

La enseñanza del Holocausto en América Latina

Los desafíos para los educadores y legisladores



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

La enseñanza del Holocausto en América Latina

Los desafíos para los educadores
y legisladores

Publicado en 2017 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago

© UNESCO 2017

ISBN 9978-92-3-300069-8



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Esta licencia se aplica exclusivamente al texto de la presente publicación. Para utilizar cualquier imagen o material que aparezca en ella y que no pertenezca a la UNESCO, será necesario pedir autorización a: publication.copyright@unesco.org o Ediciones UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia.

Este libro es una adaptación de *Holocaust Education in a Global Context*, publicado en 2014 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ISBN 978-92-3-100042-3- disponible en acceso abierto bajo la licencia CC-BY-SA 3.0 IGO. Los textos contenidos en esta publicación fueron elaborados entre 2013 y 2015.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Foto de portada: Wall of Names at Shoah Memorial, París © Mémorial de la Shoah/Nathalie Darbellay

Diseñado por la UNESCO

Tabla de contenidos

Introducción por Jorge Sequeira, Director, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)	5
Desde las cenizas de la Shoah, Editorial por el Dr. Samuel Pizar, ex-Embajador Honorario de la UNESCO y Enviado Especial para la educación sobre el Holocausto y el Genocidio (QEPD)	7
¿Qué significa educar sobre el Holocausto?	9
Los desafíos cívicos y políticos de la educación sobre el Holocausto	11
<i>Georges Bensoussan, Memorial de la Shoah</i>	
La educación sobre el Holocausto y la prevención del genocidio	17
<i>Yehuda Bauer, Yad Vashem, Universidad Hebrea</i>	
El Holocausto en los libros: de un acontecimiento europeo a uno global	22
<i>Falk Pingel, Instituto Georg Eckert</i>	
La comparación de los genocidios en el aula: desafíos y oportunidades	33
<i>Paul Salmons, Universidad de Londres y Matthias Haß, Topografía del Terror</i>	
La investigación en la educación sobre el Holocausto: temas emergentes y orientaciones	44
<i>Doyle Stevick, Universidad de Carolina del Sur y Zehavit Gross, Universidad Bar-Ilan</i>	
Enfoques europeos e internacionales	65
La enseñanza sobre los responsables del Holocausto en Alemania	67
<i>Wolf Kaiser, Casa de la Conferencia Wannsee</i>	
Recuerdos contradictorios: percepciones polacas y judías de la Shoah	76
<i>Konstanty Gebert, Midrasz</i>	

Recuerdos entrecruzados: la educación sobre el Holocausto en la Francia contemporánea	89
<i>Sophie Ernst, Ministerio de Educación</i>	
La pedagogía del Yad Vashem, Israel (Escuela Internacional para el Estudio del Holocausto)	108
<i>Shulamit Imber, Yosi J. Goldstein, Jane Jacobs</i>	
La educación sobre el Holocausto y promoción de los ideales democráticos – Museo Conmemorativo del Holocausto de Estados Unidos	120
<i>Jennifer Ciardelli</i>	
Comprometerse con la enseñanza del Holocausto en Sudáfrica post-apartheid	128
<i>Richard Freedman</i>	
Perspectivas latinoamericanas sobre la educación del Holocausto	137
Historia y memoria del Holocausto en América Latina: preguntas y desafíos	139
<i>Estela Schindel, Universidad de Konstanz</i>	
Educación sobre el Holocausto desde una perspectiva de educación en derechos humanos	156
<i>Mariela Chyrikins, Oficial de Educación, Casa de Ana Frank</i>	
La representación del Holocausto en libros escolares de historia chilenos, españoles y argentinos: ¿hacia la inscripción de los Derechos Humanos en un marco universal?	174
<i>Ulrike Capdepón</i>	
Educación del Holocausto en el Ecuador: una perspectiva legal, curricular y de compromiso institucional	184
<i>Juan Diego Reyes, Unidad Educativa Alberto Einstein</i>	
La transmisión del Holocausto en el marco de las políticas de educación y memoria del Estado argentino	193
<i>María Celeste Adamoli, Emmanuel Kahan, Pablo Luzuriaga, Ministerio de Educación</i>	
> Recursos	207
> Notas sobre los autores	207
Recursos acerca de la historia del Holocausto y el genocidio	208
Notas sobre los autores	211

Introducción

por

Jorge Sequeira, Director,

*Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
(OREALC/UNESCO Santiago)*

La UNESCO fue establecida después del Holocausto de la Segunda Guerra Mundial. Su fundación se basó en una convicción: una paz duradera debiera fundarse en la comprensión mutua entre pueblos y culturas.

El Holocausto fue un momento definitorio en la historia de la humanidad. El régimen nazi y sus colaboradores asesinaron sistemáticamente alrededor de seis millones de judíos. Hombres, mujeres, niños y niñas fueron eliminados durante la guerra, en un programa que abarcó todo el continente europeo. Todas las comunidades judías dentro de su alcance fueron suprimidas.

Movidos por una ideología fundamentalmente racista, los nazis también persiguieron y mataron a millones de otras personas consideradas “racialmente inferiores”. Incluyeron a gitanos, algunos pueblos eslavos, personas con discapacidades, a otros por motivos políticos, ideológicos o de comportamiento. El significado de este colapso moral es universal. No solo pertenece al pasado: nos recuerda la fragilidad de la paz y la urgencia de fortalecer los pilares de la tolerancia, el respeto por los otros y por los derechos humanos. Esta urgencia se aplica a todos los países, ahora y en el futuro.

La enseñanza y el aprendizaje sobre el Holocausto proporcionan oportunidades para comprometer los estudiantes en una seria reflexión sobre los orígenes de la violencia y los mecanismos que conducen a ella. Les ayuda a entender mejor cómo estos eventos pueden ser prevenidos. Les ayuda a comprender mejor su propio rol como ciudadanos activos y globales que defienden los derechos humanos. Ciudadanos que reciben la diversidad como un valor positivo y promueven el respeto y la tolerancia. Esta educación también le da a la gente joven herramientas para reconocer nuevas formas de odio racial y de antisemitismo, así como a confrontarlas.

Asumir estos temas es una tarea difícil para docentes y educadores. Requiere un conocimiento sustancial de la historia y de enfoques pedagógicos apropiados, así

como de la capacidad para enfrentar historias humanas complejas. Supone que se puede ayudar a los estudiantes a buscar el significado para ellos de hechos de violencia sin precedencia. El rol de la UNESCO es apoyar a sus Estados Miembro a proporcionar a los interesados en educación el apoyo y las capacidades necesarias para educar sobre temas tan difíciles.

Este libro es un paso en esa dirección. Proporciona un panorama de oportunidades que pueden surgir de educar sobre el Holocausto en diversos contextos culturales y situaciones educativas, con un foco especial en los países latinoamericanos. Podemos en realidad estar lejos de los lugares donde el genocidio contra el pueblo judío fue perpetrado, pero también América Latina está todavía haciéndose cargo de su propio pasado de violencia y crímenes contra la humanidad.

Con esta publicación, los educadores latinoamericanos van a tener al alcance de la mano un recuento actualizado de los temas más destacados que se discuten sobre pedagogía y construcción de políticas. También podrán explorar cómo, todavía hoy en Europa, la educación sobre el Holocausto da forma a una cultura de la memoria. Por otra parte, pueden ver cómo en otros lugares la memoria del Holocausto puede ser un punto de partida para relacionarse con otros pasados difíciles.

La UNESCO está convencida de que la prevención del genocidio comienza en la escuela. En un mundo en donde la violencia masiva es posible, esta publicación mostrará lo importante de enseñar a los jóvenes sobre el Holocausto y sobre otros genocidios en la historia. Es una condición para prevenir que crímenes similares sucedan en el futuro.

Desde las cenizas de la Shoah

Editorial

por el Dr. Samuel Pizar, ex-Embajador Honorario de la UNESCO y Enviado Especial para la educación del Holocausto y el Genocidio (QEPD)

Hace siete décadas, los soviéticos liberaron Auschwitz y los estadounidenses liberaron Dachau. Hoy en día, para uno de los últimos sobrevivientes de estos dos infiernos, estar vivo aún, con una familia nueva y feliz que ha recreado la que perdió, parece casi irreal. Cuando ingresé al universo horripilante de Eichmann y de Mengele a la edad de trece años, mi esperanza de vida la medí en semanas o meses, como máximo.

Durante el invierno de 1944, cuando la Segunda Guerra Mundial estaba llegando a su fin, en los campamentos no sabíamos nada. Nos preguntamos: ¿Qué está sucediendo en el mundo exterior? ¿Dónde está Dios? ¿Dónde está el Papa? ¿Alguien sabe lo que nos está pasando aquí? ¿Les importa? Rusia estaba al borde de la derrota. Inglaterra estaba resistiendo con la espalda contra la pared. ¿Y América? Estaba tan lejos, tan dividida, tan aislacionista. ¿Cómo se podría esperar que ella salvara el hundimiento de la barcaza de la civilización de las fuerzas de la oscuridad aparentemente invencibles?

Tomó mucho tiempo para que la noticia del desembarco de Normandía llegara a nosotros. También hubo rumores de que el ejército rojo avanzaba en el frente oriental. El nerviosismo de los nazis también se volvía palpable. Las cámaras de gas estaban arrojando fuego y humo como nunca antes, matando hombres, mujeres y niños inocentes a un ritmo de 10 mil por día. Una mañana gris, helada, nuestros guardias nos alinearon y nos hicieron marchar a través de la puerta principal de Auschwitz-Birkenau, con su signo perverso: **Arbeit Macht Frei** (el trabajo trae libertad). Aquellos de nosotros que todavía podrían ser utilizados como trabajadores esclavos serían dirigidos hacia el oeste, en Alemania.

Estaba fuera de mí con emoción y temor. La salvación parecía tan cerca y tan lejos. En el último momento nuestros carceleros seguramente nos masacrarían.

La “solución final” debe completarse hasta el último judío. Todos los testigos vivos deben ser eliminados. Aguanta, aguanta un poco más... Yo tenía dieciséis años, y quería vivir.

Nuestra muerte marcha de campamento en campamento en forma continua, día y noche, hasta que nosotros y los guardias tomamos conciencia de que escuchábamos explosiones distantes de proyectiles de artillería. Una tarde, en las afueras de Dachau, fuimos atacados por un escuadrón de aviones de combate aliados, que confundió a nuestra columna de tropas con las de la Wehrmacht. En cuanto los hombres de las SS alcanzaron la tierra, con sus ametralladoras disparando en todas direcciones, alguien cercano me gritó: “¡Corre!” Puse a andar mis zuecos de madera e hice un sprint desesperado, con algunos otros compañeros presos, en la espesura de un bosque bávaro que estaba cerca. Allí descansamos durante el día y nos dirigimos al Frente Occidental al anochecer, hasta que un regimiento blindado de soldados americanos nos trajera a la vida y a la libertad.

Ahora nosotros, los pocos testigos vivos de la mayor catástrofe perpetrada por el hombre contra el hombre, estamos desapareciendo uno a uno. Pronto, la historia hablará sobre nuestro cruel destino, en el mejor de los casos con la voz impersonal de los investigadores y los novelistas; en el peor, con el registro malévolo de falsificadores y demagogos que llaman al Holocausto un “mito”. Ese proceso ya ha comenzado.

Por esta razón tenemos el deber sagrado de transmitir a nuestros congéneres la memoria de lo que hemos sufrido en cuerpo y alma, para alertar a las generaciones más jóvenes de cada raza, color y fe de que el fanatismo, la intolerancia y la xenofobia que se está propagando nuevamente en nuestro recién inflamado y desestabilizado mundo, podrían destruir su universo como una vez destruyeron el nuestro.

La noble iniciativa de la UNESCO de promover la educación global y el conocimiento sobre la Shoah nunca antes había sido más relevante y oportuna que ahora, en el actual clima económico y geopolítico deteriorado, que engendra odio, prejuicios y el miedo en todos los continentes. Debido a los genocidios, limpiezas étnicas y otras atrocidades en masa, la humanidad ha experimentado durante y desde la Segunda Guerra Mundial, en palabras de su Directora General, Irina Bokova, “la historia viviente que nos afecta a todos nosotros, independientemente de nuestros orígenes, culturas o religiones”. De hecho, su impresionante legado puede y debe movilizar la base común de valores universales compartidos por todos los grandes credos -religiosos y seculares- para que las pesadillas del pasado no vuelvan con venganza a condenar nuestras posibilidades para un mejor futuro.

1903 • Rohan ATLAN 1915 • Lucien ATLANI 1911 • Germaine ATTAU
TAS 1914 • Estelle ATTAS 1921 • Jacob ATTAS 1881 • Sol ATTAS 1890 • Isaac ATTEIA
éon ATTYASSE 1898 • Guy AUBER 1925 • Jrmgard AUBRY 1909 • Pessia AUFLEGER 18
CH 1914 • Léon AUSCHER 1900 • Eda Henriette AUSIEFF 1931 • Geneviève AUSIEFF
ne AUSTERER 1907 • Maurice AUSTERLITZ 1887 • Rebecca AUTOFAGE 1893 • Claire AVID
ette AVIDOR 1929 • David AVIGDOR 1880 • Lydia AVIGDOR 1887 • Nissim AVIMELEK 1
obert AVISSAY 1925 • Donna AVLAGON 1871 • Estelle AVLAGON 1907 • Nissim AVLAGO
AVRAM 1927 • Léon AVRAM 1905 • Mireille AVRAM 1924 • Nissim AVRAM 1904 • Pierre AV
anièle AVRUTIK 1939 • Esther AVSIPOFF 1876 • Moïse AVSIPOFF 1877 • Berthe AXELRAD
Georges AYACHE 1911 • Jules AYACHE 1902 • Léonie AYACHE 1870 • Reine AYACHE 190
Joseph AZARIA 1900 • Fanny AZENSTARCK 1921 • Dora AZIZA 1911 • Charles AZOULAY
6 • Juliette AZOULAY 1897 • Moïse AZOULAY 1916 • Simone AZOULAY 1899 • Victorine
BAACH 1942 • René BAACH 1941 • Sally BAACH 1901 • Perez BABAN
Boul BABANI 1920 • Moyem BABIC 1896 •
BACHNER

1

¿Qué significa educar sobre el Holocausto?

Jean ASZERMAN 1898 • Gisele ATLAN 1924 • Lucien ATLAN 1915 • Lucien ATLAN 1911 • Germaine ATTAL 1900 • Avram ATTAL 1921 • Jacob ATTAS 1881 • Sol ATTAS 1890 • Isaac ATTEIA 1903 • Blanche ATTAS 1888 • Aily AUBER 1925 • Irmgard AUBRY 1909 • Pessia AUFLEGER 1894 • Régine AUFLEGER 1905 • Eda Henriette AUSIEFF 1931 • Geneviève AUSIEFF 1928 • Israël AUSIEFF 1901 • Maurice AUSTERLITZ 1887 • Rebecca AUTOFAGE 1893 • Claire AVIDOR 1920 • Jacob AVIDOR 1887 • David AVIGDOR 1880 • Lydia AVIGDOR 1887 • Nissim AVIMELEK 1903 • Abraham AVISSAY 1886 • Donna AVLAGON 1871 • Estelle AVLAGON 1907 • Nissim AVLAGON 1869 • Haïm AVINAIM 1878 • AVRAM 1905 • Mireille AVRAM 1924 • Nissim AVRAM 1904 • Pierre AVRAM 1924 • Rose AVRAM 1885 • 1939 • Esther AVSIPOFF 1876 • Moïse AVSIPOFF 1877 • Berthe AXELRAD 1892 • Edouard AXELRAD 1918 • 1911 • Jules AYACHE 1902 • Léonie AYACHE 1870 • Reine AYACHE 1902 • Marcel AYZENSTADT 1933 • 1900 • Fanny AZENSTARCK 1921 • Dora AZIZA 1911 • Charles AZOULAY 1883 • Edmond AZOULAY 1884 • 1897 • Moïse AZOULAY 1916 • Simone AZOULAY 1899 • Victorine AZOULAY 1895 • Dora AZOULAY 1916 • René BAACH 1941 • Sally BAACH 1901 • Perez BABANI 1895 • Sultana BABANI 1887 • Zimhoul BABANI 1920 • Moyem BABIC 1896 • Fernand BACKMANN 1886 • Szerena BACHNER 1900 • Felix BACHNER 1886

Los desafíos cívicos y políticos de la educación sobre el Holocausto

*Georges Bensoussan,
Memorial de la Shoah*

“Para los tiempos futuros, necesitamos desesperadamente conocer la historia verdadera de este infierno construido por los nazis. No solo porque estos hechos cambiaron y envenenaron el aire mismo que respiramos, ni porque pueblan nuestros sueños como pesadilla e impregnan día y noche nuestros pensamientos, sino también porque se han transformado en la expresión fundamental de nuestra época, y su congoja fundamental”, escribía Hannah Arendt en septiembre de 1946.

Tenemos la sensación que venimos de descubrir la centralidad del acontecimiento, mientras que se trata más bien de un redescubrimiento como lo muestran las reflexiones que, en la inmediata postguerra, surgieron por parte de Dwight McDonald en los Estados Unidos, Georges Bataille en Francia y, sobre todo -claro está-, de Hannah Arendt en sus escritos de los años 1943-1946.

Dicho acontecimiento -la destrucción de los judíos de Europa- suscita ansiedad. Trastorna los esquemas establecidos, el lenguaje, invalida los grandes relatos liberatorios de la humanidad, del progreso, de la ciencia. Pensar esta quebradura presupone abandonar nuestros puntos de referencia habituales, forjar nuevas herramientas cognitivas, tomar en cuenta el gran número de factores a menudo omisos en la historia, tales como el rol del miedo, de lo irracional, del diablo, del resentimiento. Resumiendo, hay que hacer el esfuerzo de comprender, sin calcar lo nuevo sobre lo viejo y, como lo escribe Michel Foucault en el prefacio de su libro *L'usage des plaisirs*¹, aceptar de pensar lo que piensa en nosotros, silenciosamente.

Pero ¿por qué interrogar otra vez este acontecimiento 70 años después de los hechos? Porque no se trata únicamente de un genocidio más dentro de lo que Michelet denomina “la triste y violenta historia de los hombres”. Porque constituye una quebradura antropológica, que determina un antes y un después, siendo esto la definición misma de un *acontecimiento*. Con toda claridad, el programa T4 y la destrucción de los judíos de Europa son dos crímenes íntimamente ligados que

1 Gallimard, 1984.

inauguran, después de la Gran Guerra y la exterminación masiva, la era del hombre superfluo sobre la tierra.

Si en la Shoah se manifiesta el “mal radical” según la expresión de Hannah Arendt, quien en 1952 lo define en estos términos: “la separación de todas las causas de crueldad humanamente comprensible”, debe entenderse aquí por mal radical el hecho de considerar a los seres humanos, privados del derecho de pertenecer al mundo, “superfluos como seres humanos”. Por tal razón, traspasando el medio de las comunidades judías, en Occidente, este hecho histórico se ha transformado en un acontecimiento cultural de primera importancia. Acontecimiento que, sin embargo, hay que comprender en primer lugar como un hecho de la historia, *olvidándose* del transcurso de la historia. Pensar 1942 olvidándose de 1943. Desvinculándola de toda visión teológica de la historia, de la historia progresista y de la historia racional. Desvinculándose del optimismo pedagógico que transforma la historia en una fe de reemplazo, una especie de religión cívica.

Haciendo uso, al contrario, de la historia como una herramienta para tener una visión distinta de las cosas, y no como un saber acumulado y estéril, petrificado de asombro ante la hiperviolencia del siglo XX, siendo que toda la historia humana es trágica como tantos pensadores europeos lo habían puntualizado, en particular después de 1918, desde el francés Paul Valéry hasta el español José Ortega y Gasset. Considerar la historia, y especialmente la historia cultural como un conocimiento que ayude a comprender cómo se llegó a Auschwitz: estamos hechos de la historia de aquellos que nos han precedido. Y por no haber un “primer hombre” es que Nietzsche escribió del hombre venidero que era aquel que tuviera “la más larga memoria”.

Finalmente, comprender es evitar los conceptos de tipo comodín que consideran trivialmente el acontecimiento, empezando por el concepto de totalitarismo que asimila el nazismo con el comunismo y hace desaparecer esta singularidad absoluta del nazismo, la destrucción de un pueblo por crimen de nacimiento. ¿Cómo se vincula la cultura con la barbarie? Y respecto a la Shoah ¿podemos evocar el retorno de una antigua forma de barbarie? El 41% de los oficiales SS habían cursado estudios superiores y dos tercios de los jefes de los *Einsatzgruppen* eran titulares de un doctorado.

La barbarie es una noción incapaz de dar cuenta de Treblinka y Belzec, esas industrias destinadas a fabricar cadáveres. Esta realidad, radicalmente nueva, proviene de un orden del mundo que no tiene nada que ver con el pogromo. Cuando el proceso de civilización de una nación desarrollada como Alemania conduce a la eliminación de

una parte de la especie humana, la hiperviolencia, lejos de oponerse a la civilización, le es, al contrario, consubstancial. De modo que la barbarie y la civilización se nutren mutuamente. El cuestionamiento de la técnica pone de manifiesto esta falsa oposición (barbarie-civilización): la técnica, en efecto, no es solamente un medio, es un sistema de pensamiento, una visión del mundo, que posee sus propios fines.

La destrucción de los judíos de Europa ¿fue un acontecimiento exclusivo? ¿Único? Son calificativos que, partiendo de una comparación entre el número de víctimas², están a la vez cargados de perogrullada y de torpeza.

El hecho en sí no tiene precedente: de Chelmno (diciembre de 1941) a Treblinka (julio de 1942) en siete meses, la humanidad volcó de un tumbó en una nueva era: nunca se había visto algo semejante en la historia. Nada tampoco que pueda de algún modo igualarse en las motivaciones estrictamente ideológicas de los asesinos. Ni religiosas, ni territoriales ni económicas. Son motivaciones existenciales que van reanudando con la pasión milenarista de ciertas corrientes del cristianismo medieval, que van sacando a flote los más arcaicos temores de la especie humana, las creencias paranoicas más delirantes, empezando por un pensamiento de conspiración.

Afirmar que se trata de un acontecimiento sin precedente impone hacer una comparación, sabiendo que comparar no es sinónimo de amalgamar. Rechazar la comparación transforma este acontecimiento histórico en un acto de carácter religioso y el cultivo de su memoria le da entonces la apariencia de una palabra revelada, y hasta de un dogma. Cuando al contrario, más se compara esta tragedia con otras catástrofes más se impone su singularidad. Confrontar las cosas es poner de manifiesto las diferencias. La equiparación, cual vallado, impide lo trivial, mientras que toda postura electiva favorecerá mañana el relativismo histórico.

La destrucción de los judíos de Europa no fue el medio de una política, fue una política de por sí. Por lo demás, allí radica lo que distingue el crimen de Hiroshima y de Nagasaki. El bombardeo atómico de las dos ciudades japonesas en agosto de 1945 fue un crimen de guerra, un medio bárbaro puesto al servicio de una política. No fue una política en sí misma. No se trataba para los norteamericanos llevar a cabo el genocidio del pueblo japonés. Tan pronto se obtuvo la capitulación de Japón (15 de agosto de 1945) cesaron los bombardeos americanos.

2 (Nota de la traductora): La expresión original "concurrance des victimes", significa literalmente "competencia entre las víctimas".

La barbarie de los planes alemanes para Europa oriental (*Generalplan Ost*, 1941-1942) era el medio de una política racista, pero no por eso apuntaba al genocidio de los pueblos eslavos. En cambio, la Shoah fue una meta en sí, la voluntad premeditada y planificada de exterminar a todos los judíos, primero de la superficie de Europa, y luego de toda la tierra si fuera posible. Esta absoluta especificidad se lee en el balance humano de dicho desastre: el 60% de los deportados no judíos de Francia (la mayoría deportados políticos), volvieron en 1945. Pero menos del 3% solamente de los deportados judíos. A escala europea, los judíos representaron un 54% de los deportados, pero solamente el 6% de los sobrevivientes.

Un millón y medio de niños judíos de menos de 15 años (una cuarta parte del balance criminal) fueron asesinados en la Shoah. No hay ningún equivalente de esta matanza entre las otras poblaciones víctimas de la Alemania nazi, inclusive entre las poblaciones eslavas, que fueron las más afectadas de todas.

¿Se pueden identificar raíces culturales del acontecimiento? ¿En particular aquellas relacionadas con una concepción biológica de la humanidad caracterizada por el hecho de pasar del sujeto pensante al sujeto viviente, por el predominio de la razón instrumental (técnica), por la evolución dirigida hacia una concepción zoológica del género humano vía el cientificismo y el darwinismo social? Porque es en el nombre de los doctos pensadores de la Ilustración que se edificó el proyecto de una naturaleza humana reformable en torno a la noción de cuerpo útil, productivo y joven, un proyecto que relega al margen las bocas inútiles. Desde antes de 1914 el mundo occidental ya había visto triunfar esta modernidad reaccionaria donde se combinaba el desencanto causado por la modernidad y la exaltación de la técnica.

En el nombre de la ciencia, estos pensadores antiilustración van a contribuir a la supresión del carácter sagrado de la persona humana. Lo biológico llega a ser la única verdad de la especie, suplantando la antigua visión política de un gobierno de sujetos definidos primero como *sujetos pensantes*. Esta corriente intelectual, poderosa en los alrededores del 1900, conduce al eugenismo negativo y a la higiene racial, tanto como a un dispositivo de "límites mínimos de humanidad". Dicha biologización de lo político convierte al pueblo en una *población*, cuya vida y muerte son administrados como el ganadero asegura la sobrevivencia de su ganado, el cultivador el crecimiento de sus culturas desembarazadas, si es necesario, de las escorias. Es así como la naturaleza (el combate por la existencia) es transportada a la cultura (la humanidad). La Europa de los años 1900 queda marcada en ciertos medios intelectuales por la exaltación de la guerra como experiencia salvadora que depura desechos. Otra de sus características es el triunfo de la raza y el rechazo de

toda alteridad, con exclusiones que se concentran en estas tres figuras peligrosas de la modernidad: el judío, la mujer, la ciudad.

El racismo florece como ideología en la segunda mitad del siglo XIX. Y no solamente es la existencia de razas que niega la unidad del género humano, ni aun desigualdades entre razas que justifican la separación dominado-dominador. Es más que nada una biologización de lo social que reduce la humanidad a una especie viviente, donde la vida ya no es sino un combate darwiniano por la existencia en un mundo jerarquizado y violento. El racismo cuestiona la dominación de lo biológico sobre lo político. Cuestiona esa antiilustración que, al definir lo que es lo propio del hombre instituye la norma de exclusión: “No se le dicta normas a la vida” escribía el filósofo francés Georges Canguilhem.

La idea de raza como invariante absoluto toma esta importancia en la segunda mitad del siglo XIX, cuando el orden natural titubea, cuando las jerarquías sociales se confunden, cuando la trascendencia divina parece no reconocer ya a los suyos en un mundo cada vez más secularizado. La raza, entonces, viene siendo una explicación del mundo, y el racismo se transforma en trascendencia de los desheredados, la revancha del arraigamiento contra un vivir errabundo, de lo intangible contra lo que borra el tiempo y el sentimiento (justificado) de una aceleración de la historia. En breve, la raza calma la angustia de la identidad en los periodos de perturbación: el rechazo de lo que no soy confirma mi identidad y apacigua mis dudas. Pero la angustia no demora en tornarse en un odio que se cristaliza prontamente sobre un enemigo concreto. En Europa, durante los años 1850-1945, ese enemigo será el judío, tocándole a él ocupar la parte maldita del inconsciente colectivo de esos tiempos de desencanto, a él a quien el mundo cristiano había estigmatizado siglos antes, haciendo del antijudaísmo un código cultural de Occidente.

La Shoah es por tal motivo un crimen ideológico cuyo telón de fondo es la fobia a los judíos que sigue siendo la pasión de Europa. El acontecimiento sin embargo no deja de inscribirse en otros procesos históricos, en particular el de la totalización de la guerra -otro fenómeno social de masa- cuando se produce el tránsito de la guerra clásica (aplantar al enemigo y firmar la paz) a la guerra total (aniquilar al enemigo sin acuerdo posible con él), es decir, el pasaje del enemigo-adversario a la ***cruzada de aniquilamiento***.

El genocidio de los judíos no solo cuestiona pues el antisemitismo, esta pasión letal característica de las sociedades regresivas (Alemania y Austria del ayer nazi), cuestiona también una ausencia de organización de las sociedades modernas que

favorece el pasaje al acto criminal, dada la pasividad de la mayoría, el espíritu de grupo y el miedo del rechazo, el sentido del servicio y finalmente de la obediencia.

El genocidio no significa que esté de vuelta el viejo derecho de matar. Muy por lo contrario, está ligado al poder moderno que controla la vida, y a la evolución del discurso médico que hace desaparecer la noción de persona detrás de la del cuerpo enfermo que hay que reparar. Lejos de ser el retorno de la barbarie, el genocidio es una tentación permanente en la política del poder moderno, a partir del momento en que se transpone la naturaleza a la cultura. Porque la naturaleza es despiadada con los débiles, la humanidad es una *antinaturalidad*. Pero es también *responsabilidad*, siendo su corolario (responder por el otro) y *pensamiento* cuando la última dignidad del oprimido es de poder concebir la causa de su muerte.

Así, de modo paradójico, la política de la vida (biopoder) como apología de la naturaleza acabó por instituir una cultura de muerte que aplasta a los débiles y fortifica a los fuertes.

La destrucción de los judíos de Europa, este crimen biológico y político ligado al programa T4, se inscribió en la corriente antiilustración. En tal sentido, la Shoah no fue una regresión hacia los tiempos bárbaros, sino que fue, muy por lo contrario, el rostro de una cierta modernidad.

Más intensamente que en ningún otro lugar de los campos de muerte, en Belzec, Sobibor, Treblinka, Chelmno y Birkenau, la Shoah vio en su apogeo el atentado contra la noción de persona humana. De ahí viene su centralidad política hoy y el reconocimiento de su importancia como quebradura antropológica y desquiciamiento cultural.

Esta destrucción de la humanidad en la persona de cada ser humano se tradujo finalmente por la profanación de los cadáveres y sus cenizas entremezcladas. Es cierto que ese crimen que no tiene nombre, tan solo fue dirigido hacia el pueblo judío. Pero bien miope sería quien no comprendiera que, a través de él, es el principio mismo de la vida humana el que por siempre fue debilitado, como a su modo lo decía el escritor francés Georges Bataille, aseverando en 1947 que “la imagen del hombre, desde entonces, era inseparable de la cámara de gas”.

La Shoah fue el punto de desenlace de un cierto nihilismo contemporáneo. Luego, penetrado por este nihilismo, nuestro presente suscita angustia y sondea la Shoah. Es así, y no lo contrario. El genocidio de los judíos no es un horrendo paréntesis, es un acontecimiento fundador: ¿es posible volver a un antes de 1940 como si no

hubiera existido Treblinka? ¿Se puede permanecer fiel al espíritu de la Ilustración sin interrogar una Ilustración antiprogresista? ¿Se puede adherir a la ciencia y a la técnica sin una reflexión sobre los vínculos del nazismo con las tecnociencias? El mundo en que vivimos no es el de un después del nazismo, sino que las sociedades en las que estamos sumergidos, son las del postnazismo.

La educación sobre el Holocausto y la prevención del genocidio

Yehuda Bauer
Yad Vashem, Universidad Hebrea

¿Cuál es el propósito de enseñar el Holocausto, el genocidio de los judíos a manos de la Alemania nazi y sus aliados y simpatizantes en todo el mundo? ¿Por qué concentrarse en este genocidio en particular y no en otros? ¿Puede, la educación sobre el Holocausto, ser de ayuda en la promoción de la prevención de genocidios y actos de genocidio?

En términos formales e informales, la razón central para la enseñanza del Holocausto en la educación secundaria y en la educación superior se encuentra, al parecer, en el hecho de que aquí tratamos el caso más extremo conocido por nosotros hasta ahora de una aniquilación masiva de una población determinada. Cuando decimos “caso extremo”, no nos referimos a que el sufrimiento de los judíos fue, en algún sentido, mayor a los de otros en circunstancias similares, o que el número de víctimas judías, o el porcentaje de todos los judíos, fue mayor que en otros casos. El sufrimiento no puede ser medido, y el sufrimiento de los tutsis, o los fur o miembros de grupos étnicos congoleños en la República Democrática del Congo, o siquiera de alguien envuelto en los casos de asesinato en masa, no es diferente en ningún sentido, menor o mayor, que la de los judíos en la Segunda Guerra Mundial. Entendemos por “extrema”, que los nazis estuvieran destinados a matar en todo el mundo a toda persona definida por los responsables como judío. Cada persona debía ser identificada, registrada, marcada, desposeída, humillada, concentrada, transportada y muerta. Además, esto debía hacerse contra todos los principios de la lógica pragmática, económica o política; los judíos no tenían territorio, ni tampoco ejército, no controlaban la economía de ningún país y no tenían ninguna representación

política unida. La motivación para el asesinato en masa fue puramente alucinatoria, ideológica en el sentido de que tenía poca o ninguna relación con la situación fáctica de judíos u otros. En todos estos sentidos, la motivación se opone a los modernos principios de intereses económicos y de conveniencia política. La Alemania nazi podría haber usado a los judíos para sus propósitos, como, por ejemplo, haberlos empleado como trabajadores esclavos pero, incluso cuando los nazis lo hicieron, más tarde asesinaron a aquellos hombres esclavizados que trabajaban para ellos. No hay precedentes para todo lo anterior.

La declaración de que el Holocausto fue la forma más extrema de genocidio, se basa en este análisis estructural.

Es buena idea enseñar el Holocausto como introducción al problema del genocidio en general, precisamente porque es, sin duda, el caso más extremo de esta enfermedad de la humanidad. Pero eso no significa que otros casos de genocidio, en el pasado más distante o más reciente, o en el presente, no deban abordarse, por el contrario. El problema para el educador es siempre uno muy práctico: él/ella tiene muy poco tiempo a su disposición y, además de eso, tiene que repartir otras materias también. En la mayoría de los casos, el maestro no tiene el tipo de entrenamiento que le haría capaz de abordar el Holocausto o cualquier otro genocidio. Por lo tanto, la formación de los docentes es una parte integral de cualquier esfuerzo por enseñar el Holocausto y otros genocidios. Sin embargo, el problema no es solamente cómo superar estos serios obstáculos, sino ante todo determinar si se justifica el esfuerzo para hacerlo.

No es difícil tener justificación para enseñar el Holocausto. El genocidio y la violencia masiva están con nosotros todo el tiempo y debemos educar a los jóvenes (y a sus padres) para darse cuenta de que, para luchar contra estos fenómenos, tienen que estar conscientes de ellos, reconocerlos por lo que son y diseñar formas y medios para influir en el mundo político para responderles. Y, dado que la forma más extrema de genocidio fue el Holocausto, hay motivos suficientes en el mundo para las personas en Kenia, Mongolia, Tailandia y Ecuador para saber lo que sucedió en este caso extremo y por qué. El problema surge luego, acerca de cómo impartir la educación.

Una de las respuestas obvias es usar la tecnología contemporánea –internet, video, aplicaciones y demás. Esto ciertamente que es esencial, pero estas son herramientas y no tratan con el contenido. En primer lugar, debemos darnos cuenta de que aquí nos ocupamos de vidas humanas, y de que las estadísticas y los hechos por sí solos no penetrarán en las mentes de nuestros estudiantes, sea cual sea su edad. Bien

podríamos empezar con historias auténticas de personas reales en situaciones de violencia masiva, en este caso, el Holocausto, historias que les harían comprender a los oyentes de que esto les podría ocurrir a ellos si no reclutamos a todos nuestros talentos para evitar que estas cosas sucedan. Hay miles de historias individuales del Holocausto, en video, en muchos archivos, y que pueden ser utilizados. No se puede enseñar únicamente acerca de los horrores, porque eso será rechazado por los estudiantes. Los supervivientes del Holocausto no son muchos, pero ellos cuentan la historia de su supervivencia y, muy importante, de los salvadores -otra vez, los salvadores eran una pequeña minoría, pero existieron y comprobaron que había una forma de resistencia-, no solo por medio de las armas o la fuerza, sino por acciones desarmadas de respuesta. En otras palabras, sus historias son la afirmación de la vida y deben ser usadas, aunque siempre cabe subrayar cuán pocos fueron los salvadores.

Cualquier tipo de enseñanza del Holocausto siempre debe estar relacionada a la cultura particular y a la experiencia histórica de la audiencia. Quizás, es mejor comenzar con la cultura local y la experiencia histórica. Por lo tanto, dicen que, si les enseñamos a un país sudamericano, bien se nos aconseja empezar con la dictadura de la Junta Argentina en los años setenta del siglo pasado, o los asesinatos genocidas de los mayas en Guatemala y, a partir de ahí, proceder con el peligro del genocidio en términos generales y, luego, concentrarse en el Holocausto como el ejemplo específico.

Surge la pregunta de si este tipo de esfuerzo educativo contribuye a la posible prevención del genocidio en general. Por supuesto, es altamente improbable que los niños de los victimarios actuales o futuros asistan a cursos sobre el Holocausto, pero en ningún caso es ese el objetivo de la educación sobre el Holocausto. Por el contrario, el objetivo es, o debería ser, incitar a la mayor cantidad de público como sea posible a la prevención y a no ser indiferente frente a la violencia masiva y a los actos genocidas. No es posible el impacto directo sobre la prevención del genocidio, pero, en cualquier caso, la educación es, por su propia definición, un proceso prolongado, y el propósito de la educación sobre el Holocausto en este y otros asuntos, es el impacto a largo plazo. La educación sobre el Holocausto es posible, sobre todo, en las sociedades democráticas o en camino a serlo, aunque es posible en ciertos regímenes no democráticos en forma limitada. Es totalmente imposible en los regímenes dictatoriales o autoritarios ideológicamente dirigidos. En todos los casos, su objetivo será influir en todos aquellos que pueden llegar a darse cuenta de que, como parte de la humanidad, se enfrentan a la amenaza dondequiera que vivan.

Los estudiantes de cualquier edad que viven en sociedades en las que tienen la posibilidad de influir en los funcionarios públicos, ya sea a través de procesos electorales o por cualquier otra manera, deben ser alentados a dejarle en claro a la gente con influencia política que la prevención de la violencia masiva y las amenazas genocidas son importantes para sus electores. La prevención del genocidio y de otros eventos similares es una cuestión de política práctica, aunque sin una profunda convicción moral que debe ser la preservación de vidas humanas en la base de todas las acciones, es probable que ninguna prevención tenga éxito.

¿Qué impide la prevención? En prácticamente todos los casos, se interponen en el camino los intereses económicos, políticos, militares o ideológicos (a menudo religiosos). Una gran potencia cuyos políticos están convencidos de que sin las fuentes de energía -petróleo, minerales, productos químicos, etc.- no pueden mantener su posición, se negará a actuar en contra de las fuerzas que controlan tales recursos vitales y que tienen algún interés en aniquilar a un grupo humano como tal, en su totalidad o en parte. Otra posibilidad, es que una gran potencia puede no tener interés alguno en un área o lugar determinado, donde la violencia masiva o las masacres genocidas pueden o no ocurrir, y no actuarán para prevenirlas. O, una vez más, un movimiento ideológico radical buscará la aniquilación de un grupo o grupos que considera enemigos, y otras potencias pueden ser reacias a poner en peligro sus propios intereses para prevenir que ese movimiento ejecute su deseo aniquilador. En todos estos casos y en otros similares, el elemento crucial es que los intereses ideológicos locales, regionales y universales pueden parecer más importantes para estos actores que la prevención de la pérdida masiva de vidas humanas.

Los seres humanos son criaturas que, en determinadas circunstancias, matan a otros seres humanos. Esto lo han estado haciendo desde tiempos inmemoriales. Entonces, ¿es inútil intentar cambiar un tipo de comportamiento que se repite una y otra vez a lo largo de la historia? No, porque los seres humanos también son capaces de realizar el tipo opuesto de acción, es decir, de salvar y preservar vidas, incluso de las personas que no les gustan. Son capaces de mostrar compasión, amor y cooperación con otros. Es seguro decir que los seres humanos tienen dos posibilidades de acción en su forma de actuar: asesinar y rescatar del asesinato. En muchos sentidos, la elección entre los dos es una opción política. Como se indicó anteriormente, mientras que la convicción moral es esencial para cualquier tipo de prevención del genocidio, no es muy útil requerir el compromiso a través de la predicación de sermones morales, por muy convincentes que puedan parecer. La repetición constante de que es malo asesinar a personas o grupos de seres humanos, no sirve para oponerse a los intereses económicos, políticos o ideológicos. Lo que se

necesita es combinar convicción moral con sabiduría política práctica. La educación es una forma esencial a largo plazo para formar a generaciones de personas que serán capaces y estarán dispuestos a hacerlo. La educación sobre el Holocausto se concentrará en encarar el tema central.

¿El derecho internacional puede ayudarnos a alcanzar este objetivo, y la educación sobre el Holocausto puede ser relevante para la promulgación de la ley internacional dirigida contra la perpetración de actos genocidas? En las últimas décadas, ha habido un desarrollo impresionante del derecho internacional diseñado para prevenir la violencia masiva. El problema no es que carecemos de instrumentos jurídicos internacionales para evitar el genocidio, sino que los Estados, ya sean grandes o pequeños, evitan su aplicación práctica y se niegan a obedecerles. En otras palabras, el derecho internacional es muy importante, pero su fuerza aún no es suficiente para superar el total desprecio que tienen un gran número de Estados por esas normas legales. La conclusión no es que debemos abandonar el derecho internacional; al contrario, deberíamos hacer todo lo posible para fortalecerlo. Otra vez, la educación de los futuros políticos, de otras figuras públicas, de abogados y de la población en general, es una de las mejores maneras de avanzar en este sentido. La educación sobre el Holocausto es sobre la negación de un derecho humano básico, el derecho a la vida, a un grupo determinado. Es un eufemismo decir que el Holocausto fue una forma extrema de un ataque a las normas legales internacionales, incluso hace setenta y tantos años atrás. La educación sobre el Holocausto debe llevar a los estudiantes a darse cuenta de que el fortalecimiento del Derecho Internacional es un requisito básico para su propia vida y la supervivencia.

La educación sobre el Holocausto no es la única manera para que se puedan lograr todos estos objetivos. Un enfoque equivocado podría llevar a lo contrario: que el estudiante, especialmente el joven, se identifique con los victimarios. Eso tenemos que evitarlo a toda costa. Podemos hacerlo a través de la obtención de empatía y, a través de la empatía por las víctimas de ese genocidio en particular, podemos crear empatía por todas las víctimas, por todos los grupos amenazados, y, al final, por nuestros vecinos inmediatos, donde nosotros vivimos. Entonces, debemos pasar de la empatía al análisis y la comprensión, y luego los hechos de la historia pueden comenzar a tener algún sentido. Finalmente, la educación sobre el Holocausto es una faceta, aunque una muy importante, en un intento de crear un mundo que no será bueno, pero posiblemente un poco mejor que el actual.

El Holocausto en los libros: de un acontecimiento europeo a uno global

Falk Pingel
Instituto Georg Eckert

El aula es un punto de encuentro de diversos intereses sociales que se esfuerza por influir en el contenido y en la metodología del proceso de enseñanza. Se pueden distinguir tres esferas principales de influencia: política educativa, investigación y pedagogía.

La **política educativa** está determinada por las autoridades políticas cuyas agendas están representadas a través de los planes de estudio del Estado. A su vez, estos planes de estudios deciden por qué algo debe ser enseñado y, en el caso de la historia, ser recordado. El marco político de un sistema educativo está fuertemente conformado por las tradiciones nacionales. El plan de estudio refleja el grado de control ejercido por las autoridades educativas de una sociedad (plan de estudio prescriptivo/discursivo, abierto/cerrado).

La **investigación** orientada al sujeto proporciona la esfera del conocimiento, los modelos teóricos y los conjuntos explicativos que tienen que tener en cuenta los desarrolladores de planes de estudio y los autores de libros. El contenido y la metodología deben estar de acuerdo con los hallazgos de la investigación. Sin embargo, a menudo los hallazgos de la investigación son polémicos. Además, no ofrecen criterios claros para la selección de contenidos específicos que deben enseñarse. Aunque la investigación se basa en normas internacionales, los enfoques de la investigación pueden ser parciales, en particular cuando están en juego temas sensibles con los patrones de identidad colectiva. La investigación puede emplearse para justificar objetivos políticos; en este caso, la investigación a menudo descuida los aspectos comparativos internacionales, particularmente en historia y cívica.

La **pedagogía** establece límites en cuanto a lo que se puede enseñar a los alumnos de un determinado grupo de edad en un periodo de tiempo limitado. Define lo que es comprensible a los estudiantes en cuanto a su capacidad intelectual y lo que es digerible para ellos. Esto considera que todavía se está desarrollando su sistema de valores y su capacidad para formar juicios morales. El marco pedagógico de un aula

está fuertemente modelado por condiciones nacionales o incluso regionales y, a menudo, depende de varios factores (por ejemplo, el número de estudiantes por aula, la enseñanza frontal versus la enseñanza centrada en el alumno, orientada al hecho de la memorización versus el desarrollo del pensamiento crítico, enfoque cronológico versus el temático).

El dominio del enfoque centrado en la nación

Hasta ahora, en la mayoría de los países del mundo, la historia es enseñada esencialmente como la historia de las Naciones Unidas en lugar de la historia de la humanidad³. Como regla general, la historia nacional forma la base del plan de estudio y constituye la mayor parte de los contenidos de los libros escolares. La relevancia para la propia historia nacional guía el contenido internacional.

Por lo tanto, negociar la posición de la enseñanza del Holocausto en un plan de estudio de historia o de educación cívica, siempre ha de tener en cuenta cómo el tema está relacionado a los asuntos delicados de orgullo nacional y la política oficial de recuerdo, y cómo el tema puede ser incrustado en tradiciones particulares nacionales o en las corrientes de la historiografía y la pedagogía⁴. Durante las décadas de posguerra, el Holocausto era considerado como uno de los aspectos de los crímenes y los eventos de la Segunda Guerra Mundial; casi no había razón para examinar los desafíos didácticos específicos de la enseñanza de las posturas sobre el tema. Solo se vuelven evidentes cuando el tema ya no es considerado como un anexo a la guerra, sino que se enseña por derecho propio.

Hasta el cambio de siglo, la posición del Holocausto en el plan de estudios era fuertemente dependiente de las políticas nacionales particulares y las tradiciones pedagógicas de la enseñanza de la historia. Este contexto dependiente ha resultado en diferentes objetivos de enseñanza y diferentes formas de enseñanza y aprendizaje sobre el Holocausto.

-
- 3 Recurro a lo siguiente: F. Pingel (2001) Enseñar el Holocausto en su derecho propio - una reevaluación de las orientaciones pedagógicas actuales: *Beiträge zur historischen Sozialkunde, Edición Especial 2001: Teaching the Holocaust and National Socialism*, pp. 3-10 (Ed. alemana en: Holocaust und Nationalsozialismus, E. Fuchs, F. Pingel and V. Radkau (eds.), Wien: Studienverlag, 2002, pp. 11-23), y F. Pingel (2006) From evasion to a crucial tool of moral and political education: teaching national socialism and the Holocaust in Germany, *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*, S. J. Foster y K. A. Crawford (eds.), Greenwich, Connecticut Information Age Publishing, pp. 131-153.
- 4 Bertrand Lécureur (2012) *Enseigner le nazisme et la Shoah. Une étude comparée des manuels scolaires en Europe*, Göttingen, V&R Unipress.

En la mayoría de los países de los autores y las víctimas, el Holocausto ha sido parte del enfoque cronológico que todavía prevalece en la historia, que se extiende desde la antigüedad hasta la actualidad.

Con respecto a Alemania como el país de los victimarios, el tema de si debe y cómo puede integrarse el Holocausto, ha sido una cuestión interpretativa crucial en la continuidad de la historia alemana. El recuerdo de los crímenes cometidos por la propia nación o Estado plantea un grave desafío: ¿Cómo puede la referencia a un pasado negativo ser incorporado a una conciencia histórica positiva? ¿O es una tarea imposible en su conjunto? ¿El recuerdo de las vergonzosas obras colectivas de tal magnitud como el intento de la aniquilación de todo un pueblo, nos deja con desesperación e impotencia, incapaces de construir una visión coherente de lo que es aparentemente nuestro pasado?⁵. Las preguntas de por qué y cómo la dictadura nazi se convirtió en un sistema genocida, todavía es un tema urgente para los jóvenes alemanes. No sería apropiado dissociar el Holocausto de la vista cronológica en la historia alemana y tratarla bajo un tema sistemático separado como la violación de los derechos humanos. Un análisis reciente de los libros dio cuenta de que, en consecuencia, los asuntos de derechos humanos no se mencionan explícitamente en los libros de texto alemanes cuando abordan el Holocausto⁶. Sin embargo, este análisis no toma en cuenta el hecho de que todo el sistema nazi se presenta como un proceso continuo de privar a la gente de sus derechos democráticos y básicos. En el pasado, los autores de los libros alemanes se esforzaron para mostrarles a los estudiantes la conversión, paso a paso, de las instituciones del Estado alemán, desde una democracia ya sacudida a un violento sistema dictatorial, con el objetivo de explicar cómo pueden ocurrir situaciones como el Holocausto y otros crímenes en masa. Se podría decir que entender el despliegue de la dictadura fue considerado más importante que la confrontación y la empatía con sus víctimas.

Asimismo, en los países que fueron ocupados por Alemania, el Holocausto fue abordado durante mucho tiempo en el contexto de la historia nacional. Sin embargo, dado que los judíos representaban solo una minoría de la población, y

5 El actual director del memorial del campo de concentración de Buchenwald, Volkhard Knigge (2001), ha acuñado el término “pasado negativo”. La memorización de un pasado negativo se refiere a la “reflexión sobre los crímenes cometidos [...] a diferencia de la comprensión de los delitos sufridos”. Véase también R. Koselleck, 2002, *Formen und Traditionen des negativen Gedächtnisses, Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocausto und Völkermord*. V. Knigge and N. Frei (eds), München, C. H. Beck, pp. 21-32.

6 P. Bromley y S. Garnett Russell, 2010, *The Holocaust as history and human rights: a cross-national analysis of Holocaust education in social science textbooks, 1970-2008, Prospects* Vol. 40, pp. 153-173.

no pertenecían al núcleo de la nación, su persecución fue excluida del recuerdo nacional centrado en el heroísmo, la resistencia y el sufrimiento de la población mayoritaria.

Las tendencias a desmitificar la historia nacional, que habían surgido desde la década de 1970 y que ganaron más terreno tras el colapso del sistema soviético, abrieron los debates sobre las interacciones entre la población mayoritaria y minoritaria durante la ocupación nazi. Estos debates cuestionaron el predominio del paradigma de la resistencia y pusieron más énfasis en la colaboración, la indiferencia, la apatía y el sufrimiento. A través del cuestionamiento del paradigma nacional tradicional, se desarrolló una narrativa más humana, enfrentando los desafíos morales a los que es sometido un pueblo bajo un sistema dictatorial. Estos acontecimientos hicieron que los planes de estudio fueran más receptivos a asignarle más espacio al énfasis en la persecución y el sufrimiento de los judíos como uno de los eventos más significativos de la Segunda Guerra Mundial. Así también había cambiado la imagen de la propia guerra. La presentación de los actos militares se ha vuelto menos importante, mientras que el impacto de la guerra contra el pueblo - tanto los soldados, como los civiles-, se ha convertido en un foco, utilizando narraciones biográficas, ilustraciones, etc.

Sin embargo, con el colapso del sistema soviético surgieron recuerdos que competían, poniendo a los crímenes masivos cometidos por los Estados comunistas a la par con el Holocausto. Estos acontecimientos han llevado a resultados contradictorios. Por un lado, contribuyen a la formación de un concepto global de los crímenes masivos de lesa humanidad cometidos por el Estado, que moldearon el siglo XX. Por otro lado, tienden a remover los debates sobre la importancia de estos crímenes para las narrativas nacionales respectivas y por ello a oscurecer la dimensión humana y, en su lugar, destacar los aspectos políticos. En algunos países de Europa Oriental, los libros han descuidado el tema del Holocausto en el siglo XXI, porque el destino de los judíos no llegó a ser un punto focal de debates históricos públicos que se centraran en las memorias que competían dentro de la población mayoritaria. Los debates sobre el lugar del Holocausto en la propia narrativa nacional aún no terminan. En casi todos los países que fueron afectados directamente por el Holocausto, una narrativa conducida más políticamente compite con una representación orientada a los derechos humanos. A lo sumo, ambos enfoques se complementan mutuamente; en el peor de los casos, uno tiende a deslegitimar a otro.

Conceptualizar el Holocausto como un paradigma universal: logros y trampas

Los ensayos internacionales, el aumento de la investigación temática y la aplicación de la justicia transicional en zonas postconflicto después del Holocausto, han desarrollado aún más la comprensión de los crímenes de lesa humanidad y genocidio utilizando al Holocausto como el mejor ejemplo. Este desarrollo de casi todo el mundo también tuvo impacto en el sector educativo de los países que no fueron afectados por el Holocausto. Muchos de estos países han integrado al Holocausto en sus planes de estudio y en libros de texto durante los últimos veinte años. Aquí, se tratan la persecución y el exterminio de los judíos bajo el Nacional Socialismo porque representan un acontecimiento monstruoso de trascendencia universal. Desde esta perspectiva, surgen dos interpretaciones potencialmente conflictivas:

- El Holocausto representa un acontecimiento singular, incomparable en la historia del mundo que debería ser tratado precisamente por su dimensión única;
- La comprensión del Holocausto es posible, únicamente, a modo de comparación con otros ejemplos de genocidio. Es quizás el más atroz, quizás solo uno entre varios ejemplos, el hecho de que, incluso en la inhumanidad del mundo moderno, puede suceder.

En ambos casos, el Holocausto es un evento paradigmático. El enfoque paradigmático tiene profundas implicaciones didácticas; no todos ellos no tienen riesgo para el proceso de enseñanza.

Una aproximación a la historia internacional o incluso mundial demuestra más claramente que una narrativa centrada en la nación que en determinados acontecimientos históricos, tiene diferentes significados en diferentes contextos nacionales, mientras que otra parece tener una significación global más allá de las narrativas nacionales particulares. Reflexionando sobre la competencia, así como sobre el intercambio de memorias, los autores de los libros de historia en Europa occidental prestan cada vez más atención a los procedimientos de conmemoración y políticas de recordación para permitirles a los estudiantes entender los procesos de memorias cambiantes, las cuales no se fijan a través de los acontecimientos históricos sino que son influenciadas por los intereses que las personas tienen en la historia. Esto se documenta de manera ejemplar en el libro de historia franco-alemana: presenta imágenes de sitios de memorial del Holocausto en diferentes

partes del mundo, planteando la pregunta a los estudiantes de por qué, por un lado, el Holocausto es recordado en todos estos lugares, y por qué, por otro lado, difieren en el tamaño, el diseño y la función de los lugares del memorial⁷.

En general, una presentación del Holocausto que lo descontextualiza de sus antecedentes históricos concretos, omite/elude una descripción detallada del ascenso de los nazis al poder y el establecimiento de su sistema de dominación y represión⁸. La conexión del Holocausto a la historia alemana sigue siendo un tanto ambigua en este enfoque. Teniendo en cuenta el tiempo limitado de enseñanza destinado a abordar el asesinato y la persecución de los judíos bajo las normas del Nacional Socialismo, los planes de estudio tienden a concentrarse en las peores etapas de esta historia y tienen poca oportunidad para atender los distintos pasos desde la discriminación y exclusión a la exterminación. Las explicaciones permanecen en un nivel más general, como la influencia del racismo y el antisemitismo. Estas corrientes de pensamiento simplemente se identifican con la historia alemana, o representan las tendencias europeas más generales. Pero, no obstante, la relación del Holocausto a la historia nacional alemana llega a ser casi accidental. Asombrosamente, a medida que pasa el tiempo desde la Segunda Guerra Mundial y Europa llega a estar cada vez más integrada, el Holocausto se encuentra también en algunos libros de texto inglés como ejemplo de la posibilidad de genocidio en el mundo moderno en su totalidad, en lugar de una parte específica de la historia alemana. Esto es en contraste con la tradicional representación del Holocausto en los países de los autores y las víctimas, donde la interrelación del Holocausto y la narrativa nacional respectiva a menudo ha planteado el asunto más crucial.

Un defecto de la descontextualización del Holocausto es que excluye la amplia gama de la persecución racista (nazi) que fue dirigida, entre otras, también contra los Sinti y Roma y las personas con discapacidad. Aunque los autores de los libros toman el Holocausto como *pars pro toto*, a menudo sigue siendo el único caso de genocidio que se enseña en detalle; por lo tanto, la totalidad y diversidad de la amenaza racista realmente nunca es abordada. Un análisis de los libros de texto de Estados Unidos

7 *Histoire/Geschichte. L'Europe et le monde depuis 1945/Europa und die Welt seit 1945* (2006). G. le Quintrec y P. Geiss (eds), Paris, Nathan, Stuttgart, Klett, pp. 36-37.

8 Dan Diner, 2007, *Gegenläufige Gedächtnisse. Über Geltung und Wirkung des Holocaust*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. Comentario crítico sobre la separación del Holocausto del contexto de la segunda guerra en la conmemoración pública.

ha encontrado que algunos de los libros de texto solo mencionan a los judíos como víctimas del racismo nazi⁹.

A primera vista parece que no puede existir ninguna relación directa entre la narrativa nacional de la historia y la narrativa del Holocausto. Sin embargo, la integración de estos en el plan de estudios puede servir como justificación para la perspectiva nacional propia. En su proyecto de investigación, Patricia Bromley y Susan Garnett-Russell declaran que los libros tunecinos utilizan el Holocausto para denunciar los bajos estándares morales de los países de Europa Occidental que colaboraron con los nazis. Cuestionan el valor de la educación en derechos humanos occidentales a la luz el Holocausto y el colonialismo. La referencia al Holocausto está destinada a debilitar la centralidad de los conceptos occidentales de la moralidad y a fortalecer el legado de su colonialismo.

De una manera más sutil, algunos grupos en Sudáfrica, donde la educación sobre el Holocausto ha sido adoptada en el plan nacional de estudios, reciben esta educación como una justificación para la lucha contra el sistema racista del apartheid. Por un lado, el caso sudafricano se ubica en un contexto internacional más amplio o incluso mundial, pero también puede dificultar una investigación exhaustiva, crítica y dolorosa de los crímenes cometidos en la lucha contra el apartheid. Algunos países aún rechazan la inclusión del Holocausto en sus planes de estudio; en este caso, las estrategias endosadas políticamente de negación activa están, a menudo, en desarrollo (como en algunos países del Medio Oriente)¹⁰. Sin embargo, a veces también se considera que el Holocausto es ajeno a la propia historia y saca de las mentes de los estudiantes los traumas propios en la historia reciente. La difusión de la educación sobre el Holocausto se interpreta como un nuevo tipo de hegemonía cultural de la experiencia occidental.

En contraste con esto, en algunos libros croatas, serbios y bosnios encontramos un uso casi inflacionista del término genocidio, que se aplica también a los asesinatos cometidos por el Estado a manos del enemigo que ocurrieron en la temprana

9 David Lindquist, 2009, The Coverage of the Holocaust in high school history textbooks, *Social Education*, Vol. 73(6), pp. 298-304.

10 G. Achcar, 2010, *The Arabs and the Holocaust: the Arab-Israeli war of narratives*, trad. G. M. Goshgarian, London, Saqi; G. Nordbruch, 2002, *Narrating Palestinian Nationalism. A study of the new Palestinian textbooks*, Washington, Instituto de Investigación de Medios de Información en Medio Oriente (MEMRI).

historia moderna, o en la Edad Media. De esta manera, se insinuó que el enemigo ha mostrado un comportamiento genocida durante siglos¹¹.

Si los enfoques comparativos no se realizan cuidadosamente, tienden a simplificar las cosas. Algunos textos chinos muestran imágenes del Holocausto cuando se habla de la masacre de Nanjing cometida por las tropas japonesas durante la Segunda Guerra Mundial. El mensaje es claro: los actos de las tropas japonesas representan un Holocausto o el genocidio. En contraste, los libros de texto japoneses hacen una clara distinción entre la guerra europea, por un lado, donde se llevó a cabo el genocidio, la deportación masiva y la mano de obra esclava –símbolo de la guerra inhumana–, y, por otro lado, los actos brutales individuales del ejército japonés requeridos por el comportamiento del enemigo, no encajan en el paradigma del Holocausto¹². En estos casos, el Holocausto –o el término ‘genocidio’– es visto como un símbolo universal reconocido que se utiliza para presentar la propia historia de forma más convincente. Aquí, el plan de estudios de historia nos proporciona ejemplos de la “función contenedora”¹³ que puede producir la globalización del Holocausto.

A pesar de las dificultades y carencias que puede generar un concepto universal del Holocausto, al parecer el proceso de globalización estimula la tendencia a desnacionalizar la metodología y el contenido de los planes de estudio escolares.

¿Hacia un enfoque de enseñanza basada en los derechos humanos?

En el pasado, los programas de enseñanza y los libros de texto reflejaban el conjunto de valores de un país, que servía como un corpus fijo de conocimiento y una gama de actitudes conductuales oficialmente reconocidas que debían ser inculcadas en la mente de los alumnos. La investigación reciente ha demostrado que el proceso de globalización ha intensificado las tendencias a largo plazo de los requisitos metodológicos de definir los conocimientos básicos comunes y propagar los valores generales. John Meyer y su equipo de investigación ven a los sistemas nacionales

-
- 11 F. Pingel, 2004 *Sicher ist, dass... der Völkermord nicht mit Hitler begann und leider auch nicht mit ihm endet. Das Thema Völkermord als Gegenstand von Unterricht und Schulbuch*, Genozide und staatliche Gewaltverbrechen im 20. Jahrhundert. V. Radkau, E. Fuchs y T. Lutz (eds.), Wien, Studienverlag.
 - 12 J-B, Shin, 2012, The Second World War in World History Textbooks of Korea, China and Japan. In *History Education and Reconciliation – comparative perspectives on East Asia* U-S. Han, Takahiro K., Biao Y., y F. Pingel (eds.), Frankfurt/M: Peter Lang, pp. 119–134.
 - 13 D. Levy y N. Sznajder, 2005, *The Holocaust and Memory in the Global Age*. Trad. A. Oksiloff, Filadelfia, Temple University Press.

de educación incrustados en una sociedad mundial que desafía los estrechos conceptos nacionales de lo que debe ser conocido y transmitido de una generación a la siguiente¹⁴.

Según Meyer, esta tendencia global conduce a una creciente necesidad de reorganizar la concepción de las sociedades nacionales y los Estados alrededor de las nociones de ser parte de un colectivo global. Este proceso mundial socava las estructuras educativas nacionales aisladas. John Meyer agrega: “en el mundo emergente los viejos modelos de los planes de estudio de los Estados nacionales contradictorios y cerrados a las identidades nacionales primordiales y la subordinación de los individuos a estos Estados están muy debilitadas. La persona humana (tiene que ser) vista como un miembro de la sociedad humana en su conjunto en lugar de principalmente como ciudadano de un Estado Nación”¹⁵.

El análisis de Bromley y Russell parece corroborar esta tendencia con respecto a la presentación del Holocausto en los libros de texto. Según sus conclusiones, “la naturaleza de la discusión” cambia “de un acontecimiento histórico a una violación de los derechos humanos o crímenes contra la humanidad”. Los libros de texto de los países “más conectados con la sociedad mundial” y haciendo hincapié en “el tema de los derechos humanos, la diversidad en la sociedad y una representación de la sociedad internacional, en lugar de nacional, son más propensos a discutir el Holocausto”. El objetivo es aprender acerca de las tendencias mundiales y sensibilizar a los estudiantes a la injusticia, la violación de los derechos humanos, etc. Bromley y Russell conectan sus hallazgos expresamente con las teorías neoinstitucionales que sustentan la visión “de que los dominios sociales y culturales del mundo contemporáneo son cada vez más globalizados y las nociones de los derechos humanos son una característica central de la sociedad mundial”¹⁶.

Como ya hemos visto, los eventos con importancia global corren el riesgo de convertirse en un mero vehículo para una variedad de objetivos de enseñanza, y de perder el significado específico que tenían para las personas reales que fueron afectados por ellos. En otras palabras: la globalización debe ser localizada y personalizada con el fin de transmitir un mensaje didáctico que haga que el

14 A. Benavot and C. Braslavsky (eds.), 2006, *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. Hong Kong: Centro de Investigación de Educación Comparada/Universidad de Hong Kong, Springer.

15 J. Meyer, 2006, *World Models, National Curricula, and the Centrality of the Individual*, Benavot y Braslavsky (eds.), p. 271.

16 Bromley y Russell, p. 153.

significado global del hecho sea aplicable a las opiniones y las experiencias de los estudiantes. El diario de Ana Frank se ha convertido en un documento individual con un mensaje global que puede encontrarse en los libros de historia de todo el mundo. Es persuasivo porque encapsula al mismo tiempo la situación desesperada de los perseguidos sin escapatoria de la muerte en el final y la búsqueda de alternativas para mantener viva la esperanza y el comportamiento social y humano, tanto como sea posible.

Para profundizar el entendimiento de los estudiantes acerca de la situación real enfrentando a los victimarios, así como a las víctimas, se han desarrollado una variedad de programas docentes que se esfuerzan por confrontar a los estudiantes con el problema de elegir bajo presión. Los materiales de enseñanza con un enfoque general de los derechos humanos que aborda temas de actitudes conductuales y decisiones morales, exigen la implicancia personal moral y emocional de los estudiantes. Tales enseñanzas requieren un aula que permita un debate abierto y necesita docentes que sean capaces de manejar las declaraciones emocionales. A menudo, los docentes utilizan el juego de rol y simulación -herramientas pedagógicas que no se pueden aplicar fácilmente en un aula normal. Más aún, es importante que el material didáctico ofrezca enfoques/fuentes que permitan individualizar tanto a las víctimas como a los victimarios. A menudo, la enseñanza se centra en las víctimas con el objetivo de despertar la empatía y la comprensión. Pero la gran importancia que esto debe tener, adquiere poco valor si no se abordan también las razones y las motivaciones de los victimarios. Además, se debe disolver la dicotomía entre víctima y agresor, ya que esta dicotomía transmite demasiado fácilmente un modelo de dictadura en la moderna sociedad de masas. La investigación ofrece modelos más sofisticados que pueden ser fácilmente entendidos por los estudiantes; la tríada de los agresores, víctimas y espectadores de Raul Hilberg se puede distinguir aún más¹⁷.

El fondo social e ideológico de los agresores ha generado un polémico debate académico. Los modelos explicativos van desde el concepto de “hombres ordinarios” a “verdugos dispuestos”¹⁸. Dado que el antisemitismo se menciona en la mayoría de los estudios como una de las fuerzas impulsoras que llevó al Holocausto, es importante discutir el papel de la ideología y propaganda en la preparación de personas para participar activamente o simplemente tolerar los actos de

17 R. Hilberg, 1993. *Perpetrators, Victims, Bystanders. The Jewish Catastrophe 1933-1945*, New York, Harper Perennial.

18 C. Browning, 1992, *Ordinary Men: Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland*, New York, Harper Collins; D. Goldhagen, 1996, *Hitler's Willing Executioners: Ordinary Germans and The Holocaust*, Nueva York, Alfred A. Knopf.

genocidio. A pesar de las numerosas fuentes disponibles que tratan las historias de los responsables, el material didáctico todavía tiende a transmitir una imagen simplificada concentrada en los personajes más importantes como Hitler y Himmler, o los miembros de las SS.

Concentrarse en la persecución y el sufrimiento siempre trae el peligro de la “victimización”, es decir, presentando únicamente a los judíos como víctimas de la persecución. Esto puede ser particularmente el caso cuando el Holocausto es el único tema judío en las clases de historia. Precisamente porque la historia judía raramente ocupa un lugar central en las tradiciones nacionales y se limita a la historia de la discriminación y la persecución, la impresión que tienen los jóvenes sobre los judíos sigue siendo deficiente.

Dado que el enfoque de los derechos humanos adopta al Holocausto como un paradigma para el genocidio, está abierto para la comparación con otros casos de genocidio. Para tratar primero con un ejemplo más remoto (en tiempo y espacio), a los educadores y a los estudiantes puede ayudarles hacer referencia a crímenes masivos cometidos en su propio país. Sin embargo, es importante no simplificar las cosas y comparar casos diferentes. Un enfoque comparativo debe permitir a los estudiantes hacer distinciones e identificar similitudes y también diferencias. Esto es fácil decirlo; no obstante, es más difícil hacer comparaciones en el aula. A menudo, los estudiantes son cautivados por el tremendo horror del Holocausto y tienen muchas preguntas para comprender por qué; podría suceder que no sean capaces de ponerle la misma atención, compromiso y precisión a otro ejemplo. La transferencia de conocimiento sigue siendo uno de los objetivos más ambiciosos del aprendizaje de un enfoque universal para la enseñanza del Holocausto.

Al mismo tiempo, debemos tomar en cuenta de que los alumnos que están en sociedades étnicamente mixtas, pueden referirse a diferentes ejemplos de traumas históricos que están más cercanos a ellos que el Holocausto. Los docentes no deberían considerar tales contribuciones como interferencias molestas y referirse a la singularidad del Holocausto. Difícilmente, los estudiantes estarán interesados en los debates académicos acerca de la singularidad del Holocausto. Ellos conciben la historia mucho más desde una perspectiva que es moldeada por el presente. Esta perspectiva puede llevarlos a diversas reacciones con respecto a un acontecimiento histórico como el Holocausto. Pueden rechazarlo o dissociarse ellos mismos de él porque representa una simple historia. O, por el contrario, se sienten tan apegados que no son capaces de distanciarse de él y analizarlo racionalmente como un acontecimiento histórico que difiere de su vida.

Recapitulación

Si nos ocupamos de la creciente importancia global del Holocausto en el desarrollo de los planes de estudios de historia y la enseñanza de la historia, es importante reflexionar primero sobre la estrecha relación entre la historia del Holocausto y las narrativas nacionales magistrales de diversas sociedades que, a menudo, están llenas de conflictos. En segundo lugar, tenemos que considerar las trampas o, incluso, el uso indebido del Holocausto como un símbolo mundial aparte del contexto histórico concreto en que sucedió. En tercer lugar y en contraste con estos puntos problemáticos, las investigaciones han demostrado que el paradigma predominante de la historia nacional es cada vez más cuestionado por un modelo emergente global, orientado a los derechos humanos. Este desarrollo es compatible con las tendencias que buscan enseñar la historia del Holocausto como un evento paradigmático a nivel mundial. Por último, tenemos que tomar en cuenta los desafíos didácticos que plantea el modelo global.

En resumen, aplicando el modelo global en cualquier caso concreto (1) requiere un examen cuidadoso de la cercanía del Holocausto con las narrativas nacionales individuales, (2) debería ofrecer herramientas para la individualización de los autores, los espectadores y las víctimas, (3) deben abrir las perspectivas para hacer comparaciones sin trivializar o equiparar hechos históricos y experiencias presentes y (4) requiere una situación de aula abierta que no se centre en la enseñanza frontal.

La comparación de los genocidios en el aula: desafíos y oportunidades

Paul Salmons, Universidad de Londres

y

Matthias Haß, Topografía del Terror

Los enfoques comparativos para los acontecimientos históricos pueden ser útiles en entornos educativos que quieren demostrar la importancia de los acontecimientos y aclarar sus desarrollos. Dada su magnitud, el Holocausto es utilizado a menudo como una comparación para otros crímenes en masa en la historia o en el presente. A continuación, empezaremos con un fundamento para poder relacionar al

Holocausto con otros genocidios: resaltar una serie de oportunidades educativas en tales comparaciones, y considerar algunos de los desafíos y obstáculos que se encuentran en los estudios comparativos sobre el Holocausto en los contextos educativos.

Este artículo se basa en una presentación de Paul Salmons (Universidad de Londres) en el seminario de la UNESCO sobre Educación del Holocausto en un Contexto Global (27 de abril de 2012). También incluye las recomendaciones del Grupo de Trabajo para la Cooperación Internacional sobre la educación sobre el Holocausto, Conmemoración e investigación (ahora, Alianza Internacional para la Conmemoración del Holocausto, IHRA, por sus siglas en inglés).

Fundamento: ¿por qué estudiar el Holocausto y por qué relacionarlo con otros genocidios?

Según la evidencia arqueológica, la violencia masiva ha sido una característica de las sociedades humanas desde, por lo menos, el Neolítico. Sin embargo, estas atrocidades raramente han sido incorporadas en las historias que nos contamos acerca de nosotros mismos. Durante siglos, las comunidades han extirpado de la historia la destrucción deliberada de otros grupos humanos. La historia del genocidio ha sido una historia de olvido. Solo muy recientemente la violencia masiva ha sido objeto de una intensa investigación académica.

Ese estudio realmente comenzó con los intentos de comprender y explicar la destrucción de los judíos europeos a manos de los nazis y sus colaboradores durante la Segunda Guerra Mundial. No porque haya sido más horrible o brutal que los casos anteriores de violencia masiva, sino porque ha entrado en el imaginario colectivo a un grado nunca antes visto. Inusualmente en la historia del genocidio -que siempre es realizada por un grupo con un abrumador monopolio del poder en contra de una inmensa población indefensa- los victimarios esta vez fueron derrotados en un conflicto más amplio, por tanto, sus crímenes fueron expuestos y examinados a un grado sin precedentes. La circulación de fotografías y películas de las atrocidades, que fueron tomadas por las fuerzas aliadas cuando ingresaban a los campos de concentración y difundidas por los medios de comunicación modernos, desmintieron el ideal ilustrado acerca del progreso de la civilización occidental y plantearon preguntas difíciles sobre cómo esto pudo haber ocurrido en el mundo moderno, en el corazón de la Europa civilizada.

El reflejo de millones de páginas de documentos nazis y el análisis de aquella evidencia material en Nuremberg y, más adelante, los juicios por crímenes de guerra, proporcionaron un archivo base para la investigación académica en aquellos quienes buscan preguntas. En las décadas posteriores, el descubrimiento de los documentos escondidos por las víctimas, como el archivo Ringelblum enterrado debajo del gueto de Varsovia, permitió a los historiadores ir más allá de una narrativa orientada al agresor. La atención se dirigió también a la colaboración y la complicidad de los no-alemanes en toda Europa y en el conocimiento y la respuesta de las fuerzas aliadas; y tras el fin de la Guerra Fría, la apertura de los archivos a los historiadores occidentales en la ex Unión Soviética condujo a una explosión de nuevas investigaciones, incluyendo un gran número de microhistorias que examinaban a una amplia gama de países, departamentos gubernamentales, industrias, agencias e individuos involucrados en el Holocausto.

Todo esto ha llevado a la intensificación del estudio histórico, el desarrollo de nuevos enfoques metodológicos para examinar la evidencia, formas categóricas y conceptualmente sofisticadas de pensar acerca de este pasado traumático y la aparición de formas de entendimiento detalladas, matizadas y complejas. El resultado es que el Holocausto está, sin duda, más ampliamente documentado, más intensamente estudiado y comprendido como el mejor ejemplo de la violencia masiva en la historia humana.

A partir del estudio del Holocausto ha surgido el campo más amplio de estudios del genocidio, que ha seguido muchos de los enfoques metodológicos, categorías y marcos conceptuales. Los académicos han examinado cómo y por qué las sociedades descienden a la violencia masiva; las causas del genocidio y sus señales de advertencia; la motivación de los autores y sus colaboradores; la respuesta de las víctimas, testigos y salvadores; las reacciones y la responsabilidad de la comunidad internacional -todas preguntas que fueron puestas en el centro de la atención por el estudio del asesinato de los judíos europeos, y que se han ido desarrollando más y en forma más avanzada también a través del estudio de otros genocidios. Como tal, puede decirse que el Holocausto es el caso fundacional de la investigación sobre el genocidio; pero el estudio de otros genocidios ha permitido formas más poderosas de pensar acerca de la violencia masiva, que serían posibles si los estudiosos se centraran exclusivamente en los crímenes nazis.

Oportunidades

Las preguntas planteadas por el Holocausto y el estudio de otros genocidios pueden resultar abrumadoras, pero es precisamente este desafío el que brinda una gran oportunidad educativa. En palabras simples, muchos jóvenes reconocen la importancia y la trascendencia de este tema: ellos saben que es importante. Aunque es profundamente inquietante, estas preguntas son también intrínsecamente atractivas -su punto de vista acerca del mundo perturbado-, los estudiantes quieren entender cómo y por qué las sociedades pueden degenerar en la violencia masiva. Así, los educadores están en una posición potencialmente poderosa, puesto que los estudiantes pueden estar muy motivados y dispuestos a participar más intensamente en este que en otros temas, porque piensan que aprender sobre el genocidio es relevante e importante.

Cuando la historia humana está en el foco, muchos estudiantes están conmovidos y su humanidad y sentido de justicia engendran un deseo de aprender más acerca de una posible prevención. Los dilemas, opciones y decisiones que afrontan las personas en esas circunstancias extremas revelan la gama completa de lo que los seres humanos son capaces, no solo lo peor de la conducta humana, sino también mucho coraje, resiliencia y altruismo. Esta historia humana también es extremadamente atractiva.

Mientras que cada caso de violencia masiva tiene sus propias causas específicas, sigue su propio curso y solo puede entenderse en el contexto de su propio tiempo, todavía es posible analizar patrones comunes y los procesos de situaciones genocidas y de los acontecimientos que llevan a ellos. Si somos capaces de identificar estos patrones, podríamos identificar mejor las señales de advertencia y fortalecer los esfuerzos para la prevención del genocidio. Adoptar un enfoque comparativo para aprender sobre el Holocausto y otros genocidios debería permitir a los estudiantes aclarar, no solo las similitudes, sino también lo que era distintivo y diferente en cada caso de violencia masiva y para entender, por derecho propio, el significado histórico particular de cada uno de estos eventos. Entonces, relacionar al Holocausto con otros genocidios puede conducir a un proceso de aprendizaje recíproco, donde la comprensión más profunda de cada evento puede llevar a nuevas perspectivas sobre el proceso del genocidio que no son posibles a través del estudio de un caso aislado.

Se necesita más investigación acerca de si aprender sobre los ejemplos de violencia masiva pasados ayuda a crear ciudadanos más activos que fortalecerán los esfuerzos de prevención del genocidio. Pero lo menos que podemos esperar es que los

estudiantes estén alertas a la violencia masiva potencial en el mundo contemporáneo gracias a la adquisición de conocimiento sobre la historia del Holocausto y otros genocidios. Además, mediante el examen de los antecedentes históricos de los casos de violencia masiva, los estudiantes son puestos en una posición en donde pueden identificar la injusticia y la discriminación en la concepción previa al asesinato en masa. Por lo tanto, la educación sobre el Holocausto y el genocidio puede utilizarse en una forma productiva, como un marco comparativo para eventos de niveles más bajos de violencia.

La educación sobre el Holocausto también puede incluir intentos para reconciliarse con esta historia a posteriori. En los últimos veinticinco años, se ha desarrollado el concepto de la justicia transicional (intentos para responder a las demandas de justicia después de las violaciones generalizadas de derechos humanos), aunque sus raíces se encuentran en la época después de la Segunda Guerra Mundial y los intentos por establecer un nuevo sistema de justicia internacional, especialmente con los juicios de Nuremberg y la Convención contra el genocidio. Los elementos de este concepto se pueden transferir al campo de la educación sobre el Holocausto y el genocidio. ¿Cómo lidiamos con las consecuencias del genocidio en los contextos de la justicia, la política, la cultura y la sociedad? La escala del Holocausto y su carácter paradigmático y sin precedente, requiere un análisis de cómo las distintas sociedades europeas lidian con las consecuencias del Holocausto. ¿Cuáles fueron los desafíos? ¿Qué caminos, de los tomados, demostraron ser exitosos, cuáles fallaron? El aprendizaje sobre las reacciones de las familias, comunidades y sociedades a los hechos del Holocausto y sobre los intentos de los sobrevivientes por vivir con sus experiencias, pueden ayudar a los jóvenes a considerar asuntos similares para aquellos que responden al genocidio hoy.

El estudio del Holocausto podría también ser útil en el proceso de aprendizaje sobre el pasado violento y traumático del propio país. La mayoría de las sociedades tiene dificultad para hacer frente a las atrocidades cometidas por sus antecesores, ya que esto perturba la imagen de sí mismas fomentadas por los mitos fundacionales de la sociedad. Las emociones y las tensiones aumentan cuando se aborda la historia de los crímenes de esa sociedad, el comportamiento de sus autores y espectadores y el sufrimiento de sus víctimas. Aunque a veces el Holocausto es utilizado como una especie de memoria de pantalla - una forma de desplazar las angustias reprimidas para que puedan ser examinadas en forma más segura - no tiene que ser el caso de que, el Holocausto, sea un mecanismo para evitar la confrontación con su propio pasado problemático. Podría ser que abre la posibilidad de moverse desde el

Holocausto hacia una reflexión más profunda sobre las atrocidades que están más cercanas, tal vez incluso crímenes muy recientes contra la humanidad.

Por lo tanto, la oportunidad busca que los docentes echen mano al vasto y creciente cuerpo de conocimientos y entendimientos conceptuales que han surgido de los estudios del Holocausto y el genocidio y para permitir a los jóvenes reflexionar acerca de por qué y cómo las sociedades desembocan en la violencia masiva; para examinar una serie de casos y ver si hay coincidencias y patrones que podrían ser útiles en la identificación de señales de advertencia; y para considerar cómo se podrían reforzar los esfuerzos de prevención del genocidio. A nuestro entender, el estudio del Holocausto y otros genocidios son esenciales para la alfabetización educativa de los jóvenes y todos los jóvenes deben tener el derecho a conocer y a reflexionar sobre estos crímenes en masa y su significación continua en el mundo moderno.

Desafíos

Hay una serie de desafíos con los que se enfrentan los maestros al relacionar al Holocausto con otros genocidios y crímenes contra la humanidad, así que tiene sentido diferenciarlos en varias categorías. Los educadores y las instituciones que trabajan en este campo pueden apoyar a los maestros en estos desafíos, y realizar así una serie de recomendaciones para ayudar a estimular el desarrollo de este trabajo.

Desafíos prácticos

La capacidad para enseñar sobre la historia del Holocausto y otros genocidios utilizando un enfoque comparativo puede verse limitada por varios factores dentro de un sistema escolar particular. Esto podría depender, por ejemplo, de las exigencias de un plan de estudios obligatorio, así como de los programas de los exámenes públicos. Pero la integración de un enfoque comparativo en los estudios del Holocausto y el genocidio, también depende del grado de apoyo de la cabeza de la escuela, la actitud de los directores de la escuela, el cuerpo de padres y otros. Además, a menudo hay escasez de tiempo para desarrollar el plan de estudios y falta de materiales para el aula que sean eficaces prácticos, y apropiados para la edad, que hayan sido desarrollados para un enfoque comparativo del genocidio.

Hay que tener en cuenta estos factores externos al pensar en la posibilidad de que los jóvenes estudien el genocidio comparativo en la escuela. A menudo ellos pueden ser los factores limitantes que impidan los esfuerzos de los maestros para comparar el Holocausto con otros genocidios, así que se debe reflexionar sobre cómo superar estos potenciales obstáculos.

Los maestros necesitan ser capaces de argumentar acerca del tiempo de los planes de estudio, que permitirá el desarrollo de un enfoque comparativo sobre el Holocausto con otros genocidios. Por lo tanto, es esencial una lógica clara para explicar el valor educativo de esta obra. Se espera que la justificación ofrecida anteriormente en este corto artículo, pueda ayudar a los docentes en este sentido. Además, las instituciones educativas que trabajan en este campo pueden querer dedicar el tiempo, los recursos y los conocimientos para el desarrollo de materiales apropiados para la edad, las actividades del aula y los esquemas de trabajo, para apoyar a los docentes dentro del aula.

Los desafíos relacionados a los objetivos

Un enfoque comparativo necesita una preparación cuidadosa, una planificación reflexiva y un marco analítico claro. Esto plantea preguntas difíciles: ¿cómo podemos desarrollar un conjunto de parámetros genuinamente comparativos? ¿Cuáles son los criterios para tales comparaciones? Las razones y motivaciones para comparar el Holocausto con otros genocidios necesitan declararse abiertamente. Si el objetivo es entender mejor cómo y por qué las sociedades desembocan en la violencia masiva, para identificar posibles signos de advertencia con el fin de mejorar los esfuerzos de prevención, entonces estos objetivos ayudarán a establecer los criterios para el análisis comparativo y pueden ayudar a los maestros a ir más allá de simplemente explorar una serie de casos discretos de genocidio.

Pero los maestros y las instituciones educativas también necesitan estar alertas ante el peligro de que las comparaciones con el Holocausto no siempre se hagan por motivos didácticos bien fundados. Cada enfoque comparativo para comprender el genocidio en un ambiente educacional, ocurre en un contexto social concreto, con imágenes y presunciones del pasado y el presente de los docentes y los estudiantes, de los legisladores y los desarrolladores de los planes de estudio y los libros de texto. Todos tienen intereses específicos y motivaciones en la comparación de los diversos genocidios. Existe el peligro de crear falsas comparaciones, de comparar al Holocausto con otros genocidios para minimizarlo o para confundirlo con otros delitos, de manera que evite problemas dentro de la propia historia nacional de un país. Un ejemplo: las preocupaciones de que las equivalencias entre los crímenes nazis y los soviéticos puedan permitir a las comunidades nacionales presentarse a ellos mismos como víctimas frecuentes, en vez de reconocer también su papel como autores y colaboradores.

De este modo, el objetivo de comprender mejor las causas, los patrones y las señales de advertencia de la violencia masiva, debe diferenciarse claramente de las

comparaciones -debido a las agendas políticas o sociales o al servicio de memorias competitivas-, que buscan equiparar, disminuir o minimizar el Holocausto o los genocidios con los que se compara el Holocausto. Por lo tanto, es esencial reconocer que las diferencias entre los hechos históricos son tan importantes y significativas como sus similitudes. Es importante estar alerta respecto a la diferencia entre comparar genocidios, que es posible y legítimo, y comparar el sufrimiento de las víctimas individuales o grupos de víctimas, que no lo es. Se debe reflexionar sobre cómo explorar las diferencias entre genocidios sin crear jerarquías de sufrimiento, y se debe tener cuidado para reconocer a diferentes grupos de víctimas sin equiparar tampoco todos los casos, o caer en la política de la memoria competitiva.

También debemos evitar apropiarnos del Holocausto para promover una posición en particular con respecto a los acontecimientos políticos actuales. Esta politización -utilizando el Holocausto como un arma política, por ejemplo, en el conflicto árabe-israelí, ya sea mediante la comparación de los líderes a Hitler, acusando a Israel de ser un estado nazi, argumentando que es un peligro inminente otro holocausto del pueblo judío, o utilizando el Holocausto para justificar acciones-no le hace justicia ni al hecho histórico ni a la complejidad del conflicto actual.

Desafíos intelectuales

Una justificación comúnmente citada para el estudio del Holocausto es porque puede ayudar a prevenir atrocidades similares en el futuro. Pero sería un error suponer que el estudio del Holocausto en sí mismo proporciona un marco explicativo para otros ejemplos de violencia masiva. Mientras que la investigación sobre el Holocausto puede proporcionar importantes ideas y modelos, claramente todos los periodos y acontecimientos históricos tienen sus propias características distintivas, y los casos diversos de violencia masiva tendrán causas diversas. Por tanto, para ser capaces de discernir los patrones y las señales de advertencia, no solo es esencial mirar en el Holocausto, sino que mirar en un número de casos diferentes. Entonces, el valor de un enfoque comparativo puede tener ciertos patrones emergentes que nos permiten conceptualizar y comprender mejor los procesos genocidas, y esto, a su vez, puede aumentar los esfuerzos de prevención, ayudando a identificar los signos de advertencia que alertan a las comunidades sobre la necesidad de intervención.

Sin embargo, sigue siendo difícil moverse más allá del estudio de una serie de casos discretos y desarrollar una visión general de los procesos genocidas. Además, una verdadera comparación requiere un buen conocimiento sustantivo, no solo de uno, sino de dos o más de estos casos de violencia masiva. Las limitaciones de los planes de estudio, el tiempo y los recursos, no permiten la profundidad de análisis que

requiere cada caso histórico de genocidio. El peligro surge entonces que, al intentar una aproximación comparativa, no se exploren ni se entiendan con suficiente profundidad. Como resultado, ambos genocidios pueden ser presentados y dirigidos de una manera excesivamente simplificada, conduciendo a distorsiones del pasado, así como generalizaciones y conclusiones bastante débiles.

Las necesidades posteriores de docentes y alumnos son claras. Nos enfrentamos a momentos históricos sumamente complejos, que involucran a miles de victimarios, tal vez cientos de miles o incluso millones de víctimas, pero también los problemas complejos sobre cómo entender que los Estados y sociedades aparentemente sólidas colapsen al punto de los asesinatos en masa. Para abordar estos asuntos en el caso del Holocausto únicamente, a menudo se va más allá de los límites de tiempo, energía y comprensión y un enfoque comparativo pone, incluso, exigencias mayores tanto a los docentes como a los alumnos.

Este es un desafío particular, dada la falta de material educativo que realmente compare/relacione al Holocausto con otros genocidios. Las instituciones educativas que trabajan en este campo pueden apoyar a los docentes ofreciendo desarrollo profesional para actualizar sus conocimientos históricos sustantivos sobre el Holocausto y otros casos de violencia masiva, e indagar cómo ambas cosas juntas pueden apoyar nuestros conocimientos acerca de los procesos genocidas.

Desafíos pedagógicos

En términos generales, podemos decir que existen dos enfoques distintos para enseñar sobre el pasado en nuestras escuelas. Uno se centra en el poder transformador de aprender un cuerpo de conocimiento, una historia de narrativa, y enfatiza las lecciones a ser aprendidas de esta narrativa - la moral, los valores y las disposiciones que se dice que se desarrollan en el estudiante. El otro subraya la importancia de aprender sobre la historia como una forma disciplinaria del conocimiento - esto estudia la forma en cómo sabemos lo que sabemos y muestra a los estudiantes cómo se construyen las narrativas históricas en las que se basan las fuentes históricas y cuantas narraciones y diversas interpretaciones son posibles, dando lugar a diversos significados.

Esta distinción es particularmente importante ya que el Holocausto a menudo es utilizado como un vehículo para transmitir un particular punto de vista, actitudes y disposiciones, para promover una amplia gama de agendas sociales, políticas y morales. Hay buenas razones para sospechar que la narrativa, el enfoque de las lecciones del pasado no sea especialmente eficaz. Los estudiantes entienden cómo

funciona esa educación y pueden ser buenos para dar la respuesta correcta en clase –es decir, la que quiere el profesor- pero esto no significa necesariamente que la lección moral prevista haya sido asimilada a través de la investigación y del aprendizaje de la teoría, sabemos que las personas no son incorporadas tan fácilmente. Además, necesitamos estar conscientes de que modelar el pasado para hacerlo calzar en lecciones particulares, provoca correr el riesgo de distorsionar y simplificar el pasado y va en contra del entendimiento complejo y lleno de matices.

Así que, recomendamos una propuesta para la enseñanza y el aprendizaje sobre el Holocausto y otros genocidios que adopte un enfoque disciplinario para la historia y que desarrolle el pensamiento crítico de los jóvenes. Los estudiantes se arriesgan a ser manipulados por aquellos que buscan utilizar el Holocausto como un adorno o un recurso retórico al hablar de otros temas. En lugar de utilizar el Holocausto y otros genocidios para promover puntos de vista particulares en el aula, podríamos sostener que los estudiantes necesitan contar con las herramientas necesarias para examinar críticamente las comparaciones entre el Holocausto y otros fenómenos. Es menos probable que esto provenga de un enfoque cuerpo de conocimiento narrativo, o uno que resalte lecciones morales, y más de una forma de pensar disciplinaria que puede fomentarse mediante la enseñanza de la historia como una forma de conocimiento, incorporando múltiples narrativas, examinando diversas interpretaciones, comprendiendo por qué se diferencian las narraciones y ser capaces de probar estas diferentes declaraciones acerca del pasado en base a la evidencia histórica y a las reglas de la investigación histórica.

Claramente, un gran desafío en este sentido es que simplemente no puede adoptarse un enfoque disciplinario para la enseñanza y el aprendizaje sobre el Holocausto y otros genocidios, si este no es parte de una cultura más amplia acerca de la enseñanza de la historia. En tales contextos, las instituciones educativas pueden necesitar prestarle una particular atención al desarrollo profesional de los docentes en la enseñanza de la historia como una forma disciplinaria de conocimiento, en lugar de dar un recuento narrativo destinado a proporcionar una instrucción moral.

Desafíos emocionales

La exploración de las historias del Holocausto y otros genocidios trae una serie de asuntos cargados emocionalmente desafiantes. Como ya se señaló, durante siglos las comunidades han borrado de los registros históricos la destrucción deliberada de otros grupos humanos. Puede haber razones profundamente emocionales y psicológica-sociales para esto - un olvido selectivo acerca de nuestro pasado, porque

plantea temas extremadamente preocupantes y desafiantes que preferimos no confrontar.

Por tanto, debe quedar claro que, al abordar el Holocausto o cualquier otro genocidio en un entorno educativo, estamos exponiendo a nuestros alumnos a casos en donde colapsan sociedades enteras y en donde miles de personas comunes y corrientes se convierten en cómplices de acciones genocidas - casos en que vemos lo peor de lo que los seres humanos son capaces. Los educadores, pero también los políticos, los desarrolladores de los libros escolares y las personas que trabajan en museos y lugares conmemorativos, tienen el deber de cuidar a aquellos jóvenes que están expuestos a este difícil conocimiento. Por lo tanto, necesitan considerar cuidadosamente:

- ¿Cómo apoyar a los jóvenes a través de estos encuentros, que implican una tremenda violencia y sufrimiento?
- ¿Cómo involucrar emocionalmente a los jóvenes sin traumarlos?
- ¿Cómo estimular la curiosidad intelectual y la empatía emocional hacia las víctimas?

La tentación puede proporcionar un final catártico, una narrativa redentora en donde los estudiantes no serán dejados en la desesperación. Aun cuando no queramos que la gente joven renuncie a la humanidad, debemos alertar también contra la resolución y el ocaso, que puede no ser auténtico para las historias estudiadas. De hecho, si llevamos a nuestros estudiantes al ocaso y luego les permitimos una salida de lucha con los problemas que decimos que queremos confrontar, ¿cómo y por qué las sociedades a veces caen en la violencia masiva? ¿Qué puede hacerse para reconocer y actuar sobre las señales de advertencia de tales crímenes? Estas no son preguntas simples para ser resueltas con actos de conmemoración o finales felices. Por el contrario, deberíamos proporcionar un espacio y apoyo para los jóvenes para que se involucren más en los esfuerzos hacia la prevención del genocidio.

Desafíos debidos a la cultura y la tradición del sistema educacional

La toma de decisiones complejas y hacerlas accesibles y comprensibles a los jóvenes, es una característica fuerte y a menudo positiva de la educación escolar. Como consecuencia, en un enfoque derivado del tema, hay una sentida necesidad por cerrar una asignatura, por terminarla y resolver los asuntos planteados para que la clase pueda consolidarse y pasar a la siguiente área de asignatura.

Pero cuando se trata con eventos tan difíciles como el Holocausto o el genocidio, no debemos permitir que estas asignaturas sean tratadas como “seguras”; por el contrario, debemos esperar que nuestros jóvenes luchen profundamente con los temas problemáticos que ellos plantearon y -habiéndolos sometidos a este conocimiento- tenemos la responsabilidad de apoyar a nuestros estudiantes en este empeño que realizan.

¿Los docentes están preparados para permitir a sus estudiantes a seguir luchando con estos asuntos? ¿Podemos resistir nuestro deseo de llegar a la resolución, para terminar con una narrativa redentora, edificante? Creemos que no debemos arreglar lo que debe seguir inquietando, porque es posible que nuestros estudiantes pueden llegar a entendimientos mejores, más profundos y significativos que aquellos que ofrecemos como catarsis.

Puede ser que necesitemos enfoques pedagógicos nuevos y distintivos que nieguen una narrativa redentora y resistan el ocaso, pero que en cambio continúen apoyando a los jóvenes en tanto que tratan de llegar a un acuerdo con un mundo en el cual la violencia masiva es posible. Por supuesto que este enfoque podría ser demandante del maestro, extendiéndose más allá de la conclusión formal del tema y, quizás, más allá de las aulas, pero puede ser una respuesta más auténtica a los desafíos planteados por nuestra confrontación con el Holocausto, el genocidio y otros crímenes contra la humanidad.

La investigación en la educación sobre el Holocausto: temas emergentes y orientaciones

Doyle Stevick, Universidad de Carolina del Sur

y

Zehavit Gross, Universidad Bar-Ilan

La investigación en el campo de la educación sobre el Holocausto está floreciendo. La práctica de la educación sobre el Holocausto en el mundo es rica, compleja, diversa, culturalmente arraigada, desafiante, y a menudo problemática. El poder y el potencial de la asignatura parecen apoyar su proliferación, en formas buenas y

malas; su creciente penetración puede socavar su potencia y la cantidad no garantiza la calidad. El conocimiento emergente del Holocausto en lugares lejos de Europa da testimonio de su mundialización y universalización como una piedra de toque moral, un punto de referencia compartido para medir los abusos de los derechos humanos alrededor del mundo.

Similar a una vacunación, se espera que la exposición al Holocausto inocule a las generaciones futuras contra su replicación o imitación, en Europa y más allá. Naturalmente, la conciencia, la sensibilidad a la discriminación, el apoyo a los derechos humanos y la participación activa como ciudadanos, son elementos críticamente importantes en la prevención de violaciones de derechos humanos de cualquier tipo, pero esto puede que esté lejos de ser suficiente. Nuestras esperanzas y ambiciones más nobles para la educación sobre el Holocausto aún deben encajar dentro de modelos realistas de los factores y las fuerzas que llevan a cometer abusos de derechos humanos, en primer lugar. Debemos ser cautelosos acerca de las esperanzas que se pueden esperar de una sola vacuna para sofocar una enfermedad tan omnipresente en la historia como las violaciones de los derechos humanos.

El propósito de este capítulo es trazar algunos de los recientes avances en investigación de la educación sobre el Holocausto en el mundo, y considerar cómo este trabajo comienza a fusionarse en un área coherente. Esperamos y deseamos que este crecimiento en el área contribuya en última instancia al desarrollo teórico fuerte, un canon de trabajos claves, redes sostenibles de académicos, políticos y profesionales, y otros atributos de los campos de estudio completamente maduros.

Los propósitos de la investigación en la educación sobre el Holocausto

Es importante tomar un momento para considerar los efectos de la investigación. En un nivel inicial, debemos discernir exactamente lo que sucede en la educación sobre el Holocausto en el mundo. Los estudios descriptivos nos ayudan a establecer esta línea de base de entendimiento. Aunque estamos empezando a desarrollar una visión más completa de la educación sobre el Holocausto, debe hacerse mucho más trabajo en esta tarea que es aparentemente básico. Tomar un caso específico ayuda a ilustrar esta necesidad. En los países de Europa Central y Oriental, por ejemplo, tenemos menos información sobre lo que pasa que en los países más extensivamente estudiados como Israel, Alemania y Estados Unidos. A menudo, se publica un trabajo sobre la educación sobre el Holocausto para un país en particular. Ese trabajo académico debe, necesariamente, ser centrado y limitado.

Para un país determinado, estaríamos por lo menos interesados en las políticas que se encuentran en el lugar, el plan de estudios que se ofrece, la fidelidad del plan de estudios en su aplicación en el aula, la calidad de los tratamientos de los libros, el nivel de comodidad y conocimiento de los docentes con el material, el conocimiento previo, las actitudes y las respuestas de los alumnos a la historia y las maneras en que los grupos minoritarios prominentes en las sociedades, como las personas que hablan ruso o romaní, se relacionan con el tema. Israel y algunos países de Europa occidental y de habla inglesa se acercan a este nivel máximo de cobertura, pero en otros casos, puede que tengamos poco más que un solo estudio o un conjunto de entrevistas con los docentes. El cuadro es similar a un mosaico gravemente erosionado: algunas teselas convincentes permanecen en su lugar, y podemos intentar dibujar las líneas que faltan, hacer inferencias de lo que hemos aprendido en casos similares, pero se desconoce mucho más que lo que hasta ahora se ha documentado. Sin embargo, lo que asume la metáfora del mosaico es una instantánea, un punto fijo en el tiempo, mientras que la educación sobre el Holocausto está cambiando rápidamente en todo el mundo. Nuestra necesidad de estudios descriptivos en curso de alta calidad es persistente, y no se detendrá. Solamente con la investigación continua podemos ganar una perspectiva longitudinal que capture la naturaleza y el grado de cambio que se produce en el campo. Es importante señalar que la investigación en cuestión requiere un grado de familiaridad con los idiomas locales de los países involucrados, en muchos de los cuales dichas investigaciones no son populares y pueden, incluso, ser riesgosas para la carrera de un académico, y debe tomarse en cuenta la problemática y polémica política de investigación. Los valientes académicos y profesionales continuarán haciendo este trabajo, y frecuentemente se beneficiarán de sus pares o del apoyo externo.

La investigación descriptiva puede servir para una serie de propósitos, y la caracterización del conocimiento de Habermas en los tres intereses humanos puede ayudarnos a pensar más acerca de la naturaleza y los propósitos de la investigación, particularmente en relación con la educación sobre el Holocausto. La primera categoría consiste en lo que Habermas llama un interés técnico. El conocimiento que sirve a un interés técnico ayuda a resolver problemas; es instrumental en la naturaleza. Se trata de reforzar la eficacia, y lo que funciona. En la educación sobre el Holocausto, podría implicar preguntas básicas de cómo lograr ciertos objetivos de adquisición de conocimientos básicos, de forma más eficiente y efectiva. La investigación en esta tradición tiene sus raíces en las ciencias naturales y en los paradigmas de investigación positivista. Nos ayuda a entender los niveles

de conocimiento, las tendencias, los métodos, los resultados y las mediciones. El conocimiento instrumental para el interés técnico, se alinea con la teoría de construcción, amplias generalizaciones y la experimentación.

Habermas distingue este enfoque técnico para resolver los problemas a partir de una preocupación práctica con la comunicación y el entendimiento. La preocupación primaria de la investigación en esta tradición es con un propósito. Sabemos que el Holocausto es profundamente significativo en diversas sociedades y suele ser en formas profundamente diferentes. Si consideramos las categorías paradigmáticas de la víctima, el agresor, el espectador y quién lo ayudó, por ejemplo, y las aplicamos (imperfectamente, para estar seguro) a nivel nacional, ¿podríamos preguntar cuán significativo es el Holocausto en Israel, Alemania, Suiza y Estados Unidos? Las respuestas en cada sociedad son bastante diferentes. Como escribe Schwebel: "Incluso en una comparación rápida de los debates acerca de la educación sobre el Holocausto en los Estados Unidos, Alemania e Israel, lo que emerge es la importancia de los contextos nacionales en la formulación de asuntos curriculares" (p. 463). Además, no estamos sugiriendo de que hay respuestas homogéneas en de cada uno de estos países. Por el contrario, los eventos adquieren significado según la relación con a las historias locales y desde dentro de los distintos marcos culturales.

El propósito de la investigación en esta tradición es entender. La comprensión de las experiencias históricas y las perspectivas de los estonios, letones y lituanos puede ayudarnos, por ejemplo, a entender por qué la gente de estas naciones a menudo muestra un creciente escepticismo de la evidencia de las atrocidades del Holocausto que fue producida por el régimen soviético (Stevick, 2013).

Si bien los soviéticos son famosos por las persecuciones políticas y los juicios absurdos, también liberaron muchos campos de concentración y así pudieron documentar los crímenes que allí ocurrieron. La corrupción base y la ilegitimidad del estado soviético para aquellos que anteriormente estuvieron bajo su hegemonía, genera una capa adicional de sospecha respecto a cualquier cosa producida bajo la autoridad soviética, un dilema comprensible pero desafiante que debemos respetar, así como en estas tierras tratamos de lidiar con el legado de los traumas superpuestos del dominio nazi y soviético. Tal entendimiento puede funcionar como una condición previa para el diálogo, el compromiso y, potencialmente, también una transformación. Esa transformación, aunque, tal no vez no solo de los demás -mi uso técnico del conocimiento instrumental para intentar cambiar las demás opiniones- sino también de nosotros mismos. Esta transformación es el tercer tipo de interés humano que enuncia Habermas.

El interés emancipador de Habermas se refiere a la transformación personal. Este enfoque introspectivo inicialmente aquí parece de un interés algo periférico. Sin embargo, la investigación y la divulgación están estrechamente relacionados con la educación sobre el Holocausto. Las responsabilidades y los valores profundamente arraigados a menudo llevan al compromiso en ambas áreas. A menudo, estos compromisos se manifiestan tanto en un conjunto de principios normativos que guían la investigación y defensa, como también en nuestras teorías implícitas de cómo funcionan las cosas. Martin Carnoy (1992) reveló cómo las concepciones implícitas sobre el gobierno acompañan muchos conflictos políticos dentro de los países y observa cómo las creencias subyacentes rara vez rompen la superficie. Su visión es bien aplicada aquí. Habermas nos anima a reflexionar sobre cómo “la manera en que la historia y la biografía de uno se ha expresado a sí misma en la manera en que uno ve” (Maclsaac, 2006).

Esta tradición tiene un enorme valor en nuestro campo. En primer lugar, permite distinguir claramente entre las bases empíricas y normativas. Apoyamos a menudo las prácticas o posiciones en el campo porque creemos que tienen razón y porque sospechamos que trabajan en forma más eficaz. Estas distintas fundaciones de nuestros puntos de vista requieren un tratamiento diferente. Podemos pensar que es moralmente correcto pasar dos semanas en el décimo grado sobre el Holocausto. Sin embargo, encontramos que, para una comprensión y retención a largo plazo, los estudiantes se benefician más pasando una sobre el Holocausto y una semana sobre Ruanda, con énfasis en las comparaciones y contrastes. El primero es una cuestión moral, esta última es una cuestión empírica. Lograr claridad sobre las bases empíricas y normativas para nuestro trabajo, nos puede ayudar a discernir si estamos preguntando las preguntas correctas. En este caso, podemos estar usando la educación sobre el Holocausto como un medio para determinados fines, tales como el entendimiento de los derechos humanos o la prevención del genocidio. Podemos querer replantear nuestras discusiones morales alrededor de los fines que esperamos alcanzar, y depender de la investigación empírica sobre la eficacia comparativa de los diferentes medios para esos fines.

El segundo beneficio del énfasis de Habermas en la reflexión y el autoconocimiento en el interés emancipador, viene en desenterrar nuestras teorías implícitas y, a menudo inconscientes, de cómo funcionan las cosas. Cuando somos capaces de identificar y articular nuestras hipótesis de trabajo, nos podemos someter al escrutinio y al examen crítico, tratándolos como hipótesis que deben ser probadas empíricamente.

En un campo que ha sido atormentado por la negación, la cual persiste en varios contextos, sentimos un imperativo moral para seguir la evidencia, incluso si nos lleva a conclusiones incómodas. Cuando nos encontramos con escépticos, ya sea de investigación educativa o los defensores de las teorías de conspiración sobre el propio Holocausto, esperamos fomentar una referencia a la evidencia. Bueno, ¿cómo lo sabríamos? ¿Dónde está la evidencia apoyando esta perspectiva? Aquí está la evidencia de la que dependemos, aquí está cómo la obtuvimos y aquí está cómo la interpretamos.

El caso de la conmemoración del Holocausto es notable a este respecto. Apoyamos la conmemoración de una profunda convicción moral. También creemos - ¿o quizás esperamos?- que puede contribuir a cultivar una cultura global de paz y entendimiento, respeto de los derechos humanos y, posiblemente, incluso la prevención de genocidios y otras atrocidades (Annan, 2010). Subyacente a esta promoción hay un conjunto de creencias, suposiciones o teorías acerca de cómo podría hacerse eso en realidad. Fracapane¹⁹ ha articulado una relación entre la conmemoración, la educación y la conducta que amerita una investigación. Sin embargo, como señala Schweber: "las actividades conmemorativas [...] raramente son estudiadas en términos de recepción" (p. 471). Según la discusión anterior, podemos ir en cascada con una serie de preguntas.

A nivel descriptivo, ¿qué se está haciendo en realidad en las actividades de conmemoración en diferentes sociedades? A nivel técnico del conocimiento instrumental, podríamos preguntar si los eventos de conmemoración aumentan el interés de los estudiantes en el Holocausto, fomentan la empatía por las personas perseguidas, o participan más activamente en la comunidad. Por el interés práctico en la comunicación y la comprensión, queremos saber qué significa el Holocausto para los estudiantes, cómo les hace sentido, cómo lo relacionan a sus historias personales y las circunstancias locales, si es que lo hacen.

Cuando regresamos al interés emancipador, exploramos dónde nuestras suposiciones resultaron incorrectas y no solo tratamos de corregirlas, sino de comprender las raíces subyacentes de nuestros errores, ya sea en lo normativo o lo teórico, que nos llevan a perdernos otra vez el futuro. Al sugerir que investigamos las actividades de conmemoración en una variedad de niveles, no estamos afirmando de que no debiesen realizarse si no son eficaces. No estamos sugiriendo que este tipo de preguntas deban resolverse con evidencias o solo con evidencias. Por el

19 Próxima publicación.

contrario, estamos promocionando una referencia a evidencias y un esfuerzo por continuar la investigación, por informar nuestros debates y anclar nuestra toma de decisiones normativa.

Creemos que el Holocausto es probablemente el evento más extensivo y cuidadosamente documentado en la historia humana. Nos maravillamos de los descubrimientos en curso y las nuevas perspectivas que continúan surgiendo acerca del Holocausto. Pero cualquier encuentro con el Holocausto nos recuerda cuánto nos queda por saber y que nunca sabremos. A pesar del masivo esfuerzo internacional y a largo plazo para documentar, interpretar y comprender el Holocausto, tenemos mucho que aprender y muchas preguntas por resolver y muchas más por surgir. Hay debates en cursi y teorías que compiten sobre, por ejemplo, en cómo podemos explicar la generalizada participación alemana y la colaboración local en los asesinatos en masa. En este único aspecto, como el Holocausto mismo, hay mucho que no sabemos de la educación sobre el Holocausto. Sin embargo, comencemos con algunas de las cosas que estamos aprendiendo.

Estudios de investigación en la educación sobre el Holocausto

Observamos dos fuerzas distintas del campo de la educación sobre el Holocausto antes de comenzar una discusión de la investigación contemporánea en el campo. En primer lugar, es un campo de notable innovación. La educación sobre el holocausto fue un pionero en las aulas en el uso de testimonios de primera persona (Hondius²⁰). Durante décadas, los campos de concentración, de exterminio y otros importantes sitios históricos han sido utilizados para la educación y la conmemoración.

Estos sitios han sido muy innovadores en el desarrollo de nuevos enfoques para comprometer e informar a los estudiantes y a otros. Mientras que el aprendizaje de libros es profundamente abstracto, estos usos de personas y lugares han sido bastante potentes y también han influido en otros campos. Dado que los maestros lidian con la enormidad del Holocausto, han buscado un montón de enfoques creativos para transmitir lo que es tan difícil de entender; estos esfuerzos pueden ser problemáticos tanto como exitosos (para una discusión de las simulaciones, véase Fallace, 2007). Los éxitos, sin embargo, pueden ser profundos y transformadores y a menudo pueden ser reproducidos por otros educadores del Holocausto y también ser aplicados en otros campos.

20 Próxima publicación.

Creemos que la innovación en la educación misma sobre el Holocausto, es igualada por la diversidad de enfoques en el campo. Metodológica y teóricamente, se han ejercido una gran variedad de herramientas académicas para la educación sobre el Holocausto. Esta diversidad plantea sus propios retos. Es mucho más sencillo llevar a cabo un meta-análisis de la investigación cuando hay un consenso en torno a las construcciones, métodos, poblaciones, y así sucesivamente. En la educación sobre el Holocausto, para lo cual ha surgido una base teórica común, el conjunto puede no ser aún más que la suma de sus partes, pero sin embargo las piezas son, de hecho, ricas.

Esta riqueza tiene implicaciones para nuestra propuesta a este estudio. En lugar de intentar un análisis crítico para unir todo el campo, o estudiarlo alrededor de unas pocas preguntas claves, tomamos un enfoque discursivo con la esperanza de seguir cultivando su riqueza existente y apuntando a direcciones productivas para futuras investigaciones. Para hacer esto, vamos a discutir los puntos más destacados de dos revisiones recientes e importantes de la literatura acerca de la educación sobre el Holocausto. Luego, vamos a discutir la investigación empírica más importante, en la que hemos tenido el privilegio de estar involucrados con la UNESCO durante los últimos cuatro años, y los números especiales para las revistas *Perspectivas, Educación Europea y Educación Intercultural*.

En los últimos años, han aparecido tres valiosos estudios acerca de la educación sobre el Holocausto (Jennings, 2010; Schweber, 2011; y Davis y Rubinstein-Avila, 2013). Schweber acentúa las divisiones en los campos de unicidad/universal y entre los paradigmas de la investigación tradicional y posmoderna. Sin embargo, como señala: “la lista de formas para dividir el campo es muy desalentadora dada su corta historia” (p. 466). Su trabajo continúa considerando preguntas apremiantes de aplicación práctica, incluyendo “lo que se conoce acerca de donde se enseña el Holocausto, qué tipo de lugares, cómo, por quién y con qué efectos” (p. 466).

En particular, observa el flujo curricular que lleva el Holocausto a estudiantes más y más jóvenes, generándoles pesadillas a algunos mientras haya una “falta general de comprensión” (p. 467) entre otros. El estudio etnográfico de Jennings (2010) para los preparativos de una clase bilingüe y las reacciones a una unidad del Holocausto, es uno de los mejores estudios cualitativos en el campo. Centra la atención a los enfoques educativos al Holocausto en un rango de comunidades religiosas. Su útil revisión termina con una exploración de los diversos contextos educativos en que ocurre la educación sobre el Holocausto y una consideración de los contenidos de los planes de estudio que han sido estudiados.

Davis y Rubinstein-Avila (2013) se centran en tres temas principales en la literatura de la educación sobre el Holocausto: la aparición de la educación sobre el Holocausto en el plan de estudios nacional de las escuelas de todo el mundo, incluyendo los desafíos de la implementación; la relación entre la conmemoración y la educación; y cómo la educación sobre el Holocausto puede estar relacionada con las preocupaciones críticas contemporáneas como el racismo y los derechos humanos.

Ellos destacan seis asuntos en particular que influyen en la dirección particular de los enfoques de los países individuales para la educación sobre el Holocausto, a saber: la conexión directa de ese país con el Holocausto; el tipo de gobierno que el país experimentó después de la guerra; el atractivo del olvido y el deseo de la normalidad; el histórico predominio del antisemitismo en la sociedad; los asuntos relacionados con el propósito de enseñanza sobre el Holocausto en primer lugar; y la política contemporánea sobre el Holocausto, no menos que la postura de cada país hacia Israel.

Davis y Rubinstein-Avila notan varias dinámicas claves en el campo, incluyendo el origen problemático del término y la preferencia por Shoah, así como las diversas definiciones del propio Holocausto. Incluso las organizaciones tienen diferentes límites y énfasis para sus definiciones. ¿Los parámetros deben incluir todo el periodo nazi, incluyendo las persecuciones de los judíos, o solo la matanza en masa? ¿Podría ser que nuestra terminología aún no captura lo suficiente las realidades de los distintos pero interrelacionados el genocidio de los judíos, por un lado, y la totalidad de los crímenes nazis por otro? ¿Debe considerar exclusivamente a los judíos, o tener en cuenta las experiencias de otros grupos perseguidos, incluyendo los Romaníes y los discapacitados?

El mayor estudio de Foster (2013) -más de 2.000 docentes en Inglaterra- ofreció siete posibles definiciones (p. 146), además de la oportunidad de añadir sus propias; estas definiciones proporcionan un gran recurso para discutir qué se entiende por educación sobre el Holocausto. Foster observó que dos tercios de los maestros preferían las definiciones que no hacen hincapié en el distintivo enfoque antisemita de los nazis, agrupando a los judíos junto a todos los demás grupos objetivos y así no estaban alineados con los principales organismos internacionales como la Alianza Internacional de recordación del Holocausto (IHRA, anteriormente conocido como la Fuerza de Trabajo), Yad Vashem, el Museo Conmemorativo del Holocausto de Estados Unidos o el Museo de la Guerra Imperial.

Es posible que la pregunta, obligando a los educadores a seleccionar una respuesta, les impulse a seleccionar la respuesta que mejor refleje el contenido íntegro de lo

que enseñaron en lugar de la definición más concentrada en el propio Holocausto. Por ejemplo, un profesor bien podría enfatizar el carácter antisemita del Holocausto, sin embargo, enseña que era un odio inclusivo que cobró a muchas víctimas adicionales; el mismo profesor podría así elegir la definición que coincide más plenamente con el contenido de sus enseñanzas, en lugar de la definición analítica más precisa del propio Holocausto. Independientemente de los números precisos en el trabajo, Foster ha identificado un asunto clave que requiere una investigación adicional en Inglaterra y más allá.

Otros puntos claves discutidos por Davis y Rubinstein-Avila incluyen el papel de los medios de comunicación y los esfuerzos de las organizaciones internacionales y organizaciones sin fines de lucro (véase también Fracapane, próximamente). Otro es el riesgo de fracasar de la educación sobre el Holocausto, una posibilidad real para un evento que fue “masivo en escala, enormemente complejo, extremo y sin precedentes en sus horrores, y al límite de lo incomprensible en la maldad de su totalidad y de sus innumerables eventos constituyentes” (Gross y Stevick, 2010, p. 18). Short (2013) analiza en general los riesgos del fracaso y Meseth y Proske (2010) documentan a un maestro que lucha por reconciliar la conducta de sus estudiantes con las lecciones morales que él siente que son intrínsecas al material, mientras Stevick (2013) reflexiona sobre la presunta participación de educación sobre el Holocausto en la acción trágica de un ex estudiante y supremacista blanco. La conmemoración también es un tema clave de interés.

Los sitios memoriales, a menudo lugares de atrocidades, se esfuerzan por servir a una función dual de educación y conmemoración. La relación entre los dos aún no ha sido bien investigada y, por lo tanto, la teoría tampoco es buena. En consonancia con el énfasis en esta falla, David y Rubinstein-Avila (2013) notaron que Andrews (2010) hace una pregunta difícil y provocativa sobre si esas visitas a los sitios de genocidio provocan una “respuesta puramente emocional, aunque las visitas a los lugares familiares o relevantes permiten a los estudiantes “crear capas más profundas del significado que visitar Birkenau” (Andrews, 49) (p. 159). El punto de Andrews es difícil pero digno de investigación empírica. Ciertamente, creemos que la conmemoración y la educación a veces pueden ser fuerzas complementarias, particularmente en contextos específicos. También reconocemos que a veces puede haber tensiones entre los dos.

Sin embargo, el comentario de Andrews parece invocar una falsa dicotomía entre las funciones cognitivas y emocionales. Por el contrario, sugerimos que el punto clave es que las reacciones emocionales son potencialmente constructivas o

destructivas. Es un hecho que somos más aptos para aprender sobre cosas que nos comprometen y las que nos preocupan. El aprendizaje también puede ser un proceso emocionalmente difícil que desafía las creencias básicas y los supuestos (para una perspectiva sobre las experiencias de un adulto y las reflexiones sobre este proceso, vea Stevick, 2013).

De hecho, si pretendemos transformar las actitudes xenófobas, que pueden tener conexiones con creencias familiares, prácticas culturales y hasta opiniones religiosas, entonces es imperativo comprender las dimensiones emocionales, afectivas y temperamentales del aprendizaje transformacional. Este tema marca un área adicional en la que la investigación interdisciplinaria será crítica. El aprendizaje afectivo (véase, por ejemplo, Anderson, 2000) puede mejorar el aprendizaje cognitivo y podría ser un objetivo digno de aprendizaje en sí mismo. Una integración más matizada de aprendizaje cognitivo y afectivo y de conmemoración y de educación, solo puede enriquecer nuestro acercamiento a los museos, a los monumentos y a otros lugares de interés históricos.

Estudios empíricos recientes de la educación del Holocausto

Después de leer los dos volúmenes de los artículos acerca de la educación sobre el Holocausto que se publicaron en el diario *Prospects* de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE), Elie Wiesel (2010), expresó maravillosamente nuestro propósito compartido como investigadores y educadores del Holocausto: “identificar el mal, desenmascararlo, despojarlo de su venenoso poder -que es el odio- y entonces intentar comprender y hacer que la gente entienda su naturaleza incomprensible y su extensión (p. 5).

Presentaremos brevemente estas y otras contribuciones más recientes en el campo, teniendo cuidado de señalar los temas claves o aquellos que pueden ser relevantes para otros contextos y que inviten a la investigación. Al proporcionar un marco para el proyecto de mayor envergadura, Gross y Stevick (2010) toman el tema de la investigación en la educación sobre el Holocausto, y en particular, la relación de la práctica de la educación sobre el Holocausto para continuar con la educación sobre el Holocausto. Los sorprendentes descubrimientos siguen siendo hechos en nuestro entendimiento evolutivo acerca de este fenómeno tremendamente complejo y amplio, y nuestro apoyo a los educadores del Holocausto debiese ocurrir sobre una base continua, en vez de permitir que nuestra comprensión y nuestra enseñanza se atasque en un determinado momento, cuando nuestra comprensión general

está en una constante evolución. En particular, hemos considerado el paso de las generaciones que perpetró, presenció y experimentó el Holocausto.

Esta pérdida constituye una ruptura en la continuidad de la memoria que debe ser abordada a través de diversos medios, que pueden incluir la capacitación a hijos de sobrevivientes para que hablen en las aulas, estudios de memoria intergeneracional y social, y formas deliberadas de recuerdo que consideren esta pérdida permanente. Además, esta pieza retoma el tema de los significados del Holocausto, y en particular, las diferencias que surjan entre las sociedades que eran libres y las que estaban bajo el bloque soviético.

Sin embargo, la investigación se realiza bajo ciertas suposiciones sobre epistemología, o lo que es conocido y cómo puede ser conocido. Este dato no es menor para la educación sobre el Holocausto. De hecho, ya que es imposible proporcionar una narración integral del Holocausto en cualquier plan de estudios nacional dado, las opciones deben hacerse sobre qué incluir y, fundamentalmente, qué excluir. Aquí entramos en las políticas de conocimiento:

“El conocimiento no es neutral, y la distribución del conocimiento no es un proceso neutral. El valor de un hecho, una pieza del conocimiento, no es absoluto y su significado, derivado de una ideología social dominante o marginal, se reconstruye en la interacción dinámica de las personas dentro de la escuela”
(Stevick y Gross, 2010, p. 190).

De hecho, es posible utilizar un conjunto de hechos, todos ellos verdaderos, para crear un retrato que es incompleto o engañoso. Por ejemplo, puede ser más cómodo para los educadores del Holocausto centrarse exclusivamente en las víctimas judías, porque el antisemitismo se siente más como un problema histórico, que el tratamiento de los romanos, que es urgente e inmediato. En este contexto particular, centrándose en el carácter fundamentalmente judío del Holocausto puede ser un medio para evitar los continuos problemas de discriminación en la sociedad. De hecho, Bărbulescu, Degeratua y Guşu (2013), que trabajan en el Instituto Nacional de Elie Wiesel para el estudio del Holocausto en Rumania, documentan seis fases distintas desarrolladas en los libros rumanos, que van desde el silencio total y que representa su líder fascista Antonescu como el salvador de los judíos, a través de una narración completa que incluye a los romaníes, así como también a los judíos como víctimas.

Hoy el tema del pueblo romaní tiene una particular resonancia debido al aumento de los partidos políticos de extrema derecha en países como Grecia y Hungría, el

último de los cuales es discutido por Van Iterson and Nenadović (2013) en detalle en relación con la educación sobre el Holocausto. Continuando con el foco sobre Rumania, Kelso analiza su trabajo en la capacitación de los maestros acerca del genocidio Romaní en Rumania. Estudia las numerosas barreras cognitivas que hacen difícil que los docentes asimilen la nueva información y concilien sus entendimientos del pasado con las piezas de la historia que deliberadamente han resultado invisibles durante generaciones.

Como señala Kelso, grupos norteamericanos y europeos han puesto énfasis en esta área, esperando fortalecer la democracia y los derechos de las minorías. Fracapane²¹ y Polak (2013) también señalan el lugar crítico de los esfuerzos internacionales en relación con el Holocausto, con Polak enfocado en cómo estos esfuerzos se relacionan con los pueblos romanís. Polak advierte sobre dos importantes sitios web que han sido desarrollados recientemente. Durante mucho tiempo hemos sabido que la web era un refugio para la supremacía blanca y otras organizaciones racistas, pero en la educación sobre Holocausto no hemos comenzado a aprovechar al máximo este medio como una herramienta educativa; en particular, nos beneficiaríamos específicamente de la investigación que se ha hecho sobre este tema. Además, tenemos poca o ninguna documentación de la educación sobre el Holocausto en las comunidades romanís.

La educación del Holocausto en Israel

La situación en Israel es muy diferente (Gross, 2010b). Los israelíes abordan el Holocausto desde una edad muy temprana, y su presencia y su importancia para la identidad nacional no debe ser subestimada. Sin embargo, no siempre ha sido así, según señala Gross (2010a). El periodo que va de 1943 a 1961 estuvo marcado por la negación pública. La comunidad judía en Palestina, y más tarde el público israelí, inicialmente ignoró el Holocausto, a través de la supresión o reprimiendo su memoria. Ocurrieron dos modos de negación, supresión y represión: 1) silencio efectivo, en el cual la supresión proviene de la incapacidad de los sobrevivientes y de la Opinión Pública para discutir el tema, y 2) una actitud selectiva, o la represión, que se refiere solo a los aspectos heroicos del Holocausto cuando los judíos resistieron la tiranía nazi, tales como el levantamiento del gueto de Varsovia en abril de 1943. En el discurso público general durante este periodo, se interpretó a los judíos europeos ovejitas yendo a la matanza y esto fue visto como un signo de vergüenza. Por lo tanto,

21 Próxima publicación.

los sobrevivientes rápidamente aprendieron a no hablar de sus experiencias del Holocausto.

El reconocimiento público continuó durante el periodo entre 1961 y 1980. Durante el juicio de Eichmann en 1961, comenzó la confesión pública y el reconocimiento de que el Holocausto realmente había sucedido y tenía una faceta trágica y humillante. Cuando se escucharon los primeros testimonios, la gente comenzó a reconocer la información y surgió una nueva tendencia: la gente quería escuchar los testimonios de los sobrevivientes. El juicio de Eichmann de 1961 fue el primero de una serie de eventos que planteó la necesidad de incluir el estudio del Holocausto en los libros de historia de las escuelas secundarias en Israel.

La siguiente fase cubre de 1980 a 2000. En 1980, la Knesset (parlamento israelí) enmendó la ley estatal de educación para incluir, como uno de sus objetivos, “la conciencia de la memoria del Holocausto y de los héroes”. Además, el Ministerio de Educación decidió que el examen de historia para la matrícula en la educación secundaria, incluiría el tema del Holocausto (Segev, 2000). En las dos décadas que siguieron a 1980, la educación sobre el Holocausto se convirtió en una asignatura independiente, obligatoria. En la década de 1990, en lo que se conoce como crítica post-sionista, algunos estudiosos comenzaron a condenar lo que veían como un cínico uso político del Holocausto por el movimiento sionista, que veían al Holocausto como la justificación para expulsar a los árabes de Palestina (Segev, 2000; Zertal, 2002). También argumentaron que el pre-estado de la comunidad judía no había hecho lo suficiente para rescatar a los judíos de los campos de concentración.

El periodo desde el año 2000 hasta la actualidad puede definirse como Deconstrucción. Tras la crítica pública y la mejora del discurso post-sionista, un nuevo libro de historia publicado en 1999, que desprecia el lugar del Holocausto, el Sionismo y el estado de Israel, despertó un gran debate público y fueron objeto de discusión en la Knesset. El libro fue rechazado “porque no extrae las lecciones históricas adecuadas del Holocausto” (Porat, 2004, p. 619). La crítica pública condujo también al desarrollo de ceremonias memoriales alternativas relacionadas con otras minorías perseguidas en el Holocausto (por ejemplo, el pueblo Romani) y otros genocidios, levantó críticas de carácter cívico sobre la discriminación en contra de las minorías en Israel y se concentraron en las lecciones que se deben sacar del Holocausto. Estos estudiosos critican las ceremonias de conmemoración institucional que hacen hincapié en los símbolos del Holocausto y su contexto

histórico (los regímenes nazi y fascista), en vez de concentrarse en el significado de atrocidad y odio, y a lo que podría conducir tales movimientos.

Así como debemos ser cuidadosos de no presentar una imagen homogeneizada de una identidad judía única y unitaria de víctimas durante el Holocausto, no debemos suponer tal homogeneidad dentro del Israel de hoy. De hecho, en relación con el Holocausto, no es poco frecuente la existencia de puntos de vista diferentes. Como señalan Davis y Rubinstein-Avila (2013), Ze'ev abogó por diferencias entre la izquierda en Israel y sus judíos ortodoxos y los sionistas tradicionales: "controlando la memoria del Holocausto, 'su producción, interpretación y distribución' (p. 374), los historiógrafos sionistas y los educadores han construido efectivamente los contornos de la memoria colectiva en Israel, utilizando esta historia con el propósito de construir la nación y formar algunas de las características centrales de su identidad colectiva" (pág. 155).

Tales diferencias y tensiones internas pueden llevar a nuevas resoluciones y planteamientos, potencialmente acortando este periodo y creando nuevos, cuyas características están aún por ser vistas (Gross, 2013). La relativamente bien documentada historia de la educación sobre el Holocausto en Israel, nos permite desarrollar hipótesis acerca de otros casos (Gross, 2012). También permite empezar a hacer distinciones entre experiencias internacionales (¿o universales?) y las que son particulares a un contexto y cultura específica. De esta manera, podemos empezar a desarrollar una teoría de etapas a través de la que puedan pasar las sociedades cuando tengan que lidiar con el Holocausto (o, potencialmente, con genocidios en general). Mientras que algunos de los acontecimientos en cuestión fueron particulares a Israel, el juicio de Eichmann tuvo un impacto internacional, y los despachos de Hanna Arendt desde la sala de audiencia son influyentes hasta la fecha.

La educación sobre el Holocausto en el ex Bloque Soviético

La periodización de Gross acerca de la historia de la educación sobre el holocausto en Israel, puede contrastarse con el Estado sucesor de los perpetradores principales, primero la República Federal de Alemania y luego la Alemania unida. Parece probable que ningún país haya planteado el esfuerzo de Alemania por asumir la responsabilidad de su historia y las atrocidades provocadas y perpetradas. El tratamiento de Meseth (2012) de las etapas en las cuales Alemania desarrolló su relación con el Holocausto, es bastante potente y, particularmente, su análisis de cómo la ex Alemania Oriental y Occidental tuvieron que integrar sus relaciones

disparos y las interpretaciones del Holocausto. La interpretación antifascista de Alemania Oriental acerca del Holocausto, habría permitido a sus ciudadanos distanciarse de las atrocidades cometidas, de una manera que los alemanes occidentales no lo hicieron. Meseth (2012) afirma que “las orientaciones éticas universalistas en el discurso de la memoria alemana, debe ser vista como integrada en el contexto de una memoria transnacional emergente del Holocausto” (p. 15). En efecto, mediante la vinculación de periodizaciones como las de Gross y de Meseth, somos capaces de empezar a desbloquear las dinámicas transnacionales de la educación sobre el Holocausto, tanto en los esfuerzos internacionales para promover la educación sobre el Holocausto y como parte de los movimientos más amplios de la globalización (para esto, ver MacGilchrist y Christophe, 2011) y la universalización. La universalización del Holocausto tiene al mismo tiempo promesas peligrosas: aun cuando se convierte en un punto de referencia moral común e incluso base para referirse a las atrocidades, puede crear oportunidades para los países que colaboraron con los nazis o fueron protegidos por los nazis para eludir los dilemas morales locales o nacionales a favor de un objetivo abstracto, transnacional.

Si Israel era abrumadoramente un hogar para los supervivientes del Holocausto y Alemania era predominantemente el país de los victimarios, los países de Europa Central y Oriental en los cuales se realizó el Holocausto en forma predominante, son una mezcla compleja de testigos, víctimas y victimarios. Este hecho, agravado por medio siglo de propaganda, la supresión de la libre investigación histórica y la incapacidad de los sobrevivientes para publicar sus experiencias, sin mencionar el extenso sufrimiento bajo la fuerza militar soviética y la ocupación o hegemonía, ha permitido, a lo sumo, una compleja relación con el Holocausto en toda la región. Queda por ver si la experiencia germana oriental en la Alemania unida proporcionará un duro modelo para los caminos de los países de Europa Central y Oriental que han sido aceptados en plena pertenencia a la Unión Europea, pero sus similitudes estructurales son provocativas.

Además del análisis longitudinal de los libros rumanos antes mencionados, la narración de Michaels (2013) acerca de la evolución de los libros en Eslovaquia, proporciona una perspectiva histórica que puede compararse con la experiencia de Israel y Alemania para desarrollar un sentido de dinámicas universales, dinámicas, y nacionales/locales particulares en sociedades con una relación constante con el Holocausto. Como lo nota Michaels (2013), en la década de 1990 se llevó a cabo una temprana promoción internacional de la educación sobre el Holocausto en Europa Central y Oriental, en el contexto del conflicto en los Balcanes, y la percepción de que el nacionalismo resurgente contribuyó al conflicto y a la limpieza étnica, y que

fue una reminiscencia de los tipos de intolerancia que contribuyeron al genocidio. Michaels también observa la sensibilidad de la autonomía y autodeterminación de un país en medio de los aparentes sacrificios para entrar prontamente en la Unión Europea y la OTAN tras emerger del bloque soviético. En este contexto, los países se sintieron obligados a legitimar nuevamente su independencia. Para ello, a menudo se celebraron periodos anteriores de la independencia, aunque sus registros fueron menos que heroicos, fascistas o incluso cómplices de las atrocidades del Holocausto. Además, la diversidad histórica a menudo se acentuaba a favor de conceptos explícitamente étnicos de ciudadanía, en lugar de los políticos.

La independencia en cascada de los países del antiguo bloque soviético entre 1989 y 1991, dejó una periodización diferente para la región en su forcejeo con el Holocausto, y también para Alemania, ya que pronto siguió la integración. La disolución de la Unión Soviética seguramente tuvo un impacto que, si no fue directo, es importante en Israel, dado que aproximadamente 1 millón de ciudadanos post-soviéticos inmigraron a ese país, que en el momento correspondía casi al veinte por ciento de la población total, aunque aún no hemos realizado mucha investigación acerca de su influencia en este ámbito específico. Esta es otra área fértil para la investigación, especialmente teniendo en cuenta el carácter abrumadoramente europeo oriental del Holocausto. Más o menos 5 de los 6 millones de víctimas judías del Holocausto eran de Europa Central y Oriental, y los grupos más grandes de víctimas nacionales, en orden descendente, eran ciudadanos polacos y soviéticos antes de la guerra, luego judíos, rumanos, húngaros y checoslovacos (Snyder, 2009).

Conclusión

Hay mucha investigación de calidad acerca de la educación sobre el Holocausto, más allá de los estudios mencionados anteriormente. Solo podemos hacer una breve mención de ellos, aunque cualquier pieza individual puede suscitar el interés del lector y en su conjunto puede proporcionar un sentido de los contornos del campo creciente. En forma provechosa, muchos estudios han ido más allá del marco de un solo país, aunque Cowan (2013), por ejemplo, muestra cuánto está ocurriendo en un solo lugar como Escocia, y cómo los países con enlaces menos directos al Holocausto, están forjando conexiones significativas. Bromley y Russell (2010) han documentado el uso creciente del término Holocausto en los libros de todo el mundo. Chyrikins y Vieyra (2010) consideran el poderoso impacto que tuvo el trabajo sobre la Casa de Ana Frank House en toda América Latina, mientras que Clyde (2010) explora el liderazgo cívico de un grupo de una amplia gama de países que juntos

visitan los lugares del Holocausto. MacGilchrist y Christophe (2011) consideran a la globalización y el Holocausto, incluso cuando introducen el difícil pero útil concepto de subjetivación. Stevick y Michaels (2012) intentan desarrollar este concepto y otros dos, apropiación y sentido común, como parte de un esfuerzo mayor para entender las diferentes perspectivas sobre el Holocausto, particularmente en Europa Central y oriental. En ese mismo asunto, Dietsch (2012) registra cómo los historiadores de la diáspora ucraniana promovieron una versión de la historia que relaciona al Holodomor problemáticamente con el Holocausto. Stevick (2010) explora la política del Holocausto en Europa Central y Oriental a finales de siglo, documentando cómo un país pequeño tiene que lidiar con una inoportuna presión internacional para adoptar un día de conmemoración del Holocausto, mientras que no socaven sus posibilidades de unirse a la OTAN y la Unión Europea.

Como muchas sociedades, el paso de las generaciones plantea un desafío que es complicado en diversas comunidades. Proske (2012) asume estos desafíos en un salón de clases alemán, como un maestro de una generación que intenta asumir el tema de la culpabilidad y las expectativas morales concomitantes con una clase diversa. El estudio (2010) Rutland sobre los maestros judíos australianos que trabajan con estudiantes musulmanes, documenta algunos de los desafíos que pueden enfrentar los maestros, mientras que Short (2013) hace hincapié en que la mayoría de los estudiantes musulmanes se comportan de manera comprometida y respetuosa cuando surge el tema. Mientras que estas breves citas apenas hacen a justicia a los ricos contenidos de estos estudios empíricos, son indicativos de los enfoques robustos, diversos y creativos para la investigación en un área de vital importancia.

El inicio de esta reseña sugirió que las distintas orientaciones de investigación hagan distintas contribuciones a nuestro trabajo. Necesitamos saber lo que es eficaz, y es necesario realizar investigaciones en la tradición de las ciencias naturales que se centraron en la causalidad. ¿Cuáles son los resultados de los diferentes enfoques? Este se enfoca en el conocimiento instrumental alineado con el énfasis de Habermas en los intereses técnicos. Sin embargo, para nosotros, el Holocausto es, ante todo, un acontecimiento particularmente significativo. Las interrogantes más urgentes que nos conciernen están relacionadas a su significado evolutivo en diferentes lugares, al sentido que los niños le dan a este hecho, y a la red más amplia de creencias culturales, valores y supuestos que dan forma a su recepción e interpretación. Este énfasis sobre el significado refleja el énfasis de Habermas sobre el conocimiento para la comprensión, la que puede mejorar la comunicación. En tal sentido, el desafío de involucrarse con las diferentes reacciones en torno al Holocausto, por

ejemplo, a través de Europa Central y Europa Occidental, crea una oportunidad de tener una comprensión más amplia, una mejor comunicación y una manera de ir más allá de las políticas infructuosas de la memoria existente en torno a la Segunda Guerra Mundial que, a menudo, nos dividen cuando es posible o cuando debe llegar a un propósito común. El tercer interés de Habermas sobre la emancipación nos invita a la humildad, a un reconocimiento, todavía hay mucho que podemos aprender y muchas maneras en que podemos mejorar nuestra comprensión reconociendo las limitaciones de nuestro propio pensamiento derivado de nuestras experiencias personales y perspectivas culturales. Al adoptar esta apertura a la revisión de nuestros propios puntos de vista y perspectivas, particularmente a la luz de la evidencia, modelamos una postura que esperamos que otros adopten también, allanando el camino para diálogos más constructivos acerca de nuestro pasado, de sus significados y nuestro futuro.

Referencias

- Anderson, L.W. y S.F. Bourke. 2000. *Assessing affective characteristics in the schools*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Andrews, K. 2010. Finding a place for the victim. *Teaching History*, No.141, pp. 42-49.
- Annan, K. 2010. The Myth of Never Again. *The New York Times*, 17 de junio. <http://www.nytimes.com/2010/06/18/opinion/18iht-edannan.html>.
- Bărbulescu, A., Degeratu, L. y Guşu, C. 2013. The Holocaust as reflected in communist and post-communist Romanian textbooks. *Intercultural Education*, Vol. 2, No.1-2, pp. 41-60.
- Bromley, P. y Russell, S. G. 2010. The Holocaust as history and human rights: a cross-national analysis of Holocaust education in social science textbooks, 1970-2008. *Prospects*, Vol. 40, pp. 153-173.
- Carnoy, M. 1992. Education and the state: From Adam Smith to Perestroika. R.F. Arnove, P. G. Altbachy G. P. Kelly (eds.), *Emergent issues in education: Comparative perspectives*. Universidad Estatal de Nueva York. Albany Press, pp. 143-159.
- Chyrikins, M., y Vieyra, M. 2010. Making the past relevant to future generations. The work of the Anne Frank House in Latin America. *Intercultural Education*, Vol. 21(S1), pp. 7-15.
- Clyde, C. 2010. Developing civic leaders through an experiential learning programme for Holocaust education. *Prospects*, Vol. 40, pp. 289-306.
- Cowan, P. 2013. Reconceptualising the Holocaust and Holocaust education in countries that escaped nazi occupation: a Scottish perspective *Intercultural Education*, Vol. 24(1-2), pp. 167-179.
- Davis, B. L. y Rubinstein-Avila, E. 2013. Holocaust education: global forces shaping curricula integration and implementation. *Intercultural Education*, Vol. 24(1-2), pp. 149-166.

- Fallace, T. 2007. Playing Holocaust: the origins of the Gestapo simulation game. *Teachers College Record*, Vol. 109, pp. 2642-2665.
- Foster, S. 2013. Teaching about the Holocaust in English schools: challenges and possibilities. *Intercultural Education*, Vol. 24 (1-02), pp. 133-148.
- Fracapane, K. 2015 International organizations in the globalization of Holocaust education. In Z. Gross and E.D. Stevick, *Holocaust Education in the 21st Century: Teaching the Shoah in Practice, Policy and Curriculum*.
- Gross, Z. 2010a. Holocaust education in Jewish schools in Israel: Goals, dilemmas, challenges. *Prospects* Vol.40(1), pp. 93-113.
- Gross, Z. 2010b. The Secret of the Success of Holocaust Education in Israel. *Education & Society*, Vol. 28 (2), pp. 29-44.
- Gross, Z. 2012. Globalization and Holocaust Education. *Education and Society* Vol.30(3), pp. 79-93.
- Gross, Z. 2013. Teaching about the Holocaust: major educational predicaments, proposals for reform and change - an international perspective. *International Journal of Educational Reform* Vol. 22(2), pp. 135-149.
- Gross, Z. y Stevick, E. D. 2010. Holocaust education—international perspectives: challenges, opportunities and research. *Prospects*, Vol. 40, pp. 17-33.
- Hondius, D. (forthcoming). Education by eyewitness: examining the history and future of direct encounters with Holocaust survivors and resistance fighters. Z. Gross y E.D. Stevick (eds.), *Holocaust Education in the 21st Century: Teaching the Shoah in Practice, Policy and Curriculum*.
- Jennings, L. B. 2010. Challenges and possibilities of Holocaust education and critical citizenship: an ethnographic study of a fifth-grade bilingual class revisited. *Prospects*, Vol. 40, pp. 35-56.
- Kelso, M. 2013. "And Roma were victims, too". The Romani genocide and Holocaust education in Romania. *Intercultural Education*, Vol. 24(1-2), pp. 61-78.
- Macgilchrist, F. y Christophe, B. 2011. Translating globalization theories into educational research: thoughts on recent shifts in Holocaust Education. *Discourse: Studies in the Cultural politics of Education* Vol. 32(1), pp. 145-158.
- MacIsaac, D. 1996. *The critical theory of Jurgen Habermas*. Retrieved from: <http://buffalostate.edu/danowner/habcritthy.html>
- Michaels, D. L. 2013. Holocaust education in the "black hole of Europe": Slovakia's identity politics and history textbooks pre- and post-1989. *Intercultural Education*, Vol. 24(1-2), pp. 19-40.
- Polak, K. 2013. Teaching about the genocide of the Roma and Sinti during the Holocaust: chances and challenges in Europe today. *Intercultural Education*, Vol. 24(1-02), pp. 79-92.
- Proske, M. 2012. *European Education*, Vol. 44(3), pp. 39-66.
- Rutland, S. D. 2010. Creating effective Holocaust education programmes for government schools with large Muslim populations in Sydney. *Prospects*, Vol. 40, pp. 75-91.

- Schweber, S. 2011. Holocaust education. H. Miller et al. (eds.), *International Handbook of Jewish Education*, pp. 461-478.
- Short, G. 2013. Reluctant learners? Muslim youth confront the Holocaust. *Intercultural Education*, Vol. 24(1-2), pp. 121-132.
- Snyder, T. 2009. The Holocaust: The ignored reality. *New York Review of Books*, Vol. 56(12).
- Stevick, E. D. 2007. The Politics of the Holocaust in Estonia: historical memory and social divisions in Estonian education, pp. 217-244. Stevick, E. D. y B. A. U. Levinson (eds.), *Reimagining Civic Education: How Diverse Societies Form Democratic Citizens*, Rowman and Littlefield.
- Stevick, E. D. 2008. Foreign influence and economic insecurity in international partnerships for civic education: the case of Estonia. E.D. Stevick & B.A.U. Levinson (eds.), *Advancing Democracy through Education? U.S. Influence Abroad and Domestic Practices*, Information Age, 2008, pp. 101-132.
- Stevick, E. D. 2009. Overlapping democracies, Europe's democratic deficit and national education policy: Estonia's school leaders as heirs to a Soviet legacy or as agents of democracy? *European Education*, Vol. 41(3), pp. 42-59.
- Stevick, E. D. 2010. Education policy as normative discourse and negotiated meanings: engaging the holocaust. *Prospects*, Vol. 40, pp. 239-256.
- Stevick, E. D. 2011. Finessing foreign pressure in education policy through deliberate policyfailure: Soviet legacy, foreign prescriptions, and democratic accountability in Estonia. W. J. Jacob, J. y J. Hawkins (eds), *Policy debates in comparative, international and development education*. New York, Palgrave, pp. 175-197.
- Stevick, E.D. 2013. Dialogue and transformation in Holocaust education? Reweaving the tapestry of experience, research and practice. *Tertium Comparationis Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Vol. 19, No. 1, pp. 10-20.
- Stevick, E. D. y Gross, Z. 2010. Epistemology and Holocaust education: history, memory and the politics of knowledge. *Prospects*, Vol. 40, pp 189-200.
- Stevick, E.D. y Michaels, D. 2012. The continuing struggle over the meanings of the Shoah in Europe: culture, agency, and the appropriation of Holocaust education. *European Education*, Vol.44(3), pp. 3-12.
- Stevick, E. D. y Michaels, D. L. 2013. Empirical and normative foundations of Holocaust education: bringing research and advocacy into dialogue. *Intercultural Education*, Vol. 24(1-2), pp. 1-18.
- Van Iterson, S. y Nenadović, M. 2013. The danger of not facing history: exploring the link between education about the past and present-day antisemitism and racism in Hungary. *Intercultural Education*, Vol. 24(1-2), pp. 93-102.

1903 • Rohan ATLAN 1915 • Lucien ATLANI 1911 • Germaine ATTAU
TAS 1914 • Estelle ATTAS 1921 • Jacob ATTAS 1881 • Sol ATTAS 1890 • Isaac ATTEIA
éon ATTYASSE 1898 • Guy AUBER 1925 • Jrmgard AUBRY 1909 • Pessia AUFLEGER 18
CH 1914 • Léon AUSCHER 1900 • Eda Henriette AUSIEFF 1931 • Geneviève AUSIEFF
ne AUSTERER 1907 • Maurice AUSTERLITZ 1887 • Rebecca AUTOFAGE 1893 • Claire AVID
ette AVIDOR 1929 • David AVIGDOR 1880 • Lydia AVIGDOR 1887 • Nissim AVIMELEK 1
obert AVISSAY 1925 • Donna AVLAGON 1871 • Estelle AVLAGON 1907 • Nissim AVLAGO
AVRAM 1927 • Léon AVRAM 1905 • Mireille AVRAM 1924 • Nissim AVRAM 1904 • Pierre AV
anièle AVRUTIK 1939 • Esther AVSIPOFF 1876 • Moïse AVSIPOFF 1877 • Berthe AXELRAD
Georges AYACHE 1911 • Jules AYACHE 1902 • Léonie AYACHE 1870 • Reine AYACHE 190
Joseph AZARIA 1900 • Fanny AZENSTARCK 1921 • Dora AZIZA 1911 • Charles AZOULAY
6 • Juliette AZOULAY 1897 • Moïse AZOULAY 1916 • Simone AZOULAY 1899 • Victorine
BAACH 1942 • René BAACH 1941 • Sally BAACH 1901 • Perez BABAN
Boul BABANI 1920 • Moyem BABIC 1896 •
BACHNER

Enfoques europeos e internacionales

La enseñanza sobre los responsables del Holocausto en Alemania

*Wolf Kaiser,
Casa de la Conferencia Wannsee*

El Holocausto es un trauma colectivo, sobre todo para los judíos, así como lo es también para la nación alemana que dio origen a los culpables de este genocidio. Al mismo tiempo, se ha convertido en un tema mundial, debido a sus repercusiones y lecciones, universalmente relevantes, que se deben aprender.

El desarrollo del derecho penal internacional se vincula estrechamente con el enjuiciamiento de los perpetradores nazis, hecho por los vencedores aliados, después de la Segunda Guerra Mundial. El Tribunal Militar Internacional de Nuremberg condenó a los líderes nazis no solo por la agresión y los crímenes de guerra, sino que también por los crímenes cometidos en contra de la humanidad. En Nuremberg no se mencionó el Holocausto como tal, pero el asesinato sistemático de los judíos en Europa, obviamente, constituía la mayor parte de los crímenes contra la humanidad cometidos por el Estado nazi. Este tribunal fue fundamental en el establecimiento de la justicia penal internacional. Desde entonces se han creado tribunales internacionales que pueden procesar a los autores de crímenes masivos, incluso si estos actúan como miembros del gobierno de los Estados soberanos. Este desarrollo culminó con la fundación de la Corte Penal Internacional, que puede tomar acciones cada vez que el sistema judicial nacional no puede o no está dispuesto a presentar cargos contra estas personas. El objetivo no es solo la expiación por las atrocidades perpetradas en masa, sino también la prevención. Todas las personas en el poder -incluso los jefes de estado- deberían estar conscientes de que pueden ser considerados responsables de los crímenes masivos cometidos por el ejército, la policía u otras agencias estatales.

Pero debemos considerar que la prevención va más allá que una amenaza de castigo. Los crímenes masivos no son simplemente el resultado de la crueldad de los poderosos, ya que, bajo ciertas condiciones, la evolución también puede dar lugar a que se cometan atrocidades con dimensiones que ni siquiera los mismos autores puedan prever. Por lo tanto, la prevención requiere un análisis exhaustivo de los factores y dinámicas que pueden formar una constelación que permite a los perpetradores negar el derecho a vivir de ciertos grupos de personas. Esto fue lo

que les sucedió a los judíos en Europa, cuando la Alemania nazi comenzó una guerra de destrucción en Europa oriental e inició el genocidio de todos los judíos en el continente, lo que ahora llamamos Holocausto. Este hecho no comenzó de la nada; era el punto culminante de un proceso de radicalización de la política antisemita que se convirtió en política oficial del Estado cuando Adolf Hitler fue nombrado canciller en 1933.

Sin duda alguna, el Holocausto es el crimen masivo en la historia moderna que se ha investigado de la manera más completa y detallada posible. Historiadores, científicos políticos, sociólogos, psicólogos, teólogos, entre otros expertos de todo el mundo, han contribuido a esta investigación. Sus resultados también son ampliamente utilizados para diseñar conceptos de investigación que sirven para el análisis de otros genocidios. Es por esto que al Holocausto se lo conoce como el “genocidio paradigmático”.

Sin embargo, en Alemania no es posible considerar el Holocausto como un evento paradigmático. Es la mayor catástrofe moral de la historia alemana. Ninguna persona sería podría negar este crimen, pero en las primeras décadas, después del final de la Segunda Guerra Mundial, la mayoría de los alemanes solamente culpó a Hitler y a los líderes nazis del Holocausto. Hicieron caso omiso de la participación de amplios sectores del Estado y de la sociedad alemana en la planificación, organización y ejecución del genocidio. Más tarde -con el progreso de las generaciones- la actitud de la mayoría de los alemanes cambió radicalmente. Se desarrolló una cultura del recuerdo que se centra en el periodo más negativo en la historia de la nación: el régimen nazi y la persecución y el asesinato de los judíos europeos. En contraste con la tradicional cultura de orgullo nacional, a esto se le llama cultura memorial catártica, debido a la expectativa de que, al enfrentar la parte más oscura de su historia, la nación puede sobrellevar y hacer frente a la carga de su pasado y formar un futuro mejor.

En Alemania existe un consenso oficial de que la historia de los crímenes nazis, en particular el Holocausto, se debe enseñar y recordar²². Este consenso anima a los docentes a enfrentar el Holocausto a fondo en el aula, pero también representa una gran carga para ellos. La enseñanza del Holocausto a menudo se considera como un deber moral y no solo como un capítulo de la historia. Muchos docentes de historia

22 Sin embargo, la importancia de este tema no es incuestionable. Recientemente ha estado compitiendo en relación a la injusticia y los crímenes bajo el régimen comunista y a los acontecimientos positivos, particularmente, la superación de la partición de Alemania en dos Estados, mediante la reunificación de 1990.

consideran las lecciones sobre el Holocausto como su tarea más importante, pero también la más difícil. La mayoría de los estudiantes están interesados en aprender sobre el Holocausto, pero reaccionan con molestia a la presión moral. Los docentes deben evitar esperar que los estudiantes desarrollen un sentimiento de culpa. Al mismo tiempo, deben insistir en la particular responsabilidad que tiene la gente que vive en Alemania, siendo un país que libró una guerra de destrucción en la mayoría de los territorios europeos y cometió crímenes sin precedentes. Esta responsabilidad no se basa en el origen étnico, sino en la ciudadanía. Las personas que emigran a un país y se convierten en ciudadanos aceptan su legado. Los jóvenes que son criados en una sociedad individualista no logran comprender fácilmente por qué tienen que asumir la responsabilidad del legado de generaciones anteriores. Puede ser útil señalar que el legado del Holocausto no es solamente una carga, sino que también puede estimular la autorreflexión y el compromiso.

Confrontar la historia del Holocausto es un reto emocional y requiere conocimiento y un análisis histórico. Las preguntas fundamentales que las lecciones sobre este tema en las escuelas alemanas deben intentar responder son por qué ocurrió el Holocausto y por qué se planificó, organizó y ejecutó por cientos de miles de alemanes, y por qué fue tolerado por la mayoría de la población. Estas preguntas están dirigidas a los perpetradores de este hecho y a la sociedad de la que proceden. Sin embargo, esto no significa que debemos descuidar la perspectiva de las víctimas. La motivación para explorar el Holocausto será más fuerte si los estudiantes están interesados y conmovidos por el destino de las víctimas. Los alumnos deberían estudiar las experiencias de los judíos bajo el régimen nazi, mediante la lectura de cartas, relatos y diarios de las víctimas y escuchando testimonios de sobrevivientes, lo que permitirá hacerse una idea del sufrimiento vivido. A su vez, los estudiantes pueden sentir empatía con las víctimas, lo que permitirá reforzar su disposición a explorar las raíces del genocidio. El Holocausto puede y se debe enseñar con un enfoque de múltiples perspectivas. La mayoría de los libros de texto alemanes contienen fuentes de ambas partes, es decir, tanto de las víctimas como de los perpetradores. Algunos libros también abarcan la actitud de los espectadores y las acciones de los voluntarios y de los equipos de rescate. En este caso, las múltiples perspectivas no implican el relativismo moral. Los docentes motivarán a los estudiantes a formar sus propias opiniones cuando escuchen el relato de un sobreviviente o analicen documentos escritos por los mismos perpetradores. Al hacer esto, los estudiantes no solo están obligados a respetar las normas bien establecidas de leer las fuentes de una manera crítica, sino que también se espera que tengan conciencia de los valores fundamentales de las sociedades democráticas.

Los diversos elementos que encontramos en la enseñanza de la historia sobre el Holocausto se refieren a distintas categorías de fuentes y tienen diferentes funciones en el proceso de aprendizaje. Con el propósito de analizar y comprender el proceso de radicalización de las políticas antijudías que nos llevaron al Holocausto, los alumnos deben estudiar documentos que contengan información respecto a las motivaciones y actividades de los perpetradores, que iniciaron y controlaron este proceso. Las víctimas tenían muy poca influencia, si es que la tenían, en el proceso de radicalización.

Lidiar con los perpetradores y tratar de explicar sus acciones no significa solamente estudiar acerca de los actos de persecución cometidos y las biografías de los líderes nazis. Los estudiantes deben contar con información acerca de los cambios estructurales en la legislación alemana, en las políticas y en la sociedad que permitieron a los agresores actuar de la manera que lo hicieron. Antes del establecimiento de la dictadura nazi, Alemania era un Estado de derecho, en donde todo ciudadano tenía el derecho de apelar ante los tribunales si sentía que las acciones tomadas por el Estado no estaban de acuerdo a la Constitución y las leyes. Nadie podía ir a la cárcel sin que antes se llevara a cabo un juicio. El poder de la policía era estrictamente limitado y, de acuerdo con la Constitución, todos los ciudadanos gozaban de los mismos derechos, independientemente de su creencia religiosa, etnia, opinión política o condición social. Pero luego de unos meses después de que Hitler asumiera el poder esto cambió, suspendiendo o suprimiendo todo el control y el equilibrio existente, los derechos fundamentales de las personas y la igualdad ante la ley. La policía tenía autorización para retener a los opositores políticos bajo el concepto de “custodia de protección”, lo que significaba que eran enviados a campos de concentración. A los judíos se les trataba oficialmente como ciudadanos de segunda clase, preparando así el camino para que fueran completamente excluidos de la sociedad, permitiendo que los antisemitas tomaran medidas en contra de ellos sin temor a sanciones. Ya no existía la libertad de expresión, por lo que los alemanes que se oponían a estos acontecimientos no podían pararse en público sin correr grandes riesgos. De todos modos, una gran parte de la población apoyó la llamada “Revolución Alemana”, con la esperanza de superar la crisis económica y política, y restablecer un poderoso estado alemán. Se aceptó y toleró la injusticia y la crueldad como efectos secundarios inevitables o como disposiciones transitorias. Incluso algunos los acogieron como medidas tomadas en contra de las personas que odiaban a los comunistas y a los judíos, específicamente.

Los estudiantes deben estar conscientes de estos cambios fundamentales en Alemania, con el propósito de que entiendan el proceso que provocó que se

cometieran asesinatos en masa y genocidio. Pero también deben aprender que no fue un proceso automático o un acontecimiento inevitable, sino que fue el resultado de las decisiones y acciones tomadas por personas que deberían llamarse criminales, incluso si no fueron procesados en función del código penal vigente después de la caída del régimen nazi. Es necesario contar con un concepto más amplio del término perpetrador para el análisis histórico. Los perpetradores del Holocausto no eran solamente los líderes nazis, como Hitler y Heinrich Himmler (jefe de la organización del partido paramilitar SS y jefe de la policía alemana), al igual que no solo las SS y la policía fueron los que cometieron los asesinatos en masa en los campamentos y en las zanjas de disparo. Los burócratas en muchos de los órganos estatales, en los municipios y en el partido nazi también contribuyeron, en gran medida, al proceso de destrucción. Ellos estuvieron involucrados en la discriminación y en el aislamiento de los judíos, en su expropiación sistemática y en la organización de la deportación a sus muertes.

El comportamiento de ciertos perpetradores y el motivo por el cual participaron en la persecución y asesinato de judíos solo es posible analizarlos mediante ejemplos. Sin embargo, que los docentes y alumnos estudien las biografías de los autores de estos acontecimientos les otorga grandes desafíos metodológicos, ya que muchas veces nos basamos en las declaraciones hechas por los autores después del término del régimen nazi, sobre todo en el contexto de investigaciones o juicios en contra de ellos. Tales declaraciones tienden a ser justificativas y distorsionadas, ya que los acusados se habrían incriminado a sí mismos diciendo la verdad. La ley alemana distingue entre homicidio y asesinato, y uno de los criterios para el asesinato es el motivo vil. Dado que el antisemitismo cuenta como motivo vil, y la obediencia no, los acusados siempre argumentaban que seguían órdenes sin ninguna motivación antisemita de su parte. Obviamente, no podemos concluir que de hecho estaban libres del antisemitismo.

Son poco comunes las fuentes contemporáneas que permiten examinar más detenidamente la forma de pensar de los perpetradores, considerando que solo unos pocos de ellos escribían diarios. Solo en algunos casos se guardaron las colecciones de cartas, y no muchas se publicaron. Tales documentos también nos enfrentan a retos metodológicos. Algunos ejemplos²³ ilustran las dificultades, así como los posibles puntos de vista.

23 Para otros ejemplos, véase W.Kaiser, 2010, Nazi perpetrators in Holocaust education, *Teaching History* 141, pp. 34-39.

El Secretario de la Policía de Viena, Walter Mattner, quien se desempeñó como oficial administrativo de la policía alemana en Mogilev, en Belarús ocupada, escribió varias cartas a su mujer entre el 22 de septiembre de 1941 y el 19 de abril de 1942²⁴. Estas cartas nos dan una impresión auténtica de los hechos y de la mentalidad de este nazi comprometido y profeso. Él describe la rapidez con que se acostumbraba a participar en los asesinatos masivos: “Cuando llegó la décima camioneta [que traía las víctimas judías a los fosos] apunté con calma y sin duda disparé a las muchas mujeres, niños y bebés [...] Los bebés recién nacidos volaban por el aire y los interceptábamos en el vuelo, antes de que incluso cayeran en el foso o al agua²⁵. “Él trata de justificar el asesinato masivo con una cita de uno de los discursos conocidos de Hitler y repitiendo frases hechas de la propaganda nazi: “hordas asiáticas”²⁶, “esta gente que ha llevado a toda Europa a la guerra”²⁷. Es muy difícil que exista alguna duda de que está seguro de lo que escribe. Pero, ¿estas cartas reflejan la mentalidad de todos los policías involucrados en los asesinatos en masa? ¿Estaban todos dispuestos a convertirse en asesinos en masa, como Mattner, o eran demasiado cobardes para rechazar las órdenes de matar a seres humanos indefensos, a pesar de que una desobediencia tal no habría puesto en peligro su vida? ¿Habría alemanes uniformados que se negaron a seguir las órdenes criminales? ¿Alguno de ellos incluso habrá intentado proteger a los judíos? De hecho, existe evidencia de que los policías y los soldados respondieron de manera muy diferente a la misión homicida que se les dio. Mientras Walter Mattner representa al inescrupuloso asesino en masa nazi, en el otro lado del espectro se encuentra el sargento austriaco Anton Schmid, un rescataste de judíos y partidario activo de la resistencia judía. Abba Kovner, líder de un grupo de la resistencia judía en la región de Vilna, lo mencionó durante el juicio en contra de Adolf Eichmann, en Jerusalén²⁸. Entre octubre de 1941 y febrero de 1942, Schmid hizo todo lo posible para salvar judíos. Llevó casi 300 judíos en camión desde la Vilna bajo ocupación a los lugares más seguros en ese momento. Entregó a los judíos documentos falsos que podían protegerlos, y apoyó el movimiento de

24 Las cartas fueron publicadas en alemán en la colección de documentos *Deutscher Osten 1939-1945*, editado por Klaus-Michael Mallmann, Volker Rieß y Wolfram Pyta, 2003. Pp. 27-28. Traducción al inglés en: <http://holocaustcontroversies.blogspot.de/2010/06/otherwise-youll-think-that-im.html> (26 de octubre de 2012)

25 Op. cit., p. 28.

26 Op. cit., p. 28.

27 Op. cit., p. 27.

28 Registro del testimonio de Kovner durante la 27ª sesión del juicio <http://www.youtube.com/watch?v=LcN9UimX32E> (28 de octubre de 2012).

resistencia judía²⁹. Mientras que los policías o soldados que se negaron a matar judíos nunca fueron condenados a muerte, porque los líderes nazis, simplemente, los consideraron demasiado débiles para formar parte de este “comando tan difícil comando” –como lo llamó Heinrich Himmler– Anton Schmid fue ejecutado cuando se supo de los actos de apoyo activo cometidos contra los judíos partisanos.

Cuando los estudiantes exploran los diferentes tipos de comportamiento, podrían pedir un análisis cuantitativo, pero lamentablemente no es posible, porque los datos necesarios no están disponibles. Sin duda alguna, fueron muy pocos los alemanes que arriesgaron sus vidas para salvar a los judíos, pero merecen ser mencionados, no solo por su humanidad y coraje, sino que también por demostrar que incluso las personas de rangos inferiores tenían opciones. Solo es posible hacer una estimación del número de policías que evitaron participar en los asesinatos, a pesar de las órdenes que se recibían. El historiador estadounidense Christopher Browning, quien investigó el comportamiento de los hombres que prestaban servicio en una unidad de reserva de la policía, asume que menos del 20 por ciento de ellos evitó participar en las ejecuciones³⁰. En otras palabras, más del 80 por ciento cometió asesinato en masa. No podemos saber cuántos de ellos participaron entusiasmados por a razones ideológicas o de otro tipo, como el sadismo o la codicia, y cuántos de ellos eran más o menos reticentes, pero que optaron por la conformidad y la obediencia, a pesar de que no creían en la propaganda nazi. Desafortunadamente, el profundo desahogo de Anton Schmid escrito en una carta a su esposa no expresa nada más que un sueño: “Si cada cristiano honesto tratara de salvar a un solo judío, nuestro partido, amigos, se metería en un maldito problema”³¹. Siempre había suficientes verdugos listos llevar a cabo la utopía negativa de los líderes nazi: una Europa libre de judíos.

Obviamente, no es posible ignorar a estos líderes en los intentos de explicar el Holocausto. Estamos bien informados acerca de la mentalidad de uno de ellos: Joseph Goebbels, un antisemita fanático que tuvo gran influencia como Ministro

29 Hannah Arendt escribió sobre la historia del sargento Schmid en su libro sobre el juicio a Eichmann, primero publicado en 1983: “...cuán completamente diferente sería todo hoy en esta sala, en Israel, en Alemania, en toda Europa, y tal vez en todos los países del mundo, si tan solo se hubiera contado más de dichas historias. H. Arendt, 2006, *Eichmann en Jerusalén. Un informe sobre la banalidad del mal*. Londres, Penguin, p. 231.

30 C. Browning, 1992. *Aquellos hombres grises. El batallón 101 y la solución final en Polonia*. Nueva York, Harper Collins.

31 Cita de la emisión de radio DerFeldwebel Anton Schmid - EineBegegnungimWilnaerGetto. Erzählt von Hermann Adler. Primera transmisión: Südwestfunk 09 de marzo 1967, citado en W.Wette, ZivilcourageunterextremenBedingungen. Emporte, Helfer und Retter in der Wehrmacht, FreiburgerRundbrief 1/2004 http://www.hrb.at/bzt/doc/zgt/b11/dokumente/zivilcourage_w_wette.pdf (30 de octubre de 2012).

de Propaganda del Reich y líder del partido nazi en la capital de Alemania, Berlín. Goebbels escribió diarios casi obsesivamente³². Se publicaron veintinueve volúmenes, cada uno de entre 400 y más de 700 páginas de largo, que representan una fuente importante de información sobre la historia nazi y sobre las acciones y pensamientos de un líder nazi influyente. Pero debido a que es una gran cantidad de material, en el aula solo se puede utilizar de una manera muy selectiva. La manera más efectiva de hacerlo es probablemente yuxtaponer fragmentos de los diarios de Goebbels con otras anotaciones de diarios que tengan relación con los mismos hechos, pero escritas por personas que fueron perseguidas por los nazis. Un buen ejemplo de esto es el etiquetado de los judíos alemanes con la Estrella Amarilla, en el otoño de 1941. Goebbels fue la fuerza impulsora detrás de esta medida y describió sus intenciones y expectativas en su diario. Víctor Klemperer, profesor de literatura judío-alemán que arriesgó su vida por escribir un diario casi todos los días y ocultarlos, entrega información sobre las respuestas de los judíos y no judíos a la infame ordenanza nazi³³. Aquí aprendemos que la reacción pública no siempre funcionó de acuerdo con las intenciones de los perpetradores. Esto pone en perspectiva la impresión ideológica transmitida por Goebbels en su diario: él no tenía pleno control de la situación como su diario lo transmite.

Cuando se trata de perpetradores nazis, los educadores deben asegurarse de que los estudiantes no se sientan agobiados por la autodramatización propagandística del régimen. Deben estar conscientes de la posible atracción que emana del poder y la crueldad de los perpetradores nazis. Esto se nutre de las publicaciones sensacionalistas en diversos medios de comunicación que explotan y satisfacen una fascinación morbosa con villanos poderosos. Los nazis son el ejemplo más popular. La fascinación por los líderes nazis es un fenómeno generalizado, no solo en Alemania y otros países europeos. Los educadores no podrán eliminarla, pero deben tener conciencia del peligro psicológico relacionado. Los jóvenes, particularmente los varones, tienden a admirar la fuerza y el poder, por lo que puede resultar difícil para algunos sentir compasión por personas indefensas y que parecen ser débiles. La palabra 'víctima' no se utiliza como un término ofensivo en los recreos de las escuelas alemanas, por coincidencia. Es comprensible si un profesor se disgusta por este tipo de actitudes y pide empatía con las personas que están sufriendo,

32 Cf. Die Tagebücher von Joseph Goebbels, ElkeFröhlich (ed.), Parte 1: Aufzeichnungen [anotaciones] 1923-1941, München, Saur, 1998 y ss.; Parte 2: Diktate [dictados] 1941-1945. München, Saur, 1993.

33 Cf. Diarios 1933-1945, *Quiero dar testimonio hasta el final*. Resumido y traducido por el alemán Martin Chalmers (ed.), 2000, Londres, Phoenix Press, pp. 410, 411, 415, 418, 419, 423.

pero podría no tener éxito. Existen formas más alentadoras de hacerlo, en vez de utilizar la presión moral. Los estudiantes pueden aprender que las víctimas de los nazis, a pesar de que no tenían poder, por lo general, eran mental y moralmente mucho más fuertes que los perpetradores. Como ejemplo, se puede mencionar a los organizadores y colaboradores del Archivo Ringelblum. Los judíos encarcelados en el gueto de Varsovia que sabían qué esperar del régimen nazi, decidieron, a pesar de la situación apremiante en la que se encontraban, juntar y ocultar todo el material posible sobre la vida y la muerte en el gueto. Metódicamente contrarrestaron la intención de los nazis de extinguir todos los rastros de la existencia judía. Una de las contribuciones más notables al archivo fue de Avram Jakub Krzepicki, que se escapó del campo de exterminio de Treblinka y regresó al gueto de Varsovia con el propósito de alertar a sus habitantes de lo que estaba pasando³⁴. La valentía de Krzepicki, que murió en el levantamiento del gueto de Varsovia, se puede contrastar con la lastimosa autocompasión de las memorias del excomandante de Auschwitz Rudolf Höss, las que escribió después de su encarcelamiento³⁵.

Enfocarse en los perpetradores no implica ignorar otras perspectivas. Pero ni siquiera la enseñanza de la historia, que logra presentar un panorama complejo al respecto, puede dar una respuesta satisfactoria a la pregunta de por qué ocurrió el Holocausto. Sin embargo, si tienen éxito en entregar conocimientos y provocar pensamientos que parcialmente puedan explicarlo, contribuyen a tomar conciencia de las amenazas que hoy no son menos preocupantes de lo que eran cuando los nazis fueron derrotados.

34 Cf. O.Schabbat, 2003, Das Untergrundarchiv des Warschauer guetos, Ringelblum-Archiv. 3ª edición. Warszawa, Żydowski Instytut Historyczny, p. 60.

35 Cf. *Commandant of Auschwitz. The autobiography of Rudolf Hoess, 2000, Trans. Constantino Fitz Gibbon. Londres, Phoenix, y Death Dealer. The memoirs of the SS Kommandant at Auschwitz. Rudolf Hoess, 1992, Steven Paskuly (ed.), trad. Andrew Pollinger, Buffalo, Nueva York, Prometheus Books.*

Recuerdos contradictorios: percepciones polacas y judías de la Shoah

*Konstanty Gebert,
Midrasz*

El 1 de mayo de 1943, Simcha Rotem, activista de la Organización Judía de Combate (ZOB) del gueto de Varsovia, junto con otro luchador clandestino, en un intento desesperado para contactar a la resistencia polaca fue trasladado a escondidas al lado “ario” de Varsovia, a través de las alcantarillas. El levantamiento del gueto había comenzado hace dos semanas, y los combatientes estaban desesperados porque ya no tenían nada: ni armas de fuego, ni municiones, ni esperanza. Solo una acción coordinada del otro lado de la pared podría retrasar la inminente derrota. Años más tarde, en una conversación con el cineasta francés Claude Lanzmann sobre su película Shoah, Rotem describió sus primeras impresiones:

“Temprano por la mañana, de pronto nos encontramos en la calle a plena luz del día. Imagínese [a nosotros] este día soleado del 1 de mayo, sorprendidos de encontrarnos entre gente normal, en la calle. Veníamos de otro planeta [...] En el lado ario de Varsovia, la vida continuó de una manera muy natural y normal. Los cafés abrían con normalidad, los restaurantes, los autobuses y los tranvías, los cines estaban abiertos. El gueto era una isla aislada en el medio de la vida normal”³⁶.

La misión de Rotem terminó en un fracaso, pero sus palabras abren una perspectiva valiosa sobre uno de los motivos del porqué los polacos y los judíos tienen tales percepciones diferentes de los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial en Polonia. Aparte de las distorsiones, muy conocidas e importantes, y sobre todo conscientes, motivadas por el interés propio, fundamentalmente por parte de Polonia (de lo que hablaremos más adelante), también hay un tema muy importante respecto a las diferencias de percepción, a causa de las muy diversas circunstancias que afectaban a los dos grupos. Los judíos en Polonia, al igual como en otros lugares de Europa ocupada por los alemanes, debían ser totalmente exterminados, incluso hasta el último niño escondido en el bosque, y este plan se llevó a cabo en gran

36 C. Lanzmann, 1985, *Shoah*, Paris, Fayard. Todas traducciones propias.

medida. Por otra parte, los polacos debían ser sometidos a la esclavitud, pero este objetivo no se logró completamente. Estas diferencias en las circunstancias dan cuenta de las diferencias de perspectiva: No es la primera vez que resulta que el compartir la geografía no significa necesariamente compartir una historia. La narración de los polacos y judíos sobre la Segunda Guerra Mundial difieren significativamente.

Los combatientes clandestinos judíos, emergiendo a una calle soleada de Varsovia, venían tan solo a unos cientos de metros de distancia, pero en realidad, como dice el mismo Rotem, podrían haber venido de otro planeta. El enfrentamiento provocado por la sublevación convirtió el gueto de Varsovia en un infierno de muerte y llamas; sin embargo, los dos años y medio anteriores a la sublevación, desde que los alemanes habían creado y sellado el mal llamado “barrio residencial judío” en la capital polaca, ya había sido un periodo de descenso constante a ese infierno. Famélico y carente de los servicios médicos más básicos, sobreviviendo en apartamentos sin calefacción durante los inviernos polacos amargos, sometidos a constante violencia a manos de las autoridades de ocupación, los internos del gueto de Varsovia experimentaron un destino mucho más cercano al de los prisioneros de campos de concentración que el de los habitantes no judíos de la ciudad, al otro lado de la pared que los dividía a partir de noviembre de 1940. De hecho, se puede argumentar que la diferencia en el destino de los habitantes judíos y polacos de Varsovia era mayor que la que separa la experiencia de este último y, por ejemplo, la de los habitantes de la capital francesa, donde el régimen de ocupación fue mucho más leve, o incluso de los residentes de las partes no ocupadas de Europa. Esta afirmación es válida, incluso antes de considerar los dos momentos más traumáticos en la breve historia del gueto: la sublevación de sí mismo, y la Großaktion del verano de 1942, en la que, en cuestión de semanas un cuarto de millón de judíos fue trasladados desde el gueto a su muerte en el campo de exterminio de Treblinka. Una vez más, la metáfora de Rotem parece ser cierta: el gueto era una isla, que no pertenece al mundo normal, sino que al archipiélago de los campamentos.

¿Pero el lado “ario” de Varsovia fue en sí parte de ese mundo normal? Para Rotem, lo fue, sin duda. Las cafeterías estaban abiertas, los tranvías funcionaban, no había cadáveres en las veredas. Desde la perspectiva de alguien que acababa de salir del infierno del gueto, la zona “aria” de Varsovia era en definitiva una ciudad en paz. Sin embargo, para tener esa perspectiva, de hecho, era necesario venir del otro lado del muro. Para sus habitantes que no eran judíos, el lado “ario”, las cafeterías y todo, estaba experimentando el régimen de ocupación más brutal en la larga historia de padecimiento de opresión de la capital polaca. Las fuerzas alemanas rutinariamente

realizaban redadas de personas en las calles con el propósito de evitar actividades clandestinas, pero sobre todo para capturar obreros como esclavos para trabajar en Alemania. Unas quince mil personas fueron capturadas de esa manera en una serie de redadas llevadas a cabo desde el 5 al 7 de enero de 1943, aunque, posteriormente, a la mayoría eran se les permitió regresar a sus hogares. También, habitualmente, las autoridades de ocupación tomaban rehenes, para ejecutarlos en represalia por los actos de violencia cometidos en contra los soldados alemanes; el 9 de enero, un cartel alemán anunciaba que doscientos activistas polacos habían sido arrestados y que estarían sujetos a “medidas severas” -es decir, a la ejecución- si continuaban los ataques. En una ejecución masiva que se llevó a cabo el 12 de febrero, setenta personas fueron asesinadas en represalia por un tiroteo que se produjo seis días antes, entre la resistencia clandestina polaca con la policía alemana, incluyendo todos los habitantes detenidos del edificio donde se produjo el enfrentamiento³⁷. Estos acontecimientos fueron las primeras acciones que se tomaron en 1943, año en el que únicamente empeoraría la brutalidad del régimen de ocupación. ¿Entonces, Varsovia formaba parte del “mundo normal”? Difícilmente. Y, sin embargo, no debe sorprendernos que Rotem pensara distinto, a pesar de su experiencia con una pesadilla incomparablemente mayor que la que los residentes polacos de la capital estaban aguantando.

Más desconcertante es la aparente indiferencia de algunos polacos a la inmensidad del sufrimiento judío. El *merry-go-round* que estaba junto a la pared del gueto de Varsovia en abril de 1943 fue un ejemplo de ello; continuó para proporcionar entretenimiento a muchas Varsovianas como los insurgentes lucharon en el otro lado de la pared y el gueto estaba envuelta en llamas. Aún más sorprendente, quizás, es la única referencia al gueto en un libro de memorias de guerra por Agnieszka Hulewicz Feillowa, hija de un destacado músico y activista subterráneo condenado a muerte por los alemanes. Describiendo el día de su matrimonio, en 1941, ella señala: “Cometimos un error cuando íbamos camino a la iglesia y entramos al gueto. La policía alemana quería arrestarnos. Fue muy estresante y estábamos atrasados para ir a la iglesia”³⁸. Eso es todo, en un libro de más de doscientas páginas. Aunque, obviamente, no sería correcto hacer generalizaciones basándose en citas individuales -ambos, Hulewicz y Rotem-, estas tienen un valor ilustrativo para representar a los sectores de la opinión polaca y judía. En ambos casos, se hace

37 W. Bartoszewski, 1974, 1859 dni Warszawy. Kraków, Wydawnictwo Znak.

38 A. Hulewicz Feillowa, 1988, Rodem z Kościanek., Kraków, Wydawnictwo Literackie, citado en F. Tych, 1999, Długicieri Zagłady, Warszawa, Żydowski Instytut Historyczny.

hincapié en el sufrimiento que estos grupos, en persona, vivieron; hay mucho menos interés respecto al sufrimiento de los demás, bordeando en la indiferencia.

Tendemos a pensar que esto es impactante, porque nos gustaría que fuera todo lo contrario, de acuerdo con la máxima de que el sufrimiento ennoblece. Sin embargo, como William Somerset Maugham ya había señalado en su novela *La Luna y Seis Peniques*: “No es verdad que el sufrimiento ennoblece el carácter; la felicidad lo hace a veces, pero el sufrimiento, la mayoría de las veces, hace que los hombres sean egoístas y vengativos”. Sin ir tan lejos como el eminente autor inglés, parece justo afirmar que el sufrimiento hace que mucha gente esté menos propensa a darse cuenta del sufrimiento de los demás, y mucho menos dispuesta a tomar medidas que sirvan para aliviar dicho sufrimiento. En otras palabras, el sufrimiento altera la percepción. Los ejemplos antes mencionados ilustran esto de manera razonable. Pero, dado que provienen de testigos oculares del crimen más brutal en la historia, no solo representan la ejemplificación de un rasgo psicológico humano incomprensible. Ellos forman parte de los fundamentos básicos de la memoria colectiva, que a su vez proporciona los componentes básicos de la historia. En otras palabras, la manera en que los polacos y los judíos recuerdan los acontecimientos que presenciaron en Varsovia ocupada por los alemanes, dio forma a la manera en que la historia de estos eventos sería escrita, sin embargo, parece claro que, al menos en algunos casos y por razones psicológicas, ciertos elementos muy importantes de la historia se omitieron en los informes originales. Entonces, lo que actualmente leemos, podría ser una descripción fiel de lo que los testigos recordaron -pero sus recuerdos de los acontecimientos podrían ser básicamente incorrectos.

Obviamente, nada de esto es nuevo; los historiadores y abogados han aprendido a tratar a los testigos con desconfianza, no solo en los casos en los que podrían ser sospechosos de distorsionar intencionalmente sus declaraciones (dichas distorsiones también son más fáciles de detectar), sino que también en los casos donde los propios testigos no manejan un criterio selectivo en sus versiones. Sin embargo y por lo menos hasta hace poco, tanto la historiografía judía como la polaca era, en su mayoría, coherente con esta selectividad, al no prestar mucha atención a los sufrimientos del otro grupo. Esto no solo se debe a la naturaleza del registro documental en sí, sino que también al hecho de que ambos grupos se involucran en una especie de competencia de sufrimiento, y a menudo tienden a percibirla como un juego de suma cero, por la cantidad de reconocimiento otorgado al sufrimiento de los demás supuestamente desmereciendo el reconocimiento entregado a nuestro propio dolor. Hay algo de cierto en estos temores: algunos escritores polacos intentan promover una mayor conciencia de la inmensidad de la catástrofe que

afectó a su país durante la Segunda Guerra Mundial (6 millones de muertos, de los cuales la mitad eran polacos no judíos) socavando sutilmente la importancia del sufrimiento de los judíos. La opinión pública polaca -posiblemente a causa de las cifras de víctimas, antes mencionadas, las que no consideran el alcance y el impacto de las persecuciones que sufrieron los polacos y judíos, por separado- tiende a creer, como se puede ver en las encuestas de opinión pública, que ambos grupos sufrieron por igual en la Segunda Guerra Mundial. Percibiendo esta tendencia, algunos autores judíos ven en el reconocimiento del sufrimiento polaco un estímulo tácito que se otorga a este tipo de revisionismo histórico. La opinión pública judía en Israel -al menos tal como se aprecia en las declaraciones que hacen a menudo los visitantes a los sitios de la Shoá en Polonia- parece tener poca conciencia del hecho de que los polacos también fueron víctimas. En todo caso, son vistos como cómplices de los autores.

Aunque esta creencia es ofensiva para muchos polacos, de igual forma está muy arraigada en el registro histórico, a pesar de que el grado de participación de los polacos (aunque no por las instituciones estatales polacas, nunca hubo un traidor polaco) en el exterminio alemán de los judíos no se puede evaluar con precisión histórica. Sin embargo, los testimonios de los testigos, tanto de los judíos como de muchos polacos, muestran claramente que todos los judíos escondidos en el "lado ario" estaban siempre en peligro de ser denunciados por algunos polacos a los alemanes, y sujetos a la no menos grave y constante amenaza de chantaje. De ninguna manera esto invalida el hecho de que los polacos que ayudaban a los de judíos son el único grupo nacional más grande dentro de los Justos entre las Naciones, otorgado por Yad VaShem; estamos hablando de dos minorías diferentes en la población polaca, aunque ciertamente la cantidad de denunciantes era más grande. El consenso histórico indica que la inmensa mayoría de los polacos estaban dedicados a sobrevivir, simplemente. No ayudaron a los judíos ni tampoco hicieron el esfuerzo para prevenirlos.

Esto, sin embargo, provoca un conflicto con la auto-percepción de los polacos. Aún más importante, desde el punto de vista polaco, son percepciones de terceros. Tanto para los judíos como para los polacos, el sufrimiento padecido durante la Segunda Guerra Mundial es un elemento fundamental en sus propios relatos y en la forma en que quieren ser vistos por el mundo. Ambas naciones tienden a creer que su sufrimiento -indudablemente atroz en cada caso, aunque no igual- los califica para recibir atención especial de parte de la comunidad internacional posguerra. Ambos quieren disfrutar de la superioridad moral que parece generarse por la condición de víctima y utilizar este estatus para exigir, por lo menos, compensación moral

y protección política. Ahora, el mundo, luego de haberlos traicionado y haberles permitido sufrir y morir, les debe, como mínimo, la tranquilidad de que no permitirá que se repita el sufrimiento. Nunca más.

Sin embargo, el escritor estadounidense David Rieff, luego de ser testigo directo de los horrores de Sarajevo bajo asedio, señaló que tenemos que darnos cuenta de que “nunca más” solo significa que “los alemanes nunca más van a matar judíos en Europa en la década de 1940”. La garantía de seguridad de esta declaración solemne parecía implicar que no existía en la era de la posguerra inmediata. Y, de ser así, las víctimas de los alemanes se encuentran ahora en la poco envidiable posición de competir unos contra otros para recibir la escasa atención mundial, y el sufrimiento pasado es débil en contraste con el sufrimiento actual. De ahí la importancia de, al menos, asegurar el reconocimiento del estatus propio como víctima real, sin importar los escasos beneficios morales y políticos que esto conlleva, setenta años después de la Segunda Guerra Mundial.

Pero del mismo modo en que el sufrimiento no es el mismo entre judíos y polacos, hay más desigualdad en la percepción que tienen del sufrimiento. Un alcalde de Nagasaki habría dicho “Solo hay una cosa peor que ser la primera ciudad en ser atacada con una bomba atómica: es ser la segunda”. De hecho, a Hiroshima se la reconoce como el símbolo internacional de la nueva pesadilla atómica, después de la Shoah; Nagasaki ni siquiera está en el pensamiento de un historiador. Y en el intento de que sus relatos adquieran un estatus similar al reconocimiento universal del sufrimiento judío, los polacos están enfrascados en la misma trampa.

Una forma lógica de reducir la diferencia de estatus entre ellos, sería socavar la validez del reconocimiento que se otorga a la otra parte. Si se le resta importancia a Hiroshima, la posición relativa de Nagasaki mejora. Pero incluso si la amenaza irremediablemente obscena de la negación del Holocausto está creciendo en todo el mundo, su presencia en el discurso de Polonia es muy limitada. La evidencia empírica del terror desatado por la máquina de guerra alemana sigue siendo enormemente visible en todo el país, y la negación del Holocausto implicaría fatalmente también la negación del acontecimiento más traumático en la historia de Polonia. Afortunadamente, no es una posibilidad para Polonia.

Entonces, lo que queda es la defensa cuidadosa y siempre alerta de los registros históricos, la forma en que se ve y se recuerda en Polonia. La investigación histórica, a partir del libro de Jan T. Gross *Neighbors*, revela aún más detalles sobre la magnitud y atrocidad de la participación de un segmento de la población de Polonia ocupada en el exterminio alemán de los judíos. De este modo, cada vez es más difícil

negar no solo que los judíos han sufrido más, sino que también, y cada vez más, que los polacos son, en parte, responsables de ese sufrimiento. Esto hace aún más importante recordar que, aunque muchos polacos fueron los perpetradores, más de los que la memoria histórica de la nación puede recordar, también fueron víctimas potenciales y tres millones murieron a manos de ambos, ocupantes alemanes y soviéticos. Además, como se destacó anteriormente, la participación de Polonia en el asesinato de los judíos de Alemania fue a nivel individual, no a nivel nacional o estatal -a diferencia de todos los demás países ocupados de Europa. De ahí la importancia de la amarga polémica sobre el término “campos de exterminio polacos”.

El término aparece no con poca frecuencia en los informes periodísticos sobre la máquina de exterminio alemana, y por lo general no significa nada más que una referencia geográfica, una abreviatura de los engorrosos “campos de exterminio alemanes establecidos en el territorio polaco ocupado”. Sin embargo, aparentemente, también puede interpretarse en el sentido de “campos de exterminio establecidos por los polacos”, o “a cargo de los polacos”, o incluso “a cargo de Polonia”. Considerando que el conocimiento de la historia de la Segunda Guerra Mundial se debilita con cada década que pasa, dicha interpretación bien podría surgir en detrimento evidente de ambos, los antecedentes históricos e interés nacionales polacos. No es de extrañar que la opinión pública polaca reaccione violentamente ante tal amenaza, y que las misiones diplomáticas polacas en el extranjero a menudo den instrucciones de protestar enérgicamente cada vez que dicha expresión aparece en los medios de comunicación.

El registro histórico es absolutamente claro: Polonia no participó en la iniciativa de crear los campos de exterminio alemanes, y los propios campamentos se establecieron en el territorio polaco ocupado simplemente porque era el lugar donde la mayoría de los judíos que iban a ser asesinados vivían. Teniendo en cuenta este hecho, y dada la inmensidad del agravio involuntario, debería haber sido fácil corregir la terminología. Sin embargo, solo hace muy poco tiempo las organizaciones de medios de comunicación más importantes, como el *New York Times*, el *Wall Street Journal* y *Associated Press*, modificaron sus manuales de estilo para impedir el uso de la expresión inculpativa. Pero aun así, aparece nuevamente, aunque con menos frecuencia que hace una o dos décadas atrás. Muchas personas en Polonia de verdad sospechan que existe un motivo siniestro para que el término reaparezca obstinadamente: es un intento de crear la imagen de que los polacos fueron los autores de la Shoah, junto con los alemanes (y, en caso extremo, en vez de los alemanes). Las teorías conspirativas reiteran que la fuerza impulsora detrás de la supuesta campaña son los alemanes (para poder negar su culpabilidad histórica)

o los judíos (motivados por un supuesto odio de parte de Polonia). La idea de que esta expresión perjudicial se utiliza solo porque es más corta, y en la mayoría de los casos, los escritores que la usan no toman en cuenta la importancia que tiene para Polonia, es muy difícil de transmitir, incluso a un público polaco de mente abierta.

Las cosas llegaron a un punto crítico cuando, en mayo de 2012, el presidente de Estados Unidos, Barack Obama, usó ésta fatal expresión en su presentación de la Medalla Presidencial de la Libertad póstumo a Jan Karski, un héroe polaco de la Segunda Guerra Mundial (entre muchas de sus hazañas como un miembro de la resistencia, había entrado clandestinamente a un campo alemán en la Polonia ocupada y luego lo sacaron a escondidas para que personalmente informara a los líderes aliados; su testimonio fue ampliamente marginado y puesto en duda). El presidente no se dio cuenta inmediatamente de su error garrafal, pero luego de las furiosas reacciones que tuvo Polonia (Obama había “ofendido a todos los polacos”, dijo el primer ministro, Donald Tusk), y también de las organizaciones judías estadounidenses, como el Comité Judío Americano, el presidente ya no tuvo dudas. “Lamento el error”, afirmó en una carta enviada a su homólogo polaco, Bronislaw Komorowski. “Simplemente no hubo campos de exterminio polacos”. Esto debería haber dejado las cosas claras, sin embargo, el incidente apenas se mencionó en los medios de comunicación fuera de Polonia. Probablemente el problema aún persistirá.

Además, aún tenemos el caso más complejo de acusaciones, al que los polacos ven, más que nada, como injusto, pero no así los sobrevivientes judíos, quienes prestan apoyo a este caso con sus testimonios. El sobreviviente Ryszard Kujalnik escribió en una carta: “Los judíos ‘ilegales’, es decir, los que se escondían en el “lado ario”, le temían mucho más a la población local que a los alemanes”. Esta carta fue publicada en el *Gazeta Lubelska*, un periódico publicado en territorio polaco liberado, desde noviembre de 1944³⁹. Se evaluó que en el noventa por ciento de los casos de detenciones de los judíos que estaban en la clandestinidad se produjo como consecuencia de la denuncia. La mayoría de los sobrevivientes tenderían a estar de acuerdo con su evaluación, y lo mismo ocurre con gran parte de la historiografía no polaca de la posguerra –y también, cada vez más, la historiografía polaca contemporánea⁴⁰. En todo caso, se podría revisar de una manera aún más crítica las evaluaciones hechas al nefasto papel jugado por la población polaca. En

39 Como se cita en Feliks y Tych, op. cit.

40 Cf., por ejemplo, Jan Grabowski, 2004, „Jatego Żydaznam!” Szantażowanie Żydów w Warszawie 1939–1943, Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.

las conclusiones de *Neighbors*⁴¹, Jan Gross escribió: “Todo lo que sabemos sobre el destino de los judíos polacos bajo ocupación alemana -mediante los mismos hechos relatados- no es una muestra representativa del destino judío. Todas estas son historias vistas de una manera muy optimista, con un final feliz, por aquellos que sobrevivieron. Desconocemos el fondo de todo esto, no sabemos nada sobre la peor traición de la que fueron víctimas, sobre el calvario que vivió un noventa por ciento de los judíos polacos posguerra. Es por ello que debemos dar crédito a la poca información disponible, y a la vez estar conscientes de que la verdad acerca de la destrucción de la comunidad judía solo puede ser (aún) más trágica de lo que creemos, en base a los relatos de quienes sobrevivieron”. Este requisito metodológico es, en cierta medida, bien fundado y necesario. Sin embargo, también abre la posibilidad a nuevas interpretaciones que van en una dirección diferente.

La visión, por lo general hostil, que tiene la sociedad polaca sobre los judíos que tratan de sobrevivir, a excepción de los que arriesgaron sus vidas para salvarlos, tal como se expresa en la carta de Kujalnik (en la que también le da el debido reconocimiento a los héroes poco comunes), es coherente, como se ha señalado, con los recuerdos de los sobrevivientes. Usando el requisito metodológico de Gross, tendríamos que decir que la realidad, en todo caso, era aún peor. Sin embargo, también hay que señalar que esta visión no es necesariamente coherente con la realidad social de la época, sino que solamente lo era con la manera en que lo recordaba la gente que -por decir lo menos- no fueron testigos indiferentes de los hechos en cuestión. Excepto por unos pocos héroes, la opinión de que todos los demás eran enemigos tenía un alto valor de supervivencia. Las personas que tienden a tener una visión más positiva de la sociedad polaca habrían tendido también a confiar más en otras personas y, por lo tanto, también corrían un mayor riesgo de confiar en personas que no son confiables. En consecuencia, corrieron un mayor riesgo de ser denunciados y posteriormente asesinados, y sus historias, al igual que la imagen de la sociedad polaca que tenían, no han perdurado. A primera vista, esto puede parecer un argumento falso. ¿Acaso el destino de esas personas hipotéticamente más confiables no demostró que una visión más severa se justificaba ampliamente? No necesariamente. Solo demuestra que había más villanos de lo que la gente confiable creía, pero que, desde una perspectiva analítica, no era correcto creer que la mayoría de las personas eran unos sinvergüenzas, incluso si esa creencia era útil desde el punto de vista de la supervivencia.

41 Jan Tomasz Gross, 2000, *Sąsiedzi: Historia ząglady żydowskiego miasteczka*, Sejny, Pogranicze.

Esto no es menor. Gross tiene razón al decir que necesitamos tomar los testimonios de los sobrevivientes seriamente -a menos que haya razones para no hacerlo. Sin embargo, Rotem, por ejemplo, estaba claramente equivocado en su creencia de que el “lado ario” de Varsovia era parte del “mundo normal”. Esto no invalida su testimonio, de ninguna manera. Solo demuestra que se debe poner en contexto no solo de un punto de vista histórico, sino también de un punto de vista psicológico; desde su perspectiva, la de un recluso del gueto, Varsovia no podía dejar de ser vista como “normal” en el otro lado del muro. El caso de Hulewicz es más complicado. Su testimonio -o mejor dicho la falta del mismo- también se debe tomar en serio, incluso si el requisito de Gross, con toda probabilidad, se iba a aplicar a los testimonios de los sobrevivientes judíos, y no a los polacos. Es inimaginable suponer que ella no sabía nada sobre el gueto, más aún porque se había aventurado en él por accidente, y aunque en 1941, dos años antes de que Rotem huyera por las alcantarillas, la situación allí era algo menos terrible que en 1943. Sin embargo, el destino de los judíos, cercado y sujeto a condiciones horribles y a una violencia desenfrenada, era considerable y visiblemente peor que el de los habitantes de la “parte aria” de la ciudad. Sin embargo, parece que ella no estaba impresionada, hasta el punto de que no sentía la necesidad de comentar el tema, incluso, en un libro publicado casi medio siglo después, cuando todo el mundo sabía lo que había pasado detrás de la pared. A excepción de la suposición inverosímil de la locura moral del autor, tenemos que concluir que no se refirió al gueto, ya que estaba fuera de su universo mental: lo que sea que haya pasado, le estaba pasando a “ellos” y no a “nosotros”. En otras palabras, y expresando una reprobación cognitiva más que moral, no era su preocupación.

El eminente historiador judío polaco Feliks Tych, en un magnífico ensayo sobre la representación de la Shoá en las memorias de guerra polacas⁴², comenta exactamente esto. Habiendo investigado más de 400 obras, algunas publicadas y otras no, concluye que “los autores de la mayoría de los textos analizados o bien no hicieron caso del fenómeno de la Shoá o no reconocieron su carácter excepcional en términos de civilización”. Los motivos eran variados, que van desde la falta de identificación con los judíos asesinados percibidos como extraños, a una manifestación encubierta -o evidente- de que los enemigos de Polonia estaban siendo eliminados, sin duda, de una manera criminal y que supuestamente los mismos polacos no habrían utilizado, pero que sin embargo podría haber tenido el resultado esperado: una Polonia libre de los judíos. En algunos casos, cuando

42 Feliks Tych, op. cit.

los autores de las memorias habitan en las ciudades, los propios acontecimientos escapan a su atención, porque ocurren detrás de las paredes, donde los que viven afuera no necesitan mirar, a menos que realmente quieran. En la Polonia rural, la masacre ocurrió al aire libre y no se podía ocultar, pero en estas regiones había menos testigos con tendencia a escribir lo que veían. Los fundamentos de la memoria polaca de la Shoah se establecieron en las ciudades, donde era más fácil no ver. En pocas palabras: el caso era demasiado grande como para ser reconocido y señalado. Por decirlo de alguna manera, se escapó de la percepción y, por lo tanto, no ganó el lugar que debió ocupar en la memoria polaca de posguerra.

Esto no quiere decir que no hubo una reacción moral, sino que simplemente no era suficiente. El sufrimiento de los judíos no fue reconocido adecuadamente por estos autores -y, posteriormente, por la memoria polaca- porque había sido demasiado grande. El sufrimiento polaco -como se ejemplifica en las declaraciones de Rotem- no fue reconocido por la memoria judía, ya que no era lo suficientemente grande. Dos estrategias cognitivas opuestas provocaron resultados similares.

Este paralelismo cognitivo obviamente tampoco implica un carácter moral. Eran los judíos quienes habían dependido de los polacos en busca de ayuda -y no al revés- y la reacción de Polonia, o más bien la falta de ella, a la inmensidad de la Shoah había sido un factor que contribuyó a que esa ayuda fuera más difícil de conseguir. A pesar de este fracaso moral por lo general no se indicó de forma explícita en los escritos de Polonia sobre la Segunda Guerra Mundial, seguía siendo un asunto moral persistente del que los polacos tenían conocimiento, pero que no sabían cómo enfrentarlo. De ahí las reacciones altamente defensivas de los polacos cada vez que se abordaba el tema, generalmente, por los críticos externos. Y, por consiguiente, también la obsesión de Polonia con la búsqueda de fallas morales análogas dentro de la perspectiva judía.

Es cierto que la falta de reconocimiento del sufrimiento polaco, común en la opinión pública judía aún hoy en día, tiene ningún crédito moral. Sin embargo, sería absurdo equiparar esto con el no reconocimiento polaco de la naturaleza y la inmensidad de la Shoah en tiempos de guerra, y las consecuencias que conlleva. La indiferencia existente entre muchos judíos ante el sufrimiento de Polonia es sin duda la prueba de una cierta insensibilidad moral; sin embargo, nadie ha perdido la vida como resultado de esto. También es cierto -como muchos historiadores polacos se apresuran en señalar- que la policía judía en los guetos desempeñó un papel abominable ayudando en el exterminio de sus compatriotas, y que las implicaciones morales de esta falla penal aún no se han integrado plenamente. Sin embargo, el

hecho de que algunos judíos perseguían a otros judíos no puede servir en absoluto de excusa para que algunos polacos persiguieran judíos también, ni siquiera para proporcionar un equilibrio moral. La policía judía estaba actuando bajo una horrenda coacción, y en circunstancias similares a un campo de concentración. Los denunciantes y chantajistas polacos actuaron por su propia voluntad y en circunstancias infinitamente más libres. Pero otra acusación hecha a menudo por los polacos en respuesta a la condena judía por la inacción o, peor aún, acción polaca hacia los judíos en la Polonia ocupada merece una consideración más seria. La ocupación a la que se refiere, sin embargo, no era alemana sino soviética.

Es un hecho de registro histórico que la invasión soviética de Polonia Oriental del 17 de septiembre 1939 fue recibida con un entusiasmo visible por ciertos grupos judíos en todo el territorio invadido. Cuando los tanques soviéticos entraron a las ciudades polacas, se encontraron con puertas de bienvenida, que fueron levantadas rápidamente y con grupos de jóvenes muy entusiasmados. Para los vecinos polacos de estos jóvenes judíos solo había una reacción posible frente a ese comportamiento: los judíos estaban cometiendo traición. La Unión Soviética, después de todo, no era más que el último avatar de una Rusia perennemente hostil, que había intentado invadir Polonia apenas diecinueve años antes, y, anteriormente, había ocupado la mayor parte del país por más de un siglo. Era inconcebible expresar alegría por la llegada de esas tropas, que finalmente tomaron la mitad del territorio polaco de entreguerras, mientras que sus aliados alemanes tomaron la otra mitad. La creencia en la "traición judía de 1939" fue una de las fuentes del antisemitismo polaco durante la guerra, y se sigue fomentando incluso hoy.

Los historiadores -incluido Jan Gross, cuyas obras trascendentales sobre la ocupación soviética ayudaron a dilucidar estos asuntos- han llegado en gran parte a un consenso sobre los acontecimientos de septiembre de 1939 al este de Polonia. Han demostrado que los judíos aficionados representaban una parte relativamente pequeña de la comunidad judía más grande, y sus razones para dar la bienvenida al Ejército Rojo invasor eran divergentes. Entre ellos figuraba el alivio de que esto no era la Wehrmacht, y que se estaba restableciendo algún tipo de orden estatal (mientras el Estado polaco se desmoronaba, el pogromo ya había estallado); la genuina creencia en las promesas del comunismo, como lo demuestra por ejemplo el hecho de que el cuerpo de oficiales de los invasores incluyera a muchos judíos, algo que, en ese momento, era bastante inconcebible para el ejército polaco, y también una *Schadenfreude* real en la caída de un Estado polaco que había dejado muy claro, en los años anteriores, el deseo de librarse de sus ciudadanos judíos. Sin embargo, todo esto no hace menos legítimo y comprensible la conmoción e

indignación que sienten los vecinos polacos respecto a los judíos. La historiografía judía todavía tiene que asimilar la conclusión de que los polacos también podrían haber tenido alguna causa razonable para considerar hostiles a los judíos -con todas las consecuencias que esto conlleva.

Los ejemplos presentados y analizados anteriormente no pretenden describir un panorama completo de los problemas de la memoria de la Shoah en la que difieren fuertemente las perspectivas polacas y judías. La intención es más bien indicar que tales problemas existen; pero estas discrepancias no son causadas necesariamente por la mala voluntad, o los intentos de negar la responsabilidad, solamente. Más bien, son consecuencias casi inevitables a causa de las diferentes e incompatibles circunstancias históricas en las que los dos grupos se encontraron durante la Segunda Guerra Mundial. Mientras que tales discrepancias, por lo tanto, deberían considerarse como legítimas, su propia existencia es un obstáculo importante en los intentos de diálogo entre las dos naciones.

Cuando surgen discrepancias en torno al registro histórico, la solución obvia es examinar ese registro e identificar quién tiene razón y quién no. Sin embargo, no se puede esperar que dicho intento tenga éxito cuando el registro en sí cambia dependiendo de quién está contando la historia, y cuando los interlocutores no tienen solamente un interés intelectual en la materia, sino que tienden a invertirla con una importancia fundamental para su identidad colectiva. Tal es el caso de las percepciones polacas y judías divergentes sobre los acontecimientos en torno a la Shoah. Es obvio que el tema es primordial para los judíos. Sin embargo, también es fundamental para los polacos, fue el acontecimiento histórico principal, para/durante la Segunda Guerra Mundial, que da forma a la auto-percepción de la nación y posterior destino, y la Shoah es el elemento principal de ese evento. Por lo tanto, no es plausible esperar que las partes renuncien a los elementos de sus propias representaciones en la historia, que consideran históricamente exactas, a pesar de los desafíos en contra. Ni tampoco los afuerinos sin una inversión personal o colectiva propia en el tema pueden esperar convencer a un lado o al otro de aceptar sus conclusiones, sean las que sean. Por el contrario, la influencia de los historiadores que vienen de afuera, respecto a las percepciones históricas que ninguno de los grupos aprecia, parece estar en proporción directa a su disposición de aceptar los dogmas históricos básicos de ese grupo; testificar por ejemplo la popularidad de la obra del historiador británico Norman Davies en Polonia.

Por lo tanto, la única expectativa razonable es que los dos grupos, sin renunciar a lo que ellos creen que es verdad y a lo que el otro lado está dispuesto a cuestionar,

al menos, aceptarán una premisa básica: la narrativa del otro grupo, desde el punto de vista de ese grupo, es tan legítima como “nuestra” narrativa lo es para “nosotros”. En otras palabras, juntos estamos enfrentando una situación en la que las personas racionales pueden creer con toda sinceridad y honestidad que es verdad, lo que otras personas igualmente razonables pueden, del mismo modo, creer honesta y sinceramente que son falsas. Debemos reconocer este desacuerdo como una diferencia en las percepciones basadas en la experiencia, no como una confrontación de la verdad y la falsedad. Solo bajo dichas circunstancias es posible debatir sin la hostilidad que esto suele generar. Y una vez que en el curso de ese debate las razones de la otra parte se hacen más claras, es posible, de hecho, esperar que emerja una visión conjunta -aunque no necesariamente compartida- de la historia impugnada.

Recuerdos entrecruzados: La educación sobre el Holocausto en la Francia contemporánea

Sophie Ernst,
Ministerio de Educación

En unos veinte años, la transmisión a las jóvenes generaciones de lo que fue el genocidio de los judíos europeos se implantó sólidamente en Francia.

Su extensión alcanzó verdaderamente a toda la población francesa, prevaleciendo cierta paradoja en la forma del consenso: tal vez superficial, ciertamente ambiguo, sin embargo, real y en lo sucesivo inevitable, al punto de señalar el paradigma del bien y del mal en política. Aunque nunca libre de abusos y polémicas, es la memoria de la Shoah la que da el repertorio de imágenes y de conceptos que permiten representar la experiencia histórica actual, de evaluar y tomar posición respecto a las opciones elegidas. El cambio es particularmente sensible para los que tienen más edad y han conocido tiempos diferentes; por ejemplo, cuando entre otros paradigmas edificados en la escuela primaria por la enseñanza de la historia, las figuras y las peripecias de la Revolución Francesa eran las que enmarcaban la memoria popular.

¿Estatuto envidiable? Por supuesto que no, pero estatuto envidiado, de todas formas, de modo que suscita múltiples reivindicaciones miméticas, con posturas

más o menos fundadas, de asediados, de rabia contra un “poder” moral que busca intimidar a la “víctima”. No obstante, este clima de conflicto solo logra acentuar el impacto de la Shoah en el imaginario contemporáneo. Impone, eso sí, como tarea suplementaria, el deber llevar la gestión de los abusos infligidos a la memoria mediante continuos reajustes.

Lo que en otras partes se llama Holocausto y educación, en Francia se le prefiere llamar de otras maneras, después que el término ‘holocausto’, -ese “sacrificio ofrecido a Dios”- fuese enérgicamente rechazado. No se puede decir que se logró llegar a un acuerdo estable en cuanto a una denominación: se habla usualmente de “memoria de la Shoah”, con o sin mayúscula, mientras que las autoridades académicas miden cuidadosamente sus palabras, antes de convenir en una “enseñanza de la historia de la exterminación sistemática de los judíos de Europa”. ¿Qué importa la “paja” de las palabras si hay entendimiento sobre el “grano” de las cosas? A pesar de todo, las incesantes polémicas en torno a los términos toman sentido en un contexto donde lo que está en juego son asuntos serios, aunque difíciles de dominar fuera de algunos medios especializados. El riesgo de polémica tras cualquier torpeza en el lenguaje empleado, acompaña, por lo menos como una amenaza, todo lo que atañe la memoria de la Shoah. Y sin embargo, hay al mismo tiempo un consenso excepcional sobre la importancia de esta transmisión.

Dicha educación tiene una dimensión universal, pero adquiere inevitablemente una modernidad particular, cuando está asociada a las características históricas, políticas, sociales, del país que las pone en obra, sin ni siquiera hablar de su organización escolar y de sus principios educativos. Por tal motivo, como esta sección del libro nos invita a hacerlo, voy a relacionar los asuntos pedagógicos con las problemáticas nacionales que les dan sentido. Mi tendencia sería la de utilizar la categoría del imaginario, -en el sentido que le da Castoriadis cuando habla de “la institución imaginaria de la sociedad”-, que casi me complace más que la de memoria o de historia. Que nadie vea en esto una denegación de la historia, y menos aún una manera de aminorar de modo peyorativo las representaciones del genocidio, sino más bien la necesidad de enfocar los fenómenos, históricos ellos también, mediante los cuales una sociedad elabora sus significaciones, esas categorías de valores que le permiten instituirse a ella misma como sociedad política. La educación, desde ese punto de vista, es menos un lugar de transmisión, donde se repite algo preexistente, que un lugar donde se inventa una cierta manera de construirse en la actualidad y en proyección hacia el porvenir. Es donde se elabora concretamente una “institución imaginaria de la sociedad”, que conlleva ideal y promesa, advertencia y valoración, interdicción y significación.

Ahora bien, desde este punto de vista, de modo evidente en los inicios de los años 2000, y más discretamente hoy, la memoria de la Shoah ocupa un lugar aparte, un sitio especial: ni venerada, ni manida, tiene un sólido arrimo en el sistema escolar. Es al mismo tiempo respetada y constantemente recorrida por ambientes conflictivos que podrían desestabilizar tanto a los docentes como a los alumnos, pero que, a fin de cuentas, permite más bien una estimulante reflexión.

Semejante apreciación del conjunto no significa, claro está, que todo vaya por lo mejor, y que podríamos quedar satisfechos con la aplicación de la rutina existente. Es llanamente indispensable medir el camino recorrido, cuando el mismo seguimiento de los objetivos exige que se le preste atención a las discordancias y a las críticas, sin sucumbir a peligrosas ilusiones o a una indecente autosatisfacción. Los actores de esta transmisión merecen que sea reconocida la calidad de una labor de movilización que supo tomar formas muy diversificadas y desplegarse intensamente sobre el terreno. Ningún otro tipo de enseñanza llega a ser tan respaldada por diferentes instituciones y sostenida por la adhesión de los docentes, teniendo por resultado un verdadero interés de los alumnos.

Sin embargo, ocurre con bastante frecuencia que aparezcan en la prensa dudas y cuestionamientos cuyo eco es considerable en el seno de las comunidades judías, que permanecen inquietas: cuando la prensa pone de manifiesto ciertas dificultades que pueden sobrevenir por aquí o por allá (como es, en especial, una forma de hostilidad por parte de alumnos de origen árabe) cabe preguntarse si se trata más bien de fenómenos aislados o frecuentes. Como se patentizó, y siendo el más pequeño de los motivos de las disputas, el simple hecho de nombrar, o de rehusar nombrar, el acontecimiento "Shoah", "genocidio", o "exterminación", ha dado pie para que haya desencadenado una polémica desmedida, sobre los motivos supuestamente inconfesables de preferir un término a otro.

Se puede estimar que dichos altercados son superficiales e insensatos, dichas denuncias injustas; a menudo, no obstante, esto también ha servido para profundizar verdaderas dificultades.

Otros motivos de conflicto, con sus cóleras y temores, provienen de las distintas maneras de considerar la situación actual de los judíos de Francia, relacionada con el trágico e insoluble problema del conflicto israelí-palestino, o bien a causa de alguna agresión de carácter antijudío particularmente violenta o sórdida, que crea pánico en el seno de la comunidad. De facto, varias realidades en parte verídicas se encuentran yuxtapuestas. Por una parte, y ciertamente debido a una conciencia conturbada por el horror de Auschwitz después de la guerra, dentro de una dinámica poderosa

y ampliamente mayoritaria, se inscribe una disminución histórica y continua del antisemitismo, en el sentido histórico y bien definido de este término, hoy en desuso y cargado de cierta reprobación social. Eso es lo que arrojan las encuestas de sociología política, -en particular llevadas a cabo en el marco del CEVIPOF y del IEP de París, por Nonna Mayer, empíricamente ejecutadas con rigurosos métodos que, en base a largas series de estadísticas, logran detectar profundamente las tendencias. Las personas de cierta edad no están desacertadas: la xenofobia y el antisemitismo de los años 30 y 40 que se manifestaban en Francia, donde la extrema derecha se expresaba sin rodeos y sin frenos, siendo el prejuicio antisemita muy común entre la gente, no tienen comparación con la situación actual. Que el antisemitismo sea conceptualizado como un hecho manido, es ya algo que en ningún caso se da.

Sin embargo, y a pesar de esta gran tendencia histórica del conjunto de la población, ciertas inflexiones en sentido contrario se traducen en unos ascensos inquietantes. Por un lado, y aunque de modo residual, está el antisemitismo tradicional que en permanencia se anida en toda extrema derecha nacionalista. Empero, bajo los efectos de la reprobación social atinente a los discursos antisemitas, y tras la guerra de descolonización en Argelia, las distintas corrientes de la extrema derecha tendieron a infligirle un desvío a su antisemitismo de origen, para dirigirlo hacia el racismo antiárabe. Este último, en cambio, abierta o insidiosamente, nunca ha dejado de tener un crecimiento, y esto, sobrepasando ampliamente el marco de grupitos extremos. Por otro lado, partiendo de un trasfondo de hostilidad árabe para con los judíos e Israel, se han desarrollado nuevas formas de odio antijudío entre las poblaciones marginalizadas, expuestas a una exclusión social fuertemente irritada por violentos resentimientos con visos de ideologías religiosas, antioccidentales, antisionistas, antiblancos... Algunas corrientes de extrema izquierda han así tomado el relevo de la extrema derecha para difundir un antisemitismo de lo más típico, que depara un discurso de justificación al resentimiento. Esta situación envenenó la vida de las poblaciones judías más fácilmente reconocibles, desestabilizadas por la inseguridad, tanto como la de las poblaciones árabes, constantemente señaladas como musulmanas, acusadas de ser islamistas y sospechadas de terrorismo y antisemitismo, mediante insistentes amalgamas. Si bien la mayor parte de estas últimas poblaciones son ajenas a este estado de espíritu, terminan, sin embargo, por despecho y defensa, experimentando de modo más o menos sectario, la misma tentación de repliegue sobre la comunidad, que la que afectó ciertos judíos. Casi todas las denuncias sacan su fuerza de inquietudes bien fundadas, que son un agobio para la seguridad de las minorías, cuando en un clima social, económico y político deteriorado, el desasosiego de los unos, por miedo de la exclusión, desemboca en el odio de los otros, llegando a producirse actos violentos.

El surgimiento del racismo y del antisemitismo en el momento preciso de la conmemoración que debía prohibirlo para siempre, perturbó a los docentes, pero sin que por eso renunciaran a lo que de ahora en adelante han considerado como “normal”. Esto los animó a reforzar sus competencias, aprendiendo a no caer en ciertas trampas y a tratar temas que los desestabilizaban. Desde ese punto de vista, fue eficaz la formación.

En tiempos como los nuestros, hablar de una “sólida instalación” en una democracia moderna, denominada de modo convincente “modernidad licuada” por un sociólogo como Zygmunt Bauman, no significa forzosamente una ausencia de conflictos, una instauración estable e intangible en la quietud de un consenso, o bien un dispositivo único en el cual cada elemento es encasillado dentro de la unidad de una visión común. Francia no es, o ya no es, ese país que uno imagina “cartesiano” y centralizado, donde la institución entera debería aplicar un programa decidido, allí en lo alto, por obra de una voluntad política y republicana. Hay, por supuesto, centralización y cierta uniformidad prescrita en el sistema escolar, que le dan peso a las decisiones del poder político: desde ese punto de vista, se le puede seguir la pista a la transmisión, a medida que las consignas gubernamentales, -asociadas por los discursos oficiales a los reconocimientos políticos-, le otorgan un sitio importante en los programas, los exámenes y la formación inicial y continua de los docentes. Pero lo que es tan solo prescrito desde arriba muy bien podría haber quedado letra muerta, como ocurre a menudo en nuestro país, inclusive para asignaturas esenciales, cuando no logran suscitar la motivación de la totalidad de la población. Pues bien, el hecho es que esta prescripción corresponde en Francia, y desde hace mucho tiempo, a una dinámica social fuerte, que se apodera de ella y le da su plena medida.

Los discursos y las polémicas son penosamente sobrellevadas por los actores de esta transmisión, docentes, mediadores pedagógicos, personal de lugares conmemorativos, quienes, intentando desempeñarse lo mejor posible, con tan sincero desvelo que raya a menudo la abnegación, no siempre entienden las razones, válidas o no, de tales cuestionamientos. Algunos, claro está, tienen fundamento, pero muchos otros son inútiles, insultantes, aberrantes -es el precio de la libertad de debatir.

¿Pero no son al mismo tiempo el puntal de una elaboración? También se puede estimar que no son vanas estas controversias. Existen fuertes cortapisas sociales para que el debate no sea perjudicial y para que corresponda verdaderamente a un progreso en la formación de opiniones razonables (o un poco más razonables...): hay

que tener, por parte del público, una asistencia interesada e informada, periodistas talentosos y leyes que, incorporando la libertad de expresión, prohíban la incitación al odio racial. Las leyes fundamentales sobre la libertad de la prensa contienen artículos sobre los límites de esta libertad, y hay que velar por su aplicación: es una de las inolvidables lecciones de la experiencia de los años 30.

Ahora bien, uno de los motivos que agita la época actual, es la irrupción de nuevas condiciones en el modo de debatir, debido al desajuste que introduce en nuestros hábitos el surgimiento de internet. Nadie domina los efectos sin duda ambivalentes de la explosión de esta libertad de expresión, y no sabemos muy bien cómo tratar dicha novedad. A título personal, y no pretendiendo ser detentor de una certidumbre, me parece que el debate muy libre que hemos conocido en el transcurso de estos años, es menos inquietante que una ausencia de debate. Pero de hecho, en una fuerte conformidad con la convicción de que no todo se puede decir, se sitúa ya este debate; y esta interdicción, a la vez jurídica y moral, permite una regulación relativamente razonable. Es el lugar donde se elabora un trabajo del sentido mediante el cual, medios diversificados con prioridades y sensibilidades propias, se hacen cargo de un problema que termina por ser objeto de apropiación. Todo esto representa a veces un largo caminar.

Minorías en Francia

En su población y su historia, Francia presenta características que, con una sensibilidad a flor de piel, la exponen a numerosos y persistentes motivos de desavenencias. Es el único país de Europa que conserva, lejos detrás de los Estados Unidos e Israel, una población judía de cierta importancia, un tanto organizada en comunidades religiosas o culturales, falsamente unificada y muy realmente dividida, salvo sobre el capítulo de la transmisión de la memoria de la Shoah y de la lucha contra el antisemitismo.

Son dos hechos vividos de modo inseparable en una equivalencia problemática pero difícil de cuestionar. Esta memoria en contra del antisemitismo sirvió finalmente a nivel de la identidad, para cimentar a grupos extremadamente diferentes desde múltiples puntos de vista: muy integrados, y poco religiosos, los judíos ashkenazes descendientes de la inmigración de Europa del Este, están directamente relacionados con el pasado del genocidio, pudiéndose considerar eventualmente como “rescatados”, portadores de la memoria de un pasado que desapareció, de la *Yiddishkeit*; los sefaradim originarios de África del Norte, pese a que no conocieron realmente la destrucción del mundo europeo, se identifican fuertemente con

esta memoria, a la cual se une su propia memoria de un desposeimiento, de una traumática expulsión fuera de los países de África del Norte donde estaban arraigados desde tiempos inmemoriales. Esta memoria concierne los judíos de Francia en muchos aspectos de su compleja identidad colectiva e individual: digamos primero para no omitirlo, que los judíos de Francia son ante todo plenamente franceses, y que, salvo alguna rara excepción, comparten totalmente el imaginario francés, las obsesiones, los sueños y las preocupaciones de sus conciudadanos, lo que hace que tengan en memoria las mismas esperanzas y las mismas inquietudes que todo el mundo: la escuela debe transmitir la memoria de la Shoah, para que esto nunca más suceda. Añadiéndose, obviamente, a esta memoria sobre la cual velan de cerca, una conexión más particular: en el caso de algunos, en tanto que descendientes directos de rescatados, procedentes de un mundo desaparecido y siendo los últimos portadores de formas de vida sumergidas en la catástrofe; en tanto que judíos que se reconocen en esta historia de persecución y encontrando en ella parte de su propia definición; en tanto que judíos actualmente expuestos a la eventualidad de un antisemitismo renaciente, y que quisieran que las conmemoraciones sirvieran para la erradicación de esta amenaza; en tanto que judíos solidarios de Israel, y hasta se incluyen Israelitas imaginarios que, a pesar de ser residentes en Francia, bien quisieran que la memoria de la Shoah sirviera para la defensa de la legitimidad de Israel -y, dando un paso más adelante, aunque de una manera que dista de ser compartida por todos los judíos y que causa duros enfrentamientos-, desearían que la memoria de la Shoah sirviera de sostenimiento incondicional al Estado de Israel, sea cual sea su política. Todo esto representa muchas razones para que, de modo más o menos lúcido, se busque participar activamente en la política de transmisión a la juventud. El conflicto, no obstante, es permanente fratricida entre los que estiman que se debe hacer esta transmisión para que “nunca más se le toque ni un pelo de la cabeza a un judío”, y los que optan por un mensaje humanista de tipo universalista, para que “nunca más un Estado cometa un crimen en contra de la humanidad”. Muy felizmente, la mayoría de los franceses adhieren sin exclusión a las dos propuestas.

En cambio, para todos los que toman muy a pecho el conflicto del cercano oriente, es un punto sensible, sea cual sea su línea de adhesión. Francia, por haber apoyado la creación del Estado de Israel, y considerándose un país amigo del centro nacional judío, no deja de querer ser también un interlocutor privilegiado de los países árabes. Una opinión francesa muy divulgada en la población, y a menudo acreditada por los manuales escolares, justifica la creación del Estado de Israel como si fuera la consecuencia directa del genocidio, la reparación por los años de sufrimiento y “la solución” para la existencia de los refugiados y rescatados en los años de la

postguerra. Esta presentación de la historia es discutible desde más de un punto de vista, pero ha tenido por efecto el hecho de enlazar fuertemente la transmisión de la Shoah con las preocupaciones de los temas de actualidad. Pues bien, también es en Francia donde se encuentra la mayor parte de la población árabe, descendiente de una inmigración ya antigua. El tema de Israel y de su política discutible y controvertida, ocupan entonces un lugar desmedido en las preocupaciones de política extranjera y en la actualidad de los medios de comunicación, lo que se traduce por intensas repercusiones a nivel de las relaciones tensas y tumultuosas entre judíos y árabes, entre los representantes oficiales del judaísmo comunitario y la sociedad francesa en general.

Juntemos a esto el nuevo ascenso conflictual de las memorias vinculadas a las comunidades negras provenientes de las primeras y segundas colonizaciones -esclavitud y colonialismo-, así como el de los diferentes protagonistas de las guerras de descolonización y de las repatriaciones de los franceses de Argelia. En el espacio de unos diez años, entre 2000 y 2010, las memorias de las minorías nacionales han ocupado sin tregua el terreno del debate público, poniendo en tela de juicio con extrema energía las transmisiones del sistema escolar en materia de historia, teniendo por resultado el de llevar estas memorias hacia un desarrollo sin precedente, reconstruyéndolas también según paradigmas más modernos. Tal vez no parezca extraño que las memorias en Francia, sean ante todo percibidas como motivos de divisiones y de conflictos insolubles, -conocidos bajo diversas denominaciones que llegan a ser unos clichés: “guerras de la memoria”, “competencia de víctimas”⁴³ presentadas por el juego mediático como homogéneas, unidas, alineadas y encabezadas por supuestos “representantes” cuya expresión es la de un verbo airado y reivindicativo.

Mientras que, en este tumultuoso contexto donde la hostilidad rencorosa de unos en contra de otros puede transformarse en una obsesión irracional y dar lugar a verdaderas agresiones físicas, en un clima deletéreo de odio y de miedo, pese a todo, es curiosamente la memoria la que sigue apareciendo como la solución de los conflictos que ella misma suscita, siempre y cuando su expansión repose sobre conmemoraciones en común y en un conocimiento verdadero de la historia del pasado. En nuestras sociedades, nada es tan significativo, dentro de la función insigne y fundadora de la memoria, como esta confianza renovada, tan distinta en otras sociedades y en épocas anteriores donde, tras estos mismos disturbios, se

43 Nota de la traducción: En este caso “concurrance des victimes” se refiere a víctimas de diferentes comunidades (genocidio, colonización) que entran en competencia.

concluía que el silencio, el olvido y la desaparición de todo vestigio eran de absoluta necesidad. Tanta confianza en el racionalismo y en el poder del conocimiento le hace honor a la tradición escolar de la República, pero las dudas constantemente emitidas y la denuncia de desórdenes, son la clara manifestación de una intranquilidad respecto a la real eficacia de esta transmisión. Coligada a estas conmemoraciones y sus agitaciones, sobre la enseñanza de la historia viene a recaer a la vez el hecho de tener funciones pacificadoras, y el de ser repetidamente dada como ejemplo de una imposible cohabitación de las minorías. Los medios de comunicación, y en particular la web cuyo surgimiento ha sido fulgurante en el primer decenio de siglo, reflejan al parecer una realidad sumamente inquietante.

No obstante, según las indicaciones de los docentes y de las raras encuestas empíricas realizadas en base a cantidades significativas, fuera de los sitios de tensión ya localizados y donde, como en todas las grandes metrópolis se condensan las dificultades, la situación real parece relativamente tranquila.

Existe un fuerte contraste entre las denuncias emitidas en los grandes medios de comunicación nacionales, que a nivel mediático de las colectividades judías sustentan y afianzan un recelo tenaz, y las constataciones muchos más moderadas de los docentes y mediadores culturales de esta transmisión. Esto se explica en parte por el atraso de percepción que tienen los intelectuales mediáticos y su desfase en cuanto a lo que ocurre en el terreno. Porque en realidad, frente a diversos disturbios, hubo una acción muy enérgica, para evitar de caer en las trampas de esta transmisión, en los excesos y en las torpezas de los inicios, con su previsible cortejo de discusiones. Cabe insistir sobre este punto: no hay fatalidad de la sociología que, en esta materia, asigne inevitablemente un escenario en función de las características étnicas y religiosas de las poblaciones. La política de transmisión debe tener en cuenta los prejuicios y las resistencias, siendo capaz de trabajarlos y de hacerlos desaparecer, más esto no se obtiene espontáneamente.

Marco y movilización de un sistema público nacional y pluralismo de las organizaciones de apoyo

En el sistema escolar y la sociedad, hay sin embargo no solo un sensible aplacamiento, sino también una integración armoniosa de estas memorias, lejos del ruido confuso y agitado de las “guerras de memoria” del cual están repletos los líderes de opinión. Entre los factores y condiciones que permitieron una evolución favorable, el caso francés permite la identificación de algunos, de distinta naturaleza, pero que

actúan de manera complementaria y en sinergia: por un lado debe haber una toma de posición pública, un compromiso político firme, que exponga claramente el marco de lo que es aceptable y de lo que no lo es, de lo que tiene *sentido común* en la sociedad -las grandes conmemoraciones poseen esta significación-. En el mismo orden de pensamiento, respecto a lo que tiene sentido en el conjunto de la población y alcanza a las jóvenes generaciones, conviene que la cultura popular se apodere de los problemas de memoria y permita que sean abordados bajo numerosas figuras individuales mediante películas de ficción: la televisión francesa pública jugó un rol importante al producir numerosas películas de mayor o menor calidad, y algunas de ellas siendo de excelente factura, conocieron un verdadero éxito popular. Finalmente, hay algo que el público poco percibe, pero que tal vez sea lo más importante, y es que vale la pena que los docentes encargados en primer lugar de esta transmisión y expuestos a las dificultades, cuenten con el fuerte apoyo de la existencia de una red densa de formadores en los barrios, especializados, experimentados, serviciales y apasionados. Son ellos los que le ayudaron a los docentes a saber cómo “sentir” mejor a sus alumnos, a saber tratar lo mejor posible, con tacto y profundidad, las emociones antagónicas que se expresaban, a saber explicar mejor y en términos adecuados, los rasgos fundamentales del genocidio, a acoger tranquilamente las objeciones razonables relativas a Israel, sin cederle nada al antisemitismo. Sobre el plano histórico, también permitieron que la enseñanza pudiera renovarse constantemente, ampliando y afinando sus problemáticas, en vez de inmovilizarse de manera repetitiva en algunos aspectos estereotipados de la memoria. Todo esto es esencial para evitar el cansancio de los alumnos, el sentimiento de saturación que viene de la monotonía del mensaje.

Es difícil de decir lo que fue la parte de responsabilidad del Estado y lo que se pudo hacer gracias a las organizaciones no gubernamentales, cuál es la parte que le corresponde a la educación y la que es de los museos o de la televisión. De hecho, toda clase de iniciativas se fueron combinando en el transcurso de la larga historia durante la cual se asentó la memoria, y terminaron por crear un equilibrio interactivo y funcional entre la consistencia de una política estatal y la flexibilidad reactiva de pequeñas estructuras privadas, que trabajaron en base a proyectos. La única maquinaria de Estado, pesada, jerarquizada, esclerosa, deshuesada, y empobrecida de la Educación nacional no hubiera podido por sí sola conducir una política tan enérgica y creativa. La única acción de una Fundación con un trabajo basado en proyectos de iniciativa privada y de un Memorial creado por la comunidad judía, no hubieran podido crear una dinámica de generalización a escala de la totalidad de la población francesa. Lo que saludamos como un logro es el efecto de un

equilibrio, de ningún modo premeditado pero eficaz, entre Estado y sociedad civil, entre instituciones públicas y privadas, entre escala nacional centralizada y políticas locales, entre enseñanza formal y cultura popular propagada por los grandes medios de comunicación de masa, entre creaciones sofisticadas, investigaciones de vanguardia y difusión popular de calidad, entre aprendizaje sistemático en el marco escolar y cultura de masa que involucra la sociedad adulta, entre centro y margen. Es lo que llamé por otra parte “dispositivo memorativo”⁴⁴, y que permite un sistema mixto, con un pie en la Institución estatal de educación el otro fuera de la Institución. La consecuencia, en Francia, es que la memoria de la Shoah se transmite quizás mejor que muchos otros tipos de enseñanzas cuyos pésimos resultados inquietan al público y las autoridades.

En los reportajes sobre la transmisión, dos prácticas son constantemente puestas en evidencia: los viajes a Auschwitz y el testimonio de los antiguos deportados. Pero, así como no aludí a la enseñanza de la educación primaria, -siendo una especialidad francesa digna de interés por conservar un lado experimental y artesanal-, tampoco haré alusión a dichas prácticas que merecen una reflexión aparte, y cuya descripción necesita un enfoque minucioso de microscopio. Con todo, y sea cual sea la especial relevancia de estas formas de transmisión, nada asegura que sean estas las prácticas mayoritarias o las más decisivas. Me parece que se le hace poco caso al impacto producido por medios más comunes, tales como las enseñanzas que regularmente se enmarcan en los programas de las escuelas y los liceos, las salidas a lugares cercanos y de encuentro con los habitantes, las películas de ficción y los documentales. Pues bien, desde este punto de vista, la existencia de una red mediadora y profesional, con competencias bien sólidas y constantemente actualizadas en historia y en pedagogía, marca la diferencia. Semejante red asume la función denominada de “acompañamiento”, siendo esta expresión un poco imprecisa, pero con real significación a la hora de una acción masiva porque marca la diferencia entre una transmisión sutilmente ajustada de calidad artesanal, y un trabajo estandarizado de pésima calidad.

Vamos a considerar detalladamente estas instancias mediadoras. Con las más variadas formas y modos de relevos, la transmisión encuentra apoyo a la vez en el rigor de la institución escolar cuya característica es una fuerte centralización, y en la importante experiencia que crean los museos Memoriales, producto de una actividad profundamente descentralizada, arraigada en territorios y asociaciones locales, en el marco de una acción generalmente organizada por la Municipalidad. Una gran

44 Nota de la traducción: ‘mémoriel’ en el texto original francés.

multitud de Instancias mediadoras educativas toma el relevo de la transmisión: en los medios de comunicación de masa, y con una producción de películas de ficción y documentales extremadamente variados, numerosos y populares; en la cultura, con un sostenimiento eficaz a las producciones artísticas de calidad como el cine, el teatro, la literatura dedicada a la juventud; en las organizaciones y asociaciones de toda índole de la sociedad civil. Es plenamente sostenida por las instituciones estatales con el apoyo de, por lo menos, cuatro ministerios (Defensa, Educación, Enseñanza Superior, Cultura); pero también por organizaciones no gubernamentales independientes, que le proporcionan una independencia y una envidiable flexibilidad, en forma complementaria y de colaboración sabiamente construidas.

Como ninguna otra, esta transmisión goza del beneficio de una ayuda material y de instituciones dedicadas, sumamente dotadas. En estos tiempos de austeridad y desde hace unos veinte años, es cierto que se vienen menoscabando los servicios educativos y recortando constantemente los gastos en formación de los docentes, hasta llegar a crear graves dificultades en todas las transmisiones habituales en las escuelas, siendo entonces la importancia de los medios concedidos, la variable diferencial primordial que explica en parte la eficacia de esta transmisión.. Gracias a las grandes sumas que hacían parte de los bienes judíos espoliados durante la guerra, el Estado pudo crear una fundación encargada de financiar y de facilitar toda clase de proyectos memoriales y culturales: la Fundación para la Memoria de la Shoah (FMS). Este financiamiento, desde luego, permite que todo sea mucho más fácil o tenga más solidez, pero no explica por sí solo la calidad y la cantidad de las acciones emprendidas, su diversidad, y su constante creatividad.

Con sus muy variadas formas, esta transmisión asume cabalmente el enfrentamiento con la complejidad del tema, situándose mucho más allá de la exhortación inicial del “deber de memoria”, donde se manifestaba sobre todo el sentimiento de un profundo traumatismo. Esto es posible porque los recursos asignados para la transmisión permitieron el desarrollo de una buena parte del personal conformado por mediadores especializados, muy competentes, estables y reconocidos, pudiéndose habilitar así la experiencia y el mejoramiento de las capacitaciones. Formados a menudo por el Estado y la Educación Nacional, se desenvuelven no obstante en estructuras menos rígidas que las del sistema escolar, y en particular en el ámbito de los museos y los memoriales. Es un personal dedicado y profesional. Basta con comparar la lamentable situación que predomina en ciertas otras transmisiones “habituales”, donde la formación pedagógica se ha reducido como piel de zapa, para darse cuenta hasta qué punto la presencia de estos mediadores

profesionales intensivamente involucrados en su misión, hacen notar la diferencia entre una extensión en masa malograda y una generalización de calidad.

¿Ningún punto oscuro en la materia? Por cierto que sí. Pero el tiempo transcurrido nos ha demostrado que la dinámica establecida está lo suficientemente fortalecida como para recibir el choque de las críticas, organizarse para comprender los problemas y buscarle solución. El hecho que existan estructuras especializadas por todas partes en Francia, con un personal competente para la concepción de exposiciones, el acompañamiento pedagógico, la investigación, la elaboración de herramientas, permite agudizar la reflexión de los debates intelectuales más profundos sin por eso alejarse de las realidades de terreno en una actitud de cercanía con los docentes y con los jóvenes adolescentes que, siempre en la brecha, son muy rápidos para asimilar las más leves inflexiones de la situación coyuntural.

Abordamos aquí un criterio esencial de la calidad en materia de política educativa. Jerarquizado y rígido, el imponente edificio de la Educación nacional, mal permite en nuestros días que circulen las ideas entre las esferas superiores e inferiores, acoge difícilmente la crítica y no sabe sacar provecho de la experiencia proveniente de la práctica. No obstante, es imprescindible. La existencia del debate público y sobre todo el diálogo sostenido con y por medio de las organizaciones no estatales y no escolares, permitieron a pesar de todo, evitar esa inercia y formar a los docentes. En lo que se denominó "margen" del sistema escolar, al saber encontrar vías de expresión, la crítica se ve reintegrada de manera constructiva. Comparada a todos los otros sectores de la educación, la situación en este caso es netamente mejor. Dicha reflexión, del todo abierta y casi en tiempo real, con una circulación de los debates a escala internacional, es una condición de la dinámica que impide la fosilización de esta transmisión.

Una historia francesa

En cada lugar donde, aunque a veces no sea fácil enseñar, pero sí posible, se pueden transmitir conocimientos y conmemorar la Shoah sin armar escándalo y suscitando un vivo interés por parte del alumnado, como lo atestigua la cantidad elevada de TPE elegidos sobre este tema (se trata de trabajos escogidos por los mismos alumnos para profundizar un estudio de modo personal). Lo que no significa que sea cosa simple, por razones de fondo que no se deben, o no solo se deben, a la pluralidad de las identidades que conforman la Francia contemporánea.

La historia de la deportación y de la exterminación de los judíos de Francia, bajo la autoridad y con la participación del aparato estatal francés, conduce a los docentes a explicar para los alumnos, las profundas separaciones políticas de nuestro país, que siguen alimentando las identidades actuales. Son líneas de ruptura antiguas que, en este país, configuraron la partición fundadora entre la Derecha y la Izquierda, tan fuertemente percibida como un poderoso elemento de identificación nacional: pero la época actual se distingue de las que precedieron en Francia, por una gran incertidumbre y una confusión respecto a los puntos de referencia imaginarios de la política.

Desde la Revolución, y durante todo el siglo XIX, mientras duró la larga, difícil y contrarrestada instalación de la democracia, los franceses vivieron sus divisiones, cada cual, en su campo, con la sensación de encarnar la “verdadera Francia”. Cuando estalló la Segunda Guerra Mundial, los naipes de este persistente conflicto fueron una vez más barajados por la Ocupación, apareciendo las figuras opuestas de la Colaboración y de la Resistencia, valiéndose, ambas, de una alta idea de la nación, con significaciones asociadas bien diferentes. Estas entidades (Colaboración/Resistencia), aunque escritas con mayúsculas, en realidad correspondían a alistamientos muy minoritarios, pero dieron puntos de referencia y un repertorio para figurar el bien y el mal en política, durante todo el periodo de la postguerra y aún más allá. Ahora bien, el paso del tiempo y de las generaciones, las nuevas configuraciones, todo lo que los versados en la política designan por los “post” (postcomunismo, postnacionalismo, postcolonialismo...) fueron produciendo un efecto de interferencia y de confusión muy difícil de aclarar. Las grandes relaciones creadoras de estratificación que habían estructurado las identidades y las concertaciones anteriores, no pudieron sustraerse a la toma de conciencia de los crímenes en masa perpetrados durante el siglo XX. Ninguna de las grandes ideologías de la emancipación mediante el Progreso, pudo conservarse indemne y si no obstante sobrevivieron las unas a las otras en forma más o menos renovadas, es conformándose al juego típicamente postmoderno de reciclado retórico de las figuras y de los temas sin coherencia ni profundidad. La reciente expansión de una comunicación política habilosa para trocar las referencias, jugando con ellas de manera cínica y sin el mínimo complejo, enturbió más aún las referencias con respecto a las “horas más sombrías de nuestra historia” y a todas las verdades que de ellas procedían. Un tal desarrollo produce de todas formas una gran confusión, aumentando el malestar, las aprensiones y los bloqueos del país, su miedo del porvenir y su incompreensión del presente.

En el sistema escolar, la enseñanza de la materia de historia se ve ciertamente afectada por estas pérdidas de señales, y difícilmente encuentra líneas de relación

esclarecedoras, aunque es bien consabido que la transmisión de la materia histórica es el principal remedio para evitar esta confusión, dándole una fuerte legitimidad y una bella vitalidad.

El paradigma antitotalitario no logró establecer un esquema de substitución de larga duración, ni es muy operacional cuando se trata de estructurar los conflictos en el seno mismo de una democracia. Puede incluso revelarse contraproducente para los jóvenes alumnos que tienen tendencia en asociar el “totalitarismo” a la imagen tradicional de la dictadura tajantemente autoritaria, con expresión verbal perentoria, al estilo del “despotismo oriental” de los escritos de Montesquieu, sin que levanten sospecha para ellos las formas seductoras y demagógicas de la privación de libertad, quedando cegados por la dimensión técnica de la dictadura burocrática.

En Francia, los hallazgos de las víctimas judías de la deportación a fines de la década de los 70, al obligar a que se le diera su verdadera importancia a la infamia del régimen de Vichy, dieron lugar a un desplazamiento en el ámbito de lo imaginario, que condujo a un cambio de postura considerando una nueva base de legitimidad, tal vez más elemental, más fundadora. Este trabajo del imaginario se detecta tanto en el debate público en torno a los temas de actualidad, como en nuestras opciones en materia de transmisión. En adelante, lo relativo al bien y al mal pasará mucho menos por la cuestión de la fidelidad patriótica que por la interrogación sobre la actitud frente al crimen de masa que osó suprimir del cuerpo social una población minoritaria y vulnerable. Por tal motivo, la figura del justo, aquel que escondió a judíos, que se negó a proceder concretamente a la exclusión y la eliminación de sus vecinos y contemporáneos, ocupó semejante importancia en el imaginario y encontró inevitablemente un lugar en los programas educativos. Se puede, seguramente, emitir críticas en términos de verdad histórica en relación al despliegue de cierta mitología, pero esta responde a una necesidad simbólica efectivamente sentida, con una función fundadora de legitimidad, tal como lo hicieron en el siglo XVIII las numerosas versiones del contrato social del liberalismo naciente. La valorización del justo prefigura una cierta condición básica de la política. Esto permite señalar un punto, para lograr orientarse en la jerarquía de los valores en política, desde una doble perspectiva. Por un lado apunta concretamente hacia un ideal de conducta ética válido para todo individuo, y por otro lado, establece un principio fundamental para delimitar la frontera entre lo que es aceptable en democracia, y lo que no lo es: más allá de todos los desacuerdos sobre la organización de la vida en común, la repartición de los poderes y de las riquezas, la primera condición de la política, es que no es decente dejar asesinar a su vecino, ni a una parte cualquiera de la humanidad.

Es en este contexto nacional donde se enraíza una de las más valiosas características de la enseñanza que deja el genocidio, y una fuerza evidente sin duda también: se trata en efecto de situar el genocidio en la historia, y de analizar desde esa perspectiva, todo lo que la historia puede producir a modo de explicación, sin contentarse de una transmisión reducida a la dimensión moral y cívica; en justa reciprocidad, este mismo conocimiento histórico solo se concibe muy fuertemente cargado de una significación cívica y crítica. Idealmente, todo adolescente que haya terminado el ciclo escolar básico y hasta el bachiller, deberá poseer un conocimiento profundo de las lejanas raíces, de las configuraciones sociales y políticas, y de los acontecimientos que desencadenaron el genocidio, así como de sus modalidades. A esto se le sumó recientemente el estudio de la memoria del acontecimiento, considerando que esta memoria es de por sí misma un fenómeno histórico cuyos efectos son importantes. ¡Ambicioso programa! Más o menos bien realizado en el caso de los alumnos mejor adaptados al elitismo del sistema escolar, pero que se inscribe en una exigencia fuerte y muy generalmente aceptada; aún más, es reivindicada y exitosamente defendida. Existe para eso, un cuerpo bastante unido de docentes de historia calificados, dedicados y convencidos de la importancia de su misión.

La memoria y la moral fundamental

Es difícil comprender el importantísimo lugar que ocupó en los años 90 la memoria del genocidio en el mundo educativo, si no se toma en cuenta la dimensión del vacío simbólico que vino a cubrir la memoria en ese momento, mientras que toda clase de ideologías modernistas sobre el progreso se habían desmoronado o desplomado. En efecto, vino a afincarse, por una parte, en el sitio vacante de la transmisión propiamente educativa, moral y cívica, y por otra parte, en el lugar también vacante de la gran relación fundadora del progreso (alcanzable) por la República, o bien de esta otra relación moribunda, la del progreso (alcanzable) por la Revolución. La Escuela francesa se declara parte integrante de la República, proclamando fuertemente su ambición de ser la institución del ciudadano emancipado, activo y autónomo, pero desde fines de los años 60, encuentra sumamente difícil perfeccionar un programa de educación moral y cívica que consiga la adhesión de la población, de los docentes y de los alumnos: “educar” terminó por ser considerado como contrario al ideal del espíritu crítico. En el desheredo de la antigua educación moral, en el descrédito de la antigua formación cívica, las imágenes de los campos de concentración suscitan indignación y hastío unánimes. Lo indecible se impone como indiscutible, remitiendo a un punto fijo: “Nunca más esto”. Es el único punto fijo en la

escala histórica de una moral y de una política desorientada por el derrumbamiento postmoderno de las grandes relaciones anteriores. La memoria de la Shoah apareció como este traumático choque, indisociablemente educativo y crítico, permitiendo la visión de horror de las fotografías de los campos de concentración, un mini traumatismo, así como lo haría una especie de vacuna, para impedir cualquier desvío racista y criminal. Transmitir la verdad histórica acerca del genocidio y de los extravíos, los yerros, las cegueras que la posibilitaron, aunque sea sobriamente, sin ningún tipo de énfasis, le parece a todo el mundo poder cumplir con una eminente función de institución simbólica de los valores compartidos, o por lo menos, de rechazo de "lo peor". Puesto que nadie, por cierto, sabe o se atreve a definir lo que podría ser "lo mejor", el progreso y la emancipación, -con la fe del carbonero que había arrastrado las masas en la época de la modernidad triunfante-, sobre el porvenir, no se puede proyectar nada más que lo sagrado de una conmemoración negativa. "Nunca más esto" viene a ser una exigencia absoluta, un deber categórico terriblemente perentorio, y bastante eficaz con los adolescentes. Pero el deber resulta también ser totalmente indeterminado en sus implicaciones prácticas y concretas, en términos de educación, de preparación a la existencia y a los desafíos que sin falta la misma existencia presentará.

La Shoah se inscribe con mayor razón en las transmisiones escolares porque viene a ocupar un lugar vacante. En la crisis de las significaciones, es uno de los últimos recursos posibles como alternativa al vacío que mina el país, y tal vez más ampliamente el mundo occidental. En una escuela que se hunde cada vez más en la vacuidad de un proyecto sin sentido, reducido a la consigna "hacer que todos los alumnos aprueben", mientras que el éxito consiste en adaptarlos a una competición feroz, bien pocas son las disciplinas de enseñanza con la fuerza de darse como valores en sí, como portadoras de valores no utilitarios. De ahí proviene la extraña fascinación por el deber de elaborar una memoria, en el seno de una escuela que, por otro lado, tiene tendencia en valorar la transmisión de contenidos en detrimento de toda otra dimensión de formación, y cuyos docentes se definen ante todo como transmisores de conocimientos académicos, muy lejanos de toda problemática del saber-ser.

No obstante, el problema filosófico y práctico que debe plantearse a los educadores es este: la conmemoración que moviliza la emoción y la capacidad de entendimiento, no puede por sí sola servir de fundamento a la educación moral y cívica. Incluso acompañada de un sólido conocimiento del pasado y de un análisis preciso de las configuraciones y los procesos históricos que permitieron la emergencia del régimen nazi, la memoria de la Shoah no puede, ella sola, fundar una educación

moral y cívica. ¿Cómo llegar a articularla con diferentes otros elementos dentro de un dispositivo que pueda dar un nuevo impulso a la educación humanista -un humanismo después de sucedida la catástrofe? ¿Se puede en realidad incitar a los jóvenes a involucrarse en las responsabilidades del ciudadano y la preparación del futuro, teniendo como única consigna la de evitar los horrores del pasado? ¿Se puede forjar una política y una vida colectiva teniendo por única referencia la angustiada idea de una prevención de la catástrofe, la lucha en contra de todo lo que hace correr el riesgo de una reedición de los años 30? ¿Puede vivirse el presente sin proyectarse en el futuro de tal forma que no sea la fobia del pasado? Ya era tiempo que fuese replanteada la cuestión de una formación moral y cívica para nuestros días: es allí donde la memoria de la Shoah, nuestras conmemoraciones negativas, encontrarán evidentemente un lugar decisivo, pero el conjunto deberá reequilibrarse tomando en cuenta muy diversas dimensiones, en una concepción laica de la moral y una alta idea de la política. “Solo para los desesperados nos fue dada la esperanza”. Este verso que a menudo cita Walter Benjamin podría acompañar la transmisión de la memoria, en un proyecto más extenso y más luminoso que le daría su debido sitio.

Conclusión: firmeza y plasticidad del acompañamiento

En el periodo considerado, el problema de la transmisión no fue el de una *introducción*, con todos los problemas de reivindicaciones, de ocultaciones, de verdades a medias y verdaderas mentiras, de legitimidad, de resistencias, de militancia pionera y de innovación pedagógica, que esto supone: Francia conoció de hecho todos estos aspectos en el periodo anterior, en el cual se experimentaron toda clase de formas potentes de transmisión gracias a docentes particularmente implicados, y en consecuencia, a menudo bien preparados para hacerlo, tanto sobre el plano de los conocimientos como sobre el plano del sentido que debe ser atribuido a esta transmisión. Ahora nos encontramos en el momento muy distinto de una *acción masiva*, que quizás debamos comprender en un sentido estructural más bien que en un sentido solamente cuantitativo, es decir, considerando todos los cambios estructurales que implica el hecho de pasar a cifras mayores. Inevitablemente, la acción masiva ocasiona problemas de organización, de gestión, de fracasos, de formación estandarizada, de herramientas de evaluación. La cuestión de la pedagogía se aborda a escala macroscópica y no ya microscópica, mientras se interesa en las normas y en los estándares más que en logros excepcionales que es imposible reproducir. Preocupada por las buenas prácticas, también se siente encargada de prestarle una constante atención a aquellas que tienden a desviarse,

si hay riesgo de propagación, y sin perder nunca de vista la nivelación mediana, es decir, la estandarización. Sin dejarse ilusionar por la utopía de una generalización de lo excepcional, y a pesar de estar obsesionada por la idea de hallar ante todo aquello susceptible de ser ampliamente difundido, debe sin embargo también orientarse hacia lo “mejor posible” y acoger la innovación verdadera, creativa y exigente. Debe hacer sitio a estructuras investigadoras, formativas, pensar en tener miembros asociados, comprobar una recepción y un impacto, encontrar formas de evaluación, crear recursos, buscar apoyos y poner a disposición recursos. Es necesaria su integración en ciertas formas escolares, horarios, parcelaciones disciplinarias, exámenes: hay que lograr que estos funcionen según una continua repetición, teniendo siempre en cuenta que deben evolucionar según auténticas exigencias. Debe aprender a administrar una normalización que puede transformarse en tópico común, corriendo el riesgo de ser un contenido estático tristemente soportado por unos docentes desmotivados y por alumnos aburridos. En resumen: debe hacer frente a todos los riesgos y a todas las dificultades de una burocracia, allí donde, bajo la impulsión inicial, la experiencia era vivida como una revelación fuera de lo normal, conmovedora, decisiva. Pues bien, ahora esta acción masiva conservó, felizmente, algo de su fuerza inicial, asumiendo al mismo tiempo plenamente la necesidad de organización que implicaba dicha acción. Es una suerte y un privilegio.

De modo paradójico, si la historia de la Shoah se transmite bien a los alumnos, es porque la memoria está viva y por consiguiente, en movimiento en la sociedad. La memoria de la Shoah debería ayudar a plantear un problema moral y político actual y primordial: el del estatuto de las minorías (religiosas, culturales, étnicas) en una colectividad política. Las deportaciones de Francia habían afectado más temprana y duramente los judíos extranjeros, inmigrados con estatuto precario. Debido a esto, en la postguerra -y hasta recientemente- los que guardaban esta memoria pensaban que representaban una causa común para todas las minorías, para todas las poblaciones diferentes de la mayoría y susceptibles de ser marginalizadas o perseguidas. Esta transmisión es recorrida por la energía que producen los conflictos de interpretación en torno a los asuntos fundamentales. Si hay, asociada a esta enseñanza, una amplia y efectiva movilización de los docentes -cuyo dinamismo y capacidad de renovación son envidiables-, es porque las múltiples razones de involucrarse en ella, con la energía de una lucha urgente para el presente y para el futuro, suscitaban una gran diversidad de acercamientos, de recursos, de instituciones, de formas variadas: todo un consistente dispositivo de apoyo a la enseñanza. La transmisión, como lo dijimos, está firmemente establecida en Francia: esta gran resistencia es la de una malla apretada de estructuras pequeñas y grandes

de iniciativas privadas y de políticas públicas. Esta “instalación” proviene de una dinámica donde el conflicto y la inquietud crean debates, reflexiones y reajustes permanentemente.

La democracia no es efectiva sino a ese precio y no nos deja tiempo para reposarnos. Se podría decir lo mismo de esta enseñanza, que se ha convertido en una de las piedras angulares de la educación cívica, en el punto crítico donde la política se amarra sólidamente a la moral.

La pedagogía del Yad Vashem, Israel (Escuela Internacional para el Estudio del Holocausto)

Recordando el pasado y desarrollando el futuro: la divulgación del trabajo de Yad Vashem en América Latina

Shulamit Imber, Yosi J. Goldstein, Jane Jacobs

Puede parecer poco probable la premisa de que una organización, con sede en Medio Oriente, sea capaz de proporcionar una visión global de la actividad en América Latina en un determinado campo. Sin embargo, este es el caso cuando se trata de examinar en detalle la educación sobre el Holocausto. La Autoridad Nacional para el Recuerdo de los Mártires y Héroes del Holocausto, “Yad Vashem”, responsable del desarrollo de la divulgación y la capacitación en educación sobre el Holocausto en más de 60 países, está en una óptima posición para entregar un resumen de la situación actual respecto a la enseñanza de la Shoah en América Latina y discutir los desafíos presentes y futuros.

Desde que se estableció Yad Vashem en 1953, por medio de un acto del parlamento israelí para ser el memorial del pueblo judío a los 6 millones de asesinados durante el Holocausto, se hizo evidente que un museo, como recordatorio autónomo, no era suficiente para transmitir la memoria durante generaciones y para asegurar de que el mundo siga estando al tanto sobre los eventos del Holocausto. Como tal, la educación fue identificada como una prioridad, con Yad Vashem reclutando

pedagogos y expertos en educación durante muchos años con el fin de establecer la forma sobre cómo se debía enseñar a las personas sobre el Holocausto. Como resultado, después de décadas de desarrollo, en 1993 se instaló en el campus la Escuela Internacional para el Estudio del Holocausto (ISHS, por sus siglas en inglés), atendiendo a estudiantes y docentes que deseaban aprender o enseñar acerca del Holocausto. Hoy, la ISHS es el departamento más grande de Yad Vashem, empleando a más de 300 personas y entregando educación sobre el Holocausto a cientos de miles de educadores, estudiantes, clérigos, periodistas y encargados de formular políticas anuales de Israel y del mundo. El pilar de la labor de la ISHS es la filosofía pedagógica de la educación sobre el Holocausto, que ha evolucionado con el tiempo y que, en la actualidad, ha llegado a ser relevante tanto para Israel como para los países asociados en todo el mundo.

La filosofía educacional de Yad Vashem

Perfeccionada durante décadas por los expertos, la Escuela Internacional para el Estudio del Holocausto cree que la enseñanza sobre el Holocausto gira alrededor de dos ejes principales: uno histórico y otro educacional. El eje histórico se refiere a la enseñanza del Holocausto en sí mismo. Esto incluye el desarrollo de las políticas contra los judíos en Europa y las distintas circunstancias que desencadenó los eventos. Este eje, que se ocupa de las preguntas qué y cómo, tiene varios temas principales: la ideología nazi; las etapas del desarrollo de las políticas contra los judíos, tanto dentro como fuera de Alemania; la respuesta de la población judía a estas políticas; el establecimiento de guetos; la “Solución Final” o el exterminio de los judíos; el rescate; la reacción del mundo ante el Holocausto, y más.

El eje educativo aborda simultáneamente la historia judía y el significado universal del Holocausto. Por tanto, es esencial centrarse no solo en el Holocausto como un acontecimiento histórico, sino también como una historia humana. En consecuencia, la enseñanza comienza con preguntas que les permitan a los estudiantes centrarse en las vidas de las víctimas judías antes y durante el Holocausto: ¿quiénes eran estos judíos que fueron asesinados?, ¿en qué consiste su mundo cultural?, ¿cómo se enfrentaron con un mundo que se volvió cada vez más caótico?, ¿cómo pudieron reconstruir sus vidas después?

A través de la filosofía educativa, la ISHS inculca al educador que su objetivo debe ser “ver” a la víctima como un individuo y no como una estadística, y comunicar esta idea a los estudiantes. Así, evoca un sentido de empatía con las víctimas que, a ojos de los estudiantes, se convierten en personas reales, con identidades y aspiraciones.

La empatía creada le permite a los estudiantes y docentes discutir de manera más significativa sobre el Holocausto, ya que los estudiantes pueden relacionarlo más fácilmente a los seres humanos que a dos dimensiones, fotos en blanco y negro, o números en una lista. Una vez que se evoca la empatía, los educadores pueden adaptar sus lecciones para ajustarlas al nivel emocional y cognitivo de los alumnos.

Los educadores suelen utilizar fotografías y películas de la época del Holocausto como herramientas para enseñar acerca de la deshumanización y el exterminio. Sin embargo, estos materiales –muchos de los cuales fueron en realidad creados por los alemanes para deshumanizar a los judíos– tienden a conmocionar a los estudiantes. Por lo tanto, los estudiantes pueden sentirse alienados y ser menos capaces de absorber psicológicamente las lecciones enseñadas. Esto es lo contrario del resultado deseado.

Otro tema que afrontan los educadores es cómo enseñar el tema más difícil: ¿Cómo es que el Holocausto fue humanamente posible? La ISHS aborda este tema directamente elaborando perfiles de los autores; examinando los dilemas que enfrentaron los espectadores; y a través del análisis del “justo entre las naciones”, los gentiles que decidieron ayudar desinteresadamente a los judíos en riesgo, aunque en muchos casos significara arriesgar sus propias vidas o las de sus familias y sin recibir ninguna promesa de tener algo a cambio de este acto.

La filosofía educativa de la ISHS mantiene tres pilares de foco. El primero es la Vida judía antes del Holocausto, la cual, a fin de comprender debe estudiarse con detalle y en profundidad. Dicho estudio debe abarcar la diversidad de judíos europeos antes de la guerra, desde las comunidades intelectuales, académicas y las comunidades culturalmente prominentes en los centros urbanos, a las pequeñas aldeas aisladas pobladas por agricultores, sastres y artesanos, donde solo se hablaba Yiddish. La amplia envergadura de esta historia es crucial para el estudio del Holocausto. Para poder darse cuenta de qué es lo que se perdió, primero debemos familiarizarnos con el verdadero alcance de la vida judía europea, antes del régimen nazi. Uno debe aprovechar los recursos pertinentes para contarle la historia adecuadamente al público estudiantil.

El segundo pilar examina la vida cotidiana durante el Holocausto, preguntándose ¿cómo existían los judíos frente a la deshumanización? El proceso educativo de la enseñanza del Holocausto debe examinar los dilemas que enfrentaban, en un mundo donde las decisiones debían hacerse entre un resultado anormal y otro, dilemas en el que cada elección desafiaba los estándares morales normales; dilemas que, muchas veces, eran una cuestión de vida o muerte. Enfrentarse a una elección

entre dos valores demuestra una voluntad por preservar las normas humanas. Por lo tanto, el aspecto educativo está en el dilema en sí mismo, la cuestión moral, más que en su resultado. Desde un punto de vista educativo, es importante señalar que los educadores no deberían utilizar estos dilemas que son de la época del Holocausto para considerar lo que los estudiantes debiesen haber hecho en esa situación. Por el contrario, estos dilemas se pueden utilizar para enseñar acerca de la complejidad de la vida en aquellos momentos terribles y de la lucha por mantener la humanidad en un mundo de deshumanización.

El último pilar es el de los sobrevivientes del Holocausto que “vuelven a la vida”. La reconstrucción de una vida después de haber sobrevivido al Holocausto, no es algo que se deba dar por sentado. Después de haber experimentado el trauma y la pérdida, los sobrevivientes podrían haberse convertido fácilmente en personas amargadas constantemente buscando venganza. El énfasis educativo debe estar en el hecho de que la mayoría de los sobrevivientes canalizaron sus energías en la continuidad, en casarse y tener familia y en la búsqueda de un propósito en sus futuros. Sin embargo, es importante recordar que los sobrevivientes (y sus familias) continuaron viviendo en la sombra del trauma. Desde un punto de vista educativo, son significativos los asuntos de supervivencia y las secuelas, aunque traten con eventos ocurridos después del Holocausto: de esta manera, el educador se puede diferenciar del historiador, que se centrará en un periodo determinado de tiempo. El educador debe comprender que los periodos anteriores a la guerra y después de esta, se mantienen como importantes dimensiones de discusión en el aula, recordando nombres, rostros e individualizando a todos los involucrados.

En el 2014, la filosofía pedagógica de Yad Vashem fue adoptada oficialmente por el Ministerio de Educación israelí para crear un currículo nuevo y detallado sobre la educación del Holocausto, para todos los grados en el sistema escolar de Israel.

Divulgación internacional

Desde la década de 1980, Yad Vashem ha estado desarrollando modelos de difusión sobre la educación del Holocausto, primero dentro de las escuelas israelíes y luego, según la demanda orgánica en aumento, lenta y constantemente en todo el mundo. Inicialmente, los primeros seminarios realizados por la Escuela Internacional para el Estudio del Holocausto se implementaron en Polonia, Alemania y Estados Unidos en la década de los 90. Hoy en día, trabajando con más de 60 países, la ISHS ha perfeccionado un modelo internacional de divulgación. La enseñanza y los materiales de estudio son desarrollados por pedagogos de Yad Vashem, y luego

son debidamente adaptados a diferentes idiomas aplicando las normas culturales locales que correspondan, trabajo que es desarrollado por los educadores de Yad Vashem (a menudo expatriados, que ahora viven en Israel), mejor posicionados para adaptar la filosofía educativa de ISHS a las respectivas aulas en diferentes países, así como para mantener alianzas con instituciones e individuos en la materia. Los educadores viajarán a Jerusalén para asistir a seminarios de capacitación intensivos en la Educación del Holocausto, y los educadores de la ISHS visitarán a los países asociados para realizar talleres, conferencias, seguimiento y tutorías. También se ofrecen cursos en línea en varios idiomas, junto con una plétora de recursos adicionales en el sitio web de Yad Vashem, permitiendo a los educadores de los lugares más recónditos del mundo a valerse de esta formación. Como tal, la Escuela es capaz de mantener una red activa y floreciente de países asociados y, con una retroalimentación apropiada de los graduados y de las organizaciones en el terreno, puede alcanzar constantemente nuevas alturas en la educación internacional del Holocausto. Algunos Estados –por ejemplo, varias ciudades europeas– forjan acuerdos entre Yad Vashem y los ministerios de educación, que permiten esfuerzos continuos bajo los auspicios del gobierno para garantizar la continuidad y el desarrollo de estrategias educativas. En otros escenarios, Yad Vashem se asocia con organizaciones en el terreno para crear marcos a largo plazo sobre la educación del Holocausto, como Ecos y Reflexiones en Estados Unidos, junto a la Fundación de la Shoah de la USC y la Liga Antidifamación (ADL, por sus siglas en inglés).

Comienzos en Latinoamérica

A comienzos de 1985, los educadores de Yad Vashem dirigieron su atención primero a América Latina. El continente siempre había sido de gran importancia para Yad Vashem, por su capacidad de ser un hogar para muchos sobrevivientes del Holocausto, judíos y otros. América del Sur ha sido una región de agitación política y conflicto, y las diversas comunidades judías de cada país se han visto derribadas por las necesidades para integrar, conmemorar el Holocausto y también para identificarse con el incipiente Estado judío. De hecho, según Yosi Goldstein, uno de los principales educadores e investigadores del Holocausto y del fenómeno en América del Sur, el naciente sionismo, en gran medida, sirvió para fusionar los distintos segmentos de la población judía en todo el continente, en la medida en que las consecuencias del Holocausto sean vistas como refuerzos para el sionismo en los judíos de América Latina. Por otro lado, el sionismo proporcionó una plataforma contextual para que los individuos llegaran a un acuerdo con lo que ellos y sus

familias habían experimentado en Europa⁴⁵. Con este fin, las comunidades judías, asentadas principalmente en los grandes centros urbanos, se encontraron a sí mismas como socios naturales a los esfuerzos de divulgación inicial y permanente de Yad Vashem en la región. Yad Vashem continúa manteniendo estrechas relaciones con muchas comunidades, sociedades y gobiernos de América Latina y, en forma más reciente, haciendo titulares por la entrega póstuma de la medalla “Justo entre las Naciones” a José María Barreto, honrando así al primer peruano en recibir este premio por sus esfuerzos en salvar a judíos de la muerte durante el Holocausto.

Sería correcto concluir que Yad Vashem fue la primera institución internacional en abrir vías serias para la difusión de calidad sobre la educación del Holocausto en toda América Latina. Sin embargo, los esfuerzos iniciales fueron dirigidos y recibidos con cautela, a pesar de la demostrada necesidad de recursos y formas de enseñar, una necesidad que fue directamente comunicada por las comunidades judías. Dentro del marco del sistema de educación judía, resultó haber una amplia gama de enfoques diferentes, dependiendo del país y las influencias que se encuentran en el sistema, si estos fueron formados principalmente por el judaísmo, sionismo, valores universales o una combinación de todos. El tema de los materiales de estudio de calidad disponibles también podría diferir de país en país, dependiendo de varios factores como la disponibilidad y traducción de materiales en español o portugués. Por ejemplo, en la Universidad de Sao Paulo de Brasil, los primeros académicos en intentar promover la educación sobre el Holocausto trabajaron para crear materiales que resultarían fundamentales en el campo y que más tarde serían traducidos al español⁴⁶.

Además, las comunidades judías confiaron fuertemente en los materiales israelíes, muchos de los cuales no estaban adaptados a las necesidades de los estudiantes latinoamericanos. Las actividades educativas afiliadas a Yad Vashem inicialmente estaban limitadas a realizarse una vez al año durante solo tres semanas en todo el continente, con educadores que comenzaban a forjar pasos con socios locales en cuanto a cómo ir avanzando.

45 Goldstein, Yossi J., “*Coping Educationally with the Holocaust Period in Latin America*”, en *Holocaust and Education*, Jerusalén, Ed. Yad-Vashem, 1999, pp. 23-33

46 Ver Tucci Carneiro, Maria Luiza. *Holocausto – Crime contra humanidade*. Sao Paulo: Editorial Ática, 2001, así como Mullet Pereira, Nilton, y GITZ, Ilton. *Ensinando Sobre o Holocausto Na Escola*. Porto Alegre: Penso, 2014.

Abriendo caminos en todo el continente

El final de los años ochenta y principio de los noventa se puede definir como un periodo de unión en el que la conmemoración del Holocausto y la conciencia mundial experimentaron un cambio tangible, desde enfocarse en la memoria individual a la memoria colectiva, respecto a su enseñanza y difusión. Cabe señalar que no es casualidad que la Escuela Internacional para el Estudio del Holocausto de Yad Vashem se haya establecido durante esa época (1993) en respuesta a los cambios en las tendencias y las necesidades mundiales, por lo tanto, comenzaron a implementarse métodos pedagógicos más ampliamente en la enseñanza del Holocausto, no solo en América Latina, sino que también en el mundo. Los sobrevivientes del Holocausto -fuentes clave de toda educación relativa a este hecho- quienes habían permanecido, hasta ese periodo, relativamente en silencio y reflexivos, comenzaron a empoderarse y a hacer oír sus voces, hecho proclamado, además, por el épico documental francés *Shoah*, de Claude Lanzmann, en el año 1985. Los sobrevivientes, especialmente aquellos que querían involucrarse más en la educación, comenzaron a participar en los cursos de formación y empoderamiento de Yad Vashem, impartidos para los sobrevivientes que vivían en Israel y en el extranjero. Jack Fuchs⁴⁷, sobreviviente argentino, originario de Lodz, Polonia, asistió a un seminario en Yad Vashem en 1989, y luego comenzó a influir fuertemente en la educación del Holocausto en Argentina, y alentó a sus compañeros sobrevivientes a tener una participación mayor y directa para transmitir sus historias a las generaciones más jóvenes de primera mano.

La conciencia sobre el Holocausto siguió aumentando significativamente en la conciencia social de América Latina. Los educadores de Yad Vashem apuntan a la película de Spielberg *La Lista de Schindler*, ganadora del Oscar en 1993, como un punto de inflexión clave en América Latina: una película popular, ampliamente vista, que trajo el tema a la palestra del discurso social en ámbitos totalmente nuevos y sin precedentes. La creación de la Fundación Memoria del Holocausto en Buenos Aires, en 1995, y el lanzamiento, un año antes, de la revista *Nuestra Memoria* en 1994, son testimonio del auge de la sensibilización y de la conciencia. Si bien, indudablemente, se puede argumentar que Argentina es el eje de esta proliferación de interés en el Holocausto, también encontramos otros ejemplos, como la reinauguración del Memorial del Holocausto del Pueblo Judío en Montevideo, Uruguay, en 1994 (primero fundado en 1953, convirtiéndose en un pequeño museo en la década de los

47 Fuchs, Jack. *Tiempo de Recordar*. Buenos Aires: Editorial Milá, 1995.

80)⁴⁸, también el Museo Histórico Judío y del Holocausto, Dr. Tuvie Maizel, Ciudad de México y la nueva ola de traducciones de los materiales, creada por la Escuela Tarbut⁴⁹.

Sin duda, estos avances sirvieron como trampolín para ampliar la enseñanza del Holocausto en la región. El equipo de educadores de habla hispana de Yad Vashem continuó incrementando los esfuerzos para capacitar a los docentes de secundaria y docentes universitarios, en los programas de “formador de formadores”, que luego se convertiría en un modelo estándar. Además, muchos esfuerzos en el ámbito académico fueron encabezados por el difunto profesor David Bankier, destacado historiador del Holocausto, pionero de muchas actividades de difusión en universidades y colegios en Argentina, México y otros países de América Latina. El alcance de Yad Vashem continuó ampliándose en todo el continente, abarcando unos 15 países en total.

Un desafío que se ha observado desde comienzo de las actividades de difusión, donde los expertos de Yad Vashem trabajan en muchos países de América Latina (aunque en el mismo continente y compartiendo los mismos idiomas), es que cada país tiene una historia y una cultura sorprendentemente diferente, lo que contribuye a muy diversas interpretaciones de la historia del Holocausto y su conmemoración. Dentro de las comunidades judías en América del Sur, muchos educadores poseen conocimientos básicos sustanciales sobre el Holocausto, pero durante muchos años el tema fue enseñado de una manera histórica muy sencilla, centrándose en los asesinatos y genocidio, y la historia cronológica. Como resultado, la comprensión de estos estudiantes y la de sus docentes, en general permaneció lineal, en lugar de universal. Dentro de las comunidades judías, era raro encontrar que el Holocausto se enseñara de una manera que no estuviera directamente conectada al patrimonio judío y, a menudo, con una fuerte asociación a la historia sionista.

Como se ha señalado anteriormente, los métodos educativos de Yad Vashem, que fomentan una ruptura de los patrones históricos lineales de pedagogía, han demostrado ser extremadamente populares en muchos países de América del Sur. Esto se evidencia, entre otros indicadores probados, por la tasa de retorno de los docentes de la región, que actúan como embajadores y traen a sus colegas a los

48 Ver David, José. De Las Cenizas a la Vida – Nuevos Abordajes para Transmitir el Holocausto. Montevideo: EPPAL, 1996 and Telias, David. Construcciones Narrativas en enseñanza de la Shoá. La Red Escolar Judía de Montevideo. Berlin: Editorial Académica Española, LAP LAMBERT, 2012

49 Ver Escuela Tarbut, libro de texto especial sobre estudios de la Shoá, en hebreo: רוכזל הוואש: תוברת רפסה תיב תאצוה: יטיס וקיסקמ. נרן ילינ ר"ד: תימדקא תצעוי! הוכשל אל מלועלו, 2003

cursos de formación de Yad Vashem. Yad Vashem ha descubierto a lo largo de los años que en la mayoría de los países las escuelas fuera de las comunidades judías no necesariamente se les informará sobre el Holocausto, y que los educadores, en general, no han sido instruidos sobre cómo enseñarlo adecuadamente. Los docentes y educadores, en general, se sienten nerviosos respecto a acercarse a un tema tan importante y sensible, y a menudo optarán por evitarlo completamente, centrándose en otros acontecimientos históricos que resuenan más en las poblaciones locales. Sin embargo, hay un deseo definitivo y comunicado para adquirir las herramientas necesarias, y por lo tanto, Yad Vashem dedica una gran e importante cantidad de tiempo durante cada seminario de formación, ya sea en Jerusalén o en el continente, con el objetivo de proporcionar un sólido conocimiento básico de la historia del Holocausto a los docentes. Además, nuestros expertos señalan que los latinoamericanos no necesariamente se habrán identificado respecto a dónde el Holocausto encaja con su propia historia. Incluso al dirigirse a donde hay espacio para la empatía y la experiencia comparativa, se debe ser cuidadoso: Si bien muchos países de América Latina han tenido sus propios pasados dolorosos, hay que señalar que las dictaduras militares y regímenes políticos normalmente no son incluidos en la definición de genocidio de las Naciones Unidas. Por lo tanto y a lo largo de los años, Yad Vashem ha aprendido a definir muy específicamente lo que constituye genocidio antes de relacionarlo a los derechos humanos en el contexto de una discusión sobre el Holocausto. Y, además, para evaluar con suficiente antelación en cuanto a qué componentes aún resonarán: por ejemplo, en un país como Costa Rica -Yad Vashem ha funcionado desde allí desde el 2009-, donde no ha habido un ejército desde 1948, puede resultar problemático explicar una historia que es tan militarmente ponderada, por lo tanto, para los docentes costarricenses, el objetivo se ha centrado en temas como la lucha contra el racismo, la ética y la democracia.

El modelo argentino

Los países que han sufrido catástrofes nacionales graves y que continúan procesando sus efectos, pueden proporcionar plataformas inesperadas para difundir métodos pedagógicos. Por ejemplo, en el 2010, en Argentina, Shulamit Imber, Directora Pedagógica de la Escuela Internacional para el Estudio del Holocausto, visitó el complejo de museos ESMA (Espacio Memoria y Derechos Humanos), en Buenos Aires, para lograr tener una comprensión más profunda de los acontecimientos de la “Guerra Sucia” -la última dictadura militar en Argentina entre 1976-1983, como parte de un seminario de capacitación para los docentes nacionales y de acuerdo con un programa de cooperación con el Ministerio de Educación Nacional. “Estaba

conmocionada e impactada a la vez, por las similitudes y diferencias”, recuerda Imber. “Estar en un sitio histórico auténtico, conocer a las personas que fueron torturadas allí, sus descendientes y los de los que no sobrevivieron, ver los mecanismos donde la gente fue deshumanizada, fue muy potente y difícil”. El movimiento y la experiencia traumática en Buenos Aires sirvieron para fortalecer la determinación de Imber y de su equipo de una manera que no esperaban. “En Yad Vashem enseñamos a nuestros educadores cómo crear empatía por el sufrimiento durante el Holocausto. Esto fue algo que era tangible durante nuestra visita al ESMA, y sigue siendo un componente educativo central que los docentes argentinos siguen pidiendo que se incorpore dentro de su formación”. Posteriormente, a raíz de este viaje, Yad Vashem se centró en la adaptación de materiales educativos adicionales, traduciéndolos al español y adaptándolos para la enseñanza sobre el Holocausto en Argentina, donde se debe poner un enfoque sensible en el post-trauma nacional. De hecho, Argentina sigue siendo un buen ejemplo de cómo la intervención de Yad Vashem se puede incrementar: se debe tomar en cuenta que la historia del Holocausto, la Guerra Sucia y el Conflicto de las Islas Malvinas son ahora obligatorios en el currículo escolar bajo la Ley Federal argentina, que es otro testimonio de reconocimiento del Holocausto por parte del gobierno argentino, como una catástrofe humana esencial que permite comprender de mejor manera otras catástrofes. A partir del 2014, en cooperación con el socio local “Bamah”, Yad Vashem está explorando la posibilidad de abrir un programa de estudios avanzado en Estudios del Holocausto para los docentes argentinos, reconocido por el Ministerio de Educación Nacional. Por último, el compromiso de Argentina con la enseñanza del Holocausto, el recuerdo y la investigación, ha sido evidente para todos los espectadores desde el año 2000 cuando fue uno de los primeros países del mundo en unirse a la prestigiosa organización intergubernamental, actualmente llamada Alianza Internacional para la Memoria del Holocausto (IHRA, por sus siglas en inglés). Argentina, como el primer país latinoamericano en ser un miembro de la IHRA, hoy actúa como un ejemplo y modelo importante para otros gobiernos regionales.

Tendencias y desafíos actuales

Hoy en día, Yad Vashem mantiene sólidas alianzas y tiene a los egresados sobre el terreno en Ecuador, Puerto Rico, Uruguay, Argentina, Honduras, Brasil, Chile, Guatemala, Panamá, Perú, Paraguay, Costa Rica, México, Venezuela y Colombia. A través de diversos esfuerzos conjuntos en terreno, Yad Vashem hoy alberga educadores de dentro y fuera de las comunidades judías de la región de Jerusalén, para los cursos intensivos de capacitación en español (y, a veces, en portugués),

y también visita la región varias veces al año para llevar a cabo capacitaciones y seminarios de seguimiento. Además, Yad Vashem trabaja para capacitar a los involucrados en actividades de promoción: un programa emblemático de nota importante es Masbirim México, que desde el 2010 ha capacitado intensamente cerca de 150 personajes públicos de la comunidad judía mexicana que trabajan tanto en la enseñanza del Holocausto como en asuntos públicos.

Las plataformas virtuales de Yad Vashem para la creación de redes con nuestros egresados y socios interesados resultan muy populares entre los graduados e investigadores de todas partes de la región. Estas incluyen portales en el sitio Web de la Escuela Internacional para el Estudio del Holocausto, permitiendo que el material sea compartido en español entre los educadores sobre el Holocausto en diferentes universidades de todo el continente, así como en España y Portugal⁵⁰.

En términos de desafíos, los educadores de Yad Vashem encuentran significativo y explícito el antisemitismo, a menudo inseparable del fervor contra Israel. Uno de los motivos es la naturaleza generalizada del sentimiento antiestadounidense, creando prejuicios acerca de Israel en su calidad de aliado de Estados Unidos. Por otra parte, el actual conflicto en el Medio Oriente puede ser una sombra permanente: por ejemplo, en los países donde se puede sentir la presencia de una gran población palestina, como Chile, el sentimiento antiisraelita puede también influir negativamente en los esfuerzos para promover la educación sobre el Holocausto en la esfera pública. Además, más allá del ámbito de influencia política actual, todavía persisten los rastros del folclore racista. No es raro encontrar docentes y educadores que mantienen antiguos prejuicios hacia los judíos, especialmente en los países donde no existen comunidades visibles, como Guatemala y Puerto Rico. Construir puentes culturales a través de la incomprensión puede resultar en una gran cantidad de material para la discusión y realización de talleres, y la conexión personal que se crea entre los expertos y los formadores es una, que es real y de largo plazo.

Otros desafíos que afectan, en general, a la educación global del Holocausto también son pertinentes para esta América Latina: específicamente, la rápida disminución de los sobrevivientes capaces de contar sus historias, la indiferencia o la ignorancia sobre el Holocausto, y una tendencia mundial general hacia la incorporación de la enseñanza del Holocausto bajo el título general de educación sobre los derechos humanos o el genocidio, sin examinarlo plenamente como un fenómeno único en la forma que se requiere. Este último ejemplo lo encontramos regularmente en

50 Ver <http://www.yadvashem.org/yv/es/education/index.asp>

América Latina, aunque para contrarrestar esta tendencia, a diferencia de muchos países europeos, se sigue percibiendo como de gran interés aprender sobre el Holocausto como una asignatura independiente, así como aprender a enseñarla de manera eficiente.

Mirando hacia el futuro

En general, la situación actual se puede ver como muy positiva. Los seminarios Formador de Formadores de Yad Vashem, llevados a cabo con socios locales e internacionales, incluyendo la Agencia Judía para Israel, y los seminarios en donde los educadores latinoamericanos asisten a una capacitación intensiva en Jerusalén, son vistos como sumamente efectivos. Nuestras herramientas educativas también han sido ampliamente adoptadas en todo el continente, siendo la más popular una serie de películas sobre testimonios de sobrevivientes llamada "Testigos y Educación"⁵¹, que han sido traducidas ampliamente al español y al portugués, y exhibidas en cines de muchos países sudamericanos, también en festivales y en innumerables aulas. En los últimos años, cuando varios países de América Latina han creado currículos escolares para la enseñanza del Holocausto, muchos asesores del gobierno y equipos educativos han involucrado directamente a Yad Vashem en el proceso, incluyendo el envío de expertos locales a Jerusalén para obtener apoyo en la provisión de herramientas. Brasil, Argentina, Uruguay y Ecuador son ejemplos actuales de esto. Hoy en día, la Escuela Internacional para el Estudio del Holocausto trabaja con la organización Bnei Brith de Costa Rica para proporcionar formación docente a cientos de docentes en humanidades, como parte del currículo escolar del Holocausto en el sistema educativo costarricense.

Mientras que el interés continúa aumentando y las perspectivas siguen siendo positivas, Yad Vashem espera seguir ampliando la cooperación en los actuales países asociados, y llegar a nuevas audiencias. En esta época en la que nos enfrentamos de manera inminente a un mundo sin sobrevivientes, y donde la enseñanza del Holocausto se acerca a un momento crítico de tener que demostrar su relevancia, es importante centrar los esfuerzos, mantener y crear alianzas, y continuar educando sobre el Holocausto, para recordar el pasado y dar forma al futuro.

51 Ver http://www.yadvashem.org/yv/es/education/testimony_films/index.asp

La educación sobre el Holocausto y promoción de los ideales democráticos – Museo Conmemorativo del Holocausto de Estados Unidos

Jennifer Ciardelli

A medida que los acontecimientos del Holocausto van desapareciendo de la memoria viva, los educadores se enfrentan al hecho de garantizar que la historia permanezca vívida y real –y que no simplemente se recuerden fechas y estadísticas–, y que los eventos evocan imágenes de seres humanos viviendo a través de algunos de los más grandes desafíos que puede enfrentar una sociedad. La escala, visión y la gran cantidad de documentación y legados respecto a este evento, han hecho que el Holocausto sea todo un referente en muchos ámbitos, como el estudio del genocidio y de las atrocidades masivas, los derechos humanos, la ética médica y el derecho internacional. Dado que el estudio y discurso respecto a la historia de este evento adquieren un carácter cada vez más global, el público que está aprendiendo sobre este tema es cada vez más diverso, donde muchos de ellos no tienen ninguna conexión personal, familiar o nacional con la historia. Son muchas las personas que encuentran información sobre este tema a través de la cultura popular. Algunos llegan al Holocausto a partir de la perspectiva de otras experiencias de persecución. Otros han sido expuestos a la negación del Holocausto y la propaganda. Estos puntos de entrada muy divergentes son desafíos para los educadores, ya que intentan promover una interacción significativa con esta historia. ¿Por qué estudiar una historia que no ocurrió en nuestra propia casa o que, a primera vista, parece no tener conexión inmediata? Con más de 35 millones de visitantes en el lugar y con un alcance educativo que ha llegado a más de 270 mil profesionales jóvenes y adultos, desde su apertura en 1993 el Museo Conmemorativo del Holocausto de Estados Unidos tiene la gran oportunidad de llegar a un público que aparentemente no tiene sin ninguna conexión con los acontecimientos del Holocausto.

Tradicionalmente, el público estadounidense revive la historia mediante la experiencia de los testigos directos –tanto de los sobrevivientes de las atrocidades que se reubicaron en Estados Unidos como la de los soldados que fueron testigos de la muerte y destrucción cuando se encontraron con los campos– al final de la

guerra. Sin embargo, dado que el número de testigos presenciales desciende y la población de Estados Unidos se vuelve cada vez más diversa, es cada vez menos probable que los que estudian el Holocausto tengan una conexión personal con este acontecimiento, planteando desafíos de interés y relevancia.

Este artículo destacará el alcance educativo del museo con respecto a dos grupos en particular, los jóvenes y profesionales adultos, y también considera la forma en que aborda estos desafíos. La discusión sobre el acercamiento a la juventud se centrará en las experiencias educativas para los adolescentes del área de Washington D.C., unidos por la geografía, aunque a la vez diversos en la mayoría de los demás aspectos. Esta programación refuerza los principios democráticos y la importancia de una ciudadanía activa. Estos temas también prevalecen en las oportunidades de desarrollo profesional que ofrece a aquellos que pertenecen a instituciones con una responsabilidad significativa en la protección de los derechos individuales y la salud de la sociedad, particularmente, la policía, militares y jueces, quienes poseen un poder significativo sobre la vida y la libertad de los civiles. En el caso de los oficiales militares, este trabajo va más allá del liderazgo y de la responsabilidad profesional para abordar la prevención del genocidio y atrocidades masivas. Lograr un mayor compromiso entre todos los grupos se basa en el reconocimiento del Holocausto como un hecho histórico específico que no era inevitable. Esto podría ocurrir nuevamente, considerando que lo que lo provocó fue por opción y acción del ser humano. El reconocimiento del Holocausto incita a reflexionar sobre lo que se necesita para asegurar la salud de una sociedad democrática, además de cómo la susceptibilidad de todos los seres humanos puede ser el abuso de poder, creyendo que el “otro” es inferior, y justificando cualquier comportamiento -incluso la inacción.

El enfoque radica en la filosofía fundacional del Museo, articulada desde el comienzo la Comisión Presidencial encargada de investigar cómo se debe conmemorar el Holocausto en Estados Unidos. En 1979, la Comisión Presidencial sobre el Holocausto, convocada por el presidente James Carter y presidida por Elie Wiesel, reconoció que el nazismo fue “posible por el colapso de la democracia” y afirmó que “un gobierno democrático debe funcionar y prestar los servicios básicos, y que los derechos humanos se deben proteger dentro del marco de la ley”⁵². Para muchos, los crímenes cometidos en el Holocausto demostraron la fragilidad de la democracia y destacaron lo que sucede cuando una ciudadanía, ya sea activa o pasiva, permite

52 *La Comisión Presidencial sobre el Holocausto*, 1979.

que las libertades democráticas se vean afectadas, en aras de la unidad nacional, el crecimiento económico o la seguridad nacional.

Reconociendo los componentes únicos del Holocausto, en particular, la orientación de la Solución Final de toda la población judía en Europa, la Comisión declaró que las “implicaciones universales del Holocausto desafían a la civilización occidental y la cultura científica moderna”⁵³. Una institución federal que sirva como un monumento a las víctimas y que a la vez enseñe sobre la historia “permitiría mostrar un panorama más completo de la civilización y una visión más amplia de sus promesas y peligros”, añadiendo una “dimensión sombría al progreso de la humanidad”⁵⁴ celebrada por los museos Smithsonian, ubicados en la capital del país⁵⁵. Además de conmemorar a tantas personas que perdieron su vida, esta “memoria viva” sería responsable de elevar un “grito institucional” que alerte al mundo sobre los peligros contemporáneos que amenazan con repetir los crímenes del pasado⁵⁶.

En primer lugar, el museo es un monumento en honor a las víctimas del Holocausto. Hacerlo con dignidad conduce a la creencia de que una manera importante de honrar a las víctimas es trabajar para prevenir que tales atrocidades vuelvan a ocurrir. La misión de trabajar para combatir el odio, evitar el genocidio, y promover la dignidad humana forma parte importante de la visión del museo. Es así como a través de este enfoque el Museo Conmemorativo del Holocausto de Estados Unidos prioriza que su alcance educativo llegue a los líderes de la sociedad, incluyendo a los jóvenes, que son nuestros futuros líderes, y también a aquellos profesionales cuyas decisiones diarias están en el meollo de muchos valores en competencia, incluyendo la necesidad de libertad y seguridad.

Programa *Bringing the lessons home*: la juventud

Creado en 1994, *Bringing the Lessons Home* (BTLH) es un programa muy importante para el Museo. BTLH entrega a los jóvenes de Washington, DC la oportunidad de involucrarse activamente con el Museo, mientras que aprenden contenidos y habilidades que refuerzan sus capacidades para convertirse en líderes en sus

53 Ibid.

54 Ibid.

55 Fundado en 1846, el Instituto Smithsonian es el mayor complejo de museos y de investigación en el mundo. Su misión y visión es “construir el futuro mediante la preservación de nuestro patrimonio, el descubrimiento de nuevos conocimientos, y compartir nuestros recursos con el mundo” (<http://www.si.edu/About>)

56 Op.cit.

comunidades. A través de este programa, el Museo ha desarrollado relaciones a largo plazo con más de treinta escuelas intermedias y secundarias, lo que permite que más de 100.000 estudiantes, docentes y padres de familia se involucren también. Cientos de estudiantes han completado el programa de embajadores y se desempeñan como docentes y líderes locales para sus compañeros.

Son variados los estudiantes que vienen al Museo de los programas de embajadores. Son afroamericanos, latinos, árabes, asiáticos y caucásicos. Musulmanes, judíos y cristianos. Llegan con diferentes grados de conocimiento del Holocausto; algunos vienen con legados ancestrales de la esclavitud, algunos como descendientes de los sobrevivientes del Holocausto y otros como nuevos inmigrantes a Estados Unidos. Lo que estos estudiantes de secundaria tienen en común es su proximidad geográfica con el Museo, y que provienen principalmente de escuelas públicas. Más allá de eso, los intereses comunes son proporcionados por dos principios básicos del programa, principios que en la actualidad se aplican a todos los programas del Museo: la historia y las lecciones sobre el Holocausto son relevantes para el mundo actual, y los participantes deberían involucrarse activamente en su propia educación.

Organizar reuniones de pequeños grupos y crear instancias para la conversación permiten que los estudiantes aprendan sobre los acontecimientos del Holocausto, considerando sus implicaciones y siempre basándose en la historia. ¿Qué dice la capacidad del partido nazi, para transformar una democracia en dictadura, sobre las vulnerabilidades de la democracia? ¿Qué papel jugó la ley en la creciente marginalización y, por último, exclusión de la sociedad de los judíos que eran ciudadanos alemanes de pleno derecho? ¿Cómo facilitan este proceso las instituciones confiables? ¿Cuál fue el efecto sobre las personas y sus familias? ¿Cuál fue el costo humano? ¿Cuáles son los legados del Holocausto?

Para este programa es esencial, y forma parte de las expectativas de los resultados, la creación de un entorno de aprendizaje en el que se considere seriamente todos los puntos de vista y las opiniones de los jóvenes. Luego de completar las doce semanas de clases intensivas, los estudiantes pueden dar un recorrido por el Museo junto con sus padres, compañeros y otros miembros de sus comunidades. Estos recorridos tienen como propósito que los estudiantes, con el apoyo y orientación del personal del Museo, diseñen una narrativa que mantenga la exactitud histórica de los acontecimientos, destacando los aspectos de la historia que resuenan hasta el día de hoy. Alguno puede discutir sobre la legislación antisemita que imponía la segregación basada en motivos raciales y reconocer una realidad demasiado familiar para Estados Unidos. Otro puede discutir sobre la Conferencia de Evian que aborda

los problemas de los refugiados y pensar en las luchas actuales con la inmigración. Otros pueden señalar los artefactos creados por los habitantes del gueto de Varsovia que arriesgaron sus vidas para documentar la persecución del día a día, y darse cuenta de la importancia que tienen las personas que dicen la verdad bajo una presión extrema. Las visitas permiten que los estudiantes escuchen su propia voz y encuentren un vínculo al articular la historia del Holocausto.

Aprender sobre la singularidad de este acontecimiento nos incita a reflexionar sobre los desafíos que, como sociedad, aún debemos resolver. El aprendizaje nunca se trata de comparar el sufrimiento, sino que siempre se trata de las experiencias de los seres humanos como individuos y como parte de sus diversas comunidades. Para los líderes emergentes es muy importante contar con la capacidad de pensar críticamente, dilucidar los valores con los que quieren vivir, y articular las fortalezas y debilidades de una sociedad. Como dijo Sade Gowens, participante del programa: "Ser un embajador significa que acepto toda la responsabilidad por cada acción dentro de mi comunidad. Juntando mi voz con la de los demás 'podemos llegar a ser líderes y marcar una diferencia en el mundo'".

La ley, la justicia, los militares y la sociedad: profesionales

Si bien trabajar con los jóvenes es esencial para el futuro de la sociedad, sería negligente no darle la oportunidad a quienes actualmente ocupan cargos de liderazgo para que reflexionen sobre los valores en el núcleo de su servicio. Por más de una década, el Museo ha proporcionado experiencias de desarrollo profesional a quienes cuyas profesiones son esenciales para mantener una sociedad democrática saludable. La historia muestra que la exitosa implementación de la ideología racial nazi dependía de la cooperación de un grupo de profesionales: los funcionarios públicos para mantener en marcha la infraestructura burocrática; los abogados y jueces para procesar a los llamados delincuentes y para ratificar la legislación discriminatoria; la policía para hacer cumplir las leyes injustas; los médicos para llevar a cabo procedimientos médicos poco éticos; y los militares para desatar la guerra agresiva y para participar en el asesinato de los civiles. Innumerables personas, con profesiones que tradicionalmente se basan en la protección del bien público, se convirtieron en participantes de las graves violaciones cometidas contra los derechos humanos y civiles, e incluso participaron en los asesinatos en masa. A menudo llegaron a ser cómplices en pequeños pasos, en las decisiones cotidianas que perjudicaron a sus semejantes y violaron los valores de su profesión. Hoy en

día, investigar el pasado ofrece a sus homólogos la posibilidad de pensar en la importancia de su papel y cómo sus acciones pueden servir ya sea para mantener o subvertir los ideales cívicos que son la columna vertebral de una sociedad libre y justa.

Al igual que con la juventud, para estos profesionales la comprensión del Holocausto varía. Algunos pueden tener una conexión personal. Otros puede que nunca hayan estudiado la historia antes. El encuadre es vital. El énfasis está en la sucesión de los acontecimientos que involucró a decenas de miles de personas comunes y corrientes, y revela la importancia de las acciones y decisiones cotidianas. Muchos de los participantes comentan que a los alemanes les lavaron el cerebro, de lo contrario, los habrían matado por no cumplir. Los programas del Museo, mediante la investigación del contexto histórico que revela que estas suposiciones son inexactas, dificultan esta noción. ¿Qué es lo podría haber motivado a los ciudadanos alemanes para que apoyaran o aceptaran a la plataforma nazi? ¿Qué necesidades económicas, sociales o nacionales llenaba el partido político? ¿Los profesionales alemanes fueron ejecutados por la resistencia o la oposición a la política y práctica nazi? Estos programas utilizan estudios de casos que muestran las decisiones tomadas por algunas personas para descomponer y personalizar el contexto desafiante y para revelar las diversas opciones disponibles para las personas durante ese periodo.

Por ejemplo, Wilhelmm Krützfeld trabajó como oficial de policía en Berlín. Dado su profesionalismo, recibió el elogio de sus superiores y fue promovido a comandante del Distrito 16, en pleno centro de Berlín. Durante la *Kristallnacht* (los pogromos antijudíos, sancionados por el estado, que se produjeron en 1938 en Alemania), Krützfeld enfrentó a las tropas nazis de asalto que habían prendido fuego a la nueva Sinagoga ubicada en su distrito. Mientras que la policía había recibido órdenes de permitir que se desatara la destrucción y la quema de propiedades judías, Krützfeld logró salvar la Sinagoga mediante documentación que confirma la importancia arquitectónica del edificio y mediante una antigua ley imperial que demanda su protección. Persiguió a los nazis a punta de pistola y ordenó a los bomberos que apagaran el fuego. Los oficiales nazis y el director de la policía de Berlín se enteraron de lo que estaba ocurriendo, pero no tomaron ninguna acción formal contra Krützfeld. El director de la policía lo amonestó por actuar en contra del “instinto popular válido”. Krützfeld respondió que el deber de la policía es mantener la paz, el orden y el respeto a la ley⁵⁷. Incluso antes del comienzo de la matanza masiva,

57 2011. *Behind the Badge: Police during the Holocaust*. Museo Conmemorativo del Holocausto en Estados Unidos.

Krützfeld se dio cuenta de que el propósito de la comunidad completa era incorrecto; en lo posible, buscó atenuar la política, aplicando los valores profesionales. En 1943, se retiró a petición propia, pero regresó a la policía, en Berlín, después de la guerra. Falleció allí en el año 1953.

Luego, podríamos considerar la situación del Batallón de Infantería, posicionado en Bielorrusia ocupada en octubre de 1941. Como parte de un esfuerzo por contener, de manera preventiva, una supuesta amenaza partidista, un comandante alemán le ordenó a tres comandantes de la compañía que mataran a los judíos bajo su jurisdicción. Básicamente, en el mismo contexto, los comandantes respondieron a este orden de manera distinta. Uno de ellos acató la orden de inmediato; el segundo dudó, recibió la confirmación, y asignó a un subordinado para que cumpliera la orden; el tercero se negó completamente a hacerlo, alegando que “los buenos soldados alemanes no se ensucian las manos con ese tipo de cosas”⁵⁸. Los registros muestran que no tuvo ninguna repercusión por su negativa. El propósito de este estudio de caso no es juzgar lo que la gente en el pasado hizo o dejó de hacer. Por el contrario, la investigación clarifica las dinámicas de motivación y situación que están en juego en circunstancias difíciles. ¿Qué influyó para que cada individuo se comportara de manera diferente? ¿Cómo sus decisiones impactaron en el trato de los civiles?

En el aula se debe permitir que los profesionales en servicio respondan a la historia de la forma en que ellos la perciben. Dado que van con sus colegas, los profesionales plantean argumentos que son de especial importancia para su competencia profesional. Los participantes suelen plantear ejemplos de su propio trabajo, posiblemente, provocando algunos dilemas ya que trabajan para igualar la agencia misionera con la actual implementación, teniendo en cuenta los impactos en la vida de las personas. Una de los participantes del programa, Rebecca White Berch, presidenta del Tribunal Supremo en el Estado de Arizona, expresó:

“Los programas del Museo, que incitan a la reflexión, desafían a que los participantes investiguen acerca de las presiones que enfrentan los jueces, fiscales, defensores y policías, aquellos que tienen a su cargo el deber no solo de mantener el sistema de justicia, sino también de proteger la libertad individual. Todos los participantes saldrán con un nuevo compromiso

58 Lange, T. 2005. Lernziel Gerechtigkeit? Zum didaktischen Umgang mit juristischer Vergangenheitsbewältigung *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Vol. 56, No. 11, p. 629.

*de garantizar que el estado de derecho
no se utilice como una herramienta de opresión”.*

Además de examinar las fallas de liderazgo durante el Tercer Reich, los programas del Museo dirigidos a los militares profesionales brindan la oportunidad de investigar el Holocausto en el contexto de los indicadores de alerta temprana necesarios para reconocer el genocidio desplegado. Este enfoque proviene del interés expresado por las academias de formación militar y del esfuerzo de la administración de Obama para promover un enfoque integral del gobierno que permita prevenir el genocidio. El Presidente Obama ha identificado que “la prevención de las atrocidades en masa y del genocidio es un interés de seguridad nacional básico y una responsabilidad moral fundamental de los Estados Unidos”⁵⁹. Un oficial en servicio activo, luego de haber completado uno de los programas del Museo, señaló que “el genocidio puede y todavía ocurre hoy en día. A veces, caí en la trampa de pensar que el genocidio era algo del pasado. [Ahora veo la] importancia de la alerta temprana y la comprensión real de la situación”. Educar a los militares profesionales sobre los indicadores de alerta temprana nos informa respecto a su entendimiento de cómo se desarrolla el genocidio -conocimiento que contribuye a su potencial para prevenir a futuro.

Trabajando para promover esta comprensión, ya sea en relación a la prevención del genocidio o la preservación de los ideales democráticos, los programas del Museo se esfuerzan en honrar a las víctimas del Holocausto, investigando el contexto que permitió que estos hechos ocurrieran. Personalizar la historia mediante estudios de casos que ilustran la intervención humana proporciona los puntos de entrada involucrados, porque la gente puede relacionarlos. Investigar por qué estimula conversaciones que abordan las implicancias en el presente. La nueva exposición especial del Museo, *Algunos eran vecinos: Colaboración y Complicidad en el Holocausto*, profundizará esta conversación. Inaugurada en abril de 2013, la nueva exhibición comparte con un público más amplio el contenido y los estudios de caso que revelan los motivos y presiones, demasiado humanas, que influyeron en las acciones o inacciones de cada individuo. Nuestra sociedad democrática depende de una ciudadanía activa, que se mantiene alerta para asegurar que sus líderes e instituciones defiendan los valores democráticos expuestos en los documentos fundacionales de la nación. El Holocausto es un medio esencial para examinar estas perspectivas que son más difíciles, porque como dijo uno de los participantes: “Este es nuestro pasado; este es el pasado de la humanidad y lo que nos hemos hecho el uno al otro”.

59 Agosto 2011. Presidente Obama, Decreto Presidencial de Estudio-10.

Comprometerse con la enseñanza del Holocausto en Sudáfrica post-apartheid

Richard Freedman

Este trabajo examinará la historia y la justificación de la integración de la historia del Holocausto en el currículo escolar nacional de Sudáfrica, así como los desafíos y oportunidades que la inclusión ha presentado en el contexto del post-apartheid en Sudáfrica. Se investigará la pregunta sobre cómo el estudio del Holocausto se incluyó en el currículo escolar nacional de Sudáfrica. ¿De qué manera esto sirvió como un catalizador para lidiar con la propia historia de Sudáfrica, un estado racial? Estas preguntas se analizarán a lo largo de este artículo.

El primer centro del Holocausto en África

La Fundación sobre el Holocausto y el Genocidio de Sudáfrica (SAHGF, por su sigla en inglés) es la primera de su tipo en África. A través de sus tres centros, en Ciudad del Cabo, Durban y Johannesburgo, ofrece una posición única para responder al reto de crear un espacio de diálogo en torno a la cohesión social en una sociedad multicultural, especialmente en el ámbito de la educación formal. Para conmemorar el Día Internacional de los Museos de 2010, en Ciudad del Cabo, Wandile Goozen Kasibe, un profesional en patrimonio sudafricano, argumentó que: “En las sociedades postconflicto, como Sudáfrica, los museos están empezando a comprender la urgencia de asumir responsabilidades como catalizadores del cambio socio-cultural y la inclusión [...] Fomentar la cohesión social es un principio fundamental de la nueva administración democrática de Sudáfrica [...] Debemos escuchar el comentario de Paulo Freire: ‘nunca debemos ofrecer a las personas programas que tienen poco o nada que ver con sus propias preocupaciones’”. Esta pregunta surgió en el mejor momento, cuando los ciudadanos de la incipiente democracia de Sudáfrica y sus instituciones están buscando colectivamente maneras de fomentar una sociedad incluyente, donde la gente ya no tenga temor de la naturaleza de sus diferencias. Los museos sudafricanos han comenzado a asumir un papel de liderazgo en la apertura de “un espacio para el diálogo mediante la educación y los programas públicos”⁶⁰.

⁶⁰ *Africom News*, 20210/11, Issue 9, p. 19.

En este contexto de un nuevo diálogo, si bien puede ser tentador comparar el Holocausto y el apartheid, no sería una lectura precisa de las exposiciones históricas de la SAHGF y de todo el trabajo realizado en el campo de la educación sobre el Holocausto en Sudáfrica post-apartheid. Mientras haya una correlación distinta entre las leyes raciales del apartheid en Sudáfrica y la Alemania nazi, entre los años 1933 y 1939, el periodo posterior al inicio de la Segunda Guerra Mundial no tiene ninguna comparación. Sin embargo, los puntos de intersección entre estos dos estados raciales, y el momento de la apertura del Centro del Holocausto de la Ciudad del Cabo, en 1999, preparó el camino para la inclusión exitosa del estudio del Holocausto en el currículo escolar nacional.

En vísperas de las primeras elecciones democráticas en Sudáfrica, en 1994, la Casa de Ana Frank, en Ámsterdam, rompiendo su boicot a Sudáfrica durante los años del apartheid, aceptó una invitación para llevar a cabo la exposición Ana Frank en el Mundo. La exposición recorrió ocho ciudades principales y miles de sudafricanos de todos los orígenes y estratos la vieron. Con el propósito de destacar el mensaje de la exposición y su alegato en favor de una mayor comprensión y aceptación de las diferencias, el Centro Mayibuye de la Universidad del Cabo Occidental ideó otra exposición, más pequeña, llamada Apartheid y Resistencia. Esta exposición ayudó a contextualizar la historia de Ana Frank en la propia historia de Sudáfrica de discriminación racial y opresión.

La exposición itinerante de dieciocho meses tuvo un gran impacto. Permitted abrir una nueva discusión sobre el racismo. Para la mayoría de los sudafricanos que vieron la exposición, era la primera vez que se vieron expuestos al concepto de que el racismo no es un tema negro o blanco solamente, sino que tiene sus raíces en los prejuicios experimentados en todo el mundo. Un profesor que llevó a unos niños de escuela a visitar la exposición en ciudad del cabo hizo la siguiente observación reveladora:

“No tienes idea de lo importante que ha sido esta experiencia para la autoestima de mis alumnos. Esta es la primera vez que mis alumnos han entendido que una persona puede ser discriminada incluso si su piel no es negra”⁶¹.

Tal retroalimentación de los visitantes demuestra claramente el potencial de la enseñanza del Holocausto en la nueva Sudáfrica para desafiar los conceptos de los

61 En un comentario a Myra Osrin, Fundador del Centro del Holocausto de la Ciudad del Cabo, cuando se presentó la exposición en la Galería de Arte Nacional Sudafricana Iziko.

prejuicios raciales y los abusos de poder extremo. Esto proporcionó un contexto para el cumplimiento de la visión del comité fundador del Centro del Holocausto de la Ciudad del Cabo: la creación de una poderosa herramienta para la transformación social. El estudio de la historia del Holocausto provee un prisma a través del cual los sudafricanos son capaces de comprometerse con la protección de los derechos humanos. El estudio del pasado proporciona un marco para hacer frente a las muchas formas de prejuicios que aún hoy siguen siendo retos latentes dentro de la sociedad sudafricana.

Hacer frente a los prejuicios en el contexto de la historia de Sudáfrica sigue siendo difícil debido a su inmediatez y legado en el tiempo y el espacio. Sin embargo, la historia del Holocausto, tan distante de la experiencia sudafricana, ayuda a las personas a tomar distancia de su propia situación. Esto les ayuda a comprometerse no solamente con el pasado, sino que también con las necesidades apremiantes de una sociedad aun profundamente herida. Por lo tanto, el primer panel de las exposiciones del centro del Holocausto en Sudáfrica ilustra el legado de la teoría racial, en particular la experiencia del apartheid. El uso de señales visuales en la exposición, a través de objetos y fotografías, establece grandes semejanzas con los paneles posteriores de la exposición, que tienen que ver directamente con la Alemania nazi. Es posible ver esto a través de la visualización de documentos de identidad que los sudafricanos negros estaban obligados a llevar, fotografías que reflejan la separación de los servicios públicos, tales como bancos, y la inclusión de una legislación que sirvió para construir las leyes del apartheid, que evocan a las Leyes de Nuremberg. Para cualquier sudafricano con conocimiento o memoria de su historia nacional, la experiencia de la exposición se vuelve profundamente personal.

Comprometerse con las estructuras de la educación formal

Desde el principio, el equipo de educación del Centro del Holocausto de la Ciudad del Cabo trabajó mano a mano con el Departamento de educación Regional del Cabo Occidental con el propósito de desarrollar un programa escolar que incorporaría la exposición como una herramienta de enseñanza. Esta fue una decisión crucial que refleja el entendimiento de que el Centro podría servir no solo como un monumento, sino que también como un lugar destinado al aprendizaje. Indudablemente, la existencia y el impacto del Centro del Holocausto de la Ciudad

del Cabo influyó profundamente en la decisión de los diseñadores del currículo escolar nacional para que incluyeran el estudio del Holocausto⁶².

La manipulación del sistema de educación fue un componente clave en el proceso de creación de un estado racial. Las escuelas reflejaban la sociedad sudafricana en general: fueron divididos en cuatro departamentos independientes de educación, de acuerdo a las líneas raciales definidas en términos de color. El grupo al que fueron asignados impactó la calidad de la educación recibida al igual que los recursos asignados por el Estado a su educación. La mayoría de la población, aquellos clasificados como negros fueron ubicados en instalaciones totalmente inadecuadas e inferiores, en condiciones de hacinamiento, y los docentes tenían escasa formación. Es claro que el contenido del plan de estudios, que difiere según la clasificación racial, fue cuidadosamente diseñado para mantener las divisiones en la sociedad y no para cumplir con las expectativas y aspiraciones de los alumnos.

Por lo tanto, no es de extrañar que una de las tareas clave que enfrentó el primer gobierno, sudafricano electo democráticamente en 1994, era dismantelar los casi cincuenta años de educación del apartheid y casi tres siglos de educación colonial impartida. Esto fue un gran desafío, informado y avalado por la nueva Constitución de Sudáfrica y la Carta Internacional de Derechos Humanos. El currículo escolar resultante es el que contempla los derechos humanos en su núcleo.

Currículo escolar

Los diseñadores del currículo consideraron que la inclusión del Holocausto como un estudio de caso de abusos contra los derechos humanos fue muy importante, dado el currículo debía basarse en la Constitución y la Carta Internacional de Derechos Humanos. Esto a su vez fue influenciado directamente por la Declaración Universal de Derechos Humanos, que surgió de la Segunda Guerra Mundial y del conocimiento del Holocausto. La protección y mejora de los derechos humanos informa la filosofía central de la Constitución, para “superar las divisiones del pasado y establecer una sociedad basada en valores democráticos, justicia social y derechos humanos fundamentales”⁶³.

El currículo escolar resultante es uno que “asegura que se corrija los desequilibrios educativos del pasado, y que cuenta con igualdad de oportunidades educativas

62 Entrevista a Gail Weldon, ex Asesor Jefe del Currículo (Historia) CMMAD, 19 de abril, 2012.

63 Constitución de la República de Sudáfrica, Ley 108 de 1996, preámbulo, p. 1.

para todos los sectores de nuestra población, la promoción de “derechos humanos, inclusión, justicia social y ambiental” que “infunde los principios y prácticas de justicia social y ambiental y los derechos humanos tal como se define en la Constitución de la República de Sudáfrica”⁶⁴.

El compromiso del gobierno post-apartheid sudafricano respecto a la educación del Holocausto se evidencia por el hecho de que los estudiantes de noveno grado están obligados a estudiarlo. Esto es más probable debido a que haber completado dicho grado otorga un posible punto de salida del sistema educativo, y los que continúan en el décimo grado están obligados a hacer una selección más restringida de las asignaturas. Así, no hay ninguna garantía de que los alumnos estudiarán la historia más allá de este punto. Por lo tanto, desde el año 2007 se ha exigido a todos los docentes sudafricanos de historia enseñar el Holocausto en sus escuelas y en todo el país. Se han asignado quince horas para el estudio del Holocausto, tiempo superado únicamente por la cantidad de horas dedicadas al estudio del apartheid. El impacto de los programas y de los materiales de apoyo en el aula, por ejemplo, el libro *El Holocausto: Lecciones para la Humanidad*⁶⁵, desarrollado por el equipo de educación del Centro del Holocausto de la Ciudad del Cabo, desempeñaron un papel importante en los procesos decisivos de los diseñadores del currículo nacional⁶⁶.

Desafíos en el ámbito de la educación nacional

Ciertas anomalías en el ámbito político y educativo presentan desafíos particulares para la enseñanza del Holocausto en el contexto de Sudáfrica. Los docentes, por lo general, tienen poco o ningún conocimiento sobre el Holocausto. Muchos sudafricanos pueden abordar cualquier historia europea con un cierto grado de escepticismo, como a menudo se ve en lo que respecta a las consecuencias devastadoras del colonialismo. Otros impedimentos que obstaculizan la implementación efectiva de los programas de estudio sobre la historia del Holocausto son los efectos más profundos y perdurables de las desigualdades del apartheid que se encuentran en la educación, incluyendo los servicios e infraestructura deficientes, especialmente en las comunidades pobres, formación inadecuada para los docentes, altos niveles de pobreza y desempleo, y las consecuencias negativas

64 Declaración Nacional del Currículo y Declaración de la Política de Evaluación de Ciencias Sociales, enero 2011, p. 3.

65 Los materiales comprenden un DVD con el resumen histórico y los testimonios de los sobrevivientes, un libro de consulta para el estudiante, un manual para el profesor y afiches.

66 Entrevista a Gail Weldon, ex Asesor Jefe del Currículo (Historia) CMMAD, 19 de abril, 2012.

de enfermedades y la muerte prematura (especialmente como resultado del VIH). La SAHGF, como el mayor proveedor de formación docente en educación sobre el Holocausto en el país, ha tenido que encontrar diferentes formas de trabajar, incluso en las comunidades rurales más afectadas.

Sudáfrica tiene once idiomas oficiales. El inglés, idioma en que se imparte la educación, suele ser el segundo o tercer idioma para docentes y alumnos. Generalmente, se llevan a cabo talleres en inglés para docentes y estudiantes, pero siempre que es posible la SAHGF incluye hablantes nativos para mejorar el nivel de la discusión. El equipo de Educación de la SAHGF ahora cuenta con facilitadores que tienen dominio o son hablantes nativos del xhosa, Afrikaans y zulú.

Educación sobre el Holocausto en Sudáfrica

“De acuerdo con los lineamientos del Departamento Nacional de Educación, el enfoque de la SAHGF respecto a la formación docente se basa en la noción de que, si bien el conocimiento del contenido del Holocausto es vital, entregar solo contenido a docentes y estudiantes, no es suficiente. Los talleres a cargo de los docentes de la SAHGF, hacen reflexionar sobre la creación de la identidad, evaluando las influencias sociales en el individuo que siembra las semillas del prejuicio, la ignorancia y el racismo. Una pregunta clave es por qué la gente elige actuar fuera de sus prejuicios. ¿Qué condiciones fomentan tal comportamiento? ¿Cuáles son las consecuencias de estas elecciones? Este enfoque de la educación sobre el Holocausto opera desde la creencia de que explorar estas preguntas es esencial para ayudar a los participantes que se vean a sí mismos como agentes y modeladores de su mundo, capaces de hacer una diferencia”⁶⁷.

“El currículo destaca las elecciones y responsabilidades que todos enfrentan en su capacidad personal y observa al espectro del comportamiento humano, como se prevé a través de la historia del Holocausto; esto incluye a los perpetradores, espectadores y resistencias, lo que nos hace pensar que esto no está predeterminado, sino que siempre hay opciones. Se espera que de esta forma se entienda que los participantes tienen el poder para hacer un impacto en su mundo y que tienen una responsabilidad moral y ética para actuar con el fin de proteger y promover los derechos humanos”⁶⁸.

67 T. Petersen, 2010, *Holocaust education in post-Apartheid South Africa: impetus for social activism or a short-lived catharsis?* Paper presentado en la conferencia inaugural de la FIHRM, Liverpool, p.1–2.

68 *Ibid.*, p. 2.

La SAHGF es considerado como un recurso importante en el país para la formación docente y como material escolar, pero no es la única fuente y tampoco debería serlo. Sin embargo, existen motivos para preocuparse si el lugar de control para la publicación de material escolar cae fuera de la SAHGF. Ha habido un frenesí por la escritura de libros, y todos aquellos dedicados a las ciencias sociales y a la historia abarcan el Holocausto. Varían en la gama de material cubierto y en los niveles de precisión. Mientras que algunos hacen referencia a la Segunda Guerra Mundial solo con una nota al pie de página, al igual que en el currículo escolar anterior, otros tienen mucho más detalle. Sin embargo, hay poco o ningún control sobre la exactitud de la información o la banalización de las especificidades históricas que aparecen en los libros. Por último, los autores del material educativo tienen muy poca influencia en la decisión de un profesor respecto al uso inadecuado de material en el aula.

Con el propósito de solucionar los problemas que enfrenta la sociedad contemporánea, el núcleo del material de apoyo que se utiliza en la SAHGF es la investigación del Holocausto. Por ejemplo, en las páginas que documentan la fuga de los judíos de la Europa ocupada por los nazis en la década de 1930, las preguntas dirigidas a los alumnos son las siguientes: ¿los gobiernos deberían ayudar a los refugiados procedentes de países donde existen violaciones graves de derechos humanos? ¿Cómo se ve y se trata a los refugiados en Sudáfrica?

Desafortunadamente, preguntas como estas en sí no conducen a cambios en la actitud. Esto depende mucho de la facilitación eficaz del educador en el aula. El desafío es que los docentes primero deben abordar sus propias actitudes antes de que puedan concientizar a los estudiantes.

Debido a que este acontecimiento está tan alejado de la experiencia de educadores y estudiantes, el Holocausto, como un estudio de caso de abuso de los derechos humanos, tiene el potencial para extraer las actitudes y prejuicios personales, como la xenofobia, que de lo contrario permanecen oprimidos. Solo cuando se exponen estos temas, es posible comenzar a abordarlos y superarlos.

En la sociedad sudafricana hay muchos temas sin resolver y una gran necesidad de sanación. Así lo reveló una reciente evaluación externa independiente del programa de formación docente de la SAHGF⁶⁹. El estudio también demostró que la preparación emocional de los educadores es fundamental para la educación sobre el Holocausto.

69 *An Evaluation of the South African Holocaust and Genocide Foundation's Teacher Training Programme from 2007 to 2011*, Informe Final, abril 2012. Servicios de Consultoría e Investigación Mthente.

Pareciera que el aprendizaje sobre el Holocausto “creó el espacio emocional para que los educadores hablen con franqueza acerca de sus propias experiencias”⁷⁰. Por lo tanto, revisando primero la historia extrema del Holocausto, estaban más preparados para comenzar a examinar su propia historia dolorosa. Ya que el programa de la SAHGF está comprometido con los problemas contemporáneos sobre prejuicio y racismo, invariablemente evoca una respuesta de los educadores en la cual relacionan sus propias historias de prejuicios y discriminación sufridas durante la época del apartheid. En este sentido, el encuentro con la historia del Holocausto les ha permitido un franco autoexamen y quizás incluso una revelación.

No hubo un gran número de sobrevivientes del Holocausto que hiciera de Sudáfrica su hogar después de la guerra, por lo tanto, la educación sobre el Holocausto en Sudáfrica no ha dependido de la interacción personal con los sobrevivientes. La inserción exitosa del Holocausto en el currículo ha dependido del compromiso del gobierno, mediante del Departamento Nacional de Educación, con la inclusión del tema en el currículo nacional, de una manera sustancial y significativa. Esto incluye el aumento del acceso a los materiales diseñados específicamente para el contexto sudafricano y el respaldo de los programas eficientes de formación docente, facilitados principalmente por la SAHGF.

El camino a seguir

Todavía debe hacerse mucho trabajo de investigación sobre el impacto que produce introducir la educación del Holocausto en las escuelas y sobre si ha habido un cambio real en la ética de las escuelas donde el tema se ha impartido con éxito. Para la SAHGF, utilizar el estudio de la historia del Holocausto sigue siendo el objetivo para hacer que los estudiantes estén motivados y empoderados para reconocer su potencial de convertirse en agentes eficientes del cambio positivo y que opten no solo por ser espectadores en la cara de la injusticia.

Si bien la inclusión de la historia del Holocausto ha presentado enormes desafíos, es evidente que, a través de una formación de docentes y aulas eficientes, el estudio de esta área en particular de la historia en las escuelas sudafricanas tiene la posibilidad tangible de catalizar nuestra democracia emergente para convertirse en una sociedad más justa y solidaria, respetando la diversidad y la sanación de las

70 T. Petersen, 2010, *Holocaust education in post-apartheid South Africa: impetus for social activism or a short-lived catharsis?* Paper presentado en la conferencia inaugural de la FIHRM, Liverpool, p. 3.

injusticias de nuestro pasado. Ahora más que nunca, el valor de incluir el estudio del Holocausto en los currículos escolares de Sudáfrica ha adquirido una nueva urgencia y relevancia.

Referencias

Consejo de Investigación en Ciencias Humanas de Sudáfrica, 2006, *Education Hearing Report Part II*.

Constitución de la República de Sudáfrica, 1996, Ley. 108.

Departamento de Educación Básica de la República de Sudáfrica, 2010. Declaración de la Política de Evaluación y Currículo (CAPS, por su sigla en inglés).

Departamento Nacional de Educación, C200, *Declaración Nacional Revisada del Currículo*

Departamento Nacional de Educación, 2006, Marco de Política Nacional para el Desarrollo y Educación Docente de Sudáfrica.

Freedman, R., 2008. Teaching the Holocaust to non-traditional audiences: the South African experience. Association of Holocaust Organisations Conference, Yad Vashem. "*Teaching the Holocaust to Non-Traditional Audiences: Results and Applications*".

Nates, T. May 2009. Teaching the Holocaust in post-apartheid South Africa: issues and challenges. UNESCO conference Combating Intolerance, Exclusion and Violence through Holocaust Education.

Petersen, T. 2006. Lessons for Humanity. South African History Teachers Conference.

Pollack, L. 2009. *A Place of Memory, a Place of Learning: The first ten years of the Cape Town Holocaust Centre*. Hands-On Media.

Servicios de Consultoría e Investigación Mthente, 2012. *An Evaluation of the South African Holocaust and Genocide Foundation's Teacher Training Programme from 2007 to 2011*.

Sigabe, M. y Mphithi, E. 1999. JET Education Services, The President's education initiative research project. *A descriptive study of the nature and effectiveness of in-service teacher training and support in the implementation of OBE*. University of the Witwatersrand.

Silbert, M y Wray, D. 2010. *The Holocaust: Lessons for Humanity, Learner's Interactive Resource Book*, 2nd edition.

ATLAS 1914 • Estelle ATTAS 1921 • Jacob ATTAS 1881 • Sol ATTAS 1890 • Isaac ATTEIA
éon ATTYASSE 1898 • Guy AUBER 1925 • Jrmgard AUBRY 1909 • Pessia AUFLEGER 18
CH 1914 • Léon AUSCHER 1900 • Eda Henriette AUSIEFF 1931 • Geneviève AUSIEFF
ne AUSTERER 1907 • Maurice AUSTERLITZ 1887 • Rebecca AUTOFAGE 1893 • Claire AVID
ette AVIDOR 1929 • David AVIGDOR 1880 • Lydia AVIGDOR 1887 • Nissim AVIMELEK 1
obert AVISSAY 1925 • Donna AVLAGON 1871 • Estelle AVLAGON 1907 • Nissim AVLAGO
AVRAM 1927 • Léon AVRAM 1905 • Mireille AVRAM 1924 • Nissim AVRAM 1904 • Pierre AV
anièle AVRUTIK 1939 • Esther AVSIPOFF 1876 • Moïse AVSIPOFF 1877 • Berthe AXELRAD
Georges AYACHE 1911 • Jules AYACHE 1902 • Léonie AYACHE 1870 • Reine AYACHE 190
Joseph AZARIA 1900 • Fanny AZENSTARCK 1921 • Dora AZIZA 1911 • Charles AZOULAY
6 • Juliette AZOULAY 1897 • Moïse AZOULAY 1916 • Simone AZOULAY 1899 • Victorine
BAACH 1942 • René BAACH 1941 • Sally BAACH 1901 • Perez BABAN
Boul BABANI 1920 • Moyem BABIC 1896 •
BACHNER

Perspectivas latinoamericanas sobre la educación del Holocausto

Historia y memoria del Holocausto en América Latina: Preguntas y desafíos

Estela Schindel
Universidad de Konstanz

La globalización de la memoria del Holocausto y las paradojas de la modernidad

A partir de la década del ochenta y, sobre todo, del noventa del siglo pasado en gran parte del mundo occidental tuvo lugar un aumento del interés por temas relativos al Holocausto y su memoria. Entre los variados factores que pudieron haber influido en este fenómeno se cuentan el aspecto generacional, por el progresivo envejecimiento y fallecimiento de los sobrevivientes y testigos directos unidos a la necesidad de dar y recibir su testimonio, así como cuestiones geopolíticas asociadas al fin de la guerra fría, que disolvió el polo conflictivo representado por el bloque soviético y permitió revisar el conflicto histórico de la Segunda Guerra Mundial desde otro ángulo. En el caso de Alemania, una serie de debates surgidos desde la década del ochenta problematizaron temas como la historización, normalización y mediatización del Holocausto, tanto en el ámbito académico como en la opinión pública más amplia⁷¹. En Francia se asistió en los años noventa a un interés sostenido por discutir el régimen de Vichy y la colaboración de los franceses con los nazis, mientras que en Estados Unidos la investigación acerca del Holocausto mostró asimismo un crecimiento sostenido.

En este marco el creciente interés por el Holocausto alcanza incluso contextos lejanos a Europa o a los países directamente involucrados en la Segunda Guerra Mundial. Para el crítico cultural Andreas Huyssen su memoria se ha vuelto tan relevante en la cultura y la política de Occidente que, desde los años noventa, es

71 Fue el caso de la llamada “querrela de los historiadores” (en alemán *Historikerstreit*) en los años ochenta, la polémica entre el escritor Martin Walser y el dirigente comunitario judío Ignatz Bubis, así como las discusiones suscitadas por el libro de Daniel Goldhagen *Los verdugos voluntarios* de Hitler en los noventa, y los debates en torno a la construcción en Berlín del Monumento a los Judíos exterminados de Europa a lo largo de la década previa a su inauguración en 2005.

posible hablar incluso de una globalización del discurso del Holocausto. Esta transnacionalización de las referencias al Holocausto, según Huysen, lo convierte en un *tropos* universal que, si bien posee una dimensión global, puede adaptarse a eventos locales lejanos histórica y políticamente. Más que como un indicador de un acontecimiento específico, entonces, el Holocausto operaría como una metáfora de otras historias traumáticas y de su memoria. Sin embargo, advierte Huysen, al tiempo que sirven de parámetro para observar y analizar otros procesos genocidas, las evocaciones del Holocausto podrían también bloquear o silenciar las memorias específicas locales.

¿Qué sucede en el caso de América Latina? ¿Puede hablarse en este subcontinente también de una universalización, transnacionalización o globalización de los discursos del Holocausto? Y si fuera así ¿qué factores locales condicionan esa recepción? ¿En qué contexto tienen lugar las percepciones y lecturas del exterminio de los judíos europeos ocurrido en Europa décadas atrás? ¿Qué tiene la memoria del mismo para enseñar en esta parte del mundo y qué significa por lo tanto trabajar en educación sobre el Holocausto en América Latina?

El crecimiento cuantitativo del interés y la investigación acerca del Holocausto y su memoria en las últimas décadas del siglo veinte derivó a la vez en una evolución cualitativa en la reflexión sobre el tema. Los estudios dedicados a él alcanzaron un nivel de metareflexión donde la historiografía misma, los modos de abordaje, el por qué y el cómo de la investigación sobre el Holocausto se convirtieron ellos mismos en objeto de interés. De algún modo, se trataba de una interrogación por el significado mismo del legado de Auschwitz al concluirse un siglo del que se esperaba que consumara las promesas de la modernidad y que, por el contrario, puso en evidencia sus limitaciones y paradojas. Fue el caso del estudio pionero, y ya clásico, de Zygmunt Bauman *Modernity and the Holocaust*⁷². El eminente sociólogo polaco critica allí las prácticas académicas altamente especializadas en el Holocausto por escindir su estudio de la reflexión y el estudio de las sociedades modernas en su conjunto con las cuales, sostiene, mantiene necesarias continuidades. Al aislar el Holocausto como objeto epistemológico, según Bauman, se soslaya que muchos de los factores que lo hicieron posible son parte de la misma condición civilizatoria moderna. Para este autor el Holocausto no es una “falla” del proyecto moderno, un “desvío” en el afán civilizatorio que auguraba el progreso incesante de la humanidad, sino un producto legítimo de la modernidad con sus ansias de ordenamiento y diseño racional de la sociedad. Por eso mismo, se ha cuestionado también el hecho de que

72 Bauman, Zygmunt. 2010. *La modernidad y el holocausto*. Madrid. Sequitur.

la historiografía que se ocupa del Holocausto continúe empleando para su estudio métodos basados en los mismos supuestos que ese evento puso en cuestión, como la creencia en la infalibilidad de la intelección racional del mundo, tributaria de la confianza positivista en el progreso que precisamente desde Auschwitz quedó puesta en cuestión.⁷³ Antes de avanzar en la elucidación de su significado para América Latina es preciso por lo tanto hacer hincapié en la relación entre el Holocausto y el proyecto -tenido originalmente por emancipatorio- de la modernidad.

Un primer desafío a la hora de trabajar el tema en América Latina, entonces, es el de tomar en cuenta que también la colonización de este subcontinente fue en sí misma expresión del sueño moderno de expansión y, por lo tanto, esta región del mundo guarda de por sí una relación traumática, ambivalente e híbrida con la modernidad. Los pueblos que habitaban lo que hoy es América Latina fueron mayormente masacrados por los conquistadores europeos. Junto con la esclavitud que también asoló el continente, el exterminio de los pueblos originarios es un legado a menudo silenciado pero que define íntimamente los imaginarios colectivos del subcontinente. Tomar este dato en cuenta, relacionarlo y contrastarlo con el proyecto genocida nazi, podría entonces multiplicar los alcances y efectos de la educación sobre el Holocausto, reconociendo y honrando las especificidades de la historia local y los sufrimientos que trajo consigo.

En los últimos años ha habido esfuerzos por trazar puentes entre las llamadas teorías postcoloniales y los estudios del Holocausto⁷⁴. En ese marco la historia europea es percibida como un proceso civilizatorio que implica la dominación de territorios y el exterminio de alteridades por la fuerza. Desde esa perspectiva el Holocausto comienza a ser considerado como la manifestación extrema de una lógica de dominación que no emerge recién en el siglo veinte, sino que tuvo también otras expresiones a lo largo de la historia. América Latina es un espacio atravesado y marcado por esos otros pasados traumáticos, pues nació a la vida moderna por la fuerza y bajo el signo del genocidio o el asesinato masivo. Un primer desafío a la hora de pensar en iniciativas de educación, entonces, consiste en saber reconocer y honrar adecuadamente el contexto de recepción de esas acciones y ubicarlas en el marco de la herencia del colonialismo y de la propia relación ambivalente con la modernidad que marca la historia de América Latina.

73 Stone, Dan. 2003. *Constructing the Holocaust. A Study in Historiography*. London. Vallentine Mitchell.

74 Ver por ejemplo: Rothberg, Michael. 2009. *Multidirectional Memory. Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*. Stanford. Stanford University Press.

Fases y contextos en la percepción latinoamericana del holocausto

En su estudio sobre la globalización del Holocausto Daniel Levy y Natan Sznaider observan, igual que Andreas Huyssen, una proliferación mundial de esas memorias⁷⁵. A diferencia de Huyssen, sin embargo, estos autores otorgan menor relevancia a las culturas e historias nacionales y celebran en cambio el surgimiento de una memoria globalizada o cosmopolita. Según ellos en la etapa actual, a la que siguiendo la definición del sociólogo alemán Ulrich Beck consideran una “segunda modernidad”, la atención se centra en los procesos globales y se caracteriza por la des-localización de la cultura y la política. En ese contexto, argumentan Levy y Sznaider, las memorias abandonan las coordenadas de los estados nacionales y devienen cosmopolitas; proliferan así las culturas del recuerdo transnacionales, que ofrecen asimismo una base para políticas globales de derechos humanos. En ese contexto el Holocausto opera como un acontecimiento clave y se convierte en un patrón de medida para identificaciones humanistas y universalistas. Levy y Sznaider apoyan sus afirmaciones con un estudio comparativo entre Alemania, Estados Unidos e Israel; aquellos países de los cuales proviene la mayor parte de la investigación sobre el tema. El modelo propuesto por ellos ha sido criticado por “despolitizar” las culturas de la memoria, descuidando la incidencia de las historias locales y soslayando, por ejemplo, que más allá de los países considerados en su estudio el Holocausto desempeña un papel considerablemente menor. En Alemania, Estados Unidos e Israel los discursos sobre el Holocausto no pueden disociarse de sus respectivas autodefiniciones como país de los victimarios, de los liberadores y de las víctimas respetivamente, pero ¿en qué medida sus hipótesis se aplican a otras regiones? Allí pueden tener más peso, en cambio, las historias del imperialismo y colonialismo europeos. Pese a los rasgos transnacionales o “globalizados” de la memoria del Holocausto, el modo en que este es recordado se diferencia de país en país y se relaciona con mitos, coyunturas y necesidades políticas regionales y locales.

Levy y Sznaider identifican cuatro grandes periodos en la memoria internacional del Holocausto: la década de posguerra, caracterizada por una memoria extremadamente selectiva, una creciente conciencia del holocausto durante los años sesenta y setenta, un auge de eventos conmemorativos durante los ochenta y, como culminación de este, la universalización o globalización de su memoria a partir de la década del noventa. Las tres etapas, según estos autores, siguen un cierto

75 Levy, Daniel and Natan Sznaider. 2006. *The Holocaust and Memory in the Global Age*. Philadelphia. Temple University Press.

“ritmo del recuerdo”: en un primer momento se acentúa el significado universal del Holocausto, luego este es acaparado por los patrones de memoria nacionales y, finalmente, se convierte en símbolo de las memorias “autorreflexivas” propias de la segunda modernidad. ¿Se constata esta evolución también en otras partes del mundo? ¿Cómo ha sido percibido y elaborado el Holocausto en América Latina y qué desarrollo se registra en esa recepción? ¿En qué medida los latinoamericanos se han ocupado del Holocausto motivados por tendencias “globales” y en qué grado influyeron factores vinculados a sus realidades nacionales? Un estudio preliminar realizado hace varios años acerca del modo en que el Holocausto fue percibido desde el fin de la segunda guerra mundial ofrece algunas indicaciones al respecto⁷⁶. El proyecto se focalizó en el campo intelectual (académicos, escritores, periodistas) y el material empírico revisado fueron revistas culturales de Argentina, México y Brasil, por ser los países con más altas tasas de alfabetización y sedes de las principales industrias editoriales en Latinoamérica en la época estudiada. Uno de los objetivos consistía precisamente en especificar si es posible, y en qué medida, hablar de una memoria “global” o “cosmopolita” del Holocausto en América Latina. La revisión del material reveló lo que puede caracterizarse como tres grandes periodos en la recepción del Holocausto, condicionados en gran medida por las agendas nacionales y regionales de cada etapa.

Una primera fase tiene lugar en la inmediata posguerra, entre 1945 y 1950. En estos años los autores locales no se ocupan del Holocausto en sí mismo sino del impacto de la segunda guerra mundial en su conjunto. La conmoción por los crímenes cometidos en ese marco lleva a los intelectuales de la región a expresar su posición con sus propias voces regionales. En esta perspectiva, el nazismo y el genocidio son puestos en relación con el rol que América Latina podrá jugar en el nuevo mapa mundial. Los intelectuales evalúan las limitaciones de la civilización occidental ante el colapso europeo, como si fuera precisamente la distancia con el “viejo continente” lo que obligase a América Latina a asumir la responsabilidad y reflexionar acerca de la emancipación del ser humano. Hay autores, incluso, que postulan a América Latina como sucesora de la cultura europea y posible “refugio” para la humanidad. En este contexto, el exterminio de los judíos europeos y otras minorías no es un tema en sí mismo, sino que es percibido en el contexto mayor

76 Schindel, Estela. 2005. “Los intelectuales latinoamericanos y el Holocausto: notas para una investigación”, en Carreras, Sandra (Ed.). *Der Nationalsozialismus und Lateinamerika. Institutionen, Repräsentationen, Wissenskonstrukte* (II), Ibero-Online.de, N° 3, II, pp. 21-35. Este apartado retoma y resume partes de esa publicación. Se trata de una indagación inicial que deberá ser ampliada y verificada para otros contextos y objetos empíricos.

del cataclismo de la segunda guerra mundial. Como sugieren Levy y Sznajder, lo que faltaba no era información al respecto sino un marco cognitivo o interpretativo adecuado para observar la especificidad del genocidio.

La segunda fase de la recepción del Holocausto abarca desde la década del cincuenta hasta la del ochenta, aproximadamente y es una etapa “fría” en relación al tema. En este periodo las cuestiones relativas al Holocausto están mayormente ausentes de la agenda política y cultural de la región. Entre los años cincuenta y los setenta los pensadores y políticos latinoamericanos dedican sus energías ante todo a pensar alternativas que permitan superar el subdesarrollo, la desigualdad y la dependencia estructural de sus países. Las dos tendencias principales para dar respuesta a esta situación son los proyectos desarrollistas, que enfatizan el fortalecimiento económico y social a través del crecimiento de la infraestructura y la industria, y los movimientos revolucionarios que ganan gran ímpetu en esta época, en parte avalados por el triunfo de la revolución cubana en 1959. Ninguno de estos paradigmas, ni el desarrollista ni el de la revolución o liberación nacional, resultaba compatible con una reflexión o una lectura productiva de las causas, efectos y legados de la segunda guerra mundial o el Holocausto. Estos temas permanecen relegados en gran medida en la prensa cultural de la época. El exterminio de los judíos europeos es mayormente tratado en los espacios intelectuales judíos, pero también en ellos hay preocupaciones más urgentes, como las dificultades vinculadas a la creación y supervivencia del Estado de Israel y las particularidades de la vida cotidiana en la diáspora. Las excepciones, cuando el tema alcanza mayor difusión, se vinculan a hechos resonantes pero puntuales como el publicitado secuestro de Adolf Eichmann en Argentina en 1960 y su posterior juicio y ejecución en Israel, que dio ocasión de pronunciarse a intelectuales destacados.

Es solo a partir de la década del ochenta, en una tercera etapa que llega hasta la actualidad, que el Holocausto emerge gradualmente en la discusión pública de varios países de la región. Se trata primero de traducciones aisladas de autores dedicados al tema y no tanto de una reflexión sistemática, pero lentamente este va adquiriendo mayor presencia. Este nuevo interés coincide con la redemocratización luego de las dictaduras que rigieron en Chile (1973-1990), Argentina (1976-1983), Uruguay (1973-1985) y Brasil (1963-1985). En esta recepción la memoria del Holocausto es explícitamente puesta en relación con la elaboración de los propios pasados dictatoriales y llega mucho más allá de los círculos comunitarios judíos directamente concernidos por el tema. Autores que han estudiado o dado testimonio sobre los campos de concentración y exterminio (como Primo Levi, Tzevtan Todorov, Zygmunt Bauman, Jorge Semprún, George Steiner,

Yosef Yerushalmi o Giorgio Agamben por citar solo algunos) son traducidos y leídos desde la perspectiva de las propias experiencias de persecución y exterminio.

¿Qué nos indica esta evolución de las referencias al Holocausto en América Latina acerca de su lugar en el campo cultural? Una posible lectura es que el mismo no ha sido un tema central mientras las energías culturales y políticas estaban centradas en proyectos emancipatorios, pero sí retorna a la agenda, sobre todo en el cono sur de América Latina, luego de la represión y derrota de los movimientos revolucionarios que impulsaban un cambio social. En ese contexto ofreció un repertorio de interpretaciones útil a la hora de elaborar las propias historias de persecución y exterminio. Un riesgo a tomar en cuenta en la transmisión de la memoria del Holocausto, entonces, es que su evocación quede así asociada exclusivamente a narrativas victimizantes o de derrota, como si el exterminio fuera la consecuencia lógica cuando las personas o los grupos se atreven a ser -o a proponer sociedades- diferentes. El desafío entonces para la educación sobre el Holocausto es si es posible relacionar su historia y su memoria, más allá de la creación de conciencia sobre los crímenes atroces, con una afirmación del derecho al ser o hacer diferentes, articulando su memoria con objetivos emancipatorios.

Memorias y post-dictaduras: una nueva recepción del Holocausto

Desde mediados de la década del ochenta la presencia de temas relacionados al Holocausto, el genocidio y la memoria se ha hecho cada vez más frecuente en el campo intelectual latinoamericano. Como se señaló más arriba, en el sur de América Latina estas lecturas se enlazaron con las preocupaciones del periodo postdictatorial. En la recepción del Holocausto que predomina en esa región desde entonces este suele vincularse explícitamente con las propias experiencias nacionales de dictaduras, adquiriendo un alcance mucho más amplio que el de los círculos judíos o especializados y concerniendo a un círculo mayor de intelectuales y académicos. Temas como las particularidades del dominio autoritario o totalitario, las dificultades de resolver jurídicamente crímenes cometidos ilegalmente por el Estado, la responsabilidad colectiva en dictadura, los efectos del trauma sobre el individuo y la sociedad o la búsqueda de modos adecuados de dar testimonio del terror, son pensados en las sociedades latinoamericanas post-dictatoriales recurriendo también a los instrumentos teóricos y conceptuales surgidos en el contexto de la elaboración y estudio del Holocausto. La memoria del Holocausto actúa por ejemplo como referencia tanto en las estrategias jurídico políticas para tratar las masacres

cometidas ilegalmente por el Estado como en el terreno artístico, desafiado por la crisis de representación que plantean las experiencias extremas. Los discursos, interpretaciones y prácticas conmemorativas a las que ha dado lugar ofrecen un repertorio al que recurren tanto intelectuales como activistas en su elaboración de las dictaduras y desapariciones, a la vez que proyectos vinculados al estudio y memoria del Holocausto adquieren mayor presencia en universidades y centros de investigación. En estas referencias, este no aparece como asunto privativo de la historia judía, alemana o europea, sino como un hito civilizatorio con consecuencias directas también en esta región del mundo. Es percibido como un hecho histórico que interpela al conjunto de la humanidad y cuyas lecciones tienen algo para decir sobre las propias sociedades latinoamericanas.⁷⁷

En el sur de América Latina, en todo caso, la elaboración de las dictaduras de los años setenta y ochenta no solo aumentó el interés por el tema, sino que creó un marco donde leer e interpretar el Holocausto, que se percibió como útil para comprender la propia experiencia. Hasta qué punto la “nueva” recepción del Holocausto, por lo tanto, responde a las tendencias internacionales de pensamiento, y en qué medida se vincula con la elaboración del pasado reciente durante los procesos de transición y redemocratización en el cono sur, o de qué manera uno y otro fenómeno se combinan y potencian mutuamente, merece ser objeto de mayor atención. ¿Se trata de otra expresión de la “globalización” o transnacionalización de los discursos de la memoria, o del holocausto? ¿Es la circulación de tendencias académicas internacionales la que motiva las nuevas lecturas del Holocausto? ¿O son más decisivas las circunstancias de lectura locales, que determinan que un problema sea percibido por los intelectuales en determinado momento y no en otro? Por encima de estas preguntas y del horizonte cultural compartido de un cambio de siglo sumamente crítico, datos culturales como la omnipresencia de los medios de masas y su ilusión de presente perpetuo explican también, según Andreas Huyssen, el renovado interés por el pasado, así como el afán museístico y memorístico de nuestro tiempo. Un interés que, para este autor, revela además una falta de perspectiva de futuro en las sociedades contemporáneas.

77 Por mencionar solo algunos ejemplos piénsese en Argentina en los estudios sobre el Holocausto desde el psicoanálisis (como los de José Milmani y Perla Sznehan junto a Jorge Cosaka), la filosofía (Ricardo Forster, Diana Wang) o la sociología (Daniel Feierstein); y en Brasil trabajos como los de la historiadora Maria Luiza Tucci Carneiro y críticos culturales o literarios como Arthtur Nestrovsky y Marcio Seligmann. Trabajos como los de estos autores, entre otros varios, no solo se ocupan específicamente del Holocausto, sino que a menudo vinculan su legado con las propias memorias y experiencias traumáticas nacionales.

Ahora bien ¿hasta qué punto pueden extenderse esas analogías más allá de los países afectados por dictaduras y crímenes de estado a gran escala? ¿Qué puede ofrecer el estudio y la transmisión del Holocausto en sociedades donde no ha habido regímenes militares, sino que la violencia y la injusticia adquieren otras manifestaciones, o donde imperan prácticas discriminadoras o racistas? ¿Cuál es la percepción y recepción del Holocausto en sociedades donde hay una conexión menos intensa con los hechos, sea porque no hay comunidades judías, o estas son muy pequeñas, o porque no ha habido sucesos históricos que puedan ponerse en relación directa con el genocidio nazi?⁷⁸ En México, un país que no ha pasado por experiencias dictatoriales recientes pero donde existe una considerable presencia judía, la reflexión en torno al Holocausto está decididamente unida a la experiencia de esa comunidad. En otros países, en cambio, es una referencia sin duda conocida pero que se percibe como más lejana. Esa es la conclusión, necesariamente provisoria, que se desprende del intercambio con los participantes de un programa sobre memoria histórica de varios de esos países.⁷⁹ Entre mis informantes (personal de oficinas de la defensoría del pueblo u otras instituciones educativas o gubernamentales así como de ONGs) el Holocausto es reconocido como un modelo ejemplar de elaboración de la memoria. Se lo considera, por lo tanto, un referente para el tratamiento de temas relativos a la intolerancia, la discriminación o la falta de respeto por la vida. Varios de los participantes destacan su presencia y utilidad en diversos niveles de educación, formal o no formal, como talleres y debates, así como su creciente presencia en la educación superior. Gran parte de los multiplicadores involucrados en el proyecto creen que, si bien el Holocausto es una de las máximas expresiones de irracionalidad y crueldad de la sociedad moderna, y único en cuanto a su escala y magnitud, presenta similitudes con procesos de la región, no solo en el caso de las dictaduras del cono sur sino también en relación al odio étnico, como en los procesos de violencia vividos en Perú y El Salvador. Lo ocurrido en la Alemania nazi, aseguran, ayuda por ejemplo a comprender las revueltas y masacres de campesinos e indígenas en ese país centroamericano en la década del treinta. También en el caso de Colombia el conflicto armado y las

78 Por ejemplo, en el análisis de escritoras judías realizado por Marjorie Agosin, los artículos de la escritora Margo Glantz, intervenciones del autor "chicano" Ilan Stavans o las reflexiones en torno a la memoria desde la filosofía de Silvana Rabinovich y Esther Cohen Dabah, por dar algunos ejemplos.

79 Se trata del programa "Contra el olvido" auspiciado por el Ministerio alemán de Relaciones Exteriores y desarrollado por la agencia de cooperación internacional InWEnt (actual GIZ) entre miembros de las oficinas de defensorías públicas y de ONGs de Guatemala, El Salvador, Colombia, Perú, Bolivia y Paraguay entre 2007 y 2010. La consulta fue realizada entre ex participantes de este programa por correo electrónico entre marzo y abril de 2012.

violaciones a los derechos humanos de poblaciones afrodescendientes, indígenas y campesinas se perciben como hechos no muy lejanos a lo ocurrido en el Holocausto. El exterminio de los judíos europeos es percibido por muchos de estos educadores o funcionarios latinoamericanos como un hito en una serie mayor de masacres y crímenes de masas, como por ejemplo el genocidio armenio, el exterminio de los pueblos originarios en América Latina, la esclavitud de parte de la población africana o el asesinato de disidentes políticos bajo el imperio de la Doctrina de Seguridad Nacional. Al mismo tiempo, es puesto en relación con casos actuales de discriminación y racismo, dirigidos por ejemplo contra inmigrantes o minorías. Sus opiniones enfatizan la unicidad del hecho histórico en sí, pero encuentran analogías en lo que hace a las prácticas sociales que permiten trazar puentes entre el hoy y el pasado.

El Holocausto es considerado un referente no solo por su magnitud sino también por el intenso esfuerzo de documentación y el trabajo de pedagogía de la memoria a que ha dado lugar. Se lo percibe como un modelo de preservación rigurosa, sistemática y eficiente de la memoria histórica y un ejemplo a seguir en términos de implementación de medidas reparatorias y de educación. Al mismo tiempo que se la considera una memoria modélica, sin embargo, entre los participantes consultados se percibió también un cierto malestar. Algunos consideran, por ejemplo, que en la memoria del Holocausto se enfatiza a las víctimas judías sobre otras. Una participante de El Salvador, incluso afirmó que el tratamiento del tema en clase provoca “opiniones controversiales” entre sus estudiantes puesto que mientras algunos lo consideran una experiencia única y imponente, otros creen que su importancia está sobredimensionada, algo que la misma docente explica en función del “control que los judíos tienen de la industria cinematográfica” que “les permite, en alguna medida, recordar a la humanidad el sufrimiento del pueblo hebreo”. Comentarios como estos pueden de hecho no ser abiertamente antisemitas, pero reproducen prejuicios extendidos como el de adjudicar a los judíos el “control total” de los medios de comunicación, o creer que esta comunidad “exagera” sus sufrimientos para obtener beneficios. La circulación de prejuicios como estos, que los impulsores de la educación sobre el Holocausto debieran poder anticipar y desmontar inteligentemente, supone entonces en América Latina un desafío adicional. A este se suma otra dificultad: entre docentes y trabajadores de ONGs de los países mencionados hubo quienes manifestaron que el Estado de Israel ahora “hace lo mismo” con los palestinos e inclusive que recurre al tema del Holocausto como estrategia de distracción de la ocupación de Palestina. Asociadas o no a un contenido explícitamente antisemita, y más allá de cuán fundamentadas,

estas opiniones son reveladoras de una posición extendida en América Latina que percibe a la política exterior israelí como problemática en relación al cuidado de los derechos humanos. A esto se añade que Israel es percibido como un aliado cercano de Estados Unidos en política internacional y muchos latinoamericanos tienen razones fundadas para desconfiar de las políticas externas de ese país, que incluyen una larga lista de intervenciones armadas y colaboraciones con golpes militares en esta región. Ninguno de estos hechos debiera relativizar ni minimizar en absoluto la importancia de la educación sobre el Holocausto en América Latina. En todo caso, sin embargo, advierten sobre la necesidad e importancia de encarar estos reparos e incluirlos como parte del problema de manera clara y diferenciada: ¿son lo mismo acaso el Estado de Israel que el pueblo judío? ¿Cómo diferenciar las críticas legítimas a políticas israelíes de las posiciones antisemitas? ¿Suele medirse a Israel con una vara más severa que a otros Estados? ¿Haber sido víctima de atrocidades en el pasado implica un deber de superioridad moral mayor que el de otros pueblos para las siguientes generaciones? Es muy probable que los programas pedagógicos sobre el Holocausto que se encaren en América Latina se deban enfrentar antes o después con tramas discursivas como las mencionadas arriba. Encarar esas opiniones de frente, desarticular y distinguir las posiciones legítimas de los estereotipos y prejuicios, hará sin duda más productiva y fértil la enseñanza del Holocausto en la región. Si no se las reconoce y enfrenta, por el contrario, la memoria del Holocausto corre el riesgo de presentarse como un dato petrificado, que cierra su significado en lugar de abrirse a la posibilidad de reflexionar y aprender más allá del hecho histórico concreto, reforzando la percepción de que se trata de un asunto particular o privativo de una cierta comunidad y no de una ruptura civilizatoria que debiera concernir a toda la humanidad.

Usos del pasado: ¿el holocausto como prisma para pensar el presente?

Una de las enseñanzas dejadas por la investigación alemana acerca de la educación sobre el Holocausto es que la transmisión de contenidos y la capacidad de apropiarse emocional y moralmente de ellos no siempre van de la mano. En las últimas décadas los estudios sobre el Holocausto en ese país han dedicado mayor atención a aspectos de la vida cotidiana y de la percepción del nazismo de la “gente común” con el fin de comprender mejor, entre otras cosas, cuál fue la base que sustentó el gran apoyo al régimen nazi casi hasta el final de la guerra. Uno de los aportes más destacados en esta dirección fue una investigación conducida por el psicólogo social Harald Welzer y publicada luego bajo el título *El abuelo no*

*era nazi*⁸⁰. Los autores entrevistaron a miembros de cuarenta familias prestando atención al modo en que se transmiten las memorias en la conversación familiar y compararon la imagen del nazismo en las diferentes generaciones. Una de los principales resultados de ese estudio fue constatar la enorme distancia que existe entre los contenidos adquiridos cognitivamente y la elaboración emocional de los hechos. Según los autores, las enseñanzas sobre el nazismo que la generación de los nietos recibía en la escuela apenas coincidían con las historias narradas en el seno de la familia acerca del rol de los abuelos en la guerra. Había grandes diferencias entre los conocimientos históricos recibidos por los nietos en la educación formal y las emociones provenientes de las propias vivencias relatadas por padres y abuelos. Esta contradicción entre ambos contenidos, explican los investigadores, solía resolverse en las familias entrevistadas eximiendo a los padres y/o abuelos de su participación en hechos criminales, o incluso suavizando y hasta idealizando su rol en ellos. Las narraciones de la mayoría de los entrevistados victimizaban o directamente idealizaban a sus parientes atribuyéndoles improbables actos de resistencia o disidencia. A través de la conversación familiar se elaboraban y fijaban así imágenes históricas que conformaban a todos los miembros de la familia. La explicación de los autores es que esto sucede porque la conciencia histórica y la memoria poseen dos dimensiones, una cognitiva y otra emocional. Las representaciones y relatos sobre el pasado que circulan en el relato familiar, o sea en el ámbito emocional y afectivo, son distintos a aquellos transmitidos por la escuela y los medios de comunicación que apelan a lo cognitivo. Esto indica que la transmisión de conocimientos, en sí misma, no garantiza de por sí una aprehensión moral, emocional o ética: una cosa es el conocimiento histórico y otra la conciencia moral. La historiografía y la memoria se ocupan ambas de capturar el pasado pero operan, como afirma Yosef Yerushalmi, de maneras muy distintas.⁸¹ La historia aglutina el contenido a transmitir pero la memoria implica una valoración y posicionamiento respecto a esos hechos del pasado. Puesto que consiste en la selección y construcción de contenidos recuperados del pasado, la memoria histórica responde necesariamente a valores. La memoria selecciona e indica, de acuerdo a esos valores, qué y por qué vale la pena transmitir -y recibir- como legado. Ni archivos ni bibliotecas ni el infatigable afán de registro y acopio reemplazan las preguntas pedagógicas, políticas o éticas que orientan e interpretan las experiencias pasadas.

80 El libro se publicó en alemán en 2002 y está disponible también su traducción al castellano: Harald Welzer, Sabine Moller y Karoline Tschuggnall. 2012. *Mi abuelo no era nazi. El nacionalsocialismo y el Holocausto en la memoria familiar*. Buenos Aires. Prometeo.

81 Yerushalmi, Yosef Hayim. 1989. "Reflexiones sobre el olvido", en VV.AA. *Usos del olvido*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Para el contexto latinoamericano esto implica, como aprendizaje, que la educación sobre el holocausto tendrá más chances de ser provechosa si no solo se la transmite en forma “fáctica”, es decir, como conocimiento de los hechos -aunque esta instancia es fundamental e insoslayable- sino que se asocia a contenidos de la realidad que ayuden a articular esas enseñanzas con la propia experiencia. Es decir, una memoria que trascienda el recuerdo y el duelo de los allegados a las víctimas, que incorpore una dimensión reflexiva y que permita aprender más allá de la información en sí misma. En ello radica la diferencia que postula Tzvetan Todorov entre la memoria “literal” y la memoria “ejemplar”⁸². En el primer caso el pasado es preservado en su literalidad, permanece intransitivo y no conduce más allá de sí mismo. Las memorias ejemplares, en cambio, sin negar la propia singularidad del suceso recordado lo recuperan y utilizan como una manifestación entre otras de una categoría más general, de modo que sirva también para comprender situaciones nuevas, con agentes diferentes. De este modo, es posible extraer una lección a partir de la analogía y la generalización. Todorov advierte que si bien en Europa la segunda guerra mundial sigue viva a través de un gran número de conmemoraciones, publicaciones y emisiones de radio o televisión, la repetición ritual del lema “no olvidar” no parece tener repercusiones visibles sobre los procesos de limpieza étnica, de torturas y de ejecuciones en masa que se producen al mismo tiempo en ese mismo continente. Además de ser fiel con el pasado, afirma, la memoria ejemplar utiliza en cambio la lección del pasado para convertirse en principio de acción en el presente.

La utilización del nazismo y el exterminio de los judíos europeos como vara de medida para juzgar hechos políticos y morales, como se vio más arriba, es una tendencia que algunos autores observan en todo el mundo occidental. Según el trabajo mencionado de Levy y Sznajder el Holocausto se convierte en parámetro absoluto del bien y del mal. Huyssen se refiere a su funcionamiento como metáfora de otras historias traumáticas, al modo de un prisma a cuya luz observar las injusticias del presente. ¿Qué posibilidades ofrece entonces esta perspectiva? ¿Conlleva a la vez un riesgo de relativizar extremadamente los contenidos, de manera que el hecho histórico del Holocausto pierda su especificidad? ¿Sirve la alusión al nazismo -aun si se apoya sobre todo en representaciones visuales e iconos masivamente conocidos- para reflexionar acerca de los alcances del Holocausto y el potencial genocida o de exclusión del otro presente quizás en cualquier sociedad?

Un ejemplo extremo de este uso, que permite ilustrar estas preguntas, lo proporciona el caso de un programa cómico de TV proveniente de Argentina, en

82 Todorov, Tzvetan. 2000. *Los Abusos de la memoria*. Barcelona. Paidós.

el cual iconos del Holocausto y el nazismo son empleados para comentar aspectos de la realidad social del presente. El personaje Micky Vainilla que interpreta el actor cómico Diego Capusotto en el canal público de la TV argentina ilustra, en el tanto los usos posibles como los dilemas en torno a lo que los autores mencionados más arriba llaman la “metáfora” del Holocausto, así como los dilemas vinculados a la lógica massmediática. Se trata de un personaje que se define a sí mismo como “un cantante pop” en una alusión a los discursos superficiales y pasatistas asociados a ciertas clases acomodadas. Micky Vainilla, sin embargo, porta el bigote y el flequillo hacia el costado característicos de Adolf Hitler y en sus apariciones emite toda clase de expresiones racistas y discriminatorias mientras se despliegan frases, símbolo e iconos del nazismo claramente reconocibles. Referencias visuales y lingüísticas al régimen nazi se aplican en este caso a la segregación urbana y la xenofobia tomando a “pobres” y a inmigrantes de países vecinos como objeto de la exclusión. Sus declaraciones sacan a la superficie los prejuicios velados de ciertos sectores sociales en Argentina y expone cómo discursos reconocibles, habituales y aceptados socialmente pueden revelar contenidos profundamente racistas o xenófobos⁸³. ¿Es este un ejemplo de la “memoria ejemplar” a la que se refería Todorov? ¿Puede un programa cómico trabajar a nivel de las identificaciones emocionales y personales sin las cuales, como advierten los autores del estudio mencionado más arriba, la transmisión de contenidos no logra anclarse en la conciencia del sujeto que las recibe? Al mismo tiempo ¿no hay un riesgo de que, sin un conocimiento histórico riguroso y fundado, las iconizaciones del nazismo o el Holocausto se conviertan así en otro producto masificado y banal para el consumo de masas? En las últimas décadas se ha discutido extensamente acerca de la potencialidad y los riesgos de tematizar el Holocausto recurriendo a formatos propios de la cultura popular, sea en el caso de la historieta (como en la obra ya clásica *Maus*, de Art Spiegelman) o a través del humor en tanto clave de acceso a temas difíciles (como en las películas *La vida es bella* de Roberto Benigni y *El tren de la vida* de Radu Mihaileanu). Los medios de comunicación masivos, de hecho, conllevan de por sí un cierto riesgo de trivialización y este merece particular atención ante un tema de la complejidad y sensibilidad del Holocausto. Es pertinente interrogar hasta qué punto una representación paródica (que si bien está hecha con ánimo crítico no deja de tener un tono ligero y risueño) puede relativizar los hechos históricos o resultar ofensiva para los sobrevivientes o los familiares de las víctimas. Al mismo tiempo,

83 Ver al respecto: Muraca, Matías. 2010. “¿Yo solo hago pop! Micky Vainilla y una crítica a la sociedad pos(?) menemista”, en Carbone, Rocco y Matías Muraca (Comps.). *La sonrisa de mamá es como la de Perón. Capusotto: realidad política y cultura*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento/Imago Mundi, p. 20.

sin embargo, tampoco puede ignorarse que producciones de este tipo pueden tener una llegada masiva en la sociedad y por lo tanto jugar un rol en la creación de los patrones de interpretación, valores y parámetros culturales con que se interpreta el nazismo. Esas referencias contribuyen a crear el marco en el cual las pedagogías de la memoria tienen lugar y por lo tanto deberían tenerse en cuenta a la hora de diseñar políticas educativas sobre el tema. Nada puede reemplazar la transmisión de contenidos que habilitan las políticas educativas sobre el Holocausto, pero productos culturales como los mencionados las complementan –para bien o para mal– e intervienen en la conformación del contexto de recepción tornándola, quizás, más productiva.

En el caso mencionado no se tematizan directamente el genocidio y los campos de exterminio, pero sí aquellas actitudes y opiniones funcionales en los pasos que anteceden a los procesos de genocidio a través de la estigmatización y exclusión de quienes son vistos como “otros” indeseables. Como sugiere Zygmunt Bauman, para quien el estudio del Holocausto permite pensar problemas vinculados a la condición civilizatoria moderna en su conjunto, no se lo deja así como un episodio aislado en la historia de la humanidad sino que se lo mira como una ventana a través de la cual observar nuestra sociedad actual. El nazismo es aquí tomado como una referencia universal e instrumentalizado para la crítica de fenómenos contemporáneos de exclusión e indiferencia social. Su memoria es reciclada y puesta al servicio de criticar actitudes y mentalidades fuertemente arraigadas y naturalizadas en sectores de la sociedad que son sin embargo “aceptadas” o no se reconocen como potencialmente peligrosas. Un recurso que tanto evidencia la conversión del Holocausto en un patrimonio de identificación universal como alerta acerca de los riesgos, banalizaciones, malentendidos y resignificaciones propios de toda recepción.

En definitiva, toda recepción es determinada por su contexto histórico, político y cultural. Cómo proveer contenidos que además de transmitir saberes sobre un hecho histórico puntual resulten significativos para la sociedad en donde se imparten es el desafío principal de la educación sobre el Holocausto en el mundo global del presente. En su libro sobre las “memorias multidireccionales” Michael Rothberg ilustra cómo la memoria del Holocausto se articula con las narraciones de otras historias de opresión y exterminio. Los procesos de descolonización y los movimientos por los derechos civiles en el Caribe, África, Europa y EE.UU., explica, brindaron el marco para una recepción productiva del legado del Holocausto y puso en circulación las memorias en múltiples direcciones. Mediante el término “memoria multidireccional” este autor sugiere que las memorias de las diversas

experiencias históricas no son lineales ni jerárquicas sino que se referencian, citan e influyen mutuamente⁸⁴. En el caso de América Latina la educación sobre el Holocausto tampoco tiene lugar en el vacío, sino en un continente extenso y complejo, donde memorias y herencias culturales, nacionales y étnicas diversas coexisten, se hibridan o compiten entre sí –y donde se registran aún altos niveles de discriminación y racismo. Es imposible, por lo tanto, generalizar acerca del modo apropiado de transmitir el saber y la memoria del holocausto, puesto que los contextos de recepción varían enormemente (medios rurales o urbanos, niveles educativos, clases sociales, identificaciones étnicas y culturales). Reconocer esa enorme diversidad es posiblemente uno de los prerrequisitos para implementar políticas educativas exitosas. Aprender no solo a tolerar sino también a honrar la diferencia, como se desprende de una pedagogía crítica de la memoria, implica también conocer y respetar los contextos de recepción. Cuanto más se lo haga, mayores serán las chances para la educación sobre el Holocausto de tener una recepción fértil y significativa en América Latina.

Las políticas de educación sobre el Holocausto podrían beneficiarse de una consideración de estas condiciones de recepción. En este contexto, no debería temerse a las asociaciones y ejercicios comparativos. Honrar la importancia de las propias historias de asesinato masivo, exterminio o esclavitud que han signado la historia latinoamericana no implica en modo alguno minimizar el Holocausto. Se trata, por el contrario, de proponer un diálogo entre la experiencia del Holocausto y las propias memorias e historias en el que uno y otras se iluminen mutuamente para comprender mejor en cada caso las características particulares. Establecer estas conexiones puede contribuir más bien a generar un involucramiento afectivo y un compromiso intelectual más activo entre los beneficiarios del programa. Al comprender las especificidades de cada hecho histórico puntual, es posible extraer interpretaciones claras y diferenciadas de cada situación particular. Puesto que comparar no es lo mismo que equiparar, esto no implica establecer jerarquías entre los crímenes masivos sino aprender precisamente a partir de las diferencias y particularidades, así como de los paralelos y analogías, según el caso. Aspectos que han signado el Holocausto como, por ejemplo, la introducción de la industrialización de la muerte, el uso del saber racional y el desarrollo tecnológico al servicio de la eficacia del asesinato masivo, o la indiferencia y aquiescencia de las grandes

84 Varios estudios señalan por ejemplo cómo la memoria de las desapariciones en el Cono Sur y los saberes (jurídicos, antropológicos, sociológicos) a que dio lugar fue incorporada productivamente en el actual proceso de elaboración de los crímenes del franquismo en España (ver para ello las investigaciones realizadas por autores como Nina Elsemann, Ulrike Capdepón, Gabriel Gatti y Alejandro Baer junto a Francisco Ferrándiz).

potencias y de importantes sectores de la sociedad civil mientras tenía lugar el genocidio, son temas que resuenan con fuerza también en contextos lejanos. Son precisamente estas características singulares las que convierten al Holocausto en hito y quiebre civilizatorio, y permiten extraer de su estudio enseñanzas válidas para todo el mundo globalizado.

En síntesis, a la hora de encarar programas pedagógicos sobre la memoria del Holocausto los educadores podrían tomar como recomendaciones:

- Contextualizar adecuadamente la enseñanza del Holocausto en la historia local, nacional y regional, trazando las relaciones y diferencias históricas según el caso.
- Encarar abiertamente los prejuicios antisemitas o anti-israelíes que ponen en cuestión o relativizan la importancia de la memoria del Holocausto, poniendo serena, pero firmemente en su lugar cada posición.
- Habilitar espacio para el involucramiento afectivo de los destinatarios del proyecto evocando, también, historias y memorias más cercanas para ellos.
- Ofrecer espacio a la posibilidad de realizar comparaciones, diferenciaciones y paralelos entre el Holocausto y otros crímenes y exterminios a lo largo de la historia. Desarticular, en ese ejercicio, los prejuicios en torno a la existencia de jerarquías en el sufrimiento colectivo.
- Por el contrario, enfatizar la singularidad del Holocausto en términos de quiebre civilizatorio que pone en cuestión los cimientos sobre los que se basa la confianza en la modernidad como proyecto emancipador.

Educación sobre el Holocausto desde una perspectiva de educación en derechos humanos

*Mariela Chyrikins,
Oficial de Educación, Casa de Ana Frank*

El impacto de la Segunda Guerra Mundial y del Holocausto en América Latina

A pesar de que la historia del Holocausto, y la política de persecución que llevó a esta tragedia ocurrió principalmente en Europa, sus consecuencias afectaron en todo el mundo. Sin embargo, la conexión entre la historia latinoamericana y el Holocausto ha recibido escasa atención.

En el periodo entre 1918 y 1933, los países latinoamericanos estaban relativamente abiertos a la recepción de inmigrantes. Siguiendo a Milgram (2003:10), los países latinoamericanos no jugaron un papel principal en el conflicto europeo, pero sí jugaron un rol principal en el rescate de inmigrantes judíos. Cerca de 100.000⁸⁵ refugiados judíos lograron escapar y emigrar a los países latinoamericanos, en el periodo 1933-1945: el 50% logró huir a Brasil y Argentina, mientras que el otro 50% solo pudo ingresar a Chile, Uruguay, Bolivia, Paraguay, México y Ecuador. Pequeños grupos lograron llegar a Venezuela y Colombia.

A pesar de esto, existía una resistencia oficial pero también popular a la aceptación y recepción de los emigrantes judíos. Esto llevó a una política de restricción de su ingreso, y menos de la mitad de refugiados judíos pudieron ingresar en dichos países, entre el periodo de 1933 y 1945, en comparación con el periodo de 1918-1933. La mayoría de los refugiados judíos que lograron ingresar a dichos países fue a través de canales ilegales⁸⁶.

85 Según Milgram (2003:10), los Estados Unidos recibieron 113.260 refugiados judíos, y Palestina, bajo el mandato británico, 66.500.

86 United States Holocaust Memorial Museum. "The Holocaust". Holocaust Encyclopedia. <http://www.ushmm.org/wlc/article.php?lang=en&ModuleId=10007824>

Había un tipo de contradicción entre aceptar abiertamente el ingreso de refugiados judíos o rechazarlo completamente. Según Milgram (2003:11) el discurso oficial difería de la opinión pública. A pesar de que tanto Argentina y Brasil gozaban de una fortaleza económica capaz de aceptar un número significativo de refugiados judíos, los gobiernos de dichos países se comportaron de manera reacia para tomar esta medida. El antisemitismo de algunos gobiernos latinoamericanos, en particular en Brasil y Argentina, jugó un papel clave en fortalecer esta resistencia (Avni, 2003:23). Sin embargo, otros gobiernos, como el de Ecuador, estuvieron más dispuestos a brindar apoyo a esta grave situación.

El gobierno ecuatoriano ofreció 485.000 hectáreas a la organización judía en París, con el propósito de apoyar la migración masiva fuera de Europa (Avni, 2003:19). En la Conferencia de Evian en 1938, la República Dominicana⁸⁷ ofreció aceptar hasta 100.000 refugiados judíos.

Las leyes de restricción de inmigración fueron introducidas en América Latina a fines de los años 30 (México en 1937; Argentina en 1938; Cuba, Chile, Costa Rica, Colombia, Paraguay, y Uruguay en 1939). Solo Bolivia, en la Conferencia Panamericana realizada en Lima en 1938, intentó motivar a los países latinoamericanos a adoptar medidas que fomenten la recepción de refugiados judíos (Avni, 2003:22).

La mayoría de los países latinoamericanos fueron indiferentes a este pedido, y no protegieron ni tampoco defendieron a los refugiados. Es importante mencionar que algunos gobiernos latinoamericanos (como, por ejemplo, Guatemala, Argentina, Colombia y Chile) expresaron algún tipo de simpatía con la ideología nazi y el liderazgo de Hitler y Mussolini, así como las prominentes teorías raciales de aquellos tiempos. Todo esto contribuyó a un creciente antisemitismo. La negación por parte de las autoridades cubanas (y luego, las norteamericanas) al ingreso de gran mayoría de pasajeros del barco SS St. Louis en 1939 es un ejemplo de la indiferencia al sufrimiento judío a fines de los años 30. Los refugiados judíos de los barcos *Orduña*, *Flandre* y *Orinoco* tuvieron experiencias similares.

A pesar de esto, también hubo experiencias positivas, tanto al nivel político como a nivel comunitario. Por ejemplo, muchos gobiernos latinoamericanos emitieron

87 En 1940 se firmó un acuerdo donde Trujillo donó 26.000 acres de su propiedad para el asentamiento de los refugiados judíos. Sin embargo, la República Dominicana admitió solo 645 refugiados judíos desde 1938 a 1945 y la población de Sosúa llegó a un pico de 476 residentes en 1943.

pasaportes y visas a través de sus representaciones diplomáticas europeas⁸⁸. Estos documentos fueron fundamentales para que los refugiados judíos pudiesen escapar del nazismo. A principios de 1942, El Salvador emitió cerca de 20.000 pasaportes a judíos que vivían bajo la ocupación nazi, a través de su Cónsul General en Ginebra, José Arturo Castellanos. Estos pasaportes fueron especialmente utilizados para salvar vidas en Budapest en 1944, en un momento en que Hungría aún poseía una de las últimas comunidades judías intactas en la Europa ocupada⁸⁹.

En 1939, no se les permitió a los barcos *Caribia* y *Koenigstein* desembarcar en varios puertos en el Caribe y las Guyanas. Finalmente, el presidente López Contreras de Venezuela autorizó su desembarco. El *Caribia* logró amarrar durante la noche, en total oscuridad, cerca de Puerto Cabello. La población local conociendo esta situación tuvo una actitud muy solidaria manteniendo las luces prendidas de sus casas, sus camiones y sus autos, para asistir a este esfuerzo. Muchos vecinos brindaron alojamiento y comida a los recién desembarcados.

El Koenigstein logró amarrar en La Guaira tres semanas más tarde⁹⁰. Allí también la población local apoyó, contribuyendo a que 252 refugiados judíos desembarcaran en territorio venezolano. Sin embargo, la conexión de los países latinoamericanos con el Holocausto no se relaciona únicamente con la llegada de refugiados judíos, sino también, con las comunidades alemanas que se asentaron en varios países, y la llegada de sobrevivientes judíos y nazis luego de la guerra⁹¹. Con excepción de países como Argentina, Brasil y México, las comunidades judías fueron relativamente pequeñas, y solo un pequeño número de sobrevivientes del holocausto lograron dejar Europa luego de la guerra y comenzar una nueva vida.

Siguiendo a Milgran, el prejuicio histórico contra los judíos en las culturas occidentales, principalmente, en la cultura católica y latinoamericana, influyó la historia judía y su recepción en América Latina (Milgram, 2003:9). El mito de que

88 Se estima que entre 5.000 y 10.000 personas recibieron visas y pasaportes. Cerca de 4.000 refugiados recibieron dicha documentación en Suiza, y el número de sobrevivientes con documentos latinoamericanos se estima en 2.000. (Avni, 2003: 35).

89 United States Holocaust Memorial Museum. "The Holocaust". *Holocaust Encyclopedia*. <http://www.ushmm.org/wlc/article.php?lang=en&ModuleId=10007824> (accessed November 8, 2009).

90 La organización Espacio Anna Frank en Venezuela tiene el proyecto de realizar una exposición itinerante sobre esta historia. Más información: <http://www.espacioannafrank.org/concurso/puertocabello.html>

91 Entre 1947 y 1950, un número considerable de nazis como Josef Schwammberger, Adolf Eichmann, Josef Mengele, Sakic, Guth, Pavelic y Schoreder emigraron a la República Argentina. Ver Shalom et al (2009:97)

los judíos asesinaron a Jesús ha sido particularmente difícil de erradicar. En estos últimos años se ha incrementado un número significativo de incidentes violentos hacia judíos y sus organizaciones. Estos llamados crímenes del odio, para utilizar una terminología más moderna, corresponde, en cierta medida, a un creciente antisemitismo y al cambio negativo en la opinión pública sobre el Estado de Israel⁹².

La relevancia de la historia del Holocausto y la educación en derechos humanos en América Latina

El pasado reciente

Dado las relativamente limitadas conexiones entre la Segunda Guerra Mundial y los países latinoamericanos, poca atención se ha dedicado a la inclusión de la Educación sobre la historia del Holocausto en el currículum educativo de la mayoría de los países. De hecho, hasta el momento, solo en Argentina la educación sobre el Holocausto es obligatoria en las escuelas, siendo el único país de América Latina que forma parte de IHRA⁹³. Sin embargo, un número creciente de Museos sobre la historia del Holocausto se han establecido en México, Argentina, Uruguay y Brasil; y también se cuenta con centros históricos judíos en Venezuela, Chile, Puerto Rico, Perú, y Costa Rica, por mencionar los más importantes. Estas instituciones se encuentran abiertas al público y a las escuelas, y muchas de ellas organizan talleres de educación sobre la historia del Holocausto para docentes y estudiantes universitarios. Dichos museos e instituciones han jugado un rol importante en introducir la historia del Holocausto en las escuelas latinoamericanas. Muchos de los docentes que visitan y/o participan de dichas actividades y programas participan también de Seminarios internacionales en Yad Vashem, Museo Judío del Holocausto en Washington, Museo de la Shoah en Argentina, así como otras iniciativas apoyadas por IHRA.

Es relevante contextualizar las barreras y las oportunidades para la enseñanza sobre el Holocausto, así como los puntos de contacto, dado que difiere de la experiencia en Europa u Norteamérica. La identidad nacional en América Latina se ha construido a través de los héroes nacionales, donde las conmemoraciones y los monumentos se han remarcado. Otro componente de la identidad nacional es la identificación de un enemigo común, generalmente relacionado con el país vecino.

92 Anne Frank House "Fifty Questions on Antisemitism", 2005, p.167

93 International Holocaust Research Association.

El pasado colonial también ha dejado su huella en las sociedades latinoamericanas. Este pasado, caracterizado por la exclusión y la discriminación, se representó en los gobiernos de los años 30, y aún se encuentra vigente de manera subliminal. Minorías (especialmente comunidades indígenas) fueron históricamente excluidas del proceso de toma de decisiones, en la región. Varios países así como los procesos democráticos fueron interrumpidos constantemente por golpes de estado, conflictos armados internos y/o batallas entre países vecinos. La transición a la democracia y la necesidad de reconocer sus propios países y los países vecinos como países pluriétnicos y multilingües es un proceso que solo se ha iniciado hace unas décadas atrás.

La importancia de la memoria

En las épocas recientes, se ha iniciado un proceso de memorialización muy relevante para la región. Varios países han avanzado en sus intentos en reconocer las graves violaciones a los derechos humanos, incluidos asesinatos masivos. Se ha dado un proceso de apertura política donde se ha reconocido oficialmente dicho pasado, y donde nuevas narrativas se manifiestan en la arena pública, con el propósito de dotar de significado la narrativa histórica del violento pasado reciente⁹⁴.

Tal como menciona Pollack, citado por Jelin (2002:43), no hay una necesidad de reestructurar y/o redefinir la narrativa histórica durante los periodos “tranquilos” de la historia. Sin embargo, en los tiempos de crisis, cuando hay una percepción de una amenaza externa, surge una necesidad de reinterpretar la historia y la memoria asociada con esta parte de la historia. Al hacerlo, las diferentes identidades afloran. En este momento, las iniciativas de memoria se están expandiendo, fortaleciendo y cambiando. Aquellos quienes fueron socialmente y políticamente activos en los 90 están consolidando sus posiciones a través del desarrollo de sitios de memoria sobre el pasado reciente y abusos de derechos humanos. Siguiendo a Jelin, nuevos “vehículos de memoria” están siendo creados para hacer visible una parte de la historia que se ha intentado invisibilizar, negar u olvidar durante mucho tiempo, como parte del precio a pagar por el relativo proceso pacífico de transición democrática. Nuevos actores, además, han emergido en este proceso de

94 Jelin identifica los momentos de “apertura política” como un nuevo espacio para la confrontación entre actores cuyas experiencias y expectativas son diferentes (2002: 45); Así mismo, Ross identifica este momento como un cambio de régimen, como un momento donde los Estados toman decisiones fundamentales sobre su pasado y lo que deben hacer con los monumentos, memoriales, sitios sagrados y otros símbolos del pasado régimen. Esta transición y nueva visión sobre el pasado es vista como una ruptura y cambio en relación con el antiguo régimen (2005:2).

democratización y memorialización, y cada vez hay más iniciativas oficiales que están siendo apoyadas o incluso iniciadas por los gobiernos.

Muchas iniciativas de memoria pueden encontrarse en América Latina. En Argentina, el gobierno cedió el predio de la Escuela Mecánica de la Armada, donde operaba un centro clandestino de detención utilizado durante la última dictadura militar, a las organizaciones de derechos humanos, quienes transformaron dicho predio en un Museo por la Memoria. En Chile, se ha inaugurado el Museo de la Memoria en Santiago, Chile, donde otras iniciativas de memoria como (por ejemplo, Villa Grimaldi, Memorial de Paine, Londres 38) se han consolidado en los últimos años. En Perú, como parte de las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación, una serie de sitios de memoria y monumentos han emergido como parte de las iniciativas de memoria. En Perú, el gobierno alemán ha contribuido a la realización del Museo de la Memoria, que se encuentra aún en construcción. Otra iniciativa de memoria sobre el conflicto armado interno ha emergido en Guatemala (la exposición “Por qué estamos como estamos” y la “Casa de la Memoria” en la ciudad de Guatemala), en un contexto donde el avance de los juicios hace aún más relevante contar con este tipo de iniciativas.

Introduciendo la historia del Holocausto

No es poco común que al momento de introducir y trabajar con la historia del Holocausto, muchos docentes y estudiantes empiezan a realizar sus propias conexiones con la historia de violaciones a los derechos humanos en sus países respectivos. La educación sobre el Holocausto tiene el potencial de generar un impacto mayor en América Latina porque funciona como una especie de reflejo u espejo en la sociedad. Es decir, la historia sobre la persecución nazi no solo se concentra en el deterioro de los derechos humanos, persecución y asesinato, sino también en los mecanismos de discriminación, racismo y exclusión. Estos temas no son poco comunes en la historia latinoamericana. Por ello, la historia del Holocausto, como una historia distante, que actúa como una especie de calidoscopio donde lo cercano y lo distante y el pasado y presente, donde las historias de discriminación, racismo y anti-semitismo e intolerancia dialogan una con la otra.

Este contexto histórico particular en América Latina, combinado con una larga historia de exclusión y diferenciación del otro como parte de una política postcolonialista genera un excelente contexto para poder aplicar la educación sobre el Holocausto, bajo un enfoque de educación en derechos humanos.

Utilizando este enfoque de derechos, la educación en Holocausto puede aún tener un impacto mayor. En esencia, hay una oportunidad para transformar esta apertura política en una ventana abierta donde no solo haya reflexión sobre el pasado, sino también la construcción de un futuro diferente. El desafío consiste en identificar estrategias que hagan el pasado relevante en el presente.

El enfoque educativo de la Casa de Ana Frank

La visión de un sobreviviente, Otto Frank

Otto Frank, el único sobreviviente de las ocho personas que estuvieron escondidas en la Casa de Atrás, a su regreso a Miep Gies le entrega el manuscrito de su hija Ana y es ahí donde decide continuar el trabajo iniciado por ella. Luego de una intensa búsqueda por una editorial, Otto Frank logra publicar el diario en 1947. Luego, se convertiría en uno de los libros más leídos en todo el mundo.

En 1963, 19 años después de los hechos, fue identificado el agente secreto que estuvo a cargo de la detención, Karl Josef Silberbauer, quien entonces trabajaba como policía en Viena. Con ello se abrió la investigación y el antiguo integrante del Servicio de Seguridad Alemán (SD) quedó suspendido. Pero Silberbauer no conoce quién delató a los Frank. Muchos testigos han muerto y la investigación no conduce a nada. La identidad del delator nunca llegó a conocerse. Otto Frank reflexiona en 1979: “Hay muchas cosas de las que aún ahora me cuesta hablar. Y otras de las que ya no quiero hablar. Por ejemplo, de lo que sentí cuando nos echaron de nuestro refugio”. Otto Frank encuentra en el diario una vía de escape para rehacer su vida y tal como sostiene “recuperar una visión positiva del mundo”.

El museo surgió como resultado de una iniciativa ciudadana al conocer que el lugar donde la Familia Frank estuvo escondida sería demolido para construir un edificio con viviendas. En una editorial del diario *Vrije Volk* en 1955 aparece un comunicado “El plan de demoler la ‘Casa de Atrás’ debe detenerse. Si hay un lugar que claramente habla sobre el destino de los judíos holandeses, este es”⁹⁵. Dos años más tarde, en 1957, se creó la Fundación Ana Frank con el propósito de renovar el edificio y transformarlo en un museo. Gracias al apoyo del alcalde de la ciudad y un grupo de vecinos se logró recaudar fondos para comprar el edificio, y en 1960, el museo abre sus puertas.

95 “The plan to demolish the Secret Annexe must be stopped! If there is one place that speaks clearly of the fate of the Dutch Jews, then this is it”, se menciona en el espacio editorial del periódico *Vrije Volk* el 23 de noviembre de 1955.

Los fundadores de la Casa de Ana Frank tomaron una decisión fundamental: difundir la vida y los ideales de Ana Frank en relación con su actual significado, de manera tal de combatir cualquier forma presente de racismo, discriminación y antisemitismo.

Todorov defiende un uso ejemplar donde la memoria de un hecho pasado es vista como modelo para comprender situaciones nuevas a través del uso de analogías, de manera tal de volverla más productiva. En este sentido, en nuestras actividades educativas cuando trabajamos el paso entre el pasado y el presente se ve reflejado este concepto que Todorov denomina como “memoria ejemplar”. Esta misión que nos encargó Otto Frank nos plantea un desafío pedagógico. ¿De qué manera establecer una conexión entre “el pasado y el presente” en nuestras actividades educativas de manera de vincular la historia de Ana Frank y del Holocausto con su significado actual? ¿Cuál sería su significado actual en América Latina?

Su enfoque educativo

El tránsito entre la conexión entre el pasado y el presente responde un gran reto para los educadores. Principalmente, hemos identificado algunos ejes temáticos que nos permiten realizar una mejor transición al momento de poner en relevancia y contexto la historia del Holocausto.

› *Recordar, reflexionar y responder*

Hace solo hace unos años atrás, se inicia un proceso de redefinición de los objetivos educativos de la Fundación, y luego de intensa búsqueda y reflexión se ha podido identificar el trabajo con solo tres palabras: recordar, reflexionar y responder. Como resultado de este proceso interno, se llegó a la conclusión de que el objetivo de la Casa de Ana Frank es inspirar a personas a pensar sobre la vida de Ana Frank no solo como un símbolo del Holocausto sino como un símbolo de la sociedad contemporánea. Pero entonces, ¿cómo lograr que jóvenes en diversas partes del mundo se identifiquen con su figura como un símbolo de la sociedad actual?

› *El valor pedagógico del testimonio*

Nuestro punto de partida de todas las actividades educativas es la historia de una adolescente, Ana Frank y el contexto social y político en el que vivió. Su historia no es única pero sí especial por las propias reflexiones, experiencias y el desarrollo personal que esta joven adolescente inmortalizó en su diario. Esto permite que mucha gente joven de diverso origen social y cultural pueda identificarse con la historia de Ana Frank. Además, Ana Frank se ha convertido en un símbolo del Holocausto. Ella es una de los 1.5 millón de niños y niñas asesinados, y en su diario,

no solo escribe sobre el lugar donde estuvieron escondidos sino también sobre el trato que recibieron los judíos: su estigmatización, exclusión y persecución. Su diario es un testimonio de la guerra, y gracias a este, hoy personas en todo el mundo pueden reflexionar y comprender lo que la persecución de minorías étnicas o religiosas significa. Asimismo, Ana Frank fue una joven escritora. Ella logró hacer oír su voz a través del espíritu de su diario, logró expresar su opinión y explorar su talento. Gracias a su actitud, su historia es conocida en todo el mundo. Este enfoque educativo se encuentra presente en todas nuestras actividades y recursos educativos, desde la muestra permanente hasta la itinerancia de la exposición internacional Ana Frank, una historia vigente.

› *Víctima, victimario, protector y testigo*

Como parte del objetivo educativo de la enseñanza de la Shoah, el trabajo, o bien la comprensión sobre los diferentes roles que cada una de las personas en un momento determinado, es clave para generar una mayor reflexión en los jóvenes que participan de nuestros proyectos. No solo se trata que los y las jóvenes pueden identificar en el pasado estos cuatro roles, sino que por, sobre todo, puedan también establecer relaciones con el presente. De hecho, estos cuatro roles permiten una transición entre situaciones de violaciones a los derechos humanos, en el pasado: identificando los roles y las responsabilidades que cada uno de las personas asumieron; y permite una transición más directa sobre situaciones en el presente, por ejemplo, de discriminación y racismo, donde las personas asumimos determinados roles. La mayor experiencia para los educadores es lograr que los y las jóvenes se puedan identificar con situaciones propositivas, donde no solamente sepan que existe una situación de discriminación, sino que, además es posible responder a estas situaciones, tomando un rol activo, es decir, pasando del rol de testigo a tomar un rol más activo como protector. Este es un eje clave al momento de trabajar en educación en Holocausto, y establecer puntos de contacto, entre el pasado y el presente, desde un enfoque pedagógico de derechos humanos.

› *Educación entre pares*

La educación entre pares en el contexto del trabajo realizado por la Casa de Ana Frank es un enfoque educativo donde las personas de la misma edad, pero a veces de diferentes orígenes culturales, religiosos, sociales, enseñan a otros sobre una variedad de temas. Sus pares son una fuente confiable y creíble de información entre la gente joven, ya que comparten experiencias similares y, por lo tanto, se encuentran más preparados para transferir información relevante y de gran significado.

La educación entre pares es un proceso participativo donde los pares (generalmente gente joven), actúan como iguales, facilitando un proceso de aprendizaje y reflexión sobre la historia de Ana Frank, el contexto del Holocausto y su relevancia actual. Los y las jóvenes cumplen un rol fundamental de transferir los conocimientos adquiridos, con confianza y responsabilidad, a sus pares, otros jóvenes como ellos y ellas, e indirectamente a la sociedad en su conjunto.

Este enfoque es principalmente utilizar en el contexto del trabajo de la Casa de Ana Frank en todo el mundo, y permite que los y las jóvenes se empoderen y logren trabajar con otros jóvenes, y aprender juntos, a través de la colaboración y el apoyo mutuo. Con capacitación apropiada y apoyo, los y las jóvenes pueden convertirse en actores en el proceso educativo, en vez de recipientes pasivo de un mensaje. De esta manera, adquiere una variedad de competencias y habilidades para la vida.

Por ello, los proyectos de educación a pares de la Casa de Ana Frank son efectivos en cuanto al aumento de los conocimientos y toma de conciencia sobre la historia pasada y presente, que en muchas ocasiones también impacta en el comportamiento y en las actitudes. Los beneficios para los jóvenes que participan del enfoque de educación a pares consiste en: cambios en términos de conocimiento, experiencia, aprendizaje activo, liderazgo, desarrollo personal, habilidades para la comunicación, aumento de la autoestima, responsabilidad social y confianza.

La experiencia de la Casa de Ana Frank en América Latina

La mayoría de los jóvenes en América Latina no tienen conocimiento previo sobre la historia del Holocausto, pero si han leído o escuchado sobre la historia de Ana Frank. El punto de partida es su historia, y a través de su testimonio personal, los jóvenes aprenden sobre el contexto histórico, el extremismo del nacionalsocialismo y la manera en cómo esta política y el fanatismo afectaron la vida de una familia judía, los Frank. En las capacitaciones a pares, se les motiva a los y las jóvenes a comprender el Holocausto como un proceso que se inició con las leyes de discriminación y el aislamiento de los judíos en 1933, y que terminó con la persecución y el asesinato de la gran mayoría de judíos europeos y de otros grupos minoritarios como los homosexuales, Roma y Sinti, testigos de Jehová y opositores políticos en los campos de concentración. Comprender la historia del Holocausto implica comprender el mecanismo de exclusión y discriminación impuesto por el nazismo como un proceso de violación a los derechos humanos. No es casual que la Declaración Universal de los Derechos Humanos fuese promulgada en 1948.

Las experiencias personales se encuentran interconectadas con los hechos históricos. Los jóvenes aprenden sobre la historia, y al hacerlo, reflexionan sobre el proceso de exclusión y discriminación. Así mismo toman conciencia de como la noción del otro es una construcción histórica.

Al comprender este proceso, y al aprender a responder sobre estas situaciones en el presente, la enseñanza sobre el Holocausto se convierte en enseñanza sobre derechos humanos, dado que los principios universales de dignidad y igualdad se encuentran en la propia educación sobre el Holocausto.

La Casa de Ana Frank ha desarrollado proyectos educativos en América Latina desde los años 90, y su trabajo se ha profundizado y expandido durante todos estos años. Inicialmente, el trabajo consistía en difundir la historia de Ana Frank y el Holocausto a través de las exposiciones itinerantes El mundo de Ana Frank y su predecesora Ana Frank, una historia vigente. Estas exposiciones introducen la vida y los tiempos de Ana Frank y su obra, en el contexto de ascenso de Hitler al poder. Durante los primeros proyectos pilotos en Argentina, Chile y Guatemala, estuvo claro que los docentes y estudiantes que visitaban las exposiciones realizaban sus propias conexiones con situaciones a los derechos humanos de sus respectivos países, como parte del pasado colectivo violento, de opresión y dictadura.

Esto llevó a la creación de paneles locales que introducían conceptos sobre la historia reciente y sobre temas contemporáneos, por ejemplo, testimonios de discriminación y racismo. Estas historias fueron incorporadas en la presentación de la exposición.

Otro descubrimiento consistió en que, a diferencia de otros países, el diario de Ana Frank tiene una atracción principal por los y las jóvenes latinoamericanos, en particular aquellos que sufrieron de situaciones de discriminación y racismo. Sin embargo, el diario y la exposición, utilizados en un contexto tradicional, conduce a un proceso pasivo de la información, de manera cognitiva. Por ello, además de proveer a los y las jóvenes de información sobre la historia del Holocausto, su propia historia y eventos contemporáneos, la decisión fue de involucrar a los jóvenes en su propio proceso de aprendizaje. Por ello, el enfoque de educación a pares ha sido central en el trabajo en América Latina.

El enfoque de educación a pares tiene una perspectiva de educación en derechos humanos, entendido como: el aprendizaje **sobre** los derechos, el aprendizaje **por** los derechos humanos, y el aprendizaje **con** los derechos humanos. El aprendizaje

sobre los derechos humanos es más cognitivo, e incluye la historia sobre derechos humanos, los documentos y un mecanismo para su implementación⁹⁶.

Mientras, que el aprendizaje **por** los derechos humanos implica una mayor comprensión e involucramiento por los principios de igualdad y dignidad humana y el compromiso por el respeto y la protección de los derechos de todas las personas. El enfoque consiste en cómo actuamos.

Aprendizaje **con** los derechos humanos consiste en poner en práctico estos valores en un proyecto que incluya o adhiera los principios de derechos humanos. Por ello, los objetivos educativos asociados a la educación entre pares consisten en clarificación de valores, cambio de actitudes, desarrollo de la personalidad, así como habilidades para la acción. La educación en derechos humanos está conectada con la responsabilidad de aplicar los principios de derechos humanos en su propia vida y defender y respetar los derechos de los otros.

Las actividades educativas de la Casa de Ana Frank han provisto un espacio no formal donde educación sobre la historia del Holocausto y la educación en Derechos humanos está interconectada a través de una variedad de exposiciones itinerantes, talleres de educación a pares y actividades complementarias.

Recientemente, en Costa Rica, Nicaragua, El Salvador y Perú, la Casa de Ana Frank y sus socios han decidido trabajar con historias personales de jóvenes que hayan sufrido de situaciones de discriminación y racismo. Este enfoque ha sido diseñado y aplicado en áreas con un fuerte conflicto social, con altos niveles de violencia. Esto consiste en visibilizar experiencias de marginalización y violencia, y de brindar herramientas para que puedan educar a otros jóvenes en su comunidad sobre temas como la discriminación y el racismo, y de proveer de herramientas para poder combatirlos. Esto a veces implica una confrontación con su propio pasado, su propia identidad y principalmente, sobre su rol en la sociedad. Tomando sus experiencias como punto de partida, y introduciendo la historia de Ana Frank, el Holocausto y los derechos humanos, los y las jóvenes son capacitados por expertos para tener responsabilidades que de otra manera no tendrían.

La historia de Ana Frank representa un ejemplo de una persona joven, que utilizó su fortaleza y resiliencia para poder sobrevivir y expresarse a través de su diario, en un contexto amenazante. Su historia es un ejemplo de otras historias y realidades.

96 The Human Rights Education Handbook. Effective Practices for Learning, Action and Change Human Rights Resource Center, University of Minnesota <http://www.hrusa.org/hrmaterials/hreduseries/hrhandbook1/html>

A través de talleres creativos, de escritura, fotografía y producción audiovisual, los jóvenes reflexionaron sobre temas contemporáneos como el racismo, la discriminación, los estereotipos y la violencia.

Las evaluaciones de nuestro trabajo en muchos países demuestran que su historia y su resiliencia han servido como fuente de inspiración, especialmente por aquellos que ha sufrido la opresión. Los jóvenes que participan a las experiencias educativas adquieren una mayor autoestima, una mayor autoconfianza y desarrollan actividades para la vida que les ayudará en su futuro. Al momento de trabajar con jóvenes, muchos de ellos en situación de riesgo, un mensaje es transmitido a otros jóvenes y a la sociedad en su conjunto, los jóvenes pueden cumplir un rol positivo en la sociedad si se les brinda suficiente apoyo y oportunidades.

Además, en Guatemala, hemos encontrado que una mejor comprensión de los orígenes y las actitudes que llevaron al Holocausto, ayudó a los jóvenes guatemaltecos a tener una mejor comprensión sobre su propia historia pasada de discriminación y racismo, e incluso genocidio. Los jóvenes que participaron como guías no solo aprendieron sobre el pasado, sino también aprendieron a cuestionar y a reflexionar sobre su propia posición y sus actitudes, y aún más importante, aprendieron a dialogar con otros jóvenes.

En algunas ocasiones, las emociones y los conflictos han llevado a discusiones profundas. Esto ha llevado a desafíos específicos, la presencia de facilitadores capacitados ha logrado transformar estos momentos en oportunidades para aprendizaje y resolución de conflictos, así como una reflexión profunda sobre los temas de la exposición.

Lecciones aprendidas

Algunas consideraciones al momento de trabajar con jóvenes:

› *Aclarar confusiones:*

Las generaciones futuras que no estuvieron directamente vinculadas al conflicto y no conocen lo que ocurrió tienen una determinada visión sobre lo que ocurrió. Esta visión puede ser confusa a veces. Esta confusión socialmente construida y heredada por sus familiares o amigos y transmitida. Al momento de reflexionar sobre el pasado estas confusiones aparecen en las discusiones. Estas no son inofensivas y se han ido transmitiendo de generación en generación. Al momento de desarrollar un trabajo de memoria es necesario dar lugar y elaborar estrategias educativas que permitan

aclarar estas confusiones, es decir, aclarar las interpretaciones confusas del pasado, para poder generar una versión de la historia más cercana a la verdad.

› ***Romper el silencio***

Hay pocos espacios donde los jóvenes se sienten seguros de hablar temas dolorosos como el caso de la dictadura militar o un conflicto armado interno. Este tema, por dolor o temor, no se habla en la casa, y el trabajo de los jóvenes como guías de la exposición permite aprender a reflexionar y cuestionar lo que ocurrió. En muchas experiencias, los jóvenes se llevan muchas preguntas, y reflexiones que luego comparten con sus padres, familiares y amigos, y de esta manera el círculo de silencio se rompe accionando y aprendiendo a cuestionar.

› ***Crear un espacio seguro***

Para ello es necesario generar actividades que motiven la reflexión y el diálogo. Las actividades lúdicas y participativas permiten romper el hielo entre los jóvenes y generar espacios donde puedan expresarse. Es necesario generar un espacio de diálogo y aprender a escuchar las diferencias, donde los jóvenes se sienten seguros de expresar lo que piensan, sin juzgar su punto de vista, sino generar reflexión y una postura crítica sobre la historia, y el pasado.

› ***Tu historia puede ser mi historia***

Generar puntos de contacto entre la historia pasada y el presente. De lo que aprendimos, hay que encontrar puntos de contactos si no solo queremos dar a conocer la historia sino generar cambios de actitudes y comportamiento. Para ello es necesario generar espacios y actividades donde los jóvenes reflexionen y se involucren con la historia, ¿Y qué tiene que ver esta historia conmigo? ¿Cuánto de lo que se vive en el presente tiene que ver con temas irresueltos del pasado? ¿Qué es lo que puedo hacer yo?

› ***Aprender a cuestionar***

Es importante generar espacios donde las generaciones futuras aprendan a cuestionar lo que ocurrió (i.e. violencia). No solo conozcan la historia, sino que empiecen a cuestionarla, para de esta manera poder transformarla.

Al momento de desarrollar contenidos educativos es importante tener presente algunas recomendaciones:

› **Trazar el hilo de la historia**

Evitar querer abarcarlo todo. Al momento de desarrollar contenidos educativos es importante tener presente la historia en términos de procesos. Para ello, es necesario identificar los acontecimientos que llevan a comprender un determinado proceso histórico, de tal manera de trazar el hilo de la historia a partir de una serie de acontecimientos.

› **El valor pedagógico del testimonio**

El contexto histórico cobra más fuerza a partir del uso pedagógico del testimonio. Las historias personales son claves para entender procesos históricos complejos como puede ser un conflicto armado interno o el Holocausto. La historia personal, pero no solo sobre el conflicto, sino de su vida antes y después es lo que da fuerza al relato histórico. Sus luchas presentes, su búsqueda por la verdad y la justicia forma parte del proyecto de democracia.

› **Generar un nosotros inclusivo**

Trabajar en términos de memoria desde un nosotros inclusivo donde abarque a sectores no necesariamente involucrados activamente en movimiento de derechos humanos. Involucrar a las nuevas generaciones en estos nuevos procesos.

› **Aprender a trabajar con emociones**

Las emociones no se pueden evadir ni olvidar. El desafío es trabajar con esas emociones. Es necesario proveer herramientas para que los docentes puedan trabajar con estas emociones en el aula. Trabajamos con emociones y con conflictos, y no podemos negarlos, sino que tenemos que aprender a manejarlos y ser buenos facilitadores.

› **Diversidad de enfoques para una diversidad de actores**

Al momento de desarrollar un programa educativo la diversidad de la comunidad, el contexto social y la diversidad de la audiencia deben tenerse presente en el desarrollo de la estrategia educativa de manera tal a acercar y conectar con la historia de dicha comunidad.

A modo de conclusión

Es clave identificar enfoques educativos que permitan fortalecer el impacto de la historia del Holocausto en América Latina. No se trata solo de conocer la historia

sino también aprender de ella. En este sentido, valores y coraje moral son también presentados como opciones que las personas tomaron en un determinado momento, y los dilemas que estas decisiones generan. Los roles de victimario, testigo, víctima y protector permiten una puerta de entrada para establecer que roles se encuentran presentes hoy en día, en la escuela, en la familia y en la comunidad.

También cabe explorar cuál es la relación entre la pedagogía de la memoria y la educación en derechos humanos. Aquí es necesario reflexionar acerca de cuánto de lo que hacemos realmente está vinculado a la educación en derechos humanos. Cuántas de nuestras actividades poseen un marco conceptual de educación en derechos humanos, y reflexionar si somos coherentes entre la misión que cada institución tiene, con las actividades que estamos desarrollando.

Es decir, cuántas de nuestras actividades enmarcadas en una pedagogía de la memoria tienen presente no solo aprender sobre y por los derechos humanos, sino aprender con de los derechos humanos. Cuánto de nuestras acciones se incorporan en el día a día en nuestras vidas, y en la vida de los y las jóvenes con quienes trabajamos. Aquí es necesaria mayor exploración, y principalmente son necesarias más y mejores herramientas de evaluación de los programas educativos de los sitios de memoria.

Hemos pensado estrategias educativas que tienen como finalidad motivar a jóvenes a conocer la historia tanto del Holocausto como la propia. Estas reflexiones pueden ser el punto de partida para tener un rol más activo en defender los valores democráticos y reconocer los derechos humanos de muchas minorías y diversidades en América Latina.

La educación sobre el Holocausto provee una oportunidad casi única para debatir y reflexionar sobre experiencias actuales y locales de discriminación y violación a los derechos humanos. El Holocausto es en muchos sentidos una historia distante, y en otro sentido es una historia cercana cuando empezamos a explorar el comportamiento humano y los procesos de exclusión, prejuicio, discriminación y racismo. Esta historia distante temporal y geográficamente permite una manera mas segura y quizás menos conflictiva para empezar a romper el círculo del silencio, y del miedo, y debatir sobre las historias locales de violencia, persecución y violaciones a los derechos humanos.

Generando de esta manera acercamientos entre el pasado y el presente, de manera tal que la memoria se activa y adquiere un nuevo significado. No se trata únicamente de conocer la historia, sino también de aprender de esta. Aprender significa

comprender el pasado que lleva a un mayor involucramiento, para que esto ocurra es necesario generar cambios en las actitudes y los comportamientos de manera tal de que los jóvenes se conviertan en agentes de cambio.

La búsqueda de una narrativa más cercana a la verdad implica aclarar las interpretaciones confusas sobre el pasado. Siguiendo a Facing History and Ourselves (FHAO), se trata de trabajar con los conflictos que pueden aparecer en el aula, en el museo, en el memorial. Aclarar las confusiones poco casuales para ir generando una versión de la historia más amplia que integre diversas narrativas.

Quizás no es siempre necesario conectar la historia del Holocausto con formas presente de discriminación y/o situación de derechos humanos. Sin embargo, estas experiencias logradas a través del trabajo educativo en países como Costa Rica, El Salvador, Perú, Nicaragua, Guatemala, Chile, Venezuela y Argentina sugieren que trabajar con la realidad actual de la juventud en América Latina y el pasado de derechos humanos permite una mejor comprensión de la historia del Holocausto y viceversa. Esto es quizás también aplicable en caso de situaciones post-conflicto.

América Latina atraviesa un momento en la historia donde los procesos de memoria sobre el pasado reciente se encuentran muy presentes. Estos procesos, son claves para el fortalecimiento de los procesos democráticos. Dichos procesos no deben ser ignorados al momento de desarrollar un programa educativo sobre la educación en derechos humanos en América Latina. Por otra parte, la educación sobre el Holocausto ofrece una oportunidad única en este tiempo específico para conversar sobre experiencias locales de discriminación y racismo.

Solo trabajando los conflictos y generando espacios de discusión y debate es que se puede iniciar un proceso de dialogo y acercamiento. Si no hay un diálogo previo o interés en dialogar, es difícil lograr reconciliación. Esto significa dialogar aun pensando diferente. El diálogo no significa que hay que acordar, y necesariamente no es calmo, sino que se trata de sacar a la luz los conflictos, los debates, y las confusiones.

Aprender a escuchar. Aprender a afirmar y decir lo que uno piensa. Dar a conocer lo que ocurrió y entender y escuchar porque el otro piensa diferente, es la clave al momento de desarrollar cualquier programa educativo que dé cuenta de la memoria historia. El docente/educador debe tener herramientas para manejar estos conflictos que aparecen y seguirán apareciendo en el aula, de manera tal de generar espacios cívicos que puedan consolidar el proceso democrático. Tal como Gillis (1994:20) menciona al final del siglo XX: "En este complicado y conflictivo

periodo de transición, necesitamos espacios cívicos y temporales más que nunca, dado que estos son esenciales al proceso democrático por el cual los individuos y las sociedades conversen, debatan y negocien el pasado, y a través de este proceso, definen el futuro”⁹⁷. La educación en derechos humanos, y en educación sobre el Holocausto, puede contribuir a los procesos de memorialización en América Latina.

Referencias

- AFH (2012) *Strategic Plan* - internal document.
- AFH (2005): Fifty Questions on Antisemitism, Amsterdam, Netherlands.
- AFH - Shalom et al (2009): Testimonios para Nunca más de Ana Frank a nuestros días, EUDEBA, Buenos Aires, Argentina.
- Avni, Haim (2003): “La guerra y las posibilidades de rescate” en *Entre la aceptación y el rechazo. América Latina y los refugiados judíos del nazismo*, Yad Vashem, Jerusalem.
- Gillis, John R (1994): *Commemorations. The politics of national identity*, Priceton University Press, West Sussex, United States
- ITF (2005): *Country Report on Holocaust Education* in Task Force Member Countries in Argentina
- Jelin, Elizabeth (2002): *Los Trabajos de la Memoria*, Siglo XXI, Madrid, España
- Milgram, Abraham (2003): *Entre la aceptación y el rechazo. América Latina y los refugiados judíos del nazismo*, Yad Vashem, Jerusalem
- OSCE (2008): “Enseñar el Holocausto hoy. Lecciones para aprender: desafíos educativos y oportunidades para la acción” in *Cuadernos de Análisis # 29*, Movimiento contra la intolerancia, España
- The Human Rights Education Handbook. Effective Practices for Learning, Action and Change Human Rights Resource Center, University of Minnesota
- United States Holocaust Memorial Museum. “The Holocaust”. *Holocaust Encyclopedia*. <http://www.ushmm.org/wlc/article.php?lang=en&ModuleId=10007824>

97 “In this complicated and conflicting period of transition, we needed times and civic spaces more than ever, since these are essential to the democratic process by which individuals and people discuss, debate and negotiate the past, and through this process, define the future” (Gillis, 1994:20).

La representación del Holocausto en libros escolares de historia chilenos, españoles y argentinos: ¿hacia la inscripción de los Derechos Humanos en un marco universal?

Ulrike Capdepón

Una de las preguntas más discutidas en los estudios recientes sobre la cultura de memoria es hasta qué punto procesos de globalización influyen también en la conmemoración del Holocausto en diferentes países y grupos locales. En el caso de que, efectivamente, se haya creado una “cultura de memoria cosmopolita”⁹⁸ alrededor del exterminio de los judíos europeos, cuyo paradigma universal, guiado por un discurso de los derechos humanos funcionase a un nivel mundial, entonces, la cuestión clave sería si esta se representa en los distintos países a través de narrativas parecidas.

En este artículo me propongo analizar las representaciones del Holocausto en libros escolares actuales de historia y de ciencias sociales, chilenos, españoles y argentinos⁹⁹. Me limito a estudiar libros de texto en español de tres países hispanohablantes que, hasta ahora, no han estado precisamente en el centro de

98 Este término lo han desarrollado Levy y Sznajder, reconstruyendo las formaciones discursivas sobre el Holocausto en tres países occidentales industrializados: Israel, Estados Unidos, y Alemania. El debate sobre la memoria del Holocausto como paradigma universal, sin embargo, en gran parte ha dejado de lado los países más periféricos y situados en el sur global como en Latinoamérica. Aquí me propongo mostrar en qué medida la afirmación de la existencia globalizada de la conmemoración del Holocausto es extendible a otros países (en este caso a Chile, Argentina y España). Véase: Levy, Daniel/Sznajder, Natan (2001): *Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust*, Frankfurt am Main, Alemania, p. 219.

99 La base de mis reflexiones son los datos de análisis cualitativo de la representación del Holocausto en cinco libros escolares de historia y ciencias sociales de cada país, publicados en los últimos diez años actualmente en uso entre el décimo y el duodécimo grado en Chile, Argentina y España. Estos datos se han generado en el marco del proyecto *The International Status of Education about the Holocaust. A Global Mapping of Textbooks and Curricula* llevado a cabo por la UNESCO y el Instituto Georg Eckert para la investigación Internacional de libros de texto (GEI) con el que he colaborado en el año 2013-14, elaborando análisis de los países hispanohablantes a partir de un cuestionario detallado. Agradezco al GEI la oportunidad de poder utilizar los datos como base de este artículo. Todas las interpretaciones y conclusiones aquí presentadas sin embargo son más exclusivamente y no están directamente vinculadas con el proyecto.

los estudios de lo que Adorno denominó educación para después del Holocausto, Holocaust education. La relación de la historia nacional con el Holocausto de los países en cuestión difiere. Les unen fuertes lazos culturales e históricos, marcados no solamente por el pasado del colonialismo español, sino también por flujos migratorios transnacionales de exilios mutuos durante las dictaduras establecidas en los respectivos países a lo largo del siglo XX.

En los países latinoamericanos aquí estudiados, desde el final de las dictaduras militares (a partir de 1990 en Chile y en Argentina, después de 1984) y con el inicio de los procesos de transición a la democracia, parece haberse establecido un interés elevado por el pasado, que se expresa también en una nueva tendencia de memoria cultural alrededor del Holocausto¹⁰⁰. En España este cambio es más reciente y se une al surgimiento, a partir del año 2000, de una cultura de la memoria de la Guerra Civil española y de un acercamiento crítico a la dictadura de Franco. En ese contexto, partiendo de referencias al Holocausto, por ejemplo, se han ido adaptando términos ligados a aquellas experiencias, que han ido migrando de un contexto al otro¹⁰¹.

Los libros de texto ofrecen un acceso privilegiado a las narrativas históricas dominantes de un país. En los manuales de historia se manifiesta lo que una sociedad elige recordar como conocimiento legítimo y canonizado, transmitiéndolo a las generaciones futuras como base de su educación. Los libros de texto cristalizan la memoria oficialmente deseada. Su estudio diacrónico refleja que esta es siempre selectiva, controvertida y cambiante.

La transmisión de la memoria de la Shoah, el asesinato sistemático de los judíos en Europa durante la dictadura nazi, es clave en los currículos escolares de los países elegidos. Pero ¿cómo está representado el Holocausto, concretamente, en los libros de texto actuales de estos tres países, Chile, Argentina y España? ¿Qué términos dominan? ¿Qué diferencias y similitudes nacionales y regionales se pueden observar? ¿Cómo se construyen las figuras de las víctimas y de los perpetradores? ¿Se intenta establecer nexos con las narrativas históricas del propio país desde una

100 Véase, por ejemplo: Schindel, Estela (2005): *Los intelectuales latinoamericanos y el Holocausto: notas para una investigación*, en: Carreras, Sandra (ed.): *Der Nationalsozialismus und Lateinamerika. Institutionen, Repräsentationen, Wissenskonstrukte* (II), Ibero-Online.de 3-II, p. 2-35.

101 Estrada ha mostrado cómo términos centrales del debate sobre el Holocausto, por ejemplo, el del *exterminio* o de los *campos de concentración*, recientemente han servido como referencia para la tematización de la Guerra Civil española. Estrada, Isabel (2009): *To Mauthausen and Back. The Holocaust as a Reference in Spanish Civil War and Memory Studies*, en: López Quiñones, Antonio/Zepp, Susanne (eds.): *The Holocaust in Spanish Memory. Historical Perceptions and Cultural Discourse*, Leipzig, Alemania, p. 36-50.

perspectiva transnacional, por ejemplo, enlazando la experiencia del Holocausto con las respectivas dictaduras militares que marcaron los tres países en el siglo pasado, otorgándole la función de catalizador de las memorias nacionales? ¿Nos encontramos con una priorización de la transmisión del conocimiento detallado y preciso sobre los sucesos históricos y las distintas etapas que condujeron al Holocausto, o domina más bien su inscripción en el marco de los Derechos Humanos en los términos de una presentación general? ¿Qué dificultades, tensiones y ambigüedades se derivan de su disposición en una narrativa universal, marcada por figuras jurídicas como la de los crímenes contra la humanidad que muchas veces conduce a una comparación con otros genocidios?

Comenzaré describiendo las particularidades de los libros de texto chilenos actuales, para continuar estudiando la representación del Holocausto en los manuales españoles. Por último, ofreceré algunos ejemplos del análisis de los libros escolares de historia argentinos, lo cual me permitirá hacer unas observaciones comparadas, para finalmente acabar con algunas conclusiones más generales.

Lo que presentaré a continuación aspira a proponer una visión de conjunto a partir de las conclusiones obtenidas a base de un análisis exhaustivo de un cuestionario mucho más amplio. Aquí me limito a la pregunta principal ya planteada, la de la creciente conexión de la tematización del Holocausto con una narrativa de los Derechos Humanos, figurando como un punto de referencia común en los libros de historia y de ciencias sociales, con sus posibles implicaciones y consecuencias.

Chile

En los libros escolares de historia chilenos domina una fuerte inscripción del Holocausto en los discursos de los derechos humanos como narrativa principal. En cada uno de los cinco libros analizados, se hace énfasis en el hecho de que el Holocausto fue el acontecimiento clave que tuvo como consecuencia posterior y como efecto de aprendizaje para la prevención futura la creación de un marco internacional jurídico de declaraciones y convenios internacionales que hoy en día harían posible sancionar estos crímenes contra la humanidad. A modo de ejemplo representativo me remito al libro de texto *Historia y Ciencias Sociales 4* donde se afirma que: “A raíz de las atrocidades cometidas en la Segunda Guerra Mundial [...] se introdujo el concepto de genocidio en el Derecho Internacional [...] Fue a partir del Holocausto contra los judíos europeos que este tipo de fenómenos comenzaron

a ser considerados por la comunidad internacional como crímenes contra la humanidad¹⁰².

Desde el principio en el manual se construye un sistema de referencia universal. Así, las primeras ilustraciones que abren el capítulo sobre el Holocausto combinan imágenes de hornos crematorios y de cámaras de gas de los campos de exterminio nazis con las de refugiados que huyen de Camboya¹⁰³, estableciendo analogías entre genocidios. Con ello, se reafirma la inscripción del Holocausto en un marco de derechos humanos, y las comparaciones y analogías con otros casos de violencia extrema.

Sin embargo, aunque este libro de texto se destaca por una fuerte inscripción del Holocausto en el marco de los derechos humanos, no deja mucho lugar para una presentación detallada y precisa de los acontecimientos históricos que condujeron al Holocausto y su contextualización. En cambio nos encontramos con una presentación que refleja lo que Bromley y Russell han denominado “*a shift from a historical event to a violation of human rights*” a partir de un estudio comparativo global de la representación del Holocausto en libros de texto¹⁰⁴.

Otro rasgo central, además, de los libros de texto chilenos son las transferencias transnacionales, que no solamente establecen nexos entre el Holocausto y la historia chilena, sino que también plantean analogías con la experiencia violenta en la historia reciente de la dictadura de Pinochet. El libro *Historia y Ciencias Sociales 4* donde se trata el Holocausto, en la sección didáctica *Taller*, con la que acaba el primer capítulo, se introduce el concepto de *memoria histórica*, el paradigma clave para la tematización de la dictadura de Pinochet y las violaciones de los derechos humanos cometidas durante dicho régimen. De esta manera, en el capítulo que abre la sección de la Shoah se tematiza la memoria conflictiva de la dictadura pinochetista, acompañándola con una foto del Memorial para los desaparecidos que está situado en terreno de la Villa Grimaldi en Santiago. Este lugar funcionó como un centro de detención y tortura durante la dictadura militar, lo que permite introducir el concepto de *lugar de memoria*, que se acompaña de una pregunta didáctica, que pide a los alumnos que reflexionen sobre la frase “Sin memoria no

102 *Historia y Ciencias Sociales 4*, Santillana, 2009, Santiago, Chile, p. 48.

103 *Ibid.*, p. 49.

104 Bromley, Patricia/Garnett Russell, Susan (2010): The Holocaust as history and human rights: A cross-national analysis of Holocaust education in social science textbooks, 1970–2008, en: *Prospects. UNESCO's Quarterly Review of Comparative Education*, n° 40 (1), pp. 153–173.

hay identidad”¹⁰⁵. Tomando esto como punto de partida, se abren asociaciones activadoras de las experiencias más cercanas de manera preparativa, con el objeto de sensibilizar a los alumnos y establecer puntos de contacto entre las experiencias del nazismo y el Holocausto¹⁰⁶.

En otro de los libros de texto analizados, *Estudio y comprensión de la sociedad*¹⁰⁷, se hace énfasis en la relación de la historia nacional chilena con el Holocausto, sobre todo en las tareas didácticas, a través de fuentes de época para el análisis, que establecen nexos con Chile. En una de las fuentes, por ejemplo, se presenta el poema *Stalingrado* de Pablo Neruda, un texto antimilitarista y antifascista, seguido por un fragmento de una carta de la poeta Gabriela Mistral, dirigida al presidente chileno de aquel momento, Pedro Aguirre Cerda, en la que se posiciona en contra del fascismo en Europa y, finalmente, un extracto de un discurso parlamentario del diputado comunista Elías Lafarrette. En base a estas fuentes históricas, los alumnos son invitados a reflexionar sobre cómo el auge del “fascismo en Europa” también “politicizó a la opinión pública chilena”¹⁰⁸. En dos de los libros de texto estudiados se hace referencia a los “criminales de guerra” nazis que se escaparon “a países como Argentina, Brasil y Chile”¹⁰⁹ para huir de la persecución judicial.

En los cinco manuales de historia chilenos llama la atención que, en cada libro, se presenta al menos un testimonio, transmitiendo un relato personal de un testigo del Holocausto. A propósito de la tematización del destino particular de víctimas individuales de la Shoah, además de la referencia principal al diario de Ana Frank, nos encontramos con extractos biográficos del superviviente de Auschwitz, Primo Levy y otros testimonios. Los testimonios permiten un acceso a los relatos personales de las víctimas, situando la historia del Holocausto como fenómeno colectivo más allá de la experiencia individual. Por otro lado, la perspectiva de los perpetradores, cuyas declaraciones podrían ayudar a entender los modos de actuar y las motivaciones individuales que condujeron al antisemitismo como intención de asesinar, no están representados por fuentes personales.

105 *Historia y Ciencias Sociales 4*, Santillana, 2009, Santiago, Chile, p. 23.

106 Ibid.

107 *Estudio y comprensión de la sociedad*, MN Editorial, 2008, Santiago, Chile, p. 23s.

108 Ibid., p. 49.

109 Ibid., p. 45. Mientras que en el manual *Historia y Ciencias Sociales 4* mediante una tarea los alumnos deben averiguar “la relación que existe entre América Latina y los llamados crimenes de guerra de los nazis”, pregunta abierta que puede referirse igualmente al exilio de los perseguidos que huyeron a América Latina como a los nazis que se escaparon (véase nota 5, p. 339).

España

A pesar de que el Holocausto como elemento educativo fundamental se atribuye sobre todo al entorno de los países europeos, la representación del Holocausto en los manuales de historia españoles en general cubre marcadamente menos espacio que en los libros de historia y ciencias sociales de los otros dos países latinoamericanos, teniendo en cuenta que la cantidad de la información y el material ofrecidos no necesariamente implica una cualidad mayor. No nos encontramos con una descripción fundamentada ni pormenorizada del desarrollo detallado del Holocausto y de sus distintas etapas, más bien este muchas veces se tematiza en un bloque de texto restringido, de una manera muy limitada y sin integración en el curso histórico de la Segunda Guerra Mundial¹¹⁰. Otros libros de texto se limitan a ofrecer una breve descripción del funcionamiento de un campo de exterminio¹¹¹, o presentan un mapa de la distribución de campos de concentración en Europa¹¹². En tres de estos libros en la descripción histórica domina un Hitler-centrismo, que atribuye la responsabilidad del Holocausto exclusivamente a la persona del caudillo alemán, sin tener en cuenta las complejidades del papel de los simpatizantes entre la población, por ejemplo, fenómeno que también aparece en algunos de los libros chilenos y argentinos.

Una pregunta clave que aquí resalta es la de las omisiones en los manuales de historia, a propósito de lo que no se tematiza, de lo implícito y lo oculto. Lo primero que llama la atención es que no se menciona el antisemitismo, o al menos no es un tema principal en ninguno de los cinco libros de historia españoles analizados. La puesta en práctica de la ideología antisemita, racista y nacionalista que condujo al Holocausto apenas se tematiza.

De ello se deriva que no se usen técnicas de historia local, ni apenas se hagan referencia a testimonios individuales en concreto¹¹³. Los libros de texto españoles

110 Véase por ejemplo: *Ciencias Sociales, Historia*, Equipo de Ediciones SM, 2011, Madrid, España, p. 139. El bloque está titulado con "Genocidios, deportaciones y otras consecuencias de la Guerra".

111 *Demos. Ciencias Sociales, Historia*, Vicens Vives, Barcelona, España, p. 194, e *Historia y Ciencias Sociales*, Anaya, Madrid, España, p. 166-7.

112 *Ciencias Sociales. Historia*, 4, Grupo Edebé, 2008, Barcelona, España, p. 194.

113 Una excepción dentro de los cinco libros de texto la encontramos en: *Ciencias Sociales. Historia*, Grupo Edebé, 2008, Barcelona, España. Aquí los alumnos en el marco de una tarea didáctica deben discutir un fragmento del testimonio del superviviente de Auschwitz Primo Levy y compararlo con las declaraciones del comandante nazi en este campo de exterminio, Rudolf Höss, durante su juicio en el tribunal de Nuremberg (p. 194).

carecen de un enfoque personal y de un acercamiento desde una perspectiva múltiple. La voz de las víctimas apenas tiene relevancia y las fuentes judías están sub-representadas. A diferencia de lo que ocurre con los libros de texto en los otros países analizados, llama la atención que en ninguno de los libros se haga referencia al diario de Ana Frank, como icono y testimonio paradigmático de un testimonio individual que se puede encontrar en libros de historia escolares a escala mundial. Tampoco hay referencias a otros testimonios judíos, muy presentes en los libros chilenos al igual que en los argentinos. En cambio, en los libros de texto españoles, las declaraciones personales más bien están centradas en los perpetradores, tal y como se refleja en fragmentos de discursos de los jefes nazis -no de menos relevancia a la hora de individualizar a los victimarios- que, por el otro lado, cubren menos espacio en los libros de texto chilenos.

En uno de los cinco libros de texto españoles analizados aparece el discurso de los Derechos Humanos como marco de referencia, introduciendo la figura legal de los crímenes contra la humanidad y el genocidio “establecidos a partir de los Juicios de Nuremberg”¹¹⁴, mientras que el Holocausto es tratado sobre todo en las tareas didácticas al final del capítulo sobre la Segunda Guerra Mundial, y no se abre una perspectiva a largo plazo sobre el antisemitismo. Otro libro, en la unidad didáctica “Comprender el presente: El Holocausto, 60 años después” a través de un mapa que indica los genocidios ocurridos en el siglo XX y las respectivas estadísticas de los número de muertos, los alumnos deben reflexionar sobre el carácter único del Holocausto para conectarlo “con otros casos de genocidio en la actualidad”.¹¹⁵ Los problemas que surgen a la hora de comparar fenómenos tan complejos y ocurridos en momentos históricos distintos es que, necesariamente, aunque solo sea por las limitaciones de tiempo, requiere simplificar los acontecimientos.

Argentina

En contraste con los manuales de historia españoles y chilenos, en los libros de texto argentinos, las raíces históricas del antisemitismo son un tema fundamental para entender el Holocausto. Sobre todo entre los libros de texto analizados cuya fecha de publicación es reciente, el antisemitismo está descrito muy detalladamente desde la edad media como fenómeno histórico y social en distintos países europeos como

114 *Ciencias Sociales. Historia 4*, Grupo Edebé, 2008, Barcelona, España, p.191.

115 *Historia 4*, Santillana, 2008, Madrid, España, p. 175.

Alemania y Francia.¹¹⁶ Aquí el Holocausto se presenta como la culminación de un proceso de radicalización de políticas racistas y antisemitas que, en Alemania, se volvieron políticas estatales oficiales a partir de 1933.

Además, al menos en dos de los libros de historia argentinos, la comparación con otros genocidios -sobre todo el genocidio armenio- resulta central. Está logrado, en el sentido de que se trata de comparaciones cuidadosas y detalladas del Holocausto con otros ejemplos de violencia extrema que pueden ayudar a los alumnos a identificar las pautas comunes en los procesos de genocidio, haciendo énfasis en las diferencias entre los distintos acontecimientos estudiados. El Holocausto aquí figura como un genocidio paradigmático que no se relativiza por las perspectivas comparativas que se abren. De esta manera, se establecen analogías con el caso armenio a partir de diferentes definiciones jurídicas del concepto genocidio, para finalmente hacer ver las continuidades y analogías con el terrorismo de Estado de la última dictadura militar en Argentina. Cabe mencionar el cambio discursivo muy notable en los libros de texto argentinos: mientras que hasta los años ochenta habían dominado las narrativas auto legitimadoras para referirse a la dictadura como guerra sucia y con la teoría de los dos demonios queriendo equiparar culpas, que solo el último decenio sucesivamente fueron reemplazadas por el término terrorismo de Estado ahora se puede observar que el debate actual sobre si en el caso de la última dictadura militar argentina se tratara de un genocidio, muy relevante a la hora de juzgar a los culpables, queda reflejado también en los libros de historia a partir del Holocausto.

En el libro de texto de la serie *Huellas*¹¹⁷, por ejemplo, el genocidio armenio figura como una especie de puente para el entendimiento del desarrollo de un estado racista a uno genocida según la categorización del sociólogo argentino Daniel Feierstein, que es tratada y aplicada ampliamente yendo desde la construcción del otro al hostigamiento, seguido por el aislamiento espacial hasta el debilitamiento, llegando el exterminio como asesinato en serie e industrializado¹¹⁸. A continuación, en una tarea los alumnos deben aplicar la convención de la ONU sobre genocidio al Holocausto y al caso armenio, recurriendo al marco común de los derechos humanos.

116 La tematización más extendida se encuentra en los capítulos “Nacionalismo y Antisemitismo en la Europa de Pleguerra” y “El antisemitismo nazi”, en: *Historia mundial contemporánea*, Puerto de Palos, 2011, Buenos Aires, Argentina.

117 *Huellas. Historia. El periodo de Entreguerras*, Estrada, 2011, Buenos Aires, Argentina, p. 207-210.

118 *Ibid.*, p. 206.

Un posible peligro que conlleva la universalización del Holocausto como punto de referencia moral común es la victimización. Llama la atención que rechazando la narrativa dominante de la “pasividad de los judíos como víctimas, generada por ejemplo en películas como *La lista de Schindler*”¹¹⁹, en el mismo libro de texto se dignifica la resistencia de los partisanos judíos como contra-narrativa. Así, en el capítulo Resistencia, memoria e historia se tematiza la resistencia antifascista de los hermanos Bielski en Polonia. En la misma línea, el testimonio de Ana Frank, presentado en base a fragmentos de su diario, es tratado muy detalladamente, y se acompaña de la tarea didáctica de analizar el intento de supervivencia en un escondite en Ámsterdam como “estrategia de la familia Frank [y] como una forma de resistencia”.¹²⁰ Mientras que las distintas facetas de la resistencia son clave en cuatro de los libros argentinos estudiados, la resistencia en los libros de textos chilenos y españoles tratados es muy limitada, mientras que la resistencia judía no se menciona en absoluto.

Argentina no solamente es el país con la población judía más grande de América Latina, la opinión pública también está sensibilizada por la memoria de la propia dictadura militar. Es el único país latinoamericano que es miembro activo de la *International Holocaust Remembrance Alliance*, publicando informes de forma regular sobre la actividad cívica y académica de la enseñanza y los estudios sobre el Holocausto en Argentina.

Es notable que al menos en dos de los libros de texto argentinos más recientes se intente recapitular, en palabras adecuadas y entendibles para el alumnado, las discusiones científicas sobre los debates intelectuales existentes acerca de las razones, causas y responsabilidades sobre el origen y el desarrollo del Holocausto, refiriéndose a historiadores, teóricos y pensadores más destacados en el debate de manera equilibrada. Los manuales argentinos más recientes deconstruyen además el antisemitismo como fenómeno social.

Es sorprendente que el tratamiento del Holocausto resulte mucho más limitado en un país europeo, España, que en los dos países latinoamericanos en cuestión. Mientras que en los libros de texto argentinos las referencias al antisemitismo y la conceptualización y aplicación del genocidio son dominantes, en los libros de historia españoles la tematización del antisemitismo y su desarrollo histórico es prácticamente inexistente. En tres de los cinco libros analizados a fondo el

119 Ibid., p. 216.

120 Ibid., p. 219.

antisemitismo ni siquiera es introducido como término. Los libros de texto chilenos ocupan un lugar intermedio, en el cual las referencias a los derechos humanos como línea temática son notables, pero, al mismo tiempo, el desarrollo del contexto y de los acontecimientos históricos no se tratan pormenorizadamente y parecen más superficiales.

El peligro, a menudo criticado, consiste en relativizar el Holocausto a la hora de establecer comparaciones entre sufrimientos, abriendo jerarquías entre los distintos genocidios. El Holocausto solo se puede entender por sus características singulares, siempre teniendo en cuenta el contexto histórico y particular de la Alemania nazi.

Por eso, lo más adecuado y conveniente a mi modo de ver es la combinación de los dos elementos, una tematización fundamentada, equilibrada y detallada del Holocausto en sus distintas etapas que permita a los alumnos generar una conciencia sobre las tendencias racistas en las sociedades del presente, combinándolo con la inscripción del Holocausto dentro de un marco de derechos humanos. Esto no debería producirse a costa de una representación superficial, reducida y apolítica de los acontecimientos históricos, con el objeto de evitar el riesgo de una descontextualización que podría tener, como consecuencia última, su trivialización, llegando a banalizar las experiencias concretas.

A modo de conclusión, las representaciones del Holocausto en los libros escolares de historia de los tres países estudiados son muy distintas y varían según la relación entre la historia cultural, regional y nacional con el Holocausto. Resulta difícil creer en la existencia de una cultura de memoria universal donde el Holocausto funcione como símbolo cultural global solo a partir de los libros de texto de estos tres países. Son muy distintas las formas de enseñarlo y de representarlo en los libros de texto analizados.

Una inscripción en un marco de derechos humanos donde el Holocausto figura como una “metaphor for other traumatic histories and memories”¹²¹ y “powerful prism through which we may look at other instances of genocide”¹²² puede facilitar a los alumnos su comprensión mediante otros crímenes contra la humanidad, estableciendo conclusiones universales. El Holocausto visto como evento con un significado universal, por otro lado, corre el riesgo de convertirse en un mero vehículo para una gran variedad de fines educativos, perdiendo así el significado

121 Huyssen, Andreas (2003): *Present Pasts. Urban Palimpsests and the Politics of Memory*, Stanford, EEUU, p. 14.

122 Ibid.

específico que tiene y tuvo para las personas afectadas. Una transmisión emancipadora del Holocausto en los respectivos libros de texto de los países aquí tratados tiene necesariamente que estar conectada con historias personales, experiencias locales y depende de las relaciones específicas de estas sociedades con el Holocausto.

Educación del Holocausto en el Ecuador: una perspectiva legal, curricular y de compromiso institucional

Juan Diego Reyes
Unidad Educativa Alberto Einstein

La educación sobre el Holocausto en el Ecuador ha atravesado varios cambios en los últimos años. Este ambiente ha sido marcado por tres hechos centrales:

Primero, el permanente cambio en el marco legal en el campo educativo, que ha redefinido conceptos y, sobre todo, que ha dado una nueva forma al sistema educativo ecuatoriano.

En segundo lugar, los cambios introducidos en el currículo nacional, que han expandido las posibilidades educativas y curriculares de profundizar en las comprensiones de los estudiantes sobre los derechos humanos han significado una drástica transformación en la tradición educativa ecuatoriana. Anteriormente, los derechos humanos estaban prácticamente ausentes en la perspectiva de los tomadores de decisiones en el campo educativo. El currículo nacional vigente cuenta con una sólida base conceptual que sostiene los conocimientos y la actitud esperada de parte de los docentes y estudiantes hacia la temática, teniendo una visión ancestral como marco general.

En tercer lugar, es importante destacar el trabajo cooperativo desarrollado por el Ministerio de Educación, la Comunidad Judía del Ecuador, y el Colegio Alberto Einstein. Estas instituciones han alcanzado acuerdos que han dado como resultado que estudiantes de diferentes niveles consoliden sus aprendizajes sobre conceptos clave sobre genocidio, derechos humanos y las particularidades del Holocausto.

A lo largo de este artículo, estos tres temas se tratarán desde la perspectiva de los cambios en el currículo, la formación de los docentes y los materiales que se han desarrollado en diferentes etapas. El proceso de implementación de una enseñanza sostenida del Holocausto en el Ecuador ha atravesado varias etapas, no exentas de retos y dificultades.

Transformaciones legales: un nuevo sistema educativo

Desde octubre de 2008, Ecuador tiene una nueva constitución, elaborada por una Asamblea Nacional Constituyente en 2007, y aprobada por el pueblo ecuatoriano en un referéndum, con el 63,39% de votos a favor. La Constitución, denominada de Montecristi, por haber sido redactada en la localidad así denominada, no solo cambió la estructura del Estado, sino que también reafirmó su rol frente a la educación, que, desde entonces, se ha convertido en una prioridad nacional, en un derecho fundamental. El artículo 26 de la Constitución ecuatoriana establece:

“La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida, y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social, y condición indispensable para el Buen Vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo”¹²³.

El enfoque y la perspectiva sobre la educación en Derechos Humanos que el Estado ecuatoriano preconiza, se pueden encontrar en el artículo 27 del texto constitucional:

“La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano [...]”¹²⁴.

123 Constitución Política del Estado

124 ídem.

Ecuador confiere una altísima prioridad al ejercicio de los Derechos Humanos en el sistema educativo y a la enseñanza y aprendizaje de ellos como medio para alcanzar la paz.

Siguiendo al cambio constitucional, y en concordancia con él, se expidió una nueva ley, la Ley Orgánica de Educación Intercultural en marzo de 2011. Este texto legal presenta un enfoque de derechos, expresado en el literal i) del artículo 2 que habla de los principios de la educación ecuatoriana:

“Educación en valores. La educación debe basarse en la transmisión y práctica de valores que promuevan la libertad personal, la democracia, el respeto a los derechos, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad de género, generacional, étnica, social, por identidad de género, condición de migración y creencia religiosa, la equidad, la igualdad y la justicia y la eliminación de toda forma de discriminación”¹²⁵.

Educación en derechos humanos: un marco general desde la perspectiva curricular

Para abordar las especificidades de la educación sobre el Holocausto en Ecuador, es necesario enfocar a la educación en Derechos Humanos como un todo, y la evolución que ha experimentado en los años recientes.

En 1996, el Ministerio de Educación del Ecuador aprobó la Reforma Curricular de la Educación básica, que comprende desde el primer año (5 años de edad) hasta el décimo (15 años de edad). Desde entonces, la Reforma Curricular, llamada Reforma Consensuada, se convirtió en el currículo oficial para las escuelas públicas del país.

En lo referente a la enseñanza de derechos humanos, la mencionada Reforma Curricular Consensuada incluyó temas transversales que debían integrarse en el ámbito de las áreas básicas (Matemática, Estudios Sociales, Ciencias Naturales y Lenguaje). Los ejes transversales propuestos entonces eran: protección del medio ambiente, interculturalidad, valores e igualdad de género¹²⁶.

Específicamente sobre conocimientos, no existía mención alguna ni al Holocausto ni a evento alguno relacionado con la Segunda Guerra Mundial en el nivel de educación

125 Ley Orgánica de Educación Intercultural; Registro Oficial 2SP 417, 31 marzo 2011.

126 Reforma Curricular Consensuada, 1996, Ministerio de Educación del Ecuador.

general básica. El Holocausto se trataba en el nivel de Bachillerato, en una mención somera dentro del tema de estudios de la Segunda Guerra Mundial¹²⁷.

El nuevo currículo: educación básica

De acuerdo con la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en su artículo 37, existen tres niveles en el sistema educativo ecuatoriano: preescolar, general básica y bachillerato. Ya que el nivel preescolar se define como “un proceso de acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres hasta los cinco años de edad [...]”, no se abordan temas relacionados con el Holocausto; sin embargo, prepara a los estudiantes para el siguiente paso, con visiones amplias sobre los derechos humanos, aplicables a su entorno más inmediato: casa, escuela y comunidad circundante.

El currículo actualmente vigente para la educación general básica fue comprendido como una actualización y fortalecimiento del documento curricular expedido en 1996, tras un proceso de evaluación llevado a cabo en 2007 por la Dirección Nacional de Currículo, dependencia del Ministerio de Educación del Ecuador.

El enfoque conceptual en el que el currículo ecuatoriano fundamenta el estudio sobre Derechos Humanos es lo que se denomina “Buen Vivir”, una concepción desarrollada por las comunidades andinas. Esta perspectiva incluye un sistema normativo que rige las relaciones e interacciones entre seres humanos, y de estos con el medio ambiente. El Buen Vivir, como concepto, está presente en la Constitución del Ecuador, en la LOEI, y por tanto, en el currículo nacional como una declaración de principios que aplica a todas las materias.

“El Buen Vivir es un principio constitucional, basado en el *Sumak Kawsay*, una concepción ancestral de los pueblos indígenas de la región Andina. Como tal, el Buen Vivir está presente en la educación ecuatoriana como un principio rector del sistema educativo, y como hilo conductor de los ejes transversales que forman la educación en valores”.

Mientras en algunos países de la región existen asignaturas específicas que cubren los contenidos de derechos humanos, ciudadanía, o similares, en el Ecuador la enseñanza sobre estos temas reposa en el marco de los Estudios Sociales. En este

127 Currículo de Bachillerato.

sentido, los conocimientos que se desarrollan en esta área se integran en cuatro ejes transversales¹²⁸, a saber:

- Buen Vivir.
- Identidad local, nacional, latinoamericana y planetaria.
- Ciudadanía responsable.
- Unidad en la diversidad.

Según la declaración de metas y principios en el currículo, los estudiantes deben ser capaces de desarrollar y practicar valores universales, tener conciencia de la importancia de los Derechos Humanos, vivir juntos en una sociedad intercultural, y demostrar tolerancia y respeto por ideas diversas.

La expedición de un nuevo currículo en el Ecuador es el hito más trascendente en la educación en derechos humanos en el país, no solo porque constituyó un giro en el enfoque de la enseñanza, sino porque se mencionó al Holocausto de manera específica por primera vez como un tema de estudio para décimo año de Educación General Básica, es decir, para estudiantes de entre 14 y 15 años de edad, dentro del análisis de los eventos históricos que marcaron el siglo XX. El nuevo currículo, además, incluye una sugerencia metodológica para los docentes con el fin de que hagan una aproximación adecuada a la temática del Holocausto¹²⁹. Se recomienda a los docentes promover consultas bibliográficas o en la Internet, relacionadas con el proceso de exterminio de los judíos europeos y del pueblo roma durante la Segunda Guerra Mundial, y, de ser posible, motivar a sus estudiantes a ponerse en contacto con un sobreviviente para realizar una entrevista. Luego, los estudiantes deben desarrollar un ensayo sobre sus hallazgos, con el fin de reflexionar sobre la multicausalidad de la guerra, no solo en Europa sino en América Latina y, más específicamente, en el Ecuador.

A pesar de la importancia de la mención que se hace del Holocausto en las sugerencias metodológicas, se necesita aún que esta temática sea explícitamente incluida en el currículo nacional como tema de estudio, de acuerdo con el mandato de UNESCO.

128 AFCEGB Estudios Sociales, p. 28.

129 Ministerio de Educación del Ecuador, Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica, Estudios Sociales, page 62

Educación del Holocausto en el nivel de bachillerato

Desafortunadamente, en la asignatura denominada Historia y Ciencias Sociales¹³⁰ en el nivel de bachillerato, no se encuentra una mención específica sobre el Holocausto. Se prescribe el estudio de ambas guerras mundiales, lo que podría ser una oportunidad para profundizar en las particularidades de la Shoah. Sin embargo, es imprescindible insistir que se requieren referencias explícitas y específicas a esta temática, con el fin de establecer conexiones entre eventos históricos y realidades sociales que suceden y emergen en nuestro tiempo.

Es precisamente en el nivel de bachillerato cuando los estudiantes están en mejor capacidad de desarrollar opiniones mejor informadas sobre el exterminio de la judería europea, a través del establecimiento de vínculos con sentido entre sus propias vidas, en contextos actuales. Como ha sido comprobado por el trabajo de instituciones como *Facing History and Ourselves*¹³¹, existen inmensas posibilidades de aprendizaje significativo cuando se realizan conexiones válidas entre el Holocausto y situaciones actuales, al analizar temas como discriminación, deshumanización, las relaciones con los otros, el respeto y la tolerancia por las diferencias, conflictos escolares, entre otros de gran relevancia.

La unidad: derechos humanos, el Holocausto y genocidios recientes

En el año 2008, como un esfuerzo conjunto destinado a proveer a los docentes de más materiales y de mejor calidad para la enseñanza del Holocausto. De este modo, el Ministerio de Educación y la Unidad Educativa Alberto Einstein produjeron una guía para docentes titulada "Derechos Humanos, Holocausto y Genocidios Recientes, una unidad para el programa de Historia Universal"¹³², que trataba el tema del desarrollo histórico de la Segunda Guerra Mundial, que devino en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. La unidad, además, clarifica los nexos entre el Holocausto, los derechos humanos y los genocidios recientes, y da a los estudiantes y a los docentes la oportunidad de discutir sobre estos temas y sus

130 http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/Precisiones_Historia_Sociales_170913.pdf

131 <http://www.facinghistory.org>

132 Los Derechos Humanos, el Holocausto y los genocidios recientes, Ministerio de Educación del Ecuador.

relaciones con situaciones relevantes, actuales, como la discriminación, exclusión de grupos sociales, migraciones, entre otros.

Para cubrir la temática de manera extensa y suficiente, la unidad antes mencionada trata sobre cuatro temas fundamentales: el itinerario histórico de los Derechos Humanos; las violaciones a los Derechos Humanos; la Shoah; y, genocidios recientes. La unidad didáctica provee de recursos para mejorar las experiencias de enseñanza y aprendizaje y para fortalecer los conceptos relacionados con la Shoah, incluyendo fragmentos y referencias a materiales producidos por Yad Vashem, la Autoridad para la Recordación del Holocausto del Estado de Israel¹³³.

Alrededor de 2.000 ejemplares de la unidad se imprimieron y se distribuyeron por todo el país, y casi 20.000 docentes fueron capacitados por personal del Ministerio de Educación, quienes a su vez fueron capacitados en Yad Vashem.

Concursos de ensayo

El currículo y la unidad didáctica presentaron tanto el reto de transmitir el conocimiento del Holocausto a los estudiantes como la necesidad de tener a disposición herramientas e instrumentos que permitieran monitorear los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en cada nivel.

Para esos efectos, el Ministerio de Educación, la Comunidad Judía del Ecuador y el Colegio Alberto Einstein, abordaron estas necesidades al coorganizar el Primer Concurso de Ensayo titulado “Derechos Humanos, Holocausto y Genocidios Recientes”, en el año 2010. Este fue el primero de cuatro concursos realizados hasta esta fecha. Los concursos se han dividido en dos categorías:

- Estudiantes, en la que los participantes deben escribir un ensayo sobre los tres temas propuestos, sobre la base de una investigación bibliográfica.
- Docentes, en la que los participantes deben desarrollar la planificación de una unidad didáctica, que incluya recursos, actividades de enseñanza y aprendizaje, instrumentos de evaluación, y evidencias de logro alcanzado por los estudiantes.

En las cuatro ediciones de los concursos, se han receptado alrededor de 200 trabajos en promedio en la categoría estudiantes, y alrededor de 150 en la de docentes, provenientes de todo el país. Para la edición 2014 se sumó un nuevo miembro coorganizador, la Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador, a través del

133 ídem.

Programa Andino de Derechos Humanos. LA UASB es un centro de estudios de posgrado con reconocimiento internacional, y con presencia en toda la Comunidad Andina de Naciones.

Cooperación interinstitucional

Gracias al trabajo mancomunado entre el Ministerio de Educación, la comunidad Judía del Ecuador y la Unidad Educativa Alberto Einstein, Ecuador tuvo la oportunidad de ser representado en foros internacionales de alto nivel, como el Simposio sobre Prevención de Genocidios, organizado por el Salzburg Global Seminar en Austria. El Ecuador tuvo dos participaciones: la primera en 2010, con la presencia del entonces Ministro de Educación, Raúl Vallejo y de Raquel Katzkowicz, Directora General de la Unidad Educativa Alberto Einstein. Más tarde, en 2012, el país fue representado en el mismo Simposio por un funcionario de la Dirección de Bachillerato del Ministerio de Educación.

Conclusiones

Las instituciones en Ecuador que se han comprometido con la educación del Holocausto están en procesos continuos de promover la expansión de redes en la esfera latinoamericana, con el objetivo de compartir experiencias y potenciar las posibilidades de formación para docentes y expertos. Un ejemplo de estos esfuerzos es el que realizan en la actualidad cuatro participantes del Simposio de Educación sobre el Holocausto y Prevención de Genocidios del Salzburg Global Seminar en 2012. Se pretende generar un encuentro regional con expertos, académicos y líderes comunitarios con el objeto de generar un diagnóstico de la situación de la enseñanza del Holocausto en América Latina, siguiendo el modelo y la metodología aplicada en los simposios del SGS.

Las redes que se promueven deben ser ampliadas, promoviendo alianzas fortalecidas con las instituciones líderes en la educación del Holocausto a nivel mundial y regional, que aseguren la solidez de las estructuras de cooperación institucional en Ecuador. Algunos pasos se han dado ya en esta dirección, como los acuerdos firmados entre la Unidad Educativa Alberto Einstein y el Museo del Holocausto de Washington, y el Museo de la Tolerancia en México D.F. Estos acuerdos han permitido que los ganadores del segundo y tercer concurso de ensayo puedan asistir a Washington D.C y México D.F. a visitas guiadas a las respectivas instituciones, como premio otorgado por los organizadores.

Queda aún por hacer con respecto al establecimiento de alianzas que garanticen un continuo de programas que puedan fortalecer la formación de docentes, tanto en sus habilidades didácticas, como en los conocimientos necesarios sobre la temática específica.

Según la Ley Orgánica de Educación Intercultural¹³⁴, el currículo nacional debe ser revisado y actualizado cada tres años. Este hecho constituye una oportunidad para reforzar la presencia de la enseñanza y el aprendizaje del Holocausto en el currículo, lo que a su vez se puede traducir en capacitación docente, dada la obligatoriedad que hoy tiene el documento curricular en el país, como parte de la recuperación de la rectoría del sistema por parte del Ministerio de Educación. La formación docente, que actualmente es competencia de la Universidad Nacional de Educación, UNAE, debe ser atendida para fortalecer la temática de Derechos Humanos en general.

En el año 2013, el Ministerio de Educación decidió no adoptar el tema del Holocausto y genocidios recientes para la organización del IV Concurso de Ensayo; a cambio, el concurso se denominó “Derechos Humanos para una Cultura de Paz”. Como resultado de este cambio, solo el 6% de trabajos presentados por estudiantes y docentes profundizaron en el tema de la Shoah y sus particularidades. Las instituciones organizadoras de los concursos deberán tomar en cuenta esta realidad, de cara a futuras ediciones.

Desde el año 2011, la Unidad Educativa Alberto Einstein maneja el Centro de Recursos Manuel Antonio Muñoz Borrero, llamado así en honor al único ecuatoriano reconocido como Justo entre las Naciones¹³⁵. Borrero fue el cónsul del Ecuador en Estocolmo, Suecia, en la época de la Segunda Guerra Mundial y expidió más de un centenar de pasaportes a refugiados judíos, quienes lograron emigrar y, por tanto, salvar sus vidas gracias a esta acción.

El Centro MAMB está llamado a convertirse en una institución de influencia regional con roles determinantes, tales como:

- Convertirse en el repositorio de archivos sobre la Shoah y la inmigración judía a Ecuador y Latinoamérica.
- Promover la discusión sobre Derechos Humanos entre académicos, docentes y estudiantes en la región.

134 LOEI, Registro oficial ZSP 417, 31 marzo de 2011.

135 http://www.yadvashem.org/yv/en/about/events/event_details.asp?cid=117

En la actualidad, el Centro MAMB presta sus servicios como proveedor de recursos para estudiantes y docentes que participan en los concursos de ensayo, así como a estudiantes que desarrollan investigaciones sobre el Holocausto y la Segunda Guerra Mundial.

Es importante continuar y redoblar los esfuerzos para asegurar que nuestras sociedades comprendan que la Shoah no fue un evento contra los judíos europeos, sino contra toda la humanidad.

La transmisión del Holocausto en el marco de las políticas de educación y memoria del Estado argentino

*María Celeste Adamoli, Emmanuel Kahan, Pablo Luzuriaga,
Ministerio de Educación*

Programa Educación y Memoria
Ministerio de Educación de la Nación¹³⁶

Las políticas de memoria del Ministerio de Educación de la Nación Argentina

“La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación”, decía el filósofo alemán, Theodor Adorno, en abril de 1966. En poco tiempo se cumplirán cincuenta años de aquella afirmación, tiempo considerable para evaluar cuánto hemos avanzado en políticas educativas que vayan en ese sentido. En este trabajo, proponemos un balance de lo hecho durante los últimos años en Argentina y una serie de puertos conceptuales sobre la enseñanza de estos temas a los que hemos arribado como consecuencia del trabajo con escuelas y docentes. En Argentina, el programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación, desde hace nueve años, desarrolla una política educativa que promueve la enseñanza de la historia reciente mediante la elaboración y puesta a disposición

136 Lic. M. Celeste Adamoli, Dr. Emmanuel Kahan, Lic. Pablo Luzuriaga.

de materiales y acciones de capacitación docente en todo el país. Para esto se sostiene en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el año 2006, que en su artículo 3° señala: “La educación es una prioridad nacional y se constituye como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico y social de la Nación”.

El artículo 92 de la misma ley insta a realizar acciones concretas para la inclusión de los contenidos curriculares mínimos comunes a todas las jurisdicciones en temas tales como la construcción de la identidad nacional desde la perspectiva regional latinoamericana; la causa de la recuperación de Malvinas; y el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva de la historia reciente, con el objetivo de “generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”. En esta línea, la Resolución 80/09 del Consejo Federal de Educación (instancia en la cual se reúnen todos los ministros de cada una de las provincias argentinas³⁷), titulada “Plan de Enseñanza del Holocausto”, compromete a los ministerios nacional y provinciales a la realización de acciones concretas para la inclusión curricular y la enseñanza de esa temática.

En el marco de dicho plan, el Programa Educación y Memoria del ministerio nacional, junto a un equipo de referentes de los ministerios provinciales, conforma la Red Nacional de Educación y Memoria. Esta red se encarga de desarrollar acciones concretas para la efectiva inclusión de los temas de educación y memoria y participa de reuniones periódicas donde discute la elaboración de materiales y planifica el dictado de seminarios de capacitación docente para distintos niveles del sistema educativo argentino.

Desde 2006, contamos entonces con una Ley Nacional que tiene dos artículos específicos sobre la enseñanza de temas de memoria y una resolución, acorde a dichos artículos, firmada por todos los ministros de educación del país, donde se comprometen a enseñar el Holocausto. En este contexto, se han publicado una amplia gama de materiales que, además de su perspectiva conceptual e histórica, brindan una serie de propuestas didácticas para trabajar estos temas en las aulas.

137 Cabe señalar que la educación argentina funciona de modo descentralizado y en cada una de las 24 provincias existe un Ministerio de Educación provincial. El Consejo Federal de Educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional.

Memorias en Fragmentos, por ejemplo, es uno de los libros que permite a los docentes encontrar una pluralidad de testimonios sensibles acerca de la experiencia vivida durante el Holocausto. *La Shoah en la pantalla*, traducción de un trabajo de Anne-Marie Baron, está compuesto por una aproximación a una serie de films clásicos sobre el Holocausto, desde *Noche y Niebla* (Resnais, 1955) hasta *El Pianista* (Polanski, 2002), con diversas perspectivas para su trabajo con los alumnos y las alumnas. Finalmente, *Holocausto. Preguntas, respuestas y propuestas para su abordaje* es un material producido íntegramente por el equipo del Programa de Educación y Memoria.

Estos materiales, editados por el Ministerio de Educación de la Nación, son distribuidos a las escuelas de todo el territorio nacional y, particularmente, son utilizados durante el dictado de las capacitaciones que brinda el Ministerio de Educación en cada una de las provincias argentinas. A estas capacitaciones, se suman las que se desarrollan periódicamente con los referentes de la Red Nacional de Educación y Memoria. Durante el desarrollo de las mismas, hemos contado con la presencia de reconocidos y prestigiosos investigadores y académicos de distintas universidades nacionales y organismos internacionales dedicados a la investigación y enseñanza del Holocausto, como la Red Internacional de Estudios para el Genocidio, UNESCO, Escuela Internacional para el Estudio del Holocausto, Yad Vashem, The Anne Frank House de Ámsterdam, la Casa de la Conferencia de Wannse, entre otros.

A su vez, este Ministerio junto al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, el Ministerio de Relaciones Exteriores, la Agencia Nacional contra la Discriminación, el Racismo y la Xenofobia (INADI) y un conjunto de reconocidas y prestigiosas organizaciones de la sociedad civil conforman el capítulo local de la Alianza Internacional para el Recuerdo del Holocausto (IHRA). Esta mesa de trabajo permite extender las líneas de abordaje y capacitación en torno a la enseñanza del Holocausto a un amplio conjunto de actores de la red de enseñanza pública y privada.

Hacia una pedagogía de la memoria

Las experiencias en torno a la educación y la memoria son plurales. Los modos y procesos a través de los que se construyen los *regímenes de memoria* son diversos y se atienen a los contextos en que los relatos y las voces acerca de la experiencia del pasado reciente se van forjando. En nuestro país, la enseñanza del Holocausto está imbricada con la reflexión acerca de cómo enseñar nuestra propia experiencia conocida como *terrorismo de Estado*. Hoy sabemos que en el periodo 1976-1983, en nuestro país, la dictadura militar implementó un plan represivo cuyo eje fue

la implementación de más de quinientos centros clandestinos de detención. La enseñanza de estos temas en nuestro país tiene como referente tanto la violación de la dignidad humana perpetrada por el genocidio del Holocausto, como la violación a los derechos humanos implementada por la última dictadura argentina.

La experiencia en torno a la Educación y la Memoria que vivimos en Argentina es distinta a la de otros países. El modo en que enseñamos acerca del terrorismo de Estado en nuestro territorio y el modo en que enseñamos sobre el Holocausto, está vinculado a la forma en que la sociedad argentina ha avanzado en la resolución de las heridas abiertas por la violación a los derechos humanos durante la última dictadura militar. En 2006, cuando comenzamos a desarrollar las políticas que venimos describiendo, había ya una larga historia de marchas y contramarchas por parte de la sociedad y el Estado en la agenda de los derechos humanos. En 1985, los principales responsables de los crímenes cometidos en nuestro país fueron condenados por tribunales civiles; dos años más tarde, tras una serie de levantamientos militares que pusieron en jaque a las instituciones democráticas, los juicios fueron detenidos por dos leyes que impidieron continuar con la resolución jurídica del problema. Pocos años después, tras más presiones militares, quienes habían sido juzgados y condenados fueron amnistiados y liberados. Recién a partir del año 2003, el Estado argentino dejó atrás los años de impunidad, derogó y declaró nulas las leyes que impedían juzgar a los criminales volviendo a abrir la posibilidad de resolver jurídicamente la herida abierta por los crímenes cometidos. Enseñar sobre violación a los derechos humanos es distinto en un país donde quienes perpetraron ese tipo de crímenes están presos y no circulando en libertad por la vía pública. Un joven aprende distinto sobre el Holocausto en uno y otro caso.

Pensar el tema de la enseñanza en temas de memoria y derechos humanos en Argentina, implica comprender que, así como el mundo pensó a los hombres y sus derechos de un modo distinto después de Auschwitz, la sociedad argentina tuvo un antes y un después del terrorismo de Estado practicado durante la última dictadura. Esta se caracterizó por diseminar el terror en todo el cuerpo social, por la desaparición forzada de personas y la apropiación de menores. La dictadura utilizó la violencia estatal para eliminar a sus adversarios políticos a través de distintos dispositivos disciplinarios, cuyo signo más visible y siniestro fueron los centros clandestinos de detención.

No obstante, más allá de nuestra propia experiencia, tal como sostiene Andreas Husseyn, vivimos en un tiempo caracterizado por la presencia de una significativa proliferación de formas del recuerdo: museos, memoriales, obras de arte, fotografías,

fechas en los calendarios, monumentos y marcas territoriales, entre otras¹³⁸. La memoria se ha convertido en una preocupación central de la cultura y la política contemporánea de las sociedades de occidente. Sin embargo, son muchos los analistas que advierten acerca de cómo este afán memorialístico convive con la dificultad de dotar de vitalidad a ese mismo pasado. El historiador Eric Hobsbawm solía decir que en la actualidad vivimos en un presente permanente “sin relación orgánica alguna con el pasado”¹³⁹.

Como señalan algunos trabajos en torno a los casos alemán, italiano y polaco, las polémicas acerca de quienes han sido víctimas, testigos y victimarios no se han cerrado sino que, con el paso de los años, resinificaron sus sentidos¹⁴⁰. Atendiendo a esto, podríamos introducir, frente a las discusiones que estas experiencias aún concitan, un llamado de atención de la pedagoga argentina, Inés Dussel, quien sostiene que le pedimos a la escuela que acomode temas que socialmente no han podido acomodarse¹⁴¹.

¿Qué lugar tiene la educación y la pedagogía frente a estos fenómenos? ¿Cómo formulamos y promovemos, desde la tarea docente, preguntas en tiempo presente que nos permitan comprender pasados signados por el horror, imaginando futuros más justos? ¿Cómo dotamos de valor a esos pasados? ¿A través de qué recursos educativos los abrimos a la singularidad de las nuevas generaciones? ¿Qué es aquello que no habría que olvidar? ¿Qué cuestiones son las que deberíamos comprender?

La transmisión del pasado reciente en las escuelas se enfrenta con estas y otras preguntas. Se trata de cuestiones que, si bien están presentes en la educación en general, cobran singularidad a la hora de enseñar hechos traumáticos de la historia. Una de esas cuestiones se vincula con la “apropiación generacional”, con el modo en que los jóvenes leen el pasado desde sus propias condiciones de existencia. Así como los docentes adultos tienen la función de transmitir una cultura y la responsabilidad

138 Huyssen, A., *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

139 Hobsbawm, E., “Vista panorámica del Siglo XX”, en *Historia del siglo XX*, Buenos Aires, Crítica, 1999, p. 13.

140 Robin, R., “El nuevo devenir victimario de Alemania”, Focardi, F., “El debate sobre la Resistencia en Italia: legitimación política y memoria histórica de la Primera a la Segunda República”, Tonini, C., “Confesión y absolución. La actividad del Instituto Polaco de la Memoria Nacional entre historia, memoria y justicia” en Vinyes, R., *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*, Buenos Aires, Del Nuevo Extremo, 2009.

141 Dussel, I., “A 30 años del golpe: repensar las políticas de transmisión en la escuela”, en: Ríos, Guillermo (ed.), *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre educación y memoria*. SantaFe, Amsafe editorial, 2007, pp. 157-178.

de tratar con especial cuidado la transmisión de las situaciones límites, los jóvenes, por su lugar en el mundo, están destinados a recrear esa cultura, muchas veces dotándola de nuevos sentidos y otras, incluso, adoptando posiciones indiferentes frente a ella.

Así lo explica Jacques Hassoun en su libro *Los contrabandistas de la memoria*: “una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo”¹⁴². La transmisión, entonces, solo es posible a partir de la introducción de diferencias en la herencia recibida. En este sentido, la transmisión funciona cuando aparecen “fallas”, es decir, nuevas preguntas ante la herencia recibida. Las distancias generacionales, de clase, geográficas e ideológicas son las que le formatean esas “fallas” que, lejos de ser pensadas como errores, pueden ser vistas como el motor de la reflexión pedagógica y política de la enseñanza del Holocausto.

Si el problema está en cómo transmitir esa herencia -que además es estratégica-, la enseñanza del Holocausto enfrenta a los docentes con situaciones especialmente complejas en términos de qué, cómo y para qué enseñar experiencias límites. Estas preguntas resultan ineludibles para pensar la enseñanza del Holocausto en la escuela. Se trata de preguntas que aluden a nuestra responsabilidad social y como docentes.

El estudio, la reflexión y el debate en torno al Holocausto nos permiten no solo ejercer la memoria sobre un hecho clave de la historia y de profundas consecuencias en la cultura humana, sino abrir una serie de interrogantes acerca de la comprensión y el respeto de la otredad en nuestras propias comunidades, la defensa y el respeto de la diversidad, capitales para la construcción de ciudadanía. Es en este sentido que consideramos que su estudio, en tanto acontecimiento histórico, puede ser un “puente” para interpelarnos sobre nuestra propia experiencia: cómo participar de una vida ciudadana activa y responsable, cómo no ser indiferentes ante el dolor de los demás, cómo exigir que las sociedades y los gobiernos respeten los derechos humanos universales.

Estas preguntas en torno a cómo enseñar el Holocausto nos permiten volver sobre todo lo que el acontecimiento tiene de potencial crítico. Pues, quizás sea bueno recordar una expresión de la politóloga argentina Pilar Calveiro donde señala: “La repetición puntual de un mismo relato, sin variación, a lo largo de los años, puede representar no el triunfo de la memoria sino su derrota. Por una parte, porque toda

142 Hassoun, J.; *Los contrabandistas de la memoria*. Bs. As., ed. De la Flor, 1996, p. 17.

repetición `seca` el relato y los oídos que los escuchan; por otra, porque la memoria es un acto de recreación del pasado desde la realidad del presente y el proyecto de futuro¹⁴³. Por eso consideramos importante señalar que no se trata de atravesar la enseñanza del Holocausto ateniéndonos a un sentido petrificado de lo acontecido sino detenernos a considerar todo el potencial crítico que la experiencia del nazismo tiene para pensar nuestro presente y proyectarnos hacia un mejor futuro.

En las capacitaciones dictadas desde el Ministerio de Educación trabajamos con una idea de Susan Sontag que propone que no es lo mismo *entender* que *recordar*, porque de algún modo para recordar o conmemorar no necesitamos necesariamente comprender¹⁴⁴. Esta es una discusión interesante y nosotros creemos que la escuela puede tener un espacio para el recuerdo, pero que por definición la escuela debe promover marcos explicativos y preguntas que ayuden a pensar cómo fue posible. En este sentido, los temas de memoria surgen como un nuevo problema pedagógico que no puede dejar de formularse preguntas acerca de cómo abordar el pasado desde el presente, es decir: qué recordar, cómo recordar y para qué recordar.

Como sugeríamos anteriormente, el Holocausto -como el terrorismo de Estado en Argentina u otros genocidios que tuvieron lugar durante el siglo XX- son acontecimientos sumamente complejos que requieren de una aproximación profunda que burle la fugacidad de una fecha conmemorativa. Incluso se puede considerar que estos temas más que acontecimientos que se abordan a través de la lógica del calendario son temáticas transversales que pueden ser trabajadas a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con características propias y específicas, “pero sin duda atravesados por las mismas reflexiones acerca del valor de la vida humana, el respeto por los Derechos Humanos y la necesidad de profundizar las condiciones democráticas para la coexistencia, el Holocausto y el terrorismo de Estado comparten una característica fundamental: el ejercicio de la memoria como una condición *sine qua non* para garantizar la vigencia del respeto por la vida y la justicia, así como el alerta permanente para evitar el regreso del terror porque, en tanto humano, está siempre presente como una posibilidad¹⁴⁵.

143 Calveiro, Pilar, *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*, Buenos Aires, Norma, 2005, p. 11.

144 Sontag, Susan, *Ante el dolor de los demás*, Bogotá, Alfaguara, 2003.

145 Ministerio de Educación, *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*, Buenos Aires, 2010.

Experiencias en torno al abordaje del Holocausto

Como venimos sugiriendo, la enseñanza del Holocausto presenta una serie de complejidades. Las mismas tienen que ver tanto con la singularidad del derrotero histórico de cada uno de los países, regiones y provincias donde la temática es abordada, como con la diversidad de actores -definidos por sus adscripciones identitarias- que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, no creemos que haya recetas o buenas prácticas universales acerca de cómo enseñar el Holocausto. Si bien trabajamos con el horizonte de enseñar para que no se repita, sabemos -o el propio derrotero histórico *post* Holocausto nos advierte sobre ello- que no tenemos garantía de que experiencias de índole similar no vuelvan a ocurrir.

En todo caso, nuestro trabajo como docentes, agentes estatales dedicados a la capacitación en la problemática de la educación y la memoria, nos ha puesto de cara a algunas situaciones cuya reflexión podemos compartir con el objeto de mostrar el modo en que hemos resuelto -o no- algunas situaciones específicas en torno a la enseñanza de estos temas.

¿Me puede ir mal en un examen sobre “Ghetto”?

Recibimos un mail de una docente que trabaja sobre enseñanza del Holocausto que nos acercaba un problema y una reflexión. Decía lo siguiente:

“¿Me voy a ir a un gueto?”, preguntó Maru, de 12 años, alumna de una escuela privada no confesional. En Historia le dieron para estudiar el Holocausto, y para el lunes había que saber guetos y campos de concentración. “¿Es como matemática y geografía?”, preguntó extrañada. “¿Hay que cumplir los objetivos de gueto y campo de concentración igual que con el Teorema de Tales o las termas e isobaras?”, dijo. Y terminó: “si a uno no le va bien, ¿se va a un gueto?”. Su pregunta, nada inocente, pone en cuestión todo el tema de la educación y la transmisión cuando enseñamos problemáticas que implican la violación sistemática de los Derechos Humanos [...] Vamos a las escuelas y damos cifras, hechos, nombres, explicamos, testimoniamos. 9:00hrs a 10:00hrs, Lengua; 10:00hrs a 11:00hrs, Gimnasia; 11:00hrs a 12:00hrs, Holocausto. Pero: ¿cómo podemos abrir preguntas, generar inquietud, interés, necesidad en la audiencia? ¿Cómo podemos sacudir la indiferencia y abrir el apetito por conocer? ¿Cómo podemos evitar la banalización?”.

La pregunta por los modos de concebir la evaluación en torno a la enseñanza del Holocausto y otros temas de memoria y derechos humanos es un punto nodal de lo

que en el apartado anterior denominamos *pedagogía de la memoria*. Si concebimos la enseñanza del Holocausto como un tema complejo, debido a la sensibilidad de la experiencia abordada, una premisa que considere esta complejidad debe ser parte del mismo proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Retomar la cuestión en torno a cómo contar, qué poner en el centro como representación de un genocidio es un problema central. Las prácticas más cristalizadas han puesto el acento en la dimensión del horror: la divulgación de los crímenes, la narración reiterada de las torturas, el detalle exhaustivo del sufrimiento, la profusión de fotografías escalofriantes que no aportan a la reconstrucción y comprensión de los hechos. ¿Cuántos tipos de tortura, nos pregunta el sociólogo argentino Daniel Feierstein, es necesario conocer para condenarla?¹⁴⁶ La circulación del testimonio horroroso instala una sensación de terror que conduce a la parálisis en la que la memoria es relegada a la morbosa reiteración y manipulación del espanto.

La misma excepcionalidad y sensibilidad de la temática abordada pone el acento en cómo acceder a la transmisión de una experiencia traumática sin que esta pueda resultar traumatizante para los alumnos. Habitualmente se tiende a enfocar la mirada en los procesos represivos -como el gueto o el campo de exterminio, por ejemplo- cuando se abordan estudios acerca de las persecuciones o las matanzas masivas. Sin embargo, detrás de los espeluznantes números que dan cuenta de la excepcionalidad de cada uno de los genocidios cometidos durante el siglo XX, es necesario detenerse en las vidas previas con la diversidad de proyectos culturales, sociales y políticos que fueron truncados.

En este sentido, la escuela se convierte en un ámbito central para recuperar las herencias culturales de aquellas poblaciones que transitaron experiencias concentracionistas y de exterminio. El desafío es asumir una memoria más digna, legítima y certera de las víctimas de los genocidios para comprender y aprender de cada una de las derrotas que la humanidad se propinó a sí misma a lo largo del siglo XX.

Lo propio y lo ajeno

Durante las capacitaciones en torno al eje Holocausto, algunos docentes presentaban una serie de reparos en torno de la relevancia de la problemática para su enseñanza

146 Feierstein, Daniel, Las formas de realización de las prácticas genocidas, en Feierstein, Daniel, *Seis estudios sobre genocidio. Análisis de las relaciones sociales: otredad, exclusión y exterminio*. Buenos Aires, EUDEBA, 2000, pp. 118-119.

en las aulas. Si bien reconocían la importancia del acontecimiento, preguntaban por qué deberíamos abordar un tema ajeno/lejano frente a otros acaecidos en nuestras “propias” tierras.

Tras finalizar la presentación conceptual del eje -qué es el Holocausto, qué un genocidio, cómo abordar temas de Historia entrelazados con perspectivas de memoria-, docentes pidieron la palabra para, más o menos con términos parecidos, interrogarnos a los expositores y al auditorio si no sería más deseable que el Estado dedicara políticas, esfuerzos y personal a capacitar a docentes en el caso del exterminio de las poblaciones originarias centrandolo en la ejemplificación en el “olvido” de “La conquista del desierto”¹⁴⁷. La prédica concluía con una pregunta: “¿Por qué debemos preocuparnos por los judíos y Europa hacia mediados del siglo XX si tenemos casos de exterminios masivos en nuestro propio país?”

La pregunta llevaba en sí misma un índice de veracidad: desde los inicios de la historia argentina se podían rastrear diversos acontecimientos en los cuales la política de persecución y exterminio perpetrados por el Estado nacional había incrementado el tendal de víctimas. Sin embargo, el problema no parecería radicar en los “olvidos” del derrotero histórico -la Historia Argentina, con mayúsculas, es un contenido común y obligatorio en el currículo escolar- sino en la extrañeza, lejanía o ajenidad de las víctimas.

Este problema presentaba dos variaciones. En primer lugar, la noción del judío como víctima no resulta extraña en la historia política argentina. El primer episodio represivo de la Argentina moderna los tiene como protagonistas: la Semana Trágica (1919) se caracterizó por la persecución y asesinato de “rusos”, por parte de grupos policiales y la Liga Patriótica, en los barrios de Once y Villa Crespo en la ciudad de Buenos Aires. Más tarde, durante la última dictadura militar (1976-1983), el número de víctimas detenidas desaparecidas de origen judío resultó significativo. Finalmente, los atentados contra la Embajada de Israel (1992) y la Asociación Mutual Israelita de Argentina (1994) volvieron a poner en el centro del espacio público a los judíos como víctimas. Quizás sea, incluso, esta centralidad la que pueda explicar el predominio de la memoria del Holocausto en el país como paradigma para pensar los propios crímenes del terrorismo de Estado.

147 La llamada Conquista del desierto fue una campaña militar llevada adelante por el gobierno argentino entre 1878 y 1885, con el fin de ocupar el territorio pampeano y patagónico donde vivían los pueblos originarios, principalmente los Mapuches y Tehuelches.

En segundo término, la “ajenidad” presenta un problema pedagógico mayor más allá del prejuicio que se sintetiza en la pregunta acerca de qué hacer con el dolor de los demás. ¿Qué es lo propio y lo ajeno cuando abordamos estas experiencias? La perpetración de un genocidio no consiste tan solo en los asesinatos masivos, ni en la represión sistemática, ni en la ausencia de una tumba para los muertos, ni en la supresión de la posibilidad misma del duelo que trae el exterminio. La perpetración tiene además una triple eficacia: por un lado, la ausencia de una tumba produce un estado de suspensión del duelo; por otro, con las víctimas muere también una historia tramada en esas vidas: muere un mundo, una cultura, una lengua; por último, la perpetración conlleva un efecto adicional: si la perpetración fue posible, perdura un estado de amenaza para aquellos que aún pertenecen a la categoría que fue exterminada. En un *continuum* (y no sabemos hasta cuándo, no sabemos de qué puede depender) el sobreviviente -en un sentido ampliado: los que sobrevivimos a estas experiencias- está sometido a esta amenaza.

Por ello, el genocidio no está dirigido solo a las víctimas directas. El exterminio afecta a todo el conjunto social, y podría afirmarse que, en todo exterminio masivo, en el aniquilamiento de una parte de la población, la víctima es el conjunto de la población, es toda la comunidad quien sufre ese crimen y las consecuencias del crimen. Pues el genocidio no se limita a su realización material, sino que se realiza también en el campo de lo simbólico y lo ideológico. Si se sitúa el genocidio dentro de un complejo proceso histórico, se comprenderá que no resulta suficiente a los fines genocidas eliminar materialmente a los individuos, sino que en ellos se aniquilan los tipos de relaciones sociales que dichos cuerpos encarnaban.

Un ejemplo puede resultar ilustrativo. Muchos de los testimonios de los sobrevivientes del Holocausto, y luego diversos analistas e historiadores, cristalizaron un sentido sobre la noción de que “los judíos fueron aniquilados por el solo hecho de ser judíos”. Pero, como sugiere el trabajo de Daniel Feierstein, si uno prestara atención al conjunto de los cuerpos aniquilados por el nazismo comprendería que los judíos terminaron jugando un papel central precisamente porque la condición judía -en términos generales para la década del treinta y para Europa central- implicaba algo más que el solo hecho de ser judío. Los judíos, desde las narrativas sostenedoras de la idea del *complot*, podían ser adalides del

capitalismo tanto como cabecillas de las organizaciones revolucionarias de carácter comunista, pornógrafos, bohemios, anticlericales, entre otros¹⁴⁸.

La construcción de la negatividad de ciertos grupos se vincula con su potencial subversivo -en algunos casos- o su condición de inasimilables por un determinado orden social. Será desde esta perspectiva que Daniel Feierstein proponga considerar la noción de *prácticas sociales genocidas*¹⁴⁹ como “aquella tecnología de poder cuyo objetivo radica en la destrucción de las relaciones sociales de autonomía y cooperación y de la identidad de una sociedad, por medio del aniquilamiento de una fracción relevante de dicha sociedad y del uso del terror, producto del aniquilamiento para el establecimiento de nuevas relaciones sociales y modelos identitarios”¹⁵⁰.

Esta definición ampliada de la noción de jurídica de *genocidio*, por ejemplo, permitiría encarar una comparación de los crímenes del nazismo con los de la última dictadura militar argentina -o con otras experiencias “olvidadas”-, observando la capacidad de destruir y reorganizar las relaciones sociales en aquellas sociedades donde fueron implementadas diversas políticas de persecución y exterminio.

Hacia un paradigma que contemple el Holocausto y otros genocidios

Más allá de las reflexiones presentadas en el apartado anterior, tras la finalización de los encuentros con docentes nos preguntábamos acerca de la necesidad -o legitimidad- de trabajar en las escuelas las experiencias de exterminio masivas a través del caso específico del Holocausto. Esa pregunta solía venir acompañada de otras: ¿por qué no trabajar otros casos? ¿El genocidio armenio? ¿Los pueblos originarios? Más allá de nuestras respuestas y justificaciones inmediatas -la centralidad de Auschwitz para explicar el derrotero trágico que había caracterizado a la humanidad durante el siglo pasado-, tras cada capacitación nos invadían una serie de interrogantes acerca de cuál era la virtud de explicar una de las claves del siglo XX a través de un único caso.

148 Feierstein, Daniel, Las formas de realización de las prácticas genocidas en Feierstein, Daniel, *Seis estudios sobre genocidio. Análisis de las relaciones sociales: otredad, exclusión y exterminio*, Buenos Aires, EUDEBA, 2000, pp. 118-119.

149 Feierstein, Daniel, *Ibid.*

150 Feierstein, Daniel, *Ibid.*, p. 83.

Si bien continuamos reconociendo la centralidad que el Holocausto tiene para reflexionar en torno a diversas aristas que caracterizan una extendida política de exterminio de población civil perpetrada con diverso grado de anuencia por los Estados nacionales, desde el Ministerio de Educación y el Programa Educación y Memoria comenzamos a considerar en nuestro horizonte de trabajo la necesidad de abordar estas experiencias sensibles apelando a casos que, por diversos motivos, han permanecido “marginados” del canon occidental de estudios históricos, realizaciones filmográficas, traducciones literarias, etc.

De algún modo, tras abordar los ciclos que constituyen el derrotero del Holocausto, nos permitimos preguntarnos si aún después de la liberación de Auschwitz podemos decir que hemos sido liberados de su maquinaria o de las probabilidades de su repetición. Un ejemplo puede resultar doloroso, pero aleccionador: durante la primera mitad del siglo XX tuvieron lugar dos genocidios: el de los armenios y el de los judíos. ¿Qué pasó durante la segunda mitad? Los genocidios y las distintas variantes de crímenes de lesa humanidad se multiplicaron: el Pol Pot camboyano, las masacres de Ruanda, el genocidio en Bosnia y el de Guatemala, las políticas de terrorismo de Estado implementadas por las dictaduras militares en América del Sur, entre otras.

Está claro que no se trata de equiparar a Auschwitz con otras experiencias. Pero, como señala el historiador Enzo Traverso, vale la pena preguntarnos, al menos desde las prácticas de transmisión en los ámbitos educativos, si después de Auschwitz es posible convivir con experiencias de cárceles como las de Guantánamo o Abu Ghraib¹⁵¹. Al fin y al cabo, pareciera que en la comparación hay menos una búsqueda de verdad histórica que un llamado de atención sobre los crímenes que, aquí y ahora, se pueden estar perpetrando. Pues, siguiendo nuevamente a Traverso, “Desgraciadamente, es más fácil conmemorar los genocidios, sobre todo a decenios de distancia, que impedirlos”.

Es en este sentido que vale la pena pensar de qué modos la enseñanza del Holocausto se vincula también con el presente y con el futuro. Pronto se cumplirá medio siglo desde que el reconocido filósofo alemán, Theodor Adorno, formuló su frase que ya citamos y que tanto nos interpela a los docentes: “La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación”. Esta máxima puede orientarnos en un difícil camino para el que no hay fórmulas acabadas, pero sí voluntades y convicciones para seguir con la tarea educativa.

151 Traverso, Enzo, *El Pasado. Instrucciones de uso*, Madrid, Marcel Pons, 2007.

1903 • Rohan ATLAN 1915 • Lucien ATLANI 1911 • Germaine ATTAU
TAS 1914 • Estelle ATTAS 1921 • Jacob ATTAS 1881 • Sol ATTAS 1890 • Isaac ATTEIA
éon ATTYASSE 1898 • Guy AUBER 1925 • Irmgard AUBRY 1909 • Pessia AUFLEGER 18
CH 1914 • Léon AUSCHER 1900 • Eda Henriette AUSIEFF 1931 • Geneviève AUSIEFF
ne AUSTERER 1907 • Maurice AUSTERLITZ 1887 • Rebecca AUTOFAGE 1893 • Claire AVID
ette AVIDOR 1929 • David AVIGDOR 1880 • Lydia AVIGDOR 1887 • Nissim AVIMELEK 1
bert AVISSAY 1925 • Donna AVLAGON 1871 • Estelle AVLAGON 1907 • Nissim AVLAGO
AVRAM 1927 • Léon AVRAM 1905 • Mireille AVRAM 1924 • Nissim AVRAM 1904 • Pierre AV
anièle AVRUTIK 1939 • Esther AVSIPOFF 1876 • Moïse AVSIPOFF 1877 • Berthe AXELRAD
Georges AYACHE 1911 • Jules AYACHE 1902 • Léonie AYACHE 1870 • Reine AYACHE 190
Joseph AZARIA 1900 • Fanny AZENSTARCK 1921 • Dora AZIZA 1911 • Charles AZOULAY
6 • Juliette AZOULAY 1897 • Moïse AZOULAY 1916 • Simone AZOULAY 1899 • Victorine
BAACH 1942 • René BAACH 1941 • Sally BAACH 1901 • Perez BABAN
Boul BABANI 1920 • Moyem BABIC 1896 •
BACHNER

> **Recursos**

> **Notas sobre los autores**

Recursos acerca de la historia del Holocausto y el genocidio

www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/human-rights-education/holocaust-remembrance

El sitio web de la UNESCO es un buen lugar para empezar a indagar sobre el Holocausto y la enseñanza de los derechos humanos. Ofrece un marco internacional para examinar la conexión entre las cuestiones del Holocausto y el genocidio, y los derechos humanos.

www.un.org/es/holocaustremembrance

En este sitio web se puede encontrar información detallada del Programa de divulgación de las Naciones Unidas sobre el Holocausto. Se presentan materiales didácticos, así como oportunidades de desarrollo profesional.

<http://www.un.org/es/preventgenocide/adviser/index.shtml>

Sitio web de la Oficina del Asesor Especial de las Naciones Unidas sobre la Prevención del Genocidio.

<http://www.holocaustremembrance.com/educate>

El sitio web de la Alianza Internacional para el Recuerdo del Holocausto, órgano intergubernamental dedicado a la educación, el recuerdo y la investigación del Holocausto contiene abundante información práctica sobre todos los aspectos de la enseñanza del Holocausto. Además, contiene información sobre “El Holocausto y otros genocidios”.

www.ushmm.org

El sitio web del Museo Conmemorativo del Holocausto de los Estados Unidos (*United States Holocaust Memorial Museum*) presenta información histórica sobre el Holocausto amplia y detallada. Ofrece un fácil acceso a documentos de primera mano, incluidas fotografías y mapas que tratan el Holocausto. Contiene también amplia información sobre el genocidio y las atrocidades masivas.

<http://www.yadvashem.org/yv/es/index.asp>

El sitio web de Yad Vashem ofrece la mayor recopilación de información sobre el Holocausto del mundo y un acceso fácil a colecciones digitales, aprendizaje electrónico para profesionales, una base de datos con los nombres de las víctimas

de la Shoah y abundante información sobre la historia del Holocausto en diversos idiomas.

www.memorialdelashoah.org

El Memorial de la Shoah da acceso a numerosos recursos sobre el Holocausto, principalmente en francés. Incluye también un sitio web para alumnos de la enseñanza primaria: www.grenierdesarah.org y para docentes de secundaria: www.enseigner-histoire-shoah.org

www.memorial-museums.net

Una visita en línea de las instituciones de todo el mundo que abordan la historia del Holocausto, creada por la Fundación Topografía del Terror, en Berlín (Alemania).

www.projetaladin.org

Sitio web del proyecto Aladín, una iniciativa cultural multifacética patrocinada por la UNESCO, que pretende impedir la negación del Holocausto y todas las formas de racismo e intolerancia, promoviendo el diálogo intercultural, especialmente entre musulmanes y judíos. En inglés, francés, árabe, turco y persa.

www.annefrank.org

La Casa de Ana Frank es una organización independiente, encargada de preservar el lugar (Casa de atrás) donde Ana Frank se escondió durante la Segunda Guerra Mundial y donde escribió sus diarios. Pone a disposición de todo el mundo la historia de su vida, animando a reflexionar sobre los peligros del antisemitismo, el racismo y la discriminación, y la importancia de la libertad, la igualdad de derechos y la democracia. El sitio web www.annefrankguide.net está disponible en 22 idiomas y versiones para diversos países.

www.dornsife.usc.edu/vhi

El Instituto de Historia Gráfica y Educación (*Institute for Visual History and Education*) de la Fundación Shoah (*Shoah Foundation*), de la Universidad del Sur de California, alberga el mayor archivo del mundo de testimonios de supervivientes del Holocausto. Da acceso a un gran número de testimonios grabados en vídeo, a planes lectivos para docentes y a diversos recursos didácticos. Incluye también una sección de testimonios de supervivientes de Armenia, Rwanda y Camboya.

www.ioe.ac.uk/holocaust

El Instituto de Educación, de la Universidad de Londres (*University of London*), es la primera institución que combina una amplia investigación nacional sobre el Holocausto en la enseñanza y el aprendizaje, y programas nuevos, materiales y

recursos pensados para dar respuesta a los retos del aula, a los que se puede acceder a través del enlace **Holocaust**.

www.ctholocaust.co.za

La Fundación Sudafricana del Holocausto y el Genocidio, una iniciativa única en el continente africano, se dedica a la creación de una sociedad más respetuosa y justa, en la que se respeten y valoren los derechos humanos y la diversidad. Los centros que tiene la Fundación sirven para preservar la memoria de los seis millones de judíos asesinados durante el Holocausto y de todas las víctimas de los nazis, educar sobre las consecuencias del prejuicio, el racismo y la discriminación, y difundir el conocimiento de los peligros de la indiferencia, la apatía y el silencio.

www.instituteforthestudyofgenocide.org

El Instituto para el Estudio del Genocidio, organización independiente y sin ánimo de lucro fundada por la Universidad del Estado de Nueva York, se alberga en el **John Jay College of Criminal Justice** de la Universidad de la Ciudad de Nueva York, ofrece una amplia recopilación de sitios web sobre estudios del genocidio, crímenes de estado, grupos de riesgo, derecho internacional y genocidios pasados.

www.genocidewatch.org

Genocide Watch intenta crear un movimiento internacional para prevenir el genocidio y ponerle fin.

www.hrw.org

Human Rights Watch ofrece noticias, análisis, reportajes y una gran variedad de recursos sobre cuestiones relacionadas con los derechos humanos en todo el mundo.

www.facing.org

Facing History and Ourselves lucha contra el racismo, el antisemitismo y los prejuicios y promueve la democracia mediante programas educativos en todo el mundo, centrándose especialmente en la historia del Holocausto y otros ejemplos de genocidio y violencia de masas. **Facing History** ofrece diversos recursos, talleres, seminarios y oportunidades de aprendizaje en línea para educadores y estudiantes.

<http://www.auschwitz.org.pl/>

El campo nazi alemán de concentración y exterminio Auschwitz-Birkenau fue inscrito en la Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO en 1979. El sitio web del Museo estatal de Auschwitz-Birkenau da acceso a información y documentación histórica sobre el campo y ofrece diversos recursos educativos a educadores y estudiantes.

Notas sobre los autores

María Celeste Adamoli

Licenciada en Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Realizó una Maestría en Ciencias Sociales, con mención en Educación, en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO-Argentina. Actualmente, coordina el Programa Educación y Memoria, del Ministerio de Educación de la Nación en Argentina. A través de este programa, ha participado en la publicación de textos y materiales pedagógicos sobre el tema de la memoria. También ha facilitado talleres y conferencias sobre la transmisión de la historia reciente de Argentina, donde han participado docentes de todo el país. Ha participado como panelista en seminarios internacionales sobre temas de memoria y ha publicado una serie de artículos en revistas especializadas. Al mismo tiempo, se ha desempeñado como docente en educación secundaria, universitaria y en bachillerato para personas jóvenes y adultas.

Yehuda Bauer

Es Profesor de Estudios sobre el Holocausto (emérito) de la Universidad Hebrea, Asesor Académico de Yad Vashem, Miembro de la Academia de Ciencias Israelí y Honorable Presidente de la Alianza Internacional de Conmemoración del Holocausto. Internacionalmente, también forma parte de los esfuerzos de la red del Comité Asesor sobre la Prevención del Genocidio. Ha publicado quince libros, casi todos sobre el Holocausto, la mayoría traducidos a varios idiomas. Ha publicado alrededor de 100 artículos científicos en diferentes revistas. Sus libros más conocidos son *Jews for Sale?* (Yale University Press, 1994), *Rethinking the Holocaust* (Yale UP, 2001) y *Death of the Shtetl* (Yale UP, 2009).

Georges Bensoussan

Historiador, ex profesor de historia en escuelas secundarias, es Director de publicaciones del Memorial de la Shoah en París. Es Jefe de Redacción de la *Revue d'Histoire de la Shoah*, el único diario francófono dedicado a la historia del genocidio del pueblo judío. Es autor de numerosos libros sobre la Shoah, sionismo y el final del judaísmo en tierras árabes, incluyendo: *Histoire de la Shoah* (PUF, 1996, 5ª edición 2012), *Auschwitz en héritage? D'un bon usage de la mémoire* (Fayard-Mille et une nuits, 2003) y *Histoire intellectuelle et politique du sionisme 1860-1940* (Fayard, 2002). En el 2008, ganó el premio de la *Fondation du Judaïsme Français* (Fundación del judaísmo en Francia).

Ulrike Capdepón

Dipl.-Pol., PhD en el Instituto de Estudios Latinoamericanos (ILAS) del GIGA Instituto Alemán de Estudios Globales y Regionales y de la Universidad de Hamburgo. Trabajó como Marie Curie-Fellow en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), en Madrid. Estuvo como Otto-Bennemann-Fellow en el Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional de Libros de Texto (GEI) en Brunswick donde colaboró con el proyecto *The International Status of Education about the Holocaust. A Global Mapping of Textbooks and Curricula* llevado a cabo en cooperación con la UNESCO. Después de haber estado trabajando en un proyecto del *European Research Council* (ERC) en la Universidad de Konstanz sobre la desaparición forzada como práctica represiva durante la dictadura militar argentina. Actualmente es DAAD-Visiting Scholar en el Institute for the Study of Human Rights (ISHR) de Columbia University en Nueva York. E-mail: capdepon@giga-hamburg.de

Jennifer Ciardelli

Jennifer Ciardelli desarrolla y facilita programas educativos para oficiales militares extranjeros y de Estados Unidos, y para ejecutivos federales, en el Museo Conmemorativo del Holocausto de Estados Unidos. Los enfoques para investigar el Holocausto incluyen consideraciones sobre liderazgo y prevención del genocidio. Está involucrada con las iniciativas institucionales que implican exposiciones especiales, presencia en la web del Museo y planificación institucional. Se ha presentado en foros nacionales e internacionales. Antes de ingresar al Museo, impartió talleres en educación superior y secundaria, sobre temas como el diseño curricular del Holocausto y estudios sobre el genocidio, historia europea, pensamiento crítico y diseño curricular. Posee una licenciatura en historia e inglés y una Maestría en educación.

Mariela Chyrikins

Graduada en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Ha realizado un Master en Desarrollo Sostenible en el Instituto de Estudios Sociales, de la Universidad Erasmus de Rotterdam. Es coordinadora de programas educativos de la Casa de Ana Frank, Amsterdam, en América Latina. Es especialista en educación sobre Holocausto, y educación en derechos humanos en sociedades postconflicto. Ha realizado proyectos educativos con jóvenes y docentes, en más de 10 países en América Latina, Europa y Asia.

Sophie Ernst

Profesora de filosofía. Actualmente, trabaja enseñando sobre “moral laïque” (moral secular), a ser prontamente implementada en escuelas francesas. Anteriormente, trabajó como investigadora en el Instituto Francés de Educación de la Ecole normale supérieure de Lyon, donde participó en numerosos programas de formación docente para enseñanza primaria y secundaria. También creó un grupo de investigación sobre los desafíos que se crean a partir del aumento de demandas de memoriales, que transmiten las exigencias morales y las exigencias políticas. Está asociada con la Fundación Auschwitz en Bruselas y organizó un seminario en el Collège international de philosophie sobre “traumas históricos, memoria y educación: desafíos éticos y políticos”. La Sra. Ernst es la autora de *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement* (IFE-ENS [ex INRP], Lyon, 2008).

Richard Freedman

Director del Centro del Holocausto de la Ciudad del Cabo y de la Fundación Sudafricana del Holocausto y el Genocidio, órgano que agrupa a los tres centros del Holocausto en Sudáfrica, ubicados en Durban, Johannesburgo y Ciudad del Cabo. Participó activamente en las escuelas independientes de Sudáfrica, luego de haber sido director de la Escuela Herzlia Weizmann, desde 1990 hasta el 2005, presidente de la Asociación de Directores de escuelas judías de Sudáfrica, y miembro del comité ejecutivo de la Asociación de Escuelas Independientes de Sudáfrica (Cabo Occidental). Es miembro del consejo de la Federación de Museos Internacionales de Derechos Humanos. Es miembro del Museo del Holocausto de Estados Unidos y de los Seminarios Globales de Salzburgo, y ha sido una guía en la marcha internacional denominada “Marcha de los Vivos”.

Konstanty Gebert

Konstanty Gebert es académico residente en el Centro Taube para la Vida Judía y la Cultura en Varsovia, investigador asociado de la oficina de Varsovia del Consejo Europeo de Relaciones Exteriores, y periodista y columnista internacional en *Gazeta Wyborcza*, el periódico más importante de Polonia. Activista disidente en la década de 1970 y 1980, ayudó a organizar la *Jewish Flying University* y trabajó como periodista clandestino. Fundador de la Midrasz, revista mensual judía polaca intelectual.

Yosi J. Goldstein

Dr. Yosi J. Goldstein, recibió su tesis doctoral (Ph.D.) del Instituto para el Judaísmo Contemporáneo de la Universidad Hebrea de Jerusalén en 1993. Nacido en Argentina, reside en Jerusalén desde el año 1975. Yosi fue director educativo de las Oficinas regionales del Departamento de Educación de la Agencia Judía. Asimismo es docente en el Centro Melton de Educación Judía y Yad Vashem.

Zehavit Gross

Zehavit Gross es el jefe del programa de postgrado de Dirección y Desarrollo de Sistemas de Educación no Formal en la Escuela de Educación de la Universidad Bar-Ilan, Israel. Sus principales áreas de especialización son la Educación sobre el Holocausto, Educación en Derechos Humanos y Educación para la Paz. Actualmente participa en proyectos internacionales en Europa, Australia, Nueva Zelanda, Singapur y Hong Kong. Fue invitada, con Doyle Stevick de la Universidad de Carolina del Sur, a editar dos números especiales de *Prospects* (Publicación trimestral de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO) sobre la educación del Holocausto. Junto con Lynn Davies (Universidad de Birmingham) y Khansaa Diab, también es autora de un libro titulado *Gender, Religion and Education in a Chaotic Postmodern World*, publicado por Springer.

Shulamit Imber

Shulamit Imber es el Director Pedagógico de la Escuela Internacional de Estudios sobre el Holocausto (*International School for Holocaust Studies*), y es titular de la Cátedra Fred Hillman en Memoria de Janusz Korczak en Yad Vashem en Jerusalén, Israel. Está reconocida mundialmente como pionera de la educación sobre el Holocausto. Tiene más de 30 años de experiencia en docencia y ha desarrollado varias unidades educativas acerca del holocausto en diversos idiomas. Shulamit es miembro del Grupo de Trabajo de Educación de la Alianza Internacional de la Memoria del Holocausto (International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA)).

Jane Jacobs-Kimmelman

Jane Jacobs-Kimmelman, oriunda del Reino Unido de Gran Bretaña, es directora de proyectos de la Escuela Internacional de Estudios sobre el Holocausto, Yad Vashem. Recientemente, Jane presidió el Grupo de Trabajo de Comunicación de la Alianza Internacional de la Memoria del Holocausto (International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA)).

Emmanuel Nicholas Kahan

Emmanuel Nicholas Kahan es Doctor en Historia y Maestro en "Historia y Memoria" de la Universidad de La Plata (UNLP). Se desempeña como investigador del CONICET, con sede en el Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de La Plata (UNLP). Actualmente es profesor de teoría política en el Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, y ofrece cursos de postgrado en diversos masters. Desde 2009, se ha desempeñado como consultor para el Ministerio Nacional de Educación de Argentina, para el Programa Educación y Memoria, que se centra en los aspectos relacionados con la historia y la memoria del Holocausto.

Wolf Kaiser

Director Adjunto de la Casa de la Conferencia de Wannsee y jefe de su departamento de educación. Ha trabajado en este lugar conmemorativo y educativo desde su inauguración en 1992. Es miembro de la delegación alemana de la Alianza Internacional de Conmemoración del Holocausto y del consejo de asesores del Centro Internacional para la Educación sobre Auschwitz y el Holocausto en Oswiecim. Recientemente ha publicado sobre educación y educación en derechos humanos en lugares conmemorativos y, específicamente, sobre un concepto para enseñar acerca de la Conferencia de Wannsee y su contexto histórico, además de enseñar sobre los crímenes cometidos por la policía alemana durante el periodo nazi.

Pablo Luzuriaga

Licenciado en Letras de la Universidad de Buenos Aires. Integrante del Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación. Docente de la misma Universidad. Ejerció también la docencia en escuelas secundarias. Ha trabajado en la elaboración de materiales educativos sobre educación y memoria. Ha publicado *Memorias en la ciudad, señales del terrorismo de Estado en Buenos Aires*, editada por Memoria Abierta y Eudeba. Publicó distintas notas en revistas académicas y de divulgación como la revista *Puentes* y la revista *Ramona*, es colaborador permanente de la revista *Escritores del mundo*.

Falk Pingel

Falk Pingel, Ph.D., Investigador Asociado del Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional de Libros de Texto en Braunschweig, Alemania, se desempeñó como director adjunto del Instituto desde hace varios años. En el periodo 2003-2004, fue el primer director del Departamento de Educación de la

Organización para la Seguridad y la Cooperación de Europa, en Sarajevo, Bosnia y Herzegovina. Es editor y coautor de un libro sobre la historia de Alemania. Fue profesor de historia contemporánea, así como de teoría y didáctica de la historia en la Universidad de Bielefeld y fue profesor invitado en el extranjero, en particular en Israel, Europa sudoriental y Shanghai. Los enfoques comparativos para la enseñanza sobre el Holocausto han sido un tema central en sus actividades académicas. Entre sus publicaciones destacan *UNESCO Guidebook on International Textbook Research and Textbook Revision* (2010) y “From Evasion to a Crucial Tool of Moral and Political Education: Teaching National Socialism and the Holocaust in Germany” (2006, *What Shall We Tell the Children?* Foster/Crawford, eds.).

Juan Diego Reyes

Director de la Unidad Educativa Alberto Einstein, un establecimiento de educación primaria en Ecuador. Iniciando su carrera como profesor de lenguaje con enfoque en concientización intercultural, luego se desempeñó como director nacional del Bachillerato en el Ministerio de Educación de Ecuador. Fue director de la Dirección de Currículum, participando en la reforma del currículum nacional en el área de estudios sociales. Se interesa por la literatura relacionada al Holocausto y desarrolla programas de capacitación docente en el uso de la literatura y las artes como herramientas para acercarse a la historia del Holocausto. Estudió derecho en la principal universidad pública del Ecuador.

Paul Salmons

Paul Salmons es el Director del Programa del Centro para la Educación sobre el Holocausto en el Instituto de Educación, Universidad de Londres. En el Museo Imperial de Guerra en Londres diseñó programas educativos sobre el Holocausto que trabajan con la colección permanente del Museo, también creó Becas del IWM sobre Educación del Holocausto, y publicó *Reflections: The Holocaust Exhibition. A cross-curricular resource pack for teaching about the Holocaust*. Ha representado al Reino Unido en la Alianza Internacional de Conmemoración del Holocausto desde su fundación, donde actualmente preside el subcomité sobre el Holocausto, Genocidio y Crímenes contra la Humanidad. Salmons también ha hecho consultorías en varios proyectos internacionales, entre ellos el Día Internacional de Conmemoración del Holocausto de las Naciones Unidas.

Estela Schindel

Estela Schindel es licenciada en Comunicaciones de la Universidad de Buenos Aires y, luego de una estancia de investigación en el Centro para el Estudio del Antisemitismo de la Universidad Técnica de Berlín, completó su doctorado en Sociología en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlín. Ha impartido cursos de postgrado en varias universidades alemanas y argentinas y ha publicado numerosos artículos sobre la relación entre el arte, la memoria y el espacio urbano; la elaboración del pasado traumático en América Latina y la construcción social de la exclusión. Coordinó el Simposio Internacional Culturas de la memoria urbana: Berlín y Buenos Aires” (Berlín, 2005) y fue la coeditora de los volúmenes basados en ese encuentro (Metropol Verlag, 2009; Buenos Libros/Böll Foundation, 2010). Trabajó como consultora para la Agencia de cooperación alemana InWEnt (GIZ) en un programa sobre memoria histórica llevado a cabo en seis países de América Latina, y actualmente desarrolla su investigación post-doctoral en la Universidad de Konstanz en el proyecto “Relatos de Terror y Desaparición” (ERC).

Doyle Stevick

E. Doyle Stevick es Profesor Asociado de Liderazgo y Políticas para la Educación en la Universidad de Carolina del Sur, donde dirige la Oficina de Educación Internacional y Comparativa.

Becario Fullbright en Estonia en los años 2003 y 2013-2014. Ha investigado sobre la educación del Holocausto durante más de diez años. Ha participado en ediciones especiales de los periódicos *European Education*, *Intercultural Education* (editado junto con Deborah Michaels), y *Prospects* (con Zehavit Gross).

Gross y Stevick están terminando un libro de nuevas investigaciones empíricas en el campo, que se publicará muy pronto. Sus libros anteriores, con Bradley Levinson, son *Reimagining Civic Education* y *Advancing Democracy through Education?*



Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

El Holocausto se ha convertido en un punto de referencia a nivel mundial para crear conciencia sobre las violaciones a los derechos humanos y la violencia de estado.

¿Cuál es la importancia de la educación sobre el Holocausto en regiones del mundo que no guardan relación con la historia del pueblo judío y con los crímenes del nazismo, en particular en América Latina? ¿Existe un surgimiento de prácticas educativas relevantes a nivel internacional como resultado de la expansión de la educación sobre el Holocausto? ¿De qué manera abordan, las y los educadores, una materia tan compleja y cargada de emociones en sociedades multiculturales y cambiantes?

Esta publicación reúne las contribuciones de importantes historiadores y educadores de todo el mundo, enmarca los debates actuales en el campo haciendo énfasis en las cuestiones a las que se enfrentan las y los educadores de la región latinoamericana y desvela las razones por las cuales resulta vital continuar enseñando la historia del Holocausto en el mundo de hoy, independientemente de dónde vivamos.



9 789233 000698