

Perspectiva histórica y emocionalidad en la formación del profesorado de Historia portugués y español

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de un estudio que tiene como finalidad evaluar la capacidad de adoptar perspectiva histórica por parte de futuros profesores de Historia de Educación Secundaria, portugueses y españoles. Para ello, se utiliza una muestra de dos grupos equiparables, constituidos por 52 alumnos de la Universidad de Valladolid (España) y 42 alumnos de la Universidade do Minho (Portugal). El estudio se desarrolla en paralelo en los dos grupos y utiliza como estrategia una actividad de contrariedad sobre el trabajo infantil en la minería del siglo XIX, donde la emocionalidad está fuertemente implicada. Metodológicamente, esta investigación se plantea desde el paradigma cualitativo mediante la interpretación de las narrativas de los informantes y su sistematización en función de cuatro categorías progresivas, que van desde una adopción de perspectiva condicionada por el presente hasta una comprensión histórica ambientada en las condiciones de vida proletarias. Por último, se exploran las diferencias de perspectiva histórica, si las hubiera, en función de la variable independiente del género. Los resultados de la investigación muestran que, en ambos colectivos universitarios, la mayor parte de los estudiantes de Máster se agrupan en los niveles intermedios de empatía histórica y solo un pequeño grupo de los profesores de Historia en formación realiza explicaciones plenamente contextualizadas. En consecuencia, se puede considerar que el factor emocional, cuando vulnera el marco de valores de la sociedad actual, aleja a la muestra de los patrones de la época y no favorece la comprensión compleja del contexto histórico.

Palabras clave: Empatía histórica; Enseñanza de la historia; Formación del profesorado; Máster de Secundaria; Trabajo infantil

1. INTRODUCCIÓN

En la segunda mitad del siglo XX, el nuevo entendimiento de la inteligencia, abordado desde perspectivas más plurales y complejas junto con la formulación de las teorías constructivistas del aprendizaje, se proyectó en la ense-

María Teresa Carril-Merino ⁱ
Universidad de Valladolid, España

Maria Glória Parra Santos Solé ⁱⁱ
Universidade do Minho, Portugal

María Sánchez-Agustí ⁱⁱⁱ
Universidad de Valladolid, España

ñanza dando lugar a activos movimientos de renovación pedagógica en todas las áreas del saber. En el caso de la Historia, en España, se constituyeron equipos de profesores (Germania 75, grupo Historia 13-16, grupo Cronos, grupo Aula Sete, etc.) que, bajo la influencia de las innovaciones llegadas del mundo anglosajón, pusieron en marcha originales propuestas didácticas en la etapa de Educación Secundaria, y una nueva forma de entender la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina histórica (Sallés & Santacana, 2016).

La prevalencia, en las aulas, de un discurso narrativo que el alumnado debía asumir y memorizar irá dejando paso, muy lentamente, a una nueva concepción pedagógica que pone el énfasis en el trabajo activo de los estudiantes. Esto supuso proyectar en la clase los métodos de investigación del historiador y su forma de enfrentarse a los retos interpretativos del pasado, siempre con la mirada puesta en su capacidad formativa para el presente. Es por ello por lo que el objetivo primordial de la enseñanza de la disciplina ya no se va a centrar en “enseñar mucha historia”, sino en educar históricamente, es decir, enseñar a pensar el pasado en función de la información contenida en las fuentes disponibles y de la perspectiva de los sujetos históricos.

Desde este punto de vista, los didactas de la Historia han ido marcando el camino con la aspiración de evidenciar qué destrezas y procesos se deben desarrollar en los adolescentes para alcanzar una comprensión histórica de calidad. Para ello, formulan procesos creativos que interpretan fuentes lejanas, indicando a los estudiantes “como se hace” para entender el pasado, es decir, cómo pensar históricamente (Santisteban, 2010; Seixas & Morton, 2013; Wineburg, 2016).

En este sentido, el futuro profesor de Educación Secundaria se tiene que plantear la compleja tarea de orientar a sus alumnos en la valoración de diferentes argumentaciones o afirmaciones sobre los hechos del pasado. Es decir, para comprender la Historia y pensar sobre esta disciplina, deben saber trabajar con interpretaciones en lugar de certezas, desarrollando un pensamiento crítico que conjugue hábilmente los contenidos que hacen referencia a los conceptos, las fechas y los acontecimientos de la Historia (contenidos de primer orden) con aquellos contenidos procedimentales y estratégicos propios del historiador, que ayudan a entender la complejidad del pasado (contenidos de segundo orden) (Chapman, 2021; Gómez et al., 2014; Lee, 2014).

2. ENCUADRAMIENTO TEÓRICO

Entre los conceptos de segundo orden cabe señalar la *empatía histórica* como una herramienta excepcionalmente útil para el docente en su intento de acercar la Historia al alumnado a través del desarrollo del pensamiento histórico. Esta herramienta estratégica ha sido llevada a la práctica en la última década, tanto en las aulas de Educación Secundaria de Portugal como de España, a través de las exploraciones de didactas como Domínguez (2015), Ferreira (2004), González et al. (2009), Rodrigues (2017), Sáiz (2013), Silva (2018) y Teixeira (2017). Son investigaciones que se centran en el estudio de los eventos del pasado y que, generalmente, miden niveles de perspectiva histórica con una sistemática organizada en cuatro o cinco grados, que van desde una

comprensión histórica contextualizada a una comprensión de la historia que manifiesta serias dificultades para alcanzar niveles aceptables de competencia histórica, poniendo en evidencia déficits empáticos en la comprensión adolescente de los procesos históricos analizados.

Con este panorama, la calidad de la formación que reciban los profesores de Historia se convierte en un hecho crucial. Van a educar, a su vez, a un alumnado en el desarrollo de las habilidades necesarias para el dominio de las estructuras organizativas internas específicas de la disciplina histórica, como son las fuentes históricas, la causalidad, el tiempo histórico, la empatía..., y, por ello, durante su proceso formativo se tienen que llenar de recursos y de métodos para desarrollar esta labor docente de la manera más eficaz. Y, entre otros aspectos, deben descubrir y hacer descubrir las razones que tuvieron los agentes históricos para actuar como lo hicieron (Lee & Shemilt, 2011).

Para ello, los profesores deben adoptar perspectivas diversas, la mayoría de las veces muy diferentes de las contemporáneas y que, por ello, no se pueden realizar desde formas de pensamiento propias del momento actual (Portal, 1990). Este es uno de los aspectos que identifican a la empatía histórica, es decir, el reconocimiento de la alteridad de los actores históricos. Para su desarrollo se precisan ejercicios que ayuden a asimilar el pasado a través de la comprensión por empatía, acompañada siempre con un trabajo de contextualización histórica (Lévesque, 2008), alejado de características como la simpatía, fantasía o imaginación, que, según Foster (2001), desvirtúan la auténtica finalidad de la comprensión de la Historia, al comprometerse con las gentes y situaciones del pasado “solo” afectiva y emocionalmente.

Sin embargo, en el ámbito de la formación inicial del profesorado de Historia, a pesar del indudable empuje, en los últimos años, de la investigación sobre el desarrollo profesional de este colectivo en España (Rodríguez-Medina et al., 2020) y en Portugal (Solé et al., 2020), no son demasiado abundantes las investigaciones llevadas a cabo específicamente sobre empatía histórica. La escasez de estudios centrados en la adopción de perspectiva histórica en el ámbito universitario nos lleva a plantearnos algunas preguntas. ¿Pensamos acaso que la sólida formación histórica recibida en los estudios de Grado en Historia es garantía suficiente para asegurar un ejercicio empático correctamente contextualizado? ¿Qué niveles empáticos poseen los futuros docentes para abordar la interpretación de las acciones y motivaciones de los agentes históricos y transmitir estos procesos a sus estudiantes adolescentes? Porque, como ya afirmaba el profesor Trepát en 1995, “para educar en empatía, naturalmente, es necesario de entrada que los profesores y profesoras que la vayan a enseñar la hayan ejercitado anteriormente y posean ya esta capacidad” (p. 303).

Y en el interés por contestar a estos interrogantes se encuadra este estudio, que nace con la pretensión de evaluar la capacidad de adoptar perspectiva histórica por parte de futuros profesores de Historia de Educación Secundaria portugueses y españoles, en el marco de su proceso de formación inicial en el Mestrado em Ensino de História, en el caso portugués, y en el Máster de Profesor de ESO y Bachillerato, especialidad de Geografía e Historia, en el caso español. La escasez de investigaciones realizadas con docentes de Secundaria en formación nos anima a crear una situación histórica de aprendizaje, que sumerja al futuro profesorado en el funcionamiento y la

organización de sociedades pasadas adoptando la perspectiva de sus agentes. Nos planteamos, pues, determinar el grado de comprensión de una situación específica del pasado, cargada de fuerte emocionalidad, en el desarrollo de un ejercicio de empatía histórica, con la finalidad de determinar si la carga afectiva favorece la comprensión histórica, como señalan Endacott y Brooks (2013), o bien si el compromiso emocional con los personajes históricos desvirtúa el propósito fundamental de la Historia, como defienden Foster (1999) o Jensen (2008), entre otros. Ante la escasez de estudios similares en la formación de historiadores, la implementación en dos contextos culturalmente diferenciados conferirá mayor valor a los datos resultantes y permitirá la búsqueda común en la optimización y mejora de los respectivos planes de estudio.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

En el ámbito de la Educación Histórica, los estudios que utilizan muestras extraídas en diferentes países con el objetivo de analizar problemas compartidos no es algo nuevo. Y mucho menos lo es cuando se trata de países limítrofes y con una dilatada experiencia de colaboración educativa, como es el caso de Portugal y España. Como ejemplos de las investigaciones realizadas conjuntamente, podemos señalar el trabajo elaborado sobre libros de texto (Gómez et al., 2020; Rodríguez & Solé, 2018), sobre el currículo de ciencias sociales (Pinto & Molina-Puche, 2015), sobre las narrativas históricas de los estudiantes (Armas et al., 2017; Sáiz & Barca, 2019), o sobre las concepciones del profesorado (Moreira & Armas, 2018). Estos estudios ponen en evidencia que la investigación en contextos paralelos puede abordar problemáticas diversas de la enseñanza de la Historia y son buena muestra del incremento de este tipo de colaboraciones en la última década, a tenor de la creación y fomento de redes de investigación internacionales en didáctica de las ciencias sociales.

Para la elección de la muestra, hemos tenido en cuenta la homogeneidad de los dos grupos participantes, integrados en ámbitos de estudio de la misma naturaleza: la formación del profesorado de Historia de Educación Secundaria. Se trata de una selección de casos intencionada, condicionada por la facilidad de acceso de los investigadores y la acomodación al calendario académico y los programas de estudio de las instituciones universitarias que forman parte de la investigación (Cohen et al., 2017; Creswell, 2014). Participan, por tanto, dos grupos equiparables constituidos por 52 alumnos del Máster de Profesor de ESO y Bachillerato, especialidad de Geografía e Historia, de la Universidad de Valladolid [57.7% varones y 42.3% mujeres], y 42 alumnos del Mestrado em Ensino de História de la Universidade do Minho, en Braga, de los dos últimos cursos académicos [54.8% varones y 45.2% mujeres].

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente trabajo el interés por la perspectiva de los participantes en torno a situaciones que contribuyen a construir conocimiento se articula ade-

cuadramente en el tipo de investigación de estudios en paralelo. Se recogen datos que se tratan de forma cualitativa y que, posteriormente, se preparan siguiendo un tratamiento cuantitativo con el objetivo de hacerlos más operativos (Creswell, 2014). Todas sus unidades de análisis tienen una variable de estudio común, la adopción de perspectiva histórica, lo que facilita el estudio conjunto que, por otra parte, pretendemos supere una mera distinción de semejanzas y diferencias.

Se diseña una experiencia de investigación, ya explorada anteriormente con futuros profesores de Educación Primaria (Carril-Merino et al., 2020), basada en la utilización, como instrumento de investigación, de una *actividad de contrariedad* explicativa, considerablemente útil para reconstruir una comprensión empática de la Historia (Shemilt, 1984; Trepát, 1995) ya que, a juicio de estos autores, resulta excepcional para provocar el abandono del punto de vista actual y desarrollar el del pasado.

La actividad se estructura en dos fases: en la primera se expone, a partir de las fuentes, una situación de la vida de las personas en el pasado, que es interrumpida antes del desenlace con el propósito de que los participantes, en una segunda fase, deduzcan el final. El recurso utilizado es el capítulo 2.º, “La compuerta número 12”, de *Subterra*, segundo cuento de un libro con tintes autobiográficos, escrito en 1904 por el narrador chileno Baldomero Lillo y ambientado en las minas de carbón de Lota, en la provincia de Concepción en Chile. La fuente literaria se complementa con un fragmento de la película chilena del mismo nombre, dirigida en el año 2003 por Marcelo Ferrari. Ambas fuentes relatan una situación habitual en la vida del proletariado minero del siglo XIX: el primer día de trabajo de un niño en la mina.

3.3. PROCEDIMIENTO Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

La actividad se desarrolla a lo largo de una sesión de dos horas de duración. Con el propósito de que realicen una lectura individualizada, se hace entrega a los participantes del capítulo de *Subterra*, “La compuerta número 12”, incompleto y, posteriormente, se les proyecta el fragmento de película que se corresponde con la parte del capítulo que han leído. De igual manera, se interrumpe el desenlace con la finalidad de preguntar al alumnado participante cuál sería, a su juicio, la reacción del padre al ver que su hijo de 8 años, Pablo, no quiere trabajar en la mina y suplica a su progenitor que le deje volver a casa.

Para contestar a esta pregunta, se les plantean las siguientes opciones:

- a. El padre se va a su puesto de trabajo y deja al niño llorando;
- b. El padre ata al niño con una cuerda para que no huya de la mina;
- c. El padre se apiada del niño y le deja que se marche a casa;
- d. El padre se queda con el niño y le acompaña en esta primera jornada de trabajo.

Los participantes deberán elegir la opción que consideren más “acertada” y explicar los motivos del padre para actuar de acuerdo con la alternativa que han señalado. A continuación, y después de recoger las explicaciones elaboradas por la muestra, se les entrega el desenlace del capítulo 2º de *Subterra* y se les proyecta el desenlace del fragmento de película omitido.

En la línea de las investigaciones sociales y educativas de diseño seccional, el estudio se orienta desde un enfoque hermenéutico cualitativo. Se recogen, pues, narrativas en un solo momento que, tras la elección que los participantes consideran acertada, interpretan su perspectiva sobre una situación determinada sin tener que intervenir los investigadores en los datos, ni manipularlos (Flick, 2015). El análisis de estas narrativas sobre la actividad de contrariedad se realiza siguiendo una progresión de adopción de perspectiva histórica por fases en función del desenlace elegido (ver Tabla 1), ya utilizada en el estudio precedente con profesorado en formación de Educación Primaria.

De la misma manera, se recurre al *software* cualitativo ATLAS.Ti y, a través de un proceso recursivo, se procede a la selección de un material, sus citas y posterior codificación, conforme a los tópicos de interés que de manera inductiva han ido revelando los participantes, en relación con las condiciones socioeconómicas del contexto histórico. Finalmente, se elabora el procesamiento de casos de las unidades de análisis, codificadas en función del género.

Tabla 1*Progresión por Fases de las Explicaciones históricas de la Muestra*

Niveles de empatía histórica	Carácter de las argumentaciones	Reacción del padre
1. Ausencia de empatía histórica	Interpretaciones presentistas desconectadas del contexto social y económico. Expresiones anacrónicas. Simpatizan con el padre sin entender los condicionantes de la vida del proletariado, proyectando en él actitudes paterno-filiales contemporáneas.	c. El padre deja que se marche el niño
2. Empatía con tintes presentistas	Apreciaciones correctas sobre la situación socioeconómica del contexto que se tiñen de presentismo a la hora de identificar la reacción del padre. Empatizan con él manifestando sentimientos propios de la realidad actual que entran en contradicción con los condicionantes de la vida del proletariado en esa época.	d. El padre se queda con el niño
3. Empatía contextualizada parcial	Explicaciones con una clara percepción de la realidad social y económica de la familia. Empatizan con el padre desde parámetros del pasado, pero no hasta el punto de predecir la crudeza de su reacción.	a. El padre deja al niño llorando
4. Empatía histórica contextualizada	Interpretaciones con perspectiva histórica propias de las circunstancias y mentalidad de las gentes del siglo XIX. Realizan inferencias basadas en la información que les proporcionan las fuentes. Empatizan con el padre comprendiendo sus decisiones y acciones, aunque hieran nuestra sensibilidad actual.	b. El padre ata al niño con una cuerda

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De las narrativas de la muestra se hace una clasificación de acuerdo con la opción elegida, que se presenta junto con sus porcentajes y frecuencias para cada uno de los grupos de las Universidades do Minho y de Valladolid (ver Figura 1 y Tabla 2).

Figura 1

Distribución Porcentual de la Muestra en Relación con la Reacción del Progenitor y la Universidad de Procedencia

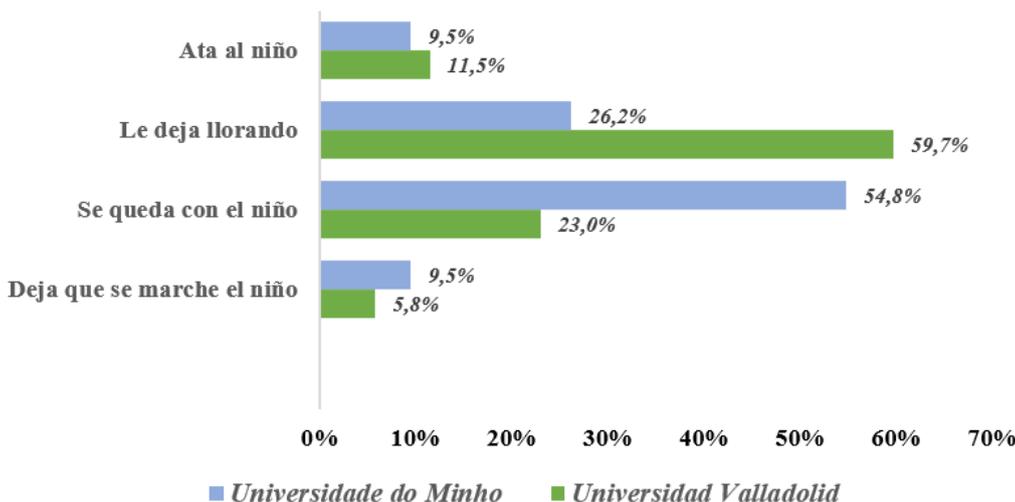


Tabla 2

Distribución de la Muestra en Relación con la Reacción del Progenitor

Niveles de empatía histórica	Reacción del padre	Universidad de Valladolid		Universidade do Minho		TOTAL	
		Recuento	% del total (52)	Recuento	% del total (42)	Recuento	%
1. Ausencia de empatía histórica	c. El padre deja que se marche el	3	5.8%	4	9.5%	7	7.4%
2. Empatía con tintes presentistas	d. El padre se queda con el niño	12	23%	23	54.8%	35	
3. Empatía	a. El padre deja al niño llorando	31	59.7%	11	26.2%	42	
4. Empatía histórica	b. El padre ata al niño con una cuerda	6	11.5%	4	9.5%	10	
Total		52	100%	42	100%	94	100%

Como se puede observar, tanto en la Figura como en la Tabla, las opciones mayoritarias en los participantes portugueses y españoles son las de los dos niveles intermedios de perspectiva histórica (nivel 2 y nivel 3), que, a su vez, se corresponden con la reacción del padre (d) “El padre se queda con el niño y le acompaña en la primera jornada de trabajo” y (a) “El padre se va a su puesto de trabajo y deja al niño llorando”. Por otra parte, también en ambas universidades, los niveles inferior y superior de empatía histórica (nivel 1 y nivel 4) cuentan con un porcentaje pequeño de elecciones, correspondientes con la reacción del padre (c) “El padre se apiada del niño y le deja que se marche a casa” y (b) “El padre ata al niño con una cuerda para que no huya de la mina”. Estos datos ponen en evidencia que entre los futuros profesores son muy pocos (7) los que revelan ausencia de empatía histórica, pero también son pocos (10) aquellos que alcanzan un nivel óptimo de perspectiva histórica.

A continuación, se procede al análisis cualitativo de las narrativas y al estudio de la perspectiva histórica en la línea de los niveles reseñados, que sobre esta situación histórica revelan los profesores de Historia en formación de ambas universidades.

4.1. NIVEL 1: AUSENCIA DE EMPATÍA HISTÓRICA

Como hemos visto, solo un 7.4% del total de participantes no es capaz de superar el punto de vista contemporáneo, presentando los estudiantes de la Universidade do Minho un porcentaje ligeramente superior a los de la Universidad de Valladolid. Los integrantes de este grupo perciben al progenitor como una persona sensible que se apiada del niño y le deja marchar a casa, desvinculándose por completo del contexto socioeconómico que explica la situación y que se supone conocen sobradamente a través de su formación histórica en los estudios de Grado. No son capaces de aplicar el conocimiento científico a una casuística particular que describe cómo, en los años del desarrollo industrial decimonónico, los bajos salarios y las familias numerosas hacían que los ingresos aportados por los niños resultaran vitales para el mantenimiento de la familia, tolerando el sufrimiento de los hijos como algo natural (Ruíz, 2013).

Por el contrario, estos alumnos proyectan en el padre una compasión y actitudes paternas propias de la sociedad actual, tal y como recogen las siguientes frases, tanto de estudiantes portugueses como españoles:

y, por lo tanto, a pesar de necesitar más dinero, lo liberará para que pueda tener al menos una remota posibilidad de un futuro diferente. [IF-V, 3]¹

1. IF-V: Informante de la universidad de Valladolid.

El padre en esta situación no podía fallar, porque iría en contra del amor que los padres tienen y deben tener por sus hijos, y que deben querer lo mejor para ellos y, obviamente, hacer lo imposible y posible para hacerlos felices. [IF-BR, 92]²

2. IF-BR: Informante de la Universidade do Minho, en Braga.

Son argumentos que muestran a un niño con derecho a un futuro digno. El informante portugués, incluso, va más allá al describir el deber paterno

a hacer felices a sus hijos. Lógicamente, esta concepción de la infancia es totalmente anacrónica y, como ya sabemos, hay que esperar a 1959 y a la Declaración de los Derechos del Niño para que estas características y necesidades en los infantes sean reconocidas por parte de los Estados miembros de la ONU.

Esta idea de un futuro mejor, junto con el cumplimiento de deberes paternales que no son propios de ese tiempo histórico, va aparejada con referencias a las obligaciones escolares: “le deja elegir su futuro e ir a la escuela” [IF-V, 4]; “aún no tiene la edad suficiente para trabajar en la mina, sino para cumplir con sus deberes escolares” [IF-BR, 85].

Recordemos que, por esos años, el índice de absentismo escolar era muy elevado. Si bien la legislación española establecía desde hacía tiempo la escolarización obligatoria de 6 a 9 años (Ley Moyano, de 1857), esta apenas se cumplía. Y un panorama parecido presentaba Portugal, ya que no será hasta 1923, cuando la Ley de 2 de julio implante la obligatoriedad de la escolarización desde los 6 a los 12 años (Esteves & López-Torrijo, 2005).

Hay que tener en cuenta que la educación como un derecho y como instrumento para lograr una sociedad más igualitaria es una idea que se venía gestando a lo largo del siglo XIX, pero que no fraguará hasta la consolidación, tras la Segunda Guerra Mundial, del *Welfare State*. Con esta política las socialdemocracias occidentales quisieron evitar, precisamente, el malestar social que había derivado en la eclosión de las ideas totalitarias, tanto de izquierdas (comunismo) como de derechas (fascismo y nazismo).

En definitiva, en este pequeño grupo de futuros profesores de Historia, los argumentos esgrimidos para sustentar la elección (errónea) del desenlace de la narración, están marcados por concepciones presentistas sobre la infancia y la educación. Apenas hay alusiones a la situación económica de la familia y, cuando las hay, resultan anacrónicas.

4.2. NIVEL 2: EMPATÍA CON TINTES PRESENTISTAS

El 37.2% de la muestra total opta por la elección (d.) “El padre se queda con el niño y le acompaña en la primera jornada de trabajo”. De ellos, 23 estudiantes pertenecen a la Universidade do Minho y 12 a la Universidad de Valladolid, marcando una diferencia porcentual apreciable entre ambos colectivos.

En general, todos estos informantes (35) manifiestan una comprensión de la situación socioeconómica de la familia proletaria a finales del XIX, caracterizada por el alto número de hijos y, por tanto, de la necesidad de que estos niños trabajen en edades tempranas. A ello se añade la incertidumbre y el cruel destino que provoca la falta de alimento y que algunos futuros docentes de Historia, como los siguientes participantes, explicitan de esta manera:

El padre es consciente de lo que ocurre porque él también lo ha sufrido, pero su hijo tiene que hacerlo porque son seis en casa y si solo el padre trabaja no es suficiente. [IF-V, 5]

es mejor tener un hijo vivo y alimentado, aunque botado al infeliz destino de las minas, que dejar morir de hambre a él y a sus hermanos más jóvenes. [IF-BR, 63]

Y, finalmente, destacamos los interesantes comentarios que apuntan a la falta de oportunidades y a la “adscripción familiar al trabajo” de los proletarios, donde los niños heredan la actividad laboral del progenitor en un círculo inexorable del que no se puede salir:

El padre se muestra reticente y contrario a la idea de que el niño trabaje, pero sabe que, por su condición social, el niño debe trabajar para salir adelante (...) dejándole entrever a qué tipo de trabajo se tendrá que acostumbrar si quiere vivir dentro de la sociedad en la que se encuentra. [IF-V, 31]

destino de tantos y tantos niños de la época, en particular los hijos de los propios mineros, cuyo sino era muchas veces seguir los pasos de su padre y trabajar en la mina. [IF-BR, 63]

Efectivamente, tal como estos futuros profesores de Historia reconocen, el trabajo infantil era algo habitual en esta época, aunque ya entonces eran numerosas las voces que reclamaban una legislación que lo regulara, puesto que la lucha contra la explotación laboral de los niños no se podía llevar a cabo sin las pertinentes leyes protectoras, que establecieran la edad mínima de acceso al mundo laboral.

En España, durante la Primera República, la preocupación por cuestiones referentes a la educación se vio reflejada en los artículos de la primera ley española de derecho laboral, la “Ley sobre el trabajo en los talleres y la instrucción en las escuelas de los niños obreros”, aprobada en sesión parlamentaria el 24 de junio de 1873 y más conocida como Ley Benot³. En su artículo 1º se dice expresamente que “los niños y niñas menores de 10 años no serán admitidos al trabajo en ninguna fábrica, taller, fundición o mina” y, además, en sus artículos 2º y 3º se limitaban las horas de la jornada laboral⁴. El objetivo fundamental no solo era protegerles de las abusivas condiciones que soportaban, sino que, de esta manera, dispondrían de tiempo para su educación en las escuelas de instrucción primaria, que crearían los establecimientos con más de 80 obreros y cuyos gastos estaría cubiertos por el Estado (Art. 5º)⁵. Pero, desafortunadamente, las medidas que amparaba la Ley Benot no se llevaron a cabo y su incumplimiento fue recogido por los textos legislativos dos décadas después (Martínez, 2011).

En Portugal, la primera ley que reguló el trabajo es de 1890, aunque en palabras de Maria Antónia Lopes (2011) “fue el Código Civil de 1867 el que impuso un máximo de 9 horas de trabajo a los aprendices con menos de 14 años, y de 12 horas a los menores de 18” (p. 53). A este respecto, la profesora e historiadora portuguesa explicará que el vacío legislativo portugués encuentra explicación en el débil desarrollo industrial de Portugal, lo que no significa que el trabajo infantil no existiera. Buena prueba de ello nos dejó Silva Pinto (1896) cuando detalladamente describe las intempestivas esperas de los niños en la puerta de la fábrica: “De Inverno, já os pequenos esperavam às escuras, debaixo de chuva, ou enregelados pelo frio, que se lhes abrissem o portão da fábrica” (p. 296).

3. El texto completo, que regulariza el trabajo de los talleres y la instrucción en las escuelas de los niños obreros de ambos sexos, está recogido en el Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes, núm. 48, apéndice 4.º.

4. Art. 2.º: “No excederá de cinco horas cada día, en cualquier estación del año, el trabajo de los niños menores de 13, ni el de las niñas menores de 14”. Art. 3.º: “Tampoco excederá de ocho horas el trabajo de los jóvenes de 13 a 15 años, ni el de las jóvenes de 14 a 17”.

5. Art. 5.º: “Los establecimientos de que habla el artículo 1.º, situados a más de cuatro kilómetros de lugar poblado, y en los cuales se hallen trabajando permanentemente más de 80 obreros/as mayores de 17 años, tendrán obligación de sostener un establecimiento de instrucción primaria (...). En él pueden ingresar los trabajadores adultos y sus hijos menores de 9 años”.

Como hemos visto, los informantes de este grupo son conscientes de estas circunstancias, pero, a la hora de predecir el desenlace de la historia, la opción escogida contravendrá sus correctas percepciones del contexto histórico. Así, la elección de que el padre acompañe al niño en su primera jornada de trabajo pone de manifiesto que estos estudiantes, pertenecientes a ambas universidades, no son conscientes de lo anacrónico que resulta, para ese contexto histórico que describen, que un padre acompañe a su hijo en la primera jornada de trabajo. Y es que, aun cuando la investigación histórica ha detectado, a lo largo del XIX, una evolución en el rol paterno hacia modelos más permisivos, la realidad demuestra que la autoridad del padre siguió fundamentada en el distanciamiento, la severidad y el castigo físico hasta bien entrado el siglo XX (Crespo & Hernández-Franco, 2017). Y si esto se aplicaba a las clases medias y altas, ni que decir tiene que se incrementaba, mucho más aún, en los ambientes rudos de las clases bajas acuciados por la precariedad. En este contexto decimonónico, los afectos y la condescendencia, generalmente, quedaban reservados para las madres.

Las siguientes expresiones son reveladoras de cómo estos participantes tiñen de presentismo la iniciación al mundo laboral de los niños:

Pese a la necesidad económica, al padre le pueden sus sentimientos y el amor por su hijo, y por ello decide quedarse con él en su primera jornada de trabajo, enseñándole el oficio y vigilando que no huya, porque sabe que su hijo no quiere estar ahí. [IF-V, 33]

el padre del niño debe estar con él para que gane confianza y autonomía. [IF-BR, 82]

En definitiva, estos futuros profesores de Historia, aun siendo conocedores de las claves interpretativas del marco histórico en el que se desenvuelve la acción, se dejan arrastrar por el rechazo y la repulsa que sienten, como ciudadanos del siglo XXI, por la explotación infantil, adjudicando al minero una afectividad paterno-filial no correspondiente con la época.

4.3. NIVEL 3: EMPATÍA CONTEXTUALIZADA PARCIAL

Los participantes que integran esta tercera categoría son un 44.7% del total de la muestra (31 estudiantes vallisoletanos y 11 bracarenses) y, como sucede en el anterior nivel, la diferencia entre una y otra universidad es apreciable. También, como en el grupo anterior, todos los informantes revelan una correcta comprensión socioeconómica del contexto y son conscientes de que, aunque los niños ganaban un salario muy inferior al de los adultos, este resultaba imprescindible para cubrir los gastos familiares (Borrás, 2013). De hecho, tanto en los argumentos de los portugueses como de los españoles, son numerosas las frases alusivas a la difícil situación económica de la familia y a la relevancia de la aportación económica del niño minero para su subsistencia:

por lo que creo que el padre fuerza al chico a trabajar a pesar de sus súplicas con el fin de lograr la supervivencia del resto de sus hijos. [IF-V, 16]

ya que tiene más hijos y necesita poner a Pablo a trabajar para llevar comida a casa. [IF-BR, 75]

Algunos de los integrantes de este grupo, aun no acertando en la elección correcta, la de mayor crudeza social, explicitan en sus interpretaciones un buen conocimiento de la realidad laboral de esos tiempos, que no permitía a un padre acompañar y consolar a un hijo en su primer día de trabajo puesto que, evidentemente, perdería el jornal de un día o incluso el puesto de trabajo. Es el caso de los siguientes informantes cuando indican que:

Otro motivo para actuar así es puramente económico: si no cumplen con las obligaciones (tanto suyas como las del hijo), corren el riesgo de ser despedidos. [IF-V, 35]

no ve otra salida para poder sobrevivir. Como necesitan dos sueldos, el padre de Pablo tiene que ir a su puesto y dejar a su hijo para afrontar solo su jornada laboral. [IF-BR, 87]

Efectivamente, aunque en el último tercio del XIX los movimientos obreros adquirieron una gran fuerza y comienzan a aparecer las primeras leyes laborales, como la Ley Benot, de 1873, en España, lo cierto es que las relaciones laborales eran fijadas unilateralmente por los patronos con grave perjuicio para los asalariados (Martínez, 2011). Como ejemplo, podemos señalar que una de las principales reclamaciones de la huelga de los mineros del cobre en Riotinto (España), en 1888, fue que no se les descontara el jornal cuando por la “manta de humo” provocada por la calcinación al aire libre del mineral tenían que dejar de trabajar (Sarasúa, 2006).

Además, en este nivel encontramos un elevado número de citas explícitas que muestran el inicio del trabajo en una edad temprana, como una medida necesaria y nada extraordinaria, teniendo en cuenta que la niñez, en esa época, se daba por finalizada entre los 8 y los 9 años. No olvidemos que la incumplida Ley Moyano establecía el fin de la escolaridad obligatoria a los 9 años, momento en el que una buena parte de los niños españoles se incorporaban al mundo del trabajo, lo que explica los bajos índices de escolarización en este país (en torno al 50%) al empezar el siglo XX (Viñao, 2005).

Esta situación queda bien recogida en los siguientes ejemplos:

Por otro lado, es probable que la entrada temprana al mundo laboral esté tan integrada y asumida en el subconsciente del padre que considera totalmente lógico e inevitable lo que está ocurriendo. [IF-V, 35]

Por otro lado, cree que está haciendo del hijo un “hombre”, según los patrones y parámetros de la época. [IF-BR, 59]

Y es que, como señala John Rule (1990), las familias obreras tenían la necesidad de asegurar los salarios mediante la incorporación de los hijos en edades muy tempranas. Esta práctica, tal y como apunta Sarasúa (2006), fue muy habitual en España, constituyendo, en los años 80 del siglo XIX, el 36% de

la mano de obra en las minas de hierro almerienses, el 40% en las de hierro y plomo de Murcia, y el 20% en las de hierro y hulla asturianas. En Portugal, durante el siglo XIX, el trabajo infantil era también frecuente. En 1891, fue adoptada una legislación de prevención del trabajo infantil industrial, que impuso como edad mínima para trabajar en la industria los 12 años y en la metalurgia los 10. En 1852, el 25% de los trabajadores eran niños menores de 16 años (3.147), aumentando en 1881 hasta 5.998, aunque su porcentaje hubiera disminuido en un 7%. Los datos de estos estudios revelan que cerca del 50 o 55% de los menores trabajaban en la industria textil (algodón, lana y seda), el 13% en la metalurgia y el 10% en la carpintería (Goulart, 2011).

En síntesis, los futuros profesores de Historia agrupados en este tercer nivel son conscientes, como sus colegas del grupo dos, de esta situación socioeconómica en la que se desarrolla la acción. Pero, a diferencia de estos, son capaces de aplicar también su conocimiento histórico no solo a la sociedad externa y su conglomerado de aspectos políticos, económicos y sociales, sino también al ámbito interno de las relaciones domésticas paterno-filiales y el entendimiento de la crianza de los hijos en esa época.

No obstante, no aciertan en escoger la opción correcta porque la crudeza de la misma, atar a una persona, violenta su ética y moral, sin percatarse de la cotidianeidad de este tipo de medidas hace 100 años, como sí van a hacer los del nivel 4.

4.4. NIVEL 4: EMPATÍA HISTÓRICA CONTEXTUALIZADA

Esta última categoría, integrada solamente por el 10.6% de la muestra [seis informantes de Valladolid y cuatro de Braga], está constituida por el único grupo que, en función de la opción elegida – (b) “El padre ata al niño con una cuerda para que no huya de la mina” –, se emplaza plenamente en el contexto histórico de una localidad minera de finales del siglo XIX. En un claro intento por entender la situación que viven el niño y su padre, los informantes de este nivel comprenden no solo los condicionantes socioeconómicos que justifican el trabajo infantil en la mina, sino que se introducen en la psicología social del ambiente del siglo XIX. Ello les permite prever la decidida reacción del padre que evitará la huida de un niño atenazado por el pánico, poniendo en peligro su vida, la del resto de los mineros, así como su puesto de trabajo, tal y como expresan los siguientes informantes:

la única forma de garantizar que cumpla su función y que, además, no se ponga en peligro al intentar salir es atándole. [IF-V, 6]

Porque el padre también tiene que ir a trabajar y no tiene otra forma de controlar al hijo y obligarlo a permanecer en su puesto de trabajo. [IF-BR, 60]

Entienden, como así nos relata Baldomero Lillo en el capítulo 2 de *Subterra* (1904), en palabras del padre, que “La mina no soltaba nunca al que había cogido, y como eslabones nuevos que sustituyen a los viejos y gastados de una cadena sin fin, allí abajo los hijos sucedían a los padres” (p. 34):

el padre terminaría obligando al niño a trabajar y, para que no se escapara, lo ataría con una cuerda (...). El padre quería que su hijo ganara el cargo desde pequeño, al igual que él, porque eran los hombres los que tenían la responsabilidad de mantener la casa y la familia. [IF-BR, 86]

El padre ha crecido como minero, comenzando a trabajar también siendo un niño, como su hijo, no ha conocido ninguna infancia. [IF-V, 28]

En estos informantes no hay sentimientos de compasión en el padre, como proyectan de manera presentista sus colegas del primer y segundo nivel. Su *corpus* valórico tampoco les impide predecir códigos de comportamiento familiar actualmente desterrados por considerarlos vejatorios, pero en aquellos momentos utilizados sin rubor por padres y educadores, como atar los niños a las sillas, poner orejas de burro, estar de cara a la pared o encerrarlos en cuartos oscuros (Navarro, 2004).

4.5. DIFERENCIAS CON RESPECTO AL GÉNERO

Para terminar, con respecto al estudio del género como variable independiente, desplegamos en la muestra completa, integrada por el alumnado de la Universidade do Minho y de la Universidad de Valladolid, las cuatro categorías de respuesta sobre la reacción del padre en relación con la condición de masculino o femenino de la variable dicotómica (ver Tabla 3). Para el estudio de esta cuestión no se ha tenido en cuenta el ámbito de pertenencia (España-Portugal), pues lo que interesa contrastar son las posibles diferencias en razón del género, independientemente del contexto geográfico.

Tabla 3
Reacción del Padre en Función del Género

		Reacción del padre				Total	
		Nivel 1- El niño se marcha a casa	Nivel 2 - Se queda con él niño	Nivel 3 - Deja al niño llorando	Nivel 4 - Ata al niño con una cuerda		
Género	Masculino	Recuento	4	20	22	7	53
		% dentro de Género	7.5%	37.7%	41.5%	13.2%	100.0%
		% del total	4.3%	21.3%	23.4%	7.4%	28.0%
Género	Femenino	Recuento	3	15	20	3	41
		% dentro de Género	7.3%	36.6%	48.8%	7.3%	100.0%
		% del total	3.2%	16.0%	21.3%	3.2%	72.0%
Total		Recuento	7	35	42	10	164
		% del total	7.4%	37.2%	44.7%	10.6%	100.0%

Tal y como se observa en la Tabla, la proporción de las opciones elegidas por la muestra es similar en mujeres y varones en los dos niveles inferiores de empatía histórica, aquellos que coinciden con una forma de actuar próxima a los cánones actuales, el padre “deja que se marche a casa” o “se queda con él” acompañándolo en esta primera jornada de trabajo.

Sin embargo, en el nivel superior de empatía histórica, aquel que exige una mayor desvinculación con nuestros actuales sistemas de pensar y actuar, asumiendo la cotidianeidad de hábitos que hoy en día están penados (retener a las personas contra su voluntad, impidiendo sus libres movimientos mediante cuerdas), la diferencia es de casi seis puntos a favor de los varones. En el caso de las mujeres, esta diferencia porcentual engrosa el grupo de los que realizan una muy buena contextualización socioeconómica (nivel 3) pero no son capaces de asumir la normalidad histórica de unos hábitos tan rechazados actualmente.

5. CONCLUSIONES

En este estudio de toma de perspectiva histórica se ha pretendido, entre otros aspectos, dinamizar y mejorar el aprendizaje de la Historia a través del estudio de situaciones y de actores que implican emocionalmente a una muestra portuguesa-española de futuros docentes de Historia. A partir de esta intervención se ha intentado comprobar si la inmersión en una situación del pasado, donde los comportamientos de los personajes históricos resultan extraños a la mentalidad actual, contraviniendo nuestro marco de valores y afectando fuertemente al mundo emocional, interfería en la comprensión de las claves explicativas del pasado en una muestra con una sólida formación histórica: estudiantes de Máster con un grado de Historia de 3 años de duración (estudiantes portugueses) y 4 años de duración (estudiantes españoles).

En primer lugar, los resultados de la investigación realizada bajo el marco de una actividad de contrariedad, nos muestran que este tipo de ejercicios resultan idóneos, no solo en el ámbito de la enseñanza secundaria, como señala Shemilt (1984), sino también en la formación de su futuro profesorado. Así, hemos podido constatar que el 92.5% de la muestra, en ambas universidades [37.2% en el nivel 2; 44.7% en el nivel 3; y 10.6% en el nivel 4], ha aplicado en sus interpretaciones las claves socioeconómicas de la sociedad del siglo XIX (proletariado, familias numerosas, bajos salarios, trabajo infantil, absentismo escolar, etc.). No obstante, solo el 10.6% (nivel 4) han sido capaces de poner en correlato estas variables con la lógica conductual del padre proletario, contextualizándola en su época. Estos pocos universitarios se elevan por encima de su sensibilidad para anticipar acertadamente comportamientos habituales en la época. Son los únicos capaces de alejarse de sus códigos éticos, comprendiendo la situación, a través de la ilógica (desde la perspectiva actual) actitud del padre proletario hacia su hijo de corta edad.

Con todo, este porcentaje, aun pareciendo relativamente escaso en relación con la muestra total, supera en más de ocho puntos al porcentaje que alcanzaron en este mismo nivel (2.4%) los futuros profesores de Educación Primaria en la investigación previa que exploraba, con la misma actividad de

contrariedad que se ha empleado en este estudio, la comprensión empática de la Historia (Carril-Merino et al., 2020). Algo totalmente lógico, si tenemos en cuenta que los participantes de la presente investigación han superado un Grado en Historia y, por tanto, poseen un mayor nivel de formación y conocimientos sobre el periodo histórico en el que transcurre la narración.

Por otro lado, no podemos dejar de señalar la preocupante existencia, aunque sea minoritaria (7.4%), de futuros docentes de Historia que, a pesar de su formación histórica, se alejan de la perspectiva del pasado y centran, fundamentalmente, sus explicaciones en emociones y sentimientos próximos a su propio “yo” en un entorno actual. Entre ellos/as son frecuentes expresiones como “futuro diferente y digno”, “amor paterno-filial”, o bien “proporcionar felicidad a los hijos”. Y, sin embargo, es un tipo de terminología que difícilmente tendría cabida en la sociedad proletaria del XIX, donde los niños que trabajaban en las minas, en el servicio doméstico, guardando ganado, en la venta ambulante, etc., eran un porcentaje muy elevado y necesario, entre la población infantil.

No obstante, a pesar de la necesidad de comprender la importancia de trabajar la toma de perspectiva en la formación del profesorado de Historia para tratar de evitar interpretaciones históricas presentistas como las que hace este colectivo, hemos de destacar que su porcentaje es mucho más bajo que el de los futuros profesores de Primaria, donde encontramos un 23.2% de estudiantes que analizan las situaciones del pasado desde su presente (Carril-Merino et al., 2020). De nuevo, resulta evidente que el bagaje de contenidos históricos es una cuestión clave, aunque no la única, en la adopción de otra perspectiva temporal.

Esta podría ser también la explicación de las diferencias porcentuales de los niveles de empatía histórica entre los participantes de las dos universidades. Los mejores resultados de los universitarios españoles podrían estar fundamentados en una formación histórica mayor, pues para acceder al Máster de Profesorado deben haber cursado previamente y finalizado un grado de 240 ECTS en Historia, en tanto que los universitarios portugueses para acceder al Máster de Profesorado solo requieren tener una formación histórica de 120 ECTS.

Por último, y con relación al estudio de la variable independiente de género, la mayor capacidad de empatía afectiva que, desde la psicología, se atribuye a las mujeres (Chrysikou & Thompson, 2015; De Corte et al., 2007; Díaz et al., 2015; Hawk et al., 2013; Kamas & Preston, 2018; Mestre et al., 2004) parece estar en la raíz de la ligera diferencia evidenciada en los datos del nivel 4. En lo que a la toma de perspectiva se refiere, la emocionalidad que impregna la situación histórica utilizada, y que afecta a lo que hoy entendemos como maltrato infantil, podría generar explicaciones *compasivas* en un pequeño porcentaje de alumnas del Máster de Profesorado.

Ciertamente, todos estos datos deberían ser corroborados con otras investigaciones, realizadas en la formación del profesorado de Historia bajo un enfoque emocional de la perspectiva histórica, antes de entenderlos como concluyentes. Pero, a la luz de ellos, y con la cautela debida, se desprende que la utilización casi exclusiva de la dimensión afectiva, tanto en su temática como en el planteamiento de la actividad, en la línea de provocar excitación

empática en la muestra, no parece que auspicie una toma de perspectiva contextualizada. Y menos aun cuando, en el estudio sobre una situación histórica, los comportamientos pasados atentan contra los derechos humanos y contra las normas legales y valores, marginando un aspecto que no es negociable desde nuestro punto de vista, como es el respeto de la dignidad humana. Ello no quiere decir que debamos desdeñar este tipo de estrategias para la comprensión histórica, sino que su valor se centra en crear interés y motivación por el estudio del pasado, pero deben ir acompañadas de la reflexión y el trabajo histórico con otras fórmulas.

Este aspecto es señalado por Lee y Shemilt (2011) cuando advierten, primero, que la *empatía histórica* no se puede entender solo como un compromiso afectivo con los sentimientos de nuestros predecesores y, segundo, cuando advierten de la trascendencia del trabajo y estudio con las evidencias para facilitar la comprensión de saltos de valores tan acusados. En este sentido, la formación del docente en Historia se convierte en una pieza clave que no debe alejarse de aquellas herramientas e instrumentos que le faciliten una interiorización adecuada de los procesos históricos y de las experiencias históricas emocionales que llevan aparejados.

De manera similar se manifiesta Stuart Foster (1999), al llamar la atención sobre la idea de que el compromiso emocional con los personajes históricos desvirtúa el propósito fundamental de la Historia. Defiende que la investigación histórica es un acto principalmente cognitivo, no afectivo, y, por lo tanto, depende del conocimiento, no de los sentimientos ni de la imaginación. Ahora bien, no debemos olvidar que, si pretendemos que los alumnos comprendan figuras históricas con sus preocupaciones y miedos o sus sentimientos de amor y odio, como los que pueden llegar a sentir ellos en sus vidas presentes, les estamos pidiendo un ejercicio de reconocimiento de experiencias propias, que solo pueden realizar a través de conexiones afectivas. Como señalan Endacott y Brooks (2013), esto facilita a los estudiantes la visión de los agentes del pasado como seres humanos y una comprensión más rica que aquella que se realiza solo con la toma de perspectiva exclusivamente cognitiva.

REFERENCIAS

Armas, J., Moreira, A. I., & Prego, S. (2017). As narrativas históricas dos estudantes. Unha ferramenta clave nas aulas de historia. *Revista Galega de Educación*, 69, 32-36.

Borrás, J. M. (2013). Una historia recuperada. Las aportaciones de la infancia al crecimiento económico y a la subsistencia familiar. In J. M. Borrás (Ed.), *El trabajo infantil en España (1700-1950)* (pp. 9-26). Icaria Editorial.

Carril-Merino, M. T., Sánchez-Agustí, M., & Muñoz-Labraña, C. (2020). Empatía histórica en futuros profesores de primaria: El trabajo infantil en el siglo XIX. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046215492>

Chapman, A. (2021). Introduction: Historical knowing and the 'knowledge turn'. In A. Chapman (Ed.), *Knowing in schools - Powerful knowledge* (pp. 1-31). University College of London.

Chryssikou, E., & Thompson, J. (2015). Assessing cognitive and affective empathy through the interpersonal reactivity index: An argument against a two-factor model. *Assessment*, 23(6), 769-777. <https://doi.org/10.1177/1073191115599055>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge.

Crespo, F. J., & Hernández-Franco, J. (2017). La construcción del modelo de paternidad en España (1870-1920). *Relaciones: Estudios de Historia y Sociedad*, 38(150), 215-246. <http://www.revistarelaciones.com/index.php/relaciones/article/view/REHS15008>

Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, & mixed methods approaches*. Sage.

De Corte, K., Buysse, A., Verhofdstadt, L., Roeyers, H., Ponnet, K., & Davis, M. (2007). Measuring empathic tendencies: Reliability and validity of the Dutch version of the Interpersonal Reactivity Index. *Psychologica Belgica*, 47(4), 235-260. <http://doi.org/10.5334/pb-47-4-235>

Díaz, B., Rodríguez, K., & Santa Cruz, H. (2015). Propiedades del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) en alumnos del ISTP "San Luis" de Trujillo. *Revista "Jang"*, 2(1), 1-14. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/jang/article/view/1907>

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.

Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>

Esteves, A., & López-Torrijo, M. (2005). La integración educativa en Portugal. Un análisis de la enseñanza obligatoria. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 315-356. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7413>

Ferreira, C. (2004). *A empatia histórica da "censura no Estado Novo em Portugal": Um estudo com alunos de 9.º ano de escolaridade* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade do Minho.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.

Foster, S. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of History: Can you empathize with Neville Chamberlain?. *Social Studies*, 90(1), 18-24. <https://doi.org/10.1080/00377999909602386>

Foster, S. (2001). Historical empathy in theory and practice: Some final thoughts. In O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 167-181). Rowman & Littlefield.

Gómez, C., Ortuño, J., & Molina-Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo & Argumento*, 6(11), 5-27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>

Gómez, C., Solé, G., Miralles, P. & Sánchez, R. (2020). Analysis of cognitive skills in History textbook (Spain-England-Portugal). *Frontiers in Psychology*, 11, 521115. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.521115>

González, N., Henríquez, R., Pagès, J., & Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. In R. M. Ávila, B. Borghi, & I. Mattozzi (Eds.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para "la estrategia de Lisboa"* (pp. 283-290). Pàtron Editore.

Goulart, P. (2011). *Essays on schooling and child labour in Portugal* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Erasmus de Roterdão.

Hawk, S., Keijsers, L., Branje, S., van der Graaff, J., de Wied, M., & Meeus, W. (2013). Examining the Interpersonal Reactivity Index (IRI) among early and late adolescents and their mothers. *Journal of Personality Assessment*, 95(1), 96-106. <https://doi.org/10.1080/00223891.2012.696080>

Jensen, J. (2008). Developing historical empathy through debate: An action research study. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), 55-67. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2008-B0004>

Kamas, L., & Preston, A. (2018). Can empathy explain gender differences in economic policy views in the United States? *Feminist Economics*, 25(1), 58-89. <https://doi.org/10.1080/13545701.2018.1493215>

Lee, P. (2014). Fused horizons? UK research into students' second-order ideas in history: A perspective from London. In M. Köster, H. Thünemann, & M. ZülsdorfKirsting (Eds.), *Researching History education: International perspective and disciplinary traditions* (pp. 170-194). Wochenshau Verlag.

Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39-49.

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto.

Lillo, S. (1904). *Subterra*. Imprenta Moderna.

Lopes, M. A. (2011). Nacer y sobrevivir: La peligrosa infancia en Portugal durante los siglos XVIII y XIX. In F. Núñez (Ed.), *La infancia en España y Portugal: Siglos XVI-XIX* (pp. 43-68). Ediciones Sílex.

Martínez, L. (2011). Los inicios de la legislación laboral española: La ley Benot. *Revista Aequitas*, 1, 25-70.

Mestre, V., Frías, M. D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: Análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260. <https://www.psicothema.com/pi?pii=1191>

Moreira, A. I. & Armas, J. (2018). Representações de professores do ensino básico de Portugal sobre a História, o currículo e o ensino. In E. López, C. García, & M. Sánchez (Coord.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 575-584). Ediciones Universidad de Valladolid.

Navarro, J. (2004). Escuelas y castigos en niños y adolescentes. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 7, 67-94.

Pinto, H., & Molina-Puche, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103-128. <https://doi.org/10.6018/j/222521>

Portal, C. (1990). Empathy. *Teaching History*, 58, 36-38.

Rodrigues, A. (2017). *A empatia histórica sobre o quotidiano cortesão medieval: Um estudo com alunos do 10.º ano do ensino secundário* [Relatório de estágio de mestrado]. Universidade do Minho.

Rodríguez, R., & Solé, G. (2018). Los manuales escolares de Historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en educación primaria y secundaria. *ARBOR*, 194(788), a444. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>

Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C., López-Facal, R., & Miralles-Martínez, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, 389, 211-242. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460>

Ruíz, C. (2013). *La fábrica o la escuela. Trabajo infantil y educación protectora en la España de los siglos XIX y XX*. Dickinson.

Rule, J. (1990). *Clase obrera e industrialización. Historia social de la revolución industrial británica, 1750-1850*. Editorial Crítica.

Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: Pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2.o ESO. *Clío*, 39, 1-20. <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>

Sáiz, J., & Barca, I. (2019). Narrativas nacionais de estudantes espanhóis e portugueses. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 78-95. <https://doi.org/10.1590/198053145414>

Sallés, N., & Santacana, J. (2016). Los grupos de innovación educativa en la enseñanza de la Historia en España: Análisis póstumo de los resultados de la aplicación del método por descubrimiento y estado de la cuestión de los aprendizajes por descubrimiento. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 145-66. <https://doi.org/10.6018/j/263851>

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03>

Sarasúa, C. (2006). Trabajo y trabajadores en la España del siglo XIX. In J. M. Matés & A. González (Eds.), *Historia económica de España* (pp. 1-24). Ariel.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.

Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in History and classroom. In A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 39-84). Heinemann Educational Books.

Silva, M. (2018). *A empatia como estratégia para o ensino-aprendizagem em História*. [Relatório de estágio de mestrado]. Universidade do Porto.

Silva Pinto, A. (1896). *Noites de vigília: Apontamentos pela vida fora*. Empreza Litteraria Lisbonense.

Solé, G., Pacheco, E. & Soares, L. (2020). Formação de professores de Geografia e de História: Uma década de investigação-ação pós Bolonha. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 33-56. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81879>

Teixeira, A. (2017). *As práticas antissemitas ao longo do “regime nazi”: Um estudo sobre a empatia histórica de alunos do 9.º ano de escolaridade* [Relatório de estágio de mestrado]. Universidade do Minho.

Trepat, C. A. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Graó.

Viñao, A. (2005). Tiempos familiares, tiempos escolares (trabajo infantil y asistencia escolar en España durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del XX). *História da Educação*, 9(17), 33-50. <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29198>

Wineburg, S. (2016). Why historical thinking is not about history. *History News*, 71(2), 13-16.

i Universidad de Valladolid, España.
<https://orcid.org/0000-0001-8296-6922>

ii Universidade do Minho, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-3383-5605>

ii Universidad de Valladolid, España.
<https://orcid.org/0000-0001-7163-3276>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

María Sánchez-Agustí
Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social
Paseo de Belén, 1
47011 Valladolid, España
maria.sanchez.agusti@uva.es

Recebido em 10 de fevereiro de 2020
Aceite para publicação em 25 de julho de 2020

Historical perspective and emotionality in the training of Portuguese and Spanish History teachers

ABSTRACT

This article presents the results of a study that aims to assess the ability of future Portuguese and Spanish teachers of History of Secondary Education to adopt a historical perspective. In order to achieve this, a sample of two comparable groups is used, consisting of 52 students from the University of Valladolid (Spain) and 42 students from the University of Minho (Portugal). The study is carried out in parallel with the two groups and uses as a strategy a contradicting activity using child labour in mining in the 19th century, where emotionality is strongly involved. Methodologically, this research approaches the qualitative paradigm through the interpretation of the informants' narratives and their systematization based on four subsequent categories, ranging from an adoption of perspective conditioned by the present to a historical understanding set in the proletarian life conditions. Finally, differences in historical perspective, if any, are explored based on the independent variable of gender. The results of the research show that, in both university groups, most of the Master's students are grouped at intermediate levels of historical empathy and only a small group of the History teachers in training make fully contextualized explanations. Consequently, it can be considered that the emotional factor, when it violates the value framework of today's society, distances the sample from the patterns of the time and does not favour a complex understanding of the historical context.

Keywords: Historical empathy; History teaching; Teacher training; Secondary Master's Degree; Child labour

Perspectiva histórica e emocionalidade na formação de professores de História portuguesas e espanhóis

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de um estudo que visa avaliar a capacidade dos futuros professores de História do ensino secundário portugueses e espanhóis de adotar uma perspectiva histórica. Para tal, utiliza-se uma amostra de dois grupos comparáveis, composta por 52 alunos da Universidade de Valladolid (Espanha) e 42 alunos da Universidade do Minho (Portugal). O estudo é desenvolvido paralelamente nos dois grupos e utiliza como estratégia uma atividade de contrariedade sobre o trabalho infantil na mineração do século XIX, onde a emocionalidade está fortemente presente. Metodologicamente, esta pesquisa é abordada a partir do paradigma qualitativo, por meio da interpretação das narrativas dos informantes, e sistematizada a partir de quatro categorias progressivas, que vão desde a adoção de uma perspectiva condicionada pelo presente até uma compreensão histórica contextualizada pelas condições de vida do proletariado. Por último, exploram-se as diferentes perspectivas históricas, se as houver, em função da variável independente de género. Os resultados da investigação mostram que, nos dois grupos universitários, a maior parte dos estudantes do Mestrado agrupam-se nos níveis intermédios de empatia histórica e só um pequeno grupo de futuros professores de História procede a explicações plenamente contextualizadas. Em consequência, pode-se considerar que o fator emocional, quando viola o quadro de valores da sociedade atual, afasta a amostra dos padrões da época e não favorece uma compreensão complexa do contexto histórico.

Palavras-chave: Empatia histórica; Ensino de história; Formação de professores; Mestrado de Ensino do Secundário; Trabalho infantil