta realidad, genocidios como el Holocausto deben ser puestos en valor más que nunca, ya que algunos de los grupos expuestos al principio de este trabajo son también negacionistas, y se empeñan en construir un discurso basado en generar mentiras y en la idea de que el Holocausto es tan solo una teoría conspiratoria. Es así como el antisemitismo sigue muy presente en la sociedad, lo que suele coincidir con un desprecio real de las minorías, que en ocasiones pasa a la acción, de manera que se producen numerosos episodios activistas contra determinadas étnias, razas o pueblos (Morcan & Morcan, 2017), reforzados por mensajes de odio y desprecio que acaban calando entre la ciudadanía y alentando estereotipos y prejuicios.

El Holocausto, así como la exposición a la guerra y la violencia supusieron un impacto perjudicial en la vida de las personas y en la sociedad en su conjunto, señalándose incluso consecuencias intergeneracionales, particularmente en la salud mental (Dashorst et al., 2019). No resulta baladí que estos acontecimientos deben enseñarse en las aulas de Secundaria y Bachillerato, dentro de un proceso de concienciación. Eso es lo que se ha hecho en este trabajo, siguiendo la línea de concienciación marcada en otros trabajos (Flennegård & Mattsson, 2021; Giambastiani, 2020; Makhortykh et al., 2021; Patterson, 2021), y valorando además la implementación de la propuesta.

Este genocidio debe recordarse por los traumas y problemáticas que provocó para que, desde su condena y reflexión, se impulse una sociedad más justa y democrática, que eduque en Derechos Humanos (López-García & Miralles, 2019). Como se ha podido comprobar en este trabajo, abordar el Holocausto en las clases de Historia, no solo favorece el desarrollo de una conciencia crítica en el alumnado, sino que también permite la adquisición de estrategias de indagación y la adopción de rutinas de trabajo en grupo, como elementos que, además, son bien valorados por los estudiantes.

Como apuntan Rivero y Pelegrín (2019), la dimensión ética como metaconcepto viene marcada por los asuntos complejos y los conflictos históricos, no solo como un concepto que brinda estructura al pensamiento histórico. Desde esta perspectiva, nuestra propuesta es consciente de la relevancia de esta dimensión para analizar y entender el pasado, poniendo en valor la conciencia y la memoria colectiva.

Desde otra perspectiva, este trabajo potencia el necesario uso de la tecnología en las clases, y favorece debates y discusiones que contribuyen a crear un sentimiento de memoria y recuerdo hacia las víctimas de esta masacre, contextualizada en la IIGM, consolidando en los estudiantes una personalidad basada en valores democráticos y ciudadanos, como el respeto, la tolerancia y la aceptación de los demás, independientemente de cual sea su país, su religión, su raza o clase social.

Por otra parte, es una realidad que el pensamiento histórico sigue en desarrollo, y aunque se aborden estos conceptos en Secundaria, los discursos tradicionales siguen contextualizados en un pasado concreto, predominando una significación referida a la importancia de las figuras de la época (pero no de hoy), por lo que es necesario fomentar el principio de agencia en la historia y la consolidación del concepto de cambio y continuidad como elementos influyentes en los hechos históricos acaecidos en otros tiempos (Rivero et al., 2022). Así pues, el profesorado debe ejercer su labor estableciendo un papel constructivo de la historia y una cultura colectiva de rechazo ante toda forma de opresión racial, étnica, religiosa, ideológica o de cualquier otra índole. Para ello, el recuerdo del pasado, el trabajo de los valores y los derechos humanos, y los vínculos entre pasado y presente, son los mejores caminos para evitar que haya otro Auschwitz, o lo que es lo mismo, para prevenir otra “solución final”.

5. Conclusiones

Esta aportación, humilde y sucinta, describe una realidad educativa e implementa una metodología concreta de trabajo. En el siglo XXI es más clave que nunca dejar que el alumnado manifieste sus perspectivas sobre la realidad y los modelos educativos que enfrentan, máxime cuando estas opiniones posibilitan una mejor toma de decisiones profesional en torno a sus sensaciones, necesidades y expectativas. Eso es lo que se ha hecho en este trabajo, cuyas principales conclusiones son las siguientes:

- ☐ Un proyecto de trabajo grupal sobre el Holocausto ha sido diseñado e implementado en la etapa de Bachillerato. Dicho proyecto ha sido trabajado mediante plataformas digitales, utilizando como metodología didáctica estrategias de pensamiento histórico, basadas en el abordaje del pensamiento ético y el uso de fuentes para preservar la memoria histórica.
- ☐ La metodología empleada ha sido valorada por los estudiantes con resultados muy positivos, en términos de percepción, y desde un punto de vista observacional.
- ☐ En concreto, los estudiantes valoran muy bien el uso de documentos históricos en el aula, saben utilizar internet para realizar este tipo de trabajos, tienen una buena percepción sobre el trabajo en grupo y todo ello, en su conjunto, les motiva para seguir planteando propuestas cooperativas que percutan en un aprendizaje más contrastado y de mejor calidad.

A partir de estas conclusiones, existe la convicción de que esta propuesta supone una experiencia para seguir dando pasos hacia el conocimiento procedimental, a través de nuevas metodologías docentes donde los estudiantes sean partícipes y protagonistas principales de su proceso de aprendizaje. Sin duda, abandonar las prácticas y rutinas tradicionales es una necesidad capital si se quiere formar ciudadanos críticos y reflexivos que, desde dinámicas motivadoras, sean capaces de cooperar grupalmente y diluciden nuevas vías y conexiones hacia el aprendizaje de historias tan complejas y sensibles como el Holocausto.

6. Agradecimientos

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en Bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática” (PID2020-113453RB-100), subvencionado por la Agencia Estatal de Investigación de España (AEI/10.13039/501100011033). Se agradece a este organismo su contribución económica al presente estudio.

6. Referencias

- Alexander, J. C. (2016). Trauma cultural, moralidad y solidaridad. La construcción social del Holocausto y otros asesinatos en masa. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(228), 191-210. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30045-9](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30045-9)
- Ashby, R. y Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62- 88). The Falmer Press.
- Barton, K. C. y Ho, L.-C. (2022). *Curriculum for Justice and Harmony: Deliberation, Knowledge, and Action in Social and Civic Education*. Routledge.
- Dashorst, P., Mooren, T. M., Kléber, R. J., de Jong, P. J. y Huntjens, R. J. C. (2019). Intergenerational consequences of the Holocaust on offspring mental health: a systematic review of associated factors and mechanisms. *European Journal of Psychotraumatology*, 10(1), 1654065. <https://doi.org/10.1080/20008198.2019.1654065>
- Flennegård, O. y Mattsson, C. (2021). Democratic pilgrimage: Swedish students' understanding of study trips to Holocaust memorial sites. *Educational Review*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1931040>
- Giambastiani, V. (2020). Children's Literature and the Holocaust. *Genealogy*, 4(1), 24. <https://doi.org/10.3390/genealogy4010024>
- Giné, N. y Parcerisa, A. (Coords.), Llena, A., París, E. y Quinquer, D. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Graó.
- Goldhagen, D. J. (2019). *Los verdugos voluntarios de Hitler: los alemanes corrientes y el Holocausto*. Taurus.
- González-Sanz, M., Feliu Torruella, M. y Cardona-Gómez, G. (2017). Las Visual Thinking Strategies (VTS) desde la perspectiva del educador patrimonial. DAFO del método en su aplicación práctica. *Revista de Educación*, 375, 160-183. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-339>.
- Guerrero, C., López-García, A. y Monteagudo, J. (2019). Desarrollo del pensamiento histórico en las aulas a través de un programa formativo para Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 81-93. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.363911>
- Grever, M. y Adriaansen, R.-J. (2019). Historical consciousness: the enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 814-830. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937>
- Hassan, C. G. (2020). The Holocaust at School, between Remembrance and Oblivion. *Trauma and Memory*, 8 (2), 113-121. <http://dx.doi.org/10.12869/TM2020-2-04>
- Hernández-Pina, F. y Maquilon, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En M. Santiago Nieto (Ed.). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 79-91). Dykinson.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*. University of Tonto Press.

- López-García, A. y Miralles-Martínez, P. (2019). Entre la memoria de Auschwitz y la construcción ciudadana. En J. R. Moreno-Vera y J. Monteagudo Fernández (Eds.), *Temas controvertidos en el aula: Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 343-353). Editum. <https://libros.um.es/editum/catalog/view/2711/3861/4511-3>
- Makhortykh, M., Urman, A. y Ulloa, R. (2021). Hey, Google, is it what the Holocaust looked like? *First Monday*, 26(10). <https://doi.org/10.5210/fm.v26i10.11562>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.^a ed., J. S. Baidés, Trad.). Pearson Educación.
- Morcan, J. y Morcan, L. (2017). *Desmontando teorías de la negación del Holocausto* (J. Arango, Trad.). Sterling Gate Books LTD. <https://cutt.ly/xXLXZmq>
- Olascoaga, O. G. (2017). Los partidos neonazis en Europa: ¿un legado olvidado? *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*, (128), 73-104. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rri/article/view/62244>
- Patterson, D. (2021). The Literary Response to the Holocaust and the Transformation of the Reader into a Messenger. *Humanities*, 10(3), 97. <https://doi.org/10.3390/h10030097>
- Rivero, P. y Pelegrín, J. (2019). What History do Future Teachers of Early Childhood Education Think is Relevant?, *Cadernos de Pesquisa*, 49 (172), 96-120. <https://doi.org/10.1590/198053145428>
- Rivero, P. y Navarro-Neri, I., & Aso, B. (2022). Who Are the Protagonists of History? Exploratory Study on Historical Relevance after Completing Compulsory Secondary Education in Spain. *Social Sciences*, 11 (4), 175. <https://doi.org/10.3390/socsci11040175>
- Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C. J., Miralles-Martínez, P. y Aznar-Díaz, I. (2020). An Evaluation of an Intervention Programme in Teacher Training for Geography and History: A Reliability and Validity Analysis. *Sustainability*, 12 (8), 3124. <https://doi.org/10.3390/su12083124>
- Sáez-Rosenkranz, I., Sabido-Codina, J. y Prats Cuevas, J. (2021). Memoria histórica e historia enseñada: construcciones simbólicas del futuro profesorado y su vínculo con la experiencia escolar. *Tempo & Argumento*, 13(33), e0111. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0111>
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Shapiro, A., McDonald, B. y Johnston, A. (2014). Gathering the Voices: Disseminating the Message of the Holocaust for the Digital Generation by Applying an Interdisciplinary Approach. *Social Sciences*, 3(3), 499-513. <https://doi.org/10.3390/socsci3030499>
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. In A. K. Dickinson, P. J. Lee, & P. J. Rogers (Coords.), *Learning History* (pp. 39-84). Heinemann.
- Thorp, R. y Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 891-901. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>
- Trigueros-Cano, F. J., Molina-Saorín, J., López-García, A. y Álvarez Martínez-Iglesias, J. M. (2022). Primary and Secondary School Teachers' Perception of the Assessment of

Historical Knowledge and Skills Based on Classroom Activities and Exercises. *Frontiers in Education*, 7, 866912. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.866912>

Wolfson, J. E. (2021). The Jew Uncut: Circumcising Holocaust Representation in Europa Europa. *Humanities*, 10 (2), 64. <https://doi.org/10.3390/h10020064>

Publicado bajo licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 (CC-BY-NC-SA ND 4.0). Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

