



# Journal for the Study of Education and Development

## Infancia y Aprendizaje

ISSN: (Print) (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/riya20>

## Popular uses of violent pasts and historical thinking (*Los usos populares de los pasados violentos y el razonamiento histórico*)

Maria Grever & Karel Van Nieuwenhuysse

To cite this article: Maria Grever & Karel Van Nieuwenhuysse (2020) Popular uses of violent pasts and historical thinking (*Los usos populares de los pasados violentos y el razonamiento histórico*), Journal for the Study of Education and Development, 43:3, 483-502, DOI: [10.1080/02103702.2020.1772542](https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1772542)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1772542>



© 2020 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.



Published online: 31 Jul 2020.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 160



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

## Popular uses of violent pasts and historical thinking (*Los usos populares de los pasados violentos y el razonamiento histórico*)

Maria Grever<sup>a</sup> and Karel Van Nieuwenhuyse <sup>b</sup>

<sup>a</sup>Erasmus University Rotterdam; <sup>b</sup>KU Leuven

### ABSTRACT

Historians increasingly acknowledge that popular media representing violent pasts reach large audiences, which in itself is a phenomenon worth investigating. Schoolteachers in particular experience on a daily basis the impact of popular genres on their students' ideas of history. Young people read graphic historical novels, watch quiz shows on television or on YouTube, play (video) games, post selfies on Instagram or participate in living history activities. The way they gather and process information about the past is increasingly built on popular representations they encounter outside the classroom. The articles in this special issue seek to question how popular media represent sensitive issues from violent pasts in modern history — e.g., decolonization processes, civil wars, World War I/II, the Holocaust — and under what conditions these popular media can contribute to critical historical thinking. After all, while historians and educators wonder if and how historical violence should be represented, the fact is that many popular media — particularly commercial films and video games — actually place heroic battles and wars at the centre of their representations. Consequently, there is a likely risk of sanitizing and romanticizing violence and atrocities.

### RESUMEN

Los historiadores reconocen cada vez más que los medios populares que representan pasados violentos llegan a grandes audiencias, y esto en sí constituye un fenómeno merecedor de estudio. En particular, los educadores son testigos a diario del impacto que los géneros populares tienen sobre las ideas del alumnado acerca de la historia. Los jóvenes leen novelas históricas gráficas, ven concursos televisivos o en YouTube, juegan videojuegos, publican selfis en Instagram o participan en actividades de historia viva. La manera en que recopilan y procesan información sobre el pasado se basa cada vez más en representaciones populares fuera del aula. Los artículos de este número especial intentan cuestionar cómo los medios populares representan en la historia moderna temas delicados de los pasados violentos — e.g., los procesos de descolonización, las guerras civiles, la Primera y Segunda Guerra Mundial, el Holocausto — y en qué condiciones pueden contribuir

### ARTICLE HISTORY



Received 27 January 2020



### KEYWORDS

history education; popular culture; violent pasts; historical thinking

### PALABRAS CLAVE

educación histórica; cultura popular; pasados violentos; razonamiento histórico

**CONTACT** Maria Grever  [grever@eshcc.eur.nl](mailto:grever@eshcc.eur.nl)  Erasmus School of History, Culture and Communication (ESHCC), Erasmus University Rotterdam, Rotterdam 3062 PA, The Netherlands; Karel Van Nieuwenhuyse.

 [karel.vannieuwenhuyse@kuleuven.be](mailto:karel.vannieuwenhuyse@kuleuven.be)  History, Faculty of Arts, Leuven, KU Leuven, Leuven 3000, Belgium

English version: pp. 483–491 / *Versión en español*: pp. 492–500

References / *Referencias*: pp. 500–502

Translation from English / *Traducción del inglés*: Silvia Montero

© 2020 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

estos medios populares a un razonamiento histórico crítico. Después de todo, mientras los historiadores y educadores se preguntan si debe representarse la violencia histórica y, en su caso, cómo, el hecho es que muchos de los medios populares — en particular las películas comerciales y los videojuegos — centran sus representaciones en batallas y guerras heroicas. Como resultado, es probable el riesgo de blanquear e idealizar la violencia y las atrocidades.

The days in which academic historians immediately frown at the idea of popular historical productions are over. Historians acknowledge — sometimes reluctantly — that popular media in building representations of the past reach large audiences, which in itself is a phenomenon worth investigating (Berger, Lorenz, & Melman, 2012; De Groot, 2009, 2012). Schoolteachers in particular experience on a daily basis the impact of popular genres on their students' ideas of history. Young people read graphic historical novels, watch quiz shows, documentaries and historical films on television or on YouTube, play (video) games, take selfies in historical environments to post on Instagram, or participate in living history activities. Hence, the way they gather and process information about the past is increasingly built on popular representations they encounter outside the classroom (Haydn, 2017).

Teachers, for their part, explore opportunities to engage students with the past via integrating popular representations in their lessons by visiting museums, leading field trips to famous monuments and heritage sites, attending musicals, analysing historical films or using websites and digital games (e.g., Apostolidou, 2015; Apostolopoulou, Carvoeiras, & Klonari, 2014; Donnelly, 2013; Haydn & Ribbens, 2017; Van Nieuwenhuyse, 2016). Although the extent to which they use and implement popular media in their curriculum often depends on the school culture (Donnelly, 2014, p. 22), there is, nevertheless, an obvious growing interest in popular uses of the past for both formal and informal learning (Stoddard, 2018). Remarkably enough, we still know little about the interaction between popular media and the learning of history (Grever, 2017), particularly related to different age groups and their (meta)cognitive abilities and affect.

This special issue does not argue against or in favour of popular historical culture. Our aim is to find out how popular culture and history/civic education can benefit from each other to enhance historical understanding in a pluralist democracy. We therefore embrace the starting point of Silberman-Keller, Bekerman, Giroux, and Burbules (2008) to consider popular culture and education as cultural interactive phenomena, participating both in cultural productions and dissemination processes, 'sometimes by supporting each other and sometimes by creating dissenting images that open possibilities for real/quasi radical critique' (Silberman-Keller et al., 2008, p. 2). They also propose to view popular culture as a pedagogical site that allows schoolteachers and museum educators to discover new opportunities for public commitment and subject positions, while at the same time demanding that educators become acquainted with a new form of (media) literacy.

The articles in this special issue seek to question how popular media represent in particular sensitive issues from violent pasts in modern history — e.g., decolonization processes, civil wars, the First and Second World Wars, the Holocaust — and under what conditions these popular media can contribute to critical historical thinking. After all, while historians and educators wonder if and how historical violence should be represented, the fact is that many popular media — particularly commercial films and video games — actually place heroic battles and wars at the centre of their representations. Consequently, there is a likely risk of sanitizing and romanticizing violence and atrocities. We continue this introduction with a discussion about the striking appeal of violent pasts in popular culture. Next, we explain the related concepts of public history, popular culture and historical culture. We then explore some opportunities related to historical thinking skills. We close by briefly introducing the articles of this issue.

### Violating the past or popularizing violent pasts

The appeal of leisure activities in which violent pasts are involved is part of a long-standing tradition of historical tourism and visual culture: from visits to former battlefields, such as Gettysburg, Pennsylvania and the trenches of the First World War, to colossal landmark monuments that celebrate victories like the battle of nations in Leipzig, and from the display of colonial violence in dioramas and ‘villages’ at the world fairs that attracted thousands of visitors, to the first war films (Adriaansen, 2015; Auerbach, 1999; Benedict, 1994; Korte & Paletschek, 2012; Lowenthal, 1998; Mitchell, 1991). But the current rise of technological applications in the twenty-first century, including ever more interactive opportunities for users, has led to unprecedented popularity of popular representations of violent pasts. Museums and remembrance centres stage historical fights and battles by combining storytelling with ultramodern technology such as augmented and virtual reality, three-dimensional displays and animations (Daugbjerg, 2011). Millions of people all over the world can experience ‘real history’ at any place and any time, not only by visiting websites and streaming video on demand but also by playing video games with opportunities for first-shooter experiences (Kingsepp, 2006; Van den Heede, 2019). Others share their views on Instagram (Pfanzerter, 2017). So, no feelings of guilty pleasures anymore for people who enjoy watching (violence in) historical films, musicals and costume drama or participate in reenactments and games in which they can immerse themselves.

Possibly. But the concern remains that popular media emphasize excitement so much that it hampers a nuanced and multiperspectivist historical understanding, or that depictions of perpetrators soften their horrible actions. Apart from simplifying the narrative to make it accessible for all, producers of popular genres tend to minimize historical distance through interaction, performance, personalization, emotionalization and multi-sensory experience, with the risk of staging distorted or trivialized pasts (De Bruijn, 2014; Donnelly, 2014; Grever, De Bruijn, & Van Boxtel, 2012; Rosenstone, 2002). Some academics criticize the commercial set-up of historical entertainment and its politization, the experiential turn in museums and the lack of expertise among those developing popular representations of violent pasts. At the same time, historians and educators acknowledge that popular historical productions — such as the films *Killing Fields* and *Gallipoli* or the musical *Hamilton* — can generate views on

history that acquaint young people with historical phenomena they have never heard of (sometimes with subversive effects) and which are not mentioned in textbooks. Various studies indicate that popular genres can significantly affect and enhance our understanding of the past (Donnelly, 2014; Ribbens, 2002; Slegtenhorst, 2018).

It seems that the boundaries between formal (school) and informal education are fading away due to technological innovations (e.g., apps, smart boards), didactic developments (e.g., socio-constructivist approaches and the didactics of historical thinking) and the professionalization of popular historical initiatives themselves (Silberman-Keller et al., 2008). Furthermore, although historians and educators see positive opportunities to use popular media, they fear dichotomous representations resulting in exclusive appropriations by specific groups of people. No wonder, if we realize that history is currently not just booming but is also very politically contested. Traces of war, colonial power, racism and other forms of oppression evoke strong emotions. In some countries, extreme nationalists violently claim their 'own' heritage. Fuelled by nostalgic images of the past in social media, they protest against the removal of memorials or the renaming of material traces as an offensive erasure of history (Goddeeris, 2019; Grever, 2018). In some cases, emotions are running high and discussions turn into a battle between camps, including in the classroom (Epstein & Peck, 2018; Kleijwegt, 2016; Psaltis, Carretero, & Cehajic-Clancy, 2017). At the same time, in this age of commemoration pressure, it is also expected that people attribute socially recognized meanings to commemorations or show indignation about historical representations (Van Nieuwenhuysse & Wils, 2012). Hence, we have to be aware of what Watson (2016) calls an 'emotional scale' (p. 75) in every culture. She argues that the past is accorded an emotional register and that the present is understood — in part — through feelings associated with events and individuals from a long time ago. On the other hand, people also project new emotions 'to past events and processes as part of the evolving nature of historical understanding' (Watson, 2016, p. 75).

Today we live in a society in which talking about emotions is a condition for justifying any claim or reason for existence. The first question journalists often ask people nowadays is 'What did you feel when you experienced this?' Producers of exhibitions, films, musicals and games have fostered this trend. For instance, museums invest much effort in projects focusing on meaning produced by the visitors' emotional connection between the past and their life now (Wood & Latham, 2013). In other words, popular uses of the past, and certainly violent pasts, evolve in an increasingly emotionally charged atmosphere of both politics and entertainment. Indeed, experience, adventure, emotion and identity are keywords in the heritage industry, historical tourism, museums, reenactments and other forms of popular culture. According to *The Guardian*, 'instinct and emotion have overtaken facts and reason in the digital age' (Davies, 2018). However, this judgement seems too one-sidedly negative.

Emotions are also important for learning processes and developing identities (Jansz, 2015). People are not only cognitive but also emotional human beings, and learning objects are not only approached in a cognitive but also in an affective manner (Epstein & Peck, 2018). To come to a nuanced understanding of the (violent) past, it is important to give various emotions, such as despair, anger, fear, sadness and shame, a place while engaging with history (Psaltis et al., 2017).

Moreover, it is perhaps much worse if (sensitive) narratives about the past are denied. In the case of traumatic experiences, concentration camp survivors often emphasize ‘Never forget!’ This is not an empty slogan. Years ago, White (2007) stated in the context of the Holocaust that the death camps were ‘the place of the non-historical par excellence’ (p. 245). The Nazis deprived human beings of their names, their identities, their human rights and their histories. Here ‘history is cancelled’ (p. 245). This was, in the words of White (2007), ‘a revolt against historicity in the name of modernity’ (p. 245). Therefore, it is important to recognize that every genre — academic, popular, contested or not — has the potential of historicity, to function as a medium for people to create a form of dialogue between past, present and future.

### Public history and popular historical culture

Terms like ‘public’ and ‘popular’ are generally associated with commodification, sentimentality and superficial identification processes, referring to a non-academic lay audience. In the academic field of history, the terms have been used to indicate differences between professional historians who investigate the past with a distanced attitude based on a critical source analysis, versus lay people or amateurs who are mainly devoted to antiquarianism and immersive historical encounters, such as the search for their family roots and local history (Levine, 2003) and more recently watching romanticized historical films or playing (video) games (Berger et al., 2012; Cauvin, 2016). In the 1970s, the term ‘public history’ gradually became acknowledged as a historical sub-discipline, albeit often with the less prestigious image of amateurism (Cauvin, 2016). At the same time, academic historians were called upon to assume a role of responsibility in society at large: for instance, to advise producers of historical films, musicals and video games about historical representations, or to participate in public debates about sensitive heritage. Public history became institutionalized with the founding of graduate programmes, specific journals and associations.

This special issue is not so much devoted to public history as a kind of history but rather to uses of the past by so-called consumers — men and women, young and old — and producers of various popular historical products (different genres, artefacts and various visualizations), more or less outside but not isolated from the academic historical profession. Moreover, consumers can be producers and vice versa. The term ‘popular’ neither necessarily refers to fun or entertainment nor to the ‘consumption’ by mass audiences or to ‘low’ culture. It can also indicate the processing of large-scale violence and traumatic pasts — atrocities by brute perpetrators and death — in accessible representations for people and communities across regions and nations (e.g., In ‘T Veld, 2019). In fact, the theme ‘popular uses of the past’ refers to past events and developments from a holistic and inclusive approach which the concept of historical culture can provide (Grever, 2009; see also Berger et al., 2012).

Indeed, encounters with the past do not take place in separate and hierarchical worlds of academic history, school history, state-sponsored commemorations, popular culture and the like. Instead, these genres have overlapping publics and influence each other. The concept of historical culture offers the possibility to investigate the different ways in which people attribute meaning to the past (Grever & Adriaansen, 2017) in at least three interrelated levels: (1) narratives (stories, accounts) and performances

(rituals); (2) infrastructures (calendars, traditions, schools, associations, research funding); (3) conceptions of history (progress, rise and fall, eschatology). For instance, the fact that governments attach great significance to a narrative about the liberation of their country (first level), fund research about it and orchestrate annual commemorations (second level) based on the expectation of reconciliation and progress in history (third level) will probably have a major influence on academic historiography (focusing on that past, including its uses and misuses), the history curricula, popular genres and the agency of audiences, and vice versa. Hence, historical culture encompasses material and immaterial culture, academic, government-sponsored and popular expressions, and school and entertainment historical representations. It includes not only the specific contents of collective memory and historical imagination but also the changing ways in which relationships with the past are established in a dynamic interaction between human agency, tradition, performance of memory, historical representations and their dissemination, as well as the presumptions about what exactly constitutes history. What all these expressions have in common is that they help individuals, families and groups to attribute meaning to a perceived past. This (sub)consciously happens on the basis of transmitted traditions from the past and its various more or less familiar renditions.

According to Gadamer (2006), people are always somehow situated within the stream of transmitted traditions, narratives and perceptions. This so-called 'Wirkungsgeschichte' also affects the appreciation of specific pasts — whether positive or negative, entertaining or fearful — and generates feelings of commonality, indifference or conflict. The attributions of meaning stem from different interpretative frameworks (Grever & Adriaansen, 2019). From research, we know that various educators try to engage students to understand these different frameworks, including their own, and to stimulate an intergroup dialogue and mutual understanding (e.g., Goldberg, 2017; Gross & Terra, 2018; Savenije, Van Boxtel, & Grever, 2014). This is not an easy task. For instance, the abovementioned inflamed debates about the removal of street names and statues or the adjustments of traditions can hardly be considered a dialogue. A genuine dialogue is a conversation in which the conversation partners display a fundamental openness to each other's truth claims (Gadamer, 2006). What they share is the subject matter of the conversation, which they approach from their own horizons of understanding. This implies that the conversation partners acknowledge the traditions of interpretation in which they all find themselves and do not utilize these as fixed frames of interpretation (Grever & Adriaansen, 2019). However, the issue is precisely that the partners in these emotional debates, in contrast, tend to consider these frames as fixed.

### Historical thinking and making sense of history

Here, historical thinking comes to the fore as an important feature to deal with a nuanced understanding of the past and with uses and misuses of the past and its legacies. Historical thinking requires an engagement with both past and history. Thinking historically is first and foremost about understanding and organizing information about the past, with the aim of describing, comparing and explaining historical phenomena (people, groups, events and developments from the past) in their historical context and in the long term. As the observer of the past is always situated in a present which influences his/her view of the past, historical thinking is also about building an

understanding of and reflecting on the complex relationship between past, present and future. It thus requires an understanding of both the past and history, both inextricably bound up with each other. One needs to know how knowledge of the past is constructed and needs to understand the tentative character of historical knowledge. Only then can one start to think critically of the past, including its representations and instrumentalization (Metzger & Harris, 2018; Seixas, 2017; Seixas & Morton, 2013; Van Boxtel & van Drie, 2013).

A central and core aspect of historical thinking is multiperspectivity, defined as taking into account multiple perspectives, not only of 'the self' but also of 'the other' when analysing historical phenomena (Stradling, 2003). It includes the acknowledgement that the past and its sources can be looked at from different perspectives, and that multiple interpretations of the past are plausible.

In formal history education at secondary schools, historical thinking has increasingly been adopted as the main aim of the school subject. In the history curricula of provinces, states and countries such as British Columbia (Canada), California (United States), Flanders (Belgium), the Netherlands, Sweden, England and Finland, historical thinking and historical reasoning occupy centre stage (see particularly the related chapters in Metzger & Harris, 2018). The operationalization of historical thinking differs from country to country, yet generally spoken it always includes aspects related to the academic discipline of history such as asking historical questions, reasoning with and about sources and using evidence, applying historical ways of reasoning such as cause and consequence, and continuity and change, situating and contextualizing historically, taking a historical perspective (related to historical empathy), using substantive and second-order concepts and coming to substantiated historical representations. At the same time, sociocultural and civic aspects are included as well, such as an ethical dimension and building nuanced viewpoints with regard to topical societal challenges, underpinned with historical arguments.

The question then arises as to what extent (aspects of) historical thinking are present in representations of violence within popular historical culture, and what kinds of historical thinking are triggered by these representations. Examining this immediately relates to the issue of how historical thinking can be integrated in popular historical culture. Answering these questions can not only reveal fruitful strategies to foster (young) people's historical thinking but also show how formal history education and informal popular historical culture can fit together, and even benefit from and strengthen each other in an effort to enhance people's understanding of past and history, which is important in a pluralist democracy.

### Overview of the articles

This special issue consists of articles all analysing popular representations of (sometimes harsh) violent pasts in museum exhibitions, popular histories, films, video games and Instagram. The authors also reflect on the risks and the opportunities for educational practices in various ways. To what extent is the repented violence normalized? What are the ethical consequences of technical innovations that new media provide for greater user agency and interaction? How can teachers introduce historical thinking skills when they use these media in the classroom?



The issue opens with a general reflective article by Ángela Bermúdez Vélez and Terrie Epstein about how memorial museums open opportunities for a critical understanding of violent pasts, including ethical reflection in history education. They present an original rendering of the ways in which violence is often normalized in school history textbooks and derive analytic categories that are used to examine if and how historical narratives in memorial museums normalize or rather interrogate violence. They analyse the narratives of the Exile Memorial Museum in Catalonia and the International Slavery Museum in Liverpool to shed light on the ways the exhibits invite ethical reflection on violence. They also discuss how schools may benefit from incorporating resources like museum exhibits that open up — rather than minimize — discussions of historical violence and its relation to the present and future.

Anna Clark deconstructs Australia's history, which has been wracked by a 'great Australian silence' regarding the recognition of Indigenous experience. For a very long time, Australia's sense of its past is built on a state of forgetting, ignoring the various forms of colonial violation. The tens of thousands of Indigenous people killed in Australia's bloody and violent frontier wars remained outside the historical model of narrative progress. Beyond that disciplinary silence, however, important historical 'noise' was being made about Indigenous history. Popular historical fiction and poetry, Indigenous family histories and forms of popular protest all offered important counter-narratives to that formal silence from the history discipline. Scholarship in the fields of anthropology and archaeology further pressed against the silences and silencing of Australian history. Clark's article uses the idea of silence to complicate historiographical space in Australia. By contemplating formal history texts, vernacular historical accounts and history-making beyond the discipline, it seeks to extend our understandings of national historiographies and historical knowledge. At the same time, it invites history education to include these popular representations in its curriculum.

In their article, Maria Mavrommati and Maria Repoussi explore the possibilities of advancing prospective teachers' historical film literacy through the development of a model for history education that adds an element of formal analysis to the usual analysis of historical films in the classroom. For example, they explain how Clint Eastwood's film *Flags of our Fathers* was used to teach the Second World War and the battle of Iwo Jima for undergraduate college students. Based on students' film reviews (about films representing different kinds of violence) written as historical film analyses which applied their presented model, they conclude that three types of skills related to history education are developed: historical thinking, interpreting of cinematic language and conventions as ways to construct historical meanings, and analysing the processes of constructing history and memory.

Pieter van den Heede shows how digital entertainment games about the Second World War have become a prominent format for cultural expression. By allowing players to actively engage with this history, the body of commercial digital entertainment games can significantly co-configure how this war is understood, especially in light of the blurring distinction between formal and informal historical learning. Van den Heede's article presents an interpretative content analysis of the marketing 'paratexts' of a corpus of digital entertainment games about the Second World War that are shared through online game stores and online game community platforms. This analysis provides insight into how digital entertainment games and their online

community platforms can function as sites for informal historical learning, both in relation to the history of the Second World War and the central goals of formal history education, such as the deconstruction of (dichotomous) historical narratives.

Finally, in his article, *Picturing Auschwitz*, Robbert-Jan Adriaansen explains how social media, in particular Instagram — a prime means of communication among students — are multimodal by nature. As Instagram prioritizes images over written texts, historical meaning is configured at the intersection of pictures and captions. Using a novel digital humanities approach, Adriaansen shows how Instagram posts that feature the Auschwitz-Birkenau Memorial and Museum use images and captions in varying relationships to attribute historical significance. Finally, the author highlights the potential of these multimodal social media representations for history education.

## Los usos populares de los pasados violentos y el razonamiento histórico

Han desaparecido los días en los que los historiadores académicos fruncían el ceño de inmediato ante la idea de las producciones históricas populares. Los historiadores reconocen — a veces a regañadientes — que los medios populares de la construcción de representaciones del pasado llegan a grandes audiencias, lo que en sí mismo es un fenómeno que vale la pena investigar (Berger, Lorenz, & Melman, 2012; De Groot, 2009, 2012). En particular, los educadores son testigos a diario del impacto que tienen los géneros populares sobre las ideas de sus estudiantes acerca de la historia. Los jóvenes leen novelas históricas gráficas; ven concursos televisivos, documentales y películas históricas en la televisión o en YouTube, juegan videojuegos, publican selfis en entornos históricos para publicar en Instagram, o participan en actividades de historia viva. Por tanto, la forma en que recopilan y procesan información sobre el pasado se basa cada vez más en las representaciones populares que encuentran fuera del aula (Haydn, 2017).

Los profesores, por su parte, exploran oportunidades para involucrar a los estudiantes con el pasado al integrar las representaciones populares en sus lecciones a través de las visitas a museos, las excursiones a monumentos famosos y lugares que conforman el patrimonio histórico, la asistencia a musicales, el análisis de películas históricas o el uso de sitios web y juegos digitales (e.g., Apostolidou, 2015; Apostolopoulou, Carvoeiras, & Klonari, 2014; Donnelly, 2013; Donnelly, 2013; Haydn & Ribbens, 2017; Van Nieuwenhuyse, 2016). Aunque la medida en que utilizan e implementan los medios populares en su plan de estudios suele depender de la cultura del centro educativo (Donnelly, 2014, p. 22), existe, sin embargo, un creciente interés obvio por los usos populares del pasado, para el aprendizaje formal tanto como el informal (Stoddard, 2018). Sorprendentemente, todavía sabemos poco sobre la interacción entre los medios populares y el aprendizaje histórico (Grever, 2017), en particular en relación a diferentes grupos de edad y sus habilidades (meta)cognitivas y afectos.

Este Número especial no argumenta en contra ni a favour de la cultura histórica popular. Nuestro objetivo es descubrir cómo la cultura e historia popular/educación cívica pueden beneficiarse mutuamente para mejorar la comprensión histórica en una democracia pluralista. Por tanto, adoptamos el punto de partida de Silberman-Keller, Bekerman, Giroux, y Burbules (2008) para considerar la cultura y la educación popular como fenómenos culturales interactivos, participando tanto en producciones culturales como en procesos de difusión, ‘a veces apoyándose mutuamente y otras creando imágenes disidentes que abren posibilidades para una crítica real/cuasi radical’ (Silberman-Keller et al., 2008, p. 2). También proponen ver la cultura popular como un sitio pedagógico que permite a los maestros de escuela y a los educadores de museos descubrir nuevas oportunidades para el compromiso público y el posicionamiento de

las materias, al mismo tiempo que exigen que los educadores se familiaricen con una nueva forma de alfabetización (mediática).

Los artículos de este Número especial tienen como objetivo cuestionar cómo los medios populares representan específicamente las cuestiones sensibles de los pasados violentos de la historia moderna — por ejemplo, los procesos de descolonización, las guerras civiles, la Primera y Segunda Guerra Mundial, el Holocausto — y en qué condiciones estos medios populares pueden contribuir al pensamiento histórico crítico. Después de todo, mientras los historiadores y educadores se preguntan si se debe representar la violencia histórica y cómo, el hecho es que muchos medios populares, en particular las películas comerciales y los videojuegos, centran sus representaciones en batallas heroicas y guerras. Como resultado, hay un probable riesgo de blanquear e idealizar la violencia y las atrocidades. Continuamos esta introducción con una discusión sobre el sorprendente atractivo de los pasados violentos en la cultura popular. Después, explicamos los conceptos relacionados de historia pública, cultura popular y cultura histórica. Luego exploramos algunas oportunidades relacionadas con las competencias de pensamiento histórico. Cerramos con una breve presentación de los artículos de este número.

### **Violar el pasado o popularizar los pasados violentos**

El atractivo de las actividades de ocio que involucran los pasados violentos es parte de una larga tradición de turismo histórico y cultura visual: desde visitas a los antiguos campos de batalla, como Gettysburg, Pensilvania y las trincheras de la Primera Guerra Mundial, hasta monumentos emblemáticos colosales que celebran victorias como la batalla de las Naciones en Leipzig, y desde la exhibición de la violencia colonial en dioramas y ‘pueblos’ en las exposiciones universales que atrajeron a miles de visitantes, hasta las primeras películas bélicas (Adriaansen, 2015; Auerbach, 1999; Benedict, 1994; Korte & Paletschek, 2012; Lowenthal, 1998; Mitchell, 1991). Sin embargo, el auge actual de las aplicaciones tecnológicas en el siglo XXI, incluidas las oportunidades cada vez más interactivas para los usuarios, ha llevado a una popularidad sin precedentes de las representaciones populares de pasados violentos. Los museos y los centros de conmemoración ponen en escena luchas y batallas históricas al combinar la narración de historias con tecnología ultramoderna, como realidad aumentada y virtual, exposiciones tridimensionales y animaciones (Daugbjerg, 2011). Millones de personas en todo el mundo pueden experimentar la ‘historia real’ en cualquier lugar y en cualquier momento, no solo al visitar sitios web y al transmitir videos bajo demanda, sino también al jugar videojuegos con oportunidades para experiencias de disparos en primera persona (Kingsepp, 2006; Van den Heede, 2019). Otros comparten sus puntos de vista en Instagram (Pfanzer, 2017). Por tanto, ya no hay sentimientos de placer culpable para las personas que disfrutan viendo (la violencia en) películas históricas, musicales, drama de época o que participan en representaciones y juegos en los que pueden sumergirse.

Posiblemente. Pero todavía existe la preocupación que los medios populares, al enfatizar tanto la emoción, obstaculizan una comprensión histórica matizada y multiperspectivista, o que las representaciones de los criminales restan importancia a sus acciones horribles. Además de simplificar la narrativa con el fin de hacerla accesible para todos, los productores de géneros populares suelen minimizar la distancia histórica a través de la interacción, las

representaciones de obras, la personalización, la emocionalización y la experiencia multisensorial, con el riesgo de poner en escena pasados distorsionados o trivializados (De Bruijn, 2014; Donnelly, 2014; Grever, De Bruijn, & Van Boxtel, 2012; Rosenstone, 2002). Algunos académicos critican la comercialización y la politización del entretenimiento histórico, el giro experiencial en los museos y la falta de experiencia entre quienes desarrollan representaciones populares de pasados violentos. A su vez, los historiadores y educadores reconocen que las producciones históricas populares — como las películas *Los Gritos del Silencio* y *Gallipoli* o el musical *Hamilton* — pueden generar puntos de vista sobre la historia que introducen a los jóvenes fenómenos históricos de los que nunca han oído hablar (a veces con efectos subversivos) y que no se mencionan en los libros de texto. Varios estudios indican que los géneros populares pueden afectar a nuestra comprensión del pasado y mejorarla de manera significativa (Donnelly, 2014; Ribbens, 2002; Slegtenhorst, 2018).

Parece que las fronteras entre la educación formal (escolar) e informal se están desdibujando debido a las innovaciones tecnológicas (e.g., aplicaciones, pizarras inteligentes), los desarrollos didácticos (e.g., enfoques socioconstructivistas y la didáctica del pensamiento histórico) y la profesionalización de iniciativas históricas populares en sí mismas (Silberman-Keller et al., 2008). Además, aunque los historiadores y educadores ven oportunidades positivas para el uso de los medios populares, temen las representaciones dicotómicas que resulten en apropiaciones exclusivas de grupos específicos de personas. No es de extrañar, si nos damos cuenta de que la historia actualmente no solo está en auge, sino que también está muy políticamente disputada. Las huellas de la guerra, el poder colonial, el racismo y otras formas de opresión evocan emociones fuertes. En algunos países, los nacionalistas extremistas reclaman con medios violentos su ‘propio’ patrimonio. Impulsados por imágenes nostálgicas del pasado en las redes sociales, protestan contra la eliminación de los monumentos o el cambio de nombre de las huellas materiales como un borrado ofensivo de la historia (Goddeeris, 2019; Grever, 2018). En algunos casos, las emociones son muy intensas y los debates se convierten en una batalla entre los bandos, incluso en el aula (Epstein & Peck, 2018; Kleijwegt, 2016; Psaltis, Carretero, & Cehajic-Clancy, 2017). Al mismo tiempo, en esta era de presión conmemorativa, también se espera que las personas atribuyan significados socialmente reconocidos a las conmemoraciones o muestren indignación por las representaciones históricas (Van Nieuwenhuysse & Wils, 2012). Por tanto, debemos ser conscientes de lo que Watson (2016) llama una ‘escala emocional’ (p. 75) en cada cultura. Argumenta que se asigna al pasado un registro emocional y que se entiende el presente, en parte, a través de los sentimientos asociados con los eventos y las personas de hace mucho tiempo. Por otra parte, las personas también proyectan nuevas emociones ‘a eventos y procesos pasados como parte de la naturaleza evolutiva de la comprensión histórica’ (Watson, 2016, p. 75).

Vivimos hoy en día en una sociedad en la que hablar sobre las emociones es una condición para justificar cualquier exigencia o razón de ser. En la actualidad, la primera pregunta que los periodistas suelen hacer a sus entrevistados es ‘¿qué sentiste cuando experimentaste esto?’ Los productores de exposiciones, películas, musicales y videojuegos han fomentado esta tendencia. Por ejemplo, los museos invierten esfuerzos importantes en proyectos centrados en el significado generado por la conexión emocional de los visitantes entre el pasado y su vida actual (Wood & Latham, 2013). En otras palabras, los usos populares del pasado, y ciertamente los pasados violentos, evolucionan en un ambiente cada vez más cargado de emociones políticas y de entretenimiento. De hecho, la

experiencia, la aventura, la emoción y la identidad son palabras clave en la industria del patrimonio, el turismo histórico, los museos, las representaciones y otras formas de cultura popular. De acuerdo con *The Guardian*, ‘el instinto y la emoción han superado a los hechos y la razón en la era digital’ (Davies, 2018). Sin embargo, este juicio parece demasiado unilateralmente negativo.

Las emociones también son importantes para los procesos de aprendizaje y el desarrollo de identidades (Jansz, 2015). Las personas no solo son cognitivas sino también seres humanos emotivos, y los objetos de aprendizaje no se abordan solo de manera cognitiva sino también afectiva (Epstein & Peck, 2018). Con el fin de llegar a una comprensión matizada del pasado (violento), es importante dar a diversas emociones — como la desesperación, la ira, el miedo, la tristeza y la vergüenza — un lugar cuando interactuamos con la historia (Psaltis et al., 2017).

Además, quizás sea mucho peor negar las narrativas (sensibles) sobre el pasado. En cuanto a experiencias traumáticas, los sobrevivientes de los campos de concentración suelen enfatizar: ‘¡Nunca lo olviden!’ Este no es un eslogan carente de significado. Hace años, White (2007) declaró en el contexto del Holocausto que los campos de exterminio eran ‘el lugar de lo no histórico por excelencia’ (p. 245). Los nazis privaron a seres humanos de sus nombres, sus identidades, sus derechos humanos y sus historias. Aquí ‘la historia se cancela’ (p. 245). Esto fue, según White (2007), ‘una sublevación contra la historicidad en nombre de la modernidad’ (p. 245). Por tanto, es importante reconocer que todos los géneros — académicos, populares, discutidos o no — tienen el potencial de la historicidad, de funcionar como un medio para que las personas establezcan un tipo de diálogo entre el pasado, presente y futuro.

### Historia pública y cultura histórica popular

En general, términos como ‘público’ y ‘popular’ se asocian con procesos de comercialización, sentimentalismo y procesos superficiales de identificación, referidos a una audiencia lego no académica. En el campo académico de la Historia, los términos se han utilizado para indicar diferencias entre historiadores profesionales que investigan el pasado con una actitud distante basada en un análisis crítico de las fuentes, frente a legos o aficionados que se dedican principalmente a coleccionar antigüedades y encuentros históricos inmersivos, como la búsqueda de sus raíces familiares y la historia local (Levine, 2003) y más recientemente a ver películas históricas románticas o jugar (video) juegos (Berger et al., 2012; Cauvin, 2016). En la década de 1970, el término ‘historia pública’ ganó gradualmente reconocimiento como una subdisciplina histórica, aunque a menudo asociada a la imagen menos prestigiosa del amateurismo (Cauvin, 2016). Al mismo tiempo, los historiadores académicos fueron llamados a desempeñar un papel de responsabilidad en la sociedad en general; por ejemplo, para asesorar a los productores de películas históricas, musicales y videojuegos sobre representaciones históricas, o para participar en debates públicos sobre lugares patrimoniales sensibles. La historia pública se institucionalizó con la creación de programas de posgrado, revistas específicas y asociaciones.

Este Número especial no se centra tanto en la historia pública como un tipo de historia, sino más bien sobre los usos del pasado por los llamados consumidores — hombres y mujeres, jóvenes y mayores — y productores de diversos productos

históricos populares (diferentes géneros, artefactos y distintas visualizaciones), más o menos fuera pero no aisladas de la profesión histórica académica. Es más, los consumidores pueden ser productores y viceversa. El término ‘popular’ no se refiere necesariamente a la diversión o el entretenimiento, ni al ‘consumo’ de audiencias masivas ni a la cultura ‘de baja calidad’. También puede indicar el procesamiento de violencia a gran escala y pasados traumáticos — las atrocidades y muertes cometidas por criminales salvajes — en representaciones accesibles para las personas y comunidades en diferentes regiones y países (e.g., In ‘T Veld, 2019). De hecho, el tema de ‘usos populares del pasado’ se refiere a eventos y situaciones pasados desde un enfoque holístico e inclusivo que puede proporcionar el concepto de cultura histórica (Grever, 2009; véase también Berger et al., 2012).

De hecho, los encuentros con el pasado no ocurren en mundos separados y jerárquicos de historia académica, historia escolar, conmemoraciones patrocinadas por el Estado, cultura popular y similares. Por el contrario, estos géneros tienen públicos superpuestos que se influyen mutuamente. El concepto de cultura histórica ofrece la posibilidad de investigar las diferentes formas en que las personas atribuyen significado al pasado (Grever & Adriaansen, 2017) en al menos tres niveles interrelacionados: (1) narrativas (historias, relatos) y representaciones (rituales); (2) infraestructuras (calendarios, tradiciones, escuelas, asociaciones, financiación de la investigación); (3) concepciones de la historia (progreso, ascenso y caída, escatología). Por ejemplo, el hecho de que los gobiernos otorguen gran importancia a la narrativa sobre la liberación de su país (primer nivel), financien investigaciones al respecto y organicen conmemoraciones anuales (segundo nivel) basadas en la expectativa de reconciliación y progreso en la historia (tercer nivel) probablemente tendrá un gran impacto en la historiografía académica (centrándose en ese pasado, incluidos sus usos y abusos), los planes de estudio de Historia, los géneros populares y la agencia del público, y viceversa. Por tanto, la cultura histórica abarca la cultura material e inmaterial; las expresiones académicas, gubernamentales y patrocinadas por el Estado; y las representaciones históricas escolares y de entretenimiento. Incluye no solo los contenidos específicos de la memoria colectiva y la imaginación histórica, sino también las formas cambiantes de establecer relaciones con el pasado en una interacción dinámica entre la agencia humana, la tradición, el desempeño de la memoria, las representaciones históricas y su difusión, así como las presunciones sobre lo que constituye exactamente la historia. Lo que todas estas expresiones comparten es que ayudan a personas, familias y grupos a atribuir significado a un pasado percibido. Esto ocurre (sub)conscientemente sobre la base de las tradiciones transmitidas desde el pasado y sus diversas interpretaciones más o menos familiares.

Gadamer (2006), las personas siempre están de alguna manera situadas dentro de la corriente de las tradiciones, narrativas y percepciones transmitidas. Este llamado ‘Wirkungsgeschichte’ también afecta a la apreciación de los pasados específicos — positivos o negativos, entretenidos o temerosos — y genera sentimientos de comunidad, indiferencia o conflicto. Las atribuciones de significado provienen de diferentes marcos interpretativos (Grever & Adriaansen, 2019). Según la investigación, sabemos que varios educadores intentan involucrar a los estudiantes para que comprendan estos diferentes marcos, incluido el suyo, y para estimular un diálogo entre grupos y un entendimiento mutuo (e.g., Goldberg, 2017; Gross & Terra, 2018; Savenije, Van Bostel,

& Grever, 2014). Esta no es una tarea fácil. Por ejemplo, los debates inflamados antes mencionados sobre la eliminación de nombres de calles y estatuas o las modificaciones de tradiciones difícilmente pueden considerarse un diálogo. Un diálogo genuino es una conversación en la que los interlocutores muestran una apertura fundamental a las afirmaciones de la verdad que cada uno sostiene (Gadamer, 2006). Lo que comparten es el tema de la conversación, que cada uno aborda desde sus propios horizontes de comprensión. Esto implica que los interlocutores al hablar reconocen las tradiciones de interpretación en las que se encuentran y no las utilizan como marcos de interpretación fijos (Grever & Adriaansen, 2019). Sin embargo, el problema es, precisamente, que los interlocutores en estos debates emocionales, por lo contrario, suelen considerar estos marcos como fijos.

### **Pensamiento histórico y sentido de la historia**

Aquí, el pensamiento histórico entra en acción como una característica importante para lidiar con una comprensión matizada del pasado y con los usos y abusos del pasado y sus legados. El pensamiento histórico requiere un compromiso con el pasado tanto como con la historia. Pensar de manera histórica es, ante todo, tratar de entender y organizar la información sobre el pasado con el objetivo de describir, comparar y explicar los fenómenos históricos (personas, grupos, eventos y situaciones del pasado) en su contexto histórico y a largo plazo. A medida que el observador del pasado siempre se encuentra en un presente que afecta su perspectiva del pasado, el pensamiento histórico también conlleva la construcción de la comprensión y la reflexión sobre la relación compleja entre pasado, presente y futuro. Por tanto, requiere una comprensión tanto del pasado como de la historia, inextricablemente unidos entre sí. Uno necesita saber cómo se construye el conocimiento del pasado y comprender el carácter tentativo del conocimiento histórico. Sólo entonces puede comenzar a pensar sobre el pasado de manera crítica, incluyendo sus representaciones e instrumentalización (Metzger & Harris, 2018; Seixas, 2017; Seixas & Morton, 2013; Van Boxtel & van Drie, 2013).

Un aspecto central y clave del razonamiento histórico es la multiperspectividad, que puede definirse como tener en cuenta múltiples perspectivas al analizar fenómenos históricos, no solo del 'yo' sino también del 'otro' (Stradling, 2003). Incluye reconocer que el pasado y sus fuentes pueden verse desde perspectivas diferentes y que interpretaciones múltiples del pasado son plausibles.

En la educación histórica formal en las escuelas secundarias, se ha adoptado cada vez más el razonamiento histórico como el objetivo principal de la asignatura escolar. En los planes de estudio de historia en provincias, estados y países como Columbia Británica (Canadá), California (Estados Unidos), Flandes (Bélgica), los Países Bajos, Suecia, Inglaterra y Finlandia, el pensamiento y el razonamiento histórico ocupan un lugar central (ver en particular los capítulos relacionados en Metzger & Harris, 2018). La operacionalización del pensamiento histórico difiere de un país a otro, pero en términos generales siempre incluye aspectos relacionados con la disciplina académica de la historia, tales como hacer preguntas históricas, razonar con y sobre las fuentes y usar evidencias, aplicando formas históricas de razonamiento como causa y efecto, y la continuidad y el cambio, situando y contextualizando históricamente, tomando una perspectiva histórica (relacionada con la empatía histórica), usando conceptos



sustantivos y de segundo orden y llegando a representaciones históricas sustanciadas. A la vez, también se incluyen aspectos socioculturales y cívicos, además de una dimensión ética y la construcción de puntos de vista matizados con respecto a los desafíos sociales de actualidad, respaldados por argumentos históricos.

Entonces se plantea la cuestión de hasta qué punto el pensamiento histórico (o aspectos del mismo) están presentes en las representaciones de violencia dentro de la cultura histórica popular y qué tipo de pensamiento histórico desencadenan estas representaciones. Examinar esto se relaciona de inmediato con la cuestión de cómo se puede integrar el pensamiento histórico en la cultura histórica popular. Responder a estas preguntas puede no solo revelar estrategias fructíferas para fomentar el pensamiento histórico de las personas (jóvenes), sino también mostrar cómo la educación histórica formal y la cultura histórica popular informal pueden encajar e incluso beneficiarse y fortalecerse mutuamente en un esfuerzo por mejorar la comprensión de las personas sobre el pasado y la historia, importantes en una democracia pluralista.

### Resumen de los artículos

Este Número especial consiste de artículos que analizan las representaciones populares de pasados violentos (a veces duros) en exposiciones museísticas, historias populares, películas, videojuegos e Instagram. Los autores también reflexionan de distintas maneras sobre los riesgos y las oportunidades para las prácticas educativas. ¿Hasta qué punto se normaliza la violencia lamentada? ¿Cuáles son las consecuencias éticas de las innovaciones técnicas ofrecidas por los nuevos medios para una mayor agencia e interacción del usuario? ¿Cómo pueden los educadores introducir competencias de pensamiento histórico al utilizar estos medios en el aula?

El Número comienza con un artículo reflexivo general de Ángela Bermúdez-Vélez y Terrie Epstein sobre cómo los museos conmemorativos abren oportunidades para una comprensión crítica de los pasados violentos, incluida la reflexión ética en la educación histórica. Presentan una representación original de las formas en que la violencia suele normalizarse en los libros de texto de historia y derivan categorías analíticas que se utilizan para examinar si las narraciones históricas en los museos conmemorativos normalizan o más bien interrogan la violencia y de qué manera. Analizan las narrativas del Museo Memorial del Exilio en Cataluña y el Museo Internacional de la Esclavitud en Liverpool para aclarar las formas en que las exposiciones invitan a la reflexión ética sobre la violencia. También abordan cómo las escuelas pueden beneficiarse de incorporar recursos como exposiciones museísticas que abren — en lugar de minimizar — debates sobre la violencia histórica y su relación con el presente y el futuro.

Anna Clark deconstruye la historia de Australia que ha sido sacudida por un ‘gran silencio australiano’ con respecto al reconocimiento de la experiencia indígena. Durante mucho tiempo, el sentido del pasado de Australia se basó en el olvido e ignoró las diversas formas de violación colonial. Las decenas de miles de indígenas asesinados en las sangrientas y violentas guerras fronterizas australianas quedaron fuera del modelo histórico del progreso narrativo. Más allá de ese silencio disciplinario, no obstante, se emitía un ‘ruido’ histórico importante respecto de la historia de los pueblos indígenas. La ficción y la poesía históricas populares, las historias de las familias indígenas y las formas de protesta popular todos ofrecieron relatos alternativos significativos a ese

silencio formal de la disciplina de Historia. Los conocimientos en los campos de la antropología y la arqueología presionaron aún más en contra de los silencios y de silenciar la Historia australiana. El artículo de Clark utiliza la idea del silencio para complicar el espacio historiográfico en Australia. Tiene como objetivo ampliar nuestro entendimiento de las historiografías nacionales y conocimientos históricos al contemplar textos formales de Historia, relatos históricos vernáculos y el hacer historia fuera de la disciplina. Al mismo tiempo, invita a la educación histórica a incluir estas representaciones populares en su plan de estudios.

En su artículo, Maria Mavrommati y Maria Repoussi exploran las posibilidades de avanzar en la alfabetización de películas históricas de los futuros maestros a través del desarrollo de un modelo para la educación histórica que incluye un elemento de análisis formal al análisis habitual de las películas históricas en el aula. Por ejemplo, explican cómo se usó la película *Banderas de Nuestros Padres* de Clint Eastwood para enseñar a estudiantes universitarios sobre la Segunda Guerra Mundial y la batalla de Iwo Jima. En base a las críticas de cine de películas históricas redactadas por los estudiantes (sobre películas que representan distintos tipos de violencia) según el modelo presentado, concluyeron que se desarrollan tres tipos de habilidades relacionadas con la educación histórica: el razonamiento histórico, la interpretación del lenguaje y las convenciones del cine como formas para construir significados históricos y el análisis de los procesos de la construcción de historia y memoria.

Pieter van den Heede muestra cómo los juegos de entretenimiento digital sobre la Segunda Guerra Mundial se han convertido en un formato destacado para la expresión cultural. Al permitir a los jugadores participar de manera activa en la historia, esta masa de juegos de entretenimiento digital en el mercado puede coconfigurar de manera significativa cómo se entiende esta guerra, en particular dada la distinción cada vez menos clara entre el aprendizaje histórico formal e informal. El artículo de Van den Heede presenta un análisis del contenido interpretativo de los 'paratextos' en torno al marketing del corpus de juegos de entretenimiento digital sobre la Segunda Guerra Mundial compartidos a través de tiendas y plataformas comunitarias de juegos en línea. Este análisis aporta conocimientos sobre cómo los juegos de entretenimiento digital y sus plataformas comunitarias en línea pueden funcionar como sitios para el aprendizaje informal de la historia, tanto en relación a la historia de la Segunda Guerra Mundial como de los objetivos centrales de la enseñanza formal de la historia, como es la deconstrucción de las narrativas históricas (dicotómicas).

Por último, en su artículo *Imaginando Auschwitz*, Robbert-Jan Adriaansen explica cómo las redes sociales — en particular Instagram, uno de los principales medios de comunicación entre estudiantes — son multimodales por naturaleza. Dado que Instagram prioriza las imágenes sobre los textos escritos, el significado histórico se configura en la intersección de imágenes y subtítulos. Al utilizar un enfoque novedoso de humanidades digitales, Adriaansen muestra cómo las publicaciones de Instagram que presentan el Museo y Memorial Auschwitz-Birkenau usan diferentes relaciones de imágenes y subtítulos para atribuir importancia histórica. Por último, el autor destaca el potencial de estas representaciones multimodales en las redes sociales para la educación histórica.

## Disclosure statement / *Conflicto de intereses*

No potential conflict of interest was reported by the authors. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

## ORCID

Karel Van Nieuwenhuyse  <http://orcid.org/0000-0001-6901-0555>

## References / *Referencias*

- Adriaansen, R.-J. (2015). *The rhythm of eternity: The German youth movement and the experience of the past, 1900-1933*. New York, NY: Berghahn Books.
- Apostolidou, E. (2015). Affordances and Constraints of History Edutainment in Relation to Historical Thinking. *International journal of research on history didactics, history education, and history culture*, 36, 165–179.
- Apostolopoulou, A. P., Carvoeiras, L. M., & Klonari, A. (2014). Cultural heritage and education. Integrating tour maps in a bilateral project. *European Journal of Geography*, 5(4), 66–77.
- Auerbach, J. (1999). *The Great Exhibition of 1851: Anation on display*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Benedict, A. (1994). Rituals of representation: Ethnic stereotypes and colonized peoples at world's fairs. In R. W. Rydell, & N. Gwinn (Eds.), *Fair representations. World's fairs and the modern world* (pp. 28–61). Amsterdam: VU University Press.
- Berger, S., Lorenz, C., & Melman, B. (2012). Introduction. In S. Berger, C. Lorenz, & B. Melman (Eds.), *Popularizing national pasts. 1800 to the present* (pp. 1–33). New York, NY: Routledge.
- Cauvin, T. (2016). *Public history. A textbook of practice*. New York, NY, & London: Routledge.
- Daugbjerg, M. (2011). Playing with fire. Struggling with 'experience' and 'play' in war tourism. *Museum and Society*, 9, 17–33.
- Davies, W. (2018, September 8). How feelings took over the world. *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/books/2018/sep/08/high-anxiety-how-feelings-took-over-the-world>
- De Bruijn, P. (2014). *Bridges to the past: Historical distance and multiperspectivity in English and Dutch Heritage educational resources*. (Unpublished doctoral dissertation). Erasmus University, Rotterdam.
- De Groot, J. (2009). *Consuming history. Historians and heritage in contemporary popular culture*. London & New York, NY: Routledge.
- De Groot, J. (2012). Afterword: Past, present, future. In A. Korte, & S. Paletschek (Eds.), *Popular history now and then. International perspectives* (pp. 281–295). New Brunswick & London: Transaction Publishers.
- Donnelly, D. (2013). Teaching history using feature films. Practitioner acuity and cognitive neuroscientific validation. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 12(2), 16–27.
- Donnelly, D. (2014). Using feature film in the teaching of history: The practitioner decision-making dynamic. *Journal of International Social Studies*, 4(1), 17–27.
- Epstein, T., & Peck, C. (Eds.). (2018). *Teaching and learning difficult histories in International contexts. A critical sociocultural approach*. New York, NY: Routledge.
- Gadamer, H. G. (2006). *Truth and method*. London & New York: Continuum Impacts.
- Goddeeris, I. (2019). The Nazi and the Colonizers: Flemish debates on street names in 2017. *Zeitgeschichte*, 46, 61–82.
- Goldberg, T. (2017). "On Whose Side Are You?": Difficult Histories in the Israeli context. In T. Epstein, & C. Peck (Eds.), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach* (pp. 145–159). New York, NY: Routledge.

- Grever, M. (2009). Fear of plurality. Historical culture and historiographical canonization in Western Europe. In A. Epple, & A. Schaser (Eds.), *Gendering historiography: Beyond national canons* (pp. 45–62). Frankfurt/New York, NY: Campus Verlag.
- Grever, M. (2017). Teaching the war. Reflections on popular uses of difficult heritage. In T. Epstein, & C. Peck (Eds.), *Teaching and learning difficult histories. Global concepts and contexts. A critical sociocultural approach* (pp. 30–44). New York, NY: Routledge.
- Grever, M. (2018, February 2). *Alternative facts, Truth and history education: An introduction. Paper presented at the conference Critical Thinking in the Age of Emojis. Does History Education Play a Role for Media Literacy?* EUROCLIO, the Dutch Institute for Sound and Vision, VGN and the E-story Project partners, Hilversum.
- Grever, M., & Adriaansen, R. J. (2019). Historical consciousness: The enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies*, 51, 814–830.
- Grever, M., & Adriaansen, R.-J. (2017). Historical culture: A concept revisited. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 73–89). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Grever, M., De Bruijn, P., & Van Boxtel, C. (2012). Negotiating historical distance. Or, how to deal with the past as a foreign country in heritage education. *Paedagogica Historica*, 48, 873–887.
- Gross, K., & Terra, L. (2018). What makes difficult history difficult? *PDK International*, 99(8), 51–56.
- Haydn, T. (2017). The impact of social media on history education: A view from England. *Yesterday and Today*, 17(2), 23–37.
- Haydn, T., & Ribbens, K. (2017). Social media, new technologies and history education. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 735–754). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- In 'T Veld, L. (2019). *The representation of genocide in graphic novels: Considering the role of kitsch*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jansz, J. (2015). Playing out identities and emotions. In M. de Lange, S. Lammes, J. Raessens, & J. de Mul (Eds.), *Playful identities. The ludification of digital media cultures* (pp. 267–280). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Kingsepp, E. (2006). Immersive historicity in World War II digital games. *HumanIT*, 8, 60–89.
- Kleijwegt, M. (2016). *Twee werelden, twee werkelijkheden*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Korte, B., & Paletschek, S. (2012). Popular history now and then: An introduction. In A. Korte, & S. Paletschek (Eds.), *Popular history now and then. International perspectives* (pp. 7–12). New Brunswick & London: Transaction Publishers.
- Levine, P. (2003). *The amateur and the professional. Antiquarians, historians and archaeologists in Victorian England 1838-1886*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lowenthal, D. (1998). *The heritage crusade and the spoils of history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Metzger, S. A., & Harris, L. M. (Eds.). (2018). *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. New York, NY: Wiley-Blackwell.
- Mitchell, T. (1991). *Colonising Egypt*. Berkeley, CA: Cambridge University Press.
- Pfanzelter, E. (2017). Performing the Holocaust on social networks: Digitality, transcultural memory and new forms of narrating. *Kultura Popularna*, 51(1), 136–151.
- Psaltis, C., Carretero, M., & Cehajic-Clancy, S. (Eds.). (2017). *History education and conflict transformation*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Ribbens, C. (2002). *Een eigentijds verleden. Alledaagse historische cultuur in Nederland, 1945–2000*. Hilversum: Verloren.
- Rosenstone, R. A. (2002). The visual media and historical knowledge. In L. Kramer, & S. Maza (Eds.), *A companion to Western historical thought* (pp. 466–481). Malden, MA: Blackwell.
- Savenije, G. M., Van Boxtel, C., & Grever, M. (2014). Learning about sensitive history: “Heritage” of slavery as a resource. *Theory & Research in Social Education*, 42, 516–547.

- Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 59–72). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Seixas, P. C., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Silberman-Keller, D., Bekerman, Z., Giroux, H., & Burbules, N. C. (2008). Introduction. In D. Silberman-Keller, Z. Bekerman, H. Giroux, & N. C. Burbules (Eds.), *Mirror images. Popular culture and education* (pp. 1–8). New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Slegtenhorst, L. (2018). Heroic histories: Soldier of orange and national pride. In N. Salmose, & E. Sandberg (Eds.), *Once upon a time: Nostalgic narratives in transition* (pp. 99–113). Stockholm: Trolltrumma Academia.
- Stoddard, J. D. (2018). Learning history beyond school: Museums, public sites, and informal education. In S. A. Metzger, & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 631–656). New York, NY: Wiley-Blackwell.
- Stradling, R. (2003). Multiperspectivity in history teaching. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Boxtel, C., & van Drie, J. (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, 150, 44–52.
- Van den Heede, P. (2019). Gaming. In V. Agnew, J. Lamb, & J. Tomann (Eds.), *The routledge handbook of reenactment studies: Key terms in the field* (pp. 84–88). London & New York, NY: Routledge.
- Van Nieuwenhuyse, K. (2016). Is seeing believing? On the educational use of mainstream historical films in the history classroom. *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and Historical Culture*, 37, 191–212.
- Van Nieuwenhuyse, K., & Wils, K. (2012). Remembrance education between history teaching and citizenship education. *Citizenship Teaching and Learning*, 7, 157–171.
- Watson, S. (2016). Why do emotions matter in museums and heritage sites? In C. van Boxtel, M. Grever, & S. Klein (Eds.), *Sensitive pasts. Questioning heritage in education* (pp. 75–91). New York, NY/Oxford: Berghahn Books.
- White, H. (2007). Guilt of history? The Longue Durée of Paul Ricoeur. Review article. *Theory & History*, 46, 233–251.
- Wood, E., & Latham, K. (2013). *The objects of experience: Transforming visitor-object encounters in museums*. London: Routledge.