



Simultaneidad Histórica y Tratamiento Didáctico del Holocausto

Historical Simultaneity and Didactic Treatment of Holocaust

Recibido: 29/03/2020 | Revisado: 27/04/2020 | Aceptado: 24/05/2020 | Publicado: 30/06/2020

iD Judit Sabido-Codina

Grup DHIGECs (Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona)
jsabido@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-6323-4512>

iD Joan Miquel Albert Tarragona

Grup DHIGECs (Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona)
miquel.albert@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0003-3623-7221>

Resumen: El siglo XX será recordado por las grandes matanzas producidas por sus guerras mundiales, especialmente por la extensión de esta mortandad fuera del campo de batalla y dirigida hacia la población civil. Este fenómeno se ha desarrollado a lo largo del siglo pero existe consenso en afirmar que una de las peores barbaries que el mundo haya conocido ha sido el Holocausto. Como genocidio especialmente significativo aparece como un hecho histórico decisivo en la historia contemporánea que necesita en la enseñanza secundaria. En este trabajo presentamos una propuesta para 4º de ESO sobre el genocidio del pueblo judío ampliando su tratamiento didáctico a otros colectivos víctimas, los exiliados republicanos españoles, los gitanos y los opositores políticos. El marco curricular se centra en las dimensiones básicas de la competencia social y ciudadana en un contexto didáctico que parte de cuatro ejes: la simultaneidad histórica de los acontecimientos históricos, la metodología de grupos interactivos, el uso de fuentes históricas en un marco de aprendizaje por descubrimiento para enseñar a pensar históricamente y la identificación de contenidos centrada en *el Holocausto y otros genocidios y crímenes contra la humanidad*. La finalidad de la propuesta se fundamenta en el uso de metodologías activas que faciliten el pensamiento crítico desde una perspectiva histórica multidimensional que facilite una formación ciudadana comprometida con su época.

Abstract: The 20th century will be remembered for the great massacres produced by its world wars, especially for the extension of this death off the battlefield and directed towards the civilian population. This phenomenon has developed throughout the century, but there is consensus in stating that one of the worst barbarities the world has ever known has been the Holocaust. As an especially significant genocide it appears as a decisive historical fact in contemporary history that needs to be incorporated in secondary education. In this work we present a proposal for 4th of ESO on the genocide of the Jewish people, extending its didactic treatment to other victim groups, the Spanish republican exiles, the gypsies and political opponents. The curriculum framework focuses on the basic dimensions of social and civic competence in a didactic context that starts from four axes: the historical simultaneity of historical events, the methodology of interactive groups, the use of historical sources in a learning framework by discovery to teach historical thinking and content identification focused on *the Holocaust and other genocides and crimes against humanity*. The purpose of the proposal is based on the use of active methodologies that facilitate critical thinking from a multidimensional historical perspective that facilitates a citizen training committed to its time.

Palabras clave: memoria, genocidios, crímenes de guerra, metodología activa, pensamiento histórico.

Keywords: memory, genocides, war crimes, active methodology, historical thinking.

Introducción

El siglo XX será recordado por las grandes matanzas producidas fuera del campo de batalla y dirigidas hacia la población civil. Un ejemplo de este tipo de mortandad ha sido el Holocausto, que se presenta como el intento de los nazis de acabar con todos los judíos, uno de los genocidios más grandes, por no decir el más grande, de nuestra historia contemporánea.

No obstante, cuando hablamos del Holocausto en la enseñanza secundaria obligatoria, no deberíamos limitarnos únicamente a ese genocidio, el del pueblo judío, porque tenemos el deber de introducir todos los genocidios y crímenes contra la humanidad que se han producido en este período y que han afectado también a otros colectivos. Como dijo Felmand (2017), coordinadora educativa de Yad Vashem, el Holocausto puede ser el hilo narrativo para la construcción histórica de los diversos genocidios y crímenes contra la humanidad. Una temática compleja y que apenas aparece en los libros de texto españoles (González, 2015). Problemática homologa en el tratamiento de la memoria de España en el ámbito educativo, tanto en las escuelas como en los institutos (Toledo, Magendzo-Kolstrein, Gutiérrez-Gianellad, Iglesias y López-Facal, 2015).

El trabajo en el aula sobre memoria histórica y contextos de conflicto, como el del Holocausto, nos permite desarrollar la sensibilidad de los estudiantes frente a episodios de violencia y de conflicto (Tribó, 2013). Se pretende de esta manera potenciar la competencia social y ciudadana, definida como la capacidad de

comprender la realidad social que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructivista, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas (Salmerón, 2010, p.148).

La gran incógnita está en el cómo y en el cuándo, tal como lo manifiestan a menudo muchos docentes de toda España por la gran densidad que presenta el currículo y el tiempo que se dispone para impartirlo. Sin embargo, el papel que debe desempeñar el profesorado en el proceso didáctico resulta fundamental su actitud como parte protagonista de la metodología utilizada en el aula (Fuentes, Sabido-Codina y Albert, 2019), así como la conveniencia de utilizar la investigación, entendida como método del historiador, como elemento básico de su enseñanza (Prats y Santacana, 2011; Fuentes, Sabido-Codina y Albert, 2017).

Por eso, proponemos una propuesta didáctica centrada en cuatro protagonistas representativos de los diversos colectivos que utilizamos para analizar el período histórico, para tratar los distintos genocidios y crímenes contra la humanidad que se produjeron durante el período nacionalsocialista (1933-1945). La propuesta se basa en cuatro dimensiones fundamentales: 1) la simultaneidad histórica como eje de identificación de hechos históricos; 2) la organización de aula en grupos interactivos que permitan una enseñanza centrada en la actividad del alumnado; 3) la identificación del contenido a tratar centrada en el *Holocausto y otros genocidios y crímenes contra la humanidad*; 4) la utilización de una metodología didáctica fundamentada en el aprendizaje por descubrimiento a partir del análisis y uso de fuentes históricas.

La propuesta didáctica planteada se presenta como base del análisis del período histórico en el que se produjo el Holocausto, pero también se podría plantear para estudiar los grandes genocidios como consecuencia de los grandes conflictos contemporáneos. Metodológicamente se presenta como un trabajo interactivo y dialógico durante al menos cinco sesiones lectivas, donde los estudiantes a partir del método del historiador trabajan un conjunto de fuentes primarias y secundarias referidas a cuatro colectivos perseguidos durante el nacionalsocialismo (judíos, republicanos españoles, gitanos, y comunistas). En la primeras cuatro sesiones, por grupos de trabajo cooperativo, se analizará cada colectivo víctima del nacionalsocialismo siguiendo la pauta didáctica planteada para cada protagonista a partir de las fuentes históricas y actividades propuestas (ver QR del apartado Dinámica didáctica). Finalmente,

en la quinta sesión, se realizará una puesta en común de los diversos grupos para consensuar un mapa conceptual de los diversos contenidos analizados, que deberá construirse en forma de infografía o póster colectivo.

Una visión generalizada del impacto del Holocausto en el mundo contemporáneo suele coincidir en que la educación relacionada con este hecho histórico debe tener como principal objetivo prevenir a la sociedad de cualquier tipo de discriminación aguda (Unesco, 2017). Se parte del principio que su aprendizaje provocará en los alumnos una reflexión crítica del propio episodio histórico y, en consecuencia, facilitará la necesidad de fomentar la paz y los derechos humanos, empoderando y transformando las concepciones del estudiantado (Toledo, Magendzo-Kolstrein, Gutiérrez-Gianellad, Iglesias y López-Facal, 2015).

Desde la ONU se ha establecido la fecha del 27 de enero para la conmemoración del Día Internacional en Memoria de las Víctimas del Holocausto y de prevención de crímenes contra la humanidad, recordando la liberación del campo de Auschwitz el 27 de enero de 1945. El propio título ya nos indica la intencionalidad educativa y alrededor de la actividad conmemorativa en esta fecha se generan importantes actividades para destacar la significación histórica del Holocausto, la responsabilidad de los estados y ciudadanos en la puesta en escena en cualquier genocidio, y para evidenciar que los prejuicios sociales y el racismo tiene unos orígenes concretos.

Pero más allá de conmemoraciones específicas, la introducción del estudio del Holocausto y de los genocidios significativos de la humanidad en los currículos actuales se va consolidando en muchos países como una necesidad de la educación actual. En esta línea de actuación consideramos la inclusión de esta propuesta como una actividad significativa que debe desarrollarse en un proceso de aplicación curricular. En nuestro caso la proponemos desde el marco normativo educativo de la Generalitat de Catalunya, pero aplicable a las planificaciones curriculares y didácticas desde cualquier comunidad española.

Partiendo de las consideraciones y finalidades generales expuestas en los párrafos anteriores nos planteamos un tratamiento pedagógico específico que parte del contexto competencial planteado en los currículos actuales de la ESO (Decreto, 187/2015) y del Bachillerato (Decreto, 142/2008). Asimismo intentamos seguir, con una visión crítica, las recomendaciones pedagógicas de las instituciones memorialistas, como Yad Vashem¹, el Memorial Democràtic², Memorial de la Shoah³ o EUROM⁴ y partimos de una base empírica resultante del proyecto, liderado por el grupo DHIGECs⁵, EduMemòries⁶ (2018RICIP00010).

En este contexto, una primera finalidad que asumimos es que el estudio del Holocausto debe facilitar en cualquier momento el debate sobre contextos sociales allá donde se promueven genocidios a partir de la exclusión y de la división de comunidades. Otro criterio fundamental es analizar e interpretar las causas que generan una violencia generalizada contra determinados sectores de población, y ayudar a promover los derechos humanos y la solidaridad humana. También recogemos como criterio más específico que la historia de cualquier genocidio no se puede separar de la propia historia del país y del contexto internacional en el que se da. Así el Holocausto no se puede considerar sólo como un "accidente de la historia europea" y la comparación con otros genocidios se hace imprescindible.

Si nos situamos en el campo educativo hemos de tomar como referencia que el tema se plantea desde una posición fundamentalmente de enseñanza histórica y por lo tanto los objetivos se deben dirigir a exponer los hechos más relevantes del Holocausto o Shoah, situar los principales campos de exterminio en el mapa de Europa, el contexto social en el que se produjeron y analizar e describir las causas

1 V. Yad Vashem - The World Holocaust Remembrance Center (2020). <https://bit.ly/2ytfNCH>

2 V. Memorial Democràtic (2020). <https://bit.ly/3dcaNBP>

3 V. Memorial de la Shoah (2020). <https://bit.ly/2XrG3pG>

4 V. European Observatory on Memories. <https://bit.ly/3egwlb6>

5 V. Grup DHIGECs (Didàctica de la Història, la Geografia, i altres ciències socials) (2020). <https://bit.ly/3gpCvgr>

6 V. EduMemòries (2020). <https://bit.ly/36qhygJ>

de estos hechos. Una tendencia de pensamiento actual aboga por la necesidad de visibilizar esta etapa histórica de la manera más precisa y rigurosa posible, porque plantea el estudio del Holocausto como un deber, como una necesidad de revelar la historia en toda su complejidad aunque emocionalmente pueda ser compleja (Forges, 2006).

Adecuación curricular de la propuesta

El marco conceptual de contenidos se puede situar en el planteamiento curricular del curso de 4º de ESO, en la asignatura de Ciencias Sociales (Decreto, 187/2015), donde se parte del contexto cronológico de la 2a Guerra Mundial y donde también se plantean los conflictos actuales. Al mismo tiempo, al situarnos en un currículum competencial se amplía el contexto temático hacia conceptos más procedimentales y actitudinales, que permiten incorporar una dimensión ciudadana a la visión histórica, que incluyen el tratamiento de la memoria histórica, de la cultura de la paz y de la aplicación de los derechos humanos.

Así, en los bloques de propuestas de contenidos de 4º curso de ESO se propone en un primer bloque dedicado al mundo contemporáneo un apartado sobre “el exterminio de los judíos y la persecución de otros colectivos” y en el bloque del mundo actual otro apartado sobre “resolución de conflictos. Función de la memoria histórica”.

Desarrollo Metodológico

La propuesta didáctica presentada tiene como finalidad última la potenciación de una ciudadanía consciente y participativa para fomentar una sociedad democrática. Más concretamente, buscamos generar una consciencia crítica en el estudiantado delante hechos de conflicto con una elevada carga emocional. Para ello, hemos fundamentado nuestra propuesta en cuatro pilares fundamentales (ver tabla. 1), los cuales nos permitirán crear una concepción crítica del hecho histórico analizado. El primero se basa en la práctica de aula de grupos interactivos y dialógicos, y esta praxis didáctica se adapta perfectamente a la metodología didáctica escogida: el método por descubrimiento. Ambos pilares permiten la interconexión con el concepto substantivo escogido: *Holocausto y otros genocidios y crímenes contra la humanidad* y los indicadores de enseñar a pensar históricamente, haciendo especial énfasis a la simultaneidad histórica, la cual se basa en el análisis sincrónico del suceso histórico trabajado.

Tabla 1

Ejes didácticos de la propuesta

Práctica de aula: grupos interactivos y dialógicos	Metodología didáctica: descubrimiento
1. Diálogo igualitario.	1. Planteamiento del problema.
2. Inteligencia cultural.	2. Estado de la cuestión.
3. Cambio.	3. Valoración de las diversas hipótesis.
4. Dimensión instrumental.	4. Análisis y clasificación.
5. Creación de sentido.	5. Fundamentación.
6. Solidaridad.	6. Análisis demostrativo.
7. Igualdad de las diferencias.	7. Redacción de conclusiones.

Concepto: Holocausto y otros genocidios y crímenes contra la humanidad	Enseñar a pensar históricamente: simultaneidad histórica
<ol style="list-style-type: none"> 1. Los judíos. 2. Los republicanos españoles. 3. Gitanos “Siniti y Roma”. 4. Presos políticos: comunistas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Similitudes y diferencias entre los distintos genocidios y crímenes contra la humanidad. 2. Identificación de las matrices bases de los genocidios y crímenes contra la humanidad de la Europa de los años 30 y 40.

Fuente: Elaboración propia

Eje 1. Práctica De Aula: Aprendizaje Interactivo

Una de las líneas que se plantean en el momento de introducir cambios innovadores en las tendencias educativas actuales es la educación hacia el aprendizaje dialógico. Valls (2000) define los grupos interactivos como unos proyectos de transformación social y cultural de una aula y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, la cual tendrá de base el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluso en el aula. Los elementos pedagógicos claves que sustentan este proyecto están relacionados con la participación de todos los agentes educativos del entorno y sitúan la centralidad del aprendizaje por encima de las condiciones sociales para conseguir el máximo de sus capacidades, lo cual nos lleva a tener como punto de partida las altas expectativas orientadas hacia todo el alumnado y todo su entorno social. Y, evidentemente, es fundamental una evaluación continuada en la que participen todas las personas de la comunidad, con el objetivo de considerar las transformaciones que han aparecido y los cambios que se han introducido (Elboj et al., 2002).

Los centros que son ejemplos de esta práctica pedagógica de aula están abiertos a toda participación activa de la comunidad educativa. Pero para conseguir introducir en el aula un aprendizaje dialógico se necesita cumplir siete objetivos (Elboj et al, 2002): 1) el diálogo tiene que fomentar los procesos de enseñanza - aprendizaje de forma igualitaria. 2) inteligencia cultural. 3) se ha de enfocar el aprendizaje al cambio. 4) dimensión instrumental. 5) Creación de sentido. 6) solidaridad. 7) igualdad de las diferencias.

Nuestra práctica entonces se realizará a partir de la creación de dichos grupos interactivos y heterogéneos, que se ayuden mutuamente y que estén dirigidos o conducidos por el docente. Además, también existe la posibilidad de introducir personas voluntarias que complementan la acción del docente, y su función primordial es motivar y hacer que los alumnos se esfuercen en su proceso de aprendizaje. Un sistema organizativo de aula inspirado en el modelo de éxito de la escuela Joaquim Ruyra del Hospitalet de Llobregat⁷.

Eje 2. Metodología Didáctica: Método por Descubrimiento

La metodología didáctica que se adapta mejor al aprendizaje dialógico es el método por descubrimiento. Entendemos por método la forma de proceder acuerdo a un plan determinado (Llonch y Santacana, 2010), por tanto, hablamos de un método en la enseñanza de la Historia cuando nos referimos al orden premeditado que, debajo de un plan estructurado y bien dispuesto el profesor observa o propone la ejecución de enseñar (Prats y Santacana, 2011).

Los alumnos, tal y como exponen diversos teóricos de la didáctica de las ciencias sociales tienen que ver la importancia de determinados cambios y los diferentes ritmos que tienen los diversos sucesos históricos (Prats y Santacana 2011; Trepát y Comes, 1998). Es imprescindible demostrar una clara comprensión de las características de las diversas formaciones sociales y de las complejidades

⁷ V. Escola Joaquim Ruyra (2020). <https://bit.ly/36puumY>

de las interrelaciones entre las causas, las consecuencias y el cambio en los hechos históricos (Prats y Santacana, 2001).

De ahí que en nuestra propuesta nos decantamos por el método por descubrimiento o indagación, el cual constituye que los alumnos no se limiten en aprender pasivamente un contenido ya elaborado, sino que sean los auténticos protagonistas de su propio aprendizaje, siguiendo el camino trazado por el profesorado y contando con todo el material, información y recursos que se han preparado para la realización de dicha propuesta (Fuentes, Sabido-Codina y Albert, 2017).

El método por descubrimiento va en consonancia con el método histórico, el cual, por definición, es procedimental a medida que el historiador va analizando las fuentes y va construyendo su narrativa (Ankersmit, 2012).

Tabla 2

Las partes del método histórico

Ciro Cardoso, 2000	Aróstegui, 1995
Planteamiento del problema	Planteamiento del problema
Construcción del marco teórico y formulación de hipótesis	Formulación de hipótesis
Elaboración del proyecto de investigación	-
Documentación	Observación de las fuentes: crítica y análisis
Análisis y tratamiento de los datos	Comprobación de las hipótesis
Síntesis y redacción	Exposición de resultados

Fuente: Sáez-Rosenkranz, 2016

El método histórico (ver tabla 2), cómo describe Sáez-Rosenkranz (2016), nos permite introducirnos en una temporización diacrónica que nos hace aproximarnos en perspectiva amplia y analítica de los diferentes procesos sociales. La explicación de los fenómenos históricos se han de buscar en función de sus causas, las cuales pueden ser estructurales o coyunturales. Este análisis multicausal demuestra que no se pueden explicar cuestiones pasadas o en presente unilateralmente.

Realizando una didáctica crítica de la historia podemos introducir al alumnado en la sociedad que vive y de esta forma el alumno aprende a reflexionar sobre los fundamentos de la historia y crea una visión propia de esta. De esta forma abandonamos el tradicional tratamiento del contenido, el cual se da como si fuera un concepto cerrado.

Eje 3. Enseñar a Pensar Históricamente

Santisteban, González y Pagès (2010) en su investigación sobre la formación del pensamiento histórico a través de las representaciones históricas del alumnado destacan muy acertadamente la afirmación de Levstik y Barton (2011) de que hay que ejercitar la empatía y la contextualización de los hechos históricos para comprender los motivos de los actos en historia y llegar a realizar razonamientos fundamentados. Y así pensar históricamente de una forma significativa, como un instrumento de conocimiento del pasado y del presente. Por tanto, no se tiene que limitar a la simple memorización de los hechos, conceptos y fechas. El aprendizaje de la Historia tiene que trascender los conocimientos de la historia, y ha de integrarlos y utilizarlos de forma que el alumno puede comprender y explicar el pasado (Sáiz, 2016). Por tanto, significa desarrollar habilidades propias de la metodología histórica.

El pensamiento histórico en la didáctica de las ciencias sociales expone dos componentes diferentes y complementarios del quehacer del historiador, uno es el metacognitivo y procesual, y el otro es el procedimental o metodológico (Bellatti, 2018). El primero hace referencia aquellos hechos implícitos al proceso creativo y narrativo del hacer historia, mientras que el otro hace referencia a los aspectos

propios del método del historiador. Los dos son conceptos de segundo orden y se complementan entre ellos.

Los conceptos de segundo orden se refieren a la comprensión y a la capacidad de utilizar herramientas conceptuales con las que los historiadores tratan los datos históricos (Seixas y Morton, 2013). Paralelamente a estos conceptos encontramos los de primer orden o substantivos, refiriéndose a los datos históricos, nombres, fechas, asociaciones de conceptos, etc. El aprendizaje de primer orden no es secundario a la comprensión de ellos, sin la adquisición de estos conocimientos básicos no se puede llegar a trabajar los conceptos procedimentales y procesuales del quehacer del historiador (Hammond, 2002), debido que sin estos conocimientos los alumnos están tentados a realizar juicios de valores sin su justa perspectiva y distancia histórica.

En esta propuesta no se pretende solamente que el alumno interprete fuentes, sino que también, como expone Bellatti (2018), aprenda a significar el pasado (¿qué es lo importante?, ¿por qué lo es?, ¿para quienes?), interpretando desde una perspectiva histórica la multicausalidad y multitemporalidad. Hecho que se consigue con el cambio sucesivo de perspectivas y con la presentación de fuentes históricas significativas para así fomentar una narrativa crítica entre los estudiantes.

Eje 4. Conceptos: Holocausto y otros genocidios y crímenes contra la humanidad

Como exponen Bellatti y Sabido-Codina (2017),

hay que pensar en el valor intrínseco de los contenidos para evitar que la historia sea una mera memorización cronológica factual y diacrónica, y considerar las relaciones temporales y espaciales del hecho. Así el docente se preguntará que es exactamente relevante a estudiar, y a partir de ello empezará a buscar estrategias y metodologías de aprendizaje (p. 7).

Por tanto, es imprescindible seleccionar conceptos con una visión multidimensional y crítica del hecho histórico. En dicha secuencia didáctica se ha optado por trabajar el "Holocausto y otros genocidios y crímenes contra la humanidad" desde una perspectiva crítica (v. Tabla 3). En concreto se trabaja 2 genocidios (los judíos y los gitanos) y dos crímenes contra la humanidad (los republicanos españoles y los presos políticos).

Tabla 3

Conceptualización de los conceptos estructurantes de la propuesta didáctica

Los genocidios	En términos jurídicos, un genocidio es un delito que no prescribe. Este concepto nace el siglo XX tras la caída del Tercer Reich y por la necesidad de saber cómo juzgar los asesinatos sistemáticos. Dicho concepto, tal y como expone Boltaina (2017), se definió como un delito internacional, que tiene la finalidad destruir, total o parcialmente un grupo nacional, étnico, racial o religioso. Recogiendo todo tipo matanza o lesión que ataque con la integridad física o mental de los miembros de un grupo.
Crímenes contra la humanidad	Este término, no obstante, es muy controvertido, ya que no es un delito de guerra ni un asesinato en serie, sino que es un delito de grandes dimensiones cuantitativas pero que no tiene un número exacto. Todos estos aspectos hacen que sea un concepto de gran complejidad jurídica. Es el asesinato, exterminio, deportación, desplazamiento forzado, violación, tortura, esterilizaciones forzadas, o acto inhumano que provoque graves sufrimientos o atente con la salud mental o física de un conjunto de personas. Esta acción está dentro de un plan de ataque generalizado o sistemático contra una población civil y con un conocimiento de las autoridades de este ataque.

<p>Lógica concentracionaria del régimen nacionalsocialista</p>	<p>El régimen nacionalsocialista se organiza alrededor de unos organismos de integración y exclusión. El elemento de exclusión tiene un resultado de inclusión, ya que no ser ajeno a una comunidad generar un sentimiento de identidad y de miembro. Si no formas parte de esta comunidad, es decir, no eres un individuo sano tienes que estar aislado de la sociedad. La exclusión se centra en un inicio en los incipientes campos de concentración del 1933, unos campos que a priori fueron centros de reclusión y que no adquieren organización y estructura de campo hasta el 1936.</p> <p>Esta dicotomía exclusión-inclusión es la base lógica concentracionaria, además, de ser la base de su estabilidad. Los elementos inclusivos tienen el objetivo de neutralizar y ganarse la opinión pública alemana, mientras que la exclusión estaría representada en la política racial y antisemita.</p> <p>El régimen propone por primera vez el antisemitismo como una política general y sistemática del Estado. El proceso de exclusión tiene dos fases muy diferenciadas marcadas por la coyuntura del período, ya que una se basaba en los tiempos de paz y la otra en el período de la II Guerra Mundial. La guerra permitió que el régimen fuera puramente racial y por tanto que se pudiera llevar a cabo el proceso de depuración, por tanto, un proceso de exterminio.</p>
<p>Las víctimas del modelo nacionalsocialista</p>	<p>El Estado racial considera que las conductas inadecuadas son resultado de la genética, una opinión política o artística, una conducta inmoral es resultado de una determinación biológica. El nacionalismo se basa en determinaciones.</p> <p>En los primeros años del régimen las principales víctimas fueron los comunistas, tras el incendio del <i>Reichstag</i>. Este colectivo fue clasificado con el triángulo rojo, el cual recogerá a todos los opositores políticos (tanto comunistas como liberales). Los republicanos españoles, también, se incluyeron dentro de este grupo, registrados como resistentes franceses. Sólo en el campo de concentración de Mauthausen tuvieron un triángulo específico de color azul. Dicho color se usaba para los emigrantes en el resto de campos de concentración. Otro colectivo perseguido, también por el nacionalsocialismo, fueron los testimonios de Jehová, los cuales empezaron a ser perseguidos por negarse a realizar el servicio militar y la salutación <i>Heil Hitler!</i>.</p> <p>Los criminales en custodia preventiva, fue otro sector víctima del régimen. Este grupo, no obstante, tuvo muchas particularidades, ya que generalmente eran la élite de la jerarquía concentracionaria. La mayoría de los presos en custodia preventiva fueron guardias de barracas o kapos. La fama de este colectivo no fue por su benevolencia con sus compañeros, sino más bien, por la violencia en que los trataron, de ahí que algunos de ellos fueran juzgados y condenados a muerte.</p> <p>Otra categoría fueron los asociales. Este colectivo es de difícil descripción ya que no tiene un prototipo exacto, ahí encontraríamos los vagabundos y mendigos. Es un colectivo muy abierto, donde se incluía todo aquel opositor de la comunidad.</p> <p>Dentro los asociales, también encontramos los gitanos, no obstante, fue tanto el volumen de deportaciones a los campos de concentración que se las catalogó con un triángulo marrón.</p> <p>Los homosexuales fue otro colectivo perseguido por el régimen. Este sector conjuntamente con los judíos fueron los más castigados dentro de los campos, en otras palabras, eran considerados el estrato social más bajo del propio campo.</p>

Fuente: elaboración propia

Conceptos que a la vez de fomentar el pensamiento crítico, y por tanto el pensamiento histórico, trabajan la memoria, la cual tiene un valor innegable en las sociedades democráticas (Jelin, 2013).

Los estudiantes trabajaran estos conceptos a partir de las fuentes históricas, primarias y secundarias (v. código QR). Las fuentes primarias y secundarias son uno de los principales recursos para la enseñanza de contenidos procesuales (Feliu y Hernández-Cardona, 2011) y fundamentales para la aplicación del método del historiador (hipotético-deductivo) y el desarrollo del pensamiento histórico (Sánchez, 2014).

Por tanto, es el material didáctico que más se adecua a nuestra propuesta didáctica.

Dinámica Didáctica

Cada alumno dispondrá de un dossier del historiador (eje 2: método científico del historiador), compuesto por cuatro fichas. La ficha 1 trabajará la Shoah, la ficha 2 la represión de los republicanos españoles, la ficha 3 el genocidio de los gitanos y la ficha 4 la represión de los comunistas (eje 4: conceptos clave). Por tanto, cada una de las fichas corresponde a 1 perspectiva determinada (eje 3: pensamiento histórico). Los estudiantes se organizarán en pequeños grupos interactivos y cada sesión (eje 1: organización dialógica del aula) cambiarán de fuentes históricas y por tanto de perspectiva y de ficha (eje 4: conceptos clave). Generando una visión multidimensional del hecho histórico.

El mencionado dossier del historiador (v. código QR) compuesto por cuatro fichas se estructurará a partir de fuentes primarias y secundarias.



Imagen 1. Dossier del historiador de la propuesta didáctica

Fuente: elaboración propia

Cada una de las fichas tendrá una fotografía de un individuo histórico víctima de la represión nacionalsocialista con una breve biografía (v. tabla 4). Este individuo es el punto de partida de la investigación, donde a partir de la indagación y el análisis de las fuentes primarias y secundarias, y siguiendo el dossier del historiador irán construyendo la narrativa global de la lógica concentracionaria, de las víctimas nacionalsocialistas, de los genocidios y de los crímenes contra la humanidad.

Tabla 4

Individuo histórico seleccionado de la represión nacionalsocialista

Perspectiva	Individuo histórico	Breve biografía
Judíos	Viktor E. Frankl	 Fue un judío deportado el 1942 al campo de concentración Theresienstadt. El 1944 fue trasladado a Auschwitz y posteriormente a otros campos de concentración que dependían de Dachau. En abril del 1945 fue liberado.
Gitanos	Joschka K.	 Víctima del nacionalsocialismo por ser de etnia gitana.
Republicanos españoles	Neus Català	 Exiliada republicana colaboro activamente con los maquis durante la II Guerra Mundial hasta que fue detenida y deportada en el campo de concentración de Ravensbrück.

Perspectiva	Individuo histórico	Breve biografía	
Presos políticos	Wiktor Siminski		Fue artista y escritor, asimismo fue militante del movimiento clandestino patriótico polaco. El 1940 fue internado en el campo de concentración de Sachsenhausen hasta su liberación en abril del 1945.

Fuente: elaboración propia

Finalmente, los estudiantes sintetizaran esa narrativa crítica en un mapa conceptual. Este último será la evidencia de aprendizaje sujeta a evaluación de la propuesta didáctica.

A Modo de Conclusión. Limitaciones y Dificultades de esta Aplicación a la Realidad de las Aulas

La secuencia didáctica se plantea realizar en centros que asuman propuestas activas con participación en muchos casos de los diversos componentes de la comunidad educativa en lo que podemos ver similitudes con el modelo de centros que trabajan como comunidades de aprendizaje. Una conceptualización precisa de los elementos que se han de tratar y serán la base de una práctica de aula organizada en torno a grupos interactivos y dialógicos, que se adecua con una metodología didáctica basada en el método por descubrimiento. El proceso de aprendizaje se sustenta en el proceso de análisis y estudio del antes, durante y después de las víctimas del episodio histórico.

Desde una perspectiva curricular la propuesta se presenta como un marco idóneo para tratar los acontecimientos históricos fundamentales del siglo pasado y para analizar las consecuencias derivadas del triunfo de regímenes totalitarios sobre determinados colectivos sociales. El tratamiento didáctico que se presenta permite un tratamiento central desde los casos analizados para ver todo el período estudiado pero también se puede plantear como complemento a un tratamiento más cronológico de la historia y basado en una propuesta curricular más convencional. En cualquier caso lo que siempre se debe mantener es el trabajo basado en grupos interactivos y fundamentado en las fuentes históricas.

En definitiva, se pretende que los alumnos adquieran una perspectiva multidimensional del período histórico analizado, y que no solo interpreten y analicen las fuentes y los testimonios, sino que aprendan a descifrar el pasado, desde una perspectiva histórica multicausal y multitemporal.

La enseñanza de la memoria histórica se presenta como una oportunidad única para reflexionar sobre el papel de los ciudadanos y adquirir un compromiso firme sobre la educación por la paz y de defensa de los derechos humanos.

Una educación entendida

como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto; como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socio-afectivos y problemáticos pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, es decir, poder para poder situarse ante ella y poder actuar en consecuencia (Jares, 1999, citado en Ospina, 2010, p.122)

Agradecimientos

La viabilidad empírica de la propuesta didáctica ha sido posible gracias al proyecto 2018RICIP00010 EduMemòries: la memoria en los currículos y libros de texto a Cataluña, 1978-2018 (IP: Joaquim Prats Cuevas). Financiado por l'Institut Català Internacional per la Pau (ICIP) y l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR).

Referencias

- Ankersmit, F. (2012). *Meaning, truth and reference in historical representation*. Cornell University Press.
- Bellatti, I. (2018). *La comprensión de la historia y la construcción de las identidades culturales en los futuros maestros* (Tesis doctoral). Repositorio institucional. Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/2M84fZ3>
- Bellatti, I., y Sabido-Codina, J. (2017). La multidimensionalidad espacial y temporal como concepto sustantivo de la enseñanza. *CIMIE17*. <https://bit.ly/2UnwKXu>
- Boltaina, X. (2017). *Holocaust, genocidis, crims contra la humanitat i crims de guerra: conceptes bàsics i distincions*. Ponencia. *Holocaust i educació V Seminari de formació per al professorat i altres agents educatius*. IMEB, Barcelona.
- Departament d'Ensenyament (2015, 25 de agosto). Decreto 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya nº 6945. <https://bit.ly/2A9FzME>
- Departament d'Educació (2008, 29 de Julio). Decreto 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya nº 5183. <https://bit.ly/2WZco8k>
- Elboj et al., (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Feliu, M. y Hernández Cardona, F. X. (2011). *Enseñar y aprender historia. 12 ideas clave*. Graó.
- Felmand, H. (2017). ¿Cómo enseñar la Shoá? *La filosofía educativa etaria de Yad Vashem (material didáctico)*. Ponencia. *Holocaust i educació V Seminari de formació per al professorat i altres agents educatius*. IMEB, Barcelona.
- Forges, J.F. (2006). *Educar contra Auschwitz. Educación y memoria*. Anthropos.
- Fuentes, C., Sabido-Codina, J. y Albert, J. M. (2017). Educación para la ciudadanía: experiencias didácticas. En R. López-Facal, P. Miralles y J. Prats, J. (dirs.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 87-104). Graó.
- Fuentes, C., Sabido-Codina, J., y Albert, J. M. (2019). El desarrollo de la competencia social y ciudadana y la utilización de metodologías didácticas activas en las aulas de secundaria. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(2). <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.369671>
- González, M. (2015). Totalitarismos, Guerra y Genocidio: La representación del Holocausto en los libros de texto de Historia en España. En A. Cagnolati, A., y J.L. Hernández Huerta, J. L. (coords.). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica*. (pp. 79-86). Simposio de Historia de la Educación. Actas. FahrenHouse.
- Hammond, K. (2014). The knowledge that “flavours” a claim. *Teaching history*, 157, 18-24. <https://bit.ly/39qtejk>
- Jelin, Elisabeth. (2013). Memoria y democracia. Una relación incierta. *Política. Revista de Ciencia Política*, 51(2), 129-144. <https://doi.org/10.5354/0716-1077.2013.30162>
- Levstick, L y Barton, K (2011). *Doing history. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Routledge.

- Llonch, N. y Santacana, J. (2010). *La enseñanza de la historia y la indumentaria*. Trea.
- Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 11(1), 93-125. <https://bit.ly/2LWoskc>
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovada*. Junta de Extremadura.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Nous paradigmes en l'ensenyament de la història. *Educació i Història: revista d'Història de l'Educació*, 26, 19-36.
- Sáez-Rosenkranz, I. (2016) . Historical method applied to educational research. *Reire. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (2), 106-113. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.292>
- Sáiz, J. (2015). Educación histórica y narrativa nacional (Tesis Doctoral). Repositorio institucional. Universitat de València, España. <https://bit.ly/2TQbLfp>
- Salmerón, C. (2010). Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo (Tesis Doctoral). Repositorio institucional. Universidad de Granada. <https://bit.ly/2A8najj>
- Sánchez, D. O. (2014). El tratamiento didáctico de la Historia e identidad cultural iberoamericanas en la Educación Secundaria Obligatoria española: modelo procedimental con fuentes iconográficas novohispanas. *Clío: History and History Teaching*, 40, 32-23. <https://bit.ly/2ZunN1z>
- Santisteban, A., González, N. y Pagés, J. (2010). Una investigació sobre la formació del pensament històric a través de les reorientacions històriques de l'alumna. *CIDD: II Congrés Internacional de didàctiques*, 183, 1-7.
- Seixas , P. , y Morton , T. (2013). The big six: Historical thinking concepts. Nelson.
- Toledo, M. I., Magendzo-Kolstrein, A., Gutiérrez-Gianellad, V., Iglesias, R., y López-Facal, R. (2015). Enseñanza de "temas controversiales" en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, 35(52), 119-133. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Trepat, C. i Comes, P.(1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Graó.
- Tribó, G. (2013). History teaching and peace education in a time of crisis. *Policy Paper. ICIP*, 9, 1-6.
- Unesco (2017). Educación sobre el Holocausto y la prevención del genocidio. Una guía para la formulación de políticas. <https://bit.ly/36seErD>
- Valls, R (2000). Comunidades de aprendizajes: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información (Tesis Doctoral). Repositorio institucional. Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/2B1bZtz>