

La idea de multiperspectividad en el aprendizaje histórico: una investigación a partir de películas sobre el nazismo

por *Éder Cristiano de Souza*

Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, Brasil.

eder.souza@unila.edu.br

Recibido: 20|11|2014 · Aceptado: 13|04|2015

Resumen

La idea de aprendizaje histórico es un tema central para los estudios de la Educación Histórica en Brasil. Este artículo comienza por intentar definir lo que es el aprendizaje propiamente histórico a partir de un debate teórico entre ideas de Peter Lee y Jörn Rüsen. En seguida, son analizados datos de una investigación empírica sobre el aprendizaje histórico de jóvenes en el trabajo con películas, con centralidad sobre el concepto de multiperspectividad. Por fin, se concluye sobre las limitaciones de pensar el aprendizaje histórico solamente como el desarrollo de competencias conceptuales en el análisis histórico, y se apunta para un horizonte teórico en el cual se piensa que aprender Historia es también aprender a vivir.

Palabras clave

multiperspectividad, aprendizaje histórico, películas, pensamiento histórico



The idea of multiperspectivity in the historical learning: an investigation from films about Nazism

Abstract

The idea of historical learning is a central topic for the study of History Education in Brazil. This article begins by trying to define what exactly is a historic learning from a theoretical debate between the ideas of Peter Lee and Jörn Rüsen. Then, data from empirical research on the historical learning of young people at work with films, focused on the concept of multiperspectivity are analyzed. Finally, we conclude about the limitations of considering only the historical learning as the development of conceptual skills of historical analysis, and points to a theoretical horizon within which we think that learning history is learning to live.

Key words

multiperspectivity, historical learning, films, historical thinking

Introducción

Es común en el cotidiano de profesores la pregunta: ¿Por qué aprender historia? La indagación generalmente es hecha por los alumnos, que no se conforman con una disciplina que mira al pasado, en cuanto ellos están preocupados con su presente o con el futuro, y también porque generalmente esta disciplina trata de temas que los aburre y no les parece tener sentido. Y por muchas veces son los propios profesores que hacen esta pregunta a sí mismos, e encuentran respuestas que no se sustentan en la práctica.

Uno de estos ejemplos es cuando surge la afirmación que el aprendizaje de la historia permitirá a los alumnos el desarrollo de una «consciencia crítica». En este caso hay un problema, pues muchos alumnos que aprenden «más historia», o sea, que obtienen mejores resultados en los exámenes, no necesariamente se tratan de personas críticas. Al mismo tiempo, muchos alumnos pueden ser críticos sin lograren grandes resultados en historia escolar.

La reflexión acerca del aprendizaje influye sobre la enseñanza en una doble dirección. Primero, la concepción sobre cómo y porque si aprende, torna posible crear estrategias para mejor enseñar. Y también cuando se adoptan formas nuevas de enseñanza, es posible conducir los alumnos a un aprendizaje nuevo. Pero esto no es tan simple como proponer una metodología que sea como una fórmula mágica, pues es necesario tener en cuenta la complejidad de este campo de análisis.

En este texto vamos a desarrollar esta cuestión, sobre los retos del aprendizaje de la historia, presentando los estudios de la Educación Histórica en Brasil y mostrando cómo contribuyen para complexificar el tema. La propuesta nos es definir sobre cómo y porqué se debe aprender la historia, pero cuestionar posibles respuestas en un debate teórico y traer contribuciones de un estudio empírico con el concepto de multiperspectividad.

1. Aprendizaje histórico: un debate teórico de la Educación Histórica

Educación Histórica es como se llama una línea de estudios que se está consolidando en Brasil hace poco más de una década. Sus investigaciones tienen como tema principal la manera como se enseña la historia y también como se la aprende. Estas reflexiones involucran también la naturaleza del conocimiento histórico, desde cómo se produce tal conocimiento, hasta sus apropiaciones por la sociedad y la orientación temporal de los individuos en sus identidades políticas, étnicas, culturales y en la fundamentación de luchas políticas y sociales. En la Educación Histórica hay una comprensión específica acerca del concepto de aprendizaje histórico, pues se entiende que hay procesos cognitivos específicos, distintos de una concepción general sobre aprender como una particularidad de la mente humana. O sea, tal comprensión está más allá de las influencias de las teorías de la psicología sobre cómo se piensa lo que sea aprender historia.

Las primeras investigaciones fueran influenciadas por aquellas hechas en Inglaterra, coordinadas por Peter Lee y Rosalyn Ashby (1993), principalmente los proyectos 13–16 y *Chata*. En tales estudios, los investigadores buscaron comprender la capacidad de niños y jóvenes para aprender no solamente contenidos históricos —los llamados conceptos substantivos— sino

también categorías específicas de la producción del conocimiento histórico —los conceptos de segundo orden—. La influencia de tales investigaciones fue fundamental porque permitió romper con ideas anteriormente aceptadas, entre estas la de que aprender historia es acumular informaciones sobre el pasado, y también qué niveles de complejidad del conocimiento enseñado se vinculan solamente a las etapas de desenvolvimiento cognitivo de los niños distinguidas por el nivel etario.

Las investigaciones en Inglaterra mostraron cómo niños y jóvenes, al aprender Historia en un trabajo con documentos históricos y artefactos culturales, por ejemplo, pueden reorganizar sus ideas históricas de forma compleja, raciocinando sobre categorías y conceptos, como evidencia histórica y empatía histórica, algo que no sería posible en una enseñanza centrada simplemente en la narración de los hechos pasados (Lee, 2006; Ashby, 2006). Tales pesquisas fueran desarrolladas en Inglaterra desde los años 1970, pero en Brasil se tornaron una referencia solamente con el trabajo de la profesora Maria Auxiliadora Schmidt, de la UFPR, y con los textos de la profesora portuguesa Isabel Barca, de la Universidad del Miño, desde el año 2003. La Educación Histórica puede entonces ser definida primeramente cómo un campo de estudios distinto de los trabajos anteriores, pues sus investigaciones hacen foco en el aprendizaje y no en las metodologías de enseñanza. También se caracteriza por defender una nueva idea del relacionamiento con el conocimiento histórico, en la escuela y en la vida de las personas, en la cual sea posible que los sujetos se orienten en el tiempo (Schmidt & Barca, 2009).

Alejarse de las reflexiones de las teorías psicológicas posibilitó a la Educación Histórica aproximarse de conceptos y referencias de la epistemología de la Historia, con base en la idea clave de que es posible distinguir una cognición propiamente histórica (Schmidt, 2009). En ese sentido, las contribuciones del historiador inglés Peter Lee y del filósofo alemán Jörn Rüsen son importantes, y es sobre las mismas que vamos a reflexionar a continuación.

Peter Lee (2011) señala que la adquisición de determinadas disposiciones posibilita la comprensión histórica. Entre tales disposiciones, destaca la de producir los mejores argumentos posibles, que nacen de preguntas y suposiciones que dan origen a la necesidad de apelar para la validez de las historias y a la verdad de las declaraciones. Eso también puede llevar a lo respecto por las evidencias y a la aceptación de que a veces las historias que deben ser contadas no son las que más nos interesan o son favorables. Lee destaca también que se torna posible reconocer la importancia de las personas del pasado, respetuosamente, como seres humanos, no manipulando sus historias. Tales procesos y disposiciones, según el historiador inglés, también tornarían posible:

Desarrollar una imagen del pasado que permita que los alumnos se orienten en el tiempo. Se trata de conocimiento substantivo coherente (a veces llamado de contenido histórico), organizado bajo la forma de un pasado histórico utilizable, en distintos niveles. Eso significa ayudar los estudiantes a abandonar la visión del presente como algo separado del pasado por un tipo de 'apartheid temporal', permitiendo, a su lado, ubicarse en el tiempo y mirar el pasado simultáneamente como represor y como responsable por posibilidades nuevas para el futuro. (Lee, 2011:140)

La idea de que el aprendizaje histórico posibilita la orientación para la vida tiene relación con una doble operación. Un conjunto de hechos del pasado, que podría ser entendido como

una pantalla de orientación que haría posible la comprensión del mundo presente como resultado de los hechos. Pero también un conjunto de raciocinios complejos haría los sujetos aptos a llevarse bien con el pasado sobre la bases de categorías esenciales a una racionalidad propiamente histórica, que garantice la validez del conocimiento en cuestión.

Para Lee es fundamental entender que en este movimiento de aprendizaje la historia es «contra intuitiva». Entender la historia de esta manera compleja lleva a las personas a modificar, o abandonar, ideas comunes y cotidianas, que habitualmente imposibilitan una comprensión del pasado. Hay ahí una contribución para la vida de las personas, pues ellas tienen que movilizar conceptos de segunda orden, que tornan posible mirar la historia de una perspectiva de cambio, superando miradas que entienden la realidad como al fijo y el pasado como algo sin conexión con la realidad (Lee, 2011). Así, la posibilidad es utilizar criterios para la validación del propio conocimiento del pasado, construyendo una historia que haga posible a cada sujeto una elaboración de cuadros del pasado, con raciocinios profundos y no inmediatos, que traen para la vida una práctica reflexiva. En ese sentido, las personas estarían más capacitadas para enfrentar las dificultades y controversias con sobriedad, tomando decisiones a partir de criterios más racionales.

Peter Lee (2006) llama «Literacia Histórica» el concepto síntesis de los objetivos del aprendizaje histórico. Es un conjunto de competencias que permiten a los sujetos tratar el pasado como un sistema de conexiones temporales, con historias abiertas y no completamente definidas. Padrones intelectuales, niveles de reflexión y criterios son exigidos para llegar a un raciocinio histórico bien sucedido, y la escuela, mismo no siendo igual que la academia, no puede dejar de enseñar a los alumnos las normas y los criterios de escrita de la historia. Aprender historia sería entonces desarrollar una comprensión conceptual compleja, y no simplemente entrenar determinadas habilidades para resultados directos y prácticos. Un ejercicio de reorientación cognitiva, que permite a los alumnos ver el mundo de maneras nuevas y más bien elaboradas, transformando sus visiones y movilizando nuevas perspectivas de acción. Y, de esta forma:

Es posible decir que la historia no es una actividad práctica (per una actividad cognitiva) que, en situaciones importantes, es como actividad práctica. En ella, una masa de conocimiento es producida y eso puede ser adquirido por cualquiera que aprenda historia. Pero este conocimiento no es formalizado o articulado en esquemas deducibles. Y porque no es formalizado, no puede ser aplicado en todas las instancias, pero solamente aplicado en ciertos casos. El conocimiento histórico puede ser considerado como (entre otras cosas) una experiencia vicaria: ella apunta para lo que puede ser esperado, en cuanto hace evidente que lo que es esperado es, raramente, como ocurre. Esto da alguna concepción para una gama de posibilidades y abre oportunidades de tomar esta concepción de forma reflexiva. (Lee, 2011:34)

Jörn Rüsen (2007) también teoriza esta relación entre la historia y la vida práctica. Según este filósofo alemán las experiencias históricas aumentan y se cualifican con determinadas interpretaciones, que direccionan hacia un futuro esperado, generando un horizonte de expectativas que orienta la definición de las identidades y la motivación para la acción. La movilización de ideas y perspectivas sitúa los individuos en el flujo temporal, que se entienden insertos en un mundo histórico, y construyendo su identidad y sus acciones a partir de este proceso de aprendizaje. Son las presiones del presente que llevan a la atribución de nuevos significados a

la experiencia temporal de las personas. Así, no es cualquier contenido que llevará a un aprendizaje histórica, pues tal aprendizaje es movilizado por contenidos vinculados a las experiencias de la realidad vivida y a la manera como se interpreta la realidad. Aprender historia, según Rüsen, se trata del desarrollo de la consciencia histórica como un proceso en lo cual el sujeto moviliza nuevas concepciones, amplía su comprensión de la experiencia temporal y se torna apto a argumentar sobre sus interpretaciones, justificando sus orientaciones.

Rüsen (1994) comprende que hay una unidad de la consciencia estructurada por la cultura histórica, en la cual las estrategias científicas, las formas de creación artística, la educación y la lucha por el poder son dotadas de significación para la constitución de la consciencia histórica. En esta «unidad global de la memoria histórica» ocurren procesos de legitimación, de crítica, de enseñanza, entretenimiento y rememoración, que utilizan los hechos del pasado como base para la fundamentación de estrategias estéticas, políticas y cognitivas relacionadas a los usos públicos de la memoria. Cuando construye una memoria histórica, o sea, un conjunto estructurado de narrativas que posibilitan la organización mental de la existencia temporal humana, el sujeto se percibe inserido en un mundo histórico, que lo precede y ultrapasa, y puede dar significado a su presencia en este mundo, o sea, esta memoria histórica integra-se a su propia memoria personal. Las historias narradas a los sujetos les posibilitan superar sus propias concepciones individualistas y estrechas de mundo, posibilitando la ampliación del horizonte cognitivo, con el reconocimiento del otro y de los vínculos que les conectan a la sociedad y a la humanidad.

Hay proximidad entre las proposiciones de Rüsen y Lee. Para ambos, la historia orienta los sujetos en sus vidas. Tal orientación tiene vinculación con el contenido de las narrativas, a partir de las experiencias históricas extraídas de determinado conjunto de documentos, y también con las operaciones cognitivas de interpretación histórica, a partir de procesos de calificación del aprendizaje en un sentido epistemológico, con la sofisticación de las operaciones mentales de la consciencia histórica en una lógica de pensar históricamente a partir de conceptos como intencionalidad, inferencia, evidencia, empatía, objetividad, multiperspectividad, y otros.

Entretanto, hay una cuestión: aprender historia de una forma compleja, con conceptos de segunda orden, ¿significa desarrollar raciocinios que contribuyen efectivamente para mejores soluciones para las problemáticas de la vida en sociedad? O sea, la orientación temporal, a la cual se refiere Rüsen, ¿resulta necesariamente de la capacidad de pensar complejamente a partir de la epistemología del conocimiento histórico, como sugiere Lee? Vamos presentar un ejemplo de un estudio empírico realizado en mi tesis doctoral (Souza, 2014), para evidenciar como es compleja esa relación entre pensar históricamente y orientarse en el tiempo.

2. La comprensión de jóvenes sobre la multiperspectividad en historia: conclusiones de una investigación en grupo focal

Actualmente mucho se habla sobre la multiperspectividad, como una forma de reconocimiento de las diferencias entre los distintos grupos humanos. En ese sentido, aprender historia de una manera que tome en cuenta diferentes miradas, y con respecto a los distintos

pensamientos y voces, sería una manera de garantizar un aprendizaje efectivo para la vida de los alumnos. Pero esto no es tan sencillo, y voy a mostrar esto a partir de conclusiones de la investigación que realicé en mi doctorado en Educación. Mis estudios empezaron con la preocupación de entender cómo se aprende historia mirando películas, y así, comprender cómo el cine puede ser importante para la enseñanza de la historia. La opción fue entonces reunir un grupo de jóvenes para asistir películas que tratasen de alguna manera del nazismo, pero que representasen miradas distintas sobre el tema.

La comprensión inicial fue que el nazismo es un asunto que trae en sí muchos problemas para el aprendizaje histórico, una vez que hay grande complejidad en sus definiciones y en las conclusiones, pues hay una carga sobre la memoria nazista. Esta carga tiene que ver con el trauma del holocausto, con el reforzó de esta memoria por los grupos judíos y con la idolatría y la militancia de los grupos neonazis. Todas estas cuestiones hacen más compleja la tarea de enseñar la historia del nazismo a los jóvenes, y más aún en un trabajo con películas y con la idea de multiperspectividad.

Las películas elegidas fueron: *El Hundimiento*, *Los últimos días de Hitler*, *El Pianista* y *El Triunfo de la voluntad*. La opción se dio porque se tratan de filmes con grande potencial técnico y artístico para interesar a los jóvenes y hacerlos pensar en el tema, y también porque se entendió que cada una de estas obras representa una mirada propia sobre el Nazismo, lo que haría posible a los alumnos entender la historia bajo la multiperspectividad y con una carga de complejidad que les permitiría desarrollar más profundamente sus operaciones mentales de interpretación histórica. Eso porque:

O aprendizado histórico acarreta aumento da competência de orientação. Essa competência diz respeito à função prática das experiências históricas interpretadas e ao uso dos saberes históricos, ordenados por modelos abrangentes de interpretação, com o fito de organizar a vida prática, com sentido, em meio aos processos temporais, ao longo dos quais os homens e seu mundo se modificam. A interpretação humana do mundo e de si possuem sempre elementos históricos específicos. Esses elementos referem-se aos aspectos diacrônicos internos da vida prática, ao quadro de orientação do agir e à identidade dos sujeitos. (Rüsen, 2007:117)

Los modelos de interpretación mencionados por Rüsen tienen que ver con la recalificación de la experiencia que resulta del aprendizaje histórico. En el caso del estudio empírico realizado los jóvenes manifestaron desde el principio de la actividad investigativa, que se realizó con discusiones en Grupo Focal, nuevas comprensiones sobre el nazismo, como resultado después de mirar las películas. Pero, lo más complejo es entender cómo eso se manifestó en relación a la idea de multiperspectividad, y cómo la dinámica de debates sobre el tema reveló esas operaciones. Cuando se escucha, lee o ve una narrativa —en el caso de las películas— y ésta es percibida como histórica, tal puede ser integrada al conjunto de las memorias de los sujetos. La operación de la experiencia histórica expresa múltiples temporalidades, que se comportan en las ideas históricas de los individuos sobre el tiempo.

La interpretación es operada basada en teorías y explicaciones históricas, y así fundamentan y dan sentido a valoraciones y significados, a partir de inferencias relacionadas a los documentos históricos, cuando estas son convertidas en evidencias plausibles que dan sustentación a tales

narrativas. Por fin, el punto culminante se da cuando ocurre la orientación temporal, que permite a los sujetos vincular pasado, presente y futuro, construyendo relaciones de sentido sobre la continuidad histórica. La multiperspectividad es, entonces, una manera de movilizar una experiencia más profunda y compleja sobre la historia. Un aprendizaje más complejo se da solamente con ejercicios que profundicen los retos a la interpretación histórica, y esto es posible cuando los alumnos confrontan—se con formas más bien elaboradas de interpretar las narrativas históricas.

El ejercicio estimulado en la actividad investigativa fue de intentar ampliar la percepción histórica de los jóvenes, dándoles la oportunidad de mirar películas distintas y hacer discusiones en grupo sobre sus entendimientos, sus impresiones y sus conclusiones. El resultado de esta investigación ha traído como primer resultado que los jóvenes construyen una mirada de la historia bajo una idea de dicotomía, y no de multiperspectividad. O sea, a los jóvenes que fueran objeto de investigación, les parece que en la historia hay dos lados de una lucha, y que todas las miradas son dependientes del lado en que se ubica aquel que narra la historia.

Esa dicotomización del pasado empieza con la tendencia que los jóvenes demostraron de tomar partido en la historia. Los individuos se identifican con una causa o un grupo, y entonces direccionan su análisis del pasado desde un juzgamiento de valor. Tales juzgamientos son limitadores del aprendizaje, pues la abertura a un conjunto de posibilidades variables es una forma más amplia y compleja de entendimiento, o que podría llevar a una superación y a un entendimiento del tiempo. Algunas de las posiciones tomadas por los jóvenes fueron problemáticas, pues los sujetos no superaron el pasado, y mismo después de la experiencia de aprendizaje continuaron conduciendo sus interpretaciones desde determinados valores, que los llevaron a demarcar posicionamientos. Eso fue notado cuando una joven marcó una posición en favor de otra mirada sobre el nazismo, y ha hecho esto refiriéndose a los judíos de manera peyorativa:

Monique: —Eu já tinha assistido aos filmes, já sabia dos dois lados, e sempre, não sei por que, apoio o nazismo. Mentira! Não, eu acho que eu não apoio o nazismo, mas é tipo, igual eu falo, toda vida, todo mundo, nossa, meu pai você só vai falar com ele e ele fala, coitadinhos dos judeus, só judeus, ninguém pensa no lado de Hitler, ninguém pensa o líder bom que ele foi, ele foi bom. Imaginem um partido desse, só que não matando tanto né, mas imagine um partido desse, ia para o mundo inteiro, não só na Alemanha.

La duda de la joven en afirmar que apoya el nazismo ha parecido más una forma de autocensura, por la presencia de los colegas, que realmente una incerteza con relación a tomar esta posición. De esta manera, la joven Monique no ha percibido a las películas desde la múltiple perspectiva, pues su comprensión fue que existe una manipulación de la Historia por aquellos que defienden los judíos, y los films serían una forma de restaurar la memoria de los nazis bajo un nuevo punto de vista.

Cuando los jóvenes fueron preguntados sobre de qué manera iban a narrar la historia del nazismo, después de ver las tres películas y debatir el tema, otro joven se manifestó y se posicionó en oposición a Monique. Veán la discusión:

Monique: —Eu ia falar que tinha um partido fundado por Hitler, que ele era o líder do partido, e que eles tinham o motivo deles para matar judeus, era tipo para tirar dali quem era melhor que eles, que os alemães, e isso, eu ia contar a história.

Tem os dois lados é claro, ia falar que muitos judeus morreram por causa das leis do partido, mas não foi sem sentido, como diziam. Ah, matou sem sentido os judeus, ele não matou sem sentido. Ele tinha uma ideia, e os que apoiaram ele na ideia ele, sei lá, mete bomba.

Nélio: —Eu contaria só as partes dos judeus... (interrompido por Franklyn, que mudou o assunto)

Pesquisador Assistente: (retomando o assunto anterior) —Nélio, você falou que contaria só a parte dos judeus, me explique por que você acha que iria privilegiar só a parte dos judeus?

Nélio: —Pelo fato de ser sofrido para eles.

El partidismo de la joven Monique fue reforzado, pero generó otro partidismo, del joven Nélio, que salió en defensa de los judíos. Para Monique los nazis tuvieron sus ideales, por los cuales lucharan y también realizaron actitudes reprobables. Por otro lado, Nélio argumenta que iría a narrar la historia por un único lado, el de los judíos, que son las víctimas de la historia. En ambas posiciones los jóvenes expresan maneras poco consistentes de comprender y manejar la historia. Como señala Von Borries (2011), la enemistad heredada es una de las maneras débiles de manejar la historia, pues así la historia no puede ser superada, pues siempre se entiende que es necesario reactualizar las luchas del pasado en el presente, y defender uno de los lados. Esta conducta claramente influencia a los jóvenes, que no entienden la posibilidad de superar el pasado y buscar entendimientos conciliatorios.

Los otros jóvenes de la investigación no manifestaron esta conducta de elegir uno de los lados del conflicto, pero tampoco lograron entender la historia bajo la idea de multiperspectividad. Para ellos, lo imperativo es que en la historia del Holocausto solo puede haber dos lados, el de los nazistas y el de los judíos. Las distintas interpretaciones no son más que variantes de las dos. Veamos un poco más de las discusiones para entender de qué manera se construyen estas ideas:

Pesquisador Moderador: —Vamos supor que vocês estejam em casa, assistindo televisão com (...) uma pessoa que vocês gostam muito, e aí passa um trecho de um filme, de um discurso do Hitler, ou uma imagem de um campo de concentração, e a pessoa pergunta: o que é isso, do que se trata? O que você ensinaria a essa pessoa sobre esse assunto? Que história que você iria contar para ela?

Sophia: —Eu, se fosse uma pessoa que não soubesse nada, eu ia contar desde o começo, que os alemães eram revoltados porque eles perderam a Primeira Guerra, depois eu ia contar sobre Hitler, só que eu não ia ficar falando assim muito sob só o ponto de vista dos judeus, ia falar sobre tudo, sobre a organização, sobre a importância de um líder para o povo.

*Katherine: —Eu focaria em relatar os dois lados, tentar contrapor na balança seja as lideranças, a organização, o sofrimento, é tudo, ia tentar relatar os **dois lados** não sendo, não puxando qual o lado certo, qual o lado correto.*

Fernanda: —E falar que Hitler não era uma pessoa tão má assim que todo mundo diz, todo mundo acha.

Sophia: —Eu indicaria a ela assistir «A Queda!» (risos).

Marcio: —Eu destacaria quais os principais fatos que aconteceram, o principal, falar do Hitler, de tudo, dos pontos negativos.

Fernanda: —Ah, eu já focava mais na parte do Hitler, porque o judeu teve uma chance de... (interrompida por Franklyn).

Franklyn: —Eu iria focar naquela parte que os judeus estavam sem um líder, porque o que faltou lá foi uma liderança. E já no nazismo tinha. Eu queria ter sido um líder deles.

Cuando son preguntados respecto de cómo transmitirían el conocimiento sobre el nazismo a alguien que no conociese tal tema, los jóvenes revelaron pistas sobre las narrativas que elaboran. En este intento de expresar sus entendimientos, los jóvenes revelaron que los films los llevaron a constituir la noción de que en la historia del nazismo siempre hay dos lados: el lado judío, que es reforzado por la cultura histórica y limita la comprensión del nazismo, y el lado de los nazis, que necesita ser revelado para que el conocimiento histórico sea más profundizado.

Esta noción dicotómica de la historia no parece más bajo la posición del partidario puro y simple, como en los comentarios anteriores, y si bajo una comprensión de que hay algo a más a ser revelado en esta historia, y que ese algo a más se encuentra en la perspectiva de los alemanes sobre el nazismo. Es necesario tener cuidado con esta manera de pensar la historia a través de binomios, pues ella tiende a concebir el pasado como un campo de fuerzas de polos opuestos. La multiperspectividad es más compleja, pues es necesario entender que hay sujetos distintos y variadas posiciones que pueden estar representadas en los relatos históricos.

Entre los jóvenes de esta pesquisa la visión dominante fue que hay solamente dos versiones posibles del pasado nazista, una de los judíos que oculta las voces del otro lado, y la de los nazistas, que fue históricamente sufocada y necesita ser rescatada para que se constituya una mejor comprensión de la experiencia histórica, en especial por sus aspectos positivos. Ese ejercicio cognitivo llevó a los jóvenes a juzgar a los judíos como un pueblo débil, como víctimas de sus propios errores, y así terminó por suavizar la responsabilidad de los nazis por sus atrocidades. Veamos la discusión siguiente:

Pesquisador Assistente: —Quando a Monique falou que entende o lado do nazismo e ela encontra dificuldade às vezes, o Franklyn se incomodou. Por que você ficou incomodado Franklyn? Você acha que é melhor olhar o ponto de vista dos judeus, que você queria ser um líder deles?

Franklyn: —Não, na minha opinião é que na época faltou isso para os judeus, a união, eu acho que se tivesse um líder, à altura assim que chegue até perto do Hitler, eu acho que ia acontecer a união dos judeus. Eu acho que faltou liderança de uma pessoa tipo, um líder judeu para eles.

Assistente: —E você viu também o primeiro filme e esse hoje, e o primeiro filme você viu a liderança do Hitler, e então, você poderia cruzar as cenas do filme para explicar o que você disse agora?

Franklyn: —No primeiro mostrou só a liderança de Hitler, ele era o principal, todo mundo venerava ele, e era o líder. (...) Mas [entre os] judeus não havia um líder como o Hitler, nos judeus faltou muita coisa.

El ejercicio cognitivo que ha hecho el joven Franklyn puede revelar un juzgamiento implícito. Él pensó en lo que faltó a los judíos para sobrevivieren y llegó a la conclusión de que fueron víctimas de sus propios errores. O sea, cuando intenta mirar la historia desde otro punto de vista, la tendencia es entender que hay dos lados, y con cierta preferencia por los alemanes.

Hay ahí algunas cuestiones: ¿Por qué los jóvenes muestran dificultades en percibir la historia desde la idea de multiperspectividad? ¿Qué influencias sufren estos jóvenes que limitan sus comprensiones de la historia al *topos* del maniqueísmo? Tales cuestionamientos nacen de las constataciones de la pesquisa, pero no es fácil les dar respuestas certeras. Profundizar el análisis de las ideas de los jóvenes a veces puede permitir una comprensión más clara, veamos otros trechos del debate:

Pesquisador Moderador: —O que vocês colocariam como algo que aprenderam sobre a História como um todo e sobre o nazismo em particular?

Anne: —Que na história existe sempre os dois lados, tanto o lado do sofrimento dos judeus quanto o sofrimento dos alemães.

Marcio: —Que sempre mostra os judeus, e os nazistas não. É uma nova forma de aprender, você não ouve um lado da história, mas os dois lados da história. O que o Hitler trabalhou e o que os judeus sofreram com o que ele fez.

Sophia: —Até o lado bom de Hitler, que no primeiro filme mostra ele beijando as criancinhas e tal, que era uma coisa que eu não sabia e que eu achei muito interessante, como a Anne falou, os dois lados, que também os alemães sofreram, eu não tinha ideia, que os alemães também tinham sofrido tanto com o nazismo.

Katherine: —Nos ensina a ver o bem dos dois lados, porque é fácil a gente ver o lado de quem sofreu, o lado das torturas e tal, e a gente não consegue parar para ver talvez os motivos e a figura do Hitler, ele era um ser humano comum, que pena que ele não soube usufruir do dom que ele tinha, que ele sabia ser, ele usou para o mal.

Mr. Roberto: —Quando o poder sobe à cabeça você perde. Por que eu estou dizendo isso, porque Hitler antes, no começo, ele queria o bem-estar para todos os alemães não é, daí quando ele viu que ele estava começando a perder, daí o poder subiu à cabeça dele e ele se tornou individualista, então ele queria porque queria tentar dominar o mundo e queria que saísse daquela forma que ele pensava.

Nélio: —Os dois lados da moeda, porque é diferente, os judeus apareceram no último filme e foi bem sofrido, só que o primeiro filme apareceu tipo o processo do Hitler, os soldados tudo.

Fernanda: —Eu acho assim, o Hitler ele montou toda a força dele para eles trabalharem em conjunto, e estava tudo indo bem. A partir do momento que ele começou a trabalhar pensando só nele ele começou a decair. Assim como os judeus, se os judeus tivessem pensado todo mundo junto, começado a se unir, eles tinham ganhado, eu acho, na minha opinião. Mas não, cada um pensou por si, eu acho que assim o império deles foi decaindo assim como o do Hitler.

Otra vez es posible observar la historia pensada de una manera predominantemente dicotómica por estos jóvenes. Hay dos historias del nazismo: aquella que privilegia el sufrimiento de los judíos, e a otra, que presenta los grandes hechos de Hitler y de los nazis. El aprendizaje histórico a partir de los films fue comprendida por los jóvenes como el aumento de sus experiencias en el sentido de ver el otro lado, y no como una superación de sus visiones tradicionales y del reconocimiento de la multiperspectividad. El planeamiento de la pesquisa privilegió esta idea en la selección de las películas, pero los jóvenes no percibieron esto. Tal situación puede ser comprendida desde la idea de Rösen (2012), según la cual la consciencia histórica se moviliza desde las referencias primeras, que vienen del mundo de la vida práctica. Estos jóvenes claramente son influenciados por la idea de dualidad, de oposiciones binarias, algo como el bien contra el mal, o el lado cierto contra el errado. Veamos un poco más de estas ideas:

Pesquisador Moderador: —(...) vocês falaram que antes a gente aprendia história só pelo lado dos judeus, e agora porque é importante se colocar no lugar do alemão e entender os motivos deles?

Marcio: —Para ver os dois lados, não só um lado.

Sophia: —Para você criar seu senso crítico, sempre é bom você saber os dois lados, senão você vai sempre pender a um, ou pender a outro, porque também sabendo o tanto que eles sofreram, claro que não igual a campos de concentração, igual aos judeus, mas faz a gente pensar mais no lado dos alemães também.

Pesquisador assistente: —E compreender por todos lados é tentar entender as coisas hoje, é isso?

Sophia: —É isso, não é porque eu sei uma coisa, se eu ver uma coisa, eu vou adquirir conhecimento para mim, não quer

dizer que eu vou aderir àquilo. A gente tem que ter essa cabeça aberta para receber conhecimento de todos os lados e seguir a sua linha de pensamento, e não ser influenciado.

El posicionamiento de la joven Sophia deja clara esta base del pensamiento de ellos sobre el conocimiento histórico, bajo la preocupación con distanciamiento y imparcialidad. En este caso, sí hay dos lados en la historia, el individuo tiene que reflejar desde afuera, y formular una comprensión más clara, sin tomar un partido.

Cuando tomamos como referencia las bases epistemológicas del conocimiento histórico, es posible problematizar esta idea. Tal noción de objetividad es que existe un pasado verdadero, accesible por la experiencia, pero que sus relatos son cargados por el partidismo. Las películas fueron entonces entendidas por los jóvenes como documentos no totalmente válidos, pues traen marcas personales de aquellos que los realizaron. Las dos primeras películas («El Triunfo de la Voluntad» y «El Hundimiento»), fueron entendidos como una versión alemana, y el tercero («El Pianista»), como la mirada desde una perspectiva de los judíos.

La opción de los jóvenes por esta dimensión empírico/normativa de la plausibilidad del conocimiento histórico es controversia, una vez que no lleva en cuenta que hay también una dimensión narrativa del conocimiento histórico. O sea, cuando buscan la neutralidad, los jóvenes también abdicar de la orientación, y juzgan el pasado como algo muerto, sin valor y sin vivacidad.

El pensamiento histórico movilizado por los jóvenes puede ser sintetizado en una fórmula: Si hay intencionalidades en la producción de las narrativas históricas, es necesario mantener—las aisladas, pues representan el partidismo. Así, el desarrollo de la experiencia histórica significa ampliar los argumentos sin dejar—se influenciar por estas intenciones. El pasado entonces es objetivo cuando analizado bajo criterios racionales de validación, y eso puede estar para allá de las perspectivas.

El aislamiento de las intencionalidades y la definición de la objetividad posibilitan hacer más complejo el entendimiento, que consiste en la aproximación del pasado y en la superación de las perspectivas tendenciales. Estos jóvenes buscan entonces un pasado real por tras de las perspectivas, pues éstas son siempre entendidas como adulteraciones del pasado, con niveles diferentes de interferencia en la comprensión posible de los hechos. Así, no entienden que tales explicaciones son interpretaciones históricas abiertas y limitadas, por eso siempre buscan calificar las perspectivas, juzgando aquellas que estarían más próximas del acontecido, y las que hacen distorsiones de los hechos.

Hay ahí un punto problemático. Sí aprender historia es aprender, como señala Lee (2011), a hacer formulaciones complejas sobre la validez de las informaciones colectadas, entonces estos jóvenes aprendieron historia. Pero, sí aprender historia es construir orientaciones para el futuro a partir del conocimiento del pasado, estos jóvenes aprendieron historia de una manera indeseable. Eso porque, cuando juzgaron el pasado bajo raciocinios de dualidad/objetividad, menospreciaron todo el sufrimiento de las víctimas del nazismo, de una manera fría e imparcial.

3. Consideraciones finales

El reto de esta investigación fue hacer los jóvenes formularen visiones más complejas de la Historia desde una concepción de multiperspectividad. Esta idea toma como referencia la existencia de personas y pueblos con distintas opiniones, experiencias, sueños y luchas. Eso podría generar una visión más clara y abierta de mundo, en el sentido de posibilitar una humanización de los sujetos con el aprendizaje histórico que orienta la vida práctica.

Pero esto no ocurrió. Los jóvenes dejaron claro que están marcados por la idea de dualidad, y por la busca por raciocinios más objetivos, en el sentido de la búsqueda por la verdad. Es algo del pensamiento común de las sociedades hoy, la necesidad de buscar la verdad absoluta, y la ausencia del sentido humano propio de la narrativa histórica. En este caso, no se da importancia a la dimensión del sufrimiento y a la carga dramática de los eventos, pues lo que es importante es la conclusión más certera.

Creo que un aprendizaje histórico efectivo, que pueda traer alguna contribución para el crecimiento de los sujetos como seres humanos, no puede estar restringido a la idea de racionalización pura y simple. Con esto, no quiero decir que sea necesario abdicar de los raciocinios sistemáticos y racionales, apenas que hay dimensiones humanas más profundas y complejas en las historias. Sea en la historia del Holocausto, y en muchas historias de exploración, humillación, masacre y violencia que son las bases del mundo en que vivimos, es necesario no separar este pasado del mundo en que vivimos, y también no perder esta dimensión de proximidad entre el sujeto que aprende y la historia aprendida.

La orientación como un criterio de análisis del aprendizaje histórico es una idea clave para pensar en una Educación Histórica que pueda contribuir para formar un mundo más igual, democrático y también transformador. Esto solo puede ocurrir sin la separación entre las dimensiones de la experiencia calificada del pasado, de la interpretación criteriosa de los hechos y de la orientación resultante de estos procesos. Entonces, cuando un profesor intentar entender cuanto de historia sus alumnos lograron aprender, debe preguntar—sé también de que manera tal aprendizaje los orienta para la vida de todos en sociedad.

Bibliografía

- Ashby, R. (2006).** Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. En Schmidt, M. A. & T. Braga Garcia (Org.). *Educar em Revista* (151–170). Curitiba: UFPR.
- Lee, P. & Ashby, R. (1993).** Progression in historical understanding among students Ages 7–14. *Annual Meeting of the British Education Research Association*. Liverpool, England.
- Lee, P. (2006).** Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, 131–150.
- Lee, P. (2011).** Historical literacy and transformative history. En Shelmit, D. & L. Perikleous. *The future of the past: why history educations matters* (129–168). Nicosia: Kailas Printers & Lithographers.
- Rüsen, J. (2007).** *História viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UNB.
- Rüsen, J. (2012).** *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A.
- Schmidt, M.A. (2009).** Cognição Histórica Situada: Que aprendizagem histórica é esta? En Schmidt, M. A. & Barca. I. *Aprender história: perspectivas da educação histórica* (21–51). Ijuí: Unijuí.
- Souza, E.C. (2014).** *Cinema e Educação Histórica: Jovens e sua relação com a história em filmes*. Curitiba (Tese de Doutorado, PPGE–UFPR).
- Von Borries, B. (2011).** Coping with burdening history. En Bjerg, H.; Lenz, C. & Thorstensen, E. (Eds.). *Historicizing the uses of the past: scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to world war II* (165–188). Bielefeld: Transcript–Verlag.