

LA EMPATÍA COMO MÉTODO HUMANÍSTICO DE DOCENCIA DE LA HISTORIA: SUGERENCIAS DIDÁCTICAS EN UN PANORAMA DE DESVALORIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS HISTÓRICOS

Using empathy in a humanistic approach to teaching history: Some teaching proposals in the present context of devaluation of historical studies

ROSA MARÍA ALMANSA PÉREZ¹

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España

rosamaria.almansa@unir.net

Recibido: 10.04.18 / Aceptado: 30.05.18

Resumen. El artículo plantea el hecho de que la desvalorización de las humanidades y los estudios históricos, fruto de una sociedad con fines fuertemente instrumentales, tiene una profunda incidencia en la docencia de la historia a todos los niveles, ya que se produce una falta de identificación con la historia en tanto que proyecto humano unitario y con sentido. Los métodos didácticos de empatía histórica, aunque necesarios, resultan en muchos casos insuficientes, porque no plantean la conexión con problemáticas humanas consideradas universales. Se imponen, pues, planteamientos verdaderamente humanísticos, con base en una empatía racional, para una comprensión profunda de un pasado que pueda verse conectado con el presente. El arte, y en concreto el cine, puede constituir un medio idóneo para ello, por lo que en este artículo se presenta una propuesta didáctica en la que se contempla la película *El huevo de la serpiente*, de Bergman, con el fin de acercar a las circunstancias que dan origen al nazismo.

Palabras clave: didáctica de la historia, tendencias educativas, historia, empatía histórica, recursos didácticos.

Abstract. The article argues that our pragmatic society has devalued the study of the humanities in general and history in particular. This has a serious impact on the teaching of history at all levels, which is not properly considered as an unitary meaningful human endeavour. Under these circumstances, the teaching methods that use historical empathy are necessary but in many cases not completely adequate because they do not address the connection between history and universal human problems. Truly humanistic approaches are required, based on a rational sense of empathy, for a greater understanding of how the past can be connected to the present. Art, and cinema in particular, can provide an ideal medium for this, and the article describes a teaching proposal that uses Ingmar Bergman's *The Serpent's Egg* to examine the circumstances that give rise to Nazism.

Keywords. teaching of history, educational trends, history, historical empathy, teaching resources.

INTRODUCCIÓN

Los docentes de historia nos enfrentamos a un reto formidable: a un nivel elemental, introducir contenidos de estudio que, entre la opinión general, adolecen considerablemente de utilidad práctica; a un nivel más ambicioso, transmitir entusiasmo o, al menos, interés por ellos y, si fuera posible, conciencia de su necesidad e incluso de su imprescindibilidad. Y decimos que se trata de un desafío notable porque la historia como disciplina vive hoy uno de sus momentos más bajos, y no solo en nuestro país. La pérdida de centralidad de los estudios históricos es algo que viene produciéndose, al menos en el mundo occidental, desde hace décadas. Y este fenómeno no constituye sino un reflejo de lo acontecido a nivel social en general: la erosión del aprecio no solo a los estudios históricos, sino a las humanidades en general (Bloom, 1989; Jovet,

2011; Nussbaum, 2010), correlativa no únicamente a la especialización paroxística de los saberes, sino también a la inflación experimentada por las ciencias de la naturaleza, las enseñanzas técnicas y aplicadas y los saberes más puramente instrumentales.

Parece fuera de duda que la extendida percepción de la historia como disciplina inesencial a nivel social posee una traducción, a la postre inevitable, en la clase de historia. Especialmente en las enseñanzas medias y en los estudios superiores en los que la historia es una materia complementaria, no central, suelen hacerse patentes la desmotivación y la minusvaloración por parte del alumnado hacia la misma. Una desafección que debe relacionarse con los crecientes índices de desmotivación, indisciplina y fracaso escolar en general. No obstante, la propia desvalorización de los saberes y estudios hu-

manísticos bien podría encontrarse en la base de todo ello.

El objetivo del presente estudio no es únicamente plan-tear, de forma general, algunas hipótesis acerca de las causas profundas que puedan explicar el escaso aprecio del alumnado hacia la historia, y que, a nuestro parecer, deben conectarse con el auge de las visiones que la vienen contemplando desde hace décadas como desprovista de un sentido general. Pretende, asimismo, proponer, a la luz de ese diagnóstico, un método de acercamiento a las dinámicas históricas mediante la conexión o captación, por parte del estudiante, de las problemáticas *humanas* inherentes a las mismas; esto es, sintiéndolas como propias gracias a la adopción —racional y controlada— del punto de vista del actor histórico que se trate —preferentemente colectivo—. Aunque el método de la empatía de base racional, denominada también «empatía metodológica o crítica» (Grupo Valladolid, 1994, p. 167), cuenta con una gran trayectoria y atención en la teoría didáctica, no parece, sin embargo, que se aplique demasiado; y, en todo caso, la desmotivación del alumnado hacia la historia no parece remontarse significativamente a pesar del amplio tratamiento y discusión de nuevos métodos y recursos didácticos.

Hay que decir, además, que, en determinadas ocasiones, ciertos métodos denominados «empáticos» pueden no pasar de grados de naturaleza que podríamos llamar «circunstancial» o «contextualizadora», en el sentido de que contribuyen, aun de forma completamente necesaria, a hacer comprender al alumnado todo el conjunto de circunstancias y condicionantes de un actor histórico dado, evitando errores, anacronismos y juicios inadecuados. Sin embargo, nuestra pretensión va más allá: se trata de superar, en lo posible, la idea, muy asentada, de la historia como proceso fragmentado, cuyos sucesos y experiencias resultan, en buena medida, únicas y, por tanto, en última instancia, inaccesibles (Feliu y Hernández, 2011, p. 121). En el marco de un planteamiento de este último tipo —aunque constituya una idea previa no explicitada—, cualquier tipo de ejercicio de «empatía histórica» ha de resultar, por fuerza, superficial. Por el contrario, se procuraría entender la historia como proceso, a la vez, de continuidades y permanencias fundamentales, así como de cambios relativos a dichas permanencias y, en consecuencia, como oportunidad insustituible, como proyecto, para nuestra autocomprensión en tanto que seres humanos. En definitiva, se trata de hacer aquí, si bien de forma aún rudimentaria, un planteamiento verdaderamente humanístico de la docencia de la historia, en el que el arte, precisamente por su sensibilidad, penetración en las problemáticas humanas y capacidad expresiva, podría constituir un recurso didáctico de primer orden.

LA DESVALORIZACIÓN DE LA HISTORIA COMO DISCIPLINA

Es sabido que el estudio de la historia no ha sido, a menudo, atractivo para los jóvenes, lo cual tradicionalmente se ha asociado a una severa disciplina y a la ignorancia de los ritmos y motivaciones propios del discente. Sin embargo, la aspereza, en muchos casos, del proceso de instrucción, no estaba reñida con la alta consideración general de los estudios humanísticos, que ha sido prácticamente general en la historia moderna occidental, al menos hasta el nuevo sentido secularizador de la cultura iniciado a partir del siglo XVIII. Así, puede decirse que el declive de las disciplinas humanísticas viene de la mano de la entronización, casi absoluta, de la razón instrumental que atraviesa especialmente el siglo XX, y que se ha hecho aún si cabe más acendrada en las últimas décadas de esa centuria y lo que llevamos de la actual.

Resulta muy larga la nómina de pensadores que, al menos desde el siglo XIX —Nietzsche, con su aguda penetración, ya percibe claramente el fenómeno—, han venido denunciando los riesgos de barbarie que conlleva semejante sometimiento a los dictados de lo más o menos directamente mensurable y aplicable, cuando no de lo necesariamente productivo y rentable. Hoy continúan resonando voces que tratan de advertir de lo peligrosamente suicida de tales dinámicas, si bien siguen siendo frecuentes argumentos que, pretendiendo defender los estudios humanísticos, los presentan, no obstante, como útiles *herramientas*, en última instancia con notables posibilidades de rentabilidad económica (López, 2011); esto es, defendiendo su validez en tanto que potencialmente instrumentalizables. Parece, pues, muy difícil desmarcarse de un ambiente que se ha naturalizado hasta ese extremo, y respecto al cual el aula no permanece en absoluto ajena.

No cabe duda de que semejante triunfo del sentido instrumental se encuentra en estrecha conexión con la crisis de los proyectos universales que arrostra el fin de la modernidad. Sin pretender profundizar aquí en un tema tan amplio y complejo, hay que decir, no obstante, que el prestigio de las disciplinas históricas se ha vinculado tradicionalmente a la construcción y mantenimiento de proyectos colectivos, fueran estos más o menos universales o restringidos. Con mayor o menor acierto, el oficio de historiador ha mirado frecuentemente al pasado con la vocación, implícita o explícita, de proyectar un futuro. En definitiva, de dotar al pasado y al presente de un sentido, fuera este más o menos equilibrado o ajustado a las potencialidades de la comunidad en cuestión y a sus relaciones con su entorno humano y natural. Puede conce-

derse, pues, que el eclipse de proyectos colectivos sólidos, propio de sociedades altamente individualistas, haya traído también consigo un relativo debilitamiento de ciertos referentes históricos —especialmente de los más universales—, que pueden llegar a perder bastante fuerza especialmente entre las generaciones más jóvenes. Algo que no es en absoluto incompatible con la popularización de ciertos contenidos históricos en cuanto a consumo de masas, ni con la proliferación de historias temáticas de todo tipo. Lo apuntado anteriormente no implica, naturalmente, que tales referentes históricos hayan desaparecido, ni que dejen de convertirse a menudo en recursos instrumentalizables por parte de diferentes colectivos cuya identidad propia perciben cuestionada, tomando entonces una relevancia desproporcionada. Así pues, la dialéctica actual parece encontrarse demasiado a menudo en la oscilación entre los dos polos de la deformación —exaltante o denigrante, según se trate— y la indiferencia. Hoy —y en esto coincidimos con Jovet (2011, p. 350)—, la apatía, la pérdida de confianza en la capacidad de superar los condicionamientos y limitaciones sociales, de forjar un futuro verdaderamente común que nos sea propio —no extraño, ni ajeno—, para lo cual resultaría un recurso imprescindible e inestimable toda la experiencia histórica acumulada, constituirían factores que se encuentran en la base de la actual tendencia a convertir la historia en una materia cultural «decorativa».

El llamado «fin de los grandes relatos o metarrelatos», que fue sancionado por el pensamiento postmoderno fundamentalmente a partir de los años 50 y 60 del pasado siglo, no solo se nutre de la referida pérdida de referentes universales, sino que ahonda en la misma y la consume. La Historia, naturalmente, en tanto que objeto unitario y dotado supuestamente de fines propios —sea la Libertad, la Justicia, la Razón, la Fraternidad o cualquier modalidad de los anteriores, tomados en sentido más o menos universal o restringido—, fue una de sus grandes víctimas. A partir de este momento, por tanto, resultará cada vez más difícil tomar la historia como un todo, como un objeto global pensable unitariamente y comprensible a la luz de unas categorías únicas, coherentemente engarzadas entre sí (Almuiña, 1994). Como señalaba Le Goff (1995) a finales de los años 70, el pensamiento de Foucault constituyó uno de los puntos nodales de las nuevas formas de concepción de la historia, ya que con él, «en las disciplinas históricas la noción de discontinuidad adquiere una función de mayor importancia», al tiempo que «el tema y la posibilidad de una historia global empiezan a perder consistencia» (p. 102).

Es más, con el propio Foucault, como con otros pensadores —por ejemplo existencialistas—, empieza a diluirse

la noción misma de «hombre», que vendría a constituir una construcción cultural, un artificio [«El hombre es una invención», sentenciará Foucault (1978, p. 375)]; cuando no sujeto de una libertad concebida como vacío, de la cual surgen proyectos que resultan, en el fondo, indiferentes e intercambiables, como plantea Sartre.

¿No cabría afirmar, a resultas de lo expuesto anteriormente, que, desde cierto punto de vista, la historia, como tal, queda eclipsada? No como conjunto más o menos coherente y completo de datos del pasado —e interpretaciones de los mismos— que lo vinculan al presente. Pero sí como proyecto de realización humana, de realización colectiva. Las tesis sobre la crisis o incluso la «muerte» de la Historia no son en absoluto novedosas (Giroux, 1982; Jenkins, 2009; Le Goff, 1995), pero las mismas preguntas o paradojas acerca de ello pueden seguir aflorando. No solo parece haberse diluido considerablemente la noción de «totalidad histórica» —o de la misma como proceso de unificación, como pensó Marx inspirado en el pensamiento de Hegel—, e incluso la pretensión de elaborar una historia «global, total», como pretendió, en su día, Annales, sino que también la propia noción de «progreso» —incluido moral— se ha visto seriamente dañada durante un siglo xx considerado fatídico (Le Goff, 1995, p. 223 y ss.), a lo que se unen las actuales dificultades para una sólida sustentación de la teoría de los derechos humanos (Lucas, 1994, pp. 33–34).

Así pues, hoy el punto focal de la historia es, mucho más acusadamente que en el pasado, el individuo; el individuo en tanto que nodo irreductible, no en tanto que ser de naturaleza social —que no se le atribuye necesariamente—: de él partirían y a él regresarían todas las decisiones, que serían, en última instancia, de naturaleza también individual, no social, puesto que los lazos sociales se entienden, preferentemente, como vínculos convencionales e incardinados a la reproducción de las sociedades respectivas, no ínsitos al ser humano como tal. Eso implica, quíerese o no, un desdibujamiento de la historia como fenómeno colectivo. La consecuencia es la entronización del individuo, considerado aislado, «libre» de lazos sociales naturales que puedan atarle, como soberano irreductible del que emana toda decisión, siempre considerada, por tanto, también libre.

LAS CONSECUENCIAS EN LA DOCENCIA DE LA HISTORIA

Centrándonos ya en las consecuencias que, especialmente en el plano de la enseñanza-aprendizaje de la historia, se desprenden de todo lo anterior, cabe decir que estas

pueden resultar paradójicas en algunos sentidos. Así, si se asiente, con Lyotard (1993, pp. 10–11) —uno de los máximos exponentes de las formulaciones postmodernas—, en que el «criterio de operatividad» en una sociedad sea principalmente «tecnológico, no [...] pertinente para juzgar lo verdadero y lo justo», nos encontramos con que resulta probable que, a ciertos niveles, se tome la nuestra, precisamente —puesto que en ella lo «tecnológico» (también en el sentido social) adquiere la máxima jerarquía—, como la más «perfecta» de todas las existentes. Y cuando afirmamos «tecnológico» en el sentido social hacemos referencia a la consideración de la sociedad como organización artificial dirigida a obtener ciertas ventajas o beneficios mutuos que se persiguen. En otras palabras, resulta bastante frecuente que la pérdida de fuerza de la historia como proyecto *vivido*, continuo y coherente de humanización, de conquista y realización de valores —aunque no necesariamente de forma lineal—, conduzca hacia una especie de «absolutización» del presente —producto de dicha relativización del pasado, que pierde importantes vínculos con el momento actual—. Por otro lado, ello también puede provocar una especie de habilitación indirecta —no necesariamente provocada de forma voluntaria— de una supuesta legitimidad para juzgar a las sociedades del pasado. Que esto último no haya sido una característica exclusiva del momento presente —muchas sociedades se han sentido, de una u otra manera, superiores en aspectos esenciales a otras de épocas pasadas— no invalida como tal este hecho, que, sin embargo, no deja de resultar paradójico, precisamente, por la cantidad de experiencia histórica que llevamos acumulada.

Son conocidas las considerables dificultades actuales para la práctica de la enseñanza de la historia (Prats, 2017), por lo que no resulta extraño que nos encontremos, de forma casi omnipresente —y no solo entre los estudiantes—, con la consabida pregunta de «por qué estudiar historia», pregunta que no pocas veces se contesta con una nueva supresión de estudios del área. Esa cuestión, formulada por un alumno o alumna, constituye un síntoma más que evidente de su desmotivación, que nace justamente de esa incompreensión. De esta forma, en la práctica docente resulta frecuente que alumnos ya adultos puedan sentirse tentados a hacer juicios generales de carácter moral no solo sobre determinados personajes, sino sobre sociedades enteras del pasado. En cambio, sus logros y conquistas —especialmente si no fueron de carácter material— suelen pasar bastante más desapercibidos, lo cual descubre graves lagunas al respecto. En muchos casos no se ha adquirido la sensibilidad o el entrenamiento suficientes para no cometer anacronías, a veces muy llamativas. Aunque es conocido que determinados jui-

cios y actitudes de incompreensión pueden ser propios de estilos de pensamiento e ideas previas sobre la historia en niños y adolescentes (Barton, 2010, pp. 101–102; Lee y Shemilt, 2003; Shemilt, 1984), también es sabido que pueden ser resultado de determinados ambientes sociales y prácticas docentes (Shemilt, 1984, p. 49). Por otra parte, es indudable que deberían corregirse con una docencia adecuada que contribuya a la maduración del pensamiento histórico y de la persona en general.

Conforme al planteamiento que venimos haciendo —el de la erosión de los metarrelatos—, puede plantearse la hipótesis de que esta sea una de las causas de que muchos estudiantes planteen la sustitución del profesor de historia por meras bases de datos capaces de una compilación infinitamente mayor que la de cualquier erudito. Dado que —al contrario de lo que ocurre con las ciencias exactas o de la naturaleza— parece existir un clima casi general que deshabilita a la historia como terreno científico (Jenkins, 2009), o como tal más allá de ciertas parcelas muy acotadas, resulta difícil sustentar nuestro papel como superior al de meros correctores de datos inexactos o de suministradores de opiniones más o menos cualificadas. Es más, desde el momento en que puede considerarse que ningún conocimiento responde a una «verdad», sino que constituye más bien una «construcción cultural», útil para determinados fines y, por tanto, válida solo temporalmente, la desvalorización del conocimiento está asegurada. Yendo aún más allá, hace tiempo que ha podido constatarse la separación neta entre conocimiento y verdad propia del objeto, que queda en un segundo plano, tal y como lo expresó Marcuse (1972, pp. 174–175) ya en los años 60. Así pues, forjar un sentido profundo que aúne «concepción científica y humanista de la realidad» continúa siendo, tras la deconstrucción postmoderna, una tarea pendiente (Prats, 2016, p. 151).

¿Se percibe, pues, en este contexto epistemológico, la necesidad de la historia en las aulas? Parece difícil. En este contexto, la contribución del docente a un ejercicio de reflexión rigurosa colectiva y compartida, en la que la participación sea un elemento esencial, pero en la que, al mismo tiempo, pueda darse oportunidad al alumno a percibir la profundidad de los problemas de los que se trata —aunque, naturalmente, sin abrumar—, resulta particularmente necesario, aunque seguramente también especialmente complejo por esa creciente carencia de referentes conceptuales comunes tanto en esta como en otras disciplinas humanísticas.

Hay que tener en cuenta, además, que el hecho —relativamente frecuente, especialmente desde concepciones «vulgares»— de entender que la historia constituye, den-

tro de ciertos límites —como los tecnológicos y científicos—, el resultado de opciones libres y —en última instancia— individualmente escogidas, puede convertir su estudio, como se ha apuntado más arriba, más en un ejercicio de juicio moral sobre determinados individuos y colectivos que una labor, siempre difícil, de comprensión acerca de las circunstancias que pueden modelar, a veces dramáticamente, la conducta humana. Con esto no se pretende sugerir, en absoluto, que el ejercicio de la docencia deba carecer de referentes éticos o morales. Muy al contrario, consideramos que no hay discurso «neuro» en nuestra disciplina, y que la implicación ética del docente es completamente necesaria; pero eso es algo muy distinto a la opción de convertir la docencia en el abandono de una serie de «causas morales» cuyo objetivo último sea juzgar más que comprender. Es esto último —que, repetimos, no es lo mismo que justificar—, y no simplemente juzgar —aun cuando algo nos parezca execrable—, lo que abre la puerta para una posible superación de ese mal.

LA EMPATÍA COMO VÍA DE SUPERACIÓN DEL EXTRAÑAMIENTO

Planteamiento general

Ya se ha planteado la hipótesis de que una de las principales causas de la desmotivación del alumnado que debe encarar el docente en la clase de historia puede provenir de la falta de identificación inicial de aquel con las problemáticas humanas subyacentes. Aunque, como queda apuntado, ello puede considerarse, hasta cierto punto, propio de ciertas etapas previas o iniciales del aprendizaje, no parece descabellado pensar que pueda vincularse a un medio cultural en el que, en principio, los distintos momentos de la historia no se entiendan como etapas necesarias en un proceso de desarrollo unitario. Por otra parte, puede pensarse que las actitudes empáticas hacia el pasado puedan resultar relativamente extrañas en contextos de fuerte individualización. Si lo anterior resulta acertado, parece claro que la adopción de meras *técnicas* de «empatía histórica» —en el sentido de ejercicios de «ponerse en el lugar de»—, con toda su pertinencia, pueden no resultar suficientes, como ya sugirió el estudio clásico de Shemilt (1984, p. 79). Tales ejercicios, si bien son útiles para acercar al estudiante a un contexto determinado que en principio le resulta ajeno, pueden ser concebidos como meras adaptaciones a otras «reglas de juego», que continuarían, así, teniendo escasa o nula conexión con el presente y, por tanto, sin despertar un verdadero interés en el estudiante. El tiempo presente, además, permanecería como una especie de premisa de partida completamente incuestionada y, por tanto, continuar proyec-

tándose en la visión que el alumno fuera forjándose del pasado (González Monfort, Henríquez Vásquez, Pagès Blanch y Santiesteban Fernández, 2009).

Como es sabido, el método de la empatía histórica ha sido muy ampliamente trabajado desde hace décadas en didáctica, especialmente en los países anglosajones (Brooks, 2011; Davis, Yeager y Foster, 2001; Endacott, 2010; Endacott y Brooks, 2013; Lee, Dickinson y Ashby, 1995; Portal, 1987; Shemilt, 1984, y un largo etcétera). No obstante, la noción de «empatía» posee hondas raíces filosóficas desde la antigüedad hasta nuestros días (López-Domínguez, 2016) y, por ejemplo, un método como la hermenéutica de Gadamer la establecía como condición para la interpretación de textos. Hace ya algunos años, Domínguez (1986), haciéndose eco del éxito de planteamientos de este tipo entre los estudiosos de la didáctica de la historia en los años 70 en Gran Bretaña, planteaba el concepto de «empatía» como «la disposición y capacidad para entender —no compartir— las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado» (p. 2), pero con la precisión —muy importante, a nuestro parecer— de que dicho acercamiento hacia atrás no debe hacerse únicamente desde un punto de vista individual del actor histórico —de alcance limitado—, sino, sobre todo, desde la comprensión de las propias coordenadas —sociales, económicas, mentales, etc.— del momento histórico en cuestión. Por otro lado, este autor hacía hincapié en «la enseñanza de conceptos históricos» como «factor imprescindible para enseñar al alumno a comprender el pasado» (p. 13).

Se trataría de lograr, por medio de un trabajo conjunto con el alumnado que requiere de una labor de indagación ex profeso, una comprensión más profunda de las formas de conducta de los actores históricos en cuestión, conectando con su visión del mundo, motivaciones, expectativas, miedos y problemas, dando preferencia a cómo estos eran percibidos y vividos, y convirtiendo todo ello en un aprendizaje mucho más significativo que el de asimilar hechos en abstracto (Portal, 1987). Todo ello sin descuidar la progresiva adopción de conceptos históricos y «naciones específicas» (Berti, Baldin y Toneatti, 2009, p. 279) sobre momentos dados que permitan, al mismo tiempo, otorgar tanto el grado de universalidad como de concreción pertinente a cada problemática tratada, en la idea de que cuando se produce un conocimiento que aúna racionalidad y empatía puede contribuirse a disolver estereotipos, no únicamente sobre el pasado, sino también sobre el tiempo presente.

En relación con lo anterior, resulta fundamental plantear la historia, en primer lugar, como problema, como reto:

el reto de comprendernos a nosotros mismos, restableciendo así el hilo de solidaridad fundamental que nos vincula como género (Shemilt, 1984, p. 47). El objetivo fundamental que persigue este planteamiento de propuesta didáctica es el de humanizar la percepción del fenómeno histórico, contribuyendo a percibirlo hasta cierto punto como próximo, como propio de circunstancias que pueden ser comunes, evitando el extrañamiento susceptible de producirnos, en principio, otras comunidades humanas o situaciones que se perciben, inicialmente, como lejanas. A este respecto, resultan indudables las potencialidades inherentes a la disciplina histórica para establecer puentes de aceptación y comprensión (Prats, 2001, p. 20).

No se trata, evidentemente, de lanzar una mirada acrítica hacia el pasado, pero sí de acercar al alumno a comprender la historia como disciplina capaz de identificar determinadas constantes en todos los tiempos y civilizaciones, y no únicamente cambios y diferencias. En definitiva, se procuraría, con todo ello, evitar hacer de la historia un ejercicio (más o menos directo o indirecto) apologético del presente. Pero, al mismo tiempo, un acercamiento al pasado que, teniendo en cuenta sus propias premisas, valore sus logros y conquistas —especialmente en lo que concierne a su labor humanizadora—, facultaría al alumno a un conocimiento más rico del mismo (incluido el de otras culturas y civilizaciones). Favoreciendo el afloramiento de tal empatía racional (no meramente subjetivista, irreflexiva o justificadora), se propiciarían actitudes para la superación del extrañamiento y el resentimiento y para la aparición de una concordia inteligente, sabedora de la complejidad y profundidad de los problemas humanos. Por otra parte, se procuraría el fomento de actitudes de mayor modestia intelectual y moral, y, consecuentemente, más alertas a las limitaciones, también, de nuestro presente, único ámbito posible, en definitiva, de una actuación comprometida.

A modo de resumen y sistematización, a continuación se exponen elementos que consideramos imprescindibles en toda propuesta didáctica que pretenda abordar un tema que adopte una empatía crítica con el pasado. Una propuesta semejante requeriría del conocimiento de, al menos:

1. Las circunstancias materiales en las que se encuentra inserto, lo cual iría acompañado indefectiblemente del acercamiento a la forma en la que son percibidas o asumidas tales condiciones materiales de vida. A este respecto, por ejemplo, no siempre una forma modesta de vida implica insatisfacción, como tampoco lo contrario. En algunas circunstancias lo que pesa no son los estándares de vida en sí mismos, sino sus alteraciones —espe-

cialmente si son a la baja—, así como las causas de ello; en otras, son los contrastes con otros grupos sociales lo determinante, o lo considerado digno o aceptable socialmente, etc.

2. La visión del mundo heredada, esto es, el conjunto de ideas y concepciones más profundamente arraigadas, y la conexión de ello con las circunstancias de la época. No se trata, simplemente, de explicar qué se pensaba, sino, sobre todo, por qué: por qué determinadas concepciones —reales o falsas— eran importantes, por ejemplo, para el propio autoconcepto; o por qué algunas situaciones se percibían como amenazadoras, inquietantes, etc.

3. El mundo de los sentimientos: normalmente determinante, aunque escasamente tratado en la clase de historia. En él influye normalmente un conjunto complejo de factores, que además pueden relacionarse entre sí de forma diversa. Como en los casos anteriores, lo importante aquí es percibir la coherencia —aunque sea perversa— de estos con el resto de las circunstancias vividas y heredadas, ya que debe tenerse en cuenta que determinados sentimientos pueden sucederse durante generaciones.

4. Teniendo en cuenta el conjunto de condiciones y nivel de desarrollo histórico, las posibilidades y formas de realizarlas, de superar una determinada problemática por parte de ese actor social. Con ello se persigue que se haga un esfuerzo por adoptar una metodología realista que permita entender las limitaciones impuestas no solo por determinadas circunstancias históricas, sino por el papel desarrollado, o el lugar ocupado, por parte de determinados grupos humanos, en el seno de una sociedad determinada.

No cabe duda de que, aunque pueden emplearse multitud de procedimientos y recursos didácticos que posibiliten profundizar en una visión lo más rica posible del pasado, el objeto artístico constituye un medio de primer orden para lograr un acercamiento, a la vez crítico y empático, sobre una realidad dada, debido a su alto nivel de significatividad, la singularidad de su expresión y —si efectivamente se trata de buen arte— su sintética capacidad de plasmación —o incluso de reconfiguración— de un conjunto relevante de ideas, valores y vivencias. Es bien sabido —una multitud de estudios y trabajos recientes sobre didáctica parecen avalarlo— que un arte como el cine —junto, seguramente, a la literatura y la pintura— se configura como un ámbito de potencialidades excepcionales para que, de la mano de un buen creador o creadora, puedan plasmarse situaciones, ambientes y problemáticas que, si resultan estar correctamente planteadas y contextualizadas, se dotan de una significación humana

universal. Aun sin pretender aquí ahondar en una cuestión como las ventajas y limitaciones del empleo del cine como recurso didáctico en la clase de historia, que desborda las pretensiones de un trabajo como este y que además ha sido profusamente tratada en estudios específicos (Amar Rodríguez, 2003; Ambròs Pallarès y Breu Pañella, 2007; Breu, 2012; Ferro, 2008; Ferro y Elías, 1980; Vaccaro y Valero, 2011, y un largo etcétera), no cabe duda de que las posibilidades de que el arte cinematográfico pueda ser empleado como un recurso para una empatía que podríamos llamar inteligente depende de multitud de factores, entre otros muchos la propia situación respecto a estereotipos y prejuicios no solo del cineasta, sino del propio docente a la hora de seleccionar la obra y transmitirla.

Propuesta práctica a partir de un recurso fílmico de calidad: *El huevo de la serpiente* (De Laurentis y Bergman, 1977)

Presentación del recurso y posibilidades didácticas

Aquí pretendemos realizar una breve propuesta didáctica que, a modo de ejemplo y a partir de un recurso fílmico de índole excepcional, permitiría llevar a cabo los objetivos docentes de una comprensión empático-racional de un periodo histórico concreto, eso sí, teniendo siempre en cuenta que el recurso didáctico que aquí se sugiere solo sería apto para un público adulto o de nivel universitario, dada la enorme crudeza de la película. A este respecto, se ha escogido a unos actores sociales con los que parece especialmente difícil empatizar: aquellos grupos —especialmente clases medias— que constituyeron el caldo de cultivo del nazismo en la Alemania de los años 20. ¿Por qué justamente este tema? En primer lugar, porque parece conveniente no olvidar que el ejercicio del oficio de historiador debe dirigirse, entre otras cosas, a tratar de desvelar las causas profundas del descarrilamiento de sociedades enteras hacia el abismo de la inhumanidad y la barbarie más atroces. Se trata de una temática especialmente sensible, donde el ejercicio de comprensión —lejos de toda justificación— parece especialmente importante, ya que, ciertamente, acercarse al conocimiento de posibles causas y circunstancias que conducen a semejante degeneración social y humana constituye, seguramente, uno de los pocos recursos que tenemos a nuestra disposición para luchar contra su reaparición en un futuro.

El trabajo que realiza el genial director sueco en *El huevo de la serpiente* nos permitiría acercarnos a algunas de las causas que originaron el fenómeno del nazismo, como fueron las dramáticas circunstancias en las que se desarrolló la República de Weimar; eso sí, debemos ser cons-

cientes, naturalmente, de que dichas circunstancias históricas concretas no agotan en absoluto las explicaciones de un fenómeno como aquel, que, entre otras cosas, encontró también eco, e incluso amparo, en otros países europeos, y no solo fascistas o derrotados en la guerra. Aunque se trata de una creación muy posterior a los hechos tratados, es capaz de introducirnos, sin concesiones, en el ambiente de opresión material y espiritual que constituyó el caldo de cultivo del nazismo. Muy lejos de justificar, puesto que la corrupción moral plasmada es apabullante, el autor pone el dedo en la llaga: la humillación, el miedo, la desconfianza, la privación de todo futuro, de toda esperanza, son en extremo peligrosos: nos transforman hasta volvernos irreconocibles, hasta deshumanizarnos completamente. Y nos advierte: ¿tan lejos estamos de todo ese mal?

Nuestra intención no es la de agotar aquí todas las posibilidades de la obra citada como recurso para aprender historia, pues ello requeriría un análisis exhaustivo que excede las pretensiones de este trabajo, sino aportar algunos breves apuntes que justifiquen su tratamiento para un acercamiento crítico-empático siguiendo el esquema incluido en el apartado anterior. Antes de ello, no obstante, vamos a introducir algunas consideraciones y realizar una breve introducción al eje argumental de la película.

Como queda dicho, la elaboración de la cinta (1977) es muy posterior al momento que pretende plasmar (la Berlín de finales del año 1923). Por otro lado, no cabe duda de que —como ocurre en toda obra de arte— el autor jugó con muchos elementos de su memoria e imaginación. Igualmente, recurrió a otras obras de arte —fundamentalmente del expresionismo alemán de entreguerras— como inspiración para recrear ambientes y personajes. Sin embargo, también fue sincera su intención de reflejar con fidelidad el clima material y moral de aquellos años fatídicos. Como él mismo confiesa:

Durante el verano había leído la biografía de Adolf Hitler, de Joachim Fest. De ella recojo un pasaje en el diario de trabajo:

«La inflación le daba a la realidad rasgos puramente grotescos y aplastó no sólo los motivos de la gente para apoyar el orden establecido sino también su sentimiento de lo duradero en general y los acostumbró a vivir en un ambiente de lo imposible. Fue el derrumbe de todo un mundo con sus conceptos, normas y moral. Los efectos fueron incalculables». (Bergman, 2007, p. 167)

El huevo de la serpiente gira en torno a la figura ficticia de Abel Rosenberg, un trapeceista judío, extranjero en

Alemania, que se ve golpeado por el enigmático suicidio de su hermano, con quien formaba un trío circense junto con su cuñada Manuela. La culpa, la soledad y la opresión de una sociedad cada vez más violenta, degradada y cerrada llevan a Abel, sumido en el alcoholismo, y a Manuela, «prostituta en declive», como la describe el director, a vincularse en una relación de dependencia mutua. Pero entre ellos se interpone un tercero, el doctor Vergerus, con «opiniones inquietantes sobre las personas y su comportamiento» (Bergman, 2007, p. 167), del que Abel acabará descubriendo que venía llevando a cabo sádicos experimentos científicos con humanos de los que ellos mismos estaban siendo víctimas hasta rayar en la locura.

La película, partiendo de su propio título —el huevo del reptil que transparenta lo que se gesta en su interior—, pretende mostrarnos el ascenso del nazismo —desde las

bandas paramilitares callejeras que maltratan a judíos hasta los propios experimentos realizados en secreto, planteados como antecedentes de los experimentos macabros realizados posteriormente por médicos nazis—. En la propia narración se hace alusión a hechos históricos concretos vinculados a tales antecedentes, tales como el fracaso del golpe de Hitler en Múnich a principios de ese mismo mes de noviembre. Pero también nos señala, muy explícitamente, a la masa social que será la receptora de dicho fermento: la clase media alemana, a la que se retrata tanto en los títulos de crédito como, nuevamente, en el tramo final de la película. En ambas ocasiones, un cuadro filmado a cámara lenta y en un plano cercano ciertamente inquietante: «un mar de gente silenciosa», «hombres humillados y ofendidos cargando con sus existencias vulgares hasta ser captados por una ideología [...] homicida que les otorga el placebo del futuro, de la permanencia» (Rodríguez Serrano, 2009, p. 312).

Figura 1. Fotograma de *El huevo de la serpiente* (De Laurentis y Bergman, 1977).



Vayamos ya con algunos de los contenidos que, desde un punto de vista didáctico, podrían ser analizados a partir de la película o con su apoyo, teniendo en cuenta el guion anteriormente aportado:

1. Las circunstancias económicas de la Alemania de la postguerra. La película constituye un pretexto magnífico para recordar —e incluso «palpar»— la situación de hiperinflación, el empobrecimiento casi general, el hambre, la extensión del desempleo, el florecimiento de la economía sumergida o la destrucción de las ciudades a resultas de la contienda. Además, permite contemplar la humillación con que es vivida: se trata de un gran imperio, otrora orgullo-

so, que ha sido derrotado. Sin embargo, Alemania no había llegado a ser invadida: hay quien considera —los militares— que la derrota es producto de la traición socialdemócrata: «es la base de la crítica nazi a la República de Weimar» (Villares y Bahamonde, 2012, p. 204). A ello hay que unir el artículo del Tratado de Versalles que fija la responsabilidad alemana y el pesado fardo que se le impuso al país con unas reparaciones de guerra que lastraban gravemente su economía. Los antiguos estándares de vida de las clases medias se derrumban, y la proletarianización se extiende. Algo que es vivido como denigrante por muchos de ellos, y que volvió a producirse, tras una recuperación parcial, con el impacto de la crisis económica de 1929.

2. En lo que concierne a las visiones del mundo heredadas, habría que tener en cuenta un hondo sentimiento nacionalista, en parte ya forjado con el romanticismo de los siglos XVIII y XIX, y muy alimentado con el fuerte desarrollo industrial y económico a partir de la unificación, que llevaría a Alemania a entrar en la carrera imperialista con las principales potencias europeas y a reivindicar un puesto hegemónico entre ellas, desafiando a la misma Gran Bretaña. A ello habría que añadir el sentimiento de superioridad despertado con la derrota infligida a Francia en 1870, su gran rival, así como el temor, siempre presente en esta potencia centroeuropea, a quedar aislada entre dos frentes hostiles, como efectivamente ocurrió. El inmenso sacrificio exigido por la gran guerra europea de 1914 —como igualmente se produjo en el resto de los países contendientes—, que se planteó, al decir de Hobsbawm, con objetivos de «guerra total», esto es, de aniquilamiento completo del contrario, fue vivido, consecuentemente, tras la derrota, no solo con una gran frustración, sino también como una enorme afrenta por buena parte de la población, especialmente por aquellos sectores que no habían sido «contagiados» por los valores del internacionalismo socialista, es decir, fundamentalmente las clases medias.

En este punto habría que añadir un fuerte antisemitismo, muy extendido entre amplias capas de la población, y que venía arrastrándose desde al menos la Edad Media, como estudia Arendt (1994). Aunque se trata de un fenómeno muy complejo que resulta imposible resumir aquí, ahondar en las raíces sociales y psicológicas de tal conflicto, que afectó, además, a toda Europa, resulta crucial para entender la virulencia que llegó a alcanzar en la Alemania de entreguerras, como refleja bien la película.

3. El mundo de los sentimientos constituye, seguramente, uno de los ámbitos en los que la película permite profundizar mejor. Las palabras «angustia», «miedo», «terror» o «desconfianza» se repiten con machacona insistencia. El ambiente es asfixiante, claustrofóbico, kafkiano. Se alude, por ejemplo, al «terror bolchevique» y, efectivamente, no solo ya había estallado la revolución soviética en Rusia, sino que, en fechas tan recientes como 1918-1919 había tenido lugar un conato de revolución socialista en la propia Alemania. Pero lo determinante parece ser la sensación de humillación por la privación de todo futuro. A ello se refiere el macabro doctor Vergerus al final de la cinta: «Mire a toda esa gente. Son incapaces de una revolución. Están demasiado humillados, demasiado asustados, demasiado oprimidos. Pero en diez años [...] al odio heredado por sus padres añadirán su propio idealismo e impaciencia».

A todo ello hay que añadir el avance de un nihilismo que se presenta ya con completa nitidez, y que resulta crucial para entender lo que estaba ocurriendo no solo en Alemania, sino en toda Europa. Y para rastrear esto nos sirve también como ejemplar la propia sentencia de Vergerus: «El ser humano como construcción errónea». En consecuencia, del ser humano solo cabría rastrear sus límites y posibilidades materiales, corporales, psicológicas, como un mero instrumento. De una sociedad que se ha convertido en meramente instrumental solo cabe esperar monstruos.

4. ¿Qué posibilidades había de revertir esta situación? Al parecer, sin una prosperidad material mínima, las opciones para una democracia liberal como la existente entonces en Alemania eran muy escasas. De hecho, como es sabido, fueron las fuerzas moderadas de la «coalición de Weimar» las que auparon a Hitler al poder absoluto con el fin de evitar una mayor influencia de un Partido Comunista también muy potente. La vía socialista fue, así, abortada: el enorme peso de las fuerzas «moderadas», conservadoras y reaccionarias lo impidió, así como el propio aislamiento y enormes dificultades a los que se veía sometida entonces la URSS. La opción nacionalsocialista se fue configurando, pues, como la más viable, inspirada además por el ascenso del fascismo en Italia. El hecho de que el ideario nazi infundiera fe, autoconfianza y optimismo en las propias capacidades nacionales fuera contemplado como una fuerza de regeneración moral ante el general ambiente de corrupción y canalizara todo el odio acumulado hacia «cabezas de turco» largamente señalados, fueron hechos determinantes. El propio Bergman (1992, p. 132 y ss.), en sus memorias, confiesa hasta qué punto podían ejercer magnetismo tales símbolos e ideas. Aunque llegaría a darse cuenta, años más tarde, del absurdo y la «oscuridad» de todo aquello, y aun no siendo alemán, llega a confesar que cayó, «inerte, en manos de una agresividad que, en mucho, coincidía con la mía» (p. 136).

Propuesta de actividad para el trabajo de la empatía histórica: La estrategia comparativa como modo de comprensión de problemáticas comunes

Una vez realizado este planteamiento general a través de la obra fílmica recomendada, para el trabajo de la empatía histórica procedemos a sugerir una actividad que, de forma más concreta, permita desarrollarlo. Consiste en un ejercicio comparativo entre varias situaciones históricas diferentes, pero con determinadas similitudes de fondo, con el fin de facilitar el descubrimiento de paralelismos y concordancias que puedan resultar significativas para el alumno. Lo que se pretende, en definitiva, es acercar al

alumno a la comprensión de que determinados contextos que son percibidos, al menos por algunos sectores significativos de la población, como de «humillación» o «postración nacional», pueden dar lugar a reacciones nacionalistas exacerbadas y crisis sociales de envergadura. En este sentido, partir del ejemplo de la Alemania de Weimar y del nazismo resulta, por la enorme gravedad y extensión de las consecuencias que originó, de especial utilidad. Pero si a ello añadimos la comparación de este hito histórico con otros momentos que, por una u otra razón, puedan resultar relativamente cercanos al alumnado, contribuiremos a dotar de mayor significación al fenómeno, y, por tanto, también a elevar las posibilidades de empatizar críticamente con él y, en consecuencia, a tratar de comprenderlo.

En este sentido, se proponen aquí otros dos ejemplos, aparte del alemán: el de la España de 1898 y el de Rusia a partir de 1991, con el difícil inicio de su andadura como nación independiente tras la disolución de la Unión Soviética. El caso español se justifica porque la pérdida de los últimos restos de su imperio colonial constituyó el punto de partida de una reacción nacionalista por parte de las clases dominantes que contribuyó, entre otras cosas, a tratar de reforzar el dominio sobre las posesiones españolas en el norte de África. Con ello se aumentó también la presión sobre unas clases populares que, sin embargo, con penosas condiciones de vida y cada vez más identificadas con ideologías comunistas, socialistas o anarquistas, se resistieron crecientemente a mantener a su costa tales aventuras militares. Con todo ello se va propiciando una creciente fractura en la sociedad española que, a la postre, conducirá hasta la catástrofe de la guerra civil y la dictadura posterior.

Mientras que el ejemplo histórico anterior puede resultar hasta cierto punto cercano al alumnado de historia, puesto que se trata de la trayectoria de su propio país y tiene consecuencias hasta etapas relativamente recientes —o percibidas aún como próximas—, el caso de Rusia puede justificarse por ser aún más cercano en el tiempo. Por otra parte, el extendido recelo que provoca actualmente un nacionalismo ruso en auge puede convertirlo, precisamente por ello, en un ejemplo significativo para el estudiante, al tiempo que esta circunstancia hace conveniente un acercamiento a una comprensión lo más objetiva posible del mismo.

De esta forma, esta actividad constaría de tres etapas o fases:

1. Visionado de la película *El huevo de la serpiente*, en lo posible de forma completa y en clase.
2. Establecimiento de un coloquio o debate en el que, aprovechando los conocimientos ya adquiridos previa-

mente por el alumnado acerca del periodo histórico de que se trata —o introduciéndolo a los mismos—, el docente pueda contribuir a explicar y contextualizar los contenidos más relevantes que tienen su reflejo en la película. Para la promoción del aprendizaje empático-crítico que se persigue puede seguirse el esquema o guion sugerido más arriba.

3. En un tercer momento, se puede dividir al alumnado en tres grupos —o, si se prefiere, en más—, cada uno de ellos dedicado a investigar, durante el tiempo y con la profundidad que se establezca y con cierta autonomía, la situación en los tres países o momentos históricos escogidos, vinculados temáticamente por una situación común: la percepción, en general o por parte de determinados sectores sociales, de una situación de aguda decadencia nacional. Así, se tratará de que el alumnado vaya respondiendo a preguntas tales como: ¿por qué se habla de situación de pérdida o catástrofe nacional?, ¿cuáles son los grupos sociales más afectados?, ¿cómo experimentan esa situación?, ¿qué tipo de reacciones o iniciativas se van articulando?, ¿qué consecuencias a corto y medio plazo trajo esto consigo?

Por último, y una vez hecho acopio de la información correspondiente, se entablaría un contraste entre las respuestas obtenidas por los tres grupos y un debate conjunto. En dicho ejercicio comparativo se trataría de descubrir los paralelismos o coincidencias existentes entre los tres casos trabajados, tanto en circunstancias históricas vividas —aun con sus diferencias innegables— como en los sentimientos colectivos —y personales— desatados a partir de las mismas —posibles resentimientos, atribuciones exclusivas de culpabilidad a otros, victimismo y revanchismo, exaltación quizás desproporcionada de lo propio, deseos de recuperar la «grandeza nacional», etc.—. Con ello se pretendería propiciar dos actitudes que consideramos básicas para fomentar una ciudadanía responsable: por un lado, la empatía racional hacia las situaciones vividas tanto por el propio pueblo como por otros —lo cual, como se ha dicho, no implica aprobación o consentimiento de los resultados— y, por el otro, el reconocimiento de profundas similitudes —también en lo negativo— entre las naciones o comunidades sometidas a circunstancias difíciles o consideradas vejatorias en algún sentido, lo cual implica un acercamiento más objetivo al conocimiento de cada una de ellas, sean propias o ajenas.

CONCLUSIONES

Abordar la amplia desmotivación del alumnado hacia la historia requiere de un análisis en profundidad de las

causas del fenómeno, y dado que está conectado con el éxito de una concepción instrumentalista que contempla las humanidades como ampliamente prescindibles, parece necesario abordar, en la clase de historia, un enfoque plenamente humanista del pasado que permita al alumno identificarse con una problemática que pueda llegar a ser entendida y vivida como propia. Los métodos de empatía histórica pueden resultar, a este respecto, aconsejables, si bien para una comprensión auténticamente empático-racional se requiere no solo la asunción de un determinado contexto por parte del alumno, sino el ahondamiento en un conjunto de vivencias y sentimientos que puedan hacer entendibles comportamientos y decisiones que por sí solos podrían resultar incomprensibles. Acercarse a tal comprensión no convierte tales actos en justificables —o

en menos abominables cuando es el caso—, pero desde el momento en que podemos llegar a reconocer que, en determinadas circunstancias, sus semillas pueden llegar a habitar, aun muy embrionariamente, en todos nosotros —como hizo con enorme honestidad el propio Bergman, director de *El huevo de la serpiente*, que en este artículo se propone como recurso a partir del cual trabajar—, ya alejamos considerablemente sus posibilidades de maduración. Todo ello en la inteligencia de que solo hay auténtica comprensión de la historia desde el momento en que nos acercamos a ella con humildad, para lo cual es necesario reconocer en todo actor histórico la misma naturaleza humana que en nosotros mismos. El arte, con su lenguaje universal, puede constituir un excelente medio para ello.

NOTAS

¹ Doctora en Historia. Actualmente es docente de Historia Contemporánea y del máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Ha trabajado sobre el fundamento de los valores y los conflictos de

identidades en las sociedades contemporáneas, e investiga acerca del papel de los docentes de Historia en las sociedades actuales. También es autora de varias publicaciones docentes sobre la didáctica de la historia contemporánea a través del cine.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMUIÑA, C. (1994). Crisis historiográfica y comprensión de la Historia. En Grupo Valladolid, *La comprensión de la Historia por los adolescentes* (pp. 9–16). Valladolid, España: Universidad de Valladolid, Instituto de Ciencias de la Educación.

AMAR RODRÍGUEZ, V. M. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva, España: Grupo Comunicar Ediciones.

AMBRÒS PALLARÈS, A., y BREU PAÑELLA, R. (2007). *Cine y educación: El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona, España: Graó.

ARENDT, H. (1994[1948]). *Los orígenes del totalitarismo. I*. Barcelona, España: Planeta.

BARTON, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97–114

BERGMAN, I. (1992). *La linterna mágica*. Barcelona, España: Tusquets.

BERGMAN, I. (2007). *Imágenes*. Barcelona, España: Tusquets.

BERTI, A. E., BALDIN, I., y TONEATTI, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 278–288.

BLOOM, A. (1989). *El cierre de la mente moderna*. Barcelona, España: Plaza & Janés.

BREU, R. (2012). *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona, España: Graó.

BROOKS, S. (2011). Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39(2), 166–202.

DAVIS, O., YEAGER, E., y FOSTER, S. (ed.) (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Nueva York, EEUU: Rowman and Littlefield.

DE LAURENTIS, D. (prod.), y BERGMAN, I. (dir.) (1977). *El huevo de la serpiente* [cinta cinematográfica]. República Federal Alemana, Alemania: Dino De Laurentis Corporation.

DOMÍNGUEZ, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Infancia y aprendizaje* 34, 1–21.

ENDACOTT, J. L. (2010). Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory and Research in Social Education*, 38(1), 6–49.

ENDACOTT, J. L., y BROOKS, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research & Practice*, 8(1), 41–57.

FELIU, M., y HERNÁNDEZ, F. X. (2011). *Enseñar y aprender historia*. Barcelona, España: Graó.

FERRO, M. (2008). *El cine, una visión de la historia*. Madrid, España: Akal.

- FERRO, M., y ELÍAS, J. (1980). *Cine e historia*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- FOUCAULT, M. (1978[1966]). *Las palabras y las cosas*. Madrid, España: Siglo XXI.
- GIROUX, H. A. (1982). La escolarización y la cultura del positivismo: notas sobre la muerte de la Historia. En M. PEREYRA (comp.), *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia* (pp. 77–112). La Laguna: Instituto de Ciencias de la Educación.
- GONZÁLEZ MONFORT, N., HENRÍQUEZ VÁSQUEZ, R., PAGÈS BLANCH, J., y SANTIESTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (eh) en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En R. M. ÁVILA RUIZ, B. BORGHI e I. MATTOZZI (coord.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la «Strategia di Lisbona»* (pp. 283–290). Acti XX Simposio Internazionale de Didáctica de las Ciencias Sociales - I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali. Boloña, 31 de marzo - 3 de abril. Boloña, Italia: Pàtron Editore.
- GRUPO VALLADOLID. (1994). *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid, Instituto de Ciencias de la Educación.
- JENKINS, K. (2009). *Repensar la Historia*. Madrid, España: Siglo XXI.
- JOVET, J. (2011). *Adiós a la universidad. El eclipse de las Humanidades*. Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.
- LE GOFF, J. (1995 [1977]). *Pensar la historia*. Barcelona, España: Altaya.
- LEE, P. J., DICKINSON, A., y ASHBY, R. (1995). Just another emperor. Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 233–244.
- LEE, P. J., y SHEMILT, D. (2003). A scaffold, not a cage. Progression and progression models in history. *Teaching History*, 111, 13–23.
- LÓPEZ, M. P. (20 de abril de 2011). El declive de las humanidades. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/cultural/20110420/54143237109/el-declive-de-las-humanidades.html>
- LÓPEZ-DOMÍNGUEZ, V. (2016). Empatía y solidaridad transnacional. Reflexiones en torno a una conferencia de Carol C. Gould. *Dilemata* 22, 283–297.
- LUCAS, J. de (1994). *El desafío de las fronteras: derechos humanos y xenofobia frente a una sociedad plural*. Barcelona, España: Temas de Hoy.
- LYOTARD, F. (1993 [1979]). *La condición postmoderna*. Barcelona, España: Planeta DeAgostini.
- MARCUSE, H. (1972 [1964]). *El hombre unidimensional*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid, España: Katz.
- PORTAL, C. (1987). Empathy as an objective for history teaching. En C. Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 89–99). Londres, Gran Bretaña: The Falmer Press.
- PRATS, J. (2001). *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida, España: Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- PRATS, J. (2016). Combates por la historia en la educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 15, 145–153.
- PRATS, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En P. Sanz, J. M. MOLERO y D. RODRÍGUEZ (ed.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15–32). Lérida, España: Milenio.
- RODRÍGUEZ SERRANO, A. (2009). *Náufragos de la modernidad: análisis fílmico de las figuras masculinas en la obra de Ingmar Bergman* [tesis doctoral inédita]. Facultad de Ciencias de la Comunicación y Humanidades. Universidad Europea de Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11268/1326>
- SHEMILT, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. En A. K. DICKINSON, J. P. LEE y P. J. ROGERS (ed.), *Learning History* (pp. 39–84). Londres: Heineman Educational Books.
- VACCARO, J., y VALERO, T. (2011). *Nos vamos al cine. La película como medio educativo*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona, Film-Història.
- VILLARES, R., y BAHAMONDE, A. (2012). *El mundo contemporáneo. Del siglo XIX al XXI*. Madrid, España: Taurus.