

LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL HOLOCAUSTO Y LA PERSECUCIÓN NAZI A TRAVÉS DE LA HERRAMIENTA EN LÍNEA “STORIESTHATMOVE” COMO BASE PARA FOMENTAR LA LUCHA CONTRA LA DISCRIMINACIÓN ACTUAL. CASO PRÁCTICO EN UNA CLASE DE SECUNDARIA

TEACHING AND LEARNING ABOUT THE HOLOCAUST AND NAZI PERSECUTION THROUGH THE ONLINE TOOL “STORIESTHATMOVE” AS A BASIS TO PROMOTE THE FIGHT AGAINST CURRENT DISCRIMINATION. PRACTICAL CASE IN A HIGH SCHOOL CLASS

Mónica Ferré Tobaruela¹ y Arcadio Sánchez Castelló²

Fechas de recepción y aceptación: 26 de mayo de 2023 y 21 de junio de 2023

DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2023.63.1114

Resumen: La aparición del COVID-19 durante el curso 2019-2020 provocó cambios sustanciales en la metodología de enseñanza y aprendizaje empleada hasta ese momento. La no presencialidad del alumnado en las aulas obligó al profesorado a utilizar recursos que facilitaran el proceso de aprendizaje en entornos digitales, recursos educativos online. El presente monográfico presenta una experiencia pedagógica realizada con alumnado de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria del colegio Sant Bertomeu de la población de Godella, en la provincia de Valencia. Mediante el uso de la herramienta didáctica en línea *Stories that Move*, el alumnado ha podido trabajar en el aula y aprender en torno al Holocausto y la persecución nazi. La utilización de un aprendizaje combinado, el recurso narrativo *Storytelling* y las rutinas de pensamiento propias de la metodología *Visible Thinking* que conforman la herramienta, han permitido al alumnado indagar en sus propios prejuicios y en la lucha contra la discriminación por motivo de raíz identitaria. Tanto la valoración por parte del alumnado como el producto final de la experiencia educativa han sido muy positivas, y han puesto de

¹ Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona.

² Col·legi Sant Bertomeu (Godella-València).



manifiesto la importancia de propiciar la participación activa del alumnado y crear espacios de conversación, debate y diálogo entre iguales.

Palabras clave: Holocausto, historias de vida, Educación Secundaria, prejuicios y discriminación.

Abstract: The appearance of COVID-19 during the 2019-2020 academic year caused substantial changes in the teaching and learning methodology used up to that moment. The non-presentiality of the students in the classrooms forced the teachers to use resources that facilitated the learning process in digital environments, online educational tools. This monograph presents a pedagogical experience carried out with students in the 4th year of Compulsory Secondary Education of the San Bartomeu school in the city of Valencia. Through the use of the online teaching tool Stories that Move, the students have been able to work in the classroom and learn about the Holocaust and Nazi persecution. The use of blended learning, Storytelling and thinking routines from the Visible Thinking methodology which are part of the tool, have allowed students to explore their own prejudices and the fight against discrimination based on identity. Both the evaluation by the students and the final product of the educational experience have been very positive and have highlighted the importance of promoting the active participation of the students and creating spaces for conversation, debate and dialogue among peers.

Keywords: Holocaust, life stories, Secondary Education, prejudice and discrimination.

1. INTRODUCCIÓN

El uso de la tecnología en el contexto educativo ha sido y sigue siendo un ámbito en constante estudio y discusión. Los últimos veinte años de investigación han demostrado que, en condiciones adecuadas, la información y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden hacer una valiosa contribución para mejorar los resultados educativos (Rivera-Vargas & Romani, 2020). Pese a la ascendente innovación en la informatización de la educación, con la aparición de múltiples *Moocs* (cursos online masivos y abiertos), las *flipped classrooms* (aulas invertidas) o los *webinars* (seminarios virtuales) (He et al., 2022), algunos estudios podrían argumentar que los docentes no están necesariamente familiarizados con la integración pedagógica de tecnologías digitales (Rivera-Vargas & Romani, 2020).

La aparición del COVID-19 en el año 2019 y su rápida expansión a nivel mundial a principios del 2020 forzó la movilización de toda la comunidad educativa en busca de herramientas, recursos y plataformas digitales que



permitieran continuar con la tarea docente. Impartir el contenido curricular de forma online en una situación educativa en la que tanto docentes como discentes se encontraban en lugares diferentes supuso un gran reto educativo, que no habría sido posible solventar de no ser por el gran avance tecnológico de los últimos años, que nos ha permitido estar conectados los unos con los otros sin necesidad de estar presentes en un mismo espacio físico (Di Gregorio et al., 2021). La educación online es flexible y puede superar las limitaciones de tiempo y espacio, pero también tiene la limitación de separar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si no se diseña, se organiza y se implementa de forma apropiada, puede tener fácilmente un impacto negativo en la efectividad del aprendizaje (He et al., 2022). De igual forma, la falta de interacción, la dificultad de concentración y la falta de iniciativa de aprendizaje por parte del alumnado, suponen una barrera en el proceso de aprendizaje online. Durante la pandemia, muchas de las interacciones entre profesorado y alumnado se vieron afectadas por la inestabilidad de la red, provocando que el aprendizaje autorregulado por parte de los estudiantes se viera privado del acompañamiento adecuado por parte de los docentes. En las etapas de Primaria y Secundaria la mayor parte del alumnado se desempeña mejor bajo el apoyo, acompañamiento y supervisión del profesorado, ya que, a esas edades, las situaciones educativas en la que se requiere absoluta autonomía por parte del alumnado pueden resultar en fracaso (He et al., 2022). En los entornos educativos digitales los docentes no solo tienen un papel relevante, sino que también llevan a cabo una función propiamente pedagógica que, más allá de instruir en contenidos, implica una formación en la autonomía y el aprendizaje propio y significativo de los estudiantes (Blancafort et al., 2019, p.54).

Es por ello que, con la vuelta a la normalidad en las escuelas tras el fin del confinamiento, y sin rechazar la implementación de recursos digitales en el aula que, utilizados de forma adecuada, pueden ayudar con la labor docente, entran en juego las herramientas *blended learning*. Esta tipología de aprendizaje permite trabajar los contenidos de forma combinada, mezclando momentos de trabajo online y momentos de trabajo presencial en el aula, pero en todo momento con la presencia y el acompañamiento del docente (Müller et al., 2023).

Un recurso digital que hace uso del *blended learning* es *Stories that Move*, una herramienta online y gratuita creada e impulsada por la Casa Anna Frank que se plantea como objetivo luchar contra las discriminaciones de raíz



identitaria tales como el antigitanismo, el antisemitismo, el racismo o la discriminación contra el colectivo LGBTI+. El contenido de esta herramienta gira en torno a vídeos de jóvenes de 14 a 26 años de Europa que explican de primera mano sus experiencias en relación a algún tipo de discriminación tanto sufrida como producida. Los vídeos en cuestión siguen un enfoque *Storytelling*, recurso que se utiliza para contar historias de forma narrativa con el objetivo de generar un impacto en el oyente (Petousi et al., 2022). Este enfoque de narración ha demostrado funcionar para promover el compromiso, el aprendizaje y la reflexión, incluso para aquellos estudiantes que no tienen especial interés en el tema específico tratado (Petousi et al., 2022). Son estas experiencias reales vividas por jóvenes las que dan nombre a la herramienta *Stories that Move*, que en castellano se traduciría como Historias que Mueven o que Conmueven.

Con la nueva ley educativa española LOMLOE que ya se ha implantado este curso 2022-2023, queda expresa la necesidad de introducir la educación en valores cívicos y la promoción de una ciudadanía activa como ejes transversales de la educación, estrechamente vinculados a tres de las competencias clave que se deben adquirir según esta misma ley: la competencia ciudadana, la competencia en conciencia y expresión cultural y la competencia personal, social y de aprender a aprender (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2020). *Stories that Move* se presenta pues como una herramienta idónea para trabajar dichas competencias a nivel transversal en el currículum escolar.

Sin embargo, *Stories that Move* dispone de un apartado que permite trabajar algo más concreto y que puede encajarse perfectamente dentro del contenido curricular de la asignatura de historia especialmente pero también en otras ciencias sociales, de cualquier centro educativo de Secundaria: el Holocausto. El Holocausto, según la definición del Museo Memorial del Holocausto de los Estados Unidos (USHMM) fue la persecución y el asesinato sistemático burocráticamente organizado de aproximadamente seis millones de judíos por el gobierno nazi y sus colaboradores. Además, durante el Holocausto, los nazis también tuvieron en su mira a otros grupos por razón de su percibida “inferioridad racial”: los romas (personas de etnia gitana), las personas con discapacidad, y algunos grupos eslavos (polacos, rusos, y otros). Otros grupos fueron perseguidos por razones políticas, religiosas o de orientación sexual:

comunistas, socialistas, testigos de Jehová y homosexuales. Este es actualmente un contenido obligatorio para todo el alumnado de Secundaria (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2020).

La herramienta *Stories that Move* consta de un itinerario educativo que contiene 5 unidades didácticas: Ver y ser, Afrontar la discriminación, Historias de Vida, Dominar los medios y por último, Entrar en acción. La duración de aplicación en el aula varía según la unidad, aunque en ningún caso es inferior a 150 minutos como tampoco superior a los 250 minutos. Cada una de las unidades se estructura en 3 subtemas que permiten profundizar en la temática central de la unidad de forma progresiva, excepto en la tercera unidad, Historias de Vida, que únicamente consta de un subtema: Diferentes Voces.

En esta tercera unidad “Historias de Vida”, tras haber explorado la propia identidad en la primera unidad (Ver y ser) y tras haber comprendido el funcionamiento de los prejuicios y visto ejemplos de casos reales de discriminación en la segunda unidad (Afrontar la discriminación) se presentan las historias de vida de diez personas que se vieron afectadas por algún tipo de discriminación muchas de las cuales, fueron más tarde símbolo de la lucha contra dicha discriminación. De todas ellas, nos encontramos con varias que permiten abordar el conocimiento acerca del Holocausto y la persecución nazi, como por ejemplo:

- Simone Veil, judía nacida en Niza la cual sobrevivió a los campos de Auschwitz y Bergen-Belsen, y más tarde se convertiría en ministra del gobierno de Francia, y la primera presidenta del Parlamento Europeo.
- Johann Trollman, boxeador alemán de origen *sinti*, el cual fue desposeído de su título de campeón alemán, y deportado en 1942 a Neungamme donde sería asesinado. No fue hasta 2003 que la Asociación de Boxeadores alemanes restauró su reconocimiento y título.
- Stefan Kosinski, joven polaco quien junto a su padre fue llevado a Alemania como trabajador forzado. Durante su estancia allí se enamoró de un soldado austriaco el cual fue enviado al frente ruso y debido a la censura por parte de la Gestapo de la correspondencia entre ellos, Stefan fue condenado por Homosexualidad y deportado a distintos campos de trabajo de donde finalmente logró escapar en 1945.



La unidad “Historias de Vida”, prevista de diferentes actividades y con una duración de aplicación aproximada de 150 minutos, se plantea entre todos sus objetivos: conocer las historias de varias personas afectadas por el antigitanismo, el antisemitismo, el racismo y la discriminación contra el colectivo LGBTI+, reflexionar sobre cómo las vidas personales se ven afectadas por las medidas discriminatorias, reflexionar sobre los logros positivos en la lucha de la discriminación y aquellos aspectos que por el contrario no han cambiado y adquirir habilidades para trabajar con fuentes históricas. La herramienta procura presentar las personas no solo como víctimas, sino también como personas con sus propias vidas e identidades.

Emplear historias de vida como método para enseñar sobre el Holocausto es algo que lleva implementándose desde hace tiempo en escuelas e institutos, mediante la explicación de primera mano, por parte de supervivientes reales al Holocausto, que estuvieron en los campos de concentración cuando aún eran niños y niñas (Zembrzycki & High, 2012). Tras casi 80 años del final de la Segunda Guerra Mundial y de la liberación de los campos de concentración, la posibilidad actual de tener la presencia de alguna persona que viviera aquel acontecimiento en un aula escolar se reduce considerablemente. Sin embargo, las historias de vida siguen siendo un recurso muy adecuado para enseñar sobre el Holocausto.

Lo que diferencia la presentación y el trato de estas historias de vida en *Stories that Move* con otras metodologías es el seguimiento de unas rutinas de pensamiento que se van repitiendo a lo largo de toda la herramienta, y que son la estrategia representativa del *visible thinking* (Guida & Cinganotto, 2021). Lo que pretenden estas rutinas es hacer visible el pensamiento guiando los procesos mentales del alumnado mediante una secuencia de fases compuestas por un conjunto de interrogantes. *See-think-wonder* o ver, pensar y preguntarse en castellano, son las tres fases empleadas en la herramienta *Stories that Move*, la intención de las cuales es ayudar al alumnado a distinguir entre la observación y la interpretación, dándoles tiempo para que puedan observar detenidamente una imagen. En el *visible thinking*, la primera fase “ver” comienza con la pregunta ¿Qué ves? en la que el alumnado ha de responder únicamente aquello que observa, sin hacer interpretaciones. En la segunda fase “Pensar” la cuestión va un poco más allá: ¿Qué piensas sobre la imagen? Finalmente, en la última fase “Preguntarse” se hace reflexionar al alumnado mediante el interrogante: ¿qué preguntas tienes sobre la imagen? Esta rutina de pensamiento propicia la



participación activa del alumnado, les obliga a hacerse preguntas y a conectar nuevos conocimientos con los previos anteriores que ya traían.

Esta rutina de pensamiento, sumada a la dinámica general de toda la herramienta, en la que se combinan momentos en los que se trabaja de forma individual con otros en los que se hace de forma colectiva, contemplando diferentes agrupaciones, como las parejas, los grupos pequeños o el grupo entero de la clase, permiten indagar en cada una de las historias de vida de una forma muy dinámica, logrando que el alumnado adquiera no solo el conocimiento de diferentes historias de vida, sino también propiciando la construcción de un pensamiento crítico (Romero-Esquinas et al., 2020). El fin último de la unidad es que el alumnado sea capaz de:

- Reconocer, a partir de las situaciones producidas en las vidas de los protagonistas de las historias, las características del antisemitismo, el racismo, el antigitanismo y la LGTBIfobia.
- Reconocer las diferentes actitudes en situaciones de discriminación, y asociarlas a los agresores, las víctimas y los espectadores, tanto pasivos como activos.
- A partir de la investigación, aprender a trabajar con fuentes históricas primarias y secundarias.
- Reconocer los avances que se han dado en la sociedad occidental respecto al reconocimiento y respeto por la diversidad, y frente a la discriminación, siendo críticos con las situaciones que todavía demuestran situaciones de intolerancia.
- Desarrollar un intercambio de ideas en grupo pequeño, que permita analizar las situaciones de desigualdad que reconocen a su alrededor, y las trabajadas en el aula, y poder reflexionar sobre los efectos de dicha discriminación en las personas.
- Elaborar una presentación, y exponerla al resto de la clase, de manera que se puedan conocer diferentes historias, afectadas por diferentes situaciones, y reflexionar en grupo grandes cómo en distintos periodos, distintas personas pueden verse afectadas por situaciones similares.

El principal objetivo de este monográfico es comprobar la eficacia de la herramienta *Stories that Move* en la enseñanza del Holocausto a alumnado



de 4º de Secundaria. Para ello nos proponemos los siguientes objetivos específicos:

- Emplear la herramienta *Stories that Move* en alumnado de Educación Secundaria.
- Comprobar si el uso de rutinas de pensamiento facilita el proceso de aprendizaje del alumnado.
- Valorar la efectividad del aprendizaje combinado en el aula.
- Observar si la herramienta *Stories that Move* propicia la participación activa del alumnado mediante el diálogo y el trabajo en equipo.
- Verificar si el alumnado ha adquirido nuevos conocimientos sobre el Holocausto.

2. CASO PRÁCTICO

2.1. *Participantes*

La experiencia docente se ha llevado a cabo con un grupo de alumnos del curso 4º de Educación Secundaria Obligatoria, alumnos nacidos en el año 2007 (15-16 años) en el colegio Sant Bertomeu de la población de Godella, en la provincia de Valencia. Se ha integrado dentro de la asignatura Proyecto Interdisciplinar, impartida por un profesor del ámbito de las Humanidades, concretamente de la rama de Geografía e Historia.

La composición del alumnado es diversa, aunque predominan los chicos (12) frente a las chicas (6). Todos tienen la nacionalidad española, excepto un alumno de nacionalidad italiana. Además, encontramos una alumna de origen rumano y una alumna adoptada de origen africano.

La situación socioeconómica, se sitúa dentro del contexto del resto del colegio, perteneciendo la mayoría a lo que denominamos clase media, familias afectadas por la situación de crisis, pero sin problemas económicos extremos. El análisis de esta cuestión resulta relevante de cara a establecer alguna relación entre la situación socioeconómica y un posible vínculo ideológico con respecto a la actitud hacia las minorías por parte del alumnado.



Realmente no es posible establecer una relación directa, respecto al grupo de alumnos/as con el que se trabajó, ya que la dinámica de diálogo y debate que se ha llevado a cabo en la asignatura, permite ubicar un espectro ideológico en una horquilla entre el progresismo socialdemócrata, y planteamientos simpatizantes con el nacionalismo centralista con rasgos de extrema derecha, pero sin poderse detectar una relación con la situación socioeconómica de cada uno de los alumnos/as.

2.2. Desarrollo de la experiencia

La realización del módulo se organizó en tres momentos:

1. Punto de partida “¿Qué vemos? ¿Qué sabemos? ¿Qué pensamos?”
2. Desarrollo del módulo.
3. Conclusiones y Evaluación

La primera parte consistió en la plasmación de las ideas y pensamientos que los alumnos tenían acerca de los conceptos básicos con los que íbamos a trabajar: racismo, tolerancia, prejuicio, etc. No tanto si conocían dichos conceptos, que en su mayoría sí, sino los sentimientos que les generaba y si formaban parte de sus vivencias y su realidad cotidiana.

Esto se realizó de manera individual, respondiendo a un cuestionario, cuyas respuestas no serían evaluadas como tales, sino que servirían de punto de referencia y testigo para ver la evolución experimentada en su manera de pensar, al finalizar el trabajo con el módulo *Historias de vida*.

El cuestionario incluía un total de 8 preguntas planteadas como preguntas abiertas, que permitieran al alumnado expresarse con su propio lenguaje, y así poder trabajar a partir, tanto del fondo como de la forma de las respuestas. Algunos ejemplos de las preguntas que aparecían en el cuestionario: ¿Dónde he aprendido conceptos como *prejuicio*, *racismo*, *discriminación*, *antisemitismo*, *homofobia*,...? ¿Considero a todos los seres humanos iguales en derechos y obligaciones, independientemente de su sexo, etnia, religión u origen? ¿Qué consideras que puede hacerte aceptar o rechazar a una persona extranjera,



gitana, de color o de otra religión? ¿Crees que conocer personalmente a alguien de los grupos anteriores puede ser determinante en tu actitud hacia él/ella? ¿Y su nivel económico?

Estas preguntas arrojaron algunas conclusiones relevantes:

- 14 de los 18 alumnos no eran capaces de distinguir entre estereotipo y prejuicio.
- Solo 2 alumnas conocían el concepto *antisemitismo*.
- El 100% del alumnado se considera *no racista*, pero:
 - 5 se reconocen en la frase “*nos quitan el trabajo*”, y entre ellos 3 consideran, en palabras de uno, que “se aprovechan de las subvenciones y de ayudas que deberían ser para españoles”.
 - 6 (todos de género masculino) no les gustaría que su hija tuviera un novio de otra etnia o religión, particularmente musulmán (por el trato a las mujeres).
- Deportistas, artistas, actores/actrices,..., están exentos de ser mal considerados por los alumnos, pero no son capaces de explicar razonadamente el porqué. Desconocen el concepto *aporofobia* pero, a partir de la explicación del mismo, son capaces de ubicar ese sentimiento.
- 7 alumnos reconocen las Redes Sociales como el elemento más influyente en su forma de pensar, 4 la familia o el colegio, 4 los amigos, 2 la televisión y 1 “un poco de todo”.

En la segunda fase, la de desarrollo del módulo *Historias de vida*, los alumnos, primero de manera individual, y después por parejas, y siempre con el acompañamiento del profesor, siguieron las indicaciones del proyecto y completaron las diferentes partes del módulo, en un proceso de reflexión, puesta en común y debate continuado de las diferentes cuestiones y dilemas que se les iban planteando.

A partir de un determinado momento, el trabajo continuó en grupo pequeño, en este caso por parejas, produciéndose una pequeña investigación de una de las historias de vida que el alumnado eligió entre los propuestos, y posteriormente una exposición de dicho caso a los compañeros. En la exposición, se contextualiza histórica y socialmente la situación del caso, se explica y analiza el proceso por el que esta persona pasó, y finalmente se extrae una

conclusión sobre el tipo de discriminación experimentada, y la relevancia del caso estudiado, así como la importancia de la transmisión de la experiencia que el ejemplo nos aporta.

En la parte final, se produce un doble proceso de Conclusión y Evaluación. Por un lado, individualmente, los alumnos realizaron una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, sobre qué les había aportado el estudio de los casos particulares, y cómo les había afectado enfrentarse a diferentes tipos de discriminación desde una perspectiva de la víctima como individuo y no difuminada en un colectivo. Realizaron también una reflexión sobre cómo ha variado su perspectiva, y si sus opiniones previas a la realización del trabajo habían variado, se habían mantenido o se habían reforzado.

Por otro lado, se realiza una evaluación del módulo *Historias de vida*, de su estructura y del dinamismo de la actividad. Se valoraba si resultaba interesante y, finalmente, si cumplía la función para la que había sido diseñado.

2.3. Descripción de la actividad

Con el objetivo de hacer comprensible el proceso de aprendizaje seguido por los alumnos, y entender la evolución en el pensamiento producido en algunos de ellos, a continuación se describe el procedimiento y contenido de la actividad llevada a cabo.

Una vez el alumnado se registró en la herramienta online *Stories that Move*, el profesor configuró la clase añadiendo a los alumnos a la misma, a través de un código personal que la propia herramienta proporciona. Una vez concluido este proceso, se accedió al módulo *Historias de Vida*. Avanzando por unas primeras páginas de presentación, en las que ya se nos hace referencia a que vamos a trabajar sobre historias individuales, llegamos a una que nos muestra las 10 tareas que realizaremos en este módulo. Esta página nos permitió llevar a cabo el proyecto en varias sesiones, ya que desde ella, cada vez que accedíamos al módulo, podíamos retomar desde el punto en que nos habíamos quedado en la sesión anterior.

El módulo comenzó con una reflexión de partida, qué respondía a las preguntas, *¿Qué sé?* *¿Qué pienso?*, sobre la afectación de la discriminación a la vida de las personas.



A continuación, se accedió ya al trabajo sobre las experiencias de vida de una serie de personas reales que habían experimentado en sus vidas, episodios de discriminación desde diferentes perspectivas. Cada alumno individualmente eligió una persona, sin ningún otro criterio que la imagen, el nombre y una frase corta de referencia, comentando a continuación las razones que le habían hecho elegirla.

En la siguiente tarea, se mostraba una imagen relacionada con la persona elegida, y se planteaban una serie de preguntas que provocaron una reflexión en el alumno que trataba de encontrar la relación entre la imagen y la persona elegida: *¿Qué ves?*, *Pienso que...*, *¿Qué preguntas te haces?*, y tras la reflexión, se explicó el sentido de la imagen y su relación con la persona.

Tras una descripción más profunda de la biografía del personaje elegido, se invitaba al alumnado a seleccionar tres momentos importantes y reflexionar sobre el porqué de dicha elección. Acto seguido, la herramienta indicaba que se debían formar grupos pequeños, en los que cada alumno debía exponer oralmente a la persona elegida. Cada grupo debía elegir una de las propuestas presentadas, reflexionando sobre los motivos que les habían hecho elegirla. Tras un análisis más profundo, con datos aportados por el proyecto, y una breve investigación, se reflexionó sobre la enseñanza que esa experiencia de vida nos podía aportar en la actualidad, así como, en gran grupo, qué les había llevado a no elegir a las personas que no habían sido elegidas.

Finalmente, cada grupo elaboró una breve presentación de la persona elegida, y la expuso al gran grupo.

Las tareas concluyeron con un trabajo individual de revisión y reflexión sobre las conclusiones extraídas de todo el trabajo realizado, y comparadas con los planteamientos previos reflejados en el cuestionario inicial.

2.4. Resultados de la experiencia

La experiencia mostró diferentes tipos de resultados, tanto en función de la forma de las diferentes actividades, prácticas o reflexivas, como en función del contenido de las mismas: mantenimiento o evolución de las ideas previas y/o comprensión de que otras realidades, diferentes al prisma de nuestro propio punto de vista, son posibles.



Por un lado, el resultado del seguimiento de las diferentes tareas y módulos de la propuesta digital de *Stories that Move*, generó en el alumnado unas reflexiones que acabaron desembocando en el reconocimiento de una serie de conceptos que, de manera casi inconsciente, formaban parte de su realidad, arrojando las siguientes conclusiones:

- Los estereotipos influían de forma importante en su manera de ver a los demás, y existían incluso en aquel alumnado con una mentalidad más tolerante.
- Estos estereotipos los aplicaban de forma grupal, pero muchas veces se rompían cuando se aplicaban a personas individuales.
- Los estereotipos se convertían fácilmente en prejuicios, en función del posicionamiento político o ideología.
- Las realidades sociales y el entorno cultural eran factores condicionantes para la manera en la que entendían su relación con los demás.
- Conocer las historias personales les permitió empatizar con las personas a las que veían “diferentes”.
- El papel de los medios y las redes sociales, y actualmente el acceso libre a internet, era un elemento altamente condicionante de su visión del mundo.

Estas conclusiones demuestran la manera en la que, a través de la reflexión, el debate y el intercambio de puntos de vista, el alumnado pudo ser capaz de llegar a planteamientos que de manera cotidiana no tienen lugar y, cuando lo hacen, se encuentran muchas veces condicionados por el entorno, la familia, los medios de comunicación, internet, etc.

De la misma manera, en el desarrollo del proceso pudieron comprobar la importancia de las formas a la hora de mantener conversaciones, debates, incluso de discrepar en las opiniones con sus iguales. Tras evitar el profesor, de manera consciente e intencionada, intervenir en el proceso de debates y discusiones, ellos mismos se encontraron en la necesidad de marcar unas pautas de organización de dichos debates dado que resultaba imposible, ya no llegar a algún tipo de entendimiento, si no ni tan siquiera entenderse cuando hablaban, siendo ellos mismos los que solicitaron al profesor que marcara unas pautas mínimas, lo que permitió poder debatir de manera ordenada, y fue entonces cuando se pudo llegar a conclusiones, más o menos consensuadas.



Por otro lado, la realización de la fase final del proyecto, *Life Stories*, resultó impactante para ellos. La realización de un estudio sobre la vida de una serie de personas propuestas por el proyecto, que en su momento sufrieron una cruel discriminación, y que murieron o lograron sobrevivir y sobreponerse, o que arriesgaron sus vidas por salvar las de otras personas, les hizo ver la importancia de afrontar las situaciones problemáticas de una manera activa, tanto desde la perspectiva de las víctimas, como sobre todo, porque en ese punto centramos la reflexión, desde el papel que los testigos pueden jugar, y convertirse en testigos *pasivos*, o testigos *activos* ante situaciones de injusticia y discriminación.

Este estudio sobre las diferentes historias de vida propuestas culminó en una serie de presentaciones en la que se mostraba a la persona en cuestión, con una breve biografía, centrándose en su experiencia personal y las acciones que llevó a cabo y que le hacen poder convertirse en un ejemplo de actuación ética, y con un alto valor humano y, en nuestro caso, educativo.

Por lo que a la valoración que el alumnado realizó del proyecto, cabe destacar principalmente, que vieron de manera tremendamente positiva el hecho de ser capaces de empatizar con otras personas con realidades y vivencias distintas a las suyas, y de ser conscientes de que muchas veces las personas toman decisiones, no por propia voluntad sino porque se ven empujadas por las circunstancias.

Por otro lado, y a pesar de que les costó bastante, sobre todo a una parte del grupo, entendieron que para poder ser respetado hay que respetar, y que se puede imponer una idea pero que eso no significa que la otra persona se haya convencido. Esta reflexión se relacionó con situaciones estudiadas en la asignatura de Historia, como por ejemplo la esclavitud desde la antigüedad hasta el s.XIX, la servidumbre medieval, o los regímenes totalitarios del s.XX, y permitió al alumnado razonar sobre el hecho de que una sociedad que vive bajo alguna de las situaciones planteadas, aunque no se rebele, no significa que esa sociedad esté de acuerdo con el sistema establecido.

También marcaron como muy importante en el desarrollo de la experiencia, haberse dado cuenta de cómo los estereotipos, y a partir de ellos los prejuicios, pueden condicionar la vida de una persona que no ha hecho nada para sufrirlos, y que esa situación es tremendamente injusta. Además, valoraron

como negativo que dichos estereotipos y prejuicios, estén tan instaurados y normalizados en sociedades como la nuestra.

Finalmente, valoraron, de nuevo muy positivamente, la introducción de este proyecto en la dinámica de la asignatura, señalando la importancia de adquirir las actitudes expresadas en las valoraciones anteriores.

3. CONCLUSIONES

Después de la experiencia expuesta se puede concluir que el uso de la herramienta didáctica en línea “*Stories that Move*” ha sido eficaz en la tarea de enseñar el Holocausto y la persecución nazi como base para fomentar la lucha contra la discriminación actual al alumnado de 4º de Secundaria.

El uso de un aprendizaje combinado ha permitido mantener la atención y la motivación del alumnado durante cada una de las sesiones en las que se ha implementado la herramienta *Stories that Move*. Ilin (2022) en su estudio en el que analiza la utilidad de material didáctico digital sobre la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto en adolescentes de 13 años señala que los medios digitales por sí solos no bastan para atraer a los alumnos. En dicho estudio, el 61% de los estudiantes aprovechó la herramienta digital, y la mayoría de los usuarios la calificó de útil para el aprendizaje. Sin embargo, el 39% no la utilizó en absoluto o lo hizo durante menos de 40 minutos, ya que sintieron que necesitaban un apoyo adicional con las tareas en línea.

Con el uso de un aprendizaje combinado el educador desempeña un papel fundamental, un rol de guía para que el alumnado pueda utilizar correctamente los materiales digitales que complementan el aprendizaje en el aula. Esta mezcla entre “lo presencial y lo digital” ha permitido al alumnado mantener la atención y la motivación en la clase.

Por otro lado, y como también apunta Ilin (2022) en su estudio, comprender las preferencias del alumnado maximiza el compromiso de este. Dejar que los y las estudiantes sean los que decidan qué contenido seleccionar para trabajar en el aula, como es el caso de la tercera unidad de *Stories that Move*, “Historias de vida”, en que cada alumno selecciona él mismo de que personaje decide explorar su historia; hace que la experiencia educativa del alumnado suscite



más su interés y aumente su participación. Los debates en pequeños grupos que se han generado en el aula han evidenciado la eficacia del *blended learning* y de la propia selección de contenido en generar una participación activa por parte del alumnado y una construcción compartida del aprendizaje.

Por otro lado, la metodología que la herramienta utiliza de rutinas de pensamiento basadas en la estrategia del *visible thinking* permite abordar con éxito el proporcionar al alumnado la capacidad y el aprendizaje de un pensamiento crítico acerca de qué es la discriminación y de qué manera ésta actúa en nosotros y entre nosotros.

Asimismo, la herramienta *Stories that Move* ha demostrado que el *Storytelling*, pese a no ser presencial y transmitido directamente de la persona que vivió la experiencia narrada, consigue promover la empatía entre los adolescentes y promover la acción contra la discriminación. Felt et al. (2013) en su estudio en el que examina la narración digital de *IWitness*, una aplicación en línea que permite a los y las estudiantes de secundaria ver e interactuar con testimonios en vídeo de supervivientes del Holocausto y otros testigos, demuestra que el alumnado se beneficia del *storytelling* en vídeo, así como de la experiencia práctica que se les proporciona después de haber interactuado con el testimonio digital, generando representaciones nuevas y originales de su aprendizaje. En el caso de *Stories that Move*, se ha podido comprobar que, aunque solo es a través de fotografías y objetos de las personas, estas permiten suplir el testimonio directo, el cual consigue involucrar al alumnado y conectar con las personas protagonistas de las historias de vida a nivel personal y emocional.

Esta experiencia educativa se ha llevado a cabo en un único grupo de 4º de Secundaria en la provincia de Valencia. Los resultados obtenidos en este caso práctico puede que no se puedan extender a otros grupos o a otros contextos educativos distintos al de este estudio.

Es por ello que sería necesario aplicar la unidad “Historias de Vida” a un número más elevado de alumnos y alumnas y en otros contextos educativos, ya que la ubicación del centro, el acceso y la conexión a Internet o las particularidades identitarias del alumnado, entre muchos otros aspectos, pueden generar una experiencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje del Holocausto y la persecución nazi mediante la herramienta en línea *Stories that Move* diferente a la presentada en este artículo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blancafort, C., González, J., & Sisti, O. (2019). El aprendizaje significativo en la era de las tecnologías digitales. *Pedagogías emergentes en la Sociedad Digital*, 1(1), 48-60.
- Di Gregorio, M., Sebilló, M., Tortora, G., & Vitiello, G. (11-13 de julio de 2021). Pandemics throughout history and geography - An interactive environment to educate the new generation of students [Sesión de conferencia]. CHItaly '21: 14th Biannual Conference of the Italian SIGCHI Chapter, Bolzano, Italia. <https://doi.org/10.1145/3464385.3464743>
- Felt, L., Cole, G., & Street, K. (2013). Storytelling in the Digital Age. *The International Journal of Technology, Knowledge, and Society: Annual Review*, 8, 113-119. <https://doi.org/10.18848/1832-3669/CGP/v08i06/56349>
- Guida, M., & Cinganotto, L. (2021). Visible teacher thinking and group learning. En Mealha, O., Rehm, M., & Rebedea, T. (Ed.), *Smart Innovation, Systems and Technologies* (Vol. 197, pp. 117-129). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7383-5_10
- He, J., Zhao, H., & Jiang, F. (2022). Analysis of the Status and Influencing Factors of Online Learning. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 48(4). <https://doi.org/10.21432/cjlt28246>
- Ilin, V. (2022). The role of user preferences in engagement with online learning. *E-Learning and Digital Media*, 19(2), 189-208. <https://doi.org/10.1177/20427530211035514>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). 30 de diciembre de 2020. BOE, 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Müller, C., Mildenerger, T., & Steingruber, D. (2023). Learning effectiveness of a flexible learning study programme in a blended learning design: why are some courses more effective than others? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00379-x>
- Petousi, D., Katifori, A., Servi, K., Roussou, M., & Ioannidis, Y. (2022). History education done different: A collaborative interactive digital storytelling



- approach for remote learners. *Frontiers in Education*, 7, 942834. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.942834>
- Rivera-Vargas, P., & Romani, C. C. (2020). Digital learning: Distraction or default for the future. *Digital Education Review*, 37, 1. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/31813/pdf>
- Romero-Esquinas, M. H., Hidalgo-Ariza, M. D., & Muñoz-González, J. M. (2020). Innovative methodologies in a pandemic: The vess model. *Sustainability*, 12(23), 9952. <https://doi.org/10.3390/su12239952>
- Zembrzycki, S., & High, S. (2012). «When I was your age»: Bearing witness in holocaust education in montreal. *Canadian Historical Review*, 93(3), 408-435. <https://doi.org/10.3138/chr.10077>