

LA MASACRE DEL ZONG (1781): UNA EXPERIENCIA DE EMPATÍA HISTÓRICA

THE ZONG MASSACRE (1781): AN EXPERIENCE OF HISTORICAL EMPATHY

Ana Asión Suñer

anassu@unizar.es

Universidad de Zaragoza (España)

Recibido: 16/04/2020

Aceptado: 09/12/2020

Resumen:

La presente investigación busca aportar una nueva perspectiva sobre el impacto del trabajo en empatía histórica desarrollado con el alumnado. Se basa en una experiencia con estudiantes de 4º E.S.O. centrada en el episodio conocido como la masacre del barco negrero Zong (1781), en el que 142 esclavos africanos fueron lanzados al mar. En la actual propuesta, situada dentro de la unidad didáctica Los Derechos Humanos y la trata de personas: un problema de ayer y hoy, se invitó a reflexionar y opinar acerca del suceso y el proceso judicial que le acompañó. Tras trabajarlo en clase, uno de los ejercicios propuestos fue responder a la pregunta: ¿Habría que condenar al capitán del barco Zong? A partir del análisis de las respuestas (n=100) se establecieron diferentes grados de empatía, que dieron como resultado un estudio sólido y valioso, en la línea de otras investigaciones similares dentro de este mismo campo.

Palabras clave: empatía; pensamiento histórico; derechos humanos; ética; experiencia; secundaria

Abstract:

This research seeks to provide a new perspective on the impact of work on historical empathy developed with students. It is based on an experience with 4th E.S.O. students, focused on the episode known as the slaughter of the slave ship Zong (1781), in which 142 African slaves were thrown into the sea. In the current proposal, located within the teaching unit Human Rights and human trafficking: a problem of yesterday and today, they were invited to reflect and comment on the event and the judicial process that accompanied it. After working in class, one of the proposed exercises was to answer the question: Should the ship's captain Zong be sentenced? From the analysis of the responses (n=100) different degrees of empathy were established, which resulted in a solid and valuable study, in line with other similar investigations in this same field.

Keywords: empathy; historical thinking; human rights; ethics; experience; secondary

1. Introducción

En los últimos años el fomento de la empatía histórica o toma de perspectiva histórica ha ido teniendo cada vez más relevancia en los currículums académicos de Secundaria. Tomando como referencia el episodio de la masacre del barco negrero Zong (1781), durante el cual se lanzaron al mar 142 esclavos africanos, lo que se presenta a continuación es una investigación generada a partir de una experiencia de trabajo realizada con estudiantes de 4º E.S.O. Situado dentro de la unidad didáctica Los Derechos Humanos y la trata de personas: un problema de ayer y hoy, el alumnado realizó un ejercicio alrededor del juicio que se efectuó tras la catástrofe. Tras su explicación en clase, se les planteó la pregunta: ¿Habría que condenar al capitán del barco Zong? A partir del análisis de las respuestas dadas por los participantes se han podido establecer diferentes grados de empatía, que sin duda ayudan a revisar y replantear no solo la metodología de la propuesta ofrecida, sino también la propia elección del suceso trabajado. El número de propuestas estudiadas (n=100) es lo suficientemente amplio como para poder establecer un estudio sólido y valioso, que continúe en la línea de otras investigaciones similares dentro del campo de la empatía histórica en el ámbito académico, como las llevadas a cabo por Lee (2003), Perikleous (2011), Calderón-López, P. y Arias-Ferrer, L. (2017) o Carril Merino (2019).

Hoy en día el concepto de “empatía histórica”, a pesar de haber concitado un gran número de estudios, todavía sigue adoleciendo de un consenso firme acerca de su significado. El foco del debate se sitúa entre la visión de empatía como identificación o como exploración racional del contexto que rodea a las actuaciones y las explican. Pese a que resulta común que se vincule dicho término con el de “simpatía”, “apreciación personal por algo o alguien”, se trata de una interpretación errónea, siendo más habitual relacionarlo con el de “búsqueda de otras perspectivas” (Kitson, Husbands y Steward, 2011, p. 67). Aunque en ciertas ocasiones pueda incluir dimensiones emocionales (Lazarakou, 2008, p. 27; Feliu y Hernández, 2011, p. 119; Davison, 2012, p. 12), lo cierto es que suele estar ligada a un ámbito intelectual. En cualquier caso, la finalidad principal que persiguen este tipo de actividades es que el grupo estudiantil adquiera una perspectiva histórica adecuada, que le permita situarse y comprender el pasado y a sus gentes. El estudio actual busca además investigar y analizar el impacto de esta experiencia para el desarrollo de la empatía historia en el alumnado.

2. Material y métodos

El estudio que se ha elaborado en relación con esta experiencia tiene como principal objetivo determinar, tras el análisis de sus resultados, qué grados de empatía existen en el alumnado. Realizada con alumnos de 4º E.S.O. dentro de la asignatura de Educación ético-cívica, se trata de trabajar no solo los contenidos, sino también de hacerles reflexionar y adoptar una posición crítica sobre los mismos. El estudio se llevó a cabo finalmente con 100 de los 114 alumnos a los que se impartió clase: 4ºA (25), 4ºB (27), 4ºC (22) y 4ºD (26). Las causas de excluir a esos 14 estudiantes fueron variadas: desde la ausencia de presentación del trabajo -la más numerosa- o del ejercicio en cuestión hasta la imposibilidad de juzgar tres de los casos por su incoherencia. Quizás el hecho de no haber podido analizar los comentarios de la totalidad del alumnado haya sido la mayor debilidad del estudio. No obstante, puesto que el número de ausencias en relación con el total es bastante bajo, se considera que la fiabilidad y rigor de la experiencia siguen siendo elevados.

El acontecimiento elegido es el asesinato de aproximadamente 142 esclavos africanos en manos de la tripulación del barco negrero Zong en los días siguientes al 29 de noviembre de 1781. Propiedad de un sindicato de comercio de esclavos de Liverpool, que había sacado un seguro de las vidas de los esclavos, el navío Zong se encontraba en ruta desde África hasta Jamaica. El capitán se dio cuenta de que habían cometido un error de navegación y que, variando el rumbo, todavía tardarían casi un mes más en llegar a su destino. Además, su seguro no reembolsaría en el caso de que los esclavos hubieran sufrido muerte natural o asesinato. Por ello, y justificándose diciendo que el barco estaba empezando a quedarse sin agua por unos problemas de navegación, el capitán Luke Collingwood llegó a la conclusión de que, para evitar pérdidas económicas, lo mejor era arrojar a los esclavos por la borda.

Posteriormente, los dueños del Zong hicieron una reclamación a sus aseguradores por la pérdida de los esclavos. En 1783 comenzó el juicio en Londres, en el que el jurado dio la razón a los propietarios del barco. Sin embargo, más adelante el asunto fue llevado a un nuevo juicio ante la Corte Suprema. En éste la aseguradora presentó pruebas de que en el barco había agua más que suficiente, por lo que el juez, Lord Murray, suspendió la validez del anterior juicio.

La experiencia buscó que el grupo de estudiantes conociera de primera mano el contexto en el que se produjo el suceso, así como todos los puntos de vista presentes en él. El objetivo fue que se sintieran capaces de realizar una correcta inmersión en la época, asentar conocimientos y reflexionar idóneamente acerca de los hechos acontecidos a finales del siglo XVIII. Los logros específicos que se deseó que alcanzara el alumnado con este ejercicio, relacionándolos siempre con la unidad didáctica en el que éste se ubicaba, fueron los siguientes:

- Analizar y valorar la evolución de los Derechos Humanos y de la esclavitud en el mundo, desde el siglo XVIII hasta la actualidad.
- Obtener y analizar críticamente información histórica -tanto fuentes escritas como audiovisuales- relativa al suceso del Zong y su contexto (finales del siglo XVIII) desde la perspectiva de la época, con la que reflexionar sobre su propia ética a partir de la de otras épocas pasadas y aprender a comunicarla de forma objetiva y fluida a los demás. Es fundamental que los participantes sepan relacionar el medio y la época con la sociedad en la que se inserta.
- Tener en cuenta las distintas perspectivas presentes en el acontecimiento. Solo de este modo se puede lograr una comprensión completa y adecuada de los hechos.
- Buscar información y utilizarla para resolver problemas éticos. Se recomienda en este caso el uso, de forma crítica y responsable, de las TICs, como un instrumento más para el conocimiento y la comprensión de la realidad social.
- Consolidar conceptos y vocabulario específico de la materia; así como aplicar los instrumentos y las técnicas que caracterizan la Educación ético-cívica.
- Adquirir y afianzar valores de igualdad, libertad, solidaridad, tolerancia, etc. puesto que, a través del conocimiento de diversos momentos históricos, el individuo se inserta en otras sociedades, desarrollando de este modo habilidades como la empatía histórica.

Se aprovecharon todas aquellas herramientas que aporta la Educación ético-cívica para completar la experiencia histórica, lo que ayudó a los estudiantes a realizar un ejercicio empático completamente satisfactorio. El hecho de tener en cuenta valores como la solidaridad, la libertad o la igualdad hicieron que los alumnos trabajaran una doble dimensión, puesto que tuvieron que identificar que los mismos, igual que los hechos narrados, no eran comprensibles desde una perspectiva actual.

Tal y como señalaban Kitson, Husbands y Steward (2011), enseñar a través de personajes reales del pasado (role-play) es una forma poderosa de conseguir que el alumnado empatice con la época, evitando además los problemas que genera la primera persona. En la experiencia que aquí se presenta, los grupos adoptaron el papel de los agentes implicados en el juicio del Zong. Para ello contaron tanto con la información que habían elaborado individualmente, como con aquella recogida por sus compañeros. De este modo, y tras el análisis de todos estos contenidos a través del debate generado en clase, se les planteó que adoptaran una postura y reflexionaran acerca de la pregunta: ¿Habría que condenar al capitán del barco Zong? Una cuestión clave, puesto que suponía que el alumnado no solo se centrara en el hecho concreto, sino que a su vez realizara un ejercicio de comprensión de todo el contexto socio-cultural de la época.

Se insiste de nuevo en la doble dimensión de esta experiencia, en la que se combinó el ejercicio de defensa y puesta en común de cada argumento a través del debate con la reflexión y crítica personal generada tras analizar toda la información recogida en el aula. La interrelación entre ambas actividades dio como resultado un punto de vista personal en cada estudiante, reflexiones con las que se trabajó para elaborar las distintas categorías empáticas.

La experiencia se llevó a cabo en el Colegio Santa María del Pilar (Marianistas) de Zaragoza, vinculada a la asignatura de Educación ético-cívica de 4º E.S.O. y en concreto a la unidad didáctica titulada Los Derechos Humanos y la trata de personas: un problema de ayer y hoy. Se emplearon tres sesiones (50 minutos cada una) de la materia, impartándose en los cuatro grupos de dicho curso (114 alumnos). Ninguno de ellos contaba con alumnos que hubieran realizado el mismo curso académico el año anterior ni con estudiantes con necesidades educativas especiales.

Dado el esfuerzo que supone a los estudiantes adentrarse en el pasado, se elaboró una metodología de trabajo que estuviese perfectamente estructurada y pensada para el objetivo que se perseguía. Al mismo tiempo resulta fundamental que el docente conozca los propios conceptos sobre los que se apoya el alumnado, los cuales, muchas veces, resultan erróneos y aportan una visión inadecuada del pasado (Domínguez, 1986). El desarrollo de toda la experiencia fue el siguiente:

Sesión 1:

- Explicación breve por parte de la docente de la situación del comercio de esclavos en el Siglo XVIII.
- Visualización del comienzo de la película de *Belle* (2013).
- Breve explicación por parte de la profesora de la denominada masacre del Zong (1781).
- Exposición al alumnado de una serie de preguntas en relación con el siguiente vídeo.
- Visualización de un fragmento de *Belle* en el que se expone la problemática del barco negrero anteriormente aludido.
- Exposición de nuevo al grupo de estudiantes de una serie de cuestiones vinculadas con el tercer extracto del largometraje.
- Visualización de la escena de *Belle* en la que tiene lugar el juicio del Zong.

Sesión 2:

- Explicación pormenorizada por parte de la docente de la masacre del Zong.
- Debate en el aula en torno a la pregunta: ¿Habría que condenar al capitán del barco Zong?

- En relación con las posiciones del alumnado extraídas del debate anterior, se generan cuatro grupos de entre seis y siete personas. Dos de ellos a favor de condenarlo, los otros dos en contra.
- Una vez establecidos los grupos, reparto de material y bibliografía en relación con el caso:
 - o Documento acerca de la aceptación de una nueva prueba en el caso del incidente del Zong (1783).
 - o Ejemplo de libro de cuentas de un barco negrero (“Molly”, 1758). Muestra cómo, para los navegantes, el comercio de esclavos era un negocio como cualquier otro. Tratan a éstos como carga, y no como seres humanos con sus propios derechos.
 - o Ejemplo de un anuncio de la época en el que se venden esclavos negros como si fueran un producto más de consumo (1769).
 - o Fragmento del libro La trata de esclavos. Historia del tráfico de seres humanos de 1440 a 1870 (1998) de Hugh Thomas, en el que se trata el caso concreto del barco Zong (pp. 482-483).

Fuera del aula trabajaron de manera individual con todo este material, aconsejándoles que ampliaran conocimientos con la búsqueda de más información. En la siguiente sesión defendieron su postura.

Sesión 3:

- Exposición por grupos del trabajo realizado fuera del aula. Se valoró positivamente tanto el uso de nuevas tecnologías como la exposición de nuevos datos. Con posterioridad pasaron a refutar los argumentos de los dos equipos que defiendan la postura contraria. Finalmente se llevó a cabo una conclusión global.

Los criterios de evaluación de todas las actividades de la unidad didáctica, tanto los cinco ejercicios individuales -plasmados en un cuaderno de trabajo de formato DIN A3, 80% de la nota final- como la defensa del trabajo común -exposición y debate correspondiente a la sesión tres, 20% de la nota final- se recogieron en dos rúbricas. Para el caso de la evaluación de la experiencia que aquí se plantea se tuvo en cuenta el ejercicio en el que cada estudiante reflexionó de manera individual en torno a la pregunta ¿Habría que condenar al capitán del barco Zong?, así como las notas extraídas por la docente de la exposición grupal llevada a cabo en la sesión tres.

El estudio ha tomado como punto de partida las categorías relacionadas con la empatía histórica establecidas por el proyecto “History 13-16” (1972) y el Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches). En el primero se propone una clasificación basada en cuatro estadios (Domínguez, 1986, p. 5-6):

- Estadio I. El alumnado asume que sus predecesores fueron intelectual y/o moralmente inferiores a las personas de hoy. Falta total de comprensión.
- Estadio II. Asumen que los hombres del pasado comparten unas mismas cualidades humanas con los del presente. Motivaciones estereotipadas y ahistóricas.
- Estadio III. La población estudiantil se esfuerza por ponerse en el lugar del agente y considerar sus circunstancias particulares. Empatía, pero no exactamente histórica (punto de vista presentista).
- Estadio IV. Verdadera empatía histórica. No sólo consideran la situación sino también el punto de vista propio o probable de los agentes históricos.

Por su parte, el Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) añade un nivel más, comenzando con una visión del pasado mayoritariamente incomprensible y terminando con una categoría en la que las acciones ya se sitúan dentro de un contexto cultural de una época y sociedad concretas.

Partiendo de ambos, para el actual análisis se emplearon además una serie de preguntas clave para la correcta comprensión empática de los comentarios aportados por el alumnado:

1. ¿Comprenden el concepto de esclavismo en el siglo XVIII, así como todos los elementos que lo acompañan (comercio triangular, barcos negreros, subastas, etc.)?
2. Al valorar este caso, ¿Lo hacen poniéndose en la mentalidad de la época (empatía histórica) o proyectan la mentalidad de alguien del siglo XXI (presentismo)? ¿A qué nivel?
3. ¿Hasta qué punto existe una reflexión propia sobre el caso o se está simplemente reproduciendo información aportada por: la película proyectada, *Belle* (2011), la docente y compañeros/as?
4. ¿Llegan a ser conscientes de la importancia que tiene para analizar este tipo de sucesos tener en cuenta la mentalidad de la época?

3. Resultados

La experiencia se desarrolló en los cuatro grupos de manera correcta y sin ningún tipo de incidente, comprobándose cómo, trabajar de manera activa y participativa influye en el interés y el aprendizaje del alumnado. Las similitudes en la puesta en práctica del estudio hicieron que las diferencias entre los grupos fueran irrelevantes, siendo semejantes las respuestas del alumnado a los contenidos y las actividades propuestas.

En el caso de 4^ºA, pese a tratarse del grupo que quizás se mostrase más conflictivo en relación con el desarrollo de la clase -se debe tener en cuenta la dificultad del horario destinado a la sesión: la última hora de la jornada académica-, los resultados finales obtenidos estuvieron muy por encima de las expectativas que se habían creado respecto a este grupo. En cambio, en relación con la empatía histórica, fue la clase que proyectó una imagen más presentista en sus comentarios.

4^ºB fue una clase correcta, cuyo alumnado se comportó desde el principio de forma respetuosa, involucrándose en el desarrollo de la clase. Se observó cómo su interés fue en aumento tras formularles individualmente algunas cuestiones que les invitaban a opinar sobre el suceso.

La clase correspondiente con 4^ºC mostró desde la primera sesión un gran interés por el tema, preguntando diversas cuestiones y respondiendo a los planteamientos lanzados por la docente. Se observó además que tenían una capacidad de análisis bastante crítica, lo que ayudó al correcto desarrollo del resto de sesiones planteadas en la unidad didáctica. La mayoría logró empatizar tanto con la situación como con la época que se les había planteado, lo que les facilitó un verdadero aprendizaje en profundidad.

En el caso de 4^ºD los estudiantes se mostraron muy participativos e implicados en todas las sesiones, siendo el único grupo al que se dio la opción de elegir a los componentes de cada equipo para el debate. Resulta relevante destacar que la ejecución de éste no solo se alargó más allá del tiempo establecido, sino que además muchos estudiantes siguieron compartiendo sus impresiones una vez concluida la clase.

En líneas generales quedó demostrado que la mayor parte de estudiantes había trabajado el acontecimiento de manera ardua fuera del colegio. A través tanto del análisis del ejercicio propuesto en torno a la pregunta ¿Habría que condenar al capitán del barco Zong?, así como del

propio debate final, fue posible establecer una serie de niveles de empatía histórica, que van de mayor a menor logro del objetivo empático:

1. Empatía basada en testimonios y fuentes de la época	Requiere un trabajo continuo, propio del historiador especializado.
2. Empatía basada en una visión general compleja de la época	Ideas generales, propias de un historiador no especializado.
3. Variedad de perspectivas históricas	No solo logra entender la situación planteada, sino que para ello tiene en cuenta también otras visiones de la época -como los movimientos anti-esclavistas-. B17: "Una condena hubiera servido para acelerar los cambios que se produjeron en los años posteriores".
4. Nivel básico de empatía	Cierto nivel de empatía histórica. Tiene en cuenta alguna creencia propia de la época para establecer su juicio -como que los esclavos en aquella época estaban considerados mercancía con la que se podía comerciar-. A2: "Incluso en una sociedad como aquella, en la cual los negros eran mercancías, el fraude y el robo se consideran delitos castigables".
5. Empatía no histórica	Entra a valorar la situación concreta explorando las motivaciones de unos y otros, pero lo hacen sin tener en cuenta el contexto de la época. A partir de aquí niveles presentistas. A1: "Lo deberían de condenar por el asesinato masivo de personas".
6. Presentismo	Proyecta valores genéricos de la actualidad para juzgar el suceso, sin entrar en ningún momento a valorar la situación concreta. A14: "Todos los humanos somos iguales en derechos y en libertades y no podemos tratarnos como mercancía entre nosotros".
7. Ausente del conflicto	No llega a establecer un juicio sobre la actuación.

Tabla 1. Clasificación de los niveles de empatía histórica elaborada en el estudio.

Los niveles de empatía histórica establecidos en esta clasificación son aproximados y en ningún momento se pretendió que todos los individuos que participaron en la experiencia pudieran incluirse en su totalidad en alguno de ellos. De hecho, son varios los estudiantes que fluctúan entre distintos niveles, por lo que, para su disposición en una posición en detrimento de otra, se tuvo en cuenta el contexto que les rodeaba. Es decir, las anotaciones hechas durante la clase por parte de la docente, las cuales ayudan a comprender y perfilar la opinión vertida por cada uno de los alumnos. Además, se ha podido constatar que, tal y como se esperaba, ninguno de los participantes se puede incluir en las dos primeras categorías (especialista e historiador), así como en la última (ausente del conflicto); por lo que ninguno de estos tres grados va a quedar reflejado en las gráficas.

Con todo el material recogido y analizado se muestran en primer lugar cómo quedaron repartidas las reflexiones de cada uno de los estudiantes en los distintos grupos:

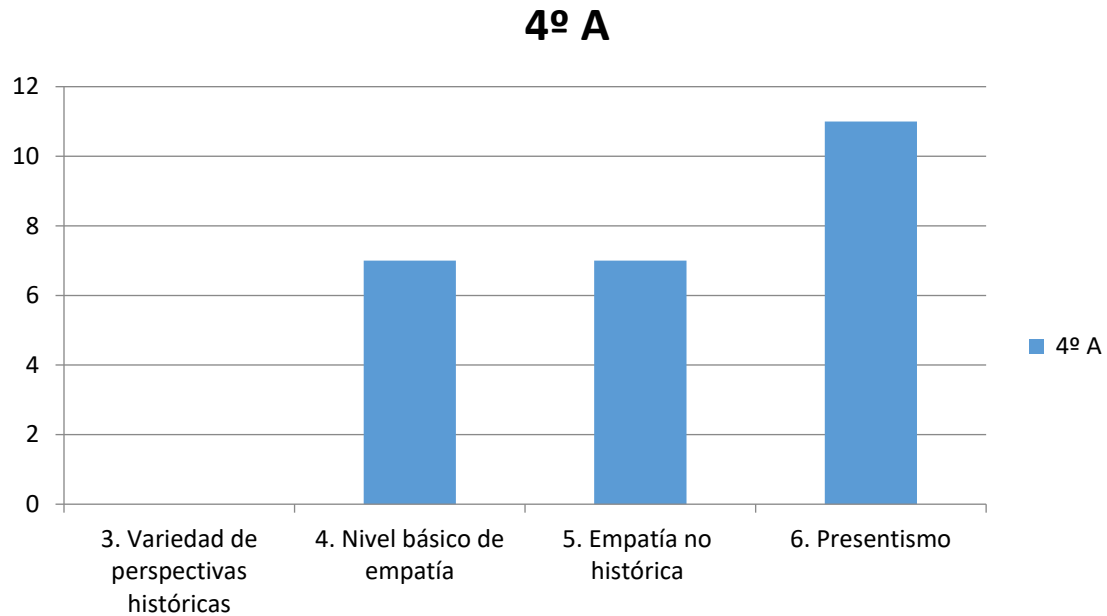


Gráfico 1. Resultados clase 4ºA.

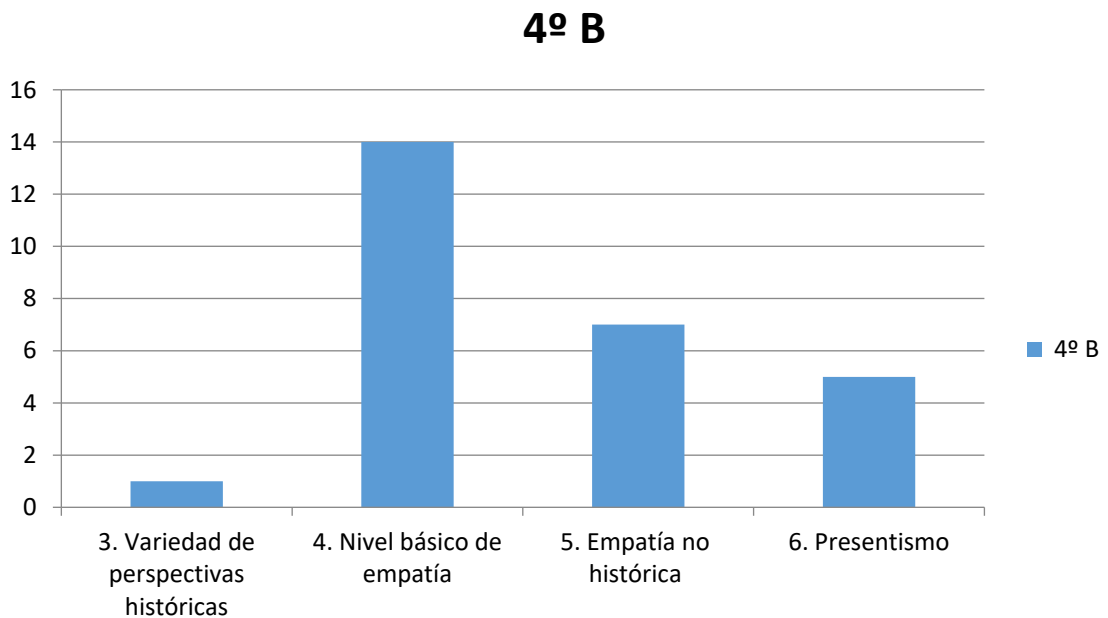


Gráfico 2. Resultados clase 4ºB.

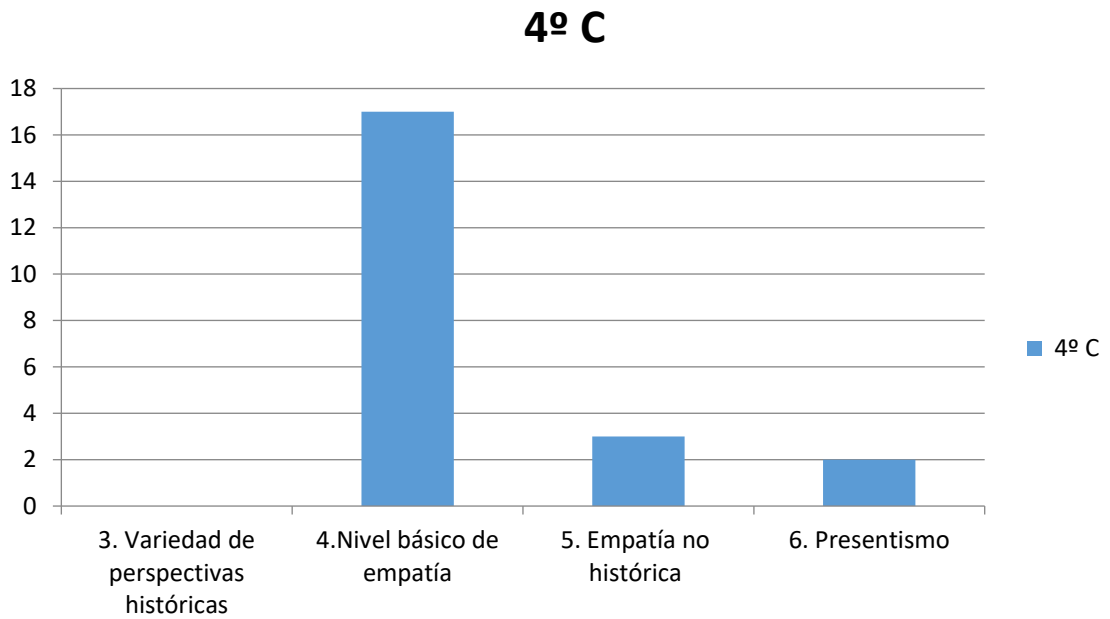


Gráfico 3. Resultados clase 4ºc

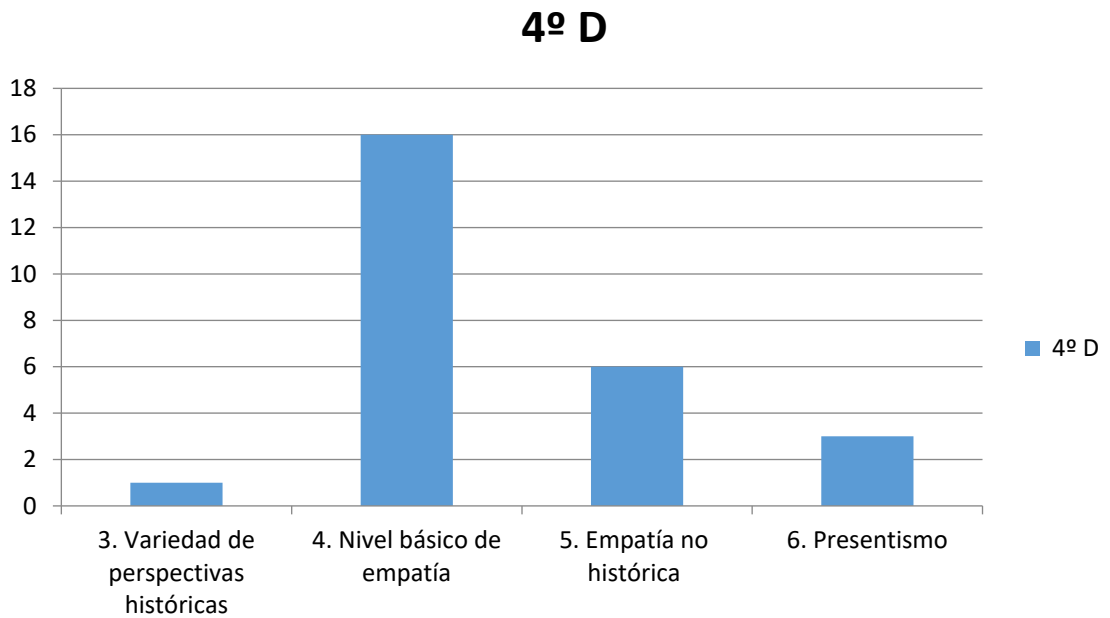


Gráfico 4. Resultados clase 4ºD

En siguiente lugar se expone el total de resultados obtenidos por los alumnos de los cuatro grupos:

4º E.S.O.

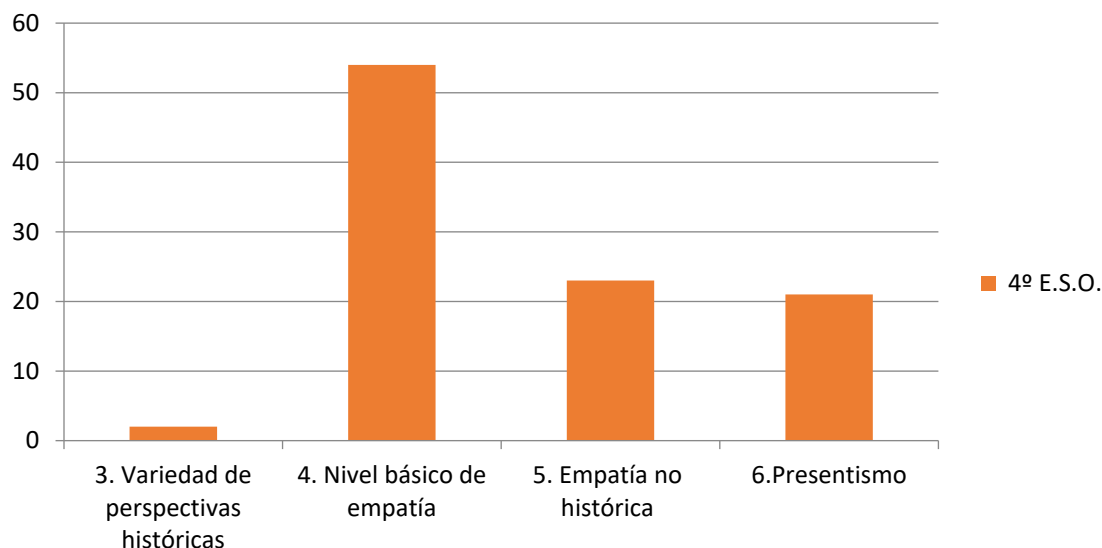


Gráfico 5. Resultados globales de todas las clases de 4º E.S.O.

Teniendo en cuenta la incapacidad de poder acceder a los dos niveles superiores -para los que se requieren estudios más avanzados-, se constató que solo dos alumnos alcanzaron el nivel más alto de empatía histórica. Algunas de sus afirmaciones fueron: “No puede servir de disculpa que, en aquella época, las personas tuvieran el mismo valor que el producto que exportaban.” / “Este caso y muchos parecidos, fueron claves para que años después, se estableciesen los derechos humanos.” (B17) o “El fiscal hizo lo correcto, aunque en esa época la mayoría de gente pensaba que los negros solo eran mercancía” (D18). Respecto al resto de estudiantes, por lo general hablan del suceso como algo independiente. Se puede establecer una división en dos bloques: los que cuentan con un nivel empático limitado (categoría cuatro) y los que oscilan en niveles ya considerados presentistas (cinco y seis). Aunque en su mayoría tuvieron en cuenta la distancia histórica del suceso, la carga presentista para reflexionar en torno a éste fue distinta.

La mitad de ellos es consciente de que se trata de una época distinta, y que por ello no puede ser juzgada como un acontecimiento actual. Pero sin embargo lo analizan sin tener en cuenta nada más. Saben que en aquellos instantes la esclavitud, el comercio con personas, era algo habitual; por lo que, en este nivel, se resisten a condenar al capitán del barco por asesinato, algo que sí ocurrirá en la categoría inferior. Los que desean que éste no salga impune, recurren a argumentos como la estafa (A2: “Incluso en una sociedad como aquella, en la cual los negros eran mercancías, el fraude y el robo se consideran delitos castigables.”), B9: “Se arrojaron al mar esclavos para ganar mayor dinero con las aseguradoras.”), la ineptitud del capitán (B12: “Persona con muy poca experiencia.”, B26: “Podría haber conseguido agua y alimentos suficientes.”) o la avaricia del mismo (C16: “Alguien avaricioso y poco honrado.”).

Sin embargo, dentro de esta categoría también están aquellos alumnos que consideran que el capitán no debería de ser condenado. Entre los mismos se observa como algunos toman como referencia el momento concreto en el que tuvo lugar la masacre (finales del siglo XVIII). No obstante, hay unos cuantos alumnos de los que se sospecha que, más que empatizar con el

momento, extrapolan unos ideales xenófobos -y por supuesto, actuales- a su reflexión. Cuando éstos han estado muy marcados se han relegado al nivel seis, pero aun con todo, siempre se mantiene una cierta incertidumbre sobre aquellos que se han considerado que realmente realizaban un ejercicio de empatía histórica. Los mismos se han apoyado en afirmaciones tales como: “El hecho de haber tirado primero a las mujeres y niños fue porque como los niños son más débiles y tienden más a coger enfermedades” (A18), “Lo único que estaba haciendo era proteger a su tripulación de la enfermedad y su propia vida.” (B3), “Cortó la epidemia de raíz.” (B7) o “Los negros eran mera mercancía, fue solo una táctica para ganar dinero.” (C5).

A partir de este punto los dos niveles restantes en los que se han ubicado el resto de reflexiones de los alumnos son meramente presentistas. En el nivel cinco los estudiantes defienden que la condena del capitán debería de ser por asesinato (D1: “Lo deberían de condenar por el asesinato masivo de personas.”) o, incluso por traficar por esclavos (B2: “Condenar al capitán, pero no solo a él, sino a las aseguradoras por comerciar con seres humanos.”), algo que sin duda difiere mucho de la realidad de la época. Aunque muchos de ellos hablan de cuestiones económicas, el punto sobre el que gira su comentario es la injusticia que supone el hecho de asesinar a seres humanos. Igual que ocurría anteriormente, cuando esta afirmación se vuelve demasiado generalista, se traslada al nivel seis. Tal y como se puede observar los límites entre una u otra categoría son muy finos, incluso se podría decir que subjetivos, por lo que el estudio de cada caso debe de ser lo más conciso posible.

El último de los niveles responde, como ya se ha comentado, a valores genéricos de la actualidad, en los que además no se entra a valorar la situación concreta. El número de alumnos ubicados en el mismo es ligeramente inferior al anterior, pero en muchos de los casos queda claramente patente el poso meramente presentista. Algunas reflexiones que ejemplifican esta idea son: “El dinero no se puede comparar con una persona.” (A13), “Todos los humanos somos iguales en derechos y en libertades y no podemos tratarnos como mercancía entre nosotros.” (A14), “Mató a cientos de negros, por el simple hecho de ser negros.” (A15) o “No me parece justo que hicieran esclavos a todos los que tenían la piel oscura y provenían de África.” (D17).

Se ha querido ver también, en muchos de estos comentarios, la idea de defender una postura antirracista, a favor de la libertad y la igualdad de todos los seres humanos. Es decir, en muchos casos ha prevalecido la idea de que la finalidad del ejercicio, no radicaba tanto en juzgar objetivamente el caso sino, más bien, en posicionarse a favor o en contra de los actos, los ideales incluidos en éste (esclavismo, comercio de esclavos, racismo).

Salvo en 4º A, el resto de grupos manifestó valores alejados de una postura presentista. Muchos justificaban en su reflexión personal que en aquellos momentos los esclavos no eran considerados personas, sino mercancía. El ser consciente como punto de partida de este hecho, ya invita a pensar que el alumnado ha sabido situarse en el momento histórico señalado. Sin embargo, se debe de tratar esta afirmación con mucha cautela, puesto que hubo estudiantes que en el resto de su razonamiento no siguieron esta idea; algo que hace que este tipo de reflexiones haya que situarlas en niveles empáticos inferiores.

En cuanto a las categorías más presentistas, es evidente que en estos casos el poso de valores actuales fue mucho más relevante. La diferencia básicamente radicó en el modo en el que se había abordado el acontecimiento: sin tener en cuenta el contexto de la época -únicamente el suceso- o, directamente, tomando como referencia valores genéricos actuales, sin pensar en el episodio concreto.

El nivel educativo y de desarrollo personal alcanzado por los adolescentes en 4º E.S.O. hizo que ninguno de los alumnos se situara, no ya en las categorías superiores, sino tampoco dentro de la última categoría.

La comprensión de la distancia temporal resultó satisfactoria, pese a que en ocasiones se utilizaran estereotipos presentistas. Las respuestas además fueron casi en su totalidad bastante extensas, lo que permitió realizar un análisis en profundidad del objeto de estudio: la empatía histórica. Además, el hecho de trabajar el tema mediante una exposición y posterior debate en el aula hizo que se pudiera intuir la postura real que existía detrás de las palabras impresas en el ejercicio.

4. Discusión y conclusiones

La experiencia demostró que se pueden distinguir claramente dos grupos: los alumnos que mostraban un acercamiento más o menos profundo a la empatía histórica y los que claramente se situaban en niveles presentistas. Sin embargo, es necesario indagar en esta idea. ¿Dónde está el límite para empezar a hablar de empatía histórica? No cabe duda de que todos los participantes sabían que se trataba de un hecho acaecido en otra época, o lo que es lo mismo, supieron ver la distancia temporal que los separaba del suceso trabajado, pero ¿Razonaron en torno a éste haciendo valer esta posición de la que, sin duda, eran conscientes? Salvo en casos concretos, la respuesta es no: casi ningún participante adoptó completamente la mentalidad de la época, y los que lo hicieron en su mayoría vieron una sola perspectiva histórica.

Se incluyó a dos individuos dentro de la categoría más alta porque se observó que traspasaban la frontera de una mera empatía con el acontecimiento concreto. Apreciaron cómo, el contexto en el que éste tuvo lugar, no solo respondía a un punto de vista, sino que había multiplicidad de propuestas. Concretamente tuvieron en cuenta que, más allá de considerarse mercancía, durante el periodo trabajado también existieron otras voces que no estaban de acuerdo con la esclavitud.

Por lo general el alumnado trató el suceso como una isla al margen de todos los pensamientos, valores y rasgos del periodo en el que se insertaba. La mitad fue consciente de que se trataba de una época distinta, y que por ello no podía ser juzgada como un acontecimiento actual; pero sin embargo lo analizó sin tener en cuenta nada más. Dentro de esta categoría, se distinguen dos perfiles: individuos que tomaron como referencia el momento concreto en el que tuvo lugar la masacre (finales del siglo XVIII), y con ello la normalización del comercio de seres humanos, y aquellos que, más que empatizar con el momento, extrapolan unos ideales racistas -y por supuesto, actuales- a su reflexión. Cuando éstos resultaron muy evidentes quedaron relegados al nivel seis.

A partir de este punto los dos niveles restantes en los que se ubicó el resto de reflexiones de los alumnos son meramente presentistas. En el nivel cinco la mayoría defendió que la condena al capitán debía de ser por asesinato, mientras que el último de los niveles responde a valores genéricos de la actualidad, en los que además no se entra a valorar la situación concreta. El número de participantes ubicados en él es ligeramente inferior al anterior, pero en muchos de los casos queda claramente patente el poso presentista. Se comprobó que en numerosas ocasiones estaba patente la idea de defender una postura antirracista, a favor de la libertad y la igualdad de todos los seres humanos. Es decir, en muchos casos prevaleció la idea de que la finalidad del ejercicio, no radicaba tanto en juzgar objetivamente el caso sino, más bien, en posicionarse a favor o en contra de los actos acaecidos en el episodio trabajado.

La experiencia llevada a cabo no solo resultó satisfactoria, sino que demostró el valor de la metodología llevada a cabo en la unidad didáctica. La mezcla entre trabajo individual y colectivo sirvió para que los alumnos experimentaran diversas dinámicas de estudio; así como para que vieran que en ambos casos es necesaria una gran implicación y responsabilidad para que se cumplan los objetivos fijados y los resultados sean óptimos. A su vez quedó claro que el uso de fuentes, tanto primarias como secundarias, favorece la búsqueda de perspectivas entre el

alumnado. Mientras que las segundas son un perfecto apoyo para la organización de contenidos, las primeras resultan clave para introducir al grupo de estudiantes en el periodo histórico. Del mismo modo, es preciso subrayar la importancia del estudio de conceptos, metodología que, unida a herramientas didácticas como la empatía, aportan un aprendizaje realmente significativo entre el alumnado.

Referencias Bibliográficas

- Calderón López, P. y Arias Ferrer, L. (2017). El desembarcament de Colom a San Salvador. Anàlisi de les narracions de l'alumnat espanyol de 10-11 anys en termes de perspectiva històrica. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10 (2), 34-51.
- Carril Merino, T. (2019), *Empatía y perspectiva histórica. Un estudio con profesores de educación primaria en formación*, Tesis Doctoral-Universidad de Valladolid.
- Carril Merino, T., Sánchez Agustí, M. y Miguel Revilla, D. (2018). Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 47 (2), 221-228.
- Carril Merino, T., Sánchez Agustí, M. y Muñoz Labraña, C. (2020). Empatía histórica en futuros profesores de primaria: el trabajo infantil en el siglo XIX. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 46 (0), 1-18.
- D'Aguiar, F. (1997). *El mar de los fantasmas*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- Davis Jr., O. L. (2001). In Pursuit of Historical Empathy. En O. L. J. Davis, E. A. Yeager y S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (1-12). Lanham, Maryland: Rowman y Littlefield Publishers, Inc.
- Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. En M. Harcourt y M. Sheehan (Eds.), *History matters: teaching and learning history in New Zealand secondary schools in the 21st century* (11-31). Wellington, New Zealand: NZCER Press.
- Dickinson, A., y Lee, P. J. (1994). Investigating Progression in Children's Ideas about History: The CHATA Project. En P. John y P. Lucas (Eds.), *Partnership and Progress. New Developments in History Teacher Education and History Teaching* (78-115). Sheffield: Standing Conference of History Teacher Educators in association with The Division of Education: University of Sheffield.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y "empatía". *Infancia y aprendizaje* (34), 1-21.
- Feliu, M. y Hernández, F. X. (2011). *12 ideas clave: Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- González, N. et al. (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, B. Borghi y I. Matozzi (Eds.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"* (283-290). Bolonia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Harris, R. y Foreman, L. (2004). "Stepping into Other Peoples' Shoes": Teaching and Assessing Empathy in the Secondary History Curriculum. *Teaching and Research*, 4 (2), 1-14.
- Kitson, A., Husbands, C. y Stewards, S. (2011). *Teaching and learning History 11-18. Understanding the past*. Nueva York: Open University Press y McGraw Hill Education.

- Lazarakou, E. D. (2008). Empathy as a Tool for Historical Understanding: An Evaluative Approach of the Ancient Greek Primary History Curriculum. *International Journal of Social Education*, 23 (1), 27-50.
- Lee, P. y Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13-23.
- Levesque, S. (2008). *Thinking historically: educative students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Levstik, L. S. (2011). Learning History. En R. E. Mayer y P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (108-126). Nueva York y Oxon: Routledge.
- Perikleous, L. (2011). Why Did They Treat Their Children Like This?: A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy. En L. Perikleous y D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters* (217-251). Nicosia, Chipre: The Association for Historical Dialogue and Research (AHDR).
- Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío* (39), 1-20.
- Santiesteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010), Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales* (115-128). Zaragoza: Instituto Fernando el Católico.
- Shanes, E. (1984). *Turner studies: His Art and Epoch 1775-1851*. Vol 3. No. 2. Londres: Tate Gallery.
- Thomas, H. (1998). *La trata de esclavos. Historia del tráfico de seres humanos de 1440 a 1870*. Barcelona: Planeta.
- Walvin, J. (2011). *The Zong: A Massacre, the Law and the End of Slavery*. New Haven: Yale University Press.