

## **“La enseñanza del nazismo y el Holocausto en secundaria. Examen de un caso: valoración de sus logros y dificultades”.**

Vicente Pérez-Guerrero, María Chacón Robledano, Ruth García Rodríguez, Miguel Medina González, Saray Mateo Portillo.

IES Cristóbal de Monroy, Alcalá de Guadaíra (Sevilla).

### **Resumen:**

En estos apuntes sometemos a examen el proceso de enseñanza-aprendizaje que sobre el nazismo y el Holocausto se desarrolló en una clase de 1º Bachillerato de Historia del Mundo Contemporáneo del curso escolar 2023-24. Desde una concepción del profesor como investigador de los procesos que ocurren en el aula y a partir de la narración de varios alumnos, pretendemos esclarecer algunos de los obstáculos y dificultades del desarrollo de la experiencia. Así, de cara a afrontar estas vicisitudes en el futuro de manera más significativa y eficaz, primeramente, nos ocupamos de la descripción de la propuesta y por qué se enfocó el tema desde una "historia con memoria". A continuación, nos detenemos en la evaluación de la metodología basada en la investigación y el valor de su confluencia con una mirada intergeneracional. Por último, desde el convencimiento de que la mejora de la práctica docente pasa por su evaluación e implementación más que por la selección y organización de las actividades y los materiales, se plantean algunas conclusiones sobre aquellas estrategias didácticas que pudieran coadyuvar a promover un pensamiento verdaderamente crítico del alumnado.

**Palabras clave:** historia con memoria, narración investigativa, holocausto, investigación escolar, evaluación docente.

### **Planteamiento de la propuesta**

Tal y como se ha dicho, este artículo es una reflexión crítica sobre la práctica de una propuesta didáctica centrada en la enseñanza del Holocausto y el nazismo en una clase de 1º de Bachillerato. Un ejercicio que se inspira en la perspectiva de la didáctica crítica, según la cual la crítica de la didáctica es una de las herramientas fundamentales para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero también en la premisa de que

este conocimiento puede ser reconstruido mediante la reflexión de los propios discentes y su confrontación con nuestra propia reflexión como docentes. Así pues, como principal fuente de información para la valoración del proyecto hemos examinado los relatos que al respecto han realizado algunos estudiantes.

Para ello, una vez finalizada la propuesta didáctica se propuso al grupo-clase la posibilidad de realizar un “informe” sobre el trabajo realizado. Entendido este como un tipo de “narrativa reflexiva”, porque su objetivo es que reflexionaran por escrito tratando de dar sentido al proceso de enseñanza y aprendizaje vivido en clase<sup>1</sup>. Por esta misma razón, más que una descripción se insistió en que lo realmente importante era que mostraran sus sentimientos y valoraran críticamente el conjunto de la experiencia, incluyendo logros y dificultades. Dicho esto, conviene advertir que si bien la tarea se planteó como voluntaria, se animó a realizarla como un reto y el aliciente de su posible publicación en las Actas de este Congreso. Se avisó por ello de nuestra intención de participar con una comunicación centrada en sus reflexiones. Con escaso éxito de convocatoria por cierto, pues a pesar de que en ningún caso el informe sería objeto de evaluación académica solo cuatro de los treinta y cinco alumnos del grupo-clase aceptaron la invitación. Con todo, en tanto que autores de las unidades de información párrafos/frases de los testimonios que se citan y como recompensa al esfuerzo realizado, los cuatro aparecen como coautores del texto. Por otro lado, por mantener la confidencialidad hemos optado por seguir una numeración del 1 al 4, tal que así (Informante 1, Informante 2...). A modo de ejemplo, mostramos la siguiente cita:

“El propósito de este informe es dar cuenta sobre el proyecto realizado por la clase de 1º de Bachillerato E del IES Cristóbal de Monroy durante el curso 2023/2024 en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, siendo el profesor Vicente Pérez Guerrero. En primer lugar, describiré el desarrollo de la actividad y el resultado final. Posteriormente, comentaré, según mis impresiones como alumna participante, tanto los aspectos positivos como los negativos del trabajo realizado. Una vez estos presentados, los analizaré con el fin de llegar a unas conclusiones. El objetivo final es tener presente las cualidades positivas del proyecto llevado a cabo para aplicarlas a futuros trabajos y, a su vez, considerar los puntos negativos para contemplar opciones de mejora en futuras actividades similares” (Informante 1).

---

<sup>1</sup> Tania MATEOS BLANCO y Luis NÚÑEZ CUBERO (2012). «Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos». *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2), 111–128. <https://doi.org/10.14201/8648>

Asimismo, junto con el nivel y etapa se precisa aclarar también que el grupo-clase era un 1º Bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales del currículum LOMLOE (2020)<sup>2</sup>. Además, no utilizamos libro de texto y el contenido de la materia ha sido sustituido por materiales de elaboración propia que están subido a la plataforma Classroom que el IES “Cristóbal de Monroy” proporciona a los alumnos a través G Suite para Centros Educativos.

A su vez, la propuesta está basado en un modelo de investigación que como recuerdan los alumnos se planteó en los siguientes términos: “cuando llegamos al temario del nazismo, el maestro nos propone un proyecto de investigación” (Informante 2). De forma que frente al enfoque más tradicional determinado por el manual escolar y la lección magistral: “siempre nos enseñan el nazismo como un tema más que aparece en el libro de historia” (Informante 3); nos propusimos abordar el nazismo y el Holocausto desde una doble perspectiva. Una perspectiva histórica multidimensional y multicausal y una perspectiva metodológica centrada en los estudiantes, sus intereses e inquietudes, así como en los significados que ellos mismos atribuyen hoy a ese pasado traumático. A mayor abundancia, se propuso también entrar en contacto con las fuentes históricas y con los testimonios de otras personas, incorporando las emociones como parte del razonamiento histórico y no solo como “un conjunto de fechas y cifras sin vida” (Informante 4).

A partir de estas consideraciones, se negoció tanto los agrupamientos como las temáticas. Finalmente, “la clase se dividió en 6 grupos, cada grupo de 3 a 7 personas” y las cuestiones que se decidieron fueron “acordes a los gustos de cada grupo” (Informante 2):

“Los orígenes de la ideología nazi, los campos de concentración, el arte y la cultura, la educación, el deporte y los españoles republicanos en campos de concentración. Anteriormente, se pusieron en común algunas otras propuestas de investigación como el papel de la mujer o el nazismo en el cine, que no fueron elegidos por ningún grupo pero luego se incluyeron como parte de las investigaciones seleccionadas”. (Informante 1).

---

<sup>2</sup> Dicho esto, la propuesta es coherente con el currículum actualmente prescrito y ajustado a la Orden de 30 de mayo de 2023 por la que se desarrolla el currículum correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Por falta de espacio nos ahorraremos citar el marco curricular concreto (saberes básicos, competencias y criterios de evaluación).

El desarrollo del trabajo colaborativo pasaba por una serie de pasos que había de culminar en la elaboración de un resumen gráfico o póster sintético que recogiese los más fundamentales del trabajo, que, finalmente, cada grupo había de presentar ante el resto de la clase. Esta exposición, junto con el proceso de investigación, serviría para la evaluación del tema, pero también como implementación y ensayo para su defensa en una jornada de puertas abiertas que se realizaría algunas semanas después. El objetivo de esta jornada perseguía poner en valor y compartir el trabajo realizado en el aula compareciendo ante un público mayor, pero en verdad era una invitación a la participación de otras personas y colectivos que así se podrían incorporar a la propia investigación escolar. De este modo, contando con la colaboración de alguna de las familias de los alumnos, una de las cuales tenía desaparecidos en los subcampos de Mathausen, Hartheim y Gussen<sup>3</sup>; así como con el asesoramiento de la *Asociación en Pro de la Cultura y la Memoria Histórica y Democrática siglo XXI* de Alcalá de Guadaíra y Ángel del Río, profesor de la UPO (Sevilla) y delegado en Andalucía de la Amical de Mathausen; se elaboró una jornada final en la biblioteca del centro, abierta a todo el alumnado y al claustro de profesores y en la que los trabajos serían expuestos, junto a las ponencias de otros miembros de dichos colectivos. Con ello, se pretendía poner en práctica algunas de las propuestas de la didáctica crítica propugnadas por Raimundo Cuesta (2007, 2011) en torno a los “usos públicos de la historia en los escenarios escolares”<sup>4</sup> y una “historia con memoria”<sup>5</sup>.

“Bajo el punto de vista de la didáctica crítica, la historia no puede dejar de aspirar a ser un conocimiento público, al que hay que otorgar un uso social dentro de la institución escolar, uno de los baluartes de construcción y transmisión de las memorias colectivas” (Cuesta, 2011, p. 21).

Y, en cualquier caso, coadyuvar a la difusión de la educación cívica y la cultura democrática para combatir las lagunas sobre memoria histórica y la desafección de la democracia entre los más jóvenes. Por otra parte, nuestro planteamiento inicial partía de que el aprendizaje colaborativo ejemplifica el diálogo como herramienta para la

---

<sup>3</sup> Mari Carmen GONZÁLEZ SERRANO, «Sembrando el camino de luces. De Peñaflores a Mauthausen». <https://todoslosnombres.org/biografias/antonio-y-julio-serrano-hidalgo/>

<sup>4</sup> Raimundo CUESTA (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.

<sup>5</sup> Raimundo CUESTA (2011). «Historia con memoria y didáctica crítica». *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, Nº. 15, págs. 15-30

resolución conjunta de problemas, pero también a que los estudiantes se sientan protagonistas de la historia. Por consiguiente, movilizar sus intereses, ideas y vivencias se nos antoja fundamental al objeto de abordar nuestro presente de forma consciente y crítica. Es decir, para esa concepción de la Historia que atribuye al conocimiento histórico la condición de imprescindible para comprender con sentido el presente y construir un futuro mejor. Algo probablemente solo posible siempre y cuando se haga un uso de ese pasado, ya sea en contacto con las fuentes históricas o con los testimonios de otras personas, desde el reconocimiento y el dolor de las víctimas de cualquier opresión (en nuestro caso del Holocausto nazi). Esto es, haciendo que las emociones entren en contacto con el razonamiento histórico, a partir de un fuerte compromiso ético y problematizando el presente como principio de procedimiento histórico.

### **Desarrollo de la investigación**

Damos ahora cuenta más detalladamente del desarrollo de las actividades. No solo tratamos así de describir sino comprobar también los ajustes y desajustes que se pueden dar entre lo que uno piensa y lo que luego realmente ocurre en clase.

“Para realizar la investigación nuestro maestro nos recomendó seguir una serie de pasos con el fin de organizarnos mejor. Estos fueron los siguientes: definir los objetivos de la investigación considerando lo que queremos saber, pensar nuestras hipótesis sobre el tema que afrontamos, planificar las fuentes de información que fuésemos a utilizar, repartir el trabajo entre los integrantes del grupo, recoger datos de las fuentes, analizar la información obtenida, llegar a conclusiones en relación con las hipótesis iniciales y, por último, plantear nuevas cuestiones para finalmente comunicar los resultados ayudándonos de un poster”. (Informante 1).

“Antes de buscar información debíamos mostrar nuestras ideas previas y qué queríamos saber. Para esto hicimos una puesta en común entre los componentes del grupo y así fijar unos objetivos comunes. Entonces comenzó el asedio de la búsqueda de información. Nuestra fuente principal fue Internet, buscábamos noticias, documentos, imágenes e incluso en algún caso alguna película o documental y entrevistas a otros profesores o cuestionarios. El profesor nos ayudaba dándonos ideas sobre dónde buscar, qué podíamos añadir o mejorar, o a qué podíamos hacer referencia”. (Informante 3)

Por otro lado, la siguiente cita sirve para ilustrar cómo se hizo la formulación de preguntas e hipótesis de trabajo:

“Al ser el tema de nuestra investigación la educación nazi, establecimos como objetivo principal dar respuesta a la pregunta: ¿Nazi se nace o se hace? Ante esto planteamos la hipótesis de que un nazi se hace mediante la educación que recibe, además de idear otras hipótesis como que la educación nazi estaba dividida por géneros. Posteriormente, nos repartimos las tareas a realizar y los puntos a investigar según los gustos y habilidades de cada uno. Nos dividimos en tres tareas: buscar información y recopilarla, contrastar y redactar, y diseñar el formato digital del póster”. (Informante 1).

Nótese cómo, por más que se indicara una forma de proceder o diera incluso un guion, cada grupo decidió libremente su propia planificación. Y así fueron los propios alumnos quienes decidieron el reparto de las tareas: la búsqueda de información y la utilización de procedimientos de contraste, la elaboración de las conclusiones a partir de los resultados obtenidos y, por último, el diseño de la presentación de la investigación que, en este caso, sí fue impuesto por el profesor y había de ser en formato póster.

Existe mucha literatura que viene a avalar didácticamente las razones de contar con los intereses de los discentes para la significatividad de los aprendizajes y el control en la toma de decisiones sobre las tareas y contenidos. Así, facilitamos que fueran los propios discentes quienes tomaran el control de su aprendizaje:

“Cada grupo planteó el trabajo de forma distinta, unos se repartieron las tareas entre los componentes para después juntarlas, otros decidieron ir haciendo paso por paso juntos... varios de los grupos no se limitaron solo con la información que encontraron en internet, se hicieron encuestas a más de cien personas, actividades interactivas como kahoot, entrevistas a otros profesores del centro, tanto a profesores de historia como de filosofía, contaron con la ayuda de expertos del tema como el profesor de la UPO, Ángel del Río Sánchez...”. (Informante 2).

“Cada uno tuvo asignada una pieza para posteriormente unir las todas y formar el puzle, el póster final. En cuanto a las fuentes de información que utilizamos, la gran parte se resume en Internet. Aunque también una de mis compañeras realizó entrevistas a dos profesores del centro, uno de ellos de filosofía y otro de historia. Estas entrevistas fueron grabadas y parte de la información que nos brindaron en relación con las asignaturas que ellos imparten la aplicamos a nuestra investigación. Asimismo, hicimos un cuestionario a 100 personas para recopilar datos sobre el conocimiento que tiene actualmente la gente sobre la ideología nazi. También utilizamos como recurso un vídeo en el que el exnazi y divulgador David Saavedra cuenta cómo llegó a convertirse en nazi viniendo de una familia completamente normal. Al reunir toda la información,

llegamos a las conclusiones del trabajo. Efectivamente, corroborando lo que habíamos planteado en algunas de nuestras hipótesis iniciales... También descubrimos que hubo gente que se opuso al adoctrinamiento nazi, como es el caso de la Rosa Blanca. Todo esto y más lo sintetizamos en nuestro póster junto a imágenes y gráficos”. (Informante 1).

Con todo, por más que la libertad a la hora de seleccionar a los compañeros de grupo para el trabajo colaborativo, así como los temas y contenidos son una fuente de motivación fuerte para el aprendizaje, su importancia es siempre en el campo escolar ambivalente. Así, “trabajar con personas que defienden ideas diferentes puede resultar enriquecedor...” (Informante 3), pero también fuente de conflicto: “ha habido alguna vez que no me he sentido escuchada por mis compañeros”. (Informante 2). Y, por supuesto, se dan casos de “escaqueo”. Por lo demás, investigar no es fácil y entonces ocurre que “recabar información puede llegar a resultar un poco tedioso. Además se une la complejidad de saber diferenciar aquella información que es cierta y aquella que no lo es del todo”. (Informante 3).

Aun así, la propuesta se realizó no solo desde el convencimiento del valor de las metodologías activas para la adquisición de competencias sino de que el proyecto era viable para la resolución de una problemática o reto, tal y como plantea la normativa LOMLOE (2020). En tal sentido, se apunta la siguiente cita como resumen de nuestra problemática o reto.

“Una vez que todos los grupos terminamos nuestras investigaciones con el póster final, era el momento de comunicar los resultados obtenidos del trabajo. En primer lugar, cada grupo presentó su proyecto en el aula al resto de la clase. Esto sirvió de ensayo para una posterior presentación más adelante en una jornada organizada en la biblioteca del instituto. El objetivo de dicha jornada fue llevar a cabo un diálogo intergeneracional en el que personas de distintos ámbitos y edades compartieran sus conocimientos y opiniones acerca del nazismo. Se contó con la asistencia de compañeros y compañeras de la Asociación de Memoria Democrática..., del profesor de la UPO Ángel Del Río. Asimismo, la madre de un alumno presentó su investigación sobre sus familiares muertos en campos de concentración. Y, aparte de nuestra clase, 1 Bach E, también asistieron los alumnos de 1 Bach A y algunos profesores como oyentes. Incluso estuvo presente al inicio del acto el Delegado de Educación”. (Informante 1).

Es más, la exposición en nuestra clase habitual, aunque finalidad por sí misma, se entendió como un ejercicio que nos serviría para implementar mejoras, a partir de los comentarios del profesor y el resto de la clase, de cara a su exposición durante la jornada de puertas abiertas. Así, se pone en juego el uso de estrategias participativas en el aula desde la certeza de que el conocimiento escolar nunca está acabado sino que tiene que ser cuestionado y construido por la interacción de los diversos agentes implicados en el mismo contexto escolar. De hecho, nuevamente se vería cuestionada durante el acto que habría de cerrar el proyecto.

De la importancia de implementar los pósteres dan buena cuenta las siguientes intervenciones:

“El objetivo era que cada grupo elaborase un poster con toda la información, para exponerlo más tarde, primero en clase y más tarde en la biblioteca ante un público mayor... Después de cada exposición podíamos realizar alguna crítica constructiva, pudimos implementarlo pensando ya en la jornada de la biblioteca” (Informante 3).

“Tras finalizar los posters se realizaron las exposiciones en clase para que el profesor viera todo lo que habíamos aprendido, que nos corrigiera... El maestro nos incitó a participar aún más en la jornada, dándonos la libertad que hemos tenido. Tuvimos tanta libertad que incluso se nos dio la oportunidad de elegir el título de la jornada, algo que a muchos nos hizo sentir aún más metidos en el proyecto: ‘La luz de la memoria, la muerte como industria y la educación como arma contra el nazismo’. Título que se imprimió y se pegó en la biblioteca, lugar donde se realizó la jornada”. (Informante 2).

Sería, empero, una grave error dejar de reflexionar sobre el asunto de la libertad en una propuesta didáctica sobre el nazismo y el Holocausto. Algo que se nos plantea irrenunciable considerando las enseñanzas que Erich Fromm vertiera en su clásico *El miedo a la libertad* de 1941. Básicamente, como es bien sabido, viene a decir que el fascismo es la expresión política del miedo a la libertad y tener que decidir. Del conflicto que enfrenta al individuo con las exigencias de la sociedad. En este contexto, la libertad consiste en la responsabilidad que como individuos tenemos a la hora regir nuestra conducta por valores morales.

Como fuere, aquí resulta fundamental porque confiere pleno sentido al acto final del proyecto. Surge este desde el convencimiento de que los centros educativos, más allá de su función instructiva y disciplinante, deberían fomentar el encuentro intergeneracional

para así contribuir a la transferencia de conocimientos y adquirir de viva voz los relatos sobre el pasado de los propios protagonistas. Considerar que los institutos de secundaria pudieran ser lugares de encuentro y no solo de encierro, de libertad e interpelación intergeneracional, de colaboración activa desde las experiencias de los mayores y la investigación de los jóvenes, en torno a una historia con memoria y con el objetivo de formar estudiantes capaces en el desempeño de una ciudadanía crítica. Llegados a este punto, resultan pertinentes los comentarios que los alumnos recogieron en sus informes respecto a dicha jornada:

“Este acto en un principio iba a llamarse ‘La enseñanza del Holocausto. Educar contra la barbarie’, aunque finalmente nos decantamos por ‘La luz de la memoria, la muerte como industria, y la educación como arma contra el nazismo’, ya que estos 3 elementos (memoria, muerte y educación) estarían muy presentes en el transcurso de la actividad, siendo efectivamente nombrados en múltiples ocasiones. Como resumen general del acto ya descrito, la MEMORIA apareció en las diversas intervenciones al tener todas ellas como objetivo combatir el olvido recordando memorias del pasado. Por ello, miembros de la asociación nos relataron acontecimientos pasados que tenían relación con nuestros trabajos expuestos. Por ejemplo, que a nuestro instituto los niños y niñas entraban antes por separado, o que en Alcalá de Guadaíra hubo un campo de concentración para los perdedores de la Guerra Civil (1936-39). Usando así la transmisión oral, de la cual Ángel del Río destacó su importancia, los más mayores de los presentes nos transmitieron memorias del pasado a los más jóvenes. Siendo ahora nosotros los responsables de recordar dichas memorias y, teniéndolas en cuenta, crear nuevas en el futuro. La MUERTE también se presentó en mucha de la información que fue puesta en común al ser los temas principales el nazismo y el Holocausto. Especialmente, se comentó cómo se llegó a crear una industria de ella durante el régimen nazi, además de hacerse referencia a la actualidad con el conflicto de Gaza. Asimismo, se recalcó en varias ocasiones la gran importancia que tiene la EDUCACIÓN como medio para estudiar la historia y aprender de ella. En conclusión, este proyecto educativo no solo nos ha servido para recordar lo que ocurrió en el pasado con el nazismo, sino también para combatirlo en el presente y evitarlo en el futuro”. (Informante 1).

“La jornada se realizó un mes después de empezar las investigaciones... Se invitó a gente tanto externa como interna del centro, a cualquier profesor que quisiera pasarse, a compañeros de la *Asociación de Memoria Democrática...*, Pablo Chaín Villar (Delegado de educación de Alcalá de Guadaíra), Ángel del Río Sánchez (Profesor de la

UPO y experto en el tema del holocausto) y Maica (Madre de uno de los alumnos que tuvo familiares en campos de concentración y había hecho una investigación sobre ello). Convirtiéndose en una jornada intergeneracional, en el que cualquier persona podría exponer su punto de vista del tema... El objetivo principal, aparte de aprender, era que se formase un diálogo que enriquezca a cada persona, independientemente de su edad... La jornada fue abierta por nuestro profesor... cada dos grupos se hacía una ronda de preguntas o de comentarios, en la que podía participar quien quisiera, tanto de la Asociación como los profesores invitados e incluso otros alumnos”. (Informante 2).

“El día de la jornada... Fue, sin duda, la mejor parte del trabajo, ya que el diálogo intergeneracional puso en valor nuestro trabajo, lo enriqueció. Un reto que nos obligó a sintetizar, a ser originales, aprender de los otros, y compartido lo aprendido con personas expertas en la recuperación de la memoria”. (Informante 3).



Imagen 1. Panorámica de la biblioteca durante una de las exposiciones. En el lateral derecho, los póster de los alumnos.

### **Logros y dificultades.**

En este apartado se exponen los resultados de la propuesta a partir de la información proporcionada por los alumnos. Tenemos así la oportunidad de reflexionar sobre la acción didáctica de forma que podemos mejorarla desarrollando ideas, estrategias y herramientas orientadas a superarlas.

En este sentido, los puntos positivos fueron:

-La elección de los temas de investigación contribuyó al desarrollo de la motivación e interés entre los estudiantes para alcanzar así los fines de la propuesta.

-La elección de los componentes del grupo. Ciertamente, no todos los informantes son coincidentes en esto y, de hecho, también mostramos nuestras dudas al respecto.

“Aunque por parte del profesor se barajó otras opciones de agrupamiento para evitar ‘el efecto composicional’, finalmente se optó porque fuéramos nosotros mismos quienes eligieran a los compañeros de grupo. Porque el ambiente de trabajo es mejor, mayor confianza, trabajar de forma más eficiente con personas con las que te llevas bien, te lo pasas mejor, estemos más motivados para hacerlo. Asimismo, en caso de tener que quedar fuera de horario escolar para terminar el trabajo, es mucho más fácil hacerlo con gente que conoces. Todo esto hizo que los resultados finales puedan ser mejores. Y a pesar de que haciéndolo de esta forma pueden estar los diferentes grupos algo desnivelados, dentro de cada grupo hay más uniformidad. Esto evita, en cierta medida, que unos trabajen más que otros en un mismo grupo”. (Informante 1).

-La presentación en formato póster o cartel digital ha sido visto por algún informante como una oportunidad o pretexto para experimentar y diseñar creativamente la presentación y no solo como una herramienta de apoyo en el desarrollo y exposición de contenidos.

-La utilización de ordenadores al servicio tanto de la búsqueda y contraste de información como para la preparación de la presentación.

-El desarrollo de la investigación en clase gracias al asesoramiento y “orientaciones del maestro ha sido más sencillo que si hubiéramos tenido que hacerlo en casa. Aun así, quedamos un día para terminar de rematar el póster antes de hacer la presentación en clase” (Informante 1). Confesión que nos tenemos manifiesta que habitualmente los trabajos de investigación se plantean como tareas o deberes para casa.

-La colaboración de la Asociación de Memoria Democrática de la localidad con el doble objetivo de fomentar el conocimiento histórico y el diálogo intergeneracional.

“Y qué mejor para aprender del pasado que escuchar a personas que lo han vivido. Asimismo, me dio la sensación que ellos también estuvieron implicados en escucharnos a nosotros y ver lo que teníamos por ofrecer. En general, contar con las miradas de distintas generaciones sobre el mismo tema creo que nos enriqueció a todos los presentes, aprendiendo así unos de otros” (Informante 1).



Imagen 2. Panorámica del fondo de la biblioteca con el alumnado y otros atendiendo una de las exposiciones de los alumnos.

-La colaboración con el conocimiento experto, en este caso con Ángel del Río, puso en valor la necesidad de preservar la memoria de las víctimas para el desarrollo de una cultura democrática a través del rigor del conocimiento y la fundamentación teórica. Pues solo así, como resumió nuestro Informante 1: “el recuerdo se puede considerar como la luz contra la oscuridad del olvido”.

-El trabajo con documentos históricos. Todos los informantes coinciden en destacar el trabajo de investigación realizado por Maica, madre de uno de los alumnos, cuyos tíos abuelos fueron asesinados en el campo de exterminio de Hartheim y Gusen. En especial, llaman la atención sobre los documentos que fue recopilando durante su indagación (en PARES: Buscador de Españoles deportados a Campos de Concentración, cartas de familiares, documentación de la embajada, fotografías...) y que sirvió para ilustrar su presentación titulada: “Sembrando de luces el camino: de Peñaflor a Mauthausen”. Sirva de ejemplo las palabras de este estudiante: “la investigación sobre el recorrido de sus familiares y nos trajo documentos que lo probaban. Esto me pareció muy interesante y ayudó a captar nuestra atención, ya que teníamos las pruebas de que sucedió ahí delante” (Informante 3).

Una exposición que, además, estaba directamente relacionada con la investigación de los alumnos que se ocuparon de cómo y por qué miles de españoles, de los cuales más de mil fueron andaluces, acabaron asesinados en campos de concentración nazi. Porque, como dice uno de nuestros informantes: “aunque en un principio pienses que España no tuvo nada que ver con esto, este grupo se encargó de abrirnos los ojos... Creo que esto

es importante porque pensamos que como está 'lejos' no nos afecta el Holocausto" (Informante 3).

-La adquisición de un conocimiento razonado y fundamentado, logrando que los alumnos compartan esta impresión:

"Cómo y por qué el nazismo no surgió por generación espontánea, sino que tiene unas causas anteriores en las que destaca el racismo, que, además se vinculó con situaciones actuales. Asimismo comprendí cómo utilizaban la educación para crear a nazis... Más allá de la educación, la ideología nazi se extendió gracias a la propaganda, el arte e incluso el deporte". (Informante 1).

"Cómo personas normales y corrientes como nosotros llegaron a convertirse en nazis... qué lo hizo posible... cómo se expandió ese mensaje... qué papel tuvo la cultura popular y por qué influyó tanto, como en esos tiempos el deporte..., creíamos que sobre este tema no iba a haber mucha información y sorprendentemente el deporte fue muy importante para el desarrollo del nazismo...". (Informante 3).

"El papel de arte como instrumento de adoctrinamiento, aunque más tarde el arte serviría de reivindicación, como es el caso del artista David Olère, o la diseñadora Vivienne Westwood que utilizó uno de sus diseños a modo de protesta". (Informante 1).

- La valoración de aprender sin memorizar.

"Pienso que con estos proyectos aprendemos mucho más que memorizando para un examen... razonando y no solamente memorizando los conceptos acaban siendo recordados más fácilmente. Además, con proyectos como este podemos tratar temas más cercanos a nosotros y a nuestra vida cotidiana..., los cuales no se suelen ver nunca cuando nos preparamos para exámenes" (Informante 1).

"En conclusión, he dejado de ver la historia como libros que 'tengo' que memorizar, a historias que quiero conocer" (Informante 2).

- El desarrollo del acto fue el culmen del proceso, "la mejor parte del trabajo" (Informante 3). Incluso, "recibimos varios cumplidos y comentarios positivos del trabajo realizado por parte de algunos profesores que estuvieron presentes" (Informante 1).

-La vinculación del tema investigado con los problemas que enfrentamos en el presente. Como demuestran las siguientes unidades de información, una de las virtudes de esta forma de enfocar la enseñanza es que el tema sirve tanto para conocer el pasado como para comprender el presente y, lo que es más relevante, desarrollar nuestra capacidad de intervención en él.

“Por ejemplo, tras investigar vimos que en la actualidad está habiendo un aumento de discursos de odio, los cuales tienen semejanzas con el nazismo. Dichos mensajes de odio se propagan por las redes sociales sin control debido a la alta capacidad de difusión y poca fiabilidad que estas presentan. Y al ser el tema de mi grupo la educación, nosotros llegamos a la conclusión de que una de las soluciones a este problema está en la enseñanza, la cual es un elemento clave para educar contra el odio y prevenir los fascismos. Concluyendo así con la siguiente idea: aunque la educación sirvió como medio para imponer el nazismo durante la Alemania de Hitler, actualmente debería servir como antídoto para prevenirlo. Asimismo, también hemos tratado en ocasiones el actual conflicto de Gaza” (Informante 1).

“He dejado de ver la guerra, o el genocidio como algo muy lejano, que no nos afecta directamente, pero realmente debemos concienciar para que esto no ocurra. Algunos nazis escuchaban música clásica, algo que he hecho yo esta mañana” (Informante 2).

Con relación a las debilidades de las propuestas, sobre lo que los alumnos más llaman la atención es lo relativo a la formación de algunos conceptos como el de “raza” y, sobre todo, a la metodología de aprendizaje colaborativo. En concreto a la organización y distribución del esfuerzo realizado.

En verdad, en cuanto al concepto de raza y su relación con el nazismo fue cuestión a la que dediqué tiempo en clase explicando cuánto y cómo el racismo fue uno de los fundamentos ideológicos del nazismo. Pero con decir no basta y prueba de ello es que durante las exposiciones grupales de la jornada final los alumnos hicieron un uso de la palabra raza para dar cuenta de un grupo étnico, religioso o incluso clase social. Esto dio lugar a una intervención de Ángel del Río en la que, como recoge el siguiente testimonio: “nos corrigió el concepto raza.... Recuerdo que el profesor Vicente nos lo dijera, pero quizás debería de haber hecho más hincapié en ello para no cometer ese error” (Informante 3). O bien, este otro:

“Ángel mencionó que las razas no existen biológicamente y que no debemos caer en el error de hablar de razas al explicar el nazismo porque estaríamos siguiendo algo falso que defendía esta ideología, como es la existencia de diferentes razas humanas”. (Informante1).

Con relación al trabajo colaborativo, lo cierto es que trato siempre que la selección de los miembros de los diferentes grupos, como la elección de las temáticas o problemas de investigación, se realice de forma negociada entre el docente y los discentes, considerando un criterio de heterogeneidad y flexibilidad, según nivel de conocimientos, capacidades y buena disposición de trabajo entre sus miembros. Es más, tal y como les explico con ello trato de corregir lo que se ha denominado técnicamente el “efecto composicional” (Marchesi, 2004)<sup>6</sup>, o cómo la evolución e implicación del alumno tiende a estar determinado por la composición grupal. Empero, como es el caso, los alumnos tienden a imponer una elección de grupo más acorde a sus propios intereses.

Merece la pena, a este respecto citar las explicaciones que formulan los estudiantes:

“Esto puede tener tanto puntos a favor como en contra. Vicente nos ofreció trabajar con gente con menores calificaciones que nosotros, pero creo que eso podría dificultar el trabajo a los que tenemos mejores calificaciones, obviamente si la otra persona no está dispuesta colaborar, haciendo que uno trabaje más que otro”. (Informante 3).

En cualquier caso, nos corresponde tomar nota y aprender de la praxis formativa porque, tal y como dice otro estudiantes, “creo que se debería haber controlado un poco más el trabajo de cada persona dentro del grupo, pues no todos cumplen con la tarea encomendada dando lugar a un trabajo y esfuerzo desigual” (Informante 2). O este otro: “Los agrupamientos no eran equilibrados,... creo para que el reparto de tareas sea más eficaz el nivel del grupo debe ser más igualitario” (Informante 4).

Directamente relacionada con esta cuestión, se nos apuntan también propuestas de mejoras en el tiempo de exposición porque “aunque la información se reparta por igual entre los integrantes del grupo, algunos se extienden más. Si unos hablan más que otros se pueden dar la sensación de que los que intervienen más tiempo también han trabajado más” (Informante 1).

---

<sup>6</sup> Álvaro MARCHESI. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.

Y, a mayor abundamiento, la percepción del alumno del desempeño de su profesor. Así, por ejemplo, este otro testimonio es revelador de la distancia que, en ocasiones, se da entre lo que uno y otro consideran positivo y cuánto difiere la percepción sobre lo mismo. Así, por ejemplo, ocurrió respecto a la valoración de la exposición de uno de los grupos:

“No nos acabó de encajar del todo bien la valoración del profesor. Aunque valoró el resultado de nuestro trabajo positivamente, nos comentó que al ser un grupo formado completo por muy buenos estudiantes, nos era más fácil hacer una buena exposición. Y que, por consiguiente, estaría bien que en otras ocasiones nos agrupásemos con diferentes compañeros para poder hacer de sus ‘tutores’ y ayudarles. Nuestra percepción fue que no se valoró lo suficiente el esfuerzo que nos había llevado hacer un buen trabajo ya que parecía que al ser todos buenos alumnos nos resultaba más sencillo”.  
(Informante 1).

### **Conclusión.**

La evaluación de los alumnos de los procesos de enseñanza-aprendizaje puede ser un valioso apoyo para la mejora de la práctica docente. De igual modo hemos intentado probar la virtualidad de una metodología basada en la investigación, pero sin incurrir, como sostiene el idealismo de la renovación pedagógica, en una suerte de fórmula maestra cuyo ingrediente mágico vendría a ser la motivación del alumno como fuente de aprendizaje. Pues, en verdad, lo uno no puede desentenderse de la causalidad histórica si el objetivo último es educar el deseo contra todo tipo de opresión y barbarie a través de una historia con memoria.