

# La enseñanza de la *Shoá* en la escuela. Claves de lectura y perspectivas historiográficas

por *Tália Meschiany*

IDIHCS, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

taliameschiany@gmail.com

Recibido: 21|04|2014 · Aceptado: 26|05|2014

---

## Resumen

Este artículo se propone contribuir a las reflexiones sobre la enseñanza del Holocausto desde un enfoque histórico particular y realizar aportes a través de la propuesta de trabajo con algunos recursos fontales que, desde nuestro punto de vista, permiten elaborar críticamente secuencias de aprendizaje.

Palabras clave

Holocausto, Shoá, enseñanza de la Historia



## Teaching the Holocaust in school. Reading keys and historiographical perspectives

### Abstract

This article aims to contribute to the reflections on the teaching of the Holocaust from a particular historical focus and make contributions through the proposed work with some documentary resources. From our point of view, they let critically develop learning sequences.

Keywords

Holocaust, Shoá, teaching of history



Con el «propósito de fomentar la construcción de valoraciones cívicas hacia la democracia y la justicia» la última década ha sido prolífica respecto a las acciones que se han desarrollado para incluir la temática del Holocausto en las escuelas argentinas.<sup>1</sup>

Este artículo se propone contribuir a las reflexiones sobre la enseñanza del Holocausto desde un enfoque histórico particular y realizar aportes a través de la propuesta de trabajo con algunos recursos fontales que, desde nuestro punto de vista, permiten elaborar secuencias de aprendizaje desde una perspectiva crítica. No es intención de este trabajo ofrecer una secuencia didáctica cerrada si no explorar una serie de posibilidades que nos brindan documentos y materiales de distinta naturaleza. En la medida que los docentes somos hacedores y productores del conocimiento escolar, basta con ponerlos a disposición para que las secuencias de aprendizaje puedan ser construidas. La propuesta que aquí se presenta parte, entonces, de reconocer tres dimensiones que sustentan nuestras razones para enmarcar los criterios de enseñanza: 1) acontecimental, 2) historiográfica y 3) pedagógico didáctica.

1) Acontecimental: comprender la posibilidad de realización histórica del Holocausto en el ciclo que se inaugura con la «doble revolución»: de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano (1789) hasta las Leyes de Nüremberg (1935).

2) Historiográfico: comprender los acontecimientos en el seno de la actualización y renovación del debate historiográfico.

3) Pedagógico didáctico: sobre la base de un entramado conceptual que se va articulando en el devenir de la Historia, promover en la escuela la implementación de estrategias de enseñanza significativas a través de recursos fontales variados.



*Janusz Korczak and the children, Museo Yad Vashem, Jerusalem.*

## **Los acontecimientos: un recorrido posible para la enseñanza de la Shoá. De la emancipación a la barbarie nazi en la historia de Europa**

Decíamos al comienzo que partimos de un enfoque histórico peculiar para pensar cómo afrontar la temática del Holocausto en el aula buceando entre los antecedentes que lo hicieron posible. En este sentido remontamos un recorrido a contrapelo de la Historia para explorar qué tipo de prácticas y discursos estaban disponibles en el imaginario cultural de la sociedad europea, a disposición de Hitler y todo el aparato burocrático del nazismo cuando se hacen cargo del Estado a partir de 1933. Este recorrido conduce a detenernos en el lenguaje del *racismo* y el *antisemitismo* como claves de lectura (análisis) para comprender el período.<sup>2</sup>

La metáfora de una parábola que se extiende desde la Revolución francesa y la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano en 1789 hasta el año 1935 con la emergencia de las Leyes de Nüremberg nos permite organizar el devenir de los acontecimientos en un ciclo que comienza con la aparición del *ciudadano* como figura condensatoria de los principios ilustrados de libertad e igualdad pero también del individuo moderno y culmina con la clausura de esos paradigmas en las leyes de Nüremberg. Una interpretación que proyecta la Historia desde la inclusión a la exclusión de los judíos de la sociedad. Exclusión hacia los bordes, inclusive, hasta su desaparición absoluta. «*Los bordes son zonas inciertas*» prologaba Nicolás Casullo el maravilloso libro «Viena del 900» (Casullo, 1991). A partir de esta idea, podemos pensar que la incertidumbre trágica habitaba los campos de exterminio...

## **La salida de los marcos comunitarios: del ghetto a la sociedad<sup>3</sup>**

A partir del siglo XVIII y en el transcurso del siglo XIX, cuando los principios ilustrados de libertad e igualdad son promovidos por la Revolución Francesa, en el interior de la vida judía de Europa se ejerce un *doble movimiento* pautado por la *emancipación* y *nacionalización* de los judíos europeos. En el marco de una sociedad cada vez más secularizada, la vida judía comienza a entretenerse con esa sociedad que, a través de la utopía del progreso, afianzaba sus pasos agigantados hacia la modernidad.

La materialización de las formulaciones revolucionarias del '89 se plasmó en la primera *Constitución francesa* (1791) donde se especificaban, entre otros, los derechos a la libertad de culto y pensamiento: Allí puede leerse: «Nadie debe ser molestado por sus opiniones, aunque sean religiosas, con tal que su manifestación no turbe el orden público establecido por la ley» y «La libre comunicación de los pensamientos y de las opiniones es un derecho de los más preciados del hombre». Vale un paréntesis en este lugar para recordar la experiencia inquisitorial de larga duración que atravesó a las sociedades europeas y no europeas bajo su dominio a partir del siglo XVI y que, para el siglo XVIII, las percusiones religiosas no habían sido desterradas del todo. Al calor de la retórica ilustrada, la burguesía revolucionaria puso en cuestión algunas de las instituciones claves del Antiguo Régimen: la monarquía, la nobleza y el poder de la iglesia como corporaciones cerradas abriendo paso a la figura del individuo y la libertad del hombre.

Tal como señalamos más arriba, hacia principios del siglo XIX la corriente del progreso, la emancipación y la nacionalización arrojaron a los judíos fuera de los marcos comunitarios

tradicionales que habían servido hasta entonces como organización «cuasi-política» y, a la vez que los despojaba de esos marcos, el torrente de modernidad los impulsaba hacia la vida social europea. La *secularización* y el *liberalismo* junto con los derechos a la libertad de culto y pensamiento actuaron como agentes disolventes de las fronteras entre los judíos y la cristiandad. La desacralización del poder político y el consecuente reemplazo del poder religioso y la institución eclesiástica por la soberanía de la nación y el poder del Estado, contribuyeron a expandir los derechos ciudadanos a todos los hombres, no así de las mujeres hasta bien entrado el siglo XX, sobre la base jurídica de la libertad y la igualdad.

La nacionalización del poder político complejizó los vínculos identitarios de los judíos con la territorialidad del Estado, la tradición y la religión. El surgimiento de instituciones liberales posibilitaron la integración a la esfera política, cultural y social. Los niños judíos asistieron a las escuelas estatales, públicas y laicas que proliferaban de la mano del Estado nacionalizado; los jóvenes ingresaban a las universidades, las profesiones, las Academias Militares e instituciones deportivas, hasta entonces prohibidas para los judíos. De este modo, el liberalismo modificaba —secularizaba— las prácticas cotidianas al tiempo que el nacionalismo imprimía nuevos sentidos a la identidad nacional basada en la adhesión a un territorio, una lengua nacional y un pasado común. Desde entonces, el sujeto fue francés, ruso, polaco, etc. La época impuso, para los «Profetas malditos» (según Frederic Grunfeld) que los padres judíos «bautizaran» a sus hijos con nombres wagnerianos — es decir, europeos— como Sigmund o Siegfried (Grunfeld, 1987).<sup>4</sup>

Sin embargo, las luces produjeron sus propias sombras (Forster, 1995). La Ilustración, el carácter universal de los principios de la Revolución francesa, la secularización y el liberalismo, no impidieron —hacia fines del siglo XIX— el surgimiento y avance del antisemitismo político que se mezcló con el antisemitismo religioso de antaño y se amalgamó con nuevas representaciones político societales. Tal como señala Jonny Moser, el antisemitismo político se basaba en elementos religiosos, económicos y étnicos junto con la proliferación de distintas variantes de racismo que se ponían en juego, inclusive, en los partidos políticos de masas que la época gestaba (Moser, 1991). A propósito Hobsbawm expresa que, en la «era del imperio», la política de democratización habilitó a su vez la aparición del nacionalismo (de derecha) en la política (Hobsbawm, 1987).

### **De la integración a la exclusión: la biologización social**

Si la ilustrada *Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano* inauguraba un ciclo de incorporación (integración) de los judíos a la sociedad por entonces secular, las Leyes de Núremberg de 1935, lo clausuraba. La «Ley de ciudadanía del Reich y Ley para la protección de la sangre y el honor alemanes» condensaba el racismo, el antisemitismo y la xenofobia que el fin del siglo XIX gestaba y alojaba en su seno. A partir del ascenso de Hitler al poder del estado, primero como canciller (1933) y luego como presidente (1934), el ideal de la ciudadanía y el sujeto ciudadano perdió su sentido universal: «La ciudadanía del Reich se limitará

a los connacionales de sangre alemana o afín, que hayan dado debida prueba, a través de sus acciones, de su voluntad y disposición de servir al pueblo y al Reich alemán con lealtad» (Art. 1 en *Boletín Oficial del Reich*, año 1935, parte I, 1146–1147).



Hitler montó un gigantesco aparato de propaganda exacerbando el nacionalismo y el antisemitismo. Las operaciones deshumanizantes que se cultivaron en Europa desde tiempos inmemoriales adquirieron, con la modernidad, *imágenes* reeditadas en *figuras* inéditas y alimentaron un imaginario colectivo antijudío que el nazismo coronó en los campos de exterminio. *Lo judío, entonces*, como *alteridad negativa*, prueba de una esencialidad única, abstracta, extranjera, peligrosa y amenazante. Una alteridad configurada por una representación de *los otros*, en este caso «el pueblo alemán» y «la raza aria», que se construyó y desplegó en el surco de una brecha insoslayable: «asesino», «apátrida», «errante», «advenedizo» y «demoníaco» (Forster, 2003). A través del darwinismo biológico la *biologización social* decimonónica impregnó el odio antijudío a través de expresiones patológicas: los judíos eran sinónimo de «virus», «bacilo», «enfermedad» que —en tanto degenerativa— no alcanzaba con arrojar a los márgenes de la sociedad sino que la solución era su desaparición total. La desafiación absoluta. En este sentido, Enzo Traverso comprende al Holocausto (o la Shoá, en hebreo) como la experiencia de un acontecimiento radical pero que se comprende en una perspectiva histórica de *larga duración*.

Según el autor, el nazismo tiene raíces muy sólidas en la tradición del nacionalismo *völkisch* que diferentes corrientes de la cultura alemana y europea conservadora heredan; del siglo

XIX carga con las huellas del imperialismo, el pangermanismo, el racismo, el eugenismo y el antisemitismo. El anticomunismo y la imagen del «judeobolchevismo» se suman a esta lista luego de la Revolución Rusa y, si bien no crean el nazismo, sin dudas lo exagera. (Traverso, 2002) De hecho, destaca el autor, Hitler se refería a los judíos como si fueran una «peste» y los «bacilos» de la Revolución rusa y el «terror blanco» contrarrevolucionario se proponía luchar contra el «microbio judío». Del mismo modo, para la prensa católica francesa el comunismo estaba sustentado por «los parásitos» judíos de Oriente y en Inglaterra se difundía la idea — irradiada por los Protocolos— de un «peligro judío» y una «conspiración judía mundial».<sup>5</sup>

La gramática nazi encontró disponibles estas imágenes y sentidos que, además, contribuyeron a justificar la *higiene racial* y el aniquilamiento físico de aquellos *otros* sujetos patologizados por el nazismo como «los enfermos mentales» y «los homosexuales».

La cristalización de todas las herencias puede vislumbrarse en el paradigmático caso Dreyfus y el «Yo acuso» de Émile Zola, del cual, casualmente, también fue testigo un periodista llamado Teodoro Herzl, quien cambiaría la Historia de los judíos para siempre. Desde Francia, el caso Dreyfus inauguró el antisemitismo moderno en Europa debido a la visibilidad que adquirieron el nacionalismo y antisemitismo extremos en la sociedad. «La condena por el delito de traición del capitán francés de origen judío Alfred Dreyfus conmocionó a la opinión pública, desató una serie de crisis públicas y marcó un hito en la Historia del antisemitismo» (Bejar, 2011:26).<sup>6</sup>

Si el Holocausto perpetrado por los nazis fue una experiencia que «se salió» o «se desvió» de un supuesto curso natural de la Historia de la civilización occidental (Habermas) o, en contraste, formó parte constitutiva y constituyente de esa misma Historia; si acaso fue la expresión más acabada de la modernidad en su sentido técnico–instrumental (Adorno, Horkheimer) o nada tuvo que ver con la racionalidad moderna, es un debate ampliamente extendido en el campo de estudios filosóficos e histórico–sociales. Qué tiene el Holocausto de particular y qué, acaso, de esa peculiaridad nos permite concatenar los sentidos de tantas otras masacres perpetradas sobre poblaciones enteras durante los dos últimos siglos, XX y XXI (Huttenbach en Feierstein, 2005).

### **Los presupuestos historiográficos para la enseñanza de la Historia del Holocausto**

Los marcos curriculares en Historia para el nivel secundario insisten en el abandono del relato histórico tradicional articulado en torno a una secuenciación unilineal, teleológica y causal de acontecimientos político–institucionales y en la introducción de paradigmas historiográficos asociados a la nueva Historia social, cultural, política e intelectual. Hoy en día es reconocido el esfuerzo que la didáctica de la Historia viene haciendo para estrechar los lazos entre la Historia científica y la Historia escolar. ¿Desde qué perspectiva historiográfica nos posicionamos para enseñar la Shoá?

Creemos que un marco historiográfico habilitante de sentidos es aquel que postula la posibilidad de captar las experiencias dolorosas y traumáticas de la Historia. En este caso, el *sujeto*, la *experiencia* del sujeto y la *posibilidad narrativa* de esa experiencia resultan inescindibles de este tipo de abordaje.

Un aporte interesante proviene de la perspectiva historiográfica planteada en la obra de Dominick LaCapra quien, desde la Historia intelectual, dialoga con el psicoanálisis para producir una escritura posible de la Historia del trauma. El autor sostiene que el estudio de experiencias traumáticas debe conducirnos hacia el problema de la *empatía en la comprensión histórica*. «La empatía puede entenderse como algo que presta atención e incluso intenta recuperar la posible dimensión escindida, afectiva, de la vivencia de otros. También se la puede ver como algo que contrarresta la victimización, incluso la autovictimización. Implica que la afectividad es un aspecto crítico de la comprensión del Historiador o de otro observador o estudioso» (LaCapra, 2001:62).

Sin negar la objetividad —que el autor no confunde con la objetividad positivista— LaCapra sostiene que ella habilita a una

*investigación minuciosa, la contextualización y el esfuerzo por estar tan atento como sea posible a las voces de otros cuya alteridad se reconoce. En este sentido, la empatía es una suerte de vivencia (...) vinculada con lo que Kaja Silverman llamó identificación heteropática, en la cual la respuesta emocional va acompañada de respeto por el otro y la conciencia de que la vivencia del otro no es la propia (Silverman, 1996, mencionada por LaCapra, cit.).*

La historiografía del trauma habilita a repositonarnos respecto de modalidades de enseñanza que contemplan el contenido curricular en su dimensión acontecimental y ético político, porque visibiliza al *otro* en su completa alteridad y porque «el intercambio dialógico con el pasado y con los que han indagado en él a su vez, consiste en revisar y elaborar las posiciones del sujeto iniciales de modo de poder escribir o decir algunas cosas que uno no hubiera podido decir, o no habría sido proclive a decir o escribir en un principio» (idem:63). A propósito, escribe Emanuel Levinas que el «otro», el otro hombre

*me despierta de mi espontaneidad de sonámbulo, quiebra el imperialismo tranquilo e inocente de mi perseverancia en el ser, y me pone en la imposibilidad de ocupar el mundo como una vegetación salvaje, como una pura energía, como una fuerza de hecho. Mi libertad no es la última palabra, yo no estoy solo. Sin hacerse anunciar, el Otro, el Próximo, entra en mi vida, su cara desnuda, inviolable, expuesta y sin embargo sustraída a mis poderes... Esta intrusión, este desarreglo, es mi nacimiento al escrípulo (Bleichmar, 2002, extraído de Levinas, 1977:21).*

Partimos de un modelo que entiende que el acto de enseñar involucra el carácter cognitivo del conocimiento pero donde también se pone en juego «algo» del orden de lo afectivo que también lo constituye. De allí que el aporte de la perspectiva historiográfica basada en la empatía nos resulte fructuosa para estrechar los vínculos de la «Historia enseñada» y la «Historia investigada». Una estrategia que involucra a los sujetos educativos con el conocimiento pero también con disposiciones afectivas y valorativas hacia cuestiones que implican el respeto como práctica de reconocimiento mutuo (Sennett, 2003).

## Perspectiva pedagógico–didáctica

Decíamos al comienzo de este texto que lo que aparece en este apartado no es una secuencia didáctica cerrada si no un conjunto de recursos (escritos y visuales) que invitan a producir, fabricar, inventar recorridos de enseñanza posibles. Esos recorridos se vertebran en torno a una trama conceptual que se va articulando a través de la explicación histórica que, en este caso, fuimos escribiendo en los apartados anteriores. Los recursos visibilizan el sentido de esos conceptos ya sea través de la ficción histórica, las imágenes o los testimonios. Acordamos en este caso con el planteo de Ana Zavala quien sostiene que el manejo de los conceptos constituye una «parada obligatoria en la clase de Historia» (Zavala, 1999). El planteo de una enseñanza problema, basada en hipótesis requiere de una estructura conceptual consensuada del conocimiento a enseñar que incorpore la concepción del aprendizaje como construcción de significados y la concepción de la enseñanza como intervención didáctica problematizadora (Litwin, 2008).

Una breve nota sobre el sentido de la enseñanza: cuando nos referimos a ella, la estamos pensando en un sentido amplio, no sólo ligada al contenido específico en el espacio curricular y/o como práctica procedimental si no, a partir del planteo de Alberto Martínez Boom, la enseñanza orientada «hacia un despliegue del pensamiento»: «La enseñanza como un mostrar... sin ninguna finalidad diferente a la incitación... Es a partir de la consideración de la enseñanza como posibilitadora del pensar cómo se redefine su dimensión cultural, lingüística, cognoscitiva, artística» (Martínez Boom, 2005:168).

La enseñanza como incitación. A través de la enseñanza de la Historia promover en los estudiantes y en los profesores actitudes de empatía hacia los «otros» y la Historia de los «otros» para situarla e inscribirse en un *relato común* de identidades colectivas, múltiples y plurales.

Los recursos que proponemos:

Marcos regulatorios.

Recursos audiovisuales.

Imágenes y discursos.

### 1) El marco regulatorio: análisis de documentos oficiales

Una propuesta de trabajo que tenga en cuenta el marco regulatorio parte del reconocimiento de la importancia que tiene, para los docentes sobre todo, contextualizar en términos jurídicos e institucionales el curriculum escolar y, también, en términos político sociales. El curriculum no manifiesta sólo una lista de contenidos que trazan la gradualidad de un plan de estudios. Los saberes que lo constituyen forman parte de distintos tipos de demandas y necesidades sociales que trascienden las fronteras de las disciplinas escolares y expresan los modelos y proyectos de sociedad que en determinado momento los gobiernos se plantean como políticas de estado. En este caso, la valoración de determinados acontecimientos referentes al Holocausto opera como sustento de otro tipo de valoraciones relacionadas con la ponderación de las sociedades democráticas.

En el año 2000 se estableció en el calendario escolar para todos los establecimientos educativos del país el 19 de abril como fecha conmemorativa del «*Levantamiento del ghetto*



de Varsovia». <sup>6</sup> Al momento de esta Resolución, el presidente era Fernando de La Rúa, por el gobierno de la Alianza, y el Ministro de Educación Juan José Llach.

ARTÍCULO 1º.— *Dedrar el 19 de abril, fecha del levantamiento del ghetto de Varsovia, «Día de la convivencia en la diversidad cultural» e incorporarlo a las conmemoraciones de los calendarios escolares de las distintas jurisdicciones educativas.*

ARTÍCULO 2º.— *Establecer que en los establecimientos educativos se lleven a cabo las actividades que las jurisdicciones estimen pertinentes y que tengan como objetivo afianzar el aprendizaje de la tolerancia, del respeto al otro y de la convivencia en la diversidad cultural como valores fundamentales de la vida democrática. (El resaltado me pertenece).*

## 2) Recursos audiovisuales: el cine y la enseñanza de la Historia.

El uso de la filmografía en el aula permite acceder al conocimiento histórico del pasado a través del análisis de la ficción y reconstruir puntos de vista acerca de una época o clima de época determinada (Hamra, s/d). Advertidos sobre las diferencias existentes entre la ficción y la Historia, aquella sin embargo contribuye a generar cierta filiación e identificación (empatía) con los sucesos y/o protagonistas para, en un segundo paso, tomar distancia y analizar críticamente los condicionamientos históricos.

Lo que sugerimos es la selección, observación y análisis de algunas escenas fílmicas para construir conocimiento histórico escolar a partir de las claves analíticas o conceptuales que desarrollamos en el texto. Los films que proponemos analizar son:

a) *Sunshine* o el amanecer de un siglo:

Ficha técnica:

Titulo original: *Sunshine*

Origen: Hungría, Alemania, Canadá, Austria. 1999

Duración: 180 min.

Dirección: István Szabo.

Producción: Robert Lantos, Andras Hamori.

Guión: István Szabo, Israel Horowitz.

Género: drama

Fotografía: Lajos Koltai.

Música: Maurice Jarre.

La Historia abarca un marco temporal que se extiende de 1870 a 1990 en el seno de una familia judía de Hungría. La vida de los personajes está atravesada por los acontecimientos señeros del siglo XX en Occidente a la vez que destaca determinados episodios específicos de la Historia de Hungría. En este caso nos resulta interesante señalar algunas escenas donde el trasfondo es la incidencia del antisemitismo en Europa:

Primera escena: conceptos: *emancipación judía e integración* de los judíos a la sociedad europea a través de la conversión de sus personajes al catolicismo y el cambio de apellido, «demasiado» judío para los cánones societales del momento. Formar parte de las instituciones liberales como las academias deportivas y científicas implicaba un renunciamiento a las tradiciones religiosas por la adhesión a un orden mayor y superior: la nación.

Segunda escena: Conceptos: *antisemitismo*. Toda la familia protagonista de la Historia escucha por la radio la promulgación de las *Leyes de Nüremberg*. Estas leyes contemplaban que se era judío hasta la tercera generación. El proceso de emancipación, integración e, inclusive, de negación de las tradiciones religiosas que el avance de la nación imponía como un todo en desmedro del individuo, se revela impotente frente a unas leyes antisemitas destinadas a «salvar» la «raza aria». Nuevamente los judíos se hallan en los bordes, en las fronteras de la sociedad que los expulsa ahora no hacia los márgenes de la comunidad (*kebilá* en hebreo) sino hacia el ghetto y los campos de exterminio.

**b) Europa–Europa:**

Ficha técnica:

Título: *Europa Europa*

Título original: Europa Europa

Dirección: Agnieszka Holland

País: Francia, Alemania, Polonia

Año: 1990

Fecha de estreno: 14/11/1990

Duración: 112 min

**Guión:** Agnieszka Holland Paul Hengge

Género: drama, histórico, bélico

**Fotografía:** Jacek Petrycki

**Música:** Zbigniew Preisner

La Historia cuenta las vicisitudes que atraviesa un joven alemán durante la Segunda Guerra Mundial. Uno de los aspectos que la película permite analizar es el rol de la juventud —y de las juventudes hitlerianas en este caso— en la constitución de los Estados totalitarios. A través de imágenes escolares se representan prácticas y discursos que texturaban el entretejido del nazismo, el racismo y el antisemitismo. Si bien el lenguaje de la raza se extiende a la par de la expansión imperialista, es en la síntesis que el nacionalsocialismo produjo entre el enfoque racial de la alteridad judía y la biologización de la subversión política donde radica su singularidad (Traverso, 2002).

Escena: concepto: «*ciencia racial*»: un maestro les enseña a sus alumnos a «detectar» la «raza aria» y comprender los motivos de la «degeneración racial». Los estudios de «ciencia racial» se introdujeron en las escuelas a partir del 13 de septiembre de 1933 aunque el racismo fue ganando terreno rápidamente en todo el curriculum escolar a partir del 7 de abril con la ley de «reconstitución de la función pública» (que excluía a los judíos) y de la sumisión de todo el personal docente al Führer. (Michaud, 1996) Los nazis sostenían que «la ciencia, como producto de la humanidad, es racial y está condicionada por la sangre». De este modo, «la escuela se convertía en el lugar de aprendizaje de una "selección racial" entendida en el sentido más amplio: la discriminación de "los judíos de espíritu" exigía una movilización a cada instante, antes y después de las clases» (Michaud, 1996:354).

Junto con las escenas fílmicas consideramos que el análisis comparativo de algunos puntos de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano junto con la reflexión crítica

de las Leyes de Nüremberg habilita por un lado al trabajo con documentos escritos y, por otro, a contextualizar históricamente las escenas de las películas.

Ejemplo:

– Leyes de Nüremberg. Ley para la Protección de la Sangre y el Honor alemanes del 15 de septiembre de 1935.<sup>7</sup>

«La ciudadanía del Reich se limitará a los connacionales de sangre alemana o afín que hayan dado debida prueba, a través de sus acciones, de su voluntad y disposición de servir al pueblo y al Reich alemán con lealtad.»

«Los derechos de ciudadanía del Reich se adquieren mediante la obtención de la carta de ciudadanía del Reich.»

«El ciudadano del Reich es el único titular de todos los derechos políticos de acuerdo con lo establecido por la ley.»

«Conforme a la Ley de la ciudadanía del Reich todos los ciudadanos alemanes de religión judía o aquéllos con dos abuelos de religión judía se convertían en personas con derechos limitados.»

«De acuerdo a la ideología nacionalsocialista se consideraba "judío al cien por cien" a aquel que al menos tenía tres abuelos judíos, teniendo en cuenta que según la ley un abuelo ya era considerado judío al 100 % si pertenecía a la religión judía.»

– Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano (1789):

Artículo primero. Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común.

c) Un corto denominado *Strangers*, del año 2003. Disponible en YouTube:

<http://youtu.be/RpjHSiQLPmA>

El corto aborda el tema del racismo y la violencia en un Metro producido por Fox y realizado por Erez Tadmor y Guy Nattiv. Un joven judío y un joven de origen palestino que viajan en el Metro escapan juntos de las golpizas de un grupo de jóvenes neonazis.

Concepto: Para esta propuesta de enseñanza, la escena resulta potente para reflexionar sobre la *actualidad del racismo y el antisemitismo* reeditado en las diferentes versiones de *neonazismo*. La relación entre los acontecimientos del pasado y el presente y sus formas de expresión en la actualidad constituyen la base del conocimiento histórico. Este corto ofrece la posibilidad además de abordar los contenidos desde un punto de vista problemático en la medida que vislumbra, también, cuestiones que hacen alusión al modo de comportamiento solidario de supuestos «enemigos», implicados en el conflicto palestino–israelí.<sup>8</sup>

### 3) Imágenes y testimonios

Según Ángeles Soletic, el uso de imágenes fijas en la enseñanza contribuye a complejizar los saberes de los estudiantes. Las imágenes permiten a los alumnos acceder a formas de representación alternativas de conocer y comprender otras formas de vida en el tiempo y en el espacio. Favorecen una captación profunda e instantánea mediante su apelación a los sentidos. Captar y comprender rápidamente, muchas veces con un mínimo de esfuerzo, aspectos insospechados o nuevos de la realidad, o bien el rasgo nunca percibido hasta entonces. Asimismo, la autora

sostiene que a través de las imágenes se pueden explorar emociones y llegar al conocimiento a través de la razón pero también de otros saberes como la estética (Soletic, s/d).

Por otra parte, la interpretación de una imagen exige un amplio conjunto de destrezas complejas que suelen pasar desapercibidas. Por ejemplo, distinguir entre los rasgos propios de la imagen y los del objeto que representa; comprender convenciones como la perspectiva o el punto de vista único; o ser conscientes de las funciones del contexto, que provoca un significado diferente del mismo estímulo visual (Llorente, 1999).

Las imágenes que presentamos debajo expresan modos a través de los cuales se ejercía el racismo. A través de las Leyes de Nüremberg pero también de una potente acción propagandista los nazis se proponían separar a los judíos, social, política y económicamente. En palabras del ministro de Propaganda, Josef Goebbels: «Yo pienso también que es imperativo eliminar a los judíos de todas las áreas de la vida pública donde su presencia resulte provocativa». Con el objetivo de su erradicación del espacio público sostenía: «Es necesario suministrar a los judíos sus propios bancos... especialmente diseñados y con la inscripción SÓLO PARA JUDÍOS escrita sobre ellos».<sup>9</sup>

Concepto: el *antisemitismo* a través de las leyes raciales y la propaganda antijudía.



«Sólo para arios.»

“Todo lo que Helga sabía sobre mí era que mi nombre era Friedrich Schneider, nada más. Luego de que caminamos durante un rato, Helga quiso sentarse. Yo no sabía que hacer. Yo no podía realmente negarle eso. Antes de que pudiera pensar una excusa, llegamos a uno de los bancos verdes y Helga simplemente se sentó. Yo estaba tan terriblemente preocupado, allí en ese banco. De pronto Helga se puso de pie. Me tomó del brazo y me arrastró. No habíamos andado mucho cuando llegamos a un banco amarillo, que estaba rotulado SOLO PARA JUDIOS. Helga se detuvo ante este banco y dijo: ¿Te sentirás mejor aquí?”

**Friedrich (14 años), Alemania**

Estas imágenes además permiten realizar un análisis comparativo de políticas raciales ejecutadas en otros países, inclusive luego de la segunda posguerra como, por ejemplo, el Apartheid en Sudáfrica.

### **Pero ¿qué es la Shoá? Conclusiones**

Llegados a este punto bien vale la pregunta. En la actualidad, decimos, enunciamos, hablamos y escribimos de maneras indistintas Holocausto y Shoá, como si aludieran a la misma «cosa», al mismo «fenómeno», para expresar a través de la escritura que el hombre es capaz de provocar la cancelación absoluta de la experiencia humana de otros hombres, mujeres, niños, jóvenes... Construir y desplegar una escritura de lo indecible, del trauma, de lo trágico de la condición moderna que fue, precisamente, la *fabricación de la muerte*. Sin embargo, en toda traducción hay una operación de deslizamiento de sentido. Holocausto, *korban olé* en hebreo, es un término bíblico y refiere a un tipo específico de ofrenda en sacrificio destinada íntegramente a Dios. Shoá, en cambio, refiere al exterminio y no remite a ningún sacrificio sino a la más terrible devastación, a la catástrofe, al arrasamiento, al aniquilamiento absoluto. «Decir Shoá, entonces, no es un capricho lingüístico, es una toma de posición: apunta a retomar esa devastación y esa ruina no como algo cancelado en la significación sino como peso que persiste, en toda su ciega opacidad, en la palabra humana» (Sneh y Cosaka, 1999).

La última reforma curricular en la provincia de Buenos Aires incluye la temática del Holocausto en la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria del ciclo superior. Si bien es así, aun identificamos algunos obstáculos para la inclusión como contenido disciplinar; limitaciones que pueden estar relacionadas con la ausencia de conocimientos acabados pero también con algunos prejuicios a la hora de reflexionar sobre el genocidio perpetrado a millones de seres humanos (judíos y no judíos) durante la Alemania nazi.

A lo largo del texto propusimos un tipo de explicación, de larga duración, que buceó entre los antecedentes las posibilidades de realización histórica de los campos de exterminio, nos posicionamos desde una postura historiográfica pero que puede no ser la única posible y seleccionamos sólo algunos recursos para proponer una enseñanza problematizadora basada en la articulación de matrices conceptuales con el propósito de alcanzar la comprensión de los hechos históricos pero orientada también a promover disposiciones cívico democráticas y actitudes éticas.

Una aclaración se vuelve insoslayable. Éste no es un artículo que trata *de* (y *para*) los judíos y del Holocausto solamente. Procura, sobre todo, tomar un caso como es la experiencia particular de los judíos (como grupo social, cultural y religioso) en Europa para visibilizar cuestiones más amplias de los procesos y las tensiones que se producen al momento de formación de los estados nacionales y la expansión imperialista. Una Historia que se entreteje en la urdimbre utópica discursiva de la Ilustración (igualdad, libertad, fraternidad) que, al menos hasta la Primera (y Segunda) Guerra Mundial, operacionalizó el proyecto civilizatorio de Occidente (Hobsbawm, 1995). En esa textura, también podemos encontrar la emergencia y la cancelación del ciudadano como figura condensatoria de los ideales que proyectó la sociedad moderna y la articularon. En este sentido, es un caso que puede iluminar la Historia de otros pueblos o grupos de personas que experimentaron persecuciones y su aniquilamiento.

*Antes de 1914, prácticamente las únicas cantidades que se medían en millones, aparte de la astronomía, eran las poblaciones de los países, los datos de producción, el comercio y las finanzas. Desde 1914 nos hemos acostumbrado a utilizar esas magnitudes para referirnos al número de víctimas... el número de los que se veían obligados a la migración forzosa o al exilio... por no hablar de los que morían de hambre y de las epidemias... Desde 1914, la catástrofe masiva y los métodos salvajes pasaron a ser un aspecto pleno y esperado del mundo civilizado... (Hobsbawm, 1990:328–329).*

La enseñanza de los acontecimientos y los sentidos ético políticos del Holocausto, en el sentido de devastación y cancelación de la existencia humana (Shoá), permite sin dudas construir puentes para comprender sus proyecciones actuales, ocultas en diversas expresiones de racismo, antisemitismo y neonazismo, a la vez que ofrece —en tanto paradigma— ejes analíticos y comparativos para hallar una explicación, en los ámbitos escolares, sobre la existencia de otras masacres producidas en las últimas décadas y la Historia de nuestro pasado reciente. En este sentido, la *Shoá* nos presenta algunos problemas insoslayables a la hora de transmitir el pasado de nuestras culturas a los más jóvenes, problemas que involucran tanto a los significados históricos, ideológicos, políticos y sociales de ese acontecimiento como a las formas de aproximarnos a los puntos de abismo de la experiencia colectiva.

## Notas

<sup>1</sup> Resolución N° 80/09: Consejo Federal de Educación. Plan de trabajo. La enseñanza del Holocausto. 2009–2011.

<sup>2</sup> Sin pretender en este artículo profundizar en la perspectiva genealógica de la Historia que promueve Nietzsche, consideramos un aporte interesante aquel que sostiene que es desde el presente desde donde (re)construimos y organizamos los acontecimientos de la Historia. Primero porque toda cronología es arbitraria y depende de las decisiones, las preguntas y las hipótesis que se plantea el Historiador. Segundo, porque esta perspectiva destierra cualquier pretensión metafísica, en la cual es posible encontrar un origen fundante y apriorístico que determina un devenir teleológico de la Historia. Lectura sugerida: «Nietzsche, La genealogía, la Historia» en Foucault (1992).

<sup>3</sup> Suele asociarse el término *ghetto* al nombre del barrio judío de Venecia, establecido en 1516, pero ya en la Edad Media, los judíos vivían en barrios separados por razones de segregación étnico-religiosa. Con las Cruzadas, a raíz de la peste negra en 1348 y el decreto de expulsión de 1492, la persecución de los judíos va in crescendo. En Europa del Este, hacia finales del siglo XIX, se intensifica la persecución y matanza de judíos a través de los *pogroms*. Durante la Segunda Guerra Mundial, los ghettos eran distritos urbanos cerrados en los cuales los alemanes forzaron a la población judía a vivir en condiciones miserables. Los ghettos aislaban a los judíos, separándolos de la población no judía así como de las otras comunidades judías. Los nazis crearon más de 400 ghettos. Los alemanes consideraban la creación de los ghettos como una medida provisoria para controlar y segregar a los judíos. Con la implementación de la «Solución Final» en 1942, los alemanes sistemáticamente destruyeron los ghettos y deportaron los judíos a los campos de exterminio donde fueron asesinados. Algunos judíos fueron deportados desde los ghettos a campos de trabajo forzado o campos de concentración. A partir de 1939 los nazis comienzan a construir ghettos en Polonia y más tarde a través de Europa Oriental.

<sup>4</sup> El autor estudia el drama de los intelectuales judíos contemporáneos en vísperas del nazismo. Allí analiza el proceso por el cual los judíos de Europa Occidental, y los intelectuales fundamentalmente, habían asumido todas las costumbres y prácticas de los ciudadanos europeos no judíos hasta llegar a negar, inclusive, sus manifestaciones más tradicionalistas o religiosas.

<sup>5</sup> *Los Protocolos de los sabios de Sión* fueron redactados a finales del siglo XIX (se estima que en 1903) por los responsables de la policía secreta zarista, aunque existe cierta controversia sobre ello. Y se volvieron un *best-seller*. De hecho, la idea de una conspiración judía mundial llegó a nuestro país. Muchos años después, los militares de la última dictadura aún seguían creyendo en esta confabulación junto con el fantasma de que los judíos se apropiarían de la

Patagonia. (*Plan Andinia*) Pueden consultarse «Representar al enemigo. Acerca de la preHistoria francesa de los Protocolos» de Ginzburg (2010); Lvovich (2003), entre otros.

<sup>6</sup> Miembro de una familia judía, Dreyfus fue Agregado Mayor del Ejército francés y en 1894 condenado a cadena perpetua por haber entregado información estratégica al agregado militar de la embajada alemana. Las diversas instancias judiciales fueron muy imprecisas con pruebas dudosas. A raíz de esta situación, el diario republicano *L'Aurore* publicó en 1898 una carta abierta denominada *Yo acuso*, del escritor Emile Zola, que expresaba estar a favor de la inocencia de Dreyfus. La opinión pública de Francia se dividió, a partir de entonces, en aquellos que defendían y los que acusaban a Dreyfus. Estos últimos, bajo las ideas de Charles Maurras, al frente de la Acción Francesa, se manifestaron antiparlamentarios, antirrepublicanos y por sobre todo antisemitas, defendían la nación aun cuando debía adulterarse el juicio del oficial judío-francés. Las voces nacionalistas, monárquicas y antisemitas se hicieron escuchar pero no sólo en Francia sino en la mayor parte de los países que veían surgir sus movimientos nacionalsocialistas de derecha. En la parte oriental de Europa, los pogroms (la quema de los hogares, locales, etc), asediaban también a los judíos. Testigo de esos episodios fue el periodista liberal de origen judío austro-húngaro Teodoro Herzl, incidiendo directamente en la aparición del sionismo político, creado por él mismo. Herzl, alejado al momento del caso Dreyfus de sus propias tradiciones, entendió la gravedad de los acontecimientos e impulsó a través de diversas publicaciones y congresos la creación de un estado judío, Israel. Por un lado, entonces, emancipación judía e integración de los judíos a la sociedad europea y por el otro la aparición del movimiento sionista que promueve la vida en un estado judío, con un trasfondo significativo de nacionalismo, racismo y antisemitismo en Europa.

<sup>7</sup> Ministerio de Educación Consejo Federal de Cultura y Educación Secretaría General. Resolución N° 126/00 CFC y E, Buenos Aires, 9 de marzo de 2000. Los días 26 y 29 de enero de 2000, fecha coincidente con la conmemoración de los 55 años de la liberación del campo de concentración de Auschwitz, el 27 de enero de 1945, se realizó en Estocolmo el foro Internacional sobre el Holocausto. En esa conferencia participó el ex presidente Fernando de la Rúa. Otro documento de interés es la Resolución de la Organización de las Naciones Unidas del 1º de noviembre de 2005 que declara el 27 de enero como «Día Internacional de Conmemoración Anual en memoria de las víctimas del Holocausto».

<sup>8</sup> El 18 de octubre se instituyen nuevos requisitos para el matrimonio y el 14 de noviembre se extienden hacia otros grupos «racialmente sospechosos» (gitanos y negros) en <http://www.ushmm.org/outreach/es/article.php?ModuleId=10007695> (Consulta, 22/06/2014)



<sup>9</sup> Si bien los grupos neonazis están proscritos en Alemania o son muy minoritarios, diversas expresiones políticas racistas, xenófobas de reminiscencias fascistas, tienen una presencia electoral destacable en muchos países europeos que crecen en el marco de la crisis económica de más de un lustro.

<sup>10</sup> Las imágenes y las citas de Goebbels fueron extraídas del libro *A través de nuestros ojos, Los niños testimonian el Holocausto*, de Itzhak B. Tatelbaum, para el Museo Yad Vashem, Jersusalem, Israel.

### Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2001).** *Crónica del Holocausto. Las palabras e imágenes que hicieron Historia*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bejar, M. D. (2011).** *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bisso, A. (2005).** *Acción Argentina. Un antifascismo nacional en tiempos de guerra mundial*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bleichmar, S. (2002).** *Dolor País*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Casullo N. (1991).** *La remoción de lo moderno. Viena del 900*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Feierstein, D. (comp.) (2005).** *Genocidio. La administración de la muerte en la modernidad*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Forster, R. (1999).** *El exilio de la palabra. En torno a lo judío*. Buenos Aires: Eudeba.
- Forster, R. (2003).** *Crítica y Sospecha. Los claroscuros de la cultura moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1992).** *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Ginzburg, C. (2010).** *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Grunfeld, F. (1988).** *Profetas malditos. El mundo trágico de Freud, Mahler, Einstein y Kafka*. Barcelona: Plantea.
- Hobsbawm, E. (1987).** *La era del imperio*. Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, E. (1995).** *Siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- LaCapra, D. (2001).** *Escribir la Historia, escribir el trauma*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Levinas, E. (1977).** *Du sacré au saint*. Paris: Ed de Minuit.
- Litwin, E. (2008).** *El Oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Llorente Cámara, E. (1999).** Imágenes en la enseñanza en *Revista de Psodidáctica*, Nº 009, Universidad del País Vasco.
- Löwy, M. (1997).** *Redención y Utopía, El judaísmo libertario en Europa Central. Un estudio de afenidad electiva*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- Lvovich D. (2003).** *Nacionalismo y Antisemitismo en la Argentina*. Buenos Aires: Vergara.
- Martínez Boom, A. (2005).** ¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento? en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela, *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.

- Mate, R. (2003).** *Por los campos de exterminio*. Barcelona: Anthropos.
- Melich, J. C. (2001).** *La ausencia del Testimonio*, Barcelona, Anthropos.
- Meschiany T. (2007). La enseñanza de la Shoá en los libros escolares. Documento para el Ministerio de Educación.
- Meschiany T. (2012).** *La Shoá enseñada: posibles itinerarios para los docentes de nivel secundario*. Coordinado por Sonia Bazán. UNMdP, e–book.
- Michaud, E. (1996).** Soldados de una idea. Los jóvenes bajo el Tercer Reich, en Levi, G y Schmitt J.C. (dir.). *Historia de los jóvenes*. Madrid: Taurus.
- Sennett, R. (2003).** *El Respeto, Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Silverman, K. (1996).** *The Threshold of the Visible World*. New York: Routledge.
- Sneh, P & Cosaka, J.C. (1999).** *La Shoá en el siglo. Del lenguaje del exterminio al exterminio del lenguaje*. Buenos Aires: Xavier Bóveda.
- Soletic, A., Programa Conectar Igualdad. Escuelas de Innovación, s/d.**
- Traverso, E. (2002).** *La violencia nazi. La genealogía del racismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vidal–Naquet, P. (1996).** *Los judíos, la memoria y el presente*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Zavala, A. (1999).** Sobre aspectos innovadores en la clase de Historia. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, IICE, Nº 15.

#### Sitios Web

- Shoá, Recuperado de [http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/secretaria\\_gral/rel\\_inst/libros/pdf/libro\\_shoa\\_gcba.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/secretaria_gral/rel_inst/libros/pdf/libro_shoa_gcba.pdf)
- USA.Holocaust. Memorial Museam, Recuperado de:  
<http://www.ushmm.org/wlc/es/article.php?ModuleId=10005752>
- Hamra, D.La filmografía en el aula. Recuperado de:  
[http://www.elHistoriador.com.ar/aula/imagenes/filmografia\\_en\\_el\\_aula.php](http://www.elHistoriador.com.ar/aula/imagenes/filmografia_en_el_aula.php)