

SEPTIEMBRE 2022

EDUCASHOAH

REVISTA DE EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA
DEL HOLOCAUSTO Y LA MEMORIA



ALEJANDRO BAER

**LA LECCIÓN DE AUSCHWITZ.
PREGUNTAS PARA PENSAR EL HOLOCAUSTO
EN ESPAÑA**

CATEDRÁTICO DE SOCIOLOGÍA Y DIRECTOR DEL CENTER FOR HOLOCAUST
AND GENOCIDE STUDIES EN LA UNIVERSIDAD DE MINNESOTA.

ÍNDICE

1 EDITORIAL PÁGINA 3

2 FIRMA INVITADA PÁGINA 4

ALEJANDRO BAER

LA LECCIÓN DE AUSCHWITZ.
PREGUNTAS PARA PENSAR EL
HOLOCAUSTO EN ESPAÑA

3 ENTREVISTA

HAYA FELDMAN GLUS PÁGINA 7

HUMANIDAD Y PROFESIONALIDAD
AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN Y
LA ENSEÑANZA DEL HOLOCAUSTO.

4 ARTÍCULOS

SISSI CANO CABILDO PÁGINA 13

LA LIBERTAD EN EL PENSAMIENTO
JUDÍO DE LA POSGUERRA.

CONCHA DÍAZ BERZOSA PÁGINA 18

ESPAÑOLES REPUBLICANOS
DEPORTADOS A LOS CAMPOS DE
CONCENTRACIÓN NAZIS.

JOSÉ FRANCISCO SANTOS PÁGINA 23

JUANES GRAU

EL HOLOCAUSTO POR BALAS
EN EL CINE.

5 TESTIMONIO

SUPERVIVIENTES DEL PÁGINA 30

HOLOCAUSTO

RITA PRIGMORE.
EL GENOCIDIO GITANO.

6 EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

FRANCESC DESCARREGA PÁGINA 32

Y ALBERT PONS

PROYECTO BUCHENWALD: EL
COMPROMISO DE LA JUVENTUD
POR LA PRESERVACIÓN DE LA
MEMORIA DE LA DEPORTACIÓN.

JESÚS CHAPARRO PÁGINA 35

BREVE GUÍA DEL PROBLEMA
DEL MAL EN H. ARENDT.

7 RECOMENDACIONES

DANIEL MIR PÁGINA 37

CHAVES NOGALES: UN NUEVO
MODELO LITERARIO EN EL AULA.

JOSÉ MIGUEL HERNÁNDEZ LÓPEZ PÁGINA 39

LOS AMNÉSICOS. HISTORIA DE UNA
FAMILIA EUROPEA. DE GÉRALDINE
SCHWARTZ .

SUSANA VIDIGAL ALFAYA PÁGINA 40

EL HOMBRE EN BUSCA DEL
SENTIDO.
DE VIKTOR FRANKL. (2015).

PUBLICACIÓN COORDINADA POR:



WWW.SEFARAD-ISRAEL.ES



SUSCRÍBETE
NEWSLETTER

Centro Sefarad-Israel es un consorcio formado por:



GOBIERNO
DE ESPAÑA
MINISTERIO
DE ASUNTOS EXTERIORES, UNIÓN EUROPEA
Y COOPERACIÓN



MADRID

Centro Sefarad-Israel – Calle Mayor, 69. Madrid. CP 28013 – centro@sefarad-israel.es – 913911002

RESUMEN

Para el docente, la enseñanza del Holocausto no está exenta de retos. Más allá del conocimiento legal y curricular que ampara su abordaje en las aulas. El primero de ellos sería el conocimiento fidedigno del hecho histórico, alejado de los tópicos y de la morbosidad, y que le permita desenvolverse con rigor en un entorno histórico cargado de múltiples aristas.

El segundo, es dotar al profesorado de las herramientas metodológicas necesarias para saber explicar sin obviar su complejidad lo que significó el Holocausto, y crear la conexión necesaria con el alumnado, de forma certera, siendo conscientes de la elección de los contenidos más adecuados, adaptándolos a la edad madurativa y a sus conocimientos previos, así como potenciar los recursos del aula a nuestro alcance.

Con la idea de materializar una puesta en común desde la práctica que diera luz a las distintas propuestas desarrolladas por profesores en España y Europa surgió en 2017 el **I Congreso Internacional sobre educación y enseñanza del Holocausto: Educashoah**, congreso que acogió en la Universidad de Sevilla a más de 200 profesionales de la enseñanza con el objetivo común de repensar el Holocausto para hacer que nada similar a Auschwitz se repita, trabajando desde los centros educativos en pro de la tolerancia y el respeto a la persona y los Derechos Humanos.

Uno de los productos de esta iniciativa es el nacimiento de la revista *Educashoah. Revista de Educación y Enseñanza del Holocausto y la Memoria*. Surge con una doble intencionalidad; por un lado, aportar contenidos inspiradores y rigurosos

desde el conocimiento desarrollado por profesionales y expertos de primer nivel en la temática de la revista así como experiencias que puedan ser utilizadas en los procesos educativos.

Por otro lado, Educashoah pretende compartir y dar a conocer iniciativas y proyectos desde la práctica docente que se desarrollan en torno a la enseñanza del Holocausto y la Memoria por parte del profesorado interesado en la temática, en los distintos niveles y etapas educativas, y que en ocasiones se diluyen sin tener la trascendencia ni el impacto necesarios en la comunidad docente.

Buscamos que los contenidos de nuestra revista sirvan de inspiración a otros docentes y generen a su vez nuevos contenidos, ideas e iniciativas entre nuestros lectores. De este modo, compartir y generar sinergias se presenta como un valor añadido siendo nuestro verdadero *leitmotiv*.

Educashoah pretende ser un recurso que refuerce las conciencias de quienes luchan por una educación en valores, desde una perspectiva humanista, de una manera informada, reflexiva y crítica, alejada de partidismos ideológicos, basada en el respeto y la tolerancia, de modo que despierte las de aquellos que nunca se atrevieron dar el paso por llevar la enseñanza del Holocausto y la Memoria a las aulas. Hoy, igual que ayer, es necesario educar desde los valores y propiciar la tolerancia y el respeto a la vida humana.

DR. MIGUEL ÁNGEL BALLESTEROS MOSCOSIO
PROFESOR DE LA FACULTAD DE CC DE LA EDUCACIÓN
EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA.

DANIEL LUIS MIR
PROFESOR DE LCL EN IES GONZALO NAZARENO
(DOS HERMANAS - SEVILLA)

JESÚS CHAPARRO
PROFESOR DE FILOSOFÍA EN COLEGIO JOYFE
(MADRID).

YESSICA SAN ROMÁN
DIRECTORA DEL ÁREA DE EDUCACIÓN, HOLOCAUSTO
Y ANTISEMITISMO DEL CENTRO SEFARAD-ISRAEL.



FIRMA INVITADA:

LA LECCIÓN DE AUSCHWITZ. PREGUNTAS PARA PENSAR EL HOLOCAUSTO EN ESPAÑA

Alejandro Baer*

“En España no existe una cultura del Holocausto”, escribía en 2000 Reyes Mate en uno de los primeros números monográficos de una revista académica española dedicada íntegramente al pensamiento sobre el Holocausto (*Isegoría*, n° 23). El genocidio perpetrado por el régimen nacionalsocialista era percibido en España, señalaba el filósofo, como un tema que concernía, si acaso, a judíos y alemanes. Aunque difícilmente podamos hablar todavía de una “cultura del Holocausto” propiamente, las cosas han cambiado. En las últimas dos décadas el significado de los acontecimientos englobados bajo los términos Holocausto, Shoah o Auschwitz ha penetrado en el imaginario español, y se ha reflejado tanto en el ámbito académico como en la producción artístico-literaria, en el debate político y en la enseñanza reglada.

Desde 2005 se celebra cada 27 de enero, la fecha de la liberación del mayor campo de concentración y exterminio nazi (Auschwitz), un acto de Estado con motivo del “Día de la Memoria del Holocausto y la Prevención de los Crímenes contra la Humanidad”. Esta iniciativa se ha ido ampliando a parlamentos autonómicos, ayuntamientos e institutos de enseñanza secundaria. España, en definitiva, se ha ido sumando al conjunto de iniciativas que impulsan la conmemoración y la educación sobre el genocidio judío.

¿Qué significa conmemorar Auschwitz en España? ¿Qué implica educar sobre el Holocausto en un país que no fue directamente afectado por este crimen? ¿Es posible transmitir la singularidad del acontecimiento y a la vez permitir su apertura, tanto a las otras víctimas del nazismo (entre ellas, los republicanos españoles) como al recuerdo de otros genocidios, crímenes contra la humanidad y violaciones masivas de derechos humanos? ¿Cómo invocar la lección universal de Auschwitz allá donde hay comunidades de memoria particulares que no han recibido el debido reconocimiento?

TAN LEJOS Y TAN CERCA

¿Qué nexos une a España al Holocausto?

No hubo deportaciones de judíos desde suelo español. Tampoco se establecieron leyes raciales. Los enemigos del régimen de Franco se encontraban en el amplio espectro ideológico afín a la Segunda República, principalmente socialistas, comunistas y masones. Aunque Franco nunca dejó de ver a sus enemigos como judíos, “judaizantes” o bajo la influencia del “judaísmo internacional”, el antisemitismo del régimen –arraigado y profuso, pero fundamentalmente retórico– se distinguió del antisemitismo exterminador que fue el eje central de la ideología nacionalsocialista.

Aun así, nuestra lejanía de Auschwitz no ha sido geográfica ni histórica, sino más bien cultural y política. España había vivido de espaldas a esta memoria netamente europea por mucho tiempo. Primero, porque la dictadura se prolongó mucho más allá de la liberación de Europa. Después, porque la democracia se recuperó sobre la base de una cultura política contraria a otorgar significación alguna a un pasado de violencia extrema y sufrimiento. Se producía así un choque, todavía latente, entre un imperativo de recordar el Holocausto, que viene de fuera, y otro, interno, que llamaba a olvidar el franquismo.

Desde el cambio de siglo, en el marco de los debates sobre la recuperación de la memoria histórica a nivel nacional y una cultura de los derechos humanos a nivel global, muchos comenzaron a plantear que el paradigma del Holocausto se extendiera y permitiera mirar también hacia adentro. Esta mirada introspectiva y crítica es una de las premisas de toda educación sobre Holocausto. Supone, sin embargo, un desafío que demanda no solamente el conocimiento y honestidad intelectual inherentes a la labor educativa, sino también un ejercicio de toma de distancia de las tensiones y fracturas que atraviesan de forma crónica la vida política en nuestro país.

Una pedagogía crítica del Holocausto deberá acercar al alumno la singularidad histórica de la *Shoah* sin obviar los círculos concéntricos que conforman la historia de los crímenes del nazismo y la Guerra Mundial, y que llegan hasta la España de Franco. Por ejemplo, señalando la afinidad

ideológica, cooperación económica y militar del régimen con el fascismo italiano y el nazismo alemán, el cual comienza con la propia ayuda de Hitler al bando nacional en la Guerra Civil española. Igualmente, tendrán que pasar por el aula los voluntarios de la *División Azul* quienes fueron observadores de la devastación que sobrevino a las comunidades judías con el avance en el frente oriental de la *Wehrmacht*, en cuyas filas servían los combatientes españoles. Bien conocido es, también, que el destino de muchos republicanos españoles refugiados en Francia estuvo directamente ligado a la guerra mundial y los crímenes del nazismo. Después de que el gobierno de Franco se negara a reconocerlos como súbditos nacionales, 9000 españoles – en su mayoría combatientes republicanos que se alistaron en el ejército galo, en la resistencia o en los comandos militarizados de trabajadores – fueron deportados a campos de concentración alemanes, principalmente a Mauthausen y su red de subcampos en Austria. 5000 perdieron la vida en ellos. Esta realidad histórica revela un aspecto complejo y espinoso: los cruces de historias y memorias republicanas y judías. Los infernales campos de concentración y trabajo esclavo frente a las fábricas de producción de cadáveres. Buchenwald frente a Birkenau; Mauthausen frente a Treblinka.

Sin duda las historias de los deportados políticos y la de los que fueron condenados al exterminio sin llegar a cometer, como escribió Jorge Semprún, un mero acto o gesto de oposición al régimen, se cruzan en el universo concentracionario nazi. Pero, ¿son todos ellos víctimas del “Holocausto”? En España la problemática asociada a la ambigüedad semántica del término Holocausto se evidencia de forma especialmente nítida, dado que las principales víctimas españolas del nazismo no fueron judíos, sino republicanos. ¿Qué lugar deben ocupar unos y otros en los espacios conmemorativos y educativos? ¿Qué sentidos y lecciones podemos vehicular a través de sus historias?

MEMORIA(S) Y LECCIONES DEL HOLOCAUSTO

La definición específica de “Holocausto” y aquello que como concepto o incluso metáfora llega a abarcar (*la Shoah* o genocidio judío,

*ALEJANDRO BAER

CATEDRÁTICO DE SOCIOLOGÍA Y DIRECTOR DEL CENTER FOR HOLOCAUST AND GENOCIDE STUDIES EN LA UNIVERSIDAD DE MINNESOTA



Encendido de la tercera vela por las víctimas no-judías en el Día de la Memoria del Holocausto en el Senado

las otras víctimas de la Alemania nazi, el fascismo europeo, otros genocidios) ha abierto un campo de negociación y conflicto por el sentido de su memoria. Pero, recordemos, hacer memoria del Holocausto nunca ha tenido un sentido unívoco. Y el reconocimiento de esta pluralidad de significados tiene también relevancia pedagógica. Una mirada atenta a la historia de la memoria de los crímenes nazis en estos últimos 76 años revela una realidad muy heterogénea. Por ejemplo, una de sus primeras expresiones fue el solemne juramento que los supervivientes – judíos y no-judíos – en el *Appellplatz* de Buchenwald tras la liberación del campo, el 19 de abril de 1945. En él se llamaba al hermanamiento anti-fascista: “El aplastamiento definitivo del nazismo es nuestra tarea. Nuestro ideal es la construcción de un mundo nuevo en paz y libertad. Se lo debemos a nuestros camaradas muertos y sus familias”.

En las mismas semanas la Comisión Histórica Judía produjo y distribuyó carteles que llamaban a los supervivientes en los *DP camps* (campos de desplazados) a dar testimonio de su paso por el infierno nazi. “Ayudad a escribir la historia del último *churban!*”, exhortaba uno de estos carteles. Tanto *churban*, un arquetipo del desastre colectivo judío, como la palabra “último”, interpretaban aquí los crímenes nazis como

un episodio, el mas reciente y aciago, en la historia del pueblo judío.

El Holocausto ha sido desde un comienzo un semillero de interpretaciones y enseñanzas muy distintas en los propios entornos judíos. Las comunidades ultraortodoxas, por ejemplo, han entendido la *Shoah* de acuerdo al relato bíblico: la catástrofe sobreviene al pueblo judío cuando se aparta de Dios, de los preceptos de la Torá.

El movimiento sionista, en cambio, tuvo una lectura muy diferente: la catástrofe se produjo por la ceguera de quienes habían seguido confiando en una vida diaspórica –ya sea secular o religiosa. Y si el Estado judío hubiera existido, la historia hubiera tomado otro curso. Es el mensaje predominante del *Yom HaShoah*, el día de conmemoración del Holocausto en Israel.

El principal mensaje que resuena cada 27 de enero en los actos de estado en Europa o Norteamérica es otro muy distinto. Está orientado a fortalecer valores cívicos y humanistas. Los discursos apelan a la tolerancia y el respeto por la diversidad cultural, la igualdad ante la ley y el pluralismo político. En la medida que estos valores y principios se quebraron durante el nazismo, recordar el Holocausto es afirmar su actualidad y su inviolabilidad. La memoria sionista y esta memoria cívica del Holocausto, que es mucho mas reciente,

pueden tener puntos de encuentro. Pero en su esencia son antagónicos. La primera es resignada y particularista: “nunca más víctimas.” La segunda es universalista y, a pesar de todo, esperanzada. Es un “nunca más” genérico. La consiguiente actitud que prevendría la repetición de semejante horror es también muy diferente. La primera, en la medida que recuerda la precariedad de la existencia judía cuando su destino no está en sus manos, llama a estar permanentemente en guardia. La segunda sigue creyendo en la mano tendida y la resolución pacífica de los conflictos.

En Europa se ven con recelo las lecciones del Holocausto en su lectura particularista. La memoria “buena”, lo escuchamos a menudo, sería la que permite trascender barreras étnicas y nacionales. Es la memoria ejemplar de la que hablaba Tzvetan Todorov, frente a una memoria que en su singularidad no conduce más allá de sí misma, del grupo afectado, y no permite extraer lecciones o enseñanzas generalizables. El argumento es irrefutable, pero ignora un axioma sociológico básico, y es que toda memoria colectiva es en esencia grupal y particular, pues los hechos suceden a individuos y grupos concretos. Es el colectivo que recuerda quien da sentido(s) a su pasado. El universalismo abstracto ignora a las comunidades de memoria específicas, que existen en tiempo, espacio y cultura y que, como escribió Franz Rosenzweig antes de la Shoah, poseen la “violencia de un hecho”. La

memoria universalista y abstracta en su apelación a todos y a ninguno puede ser hueca y estéril, e incluso autocomplaciente. El historiador Enzo Traverso señaló que en el siglo XXI en Occidente el Holocausto funda una especie de teodicea secular que consiste en rememorar el mal absoluto para convencernos de que nuestro sistema encarna el mejor de los mundos posibles.

SINGULARIDAD, COMPARACIÓN, USOS Y ABUSOS DE LA MEMORIA

La pregunta sobre si el Holocausto fue un acontecimiento único o comparable a otros episodios de violencia extrema es un debate abierto entre historiadores que se ha trasladado a las políticas de la memoria en diferentes contextos. En los países que estuvieron bajo la dominación soviética, por ejemplo, las analogías y comparaciones con los crímenes de Stalin tienden a ser exculpadoras. Permiten eludir la pregunta sobre el colaboracionismo local con el régimen nazi (por ejemplo, al celebrar la resistencia y honrar a las víctimas anti-comunistas en Polonia o en Ucrania se corre un tupido velo sobre la complicidad criminal que estos compartieron con los alemanes). En España no es la comparación sino el énfasis en la singularidad de la Shoah, el genocidio judío, aquello que puede anular el potencial crítico de este recuerdo, pues permite sostener –no en el plano historiográfico, sino en el de la retórica política– una diferencia fundamental entre nazismo y fascismo, y como consecuencia alejar del franquismo la sombra del horror. Invocar la especificidad histórica del acontecimiento se puede tornar así en una memoria pantalla, un escudo que protege a quien la enuncia y bloquea una reflexión que vaya más allá de la singularidad del hecho. Tampoco han faltado instrumentalizaciones de diferente signo. En un mundo en que la memoria del Holocausto ha cobrado tal centralidad, los usos y abusos de sus iconografías y semánticas está a la orden del día. Eso ha llevado a comparaciones desatinadas, por ejemplo, de quienes estiran al absurdo la categoría de “fascista”, acusan de “nazis” a sus adversarios políticos, o emplean la estrella de David amarilla – con quienes los genocidas nazis marcaban a sus víctimas – para denunciar restricciones, reales o imaginadas, a una libertad mal entendida.

La memoria del Holocausto puede ser un campo minado de trampas políticas. Y las formas que puede tomar en ceremonias públicas de recuerdo o en nuestras aulas

nunca está falto de riesgos.

Aun así, los actos conmemorativos y de formación que se han celebrado en torno al 27 de enero en los últimos 16 años en España son ejemplo de que la memoria puede ser mucho más que un arma arrojadiza o un juego de suma cero. Además de promover el conocimiento sobre la magnitud y el alcance de la destrucción de los judíos de Europa han dado un largamente esperado reconocimiento a las memorias de la deportación republicana y al porajmos, el genocidio nazi del pueblo gitano. La visión y altura de miras de quienes han sido punta de lanza de estas iniciativas (Henar Corbi, Jacobo Israel, Eva Benatar, el Centro Sefarad-Israel, entre otros) ha sido ejemplar. Lograron articular un espacio abierto y plural que permitía cada año tejer colectivamente un relato de memorias singulares y a la vez cruzadas y compartidas. Sin pretenderlo, de esta forma los actos se tornaban también en una plataforma para la reevaluación del “pacto de olvido” de la transición española. La lección de Auschwitz acoge, pero también trasciende las experiencias y sentidos particulares que fundamentan las memorias e identidades colectivas. Conmemorar y educar sobre la Shoah es un ejercicio de visibilización de las injusticias de las que unos y otros fueron objeto y, en sentido inverso, de afirmación de los valores, derechos y libertades que debemos defender de quienes los asedian.

PENSAR LA SHOAH Y SEFARAD

Las fechas conmemorativas permiten declarar determinados acontecimientos como dignos de ser recordados y también reevaluarlos, asignándoles un significado y enseñanzas relevantes para el presente. El aniversario de la liberación de Auschwitz, el 27 de enero, es una de ellas. Y aún cuando se haya sabido responder creativamente al reto de darle un sentido a esta memoria universal y abstracta, hoy debemos también preguntarnos cómo continuar andando este camino y cuáles son las asignaturas pendientes.

El 31 de enero es una fecha que existe sin pena ni gloria en el calendario. Sin embargo, esconde un extraordinario potencial educativo. ¿Qué mejor que el aniversario del decreto de expulsión de los judíos promulgado por los Reyes Católicos en 1492 para pensar el Holocausto en España?

La ocasión permite trazar otro nexo entre España y el Holocausto, menos explícito e inmediato que los referidos anteriormente, aunque de indiscutible valor pedagógico: el de las huellas olvidadas de la Sefarad

destruida. La ley de 2015 que permite obtener la nacionalidad española a los descendientes de los judíos expulsados ha hecho aflorar el tema sefardí en la esfera pública. Sin duda ofrece una oportunidad para ahondar en la visibilización. Pero no debería ser solo del acto de restitución, obviamente, sino fundamentalmente del pasado que la ley pretende reconocer y enmendar. Walter Benjamin nos enseñó que el presente puede ser iluminado a través de la fuerza fugaz de un pasado olvidado. Esto implica también reconocer que el olvido de ese pasado forma parte de nuestra realidad más inmediata y configura el presente. ¿Qué monumentos o fechas en el calendario recuerdan los pogromos de 1391 en las que se asesinaba, vandalizaba viviendas y sinagogas al grito de “conversión o muerte!”? ¿Qué se enseña en España de la estigmatización, exclusión, persecución y diáspora de los judíos de la Península, o de la posterior discriminación de los conversos mediante los estatutos de limpieza de sangre? Esta temprana obsesión española con el linaje y la “comunidad sanguínea” permiten además trazar iluminadores paralelismos entre dos proyectos de Estado, nazismo y casticismo, que se construyeron sobre la base de un ideal étnico (como muestra el imprescindible estudio de Christiane Stallaert *Etnogenesis y Etnicidad en España*). Igualmente, acercarse al Holocausto a través del prisma de Sefarad invita a pensar a contrapelo a figuras ilustres de nuestro canon cultural y literario, desde Quevedo en el siglo de Oro a Ramiro de Maeztu en el XX, quienes abrazaron una “lucha multisecular contra los moros y contra los judíos” (*Maeztu, en Defensa de la Hispanidad*, pg. 165) como parte integrante y definitoria del carácter español.

El sociólogo Miguel Marinas advirtió acertadamente en un ensayo titulado *Cómo cantar en tierra extraña*. Para una memoria española del holocausto (publicado también en el pionero monográfico de la revista Isegoría) sobre la gravedad de no saber volver sobre nuestras propias huellas. Convertir la Shoah, como escribe Marinas, en un “tema” más que “en un proceso que nos implica”, sería por tanto una oportunidad perdida.

Con la revista *EducaShoah* se abre un nuevo capítulo en esta andadura fundamental que es educar en historia, memoria y valores a las nuevas generaciones en España. Los conocimientos, vocación y experiencia acumulada de quienes están al frente de este proyecto ya son indicativos de que hoy nos encontramos ante un escenario mucho más propicio para hacer frente con éxito a los desafíos que presenta esta tarea. Quizás, incluso, nos estemos encaminando en España hacia una propia, crítica y reflexiva “cultura del Holocausto”.



ENTREVISTA A HAYA FELDMAN GLUS

HUMANIDAD Y PROFESIONALIDAD AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA DEL HOLOCAUSTO

Dr. Miguel-Ángel Ballesteros-Moscósio*



Haya Feldman

Nacida en Buenos Aires (Argentina), Haya Feldman Glus se diplomó en Educación en Buenos Aires, y Licenciada en Educación (Formal e Informal) por la Universidad de Bar Ilán, Ramat Gan (Israel). Durante más de 30 años, Haya ha enseñado en escuelas judías y desarrollado programas educativos y planes de estudio en Buenos Aires, Israel y Estados Unidos. Su experiencia incluye trabajar en los departamentos educativos de la Organización Sionista Mundial (OSM) y el Museo de la Diáspora de Tel Aviv (Israel). Descubre su vocación como educadora especializada en la enseñanza del Holocausto de manera inesperada, pero que la llevó a diecisiete años de intenso trabajo con un gran impacto en su vida personal y profesional, fundamentalmente desde la creencia de que *“por medio de este tema podemos llegar a muchísimas cosas que influyen tanto en la vida diaria, en la parte personal del ser humano, en la parte familiar y, no cabe duda de que en la parte social de las comunidades y de los países. No cabe duda de que ahí seguro va a influir la educación, la transmisión de este tema”*. En 2004, Haya se incorporó a Yad Vashem, Centro Mundial de Conmemoración de la

Shoá, en Jerusalén (Israel), siendo parte del equipo educativo en hebreo y español. Hasta 2021 fue la Coordinadora Educativa del equipo de Habla Hispana y Portuguesa de la Escuela Internacional para el Estudio del Holocausto en Yad Vashem. Ha desarrollado programas educativos significativos para la enseñanza de la Shoá en español, dentro del mundo judío y no judío. Los programas en los que ha participado incluyen la formación de docentes, seminarios educativos, el desarrollo curricular y el desarrollo de la educación de la Shoá culturalmente adaptados a los contextos de América Latina, España y Portugal. Es tal su implicación con su profesión como su identificación con la entidad que ha tenido la suerte de contarla dentro de su plantilla, de manera que llega a decir: *“para mí Yad Vashem es parte de mí”*, identificándose plenamente con su filosofía educativa.

¿POR QUÉ ME GUSTA SER EDUCADORA? LA EDUCACIÓN LA VACUNA ANTE LA INTOLERANCIA

Hablar de Haya, como hemos podido

comprobar, es hablar de una educadora convencida del valor de la Educación. Tanto, que ser educadora no lo considera una profesión, sino una forma de entender la vida. Como ella misma señala: *“aunque estudié ser educadora y fui a la universidad a estudiar, y soy licenciada en educación formal y no formal, yo creo que hay cosas que no se estudian. Hay cosas que uno las tiene innatas, y creo que eso me dio las herramientas para poder tener éxito en mis años de docente escolar, que fueron muchos”*. En este sentido, no nos debe de extrañar su fe en la labor transformadora de la Educación: *“Yo creo también que, si no se ve el resultado, si no lo vemos enseguida, tengo esa creencia, esa fe, de que la educación trae buenos resultados con el tiempo y el buen ejemplo que uno da, y lo que uno va a ir buscando, y lo que uno va a ir transmitiendo, de alguna manera, en algún momento, lo vamos a recibir, y vamos a ver un ser humano mejor, un mundo mejor, una sociedad mejor. Quien no cree eso no puede educar, no puede ser educador”*.

Educar es para ella también, ¿cómo no?, el antídoto ante la intolerancia, el pensamiento negacionista o filonazi que podemos encontrar en algún momento en nuestras aulas, entre nuestros mismos estudiantes. No se trata de enfrentarse o tratar de convencer, sino de invitarlos a cuestionarse e informarse: *“tienes que estudiar, tienes que aprender, tienes que leer de fuentes que son legítimas, de fuentes que, aunque sea una fuente que no es lo que yo digo, es legítima, por favor, no hay ningún problema, trae, vamos a ver... vamos a debatir, y la esperanza de que, con la educación, con una vez y con otra vez, entren y cambien”*. Amante del contacto directo con el ser humano, lo que traslada a su práctica como educadora, siendo exigente con su quehacer docente que ha ido construyendo día a día: *“Me parece que lo más importante para mí siempre es dar un buen ejemplo, desde el punto de vista de las relaciones interhumanas como la tolerancia, el respeto al otro, al prójimo, el querer escuchar, el querer sonreír, el estar bien anímicamente, el tratar de ver la parte positiva de todo lo que nos ocurre muchas veces. Eso lo he ido aprendiendo durante la vida, durante los años. No cabe duda”*. Pueden ser muchas las pinceladas recogidas en nuestra entrevista sobre la humanidad de Haya y su implicación personal en su labor como docente. Más allá de la relación humana y personal establecida con otros profesores y jóvenes, y de la satisfacción de sentir cómo la enseñanza sobre el Holocausto es acogida por personas

diversas, judías y no judías, o de países en los que la Shoá no ocurrió directamente; Haya nos habla también de la incertidumbre sentida ante el sentimiento de querer hacerlo bien como formadora, de llegar a los participantes, ante personas de culturas distintas, ante colectivos tradicionalmente nada favorables ante todo lo judío, todo ello con el resultado final satisfactorio del interés mostrado por los participantes. Esto nos habla de una profesional exigente con su desempeño como docente, comprometida con el contenido de aprendizaje y con los asistentes a la formación.

Aunque parezca obvio, es una PERSONA con mayúsculas, sobradamente humana, sobradamente fuerte, sobradamente preparada, sobradamente culta, sobradamente familiar, sobradamente elegante, sobradamente orgullosa de su cultura, de sus costumbres y de su fe... todo ello marcado, paradójicamente, por la discreción propia de una persona humilde y, a veces, tímida, que sabe que aún tiene mucho que aprender y que vivir, porque ella no cuenta la Historia, cuenta historias personales que nos hacen, a aquellos que la hemos disfrutado como docente, identificarnos con la vida de aquellos que ya no están. Porque con ella hablamos de la VIDA... antes, durante y después... ¿cómo no?

EL EDUCADOR ES MUCHO MÁS QUE UNA CADENA DE TRANSMISIÓN... ES LA CLAVE

Como ella misma nos dice, en el proceso de enseñanza de la Shoá, el educador ha de determinar *“qué valores podemos rescatar de este tema para ser un ser humano mejor, para hacer una sociedad mejor, para que no vuelva a ocurrir... y ¿qué valores? el respeto, el tolerar, el escuchar al otro. No tengo que estar de acuerdo, pero sí tengo que respetar su idea. Puedo criticar una política, puedo criticar un país... no pasa nada, pero tengo que saber y tener herramientas, justo lo que nos muestra la ideología humanitaria del Holocausto, lo que nos viene a enseñar... que tengo que transmitir las herramientas para una opinión pública democrática, para poder entender cómo el ser humano, los derechos civiles, los derechos humanos, el respeto al prójimo, el querer ser... no tener yo la única verdad, puedo escuchar al otro, puedo no convencerme... no tiene nada que ver, pero el respeto de uno al otro tiene que existir. La solidaridad, la comprensión, la empatía hacia aquel que necesita ayuda, aceptar que*

no todos somos iguales, ni físicamente, ni en religión, ni en ideologías. Todo eso es un proceso que no ocurre así, de un día al otro, y creo que, para este proceso, la Educación es una herramienta muy importante y fundamental”. En este sentido, muestra su preocupación ante la posibilidad de que este hecho pudiera volver a ocurrir, aprovechando momentos de crisis social, aunque, obviamente, adoptara otras formas ya que las circunstancias hoy no son las mismas de la Europa de la primera mitad del siglo XX.

Otro de los aspectos a considerar como ventaja en el desarrollo de actividades formativas en relación con la educación y la enseñanza del Holocausto es su aplicación a la formación del profesorado. Resalta su carácter motivador, tanto más cuando se aborda, más allá del hecho histórico, incidiendo en los elementos humanos y de valor. Así, su experiencia como formadora de profesores y estudiantes en este ámbito, le ha permitido reconocer su potencial transformador, ya que, como ella comenta, *“prácticamente todos los docentes que compartieron nuestras actividades de educación, cuando salieron de los diez días de seminario, o de los encuentros que estuvimos cuando viajé a los distintos países, salieron otras personas, salieron con ganas de estudiar más, salieron con ganas de preguntar mucho más”*. Y es precisamente en esta última cuestión en la que nuestra entrevistada pone el énfasis como otro de los potenciales educadores del uso didáctico de la Shoá en la formación del profesorado, más allá de la administración de datos o verdades absolutas: propiciar la capacidad de indagar, de provocar, de preguntarse y reflexionar a partir de la participación en actividades formativas sobre este tema. Como Haya nos señala *“nadie puede obtener respuestas en este tema, y como yo siempre digo «en este tema si no tenemos qué preguntar, quiere decir que el tema no nos interesa». En este tema tenemos más preguntas que respuestas, y cuanto más preguntemos, más reflexionemos, más podemos decir que estamos cumpliendo con el objetivo de la Educación”*. Se genera así un proceso constante de actualización, de indagación, en la que los docentes cobran un evidente protagonismo como agentes responsables de su propio desarrollo profesional, desde la sensación de que *“no se termina el tema, uno cree que se terminó... pero no, más y más, cuanto más leo y cuanto más estudio menos sé de este tema realmente”*, lo que, en consecuencia, propicia que el docente se implique en una dinámica de construcción de conocimiento para trasladar lo aprendido

a sus aulas.

¿QUÉ CONTENIDO DESARROLLAR? ¿QUÉ METODOLOGÍA USAR? LA CUESTIÓN DE LA EDAD

Cuando le preguntamos a Haya sobre por qué es importante trabajar este tema casi ochenta años después de que ocurriera el Holocausto, nuestra entrevistada nos recalca su relevancia y pertinencia, en todas las partes del mundo, por su valor educativo, sobre todo mientras siga perviviendo el antisemitismo o la intolerancia. Es un contenido necesario por ser *“un hecho histórico que no tenía antecedentes en la historia humana, más allá de que pertenece a parte de la historia del pueblo judío”*, diferente a otros genocidios ocurridos en la Historia, esto hace de la Shoá un recurso importante y pertinente para la transmisión, a los más jóvenes, de valores educativos desde una visión humanista de la sociedad, centrada en el respeto y el valor de la persona y de la vida.

Es muy interesante, como nos desvela a lo largo y ancho de la entrevista elementos a considerar en la elaboración de actividades o contenidos a usar en la enseñanza del Holocausto.

Siempre dentro de la filosofía educativa de Yad Vashem. Ya el primero de los mensajes que nos lanza es cuanto menos inesperado y rompedor: en la enseñanza del Holocausto hay que *“poner énfasis en la vida, no en la muerte, porque todos sabemos que la Shoá y el Holocausto trajo muerte... poner énfasis en cómo trataron de seguir siendo humanos, tratar de no mostrar morbosidades a los alumnos, porque no queremos causar un trauma en un tema traumático de por sí”*. Por este motivo, es conveniente que el estudiante pase *“por un proceso que aborde todos los temas lentamente. Ir creciendo con los temas, ir creciendo con el desarrollo de un tema, que es lo que nos trae a la gran pregunta de ¿cómo fue humanamente posible?”*. Hablamos en consecuencia de un proceso gradual en el que el estudiante toma conciencia del contenido y va construyendo paralelamente, desde una conciencia informada y crítica, su propia idea de las implicaciones que tuvo el Holocausto para aquellos que lo sufrieron y de la acción de los perpetradores o la inacción de aquellos que permanecieron impasibles ante el sufrimiento humano que se les presentaba a sus vecinos.

Cuando le preguntamos por qué se puede y qué no se puede enseñar sobre el Holocausto, Haya es categórica: *“debemos enseñar todo, pero lo que diferencia es que lo hacemos escalando desde el punto de vista de las edades, desde lo más básico (...) ya a los 16-17 años se le puede enseñar todo, si ha pasado por las etapas”*. Cuando llegan a esa edad y han pasado por el

proceso formativo previo, ahora sí podemos hablar del contexto histórico total. La enseñanza de la Shoá puede comenzar desde pequeño, así *“se puede enseñar a todos los alumnos porque están frente al tema muchas veces en la televisión, o muchas veces en un libro, en una propaganda sale algo y es preferible que lo sepan de una fuente correcta, y que lo relaten de una manera correcta”*. Pero esto no significa que se haga de cualquier modo. No hay que olvidar que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe adaptarse a las edades y momento de desarrollo madurativo de los estudiantes, lo que ha de ser determinado por el educador. El profesor *“es el único que sabe desde el punto de vista psicológico, desde el punto de vista cognitivo, desde el punto de vista emocional, qué puede transmitir a sus alumnos”*. Es necesario, en consecuencia, marcarse unos límites en el diseño del proceso de enseñanza, sobre todo en lo que se refiere al qué enseñar, atendiendo sobre todo a la edad y al proceso de aprendizaje seguido por el estudiante respecto al tema: *“todo en proceso, en eslabones, en escala, según la edad, cognitiva, psicológica, emocional, hasta llegar a los 16-17 años”*. Al dirigirnos a niños menores de 6 años, *“nosotros siempre recomendamos una historia personal, una historia que sea verídica, desde el punto de vista de enseñar la transmisión de la Shoá por medio de la filosofía de Yad Vashem. Por ejemplo, siempre vamos a utilizar historias verídicas, verdaderas, que han ocurrido.”*. A partir de los 8 años es conveniente *“relatárselos con imágenes, con conceptos históricos. En la edad de los niños pequeños vamos a transmitir el contexto histórico hasta los guetos, no más”*. Esto no se contradice con dar respuesta a las preguntas o cuestiones propuestas por los propios estudiantes a lo largo del proceso, aunque pueda o no corresponderse a su momento madurativo. Sea como fuere *“los contenidos que voy a transmitir, los conceptos históricos, y la forma de cómo transmitirlos se hace poniendo hincapié en lo que ocurrió en la parte del ser humano”*, esto es, *“tratar de traer la forma y el objetivo de cómo vivieron, cómo trataron de llevar esa etapa tan no humana, tan inhumana, y cómo trataron de seguir siendo humanos a pesar de la ideología nazi y que el Holocausto los trataban como no humanos”*. En cualquier caso, es necesario *“no centrarnos en el exterminio, no voy a mostrar cadáveres. Ni siquiera a los niños de 15 años. No vamos a mostrar morbosidad de la Shoá”*. Tampoco vale todo a nivel metodológico. En este sentido, no es recomendable el uso de determinadas



Valle de las Comunidades en Yad Vashem

dinámicas como el role playing buscando simular situaciones directamente relacionadas con los elementos más oscuros del Holocausto (el hambre, los guetos, los trenes de la muerte, los campos, etc.), por ejemplo, hay que desterrar la idea de *“proponer una actividad en la clase: «bueno hoy transformamos esta clase en un campo de exterminio. Entren todos, les cierro la puerta», y después de 10 minutos...”*, ya que nunca voy a poder expresar o hacer sentir, en su verdadera magnitud, lo que sintieron los protagonistas de la Shoá. Sí sería útil quizás en la parte del antes, y la razón es fácilmente entendible, ya que como nos explica Haya: *“en la parte del «antes» vamos a provocar una identificación con los niños, pero en la parte del «durante» lo que queremos producir y provocar es una empatía, y no una identificación, ya que nunca, aunque creamos que va a ser*

posible, vamos a poder identificarnos, vamos a sentir lo que sintieron, porque yo sé que aunque me dejen encerrado, me dejen encerrado en un vagón de tren, o me dejen encerrado en una habitación con ventanas cerradas, en algún momento me lo van a abrir. Hoy en día lo sé, pero en ese momento no ocurría eso, entonces nunca voy a poder decir lo que sintieron ellos”.

Lo mismo ocurre en la respuesta dada ante situaciones dilemáticas o traumáticas. Así, otro elemento a evitar en el diseño de actividades de enseñanza sobre el Holocausto sería el juicio a las víctimas *“porque nunca vamos a estar en lugar de ellos y no sabemos cómo hubiéramos actuado nosotros. Por lo tanto, podemos debatir el tema, podemos traer dilemas, podemos hablar, podemos escuchar quien piensa así y quien piensa así, pero no vamos a decir nunca «esta madre actuó mal, porque eligió de sus hijos a estos dos y no eligió a estos dos», ¡no!,*

¿quiénes somos nosotros para juzgar a las víctimas?”.

Esto nos conduce a una de las estrategias didácticas más valoradas por nuestra entrevistada: el uso de los dilemas, especialmente recomendado cuando hablamos de alumnos de 13 o 14 años en adelante. A su juicio *“el dilema es una gran herramienta, porque lo puedes presentar como una historia y la puedes hacer en ese momento, y ahí está la diferencia con el role playing, la teatralización, frente al dilema”*. En este momento madurativo, sí es una estrategia factible para tratar temas sensibles, sobre todo a nivel moral y ético, sin el peligro de caer en la morbosidad o la traumatización de los estudiantes. Puede ser usado *“cuando vamos a tocar el tema del exterminio, el tema de los campos de concentración, el tema de las fosas de tiro, el tema de los campos de exterminio, de gas, de Auschwitz, cuando ya vamos a tocar con estos alumnos de 15 años en adelante estos temas, y no quiero, por otro lado, traumatizarlos, traemos un dilema, un ejemplo, una historia verídica”*. El dilema es, por consiguiente, una estrategia de *“semi teatralización, pero sin hacer teatralización. No les estoy diciendo «qué hubieras hecho en lugar del médico», sino que al redactar la pregunta lo estoy haciendo de una manera que le hace reflexionar, el alumno que ya está pensando: «¡guau!, ¡qué problema!, ¡no sé qué hubiera hecho yo!», porque lo va a pensar... «¿qué hubiera hecho yo en ese caso?»*. Entonces al dar una respuesta ya está elaborando el tema del Holocausto, ya está entendiendo que no es un tema así tan fácil, que no es solamente llevarlos a la fosa de tiro y matarlos. Hasta para hacer eso, antes la persona tenía que pensar, tenía que decir, tenía que reflexionar. Siempre existió un proceso de decisión, de qué decisión tomar, y al tener una decisión hay un dilema”. Sin lugar a duda, es una estrategia que ahonda en la responsabilidad personal, en la toma de decisiones del que aprende, permitiendo desarrollar su madurez, capacitando al estudiante para responder desde los valores éticos y morales humanistas ante las situaciones de desigualdad que se le presenten, capacitando al estudiante para adoptar una postura crítica que le posibilite romper en el futuro con la máxima de Edmund Burke de que *“para que el mal triunfe, solo se necesita que los hombres buenos no hagan nada”*, porque no tomar partido o permanecer indiferente es una forma de tomar partido. Además, en el uso de dilemas, no hay respuestas correctas ni únicas, como describe nuestra entrevistada: *“un dilema*

es tomar entre dos respuestas cuál es la menos mala. Esta es mala y esta es mala... ¿Cuál elijo entre las dos? Eso es un dilema, esto no me conviene y esto me conviene”. Todo ello nos permite considerar, como ya hemos comentado, el extraordinario valor pedagógico de los dilemas, al facilitar que los adolescentes elaboren el tema, lo debatan y salgan con más preguntas y con ganas de seguir estudiando sobre la Shoá, pero sobre todo con el potencial de hacerles adoptar una postura responsable y consciente frente a los dilemas a los que se van a ir enfrentando a lo largo de su vida

APROVECHAR RACIONALMENTE LOS RECURSOS DEL SIGLO XXI

El profesor, como mencionamos anteriormente, ha de diseñar actividades adaptadas a cada perfil del estudiantado y situaciones de aprendizaje utilizando los diversos materiales y recursos disponibles, ya sean personales, materiales, de la web -señala expresamente la valía y calidad de los contenidos incluidos en la plataforma de Yad Vashem-, o de otras entidades o en otros soportes (fílmicos, fotográficos, papel, etc.), pero siempre atendiendo al momento madurativo y formativo de sus estudiantes, a su veracidad y previa planificación y selección por parte de los docentes responsables de la actividad. Haya alerta de los peligros que también esconden las redes, ya que muchos estudiantes negacionistas o de pensamiento totalitario se nutren de lo que ven en internet en webs que tratan el Holocausto con contenidos falsos o de muy cuestionable valía. Como ella nos comenta *“ese es el problema de hoy en día, es el gran problema de la tecnología que, por un lado, nos trae una gran herramienta de ayuda y por otro lado trae la destrucción de la parte de muchos jóvenes, de la parte psicológica y*

la parte de la ideología de muchos jóvenes”. Sin embargo, reconoce los muchos esfuerzos que se están haciendo para llegar a los más jóvenes empleando los nuevos mass-media aportando contenidos fidedignos y de calidad a la par que motivadores y atrayentes.

También nos comenta el impacto de la tecnología en los procesos formativos desarrollados últimamente, tanto más en los momentos marcados por la pandemia por SARS-COVID 19. Herramientas de videoconferencia, los cursos online (los Mooc), o los esfuerzos realizados para preservar la memoria de los supervivientes tras su muerte siguiendo el formato documental colgados en la red, etc., son recursos potentes para continuar en la enseñanza del Holocausto y preservar la memoria. En muchos de estas iniciativas, nuestra entrevistada, ha participado activamente, directa o indirectamente. Sin embargo, a pesar de reconocer la valía de estos recursos, tanto más en situaciones excepcionales como la vivida por la pandemia, en los que han supuesto una alternativa útil para continuar con su labor educadora, ella es una clara defensora, como dijimos al comienzo, del contacto humano: *“así como el superviviente no tiene recambio, así, para mí, también el hecho de estar con los alumnos juntos, personalmente, físicamente, no tiene recambio también. Pero todo tiempo que no pueden hacer eso, la parte de la tecnología, la parte virtual, tiene un valor brutal, grandioso, y yo creo que hay que llegar a un balanceo de utilizar ambas cosas... la parte física, presencial, sabiendo cómo ayudarse también de toda la parte virtual y tecnológica para poder enriquecernos y llegar a más, porque así no hay límites prácticamente, así no hay límites realmente”*.

LA MEMORIA NOS HABLA Y NOS INTERROGA... NOS EDUCA

La memoria del Holocausto es algo más que recordar, ya que memoria y educación van de la

Tabla resumen organización por edad de contenidos a tratar y estrategias

AÑOS	CONTENIDOS A TRATAR...	ESTRATEGIA
5 a 7	Conocimientos básicos. Tratar temas como alemanes, nazis, la Segunda Guerra mundial	Usar historias personales, verídicas, adaptadas
8 a 9	Qué se hacía con los judíos, qué cosas no se les permitían hacer, el señalamiento con la estrella amarilla, traerlos a situaciones del hoy (¿por qué diferenciar?, ¿porque tiene ojos diferentes?, ¿por su diferente color de piel?)	Relatos con imágenes, con conceptos históricos
10 a 12	Introducir la cuestión de los guetos	Ídem
12 a 14	Sumamos más contenidos y podemos hablar ya de los campos de concentración, de los campos de trabajo	Ídem
+ de 15	Presentar el contexto histórico total: hablar del exterminio, qué pasó en las cámaras de gas, cómo fueron las fosas de tiro, que pasó en el mundo, qué era Auschwitz.	Uso de dilemas

Fuente: Elaboración propia. Síntesis realizada a partir de las aportaciones de la entrevista.

mano. En este sentido, es el testimonio de los supervivientes, el que a su juicio tiene un mayor potencial educativo *“para poder transmitir y para poder luchar contra los negadores de la Shoá”*. Sobre todo, para enfrentarnos a aquellos que aún hoy día niegan la realidad evidente del Holocausto. Sin embargo, nuestra entrevistada muestra su inquietud con respecto al hecho de que cada vez son menos los supervivientes con vida o en condiciones suficientes para poder compartir, en un auditorio, su testimonio de vida. Mirar a la cara de la persona que testimonia, a un ser humano frente a los estudiantes, mientras que cuenta su historia, su vida, antes, durante y después del gran desastre, tiene un potencial educativo innegable por el impacto que hace en la conciencia de aquellos que la escuchan, haciendo realidad aquello de que *“la enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón”*, del profesor estadounidense Howard G. Hendricks. Sin embargo, inevitablemente estamos perdiendo este gran capital humano con el pasar de los años. Aquí quisiera apostillar la admiración profunda y el cariño que nuestra entrevistada profesa a los supervivientes de la Shoá, cuestión que no pasa inadvertida para todos los que hemos compartido testimonios cara a cara con ella y momentos con alguno de los supervivientes.

Otra estrategia educativa la encontramos en el recuerdo de momentos relevantes relacionados con la Shoá. Así, *“conmemorar fechas determinadas tienen una parte de educación, porque en el momento que uno conmemora una fecha, no solamente recuerda un hecho histórico, sino que reflexiona, piensa, se pregunta cosas. Entonces ya estoy educando”*. Si esto se hace, además, de manera coordinada, a nivel de centro, más allá de acciones puntuales o iniciativas personales -por otra parte, nada desdeñables- la acción educativa no solo se dirige a los estudiantes, sino que también se convierte en una oportunidad para el fortalecimiento de las dinámicas profesionales de colaboración y trabajo dentro del propio centro entre los mismos docentes. Como señala Haya, como ejemplo: *“en una escuela, alrededor del 27 de enero, tomar una semana sobre el tema de la Segunda Guerra Mundial, con el tema principal «Holocausto», «Shoá», y en cada una de las materias hacer una parte interdisciplinaria... en inglés leer una historia, en geografía ver toda la parte geográfica, en historia, por supuesto no tengo que hablar, en filosofía la parte de dilemas, en literatura traer poesías. Si cada uno de los docentes durante una semana,*

una hora, va a enseñar y especialmente a los alumnos adolescentes, que son los que están frente a este problema de lo que ven en las redes y que no quieren escuchar de nada... si durante una semana, cinco días, cuatro días, tres días, un día, si no tenemos un día entero... hacemos actividades, vemos una película en varias formas, en forma amena, en forma que le llegue al alumno, no que tenga que escuchar una conferencia de dos horas de un historiador, con todos los materiales que existen, con toda la forma interactiva que podemos hacer, yo creo que el alumno... por lo menos algunos de ellos, y nos alcanza con que algunos de ellos salgan, vuelvan a sus hogares y digan: «¡güau! estos días estuvimos tocando un tema que yo ni lo conocía», o «que yo no sabía» o «que no sabía suficiente», y «me interesa», y «¿qué cosa?», y «que no pase esto, y «¿cómo no voy a ayudar al vecino que es diferente?», o «¿cómo no voy a respetar su idea?»...”. En definitiva, poner nuestro grano de arena desde la Educación y del trabajo en el centro, en la construcción de *“un ser humano mejor, una sociedad mejor, un país mejor, una comunidad mejor. Así lo siento”*. Sin embargo, hay que estar atentos ya que *“un acto de conmemoración, si solamente llevamos a un acto a los alumnos y le decimos que escuchen la canción, que escuchen la poesía, que escuchen el discurso... no ganamos nada. Todo esto es un medio, es un eslabón”*, que ha de tener todo un proceso formativo previo.

Lo mismo ocurre con la visita a los memoriales del Holocausto. En este sentido, *“si un docente quiere llevar a un memorial a un grupo de alumnos tiene que ser un proceso. La visita al memorial es la cima del proceso, es decir, yo creo que tiene que primero prepararlos, estudiar, hacer unas clases, hablar... Cuando llegan ahí al memorial hacer algún acto de conmemoración, porque el acto también es el fin de un proceso... no es solo el acto”*. En consecuencia, el valor educativo del memorial vendrá ligado necesariamente a la preparación previa de quienes lo visitan. Como Haya nos recuerda *“el memorial es una de las herramientas, pero no es el fin, es el medio que me ayuda”*. De este modo, el memorial, si lo convertimos en una simple visita pierde su valor educativo, pero, como nos recalca nuestra entrevistada, *“si lo utilizo como parte del proceso educativo (...) como fin del proceso, para ir a visitar, hacer algo ahí, y escuchar, y que hagan preguntas, inclusive frente al memorial, que pregunten también «¿por qué esto?», y elaborarlo, y detallar, «¿por qué está hecho así?», aunque no seamos arquitectos y no seamos*

artistas, pero sí vamos a preguntar a los alumnos qué ven, qué creen que este memorial está transmitiendo... Ahí ya estoy haciendo un proceso de educación, un proceso de memoria, que van juntos, la memoria con la educación, y de elaborar y desarrollar el pensamiento y la reflexión sobre el tema... porque lo que quiero lograr es que reflexionen sobre el tema, lo que quiero lograr es que lo elaboren”, en definitiva, propiciar la construcción personal de conocimiento.

CONTROVERSIAS EN TORNO A LA SHOÁ. LOS OTROS GENOCIDIOS Y EL HOLOCAUSTO

En nuestra entrevista, Haya no elude abordar cuestiones sensibles y controversiales que surgen asociadas a la enseñanza del Holocausto, siempre con gran rigor y un buen talante. Por ejemplo, la cuestión de la necesidad de diferenciar necesariamente entre genocidio y lo que es la Shoá o el Holocausto. Ante esta cuestión recomienda la lectura del libro de Reflexiones sobre Holocausto del profesor Yehuda Bauer, en el que se clarifican estos conceptos de manera divulgativa y para todos los lectores.

Tras esta recomendación, Haya nos explica clara y concisamente la diferencia entre genocidio y Holocausto: *“la diferencia esencial es que el genocidio magno, el Holocausto, la Shoá, tenía como objetivo de la ideología nazi exterminar a todos los judíos del mundo y al judaísmo en general, es decir, la totalidad y la globalización, es lo que lo hace un poco diferente de los otros genocidios. Todos los genocidios tienen elementos del Holocausto, pero no todos los elementos del Holocausto están en los genocidios”*. Lo que hace único el Holocausto es la idea de la consecución de la totalidad del exterminio del pueblo judío, de perseguirlos allá donde se encuentren en el mundo. Sin embargo, esta circunstancia no significa despreciar el tratamiento de esos otros genocidios que ocurrieron antes, durante o después del Holocausto. Son ciertamente una herramienta útil de comparación y de conmemoración, buscando precisamente el mismo objetivo: desarrollar valores humanos que propicien que estos actos criminales no vuelvan nunca más a ocurrir en la historia de la Humanidad.

COMPARAR LO NO COMPARABLE. EQUIPARAR LO NO EQUIPARABLE

Otro tema sensible es la comparación del Holocausto con el conflicto Israel-palestino. En esta ocasión hablamos de un tema totalmente



Galería central del Museo de la Historia del Holocausto - Yad Vashem

distinto, en absoluto comparables. Bajo el argumento: *“ustedes hacen con los palestinos lo mismo que hicieron los nazis con los judíos”*, se equiparan ambas situaciones, cuando lo que existe en muchas ocasiones es, según investigadores e historiadores de prestigio mundial, un antisemitismo actualizado enmascarado en un anti-israelismo. Según nuestra entrevistada *“el conflicto palestino israelí es un conflicto político, de tierras, de gobiernos, de pueblos, que existe durante más de 100 años y hasta que no se solucione va a existir, pero nada que ver con la Shoá, con el Holocausto... cuando el nazismo y el totalitarismo de la ideología nazi quiso exterminar al judío por ser judío, donde esté, donde vaya... a un niño, a un bebé, a un anciano, a una mujer... su intención era exterminar a todos los judíos del mundo y al judaísmo, como cultura y como religión”*. Eso no quiere decir que no puedan criticarse las políticas y actitudes de ambas partes del conflicto, pero sería un craso error identificarlas con la Shoá, además de una forma de banalizar el mal que llevó aparejado. Contra esto también hay que luchar.

RESTAR IMPORTANCIA A LO QUE ES TRASCENDENTE

Una tercera cuestión conflictiva se relaciona con la banalización o la negación de la Shoá. En este sentido, pese a que ya son pocos los negadores del Holocausto, fundamentalmente por el encomiable trabajo de lucha contra esta lacra, no es menos cierto que se están constatando situaciones

o expresiones que pueden entenderse como un ataque consciente o no sobre la magnitud y trascendencia humana e histórica de la Shoá como son la banalización o la utilización desde ciertos ámbitos políticos de signos de la Shoá (vestirse con un pijama de rayas, ponerse la estrella amarilla, etc.) como un medio para atacar al propio estado de Israel.

Lo mismo ocurre con la banalización de lo que significan los memoriales, que lejos de ser meras atracciones turísticas representan el dolor más profundo fruto de la deshumanización irracional de las personas que sufrieron o motivaron el Holocausto. Ante esto solo queda denunciar el mal uso dado de esos elementos ya que estamos hablando de cuestiones de un serio impacto social que muestran la cara más triste del ser humano, que hieren la sensibilidad de los supervivientes y de todas aquellas personas sensibles ante esta cuestión. Y es aquí donde nuestra entrevistada marca una *“línea roja”*, un indicador de la pertinencia o no del uso de esta temática para temas políticos, sociales, publicitarios o artísticos, y es el respeto a los supervivientes.

ESPAÑA Y EL HOLOCAUSTO

Otro aspecto que suscita la controversia es el relacionado con la participación de España en el Holocausto. Haya, como educadora que es, aborda la cuestión como si esto fuera un dilema en sí mismo, lo cual puede ser utilizado para suscitar la reflexión, la discusión y el aprendizaje: *“Si bien no había hostilidad declarada oficialmente contra los*

judíos aunque en alguna forma existía... había una indiferencia, que podemos pensar, debatir... Acá tenemos un dilema: si la indiferencia es ser observadores pasivos, o la indiferencia es también tomar una decisión y es una forma de ser activo, de no ayudar y no hacer nada”.

Si bien era esta la respuesta como Estado, dentro de la órbita ideológica totalitaria del nazismo, constata que no son pocas las relaciones con la Shoá: la existencia de Justos entre las Naciones que son de origen español, como por ejemplo Sebastián de Romero Radigales o Ángel Sanz Briz; del dato constatado de los “miles de judíos que quisieron salvarse por la ruta de España, y que España, en ese momento, la única forma por la que los dejaban pasar era si se comprometían a irse, que solamente lo utilizaban como ruta de transición y que no estaban dispuestos a traer otro grupo hasta que el grupo anterior no se iban”; pero sobre todo la existencia de 10.000 prisioneros españoles en los campos de concentración, que eran exiliados, compatriotas españoles que por motivos ideológicos compartieron el destino de los judíos en el Holocausto, y entre los que *“se vivió la solidaridad en los campos de concentración, entre gente que se encontraban que no tenían aparentemente ninguna relación anterior (...) tantos prisioneros en Mauthausen, por ejemplo, que se encontraron junto con supervivientes judíos del Holocausto y que llegaron a la misma experiencia, lamentablemente, y que se respetaban entre ellos también”*. En definitiva, lo que durante muchas décadas se decía *“los españoles estaban fuera del Holocausto”*, pasa a convertirse, tras un análisis mucho más crítico y profundo, en la reflexión de que España *“un país, que teóricamente, entre comillas, no sufrió el Holocausto, lo sufrió”*.

Como habrá podido percibir el lector, tener una conversación con Haya Feldman sobre la Shoá y su didáctica, es recibir una auténtica clase magistral privada, marcada por un tomo que inspira confianza y sintonía, elegancia y cordialidad, cualidades propias de una educadora nata. Sin querer, nos narra una vida de experiencias profesionales ligadas a la enseñanza y el trabajo sobre la memoria del Holocausto en primera persona, plagada de inquietudes y ganas de trabajar, por y para las personas, pero sobre todo para que este horror nunca vuelva a repetirse. Todos los que hemos compartido momentos con ella coincidiremos en que fueron instantes enriquecedores no solo a nivel profesional, también en lo personal. Ya sea como compañero o como estudiante hemos disfrutado de su buen hacer, su cercanía, de su calidez y cordialidad.
¡Gracias por tanto, Haya!



ARTÍCULOS::

LA LIBERTAD EN EL PENSAMIENTO JUDÍO DE LA POSGUERRA

Sissi Cano Cabildo*

En este artículo presentaré algunas de las más importantes aportaciones al reconocimiento de la libertad ontológica por parte del pensamiento judío, sea desde la vertiente práctica como teórica. Y es que muy probablemente algunos de los más importantes argumentos y ejemplos de la libertad sean a cuenta de los judíos de la posguerra, que afrontaron los totalitarismos y el holocausto con fortaleza y esperanza, a diferencia de otros tantos que sobrevivieron pero desde el resentimiento y el ímpetu de venganza o simplemente sucumbieron a la barbarie con desánimo penosamente comprensible.

Delimitaré mi análisis al sentido ontológico de la libertad, esto es, como una cualidad intrínseca al ser humano que se refiere a la autodeterminación de la voluntad, con lo que dejaré para otro momento la incursión a las libertades civiles y políticas, que parecen ser la otra cara de la moneda de oro de la libertad.

*Para sustentar el peso teórico de la libertad retomaré datos biográficos y filosóficos de Isaiah Berlin (*Cuatro ensayos sobre la libertad*), Hannah Arendt (*La vida del espíritu, La libertad de ser libres, De la historia a la acción*), Viktor Frankl (*El hombre en busca de sentido*), Hans Jonas (*El principio vida*), Ernest Bloch (*El principio esperanza*), Horkheimer (*Sociedad, razón y libertad*), Adorno (*Educación para la emancipación*) y Erich Fromm (*El miedo a la libertad*) para dejar ver la profundidad filosófica de una libertad que no deviene en relativismo, ni en individualismo; sino que asume la grandeza de hacer compatibles la libertad con la solidaridad.*

INTRODUCCIÓN

Hay una única cosa que no puede arrebatarse a un hombre, la última de las libertades humanas: la de elegir cuál será su actitud en un conjunto dado

Viktor Frankl

El reconocimiento de la libertad ha sido un gran paso para el avance del humanismo, dado que es el primer escalón hacia el empoderamiento de los individuos. Y es que por siglos la religión y la tradición han dirigido las vidas de las personas, pasando por alto las voluntades particulares;

asimismo en muchos contextos históricos el determinismo biológico ha legitimado las diferencias “dadas por naturaleza”, sea por cuestión de género o de raza, soslayando cualquier margen de autonomía individual; hasta que finalmente se descubrió y se reconoció la maravillosa cualidad humana de la libertad, sea desde la vertiente helenística, cristiana o judía.

En este artículo procederemos a recuperar el enfoque de la libertad de los filósofos judíos de la posguerra no solo por la calidad de sus argumentos filosóficos sino por sus datos biográficos que revelan la libertad en el mejor de los sentidos: una libertad compatible con la libertad de los demás y asumida con fortaleza ejemplar. Muy probablemente algunos de los más importantes argumentos y ejemplos de la libertad sean a cuenta de los filósofos judíos que afrontaron los totalitarismos y el holocausto con valentía y esperanza, a diferencia de otros tantos que sobrevivieron, pero desde el resentimiento y el ímpetu de venganza o simplemente sucumbieron a la barbarie con desánimo penosamente comprensible.

Y con esto quiero dejar ver que el análisis filosófico de la libertad no es solo una pretensión semántica irrelevante, quizá sea más bien el primer peldaño para asumir la responsabilidad de los más altos criterios humanistas. Recordemos de Berlin: (...) Heine advirtió a los franceses que no subestimaran el poder de las ideas; los conceptos filosóficos criados en la quietud del cuarto de estudio de un profesor podían destruir una civilización. Él hablaba de la *Crítica de la razón pura* de Kant, como la espada con que había sido decapitado el deísmo europeo; describía a las obras de Rousseau como el arma ensangrentada que en manos de Robespierre había destruido el antiguo régimen (...).

Puede ser que las ideas políticas sean algo muerto sino cuentan con la presión de las fuerzas sociales, pero lo que es cierto es que estas fuerzas son ciegas y carecen de dirección si no se revisten de ideas (Berlin, 1988, pp. 216-217).

En este trabajo analizaremos el sentido ontológico de la libertad, esto es, como una cualidad intrínseca al ser humano, con lo que dejaremos para otro momento la incursión a las libertades civiles y políticas,

que parecen ser la otra cara de la moneda de oro de la libertad. Y para sustentar el peso teórico de la libertad retomaremos datos biográficos y filosóficos de Isaiah Berlin (*Cuatro ensayos sobre la libertad*), Hannah Arendt (*La vida del espíritu, La libertad de ser libres, De la historia a la acción*), Viktor Frankl (*El hombre en busca de sentido*), Hans Jonas (*El principio vida*), Horkheimer (*Sociedad, razón y libertad*), Lévinas (*Humanismo del otro hombre*) y Erich Fromm (*El miedo a la libertad*); principalmente.

EL SENTIDO ONTOLÓGICO DE LA LIBERTAD

El sentido ontológico de la libertad corresponde al más profundo sentido de la libertad: la autodeterminación de la voluntad. Este enfoque de la libertad se entiende como una cualidad estrictamente humana porque el resto de los animales están determinados siempre por su naturaleza. El ser humano es el único que puede pre-ocuparse y razonar en lo que es y en lo que quiere ser, de ahí que se entienda como ontológica.

La libertad ontológica no parte del análisis sociopolítico, no es la libertad de lo que “podemos hacer”, sino de lo que “queremos ser”. Y esta autonomía de la voluntad no ha de estar determinada por nada, ni por nadie para ser libre, por lo que se entiende que ha de ser una cualidad metafísica pues no sería congruente hablar de “libertad determinada” por el mundo fenoménico-material, por la historia o por la naturaleza. La libertad entonces no es un efecto bioquímico o neurológico, ni siquiera propiamente un concepto sino una cualidad, algo intrínseco a nuestra condición humana mediante la cual tomamos decisiones; y tanto que incluso, somos libres de no ejercer la libertad.

Este sentido de la libertad es lo que Berlin entendía como libertad positiva: “el sentido positivo de la palabra libertad deriva del deseo por parte del individuo de ser su propio dueño. Quiero que mi vida y mis decisiones dependan de mí mismo y no de fuerzas exteriores, sean éstas del tipo que sean” (Berlin, 1988, p. 201).

Ciertamente no todas las filosofías sustentan este sentido positivo de la libertad, algunas asumen una concepción necesaria del sujeto: la cosmovisión griega, el racionalismo de Spinoza, el iusnaturalismo natural de Hobbes, el materialismo histórico de Marx, entre otras... Pero quienes defienden la libertad ontológica

*SISSI CANO CABILDO

PROFESORA DE FILOSOFÍA DE LA UCM

SICANO@UCM.ES

asumen una lectura contingente del sujeto porque entienden que el ser humano siempre tiene la posibilidad de cambiar en función del principio de autonomía que está en él mismo y no en lo demás. Hannah Arendt, filósofa judía que dedicó gran parte de su vida y de su obra a defender la libertad, consideraba que la contingencia del sujeto sería imposible si no pudiera eliminarse mentalmente de donde se halla físicamente e imaginar que las cosas pueden ser diferentes. “(...) La deliberada negación de la verdad fáctica –la capacidad de mentir- y la capacidad de cambiar los hechos –la capacidad de actuar- se hallan interconectadas” deben su existencia a la misma fuente: la imaginación” (Arendt, 1999, p. 13).

Ahora bien, Arendt reconocía el condicionamiento histórico del individuo, pero sin caer en el determinismo; consideraba que el ser humano por supuesto que existe en el mundo, por lo que siempre está condicionado por factores naturales y culturales, pero no por ello pierde la capacidad de iniciar por sí mismo una serie de acontecimientos, capacidad de inicio que la autora conceptualiza como “natalidad”. Así como los griegos identificaban a los hombres como mortales, Arendt prefiere el adjetivo de natales, no porque niegue la finitud de nuestra condición humana sino porque considera más relevante el hecho de que en cada nacimiento humano nace también una nueva forma de vivir. Los animales, por el contrario, están determinados a vivir según su especie. Agustín distingue el principium para la creación de los cielos y de la tierra, del initium para la creación del hombre. Arendt sigue con esta idea agustiniana del initium en su concepto de “natalidad”: “La capacidad misma de comenzar se enraíza en la natalidad, y en modo alguno en la creatividad; no se trata de un don sino del hecho de que los seres humanos, los nuevos hombres, aparecen una y otra vez en el mundo en virtud de su nacimiento” (Arendt 2002, 450). El poder cambiar, el ser contingente, el ser libre, la posibilidad de ser otro supone la idea que también comparte Fromm: “la vida consiste en volver a nacer continuamente” (Fromm, 1985, 11). El Yo está obligado -como en Fichte- a ser su propio origen.

Lévinas decía que: “la libertad del Yo es el comienzo mismo” (Lévinas, 1998, 71) dado que comenzar es ignorar o suspender el espesor indefinido del pasado. El comienzo rompe con cualquier ayer y con cualquier determinación. Además de que es imposible conocer todos los factores motivacionales

que pudieran explicar el sentido de cada decisión humana. El comienzo en la interioridad existe anárquicamente a pesar del Ser.

Quienes defienden la libertad entienden que la existencia humana no está determinada por patrones biológicos y así hablan de ‘condición humana’ más que de naturaleza humana. Cada existencia humana es única e irrepetible. Si alguna esencia tiene la existencia humana (como sostenía el existencialismo) es no tener esencia. Según Hegel, si el espíritu del hombre estuviera equipado solo para pensar, para reflexionar sobre lo dado, sobre lo que es tal como es y no puede ser de otra manera, en tal caso, el hombre viviría en un eterno presente. Y en sintonía -sostiene Arendt- que la voluntad es nuestro órgano mental del futuro, de la misma forma que el pensamiento lo es del presente y la memoria del pasado. Ciertamente, el pasado no lo podemos cambiar, pero sí la manera de interpretarlo, por lo que todo lo acontecido pareciera depender del infinito poder hermenéutico de la voluntad. Para los defensores de la libertad, la voluntad es su propia causa o no es una voluntad; el pasado no determina el presente, ni el futuro; el pasado mismo no es una historia ortodoxa sino sujeta a múltiples interpretaciones por lo que finalmente la interpretación de la vida depende finalmente de uno mismo, si opta por el perdón o por la venganza, por la redención, por el suicidio o por lo que sea... El mismo pasado puede ser producido por el futuro ya que la lectura de lo que fue dependerá de los anhelos constructivos o destructivos que se tengan; si queremos ver todo negro o blanco, como una enseñanza, como un fracaso, o como uno quiera... Viene a mi memoria la parábola de un anciano indio que describió una vez sus conflictos interiores: dentro de mí existen dos cachorros. Uno de ellos es cruel y malo y el otro es bueno y dócil. Los dos están siempre luchando... Entonces le preguntaron cuál de ellos era el que acabaría ganando. El sabio indio guardó silencio un instante, y después de haber pensado unos segundos, respondió: aquel a quien yo alimento...

Los hebreos enseñaron que el empeño del hombre y la historia humana comenzaron con un acto de desobediencia, de poder decir no. La posibilidad de cambio está garantizada básicamente por la capacidad humana de poder negar lo que venga dado de fuera, posibilidad que, por supuesto, no se da en los demás animales que tienen formas de vida predeterminadas según su especie, mientras que el hombre

es el único que supone la grandeza metafísica de poder decir no a lo que sea. Sin importar la necesidad y la compulsión se puede decir sí o no a lo que venga dado de hecho.

Este poder de la negación del presente y del pasado, es lo que permite que haya infinitas posibilidades de ser “otro”. Pero justamente por este abanico de alternativas de existencia que puede imaginar el ser humano es que el humor normal del yo volente es la impaciencia, el desasosiego y la preocupación; y la reacción ante el futuro normalmente es de temor o esperanza. Si asumir la libertad no es cualquier cosa, es decidir el tipo de vida que queramos vivir.

Pero la fortaleza para negar lo dado e iniciar alguna acción depende de lo que quieras y nadie te puede obligar a querer algo o alguien, la voluntad es libre; en la deliberación precedente a la acción no hay factor más determinante que lo que uno mismo quiera, y a esta cualidad del “autocomienzo” es lo que bien puede entenderse como libertad. Todo depende de las querencias, que son la fuerza motriz de la voluntad, pero como somos libres, se puede querer o no querer lo que sea... sin más. Voy a ello.

FORTALEZA DE LA VOLUNTAD

En este apartado intentaremos mostrar que el ejercicio de la libertad depende de la fortaleza de la voluntad y dicha fortaleza aparece motivada por la intensidad de nuestras querencias. El amor entonces parece ser la fuerza volitiva, pero como la voluntad es libre, uno puede amar o no, lo que sea y a quien sea; incluso puede darse la miserable posibilidad de no querer a nadie, ni siquiera a uno mismo.

Si la voluntad (gr. βούλευσις – boulesis, deseo racional) implica hacer algo con conocimiento de causas y queriendo hacerlo, a diferencia de hacer algo en estado de ignorancia o por alguna presión externa; entonces para actuar voluntariamente se requiere querer hacer algo con conocimiento de la situación y queriendo hacerlo. Sin la fortaleza espiritual del “querer” hacer algo, lo que pudiéramos pensar y discernir del mundo no se traduciría en acción.

Arendt decía que: “*El poder de ordenar, de prescribir la acción, no es asunto de libertad, sino una cuestión de debilidad o fuerza*” (Arendt 1996, p. 164). Esto es, que del ánimo dependerá cómo se afronte la vida. Y esta será la línea interpretativa que encontraremos en muchos judíos que sobrevivieron a la barbarie y que procedo a relatar porque no quiero dejar pasar la oportunidad de honrar la memoria de estos héroes de la libertad y de la esperanza. Viktor E. Frankl fue un judío que, junto con su familia fueron llevados al campo de concentración de Auschwitz y al enterarse

de ello, viendo que su padre estaba muy anciano y enfermo de edema pulmonar, tuvo el valor de inyectarle morfina para evitarle sufrimientos posteriores; luego afrontó el dolor de saber que a su esposa judía la habían obligado a abortar y pese a todo, aún sin tener un motivo claro por el que seguir luchando por la vida, logró sobrevivir a los campos de concentración. Pero lo más admirable, quizá, fue que después de ser liberado, no le consumió la venganza ni el resentimiento, sino muy por el contrario, dedicó su vida a ayudar a descubrir la importancia de la libertad y del amor para encontrar el sentido existencial que nos permita afrontar el sufrimiento con esperanza. Por todo esto y más, con la autoridad moral que se ganó de sobra, menciona en su libro *El hombre en busca de sentido*: “*el hombre puede conservar un vestigio de la libertad espiritual, de independencia mental, incluso en las terribles circunstancias de tensión psíquica y física (...). Es esta libertad espiritual, que no se nos puede arrebatar, lo que hace que la vida tenga sentido y propósito*” (Frankl, V., 1995, pp. 69-70).

Hannah Arendt fue otro gran ejemplo de empoderamiento de la libertad, pues siendo mujer, judía y coetánea del nazismo; no cedió a los prejuicios de su época, ni renunció a sus sentimientos, ni a su derecho a pensar por sí misma. En su biografía que escribió Elisabeth Young-Bruehl, relata que su padre Paul Arendt murió cuando Hannah tenía seis o siete años, más tarde afrontó el suicidio de su hermanastra Clara Beerwald en 1932 que padecía esquizofrenia. Luego, huyó del nazismo a Francia, pero la retuvieron en el campo de mujeres de Gurs. Gurs no era un campo de concentración, pero las terribles condiciones higiénicas de las 20 000 internas que sobrevivieron a las ratas y piojos de las barracas le llevaron a Arendt a pensar en el suicidio, aunque luego confesó haberse reído de esta idea. Después se fue a Estados Unidos donde consiguió la ciudadanía americana en 1951 y donde radicaría hasta el final de su vida, dedicándose a la investigación y enseñanza de la libertad en el ámbito filosófico político. Su extensa bibliografía da prueba de ello. Hannah y Jaspers dieron sus mejores disertaciones politológicas después de la hecatombe del nazismo y de las dos guerras mundiales. Su gran amigo Jaspers siempre se mantuvo fiel a sus principios y nunca se subordinó al régimen. Hans Jonas (2005) relata en sus Memorias que Jaspers siempre llevaba veneno consigo por si acaso se llevaban a su esposa que era judía y tuviera que recurrir a un desenlace fatal. Hans Jonas también afrontó el holocausto con gran

valentía pues su madre y amigos murieron en Auschwitz, luego parece ser que la vida le compensó con un encuentro amoroso con Lore, con quien se casó y le ayudó a reconciliarse con la vida y así relata: *Hubo años de mi vida en que a la pregunta sobre cuán habría sido el momento más feliz de mi vida habría respondido: aquel momento de la visión de las ciudades alemanas destruidas, que se puede percibir como justicia, como castigo divino. Hoy en día ya no diría eso, he vivido momentos muy felices en mi vida. Pero durante años esa hubiera sido mi respuesta. Afortunadamente ya no es así* (Jonas, 2005, p. 234).

Rescato también el caso de Ajmátova, que le cuenta Berlin (en ese encuentro que su biógrafo Michael Ignatieff refiere como único e inolvidable) de la ejecución de su marido, de la detención de su hijo, y de cómo todo esto había inspirado su poesía. De esta conversación que duró hasta al amanecer, Berlin supo ver en la voluntad de Anna como un ser humano puede superar el destino con la palabra y escapar a la alienación con la poesía. Así Berlin menciona en el Fuste torcido de la humanidad que:

“la gloria y la dignidad del hombre se basan en el hecho de que es él el que elige y no eligen por él, de que puede ser su propio amo (aunque a veces esto le llene de temor y de una sensación de soledad), de que no está obligado a comprar seguridad y tranquilidad al precio de dejarse encerrar en un limpio casillero de una estructura totalitaria que pretende arrebatar la responsabilidad, la libertad y el respeto a uno mismo y a los demás, de un solo golpe” (Berlin 1992, 190). Muy probablemente Berlin empatizó con el drama de Ajmátova porque él y su familia también tuvieron que huir de la Rusia revolucionaria y emigraron a Londres, la búsqueda de la libertad fue en Berlin una imperiosa necesidad.

Zalman Gradowski, (2008) autor de *En el corazón del infierno* dejó oculto su diario entre las paredes de un horno crematorio para dejar constancia de los horrores cometidos en el campo de concentración de Auschwitz. Hubo otros 25 diarios escritos por judíos durante el holocausto (quizá el más conocido sea el de Ana Frank) que no pueden omitirse cada vez que se habla de la libertad interior y de su poder redentor.

Con todos estos datos cobra vigor la frase de Séneca que ‘*Un espíritu valeroso en lucha con la adversidad es un espectáculo atractivo incluso para los dioses*’. Y es que a veces la fortaleza que ha de tener un ser humano para superar la cruda realidad puede ser realmente heroico. Churchill cierta vez definió la valentía como la primera de las cualidades humanas porque es la que garantiza todas las demás.

Ni del contexto cultural, ni de la ascendencia genética depende la fortaleza del carácter; quizá sea de algo más íntimo y autónomo, me refiero a la libertad... Dicha libertad también se dejaría ver en las múltiples formas de reaccionar ante la tragedia porque pareciera que la interpretación del pasado y la perspectiva del futuro finalmente dependen de uno mismo. De los sobrevivientes del holocausto, por ejemplo, no todos salieron con afán de redención sino todo lo contrario. Salomón Morel fue un judío que vio cómo los nazis obligaron a su madre a contemplar cómo mataban a su marido y a uno de sus tres hijos, antes de asesinarla a ella también; posteriormente ejecutaron a su hermano y a Salomón lo enviaron a Auschwitz, en donde permaneció tres años sufriendo horrores indescriptibles. En total, durante el holocausto murieron treinta personas de su familia, pero él se salvó. Y cuando quedó libre, Salomón se las ingenió para ser nombrado comandante de otro campo de concentración, el campo comunista de Katowice, compuesto por presos alemanes. Durante diez meses, de febrero a noviembre de 1945, Morel se dedicó a vengarse, torturando cruelmente a sus prisioneros de las más variadas maneras; por inanición, por maltrato, por ausencia de cuidados médicos elementales, métodos todos aprendidos en Auschwitz y que le hicieron responsable del fallecimiento de 1538 personas (Montero R., 2003).

Otra referencia que deja ver cómo la sed de venganza conlleva a repetir la historia es la del libro de Giles MacDonogh *Después del Reich*, crimen y castigo en la posguerra alemana, donde narra cómo los aliados fusilaron en masa a niños y mujeres y torturaron a los presos de forma sistemática. Más de tres millones de alemanes murieron después de que se acabara oficialmente la guerra, 16 millones y medio de civiles fueron expulsados de sus hogares y en 1946 nacieron al menos doscientos mil niños frutos de violaciones (Mac Donogh, 2016). Muchos sobrevivientes, con un pasado trágico como Morel, quedaron anclados al pasado por el rencor, mordiendo el resentimiento y ansiando la venganza; pero no todos reaccionan igual. Viktor E. Frankl, por ejemplo, relata de su propia experiencia en los campos de concentración cómo en los peores momentos se aferraba al recuerdo de su mujer, durante las difíciles jornadas de trabajo en el campo decía que la imagen de su amada era lo único que le mantenía en pie y el caso es que finalmente sobrevivió al internamiento (Frankl, 1995, p. 45). Ya cuando liberaron a todos empezó a revelarse la auténtica personalidad de cada quien, y Frankl optó por encontrarle un sentido al sufrimiento como lo deja ver su extensa obra sobre logoterapia. También hubo otros sobrevivientes al holocausto que no eligieron ser verdugos: *el lingüista Viktor Klemperer, el filósofo Lévinas, Hans Jonas, Max Horkheimer, Theodor W.*

Adorno, Herbert Marcuse, Friedrich Pollock, Erich Fromm, entre tantos otros.

Se deja ver entonces que cualquier situación, por cruel que sea, pasa inevitablemente por el infinito poder hermenéutico de la voluntad, dejando ver que la voluntad es libre y justamente por ello, solo depende de la propia autonomía del sujeto moral, dejando muy poco margen para aprehender racionalmente o discursivamente la magia de la libertad. Analizaremos esto con más detenimiento en el siguiente apartado.

EL PROBLEMA DE LA FUNDAMENTACIÓN DE LA LIBERTAD ONTOLÓGICA

Empezaremos este apartado con el relato de Adela Cortina sobre la conferencia del neurocientífico Wolf Singer en la que demostraba que el hombre no posee una voluntad libre porque solo está conducido por neuronas; tema que después generó comentarios sarcásticos en el Semanario de Hamburgo Die Zeit de cómo la clase política alemana pudo dormir tranquila al deducir que los alemanes no habían matado a millones de judíos, sino que habían sido sus neuronas (Cortina, A., 2011, pp. 152-153). Esto podría dejar ver que evadir la libertad puede ser muy cómodo para descargar responsabilidades, pero también puede ser consecuencia de cierto reduccionismo cosificador o simplemente un acto de “*mala fe*” (como diría Sartre) para culpar a los demás de lo que nos pasa.

De cualquier forma, sustentar la libertad ontológica es harto complicado tanto en el ámbito personal como en el debate filosófico, tanto que algunos de los más grandes defensores de la libertad devienen planteando la imposibilidad de su demostración racional. Intentaremos explicarlo.

Para empezar, la libertad parte del reconocimiento de la contingencia humana y la contingencia es ininteligible en cuanto que no deriva de alguna determinación exógena que pudiera explicarse racionalmente. La acción humana siempre se acaba convirtiendo en una reacción en cadena indefinida, por eso Kant se refería a la desoladora contingencia del hombre, al revelar que cualquiera que empiece a actuar ha de saber que ha empezado algo cuyo fin no puede nunca predecir, aunque solo sea porque su propia acción ya lo ha cambiado todo y lo ha convertido en más impredecible. Kant hablaba en la Crítica de la Razón Pura de la imposibilidad de la metafísica (Dios, alma y libertad) como ciencia porque escapa al uso legítimo de la razón pura, perspectiva desde la cual, en la tercera antinomia la

tesis y antítesis de libertad son igualmente racionales, lo que dejarían ver que no hay resolución última.

La libertad no puede ser demostrada empíricamente, ni conceptualmente, cito de La Fundamentación de la metafísica de las costumbres:

Pero la libertad es una mera idea, cuya realidad objetiva no puede ser mostrada de ningún modo según leyes de la naturaleza, y por tanto tampoco en ninguna experiencia posible; así pues, dado que no se le puede adscribir nunca un ejemplo según alguna analogía, la libertad no puede ser nunca concebida, ni aún sólo comprendida. Vale sólo como necesaria presuposición de la razón en un ser que cree ser consciente de una voluntad, esto es, de una facultad diferente de la mera facultad de desear (Kant, 1999, 459).

No obstante, el hecho de que la razón no pueda demostrar la existencia de la libertad, no lleva a Kant a reconocer que no exista; pues considera que no solo lo fenoménico y discursivo existen, también hay condiciones ontológicas de orden nouménico y apriorístico. Así en la Crítica de la Razón Práctica cita que “*de todas las ideas de la razón especulativa, la libertad es la única de la cual, sabemos a priori la posibilidad, aunque sin inteligirla, porque es la condición de la ley moral que sabemos*” (Kant, 1975, p. 38). Nótese que este argumento sigue siendo de gran peso hasta nuestros días pues desde que se cuestionó a la razón como el único elemento epistémico verdadero, la libertad ganó reconocimiento filosófico.

Hans Jonas es otro de los filósofos judíos que comparte la imposibilidad de aprehender la libertad, tanto que la devela como “*misterio*” (Jonas H., 2000, p. 16). Igualmente, Lévinas es otro pensador que sostiene que la libertad y muchas otras cosas de la existencia humana se dan en una oscuridad infinita. Lo humano es in-finito, su comprensión no tiene fin. Decir al Otro, es dejarle hablar, sin someterle a esquemas o sistemas... o a cualquier tipo de apropiación o reducción y por eso llega a considerar propio de espíritus simples y prematuros denunciar como ignorancia cualquier respeto por el “*misterio humano*”. Arendt no habla de la libertad como misterio, pero sí como milagro:

El propio hombre quien, de un modo maravilloso y misterioso, está dotado para hacer milagros. (...) Si el sentido de la política es la libertad, es en este espacio -y no en ningún otro- donde tenemos el derecho a esperar milagros. No porque creamos en ellos sino porque los hombres, en la medida en que pueden actuar, son

capaces de llevar a cabo lo improbable e imprevisible y de llevarlo a cabo continuamente, lo sepan o no (Arendt, 1997, pp.65-66).

Ahora bien, ante el avance científico y tecnológico que hay en la actualidad, ¿qué relevancia filosófica puede tener el hablar de la libertad como un atributo metafísico? Para esto habría que tomar en cuenta que desde el determinismo neurológico, el experimento de Libet, pasando por Kornhuber y Deecke y algunos otros científicos más, todos ellos aún no han logrado demostrar que la libertad no existe, básicamente porque no han podido agotar toda la causación que influye en una sola decisión humana, pero aun cuando se pudiera, no habría forma de evadir el infinito subjetivismo hermenéutico a la hora de interpretar la activación de alguna zona cerebral o neurológica. Lo que dejaría ver que sigue y muy probablemente seguirá vigente la advertencia kantiana de la tercera antinomia de la Crítica de la Razón Pura, donde tesis y antítesis de la libertad llevan a irresolubles planteamientos de la razón...

Quizá los más altos valores como la libertad, la dignidad, la belleza o el amor, trasciendan nuestra entidad orgánica y se conozcan solo desde la vivencia personal y no hay recetas para ello...

CONCLUSIÓN

La aportación del pensamiento judío al reconocimiento de la libertad podemos rastrearla desde sus orígenes fundacionales y, sin embargo, fue en el siglo XX donde se dejó ver con más estremecimiento el poder redentor de la libertad en las vidas de los filósofos judíos de la posguerra.

Pensadores como Hannah Arendt, Viktor Frankl, Emmanuel Lévinas, Hans Jonas, Erich Fromm y Horkheimer, entre tantos otros, afrontaron la barbarie de los totalitarismos con fortaleza heroica, dejando ver que la libertad no es solo literatura sino una cualidad ontológica de la condición humana, que no necesariamente deviene en relativismo o en individualismo soez, sino que puede asumirse con solidaridad y esperanza.

Estos filósofos no solo demostraron con argumentos filosóficos sino que mostraron con su propio ejemplo cómo la libertad puede redimarnos aún en las peores circunstancias y elevarnos a la altura de semidioses que se rebelan al destino, emergiendo triunfantes de los escombros de la barbarie.

Estos datos biográficos y bibliográficos no deben ocultarse a las nuevas generaciones que tienen el reto no solo de vivir sino de sobrevivir al poshumanismo, al transhumanismo y a cualquier eslogan academicista pero sin trasfondo humanitario.



**SE CAYÓ HACE MUCHO TIEMPO,
PERO NUNCA SE RINDIÓ**

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, Theodor. W. (2020). *Educación para la emancipación*, trad. Jacobo Muñoz, Madrid: Morata.

Arendt, Hannah (1995). *De la historia a la acción*, trad. Fina Birulés, Barcelona: Paidós.

(1999). *Eichmann en Jerusalén*, trad. Carlos Ribalta. 2ª edic. Barcelona: Lumen.

(2001). *Hombres en tiempos de oscuridad*, trad. Claudia Ferrari y Agustín Serrano de Haro. Barcelona: Gedisa.

(2002a). *La condición humana*, trad. Ramón Gil Novales, Barcelona, Paidós.

(2018). *La libertad de ser libres*, trad. Teófilo de Lozoya y Juam Rabasseda. Barcelona: Taurus.

(2002b). *La vida del espíritu*, trad. Carmen Corral y Fina Birulés. Barcelona: Paidós.

(1997). *¿Qué es la política?*, trad. Rosa Sala Carbó. Barcelona: Paidós, I.C.E./U.A.B.

Aristóteles (1994). *Política*, trad. Manuela, García Valdés. Madrid: Gredos.

Berlin, Isaiah (1988). *Cuatro ensayos sobre la libertad*, trad. Julio Bayón. Madrid: Alianza.

(1992). *Fuste torcido de la humanidad*, trad. José Manuel Álvarez Flórez. Barcelona:

Península.

Bloch, Ernst, *El principio esperanza*, trad. Felipe González Vicén. Madrid: Trotta, 2007.

Czapski Jozef (2012). *Proust contra la decadencia: conferencias en el campo de Giazowietz*, traductor Mauro Armiño, Madrid: Siruela.

Constant, Benjamin (2002). *Sobre la libertad en los antiguos y en los modernos*, traducción de Marcial Antonio López y M. Magdalena Truyol Wintrich. Madrid: Tecnos.

Cortina Adela (2011). *Neuroética y Neuropolítica*, Madrid: Tecnos.

Frankl, Viktor E. (1995). *El hombre en busca del sentido*, trad. Christine Kopplhuber y Gabriel Insausti Herrero. 17ª edic. Barcelona: Herder.

Fromm E. (1983). *El miedo a la libertad*, trad. Gino Germani. México: Paidós.

Gradowski, Zalmen (2008). *En el corazón del infierno*, traducido por Varda Fiszbein, Barcelona: Anthropos.

Hartmann, Nicolai (1964). *Ontología*. Trad. José Gaos. FCE, México: FCE.

Horkheimer (2005). *Sociedad, razón y libertad*, trad. Jacobo Muñoz Veiga, Madrid: Trotta.

Ignatieff, Michael (1999). *Isaiah Berlin: su*

vida, trad. Eva Rodríguez Halffter. Madrid: Taurus.

Jonas, Hans (2005), *Memorias*, trad. Illana, Giner Comín, Madrid: Losada.

____ (2000), *El principio vida*, trad. José Mardomingo, Madrid: Trotta.

Kant (1975). *Crítica de la Razón Práctica*, 3ª edic. México: Porrúa.

____ (2002). *Crítica de la razón pura*, trad. Manuel García Morente. Madrid: Tecnos.

____ (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, trad. José Mardomingo. Barcelona: Ariel.

Lévinas (1998). *Humanismo del otro hombre*, trad. Graciano González R. Arnaiz, 2ª edic. Madrid: Caparrós editores.

MacDonogh Giles (2016). *Después del Reich, crimen y castigo en la posguerra alemana*, Madrid: Galaxia Gutemberg.

Mazzeo Tilar (2021). *Los niños de Irena: la extraordinaria historia del ángel del gueto de Varsovia*, trad. Elena Preciado Gutiérrez, Madrid: Aguilar.

Montero, Rosa (2003). *La víctima que eligió ser verdugo en El País*, suplemento dominical, 30(11).



ARTÍCULOS:

ESPAÑOLES REPUBLICANOS DEPORTADOS A LOS CAMPOS DE CONCENTRACIÓN NAZIS

Concha Díaz Berzosa*



Bienvenida de los prisioneros del campo de Mauthausen a las tropas aliadas

El 5 de mayo de 1945, en el campo de concentración nazi de Mauthausen (Austria), un grupo de prisioneros reciben a las fuerzas norteamericanas con una pancarta donde se lee: “Los españoles antifascistas saludan a las fuerzas liberadoras”. El texto escrito en español, inglés y ruso, solo hace referencia a los prisioneros españoles antifascistas, y las letras en español son más grandes que en los otros idiomas. La pancarta de 20 metros la habían realizado prisioneros españoles con sábanas robadas, cosidas por los sastres y pintada por el dibujante y pintor, Francesc Teix. Ese instante fue inmortalizado por otro prisionero español fotógrafo, Francesc Boix. Además, la foto indica que los prisioneros estaban organizados y que los españoles tenían una posición relevante antes de la liberación del campo.

La ignorancia de las condiciones que condujeron a la deportación a un grupo de nuestros compatriotas exiliados en Francia,

durante la Segunda Guerra Mundial, denota, como mínimo, la falta de conocimiento, -en el contexto político, social, cultural, educativo de nuestra sociedad-, del papel de España en la Historia del siglo XX y sobre las raíces de la lucha por la democracia en nuestro país.

El internamiento de un grupo de nuestros compatriotas en los campos de concentración nazis es incomprensible sin tomar como punto de partida la Guerra de España (1936-1939) -y su oposición al golpe de estado de julio de 1936 contra el gobierno legítimo de la República-, el duro exilio de centenares de miles de republicanos, su lucha contra el ocupante nazi en Francia, y la implicación de la dictadura franquista con el régimen nacionalsocialista.

HACIA EL EXILIO

En Francia, en 1939, había también un numeroso grupo de refugiados procedentes

del amplio espectro del antifascismo europeo: 60.000 alemanes, austriacos, checos, italianos, polacos, etc. opositores políticos a las dictaduras de sus países; más de 150.000 refugiados judíos de Europa Central; antiguos combatientes de las Brigadas Internacionales que no habían podido regresar a sus países de origen -la mayoría van a compartir el destino con los españoles republicanos-; y entre finales de enero y principios de febrero de 1939, ante la inminente derrota militar de la República española por el ejército franquista, más de medio millón de personas se vieron abocadas al exilio forzado.

Francia, con nula preparación para recibir tal cantidad de refugiados, cometió dos hechos que tendrían nefastas consecuencias: fueron separados las mujeres de los hombres, y los militares y los políticos destacados fueron fichados. Las mujeres y los niños fueron trasladados a albergues en el interior de Francia, dispersados por todo el territorio

*CONCHA DÍAZ BERZOSA

AMICAL DE MAUTHAUSEN Y OTROS CAMPOS Y DE TODAS LAS VÍCTIMAS DEL NAZISMO DE ESPAÑA

nacional y, para los hombres, que iban cruzando la frontera, se habilitaron una serie de campos improvisados. En total, en los campos del sur de Francia estaban internados más de 200.000 hombres, en condiciones ignominiosas, de los cuales en el mes de abril de 1939 habían fallecido ya 15.000 refugiados. Las colonias francesas en el norte de África recibieron también españoles republicanos, más de 20.000 en distintas fases, que sufrieron lo indecible en los campos disciplinarios franceses, hasta que pudieron incorporarse a las filas del general Leclerc.

El 27 de enero de 1939, los gobiernos francés y británico reconocieron el gobierno de Franco, mucho antes del final de la guerra el 1 de abril de 1939.

Más tarde, el gobierno francés temeroso de crear un ambiente de hostilidad con el nuevo régimen franquista, con la esperanza que se declarase neutral en la guerra que se anunciaba, empezó las campañas para los retornos forzados a España para librarse de los que consideraban “rojos indeseables”, y de paso, contentar una parte de la opinión pública francesa muy hostil con la presencia de los refugiados republicanos, -aunque, hay que resaltar la actitud solidaria de una buena parte de la población civil de los pueblos fronterizos con España-. Mientras, las organizaciones políticas republicanas del exilio empezaban a tramitar las salidas hacia países de acogida, especialmente a México y a la URSS, de las que se beneficiaron solo una minoría.

El hacinamiento, el mantenimiento y el coste de la vigilancia de los campos, unido a la potencialidad económica de la utilización de los refugiados como mano de obra barata, llevaron al gobierno francés al reclutamiento, para los hombres de 18 a 40 años, en la Legión Extranjera destinados al territorio de Argelia, los Batallones de Marcha de Voluntarios Extranjeros o las Compañías de Trabajadores Extranjeros (CTE), unidades militarizadas bajo las órdenes del ejército francés, creadas por un decreto francés en abril de 1939. Además, el alistamiento tenía el compromiso de permanencia y de entrar en combate, como así sucedió.

En esta confusa situación, se desencadenó la Segunda Guerra Mundial y, una vez que Francia declara la guerra a Alemania, el 2 de septiembre de 1939, se producirá un triple fenómeno:

- el alistamiento de numerosos refugiados políticos europeos a las unidades del ejército francés,
- el confinamiento de refugiados europeos: judíos apátridas, antifascistas (alemanes,

austriacos, italianos, checoslovacos, etc.), comunistas extranjeros y ex Brigadistas Internacionales, todos ahora catalogados de elementos peligrosos para la defensa nacional y la seguridad pública, en los campos de concentración del sur, vaciados de la mayor parte de españoles. A finales de 1939 estaban internados más de 17.000 alemanes, y

- la presión hacia los republicanos aumentó, obligando a muchos refugiados a: su alistamiento en las unidades militarizadas francesas, o regresar a España, -en connivencia con el mensaje de Franco de garantizarles la seguridad, promesa incumplida, tal como es conocido sobradamente, con fusilamientos y encarcelamientos de muchos de los que retornaron-. Alrededor de 60 000 republicanos salieron de los campos y se incorporaron a alguna de las más de 200 CTE que se formaron entre el último trimestre de 1939 y el primer trimestre de 1940. El destino de las CTE fue muy variado, se repartieron por diferentes departamentos franceses y desempeñaron trabajos muy diversos: en fincas agrícolas particulares, explotaciones forestales, minas de carbón, canteras, arsenales, empresas vinculadas a la defensa nacional, realizando desmontes o abriendo caminos... o fueron destinados a trabajos de fortificación en la línea Maginot. Unos 6.000 republicanos se alistaron en los Regimientos de Marcha, y su futuro estuvo condicionado por los lugares donde fueron destinados, y en general, corrieron una suerte paralela a la de las CTE, en el momento de la invasión alemana. A mitad de diciembre 1939, el número de refugiados en los campos había disminuido considerablemente, solo quedaban unos 140.000.

LA INVASIÓN ALEMANA

El 10 de mayo de 1940 los alemanes invaden Francia. En pocas semanas, se hicieron con el control absoluto de la situación, y el día 14 de junio los nazis entraban triunfantes en París. Se calcula que unos 5.000 españoles, de las CTE y de los Regimientos de Marcha, murieron durante la invasión. Las consecuencias del armisticio firmado entre Francia y Alemania el 22 de junio de 1940 fueron:

- alrededor de 10.000 españoles republicanos, de las CTE, capturados por la Wehrmacht, quedaron integrados en la masa formada por el millón y medio de prisioneros de guerra de distintas nacionalidades y conducidos a alguno de los campos (frontstalags, en el mismo frente, y stalags, a lo largo de la geografía alemana) destinados

a acoger a los prisioneros de guerra,

- la entrega a la policía alemana de todos los enemigos del Tercer Reich, entre ellos los alemanes, los judíos y los refugiados españoles republicanos,

- el envío de españoles y ex brigadistas a los campos norteafricanos para trabajar en durísimas condiciones en la construcción de la línea de ferrocarril tran-sahariano (Mediterráneo-Níger), encuadrados en un Regimiento de Trabajadores Extranjeros, donde coincidieron con antiguos tripulantes de la flota republicana, donde sufrieron lo indecible hasta abril de 1943 que pudieron incorporarse a las fuerzas de los aliados,

- por otro lado, las CTE con destino en la Francia de Vichy fueron desmovilizadas, y los 84.000 republicanos encuadrados en ellas, fueron conducidos masivamente, otra vez, a los campos de internamiento del sur de Francia. La nueva administración del gobierno de Vichy estableció cinco líneas de actuación para los refugiados españoles:

- el acuerdo con México para facilitar la salida hacia América,
- el alistamiento en los Grupos de Trabajadores Extranjeros (GTE), de características similares a las extinguidas CTE, con la finalidad de realizar trabajos de carácter forzado y disciplinario,
- “regular su situación” obteniendo un contrato de trabajo en minas, obras públicas, etc. con el consecuente permiso de residencia,
- forzar la repatriación a España de quienes no estaban capacitados para desarrollar un trabajo físico, y
- la detención junto con la policía española y la Gestapo para su entrega a España; como sucedió con la entrega a las autoridades alemanas de unos 7.000 republicanos, -entre los cuales se contaban las mujeres y niños refugiados en Angulema para ser destinados a los campos de concentración nazis-, y las detenciones de otros exiliados para ser juzgados y sentenciados en España como el Presidente de la Generalitat de Cataluña, Lluís Companys, fusilado en el castillo de Montjuic, Barcelona, el 15 de octubre de 1940 y Julián Zugazagoitia, ex ministro de Gobernación, fusilado el 9 noviembre de 1940 en Madrid.

Como último recurso, los españoles optaron por su paso a la clandestinidad en las zonas boscosas, una situación vivida con extraordinarias dificultades en las que no faltó la solidaridad anónima que les ayudo en numerosas ocasiones a subsistir.

Hacia los campos de concentración nazis Con los datos conocidos en la actualidad, 9372 mujeres y hombres fueron deportados a campos de concentración nazis entre 1940 y 1945, de los cuales más de 5.271 murieron en la deportación. Aunque sea Mauthausen el principal campo donde fueron destinados, en

primera instancia, la mayor parte de los españoles, también consta su presencia en 15 de los 20 campos de concentración principales del Tercer Reich.

Este grupo de españoles republicanos formaron un colectivo con unas características específicas dentro del mundo concentracionario que, lo diferencian del resto de grupos nacionales:

- desde un punto de vista ideológico, procedían de la lucha armada contra el fascismo, primero en España y más tarde, como exiliados en Francia contra el ocupante alemán; por tanto, no fueron deportados al azar, eran antifascistas,
- procedían de las clases populares, había pocos intelectuales o de profesiones liberales,
- la comunicación con sus familias llevaba rota muchos años,
- además, analizando el caso de Mauthausen, conocido como “el campo de los españoles”: fue el único grupo nacional que llevo sobre sus ropas el triángulo azul que les identificaba como “apátridas”, que permaneció más tiempo en el campo y que tardo más en abandonarlo tras la llegada de los aliados, puesto que ningún estado se hacía cargo de ellos y el futuro se les presentaba como una incógnita y; además, jugaron un papel pionero en la resistencia clandestina.

Los itinerarios que recorrieron los republicanos capturados por los alemanes en Francia fueron complejos y duraron desde agosto de 1940 hasta prácticamente el final de la Segunda Guerra Mundial.

DESDE LOS CAMPOS DE PRISIONEROS DE GUERRA (FRONTSTALAGS Y STALAGS)

Los españoles detenidos tras la invasión de Francia fueron internados, en primer lugar, en los frontstalags y, posteriormente, se dispuso su traslado, en agotadoras jornadas de marchas y siguiendo itinerarios diferentes, hacia el interior de Alemania para ser internados en los campos de prisioneros de guerra, los stalags.

Hubo españoles que permanecieron poco tiempo en estos campos y otros cuya estancia se prolongó largos meses. La movilidad de los republicanos afectó sobre todo a quienes permanecieron varios meses en los stalags, aunque en los listados conocidos solo aparezca el último desde el cual fueron deportados a Mauthausen. Los destinos en estos stalags fueron: comandos realizando trabajos forzados,

reciclar material de guerra, cavar trincheras, descargar trenes, trabajo en granjas y explotaciones particulares. Podían mantener correspondencia con sus familiares.

El gobierno de Vichy no reconoció a los españoles republicanos como miembros de las fuerzas armadas francesas, y al provenir de la lucha contra el amigo español Franco, los dejó abandonados, como civiles extranjeros, en manos de la Policía de Seguridad del Reich. La lógica administrativa llevó hacia la catalogación del colectivo republicano como enemigo político del Tercer Reich, con la connivencia del gobierno colaboracionista de Vichy y la aquiescencia de la dictadura franquista, cuando se decidió deportar a los españoles, fue la Gestapo la encargada de buscarlos e identificarlos por los stalags, de agruparlos, de calificarlos como apátridas y organizar su deportación a Mauthausen. No perdieron el tiempo. Desde la firma del armisticio hasta el primer transporte a Mauthausen, el 6 de agosto de 1940, había transcurrido poco más de un mes, y se llevó a cabo desde unos 30 stalags durante los dos años siguientes en varias etapas:

Número de españoles deportados a Mauthausen (Amical de Mauthausen)

Etapas	Nº TRANSPORTES	DEPORTADOS
agosto-noviembre 1940	11	1.307
diciembre-abril 1941	12	4.408
mayo 1942....	47	1.011
Total	70	6.726

DESDE LOS CAMPOS DE REFUGIADOS

Durante el éxodo republicano, mientras que la mayoría de los combatientes de las unidades militares del ejército republicano eran conducidos a los campos de internamiento del sur, la población civil: ancianos, mujeres y niños eran distribuidos hacia otros campos y diferentes centros de acogida diseminados por varios departamentos franceses alejados de la frontera.

Uno de estos centros estaba ubicado en las proximidades de la ciudad de Angulema. Allí habían confluído, por diferentes vías y caminos, varios miles de hombres, mujeres y niños a lo largo de todo el año 1939 y durante los primeros meses de 1940. Fueron numerosas las esposas e hijas que reclamaron a sus esposos, hermanos o padres que se hallaban internos desde

su entrada en Francia en los campos del sur, logrando a veces que estos fueran trasladados, consiguiendo una reunificación familiar que, como se verá, resultó trágica. Los refugiados de Angulema tuvieron que cambiar de ubicación varias veces y sufrir, como en otros muchos lugares, las pésimas condiciones de vida, la presión de la clase política francesa para que regresasen a España y soportar brotes racistas de determinados sectores de la población que veía con temor la presencia de los “rojos españoles”. En septiembre de 1939 había 1.800 refugiados en el campo de Alliers, en las cercanías de Angulema, y muchos mujeres y hombres encontraron trabajo en la industria, en la construcción, en las explotaciones agrícolas o en el servicio doméstico.

Los españoles de las CTE que no habían sido detenidos durante la invasión alemana de Francia quedaron desprotegidos y muchos confluieron hacia la ciudad. Algunos de ellos sufrieron la misma suerte que los refugiados.

A mitad de agosto de 1940 se propagaron los rumores sobre la suerte de los refugiados: una posible repatriación a España, o su desplazamiento a la “zona libre” o llevarlos a trabajar a Alemania. El 20 de agosto de 1940 los refugiados fueron sacados del campo por soldados alemanes y gendarmes franceses, trasladados a golpes a la estación y obligados a subir a un tren de carga con 20 vagones para 927 personas contabilizadas en la estación. Había 437 mujeres. El convoy, con destino desconocido para sus ocupantes, tardó 3 días en recorrer el trayecto a Mauthausen, donde llegaron al amanecer del día 24. Permanecieron 5 horas sin moverse en la estación. A mediodía, los SS con prisioneros con un extraño traje a rayas abrieron las puertas de los vagones y obligaron a descender, con gritos y golpes, a los hombres y niños mayores de 13 años. Un total de 436 hombres y jóvenes fueron conducidos al campo de Mauthausen donde ya había españoles republicanos que habían llegado durante las semanas anteriores. A este “convoy de Angulema” le corresponde el triste privilegio de haber sido el primer transporte con población civil deportada, desde Occidente, a los campos de concentración nazis. Los alemanes dirigieron el tren, con las mujeres y niños, hacia el norte, hacia Alemania, cruzaron Francia entre bombardeos aliados y entraron en Irún el 1 de septiembre de 1940, allí los militares españoles examinaban los expedientes de las mujeres, detenían a las que no tenían avales y al resto las devolvía a sus lugares de procedencia. Algunos de los internados en el campo nunca volvieron a saber de sus familias que habían quedado en el tren, otros tardaron años en encontrarse. Posteriormente fueron otros convoyes, con población judía mayoritariamente, los que

también desde Francia fueron deportados a los campos de exterminio nazis que duraron hasta la liberación de los diferentes departamentos franceses.

Una característica, específica de estos dos colectivos de españoles deportados a Mauthausen: desde los stalags y de los campos de refugiados, fue la de su identificación en el campo. Al ser considerados como extranjeros sin un estado que se hiciese cargo de ellos, fueron considerados apátridas y por ello ostentaron en sus ropajes el triángulo azul con la paradójica contradicción de llevar grabada en su interior la "S" que les reconocía también su condición de "Spanier", es decir: japátridas españoles!

DESDE LAS PRISIONES FRANCESES

Los republicanos que se encontraban en Francia y que no habían sido deportados durante los primeros meses de la ocupación alemana se hallaban en una gran diversidad de situaciones: internados en centros de acogida o en los campos de internamiento del sur, trabajando en labores agrícolas, forestales o para patrones particulares, sobreviviendo de forma clandestina, involucrados en las redes de evasión de la frontera para judíos, aviadores aliados caídos o luchadores antifascistas en la clandestinidad, y alistados en los GTE. Los recién creados GTE se distribuyeron por los departamentos franceses no ocupados para realizar diferentes trabajos. Una parte de estos territorios fueron invadidos por las fuerzas armadas italianas y posteriormente, el 11 de noviembre de 1941, todo el territorio francés fue ocupado por los alemanes, acabando con la ficción del "gobierno" dirigido por Pétain. En los GTE fue donde se gestó, en buena parte, la organización clandestina de los republicanos que pasaron a la Resistencia armada contra los alemanes a partir de 1942. El primer maquis formado por franceses y españoles fue creado en enero de 1942.

Los detenidos por actos de resistencia o como sospechosos de colaborar con el maquis podían ser ejecutados de inmediato, otros, con más suerte, eran condenados, encarcelados en diferentes prisiones francesas, y de allí a trabajos forzados o la deportación. El futuro de los españoles resistentes quedaría unido al de sus camaradas de otras nacionalidades. A todos ellos se les identificó con el triángulo rojo (prisionero político), y se les adjudicó la condición "NN" (Noche y Niebla), término

que llevaba implícito la desaparición de los prisioneros sin dejar rastro de su paso por los campos.

También hubo españolas en la Resistencia como enlaces, enfermeras, correos, agitadoras, mantenimiento de pisos francos, avituallamiento, etc. De entre las españolas que cayeron en las redadas de la Gestapo o de la Milicia francesa, sufriendo humillaciones, torturas, largas condenas de cárcel, trabajos forzados o fusilamientos, varias decenas fueron deportadas a los campos de concentración nazis. Tras la invasión aliada de Normandía en junio de 1944, los alemanes vaciaron las prisiones de Francia con el objetivo de aprovechar la mano de obra de los presos en las instalaciones industriales del Reich o enviarlos a los campos nazis.

Es conocida la valentía, sacrificio y capacidad organizativa de los españoles que participaron en contra de la ocupación nazi en Francia. Unos 10.000 españoles republicanos participaron en la lucha armada, fueron el grupo extranjero más numeroso en la resistencia francesa y al terminar la guerra, muchos fueron condecorados por las autoridades británicas, norteamericanas y francesas.

DEL TRABAJO FORZADO

En la zona ocupada de Francia, más de 100.000 hombres republicanos, que no habían sido detenidos, fueron entregados por el régimen de Vichy al régimen nazi y forzados a trabajar en los campos de trabajo ubicados en Francia, Alemania, África del Norte y las islas del Canal, reclutados por el Servicio de Trabajo Obligatorio (STO) o puestos al servicio de las tropas alemanas o en las gigantescas construcciones dirigidas por la organización TODT.

Los destinos más importantes de los españoles fueron:

1) la construcción del "muro del Atlántico", una obra defensiva gigantesca de más de 3500 Km. de litoral, compuesta por campos de minas, obstáculos a lo largo de las playas, kilómetros de alambradas, casamatas, búnkeres,... y que llegó a ocupar a más de 200.000 trabajadores, la mayor parte de ellos alistados forzosamente en la Organización Todt.

2) las Islas Normandas donde la Organización Todt estaba desarrollando un ambicioso plan de fortificaciones. El único territorio inglés que los alemanes conquistaron fueron las islas de Jersey, Guernsey, Alderney y Sark en junio de 1940

y fueron liberadas por los ingleses el 9 de mayo de 1945.

3) Lorient, al norte de Francia, donde los alemanes estaban construyendo la mayor base submarina, de las varias ubicadas a lo largo de la costa atlántica. Esta base contaba con un sistema innovador para introducir los submarinos U-boot en unas cámaras especiales situadas bajo tierra y cubiertas por una protección de hormigón de unos 3 metros de grosor, cubierto por bloques de granito.

El traslado de los reclutados forzosos se realizaba en convoyes similares a los utilizados para la deportación hacia los campos de concentración. Las condiciones de trabajo en estas construcciones eran durísimas, realizadas en situaciones totalmente precarias, vigilados y amenazados constantemente en un ambiente parecido al que sufrían los internos deportados en los campos de concentración nazis, y muchos de ellos hallaron la muerte en sus nuevos destinos.

Algunos combatieron al enemigo con medios muy diversos desde el sabotaje al proselitismo político, acciones que junto a frecuentes desertiones y evasiones acababan frecuentemente en su deportación donde se les identificó con el triángulo rojo (prisionero político).

Mauthausen, el campo de los españoles Mauthausen fue el campo de concentración nazi donde fueron deportados más republicanos españoles: 75.332 identificados actualmente; de estos, 47.553 murieron durante su deportación, la mayor parte en el subcampo de Gusen. El colectivo de los españoles republicanos procedentes de los stalags y del campo de refugiados de Angulema fue identificado en Mauthausen con el triángulo azul que les clasificaba como apátridas. La Gestapo ordenó su deportación a Mauthausen en unos convoyes organizados exclusivamente para ellos, a los pocos días de la entrevista de Ramón Serrano Suñer en Berlín, en octubre de 1940, hecho que demuestra la responsabilidad del régimen de Franco en la deportación de los españoles. Más tarde, otros republicanos españoles llegaron a Mauthausen después de su detención en Francia como combatientes de los grupos de la resistencia francesa y su destino estuvo unido a los deportados resistentes franceses. En los meses previos a la liberación, también un grupo de mujeres republicanas llegó a Mauthausen desde el campo de Ravensbrück.

La mayoría de los republicanos fueron destinados a la cantera -situada a escasos 500 metros y que en los momentos iniciales aún no contaba con la famosa escalera de 186 escalones, que se construyó tiempo



Escalera de la muerte en Mauthausen

después-, otros fueron obligados a acarrear piedras hasta las barcazas que navegaban por el Danubio o a excavar y aplanar los alrededores; y varios cientos fueron destinados a la ampliación del campo: construcción de los muros, la apellplatz (plaza de revista), la komandatur (comandancia), el patio de los garajes. Hubo españoles en otros destinos: en los talleres, en la administración del campo... A lo largo de 1941, los españoles fueron trasladados al subcampo de Gusen, y cuando se decidió construir una trituradora de piedra, el trabajo se encomendó principalmente a los españoles. En Gusen, unos 38973 españoles hallaron la muerte, sobre todo en el invierno de 1941-1942.

La mayoría de los deportados españoles fueron conscientes, por su experiencia política, de que solo si continuaban organizados podrían enfrentarse a la compleja y extrema situación en que se encontraban. Al principio, realizaron acciones de solidaridad, como compartir comida, hacer pequeños hurtos o infundir ánimos; más tarde, organizaron redes clandestinas, con una estrategia y objetivos bien definidos, que permitieron, en algunos casos, el acceso a mejores destinos y acciones de resistencia. El trabajo de tres republicanos españoles -Antonio García, José Cereceda y Francesc Boix- en el laboratorio fotográfico de Mauthausen y su colaboración con la organización clandestina de los españoles permitió que cientos de negativos fotográficos fueran robados, escondidos, y sacados del campo gracias al grupo de jóvenes del kommando Poschacher que se los entregaba a la Sra. Anna Pointner, vecina del pueblo de Mauthausen, que

los escondía en el muro de su jardín; las fotos robadas y su testimonio fueron esenciales en los juicios de Núremberg para que el mundo conociera la barbarie del régimen nacionalsocialista y condenar a los responsables nazis. Otra acción emblemática por parte de los republicanos, entre ellos Joan de Diego, que trabajaban en las oficinas de la administración, fue salvaguardar las fichas de identificación de los españoles. A partir de esta información, en los días siguientes a la liberación del campo, un grupo de republicanos se encerró en las oficinas y elaboró el listado de los españoles fallecidos en el campo, lo cual permitió su identificación y la localización posterior de sus familiares. En los meses anteriores a la liberación, la colaboración entre deportados de diferentes nacionalidades permitió la creación del Comité Internacional y de un Grupo Militar, que permitió tomar posiciones estratégicas después de la huida de los SS.

El 16 de mayo de 1945 los deportados supervivientes redactaron y firmaron el juramento de Mauthausen, que es una apelación a los valores de libertad, igualdad, justicia social y solidaridad internacional entre todos los pueblos y, concluye con el grito "Nunca Más", frase que deviene mandato de recordar la barbarie para evitar la repetición.

Tras la liberación, luchar contra el olvido. Durante el complejo proceso de repatriaciones de los supervivientes a sus países, los republicanos españoles se vieron excluidos, a causa de la permanencia del régimen franquista en España; finalmente, la gran mayoría fue acogida en Francia. A pesar de que las responsabilidades del régimen franquista por su colaboración

con el nazismo fueron reconocidas por los aliados, estos acabaron por tolerar una dictadura fascista que se arropaba bajo la bandera del anticomunismo, y los españoles que sobrevivieron a los campos tuvieron que acomodarse a un largo exilio, exterior o interior. En todos los países europeos los supervivientes constituyeron las Amicales, asociaciones para defender sus derechos, preservar y difundir la memoria de las víctimas, velar por el mantenimiento de los lazos afectivos y convertirse en memoria vigilante contra la intolerancia, el antisemitismo, y el racismo. También, de forma inmediata a las liberaciones, se constituyeron los Comités Internacionales de cada campo, integrado por las distintas Amicales nacionales, para velar por la conservación de los antiguos campos de concentración como lugares de memoria.

Pocos fueron los que regresaron a España en la década de los cuarenta, a sabiendas del obligado silencio, las humillaciones y las múltiples amenazas que se cernían sobre ellos, en contraste con la protección que en los otros países cubría parte de sus necesidades materiales y morales, hasta que en 1962 fundaron nuestra asociación en plena clandestinidad y en desafío continuo a la dictadura franquista.

Hoy, cuando las voces de los supervivientes de aquellos acontecimientos se están apagando, ante el imparable paso del tiempo, de nosotros depende asumir la responsabilidad de mantener vivo el recuerdo de su sacrificio para que este no haya sido en vano. El silencio y el desconocimiento del sufrimiento de tantas víctimas, las directas y las indirectas, viudas, huérfanos, madres, padres, hermanos, es otra forma de eliminarlas, ahora, definitivamente. Además, su ejemplo en la defensa por la democracia y las libertades de los pueblos debe ser un acicate para las conciencias pasivas de tantos ciudadanos conformistas con las injusticias de hoy, en un mundo donde los valores éticos y los Derechos Humanos se desdibujan de forma preocupante y alarmante. Porque la única forma de atajar cualquier vulneración de los Derechos Humanos, es mediante el compromiso crítico y mantener, con firmeza beligerante, una actitud, individual y colectiva, en su defensa radical, sin fisuras ni matices.

Recordemos las palabras que los supervivientes de Mauthausen dirigieron al mundo entero el 16 de mayo de 1945:

Ayudadnos en este objetivo. Seguimos un camino común, el camino de la comprensión recíproca, el camino de la colaboración en la gran obra de la edificación de un mundo nuevo, libre y justo para todos. ¡Viva la solidaridad internacional! ¡Viva la libertad!



ARTÍCULOS:

EL HOLOCAUSTO POR BALAS EN EL CINE CINE EN EL AULA

José Francisco Santos-Juanes Grau*



Liam Neeson y Steven Spielberg durante el rodaje de *La lista de Schindler*

Tenemos tantas ganas de vivir, pero no nos dejan. Vamos a morir¹.

También esta mañana atrapé a 7 judías cuando registrábamos las casas; todas eran atractivas, iban saliendo poco a poco. Dos chicas nos las quedamos para la vivienda, una para cocinar y la otra para la ropa, es realmente una pena para las otras chicas, dos tenían el pelo negro tan bonito, todas fueron fusilados a la vez².

El valor y uso del cine en el mundo de la docencia es sobradamente conocido. El Holocausto como hecho histórico está muy estudiado incluyendo innumerables propuestas: la bibliografía histórica, la literatura de ficción, los testimonios, el arte, documentales de historia y el cine. Especialmente el cine ha contribuido en la divulgación y conocimiento del Holocausto. Algunos títulos cinematográficos son muy conocidos en la cultura popular y especialmente usados por los docentes para la aproximación y estudio del Holocausto: Spielberg, S. (1993). *La lista de Schindler*. Universal Pictures; Polanski, R. (2002). *El pianista*. RP Productions; Jones, J. (2009). *El diario de Ana Frank*. Darlow Smithson Productions; Benigni, R. (1997). *La vida es bella*, Melampo Cinematográfica; Herman, M. (2008). *El niño con el pijama de rayas*. Heyday Films; entre otras.

Pero existe dentro del Holocausto un hecho histórico en particular, que es conocido solo en cierta medida y que el cine ha recogido principalmente en escenas muy concretas, dentro de un marco histórico y

narrativo más amplio. Este hecho histórico ejecutado por los nazis con ayuda local suele conocerse como las matanzas masivas, los fusilamientos en masa, o también el Holocausto por balas sobre la población judía y gitana en los países del este de Europa.

El presente trabajo pretende dar a conocer no solo el hecho histórico en sí, sino también cómo ha sido tratado en el mundo del cine y en los documentales de carácter histórico. Y aunque este hecho histórico es una etapa en las fases del Holocausto, debemos ser conscientes de la magnitud y tipología del crimen perpetrado, siendo el paso previo a las conocidas cámaras de gas en los campos de exterminio de los nazis. Todo ello encaminado hacia propuestas didácticas para trabajar en el aula con el alumnado de secundaria.

El presente artículo pretende cubrir el hecho histórico del Holocausto por balas durante la Segunda Guerra Mundial desde 3 perspectivas:

1. Breve contexto histórico del Holocausto por balas.
2. El Holocausto por balas en el cine.
3. Propuestas didácticas para el Holocausto por balas.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DEL HOLOCAUSTO POR BALAS

En este bloque se pretende exponer, de manera resumida, el contexto histórico por el que se originó y desarrolló esta semidesconocida etapa del Holocausto. Se sabe mucho del Holocausto, del proceso gradual de persecución hasta el asesinato sistemático de cerca de seis millones de judíos a manos del régimen nazi (Yad Vashem, 2021)¹. Se sabe también que hubo otros colectivos que fueron perseguidos y asesinados. Los campos de concentración y cámaras de gas son conocidos ampliamente por los testimonios de los supervivientes, por las investigaciones sobre la documentación del III Reich, además del cine y los documentales. Pero el Holocausto por balas es una parte menos conocida y estudiada, aunque se llevaba a cabo sin temor a las miradas ajenas y a plena luz del día.

Casi dos años después de iniciarse la Segunda Guerra Mundial en septiembre de 1939, la Alemania de Hitler atacó a la Unión Soviética en junio de 1941. Esta campaña militar, que duró cuatro años, marcó un punto de inflexión no solo en el desarrollo de las acciones militares sino también en la política racial nazi. “De acuerdo con el deseo de Hitler de una resolución más estructurada y eficiente



Fuente: (Desbois et al., 2018, p.12) 5 Yahad In Unum. Guía de Estudio. Investigando el Holocausto.

¹ Neumark, U., et al. Mass Shootings. The Holocaust from the Baltic to the Black Sea 1941-1944, catálogo de exposición temporal (Berlín, 2017). p. 9. Foundation Memorial to the Murdered Jews of Europe. Topography of Terror Foundation.
Judita Wyszniacka, una joven del pueblo de Byten en el este de Polonia (ahora Bielorrusia), escribió estas palabras a su padre (que vivía en EEUU) en una carta fechada el 31 de julio de 1942. Todo empezó unos días antes, los alemanes en Byten dispararon a más de 800 personas en el espacio de tres horas, la madre de Judita, Zlata, había logrado escapar al bosque con sus dos hijos. Sin embargo, los alemanes y la policía auxiliar local continuaron persiguiendo a los supervivientes del fusilamiento. Judita, su madre y su hermano murieron el 20 de enero de 1943 en circunstancias no aclaradas.
² <https://digital.kenyon.edu/bulmash/555/>
Carta enviada por un cabo (Obergefreiter) del destacamento de señales 660 en Smorgonie, Lituania, 22 de octubre de 1941. Después de la invasión de Lituania en 1941, miles de judíos fueron ejecutados; seguramente estas chicas se habrían escondido de los Einsatzgruppen.

del problema judío, cuatro *grupos de acción especial, Einsatzgruppen*, allanaron el camino para el asesinato masivo sistemático de judíos” (van Tonder, 2018, p.11) ². Estos grupos móviles de acción especial y móviles, junto con otras unidades alemanas y colaboradores locales, fusilaron masivamente siendo sus víctimas los judíos, gitanos y población civil por toda la Europa del este. Estas unidades constituían la retaguardia del ejército alemán en su ataque a la Unión Soviética y su misión principal era eliminar toda posible oposición enemiga (Browning en Prazan, 2009) ³. Había 4 *Einsatzgruppen*: A, B, C y D, con unos 3.000 hombres aproximadamente (Rhodes, 2003, p.180; Beevor, 2014, p. 294; von Tonder, 2018, p.27) ⁴.

La manera de eliminar cualquier oposición era sencilla y ampliamente usada en el este de Europa. “El método criminal de asesinato por pelotón de fusilamiento se empleó en todo el este de la Shoah, independientemente del número de víctimas. Podría ser una sola familia judía en un pequeño pueblo o decenas de miles de personas en una gran ciudad ucraniana (Umansky en Desbois, 2018, p. 14) ⁵. De aldea en aldea, de pueblo en pueblo, de comunidad en comunidad (Fritzsche, 2008, p. 195) ⁷, las balas, y no el gas o el hambre, fueron las que mataron alrededor de 2 millones de judíos (Biscarat en Desbois et al, 2018, p.6) ⁸. Es lo que el Padre Patrick Desbois, fundador de la organización Yahad- In Unum, llama el “Holocausto por balas” (Desbois en Szczepinska, 2015 p.2) ⁹. Vasili Grossman, escritor y periodista soviético de origen judío que vivió de lleno la Segunda Guerra Mundial, fue de los primeros en informar “sobre lo que ahora se llama la Shoah por balas, las masacres de judíos en el oeste de la Unión Soviética; también fue uno de los primeros periodistas en escribir sobre los campos de exterminio en Polonia, la Shoah por gas” (Chandler en Grossman, 2010, p. 60) ¹⁰. Aunque no explica el Holocausto en su totalidad, sí es interesante esta distinción ya que define dos etapas del genocidio, y una es consecuencia de la otra. El Holocausto por balas da paso al Holocausto por gas. El segundo es más conocido que el primero.

Este Holocausto por balas, que tiene su inicio con la invasión de Rusia por los alemanes, tuvo también un proceso gradual rápido. En un primer momento fueron ejecutados fundamentalmente hombres, no obstante, a finales de julio de 1941, mujeres y niños se convirtieron asimismo en víctimas de esta matanza (Rees, 2006, p.90; Browning, 2002, p. 41) ¹¹. Si bien es

cierto que la práctica de los fusilamientos masivos se mantuvo de 1941 hasta 1944 con mayor o menor intensidad, (Cüppers en Neumarker et al., 2016, p.273) ¹², entre 1941 y 1942 se incorporó al proceso de genocidio una herramienta más eficaz y con menor coste emocional: el gas.

Primero se utilizó el gas en camiones modificados y que fueron usados por los *Einsatzgruppen*: (Benz, 2015, p.172) ¹³. “Los camiones de gas eran camiones herméticamente cerrados cuyo escape del motor se desviaba hacia el compartimento interior (donde estaban las víctimas). Los *Einsatzgruppen* asesinaron con gas a miles de personas, en su mayoría, judíos, romaníes (gitanos) y enfermos mentales” (USHMM, 2021) ¹⁴. Así el camión se llenaba de monóxido de carbono y los prisioneros morían por asfixia. El traslado a las fosas comunes duraba entre 15 y 30 minutos, su enterramiento suponía el último estadio de estos asesinatos masivos. Posteriormente, se crearon los campos de exterminio y con ellos, cámaras de gas fijas destinadas a la destrucción de cualquier atisbo de vida y memoria: Belzec, Treblinka, Sobibor, Majdanek y Auschwitz. Mientras que el campo de exterminio de Chelmo siguió usando los camiones de gas.

Por otro lado, los historiadores del Holocausto comentan la participación activa en los fusilamientos masivos de no solo los *Einsatzgruppen*, sino de unidades de la policía del orden (*Ordnungspolizei*), del ejército regular alemán (*Wehrmacht*), unidades de combate de las SS (*Waffen-SS*) y colaboradores locales (Cüppers en Neumarker et al., 2016, p.283) ¹⁵. Llegando a sumar entre 40.000 y 60.000 hombres. Anthony Beevor comenta este olvido: “La Shoah por balas suele recordarse por las actividades de los 3.000 hombres del SS *Einsatzgruppen*. Como resultado, las masacres llevadas a cabo por los 11.000 hombres en veintidós batallones de la policía del orden (*Ordnungspolizei*), actuando como segunda oleada en la retaguardia de los ejércitos que avanzaban, a menudo han sido pasadas por alto” (Beevor, 2012, p. 294) ¹⁶. Browning también lo recalca, “Ya no se cuestiona seriamente que los miembros de la policía del orden (*Ordnungspolizei*), [...] estuvieron en el centro del Holocausto, proporcionando una importante fuente de mano de obra para llevar a cabo [...] masacres” (Browning, 2000, p.143) ¹⁷. Laurence Rees también explica en su libro Auschwitz. Los nazis y la solución final: Se “reforzó los *Einsatzgruppen* con unidades de caballería de la SS y batallones policiales. Finalmente, estarían envueltos en las matanzas en torno a 40 000 hombres,

cifra que decuplica a [...] los grupos especiales (*Einsatzgruppen*)[...] (este) incremento de mano de obra estuvo motivado por [...] la política de aniquilamiento [...] extensiva a las mujeres y los niños judíos” (Rees, 2006, p.90) ¹⁸.

En las escenas iniciales del episodio 4 “La cara de la muerte”, de la serie documental Exterminio, David Cesarani y Ian Kershaw comentan: “Para septiembre de 1941 se estima que al menos 60.000 soldados, *Einsatzgruppen*, *Ordnungspolizei*, batallones de policía, unidades de las *Waffen-SS* y la policía local auxiliar estaban involucrados en el asesinato en masa de los judíos” (Cesarani en Finger y Karel, 2015) ¹⁹. A continuación, Kershaw añade: “Los *Einsatzgruppen* eran relativamente pequeños en comparación con las unidades de policía que eran mucho más grandes en escala, que los *Einsatzgruppen*. Himmler consiguió una gran expansión en el número de unidades de policía enviadas al este, a Rusia. Y más policía significaba más muerte, y más muerte era que más judíos habían muerto” (Kershaw en Finger y Karel, 2015) ²⁰.

David Silberklang, historiador de Yad Vashem, en la conferencia “New research in the Final Solution”, celebrada en el 8th International Conference on Holocaust Education, en junio de 2012, explica con detalles las diferentes unidades que participaron en los fusilamientos masivos. Silberklang menciona además de los 4 *Einsatzgruppen* (3.000 hombres), un quinto *Einsatzgruppe* comandado por el SS Karl Schöngarth (500 hombres), 24 batallones de la policía del orden (unos 12.000), la división *Kommandostab Reichsführer SS* (unos 15 000 hombres), soldados de la *Wehrmacht*, policía local y voluntarios, mas soldados del ejército rumano y croata (Silberklang, 2012) ²¹.

Pero, además existen libros dedicados a las masacres realizadas por la policía del orden. El más renombrado y famoso es el de Christopher Browning, *Aquellos hombres grises. El batallón 101 y la Solución Final en Polonia de 1992*, y los menos conocidos *Army Group South. Rear area, security and the Holocaust* de Antonio Muñoz en 2009 y *Holocaust perpetrators of the German Police Battalions* de Ian Rich de 2018, que investiga los batallones 304 y 314.

Podemos concluir que un gran número de hombres, tanto alemanes como locales, estuvieron involucrados en los fusilamientos, más allá de los *Einsatzgruppen*.

En cuanto al número de víctimas, cabe señalar que el debate sigue abierto, ya que son diferentes las estimaciones producidas. Entre las más moderadas aparece la de Gutman:

“Se estima que las unidades *Einsatzgruppen* exterminaron alrededor de 1.500.000 de judíos” (Gutman, 2003, p. 175) ²². Mientras otras calculan que “... hasta 2,4 millones (si se incluyen las víctimas del régimen rumano) de hombres, mujeres y niños judíos fueron víctimas



Estudiantes participando en la formación sobre el Holocausto en el cine

de innumerables tiroteos masivos que tuvieron lugar entre 1941 y 1944 en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. "(Cüppers en en Neumarker et al., 2016 p. 277)²³.

EL HOLOCAUSTO POR BALAS EN EL CINE

El cine ha tenido y tiene una estrecha relación con el Holocausto. Desde la Segunda Guerra Mundial hasta hoy, y de manera progresiva, la industria del cine y la producción de documentales de carácter histórico ha ido creciendo. En 1942 y en pleno apogeo del Holocausto, la película *Ser o no ser* de Ernst Lubitsch ya menciona los campos de concentración, aunque no específicamente del Holocausto. La cantidad de largometrajes (no documentales) oscila entre 200/300 producciones hasta la fecha de hoy, 2021. Todavía hoy sigue siendo controvertido calificar si el cine sobre el Holocausto es un género propio (Insdorf, 2003, p.278; Fernández, 2017, p.35)²⁴, un subgénero (Rodríguez, 2019, p. 74)²⁵ o nada de eso (Baron, 2005, p.13)²⁶.

Lo que sí es cierto es que ya se utiliza la expresión de manera popular: "Cine del Holocausto" (13.000 entradas en Google*), Holocaust movies (132.000 entradas en Google*) o Holocaust films (334.000 entradas en Google*), aunque hay que reconocer que algunas entradas se relacionan con otros tipos de holocaustos (holocausto nuclear, por ejemplo).

La página web sobre cine y series de TV,

www.filmaffinity.com tiene una sección especial que recoge ya unos 300 títulos (aunque algunos de ellos pueden ser discutibles en su conexión con el hecho histórico). Por otro lado, hay numerosas páginas web que comentan cine sobre el Holocausto: mejores películas, películas indispensables, películas menos conocidas, recomendaciones. Del mismo modo, hay que resaltar el creciente número de libros y estudios que hablan sobre la conexión entre Holocausto y cine, y otros entre Holocausto, cine y enseñanza (Davies, 2000; Insdorf, 2003; Baron, 2005; Eaglestone y Langford, 2008; Hilton y Patt, 2020)²⁷.

Este elenco de producciones cinematográficas presenta una considerable variedad temática, en muchos casos confluyen en lugares comunes tanto en el ámbito histórico como de ficción:

a) *experiencias principalmente en campos de concentración*: *Kapo* (Gillo, 1960)²⁸; *La lista de Schindler* (Spielberg, 1993)²⁹; *Sin destino* (Koltai, 2005)³⁰;
b) *experiencias sobre campos de exterminio*: *Escape de Sobibor* (Gold, 1987)³¹; *La zona gris* (Nelson, 2001)³²; *El hijo de Saúl* (Nemes, 2015)³³; historias relacionadas con guetos: *El pianista* (Polanski, 2002)³⁴; *Jakob el mentiroso* (Beyer, 1975)³⁵; *Ghetto* (Juzenas, 2006)³⁶; experiencias de supervivientes tanto durante como después del Holocausto: *El prestamista* (Lumet, 1964)³⁷; *Europa, Europa* (Holland, 1990)³⁸; *Los niños de Windermere* (Samuels, 2020)³⁹; experiencias de judíos escondidos: *El diario de Ana Frank* (Stevens, 1959, existen hasta 8 versiones)⁴⁰; *Adiós muchachos* (Malle, 1987)⁴¹; *La casa de la esperanza* (Caro,

2017)⁴²; expropiación de propiedades: *La dama de oro* (Curtis, 2013)⁴³; *La tienda en la calle Mayor* (Kadar, 1965)⁴⁴; *Monuments Men* (Clooney, 2014)⁴⁵; criminales de guerra nazis escondidos: *El extraño* (Welles, 1946)⁴⁶; *La caja de música* (Costa-Gravas, 1989)⁴⁷; *El médico alemán* (Puenzo, 2013)⁴⁸; juicios sobre criminales nazis: *El caso Murer* (Frosch, 2018)⁴⁹; *The Eichmann show* (Williams, 2015)⁵⁰; *La conspiración del silencio* (Ricciarelli, 2014)⁵¹; resistencia contra los nazis: *Resistencia* (Zwieck, 2008)⁵²; *Rossenstrasse* (Von Trotta, 2003)⁵³; *Rebelión en Polonia* (Avnet, 2001)⁵⁴.

Y a pesar de existir una filmografía extensa sobre el Holocausto, es necesario decir que el hecho histórico sobre los fusilamientos masivos, Holocausto por balas, no se ha cubierto con el suficiente reconocimiento. Es cierto que sí aparece de forma tangencial y en escenas aisladas en algunas películas, pero sin demasiado contexto histórico para apreciar la magnitud del asesinato planificado con balas, su origen, desarrollo y las consecuencias directas que tuvo con los cámaras de gas de los campos de exterminio sobradamente conocidos. Todo ello evidencia un cierto olvido por parte de la industria del cine, motivado por el desconocimiento o la ausencia de un cauce comercial que convierta en viable en términos económicos el hecho histórico.

El mundo del celuloide tiene un gran potencial para visibilizar acontecimientos, otra cosa es el lado artístico de la producción. Y si el Holocausto tiene algo que agradecer al cine, es el de difundir, advertir, informar, incluso tomar conciencia de la atrocidad del genocidio nazi. Pero el Holocausto por balas está pasando desapercibido a pesar de su magnitud. Esta ausencia de presencia y reconocimiento en la



Secuencia de *El pianista* de Roman Polanski

industria del cine ayuda tristemente a que continúe en el olvido en la cultura popular. En cambio, el Holocausto por balas, sí está más presente y tratado con más respeto y rigor en los documentales históricos. Si se aceptan las cifras de unas 300 películas sobre el Holocausto y alrededor de 6 millones de víctimas judías, y se busca una proporción de la presencia de estos fusilamientos masivos en el cine, se puede observar que:

1. De los 6 millones de judíos asesinados, 2 millones aproximadamente fueron por muertos por las balas. Es decir, un 33,3 % de las víctimas del Holocausto fueron por las balas y no el gas o enfermedades, maltrato, malnutrición, etc.

2. De las aproximadamente 300 producciones cinematográficas, existen unas 20 que muestren, aunque sea de manera tangencial el Holocausto por balas. Es decir, un 6,6 % de películas muestra el Holocausto por balas.

Se demuestra así la ausencia y olvido a nivel cinematográfico del hecho histórico.

Pero, ¿cómo es tratado el Holocausto por balas en el cine desde un punto de vista histórico y no tanto artístico? (para ello deberían consultar Rodríguez, 2019)⁶⁵. En primer lugar, para ver un listado bastante completo de películas sobre el Holocausto en general pueden visitar: <https://bit.ly/Holocine> (recoge unas 160, más unos 50 documentales en julio 2021). Para ver el listado de películas donde aparecen escenas del Holocausto por balas, pueden ver: <https://bit.ly/Holobalascine> (recoge unas 15 películas, más unos 10 documentales en julio 2021).

Por un lado, existen largometrajes que incluyen en su trama narrativa escenas de

fusilamientos masivos sobre población civil no judía (rusos, polacos, checoslovacos, franceses, etc.). Llama la atención el paralelismo de una escena similar en una película americana y una serie de TV alemana, separadas entre sí 45 años y sobre población civil rusa: *Tiempo de amar, tiempo de morir* (Sirk, 1958)⁶⁶ e *Hijos del III Reich* (Kadelbach, 2013)⁶⁷. Ambas escenas presentan soldados de la *Wehrmacht* en pelotón de ejecución sobre civiles rusos, aparentemente no judíos y supuestamente conectados con los partisanos (grupos de resistencia armada contra los alemanes). Este proceder asesino sobre civiles no judíos, se puede trasladar perfectamente al Holocausto por balas contra judíos y gitanos. Cabe mencionar que, en la serie de TV alemana, uno de los personajes que participa en el fusilamiento sufre una transformación progresiva que va desde el rechazo inicial a tales atrocidades a convertirse en un asesino. Esta "aclimatación a la violencia" aparece defendida en las obras de *Browning* (1992, pp.167-168)⁶⁸ y Rich (2018, p.172)⁶⁹. Nuevamente, aparecen dos escenas en dos largometrajes rusos muy similares y que pueden conectarse con el Holocausto por balas, aunque con un proceder diferente al estandarizado de fusilar en fosas comunes. Por un lado, la aclamada *Masacre. Ven y mira* (Klimov, 1985)⁷⁰ y la menos conocida *Franz + Polina* (Segal, 2006)⁷¹. En ambas participó como guionista Ales Adamovich, escritor que vio personalmente las atrocidades nazis en su juventud. En *Masacre. Ven y mira* muestra una forma de proceder de los Einsatzgruppen diferente. Si una aldea se creía vinculada a los partisanos rusos, se procedía a arrasarla (Ingrao, 2011,

p. 27)⁷². Principalmente, consistía en reunir a la población civil en un granero y prenderle fuego. Aquella persona que intentara escapar era disparada. A continuación, toda la aldea era quemada. La secuencia de escenas es de una violencia gráfica y explícita muy cruda, llegando a herir la sensibilidad del espectador. Hay que resaltar que en toda la secuencia de la masacre solo aparece un judío, dando la sensación que el director quiere dejar claro que la matanza fue sobre rusos no judíos. La película deja intuir que la unidad alemana encargada de la masacre es la Brigada de las SS de Oskar Dirlewanger. Esta unidad estaba formada por exconvictos alemanes y voluntarios locales (aquellos que llevan uniformes negros con un brazalete) que se caracterizaban por su extrema brutalidad (Ingrao, 2011, p. 48)⁷³.

En *Franz + Polina*, un melodrama romántico entre un soldado de las SS y una joven rusa, sucede lo mismo. Está filmada 21 años después y la secuencia está rodada con menos crudeza. El espectador intuye, por los sonidos de los disparos, la masacre mientras ve como los soldados y voluntarios prenden fuego a toda la aldea. Llama la atención la estética cuidada en los encuadres de cámara para mostrar la aldea mientras se quema.

Este tipo de atrocidades se repitió en Rusia entre unas 600 o 700 aldeas (Prazan, 2015; Ingrao, 2011, p. 214)⁷⁴, mientras que en el oeste europeo ocurrió en incontables ocasiones. Para ello se recomienda ver el documental francés *La división mortal de Hitler: "Das Reich"* (Prazan, 2015)⁷⁵ que narra con detalle los movimientos y asesinatos de esta división de las Waffen-SS en Francia en junio de 1944. Prazan explica que esta acción en Francia era el proceder habitual en Rusia, incluso utiliza secuencias de la película de Klimov, *Masacre. Ven y mira* para apoyar su documental. Presentamos ahora, largometrajes que muestran escenas aisladas directamente relacionadas con el Holocausto por balas, pero que lamentablemente la narración de sus diferentes historias cinematográficas no acierta a explicar la magnitud de los fusilamientos al pueblo judío y gitano dentro del proceso global del Holocausto. Da la impresión que son atrocidades singulares fuera de una política genocida planificada.

En las secuencias iniciales de *Resistencia* (Zwick, 2008)⁷⁶, un niño caminando por un bosque de Europa del este descubre unas largas fosas comunes repletas de cadáveres, dando a entender al espectador que los fusilamientos masivos acaban de ocurrir. Esta película cuenta cómo los hermanos Bielski salvaron en los bosques de Bielorrusia a un grupo numeroso de judíos. La cifra oscila entre 1.200 y 1.500 según el autor (Evans, 2008, p. 511; Nechama, 2013, p. 110)⁷⁷. La película polaca *In darkness* (Holland,

2011)⁶⁸ empieza con gritos en la lejanía, para ver a continuación de forma breve, pero explícita, unas mujeres desnudas corriendo acosadas por alemanes. Luego se escucha a lo lejos el tableteo de metralletas que sugiere al espectador el asesinato del grupo de mujeres. Termina la secuencia con una toma general de las víctimas ya asesinadas en un pequeño barranco. Esta escena está intencionadamente filmada desde un ángulo, que recuerda claramente una fotografía bastante conocida de la matanza de judíos en *Mizocz* (Ucrania) en octubre de 1942. Aunque la película de Holland nada tiene que ver con el hecho histórico ocurrido en Mizocz.

También hay escenas aisladas y breves, pero difíciles de enmarcarlas en el Holocausto por balas si no se conoce esta etapa del Holocausto. En *Operación Final* (Weitz, 2018)⁶⁹ se narra el secuestro del criminal nazi Adolf Eichmann, oculto en Argentina en 1961, por un grupo del servicio secreto israelí. Aquí aparecen unas breves escenas donde Eichmann está a punto de dar la orden para iniciar una ejecución en masa de judíos. De hecho, esta es la escena escogida para presentar el tráiler del largometraje. En *El profesor de persa* (Perelman, 2020)⁷⁰, el personaje principal se salva milagrosamente de un fusilamiento de judíos por afirmar que es persa y no judío, ya que un oficial nazi de un campo de concentración está buscando a alguien que le enseñe esa lengua. La ejecución ocurre en Francia en 1942, lejos de la Europa del este, por ello resulta extraño, aunque no imposible. El Holocausto por balas está vinculado a la Europa del este y fue un asesinato sistematizado.

Para terminar, se presenta cómo ha sido plasmado en el celuloide la matanza más conocida del Holocausto por balas: *La masacre de Babi Yar. El asesinato de 33 771 judíos en dos días del mes de septiembre de 1941*. Fue en el barranco llamado Babi Yar en Kiev (Ucrania). La recreación de este fusilamiento masivo tiene 4 versiones, 2 en series de TV y 2 largometrajes. Se puede decir que las secuencias que muestran la masacre sí mantienen un cierto rigor histórico. En primer lugar, aparece sorprendentemente en octubre de 1945, una producción rusa, *The unvanquished* (Los invictos, Donskoi, 1945)⁷¹. Fue una de las primeras películas sobre el Holocausto en todo el mundo. Está ambientada en una ciudad ucraniana sin nombre bajo la ocupación nazi. Curiosamente, la escena de la matanza, fue filmada en el mismo lugar donde ocurrió la verdadera, un lugar que llegó a simbolizar el Holocausto en la Unión Soviética. “Según el crítico Miron

Chernenko, *The Unvanquished* fue la primera película en representar el Holocausto en las pantallas soviéticas, y una de las primeras películas de este tipo en todo el mundo” (Gershenson, 2013, p. 40)⁷². Incluso llegó a presentarse en el Festival de Venecia de 1946 (Gershenson, 2013, p. 40)⁷³. Se puede ver la escena en: <https://www.phantomholocaust.org/films/the-unvanquished/>

La misma escena sobre Babi Yar aparece en dos series de TV; *Holocausto* (Chomsky, 1978)⁷⁴ y *Recuerdos de guerra* (Curtis, 1989)⁷⁵. Las dos basadas en novelas de ficción pero que recogen relevantes hechos históricos del Holocausto y de la Segunda Guerra Mundial. Mientras la serie *Holocausto* fue mundialmente famosa, la serie *Recuerdos de guerra*, pasó de manera más discreta. *La serie de Chomsky* tiene el mérito de hacer más visible el Holocausto a nivel mundial y consolidarse en la cultura popular. Fue una serie que despertó enorme expectación y debate en varios países (el primer punto de inflexión en visibilizar el genocidio judío a nivel internacional fue el juicio de Adolf Eichmann en Israel en 1961). Pero la serie *Holocausto* tiene otro mérito más, reproduce con bastante fidelidad la visita de H. Himmler en agosto de 1941 a Minsk (Bielorrusia) para presenciar un fusilamiento masivo. Este jerarca nazi, íntimo colaborador de A. Hitler, impresionado por el castigo y presión emocional de sus hombres matando judíos, decidió buscar alternativas de aniquilación. Tiempo después, la elección más eficiente fue el gas. La similitud entre la secuencia de ficción de la serie *Holocausto* y la narración histórica del prestigioso documental *El mundo en guerra* (Isaacs, 1973, episodio 20 “Genocidio”)⁷⁶

es asombrosa. En el documental, un ayudante personal de Himmler que estuvo presente en la ejecución describe con mucha similitud el fusilamiento que se reproduce en la serie de TV. Por otro lado, la serie de TV *Recuerdos de Guerra* también describe con bastante rigor histórico la matanza de Babi Yar. Esa masacre surge a partir de los recuerdos de Paul Blobel, uno de los oficiales SS encargados de la ejecución. Pero, además añade otras secuencias relacionadas con el Holocausto por balas que también son poco conocidas. Se trata de la exhumación e incineración de cadáveres de las fosas comunes en los países del este para tratar de borrar toda evidencia del genocidio, conocida por el nombre de *Sonderaktion 1005* (Hilberg, 2005, p. 429; Jasch y Kreutzmuller, 2017, p.48)⁷⁷.

La cuarta y última versión de Babi Yar, de las propuestas en este artículo, es el largometraje ruso, *Babij Jar* (Kanew 2003)⁷⁸. Como su nombre indica, narra los acontecimientos de la masacre a partir de la relación entre dos familias vecinas, una judía y otra rusa, terminando con los fatales acontecimientos. La cinta cinematográfica tuvo una limitada distribución internacional y las críticas no fueron muy positivas.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LLEVAR AL AULA Y TRABAJAR EL HOLOCAUSTO POR BALAS

Aproximarse al Holocausto por balas con un grupo de alumnos es todo un reto. Por un lado, el hecho histórico en sí es aterrador, de una gran violencia y crueldad. Es un choque frontal con los principios humanos universales. Por otro, como en cualquier situación de aprendizaje, se trata de conseguir un cambio de tipo intelectual



Secuencia de la película *El triunfo del espíritu* de Robert M. Young

Clip 16 *El pianista* Reino Unido 2002, dir Roman Polanski

Segunda Guerra Mundial. Polonia invadida. Los guetos. Diciembre 1939

Escena 30 (1m) Anuncio del brazalete: Diciembre de 1939. La secuencia muestra el momento en que una familia judeo-polaca de Varsovia lee en el periódico la ley para llevar un brazalete obligatorio con la estrella de David, y así ser identificados fácilmente.

Escena 31 (45s) Brutalidad contra los judíos. Caminar por la acera prohibido: En esta escena se ve como militares alemanes golpean a un judío por caminar encima de la acera.

Escena 32 (40s) Anuncio del gueto de Varsovia, Oct 1940: Vemos cómo se anuncia en el periódico la creación de un barrio exclusivo para judíos y así separarlos de los demás ciudadanos polacos y arios. Este barrio dentro de Varsovia sería uno de los guetos más grandes de la Polonia ocupada. Obsérvese las distintas reacciones de los miembros de la familia.

Escena 33 (1m 30s) Entrada al gueto: Aquí vemos el terrible momento de la entrada en el gueto. Obsérvese la mirada de los transeúntes

Escena 34 (50s) La vida en el gueto: En esta secuencia vemos la vida dentro del gueto de Varsovia. El gueto iba a ser una situación pasajera antes de deportarlos a otros lugares (Madagascar). La concentración en los guetos fue otro punto de inflexión en el holocausto.

Libro: *El pianista del gueto de Varsovia*

Autor: Wladyslaw Szpilman



Muestra del formato usado en el trabajo El Holocausto en secuencias de cine. 87 secuencias de 23 películas.. Fuente: Elaboración propia.

De las 87 escenas, se recogen 9 fragmentos directamente relacionados con el Holocausto por balas. Estos 9 fragmentos han sido extraídos a partir de: 2 películas, 2 series de TV y un documental.

y emocional en el alumnado y, como no, de la adquisición de una conducta y un compromiso ético con la sociedad. “*En este contexto, el Holocausto no es simplemente un tema de estudio, aprender por aprender, sino un remedio para los males sociales del prejuicio, la discriminación y la violencia*” (Eaglestone y Langford, 2008, p.15) ⁷⁹. Este desafío como educadores arranca en el docente, quien necesita una buena formación en el contexto histórico del Holocausto por balas, una buena formación metodológica y de recursos didácticos y un explícito compromiso en la educación en valores.

En este bloque se defiende la inclusión de películas como recurso fundamental para la enseñanza del Holocausto, al igual que propone Alan S. Marcus en su capítulo “*La Zona Gris en la educación del Holocausto. Enseñando con el cine*”, (Marcus, p. 243, en Hilton y Patt, 2020) ⁸⁰. Coincidimos nuevamente con Marcus en que aparte del testimonio de los “supervivientes del Holocausto, el cine es posiblemente una de las principales influencias en la concienciación y educación del Holocausto” (Marcus, p. 244 en Hilton y Patt, 2020) ⁸¹. Pero, además, el uso de documentales históricos también tiene un gran potencial (Eaglestone y Langford, 2008, p.15) ⁸². Tales son sus posibilidades, que cada vez más se usan en actividades de formación para el profesorado. En el programa de estudios “*Totalitarianism, Nazism and the Holocaust para docentes del Centro de Educación del Museo-Memorial de Auschwitz, uno de los contenidos es precisamente “The Holocaust and concentration camps in feature films and*

documentaries” (Davies, 2000, p. 82) ⁸³. En un estudio realizado en Estados Unidos e Inglaterra, alrededor de un 70 % del profesorado usa películas y documentales para enseñar el Holocausto (Marcus, p. 244 en Hilton y Patt, 2020) ⁸⁴. El potencial educativo es grande, “los largometrajes son representaciones sonoras y visuales del pasado que pueden motivar a los estudiantes a querer aprender más” (Marcus, p. 245 en Hilton y Patt, 2020) ⁸⁵. Tal y como dijo una alumna de secundaria de habla inglesa en enero de 2011, “*Vi una película sobre el Holocausto y estoy emocionada por aprender más sobre ello*” (Tinberg y Weisberger, 2014, p.40) ⁸⁶. Al alumnado en general les ayuda la visualización de una escena para comprender mejor el Holocausto. Pero no se debe olvidar la edad, madurez y preparación del contexto histórico (Marcus, p. 248 en Hilton y Patt, 2020) ⁸⁷ que deberían tener los estudiantes. La crueldad y violencia de algunas escenas en películas como *Masacre. Ven y mira* (Klimov, 1985) ⁸⁸ y *Wolyn* (Smarzowski, 2016) ⁸⁹ son muy crudas y explícitas. Por ello, se debe valorar todos estos aspectos para elegir la película, documental o secuencias que se van a trabajar en el aula. No es aconsejable mostrar secuencias en clase que no se hayan visto antes. De aquí que, la propuesta de este artículo sea para la educación secundaria, bachillerato y universidad, y aun así deberíamos preparar emocionalmente al alumnado. Una acertada introducción al contexto histórico y fílmico puede ayudar mucho a prepararse para lo que se va a ver. El Holocausto por balas son fusilamientos

en masa acompañados de violencia extrema con golpes y palizas, en muchas ocasiones con alcohol para los asesinos y en algunas otras con violaciones para mujeres. Por eso hay que cuidar qué se selecciona. Hay películas que esta violencia está más oculta, es el espectador el que intuye lo que ocurre: sonidos lejanos de disparos y gritos, visión de pocos cadáveres y de lejos, *Franz + Polina* (Segal, 2006) ⁹⁰, descubrir fosas con cadáveres una vez terminada la matanza, *Resistencia* (Defiance, Zwick, 2008) ⁹¹, gritos y disparos lejanos en *In darkness* (Holland, 2011) ⁹², pero en la película de Holland sí muestra un grupo de mujeres desnudas corriendo por el bosque mientras unos alemanes las golpean. Por ello, aunque no se vea el asesinato en sí, los momentos antes de la ejecución pueden ser ya de una crueldad impactante.

Aunque la práctica habitual en el aula es ver el largometraje completo, o en su caso, todo el documental, desde aquí se propone mostrar una selección de secuencias que ilustren y cumplan los objetivos que queremos alcanzar. Una acertada combinación de escenas de películas y documentales puede ser muy eficaz en el aula, siempre que vaya acompañado de una introducción previa y un breve debate posterior. Para terminar este artículo, se propone el trabajo de Santos-Juanes, P. (2018) ⁹³ “*El Holocausto en secuencias de cine. 87 secuencias de 23 películas*”, el cual es un estudio que refleja en concreto esta propuesta. Por un lado, reúne las 87 secuencias en un montaje de vídeo, todas ellas ordenadas cronológicamente siguiendo el proceso global del Holocausto. En este montaje, cada escena viene numerada con una breve descripción, que incluye la duración del fragmento, el título de la película y su director. Se puede ver desde un joven Hitler que interioriza su odio a los judíos en Hitler, el *Reinado del Mal* (Duguay, 2003) ⁹⁴ hasta la creación del estado de Israel en 1948 en *Éxodo* (Preminger, 1960) ⁹⁵. Paralelamente al montaje, existe una guía didáctica para el profesorado. En esta guía, de unas 30 páginas, se reúnen las mismas 87 escenas seleccionadas comentadas con un breve análisis histórico. En cada una de ellas aparece:

1. Título de la película, serie de TV (nº del episodio) o documental.
2. País y año de realización.
3. Director.
4. Carátula de la película y portada del libro del que surge la filmación.
5. Numeración de la secuencia y duración (va desde 30 segundos hasta 9 minutos).
6. Breve descripción de la escena y a continuación una explicación sencilla de la misma, con apuntes históricos y momentos relevantes de la secuencia.

Listado de secuencias para el Holocausto por balas

Clip de vídeo Nº de la escena	DIRECTOR, TÍTULO, PAÍS, AÑO DE PRODUCCIÓN	CONTEXTO HISTÓRICO	DESCRIPCIÓN DE LA ESCENA
Clip 18 Escena 36 (3m)	Hijos del III Reich Alemania 2013 Philipp Kadelbach	Invasión de Rusia. Holocausto por balas. Junio 1941	Colaboración local con el SD (Servicio de Seguridad). Acción
Escena 37 (48s)	Ídem	Invasión de Rusia. Holocausto por balas	Dejar actuar a las SS-SD y el nuevo concepto de guerra en Rusia
Escena 38 (40s)	Ídem	Invasión de Rusia. Holocausto por balas	El cambio de actitud (hacia la violencia)
Escena 39 (42s)	Ídem	Invasión de Rusia. Holocausto por balas	El Holocausto por balas
Clip 19 Escena 40 (1m)	In Darkness Polonia 2011 Agnieszka Holland	Holocausto por balas. Fusilamientos 1941	Acción de los Einsatzgruppen en Polonia
Clip 20 Escena 41 (50s)	Resistencia EEUU 2008 Edward Zwick	Invasión de Rusia. Holocausto por balas. Fosas comunes. 1941	Judíos huidos de una acción de los Einsatzgruppen en Rusia
Docum. 1 (1m 45s)	El mundo en guerra: Genocidio. Episo. 20 Reino Unido 1973 Jeremy Isaacs	Testimonio de una ejecución masiva (Holocausto por balas)	Testimonio de Karl Wolff, General SS y ayudante de Heinrich Himmler
Clip 21 Escena 42 (5m)	Holocausto Serie Capítulo 2 EEUU 1978 Marvin J. Chomsky	Invasión de Rusia. Holocausto por balas. Visita de Himmler. 1941	Himmler supervisa una acción de los Einsatzgruppen
Escena 43 (5m)	Ídem	Transición de balas a gas	Transición a los camiones de gas, con el tubo de escape

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Esta tabla muestra la selección de escenas para el Holocausto por balas del trabajo de “El Holocausto en secuencias de cine. 87 secuencias de 23 películas” (Santos-Juanes, 2018, pp. 15-17)⁹⁶. Este estudio está diseñado como recurso y guía docente para el profesorado. Se puede ver en: www.bit.ly/Holocine1. En este otro enlace se pueden ver las carátulas y el índice completo de los clips de vídeo que indica el contexto histórico: www.bit.ly/Holocine2

Enlaces a información adicional en internet:

1. Yad Vashem. Crónica del Holocausto. La magnitud del crimen. Introducción. Yad Vashem. Recuperado el 28 de julio de 2021. <https://www.yadvashem.org/es/holocaust/about.html>

2. van Tonder, Gerry. SS Einsatzgruppen: Nazi Death Squads, 1939–1945 (History of Terror) (p. 11). Pen & Sword Books. Edición de Kindle.

3. Prazan, M. (2009). Einsatzgruppen: Los escuadrones nazis de la muerte. Episodio 1 de 4 Las fosas. [Documental] (minuto 3 aprox.). Kuiv Productions.

4. Rhodes, R. (2003). “Años de la muerte. Los Einsatzgruppen y el origen del Holocausto.” (p.180). Seix Barral. Edición digital Beover, A. (2014). The Second World War. (p.294). Phoenix Paperbacks ebook. Edición Kindle. van Tonder, Gerry. SS Einsatzgruppen: Nazi Death Squads, 1939–1945 (History of Terror) (p. 27). Pen & Sword Books. Edición de Kindle.

5. Desbois, P. et al. (2018) Yahad In Unum. Guía de Estudio. Investigando el Holocausto. (p. 12) Yahd In Unum. Se puede descargar en: <http://www.mdh.org.gt/recursosdeaprendizaje/>

6. Desbois, P. (2018) In Broad Daylight. The secret procedures behind the Holocaust by Bullets. (p.14). Arcade Publishing. Edición digital.

7. Fritzsche, P. (2008). Life and death in the Third Reich (Vida y muerte en el Tercer Reich). (p. 195). Harvard University Press. Edición digital.

8. Desbois, P. et al. (2018) Yahad In Unum. Guía de Estudio. Investigando el Holocausto. (p. 6) Yahd In Unum. Se puede descargar en: <http://www.mdh.org.gt/recursosdeaprendizaje/>

9. Szczepinska, U. (2015) El Holocausto por balas. Una guía de estudio para maestros. (p. 2) Yahad In Unum. También se puede ver la guía en inglés en: <https://www.fiholocaustmuseum.org/learn/the-film-and-yahad-in-unum/>

10. Grossman, V. (2010). The Road. Stories, journalism and essays. Edición de Chandler, R. (p.60). New York Review Book. Edición digital.

11. Rees, L. (2006). Auschwitz. Los Nazis y la Solución Final. (p. 90). Planeta D'Agostini. Browning, C. (2002). Aquellos hombres grises. El batallón 101 y la Solución final en Polonia. (p. 41). Edhasa

12. Neumarker, U., et al. (2016) En: Mass Shootings. The Holocaust from the Baltic to the Black Sea 1941-1944. (p. 273). Catálogo de exposición temporal (Berlin, 2017). Foundation Memorial to the Murdered Jews of Europe. Topography of Terror Foundation.

13. Benz, W. (2015). El Tercer Reich. 101 preguntas fundamentales. ¿Qué era un camión de gas? (p.172). Alianza Editorial.

14. USHMM (United States Holocaust Memorial Museum). Operaciones de gaseo (version abreviada). Recuperado el 28 de julio de 2021 <https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/gassing-operations-abridged-article>

15. Neumarker, U., et al. (2016) En: Mass Shootings. The Holocaust from the Baltic to the Black Sea 1941-1944. (p. 283). Catálogo de exposición temporal (Berlin, 2017). Foundation Memorial to the Murdered Jews of Europe. Topography of Terror Foundation.

16. Beever, A. (2014). The Second World War. (p.294). Phoenix Paperbacks ebook. Edición Kindle.

17. Browning, C. (2000). Nazi Policy, Jewish workers, German killers. (p. 143). Cambridge University Press.

18. Rees, L. (2006). Auschwitz. Los Nazis y la Solución Final. (p. 90). Planeta D'Agostini.

19. Finger, B. y Karel, W. (2015). Exterminio. La destrucción de los judíos europeos. Episodio 4. La cara de la muerte. [Documental] (minuto 1 aprox.) Zadig y Looksfilm.

20. Finger, B. y Karel, W. (2015). Exterminio. La destrucción de los judíos europeos. Episodio 4. La cara de la muerte. [Documental] (minuto 3 aprox.)

Zadig y Looksfilm.

21. Silberklang, D. (2012) New Research on the final solution. (minuto 30 aprox.) En la 8th International Conference on Holocaust Education. Telling the story, teaching the core. Celebrada en Yad Vashem. 18-21 de junio , 2012. [Conferencia] <https://www.yadvashem.org/education/intnl-conferences/2012.html>

22. Gutman, I. (2003). Holocausto y memoria. (p. 175). Yad Vashem.

23. Neumarker, U., et al. (2016) En: Mass Shootings. The Holocaust from the Baltic to the Black Sea 1941-1944. (p. 277). Catálogo de exposición temporal (Berlin, 2017). Foundation Memorial to the Murdered Jews of Europe. Topography of Terror Foundation.

24. Insdorf, A. (2003). Indelible shadows. Film and the Holocaust. (p. 278). Cambridge University Press. Fernández, A. (2017). Cine e Historia: el Holocausto. (p. 35). Trabajo de fin de grado. Facultad de Filosofía y Letras. Grado en Historia. Universidad de Zaragoza.

25. Rodríguez, A. (2019). La forma fílmica del crimen: El holocausto en el cine de hollywood bajo el código Hays. (p. 74). [Revista digital] L'Atlante nº 28. Se puede ver en: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/186765>

26. Baron, L. (2005). Projecting the Holocaust into the present. (p. 13). Rowman and Littlefield.

27. Davies, I. (2000). Teaching the Holocaust. Educational dimensions. Principles and practice. Continuum

Insdorf, A. (2003). Indelible shadows. Film and the Holocaust. Cambridge University Press.

Baron, L. (2005). Projecting the Holocaust into the present. (p. 13). Rowman and Littlefield.

Eaglestone, R. y Langford, B. (2008). Teaching the Holocaust literature and film. Macmillan.

Hilton, L. y Patt, A. (2020). Understanding and teaching the Holocaust. University of Wisconsin Press.

28. Pontecorvo, G. [Director]. (1960). Kapo. [Película]. Coproducción Italia-Francia-Yugoslavia; Cineriz, Vides Cinematografica, Zabra Films, Francinex, Lovcen Film.

29. Spielberg, S. [Director]. (1993). La lista de Schindler. [Película]. Universal Pictures.

30. Koltai, L. [Director]. (2005). Sin destino. [Película]. Coproducción Hungría-Alemania-Reino Unido. THINKFilm.

31. Gold, J. [Director]. (1987). Escape de Sobibor. [Película]. Coproducción Yugoslavia-Reino Unido. Zenith Productions, CBS Productions.

32. Nelson, T. [Director]. (2001). La zona gris. [Película]. Millenium films.

33. Nemes, L. [Director]. (2015). El hijo de Saúl. [Película]. Laokoon Filmgroup.

34. Polanski, R. [Director]. (2002). El pianista. [Película]. Coproducción Francia-Polonia-Alemania-Reino Unido. R.P. Productions, Heritage Films, Studio Babelsberg, Runtime Ltd.

35. Beyer, F. [Director]. (1975). Jakob el mentiroso. [Película]. Coproducción Alemania del Este (RDA)-Checoslovaquia, Deutsche Film (DEFA), Künstlerische Arbeitsgruppe, Fernsehen der DDR, Filmové Studio Barrandov

36. Juzenas, A. [Director]. (2006). Ghetto. [Película]. Coproducción Alemania-Lituania.

37. Lumet, S. [Director]. (1964). El prestamista. [Película]. Landau Company.

38. Holland, A. [Director]. (1990). Europa, Europa. [Película]. Coproducción Alemania-Francia-Polonia.

39. Samuels, M. [Director]. (2020). Los niños de Windermere. [Película]. Wall to Wall Television.

40. Stevens, G. [Director]. (1959). El diario de Ana Frank. [Película]. 20th

Century Fox.

41. Malle, L. [Director]. (1987). Adios muchachos. [Película]. Coproducción Francia-Alemania-Italia; Nouvelles Éditions de Films, MK2 Productions, Stella Films, CNC, Sofica Créations, Rai 1.

42. Caro, N. [Director]. (2017). La casa de la esperanza. [Película]. Coproducción Estados Unidos-Reino Unido-República Checa; Scion Films, Czech Anglo Productions, LD Entertainment

43. Curtis, S. [Director]. (2015). La dama de oro. [Película]. Coproducción Reino Unido-Estados Unidos; BBC Films, Origin Pictures

44. Kadar, J. [Director]. (1965). La tienda en la calle Mayor. [Película]. Filmové Studio Barrandov.

45. Clooney, G. [Director]. (2014). The Monuments Men. [Película]. Columbia Pictures.

46. Welles, O. [Director]. (1946). El extraño. [Película]. RKO Radio Pictures.

47. Costa-Gavras, C. [Director]. (1989). La caja de música. [Película]. Carolco Pictures.

48. Puenzo, L. [Director]. (2013). El médico alemán. [Película]. Coproducción Argentina-Francia-España-Noruega; Historias Cinematográficas, Cine Ar, Hummelfilm, P&P Endemol Argentina, Pyramide Productions, Telefé, Wanda Visión, Moviecity

49. Frosch, C. [Director]. (2018). El caso Murer. [Película]. Coproducción Austria-Luxemburgo; Paul Thiltges Distributions, Prisma Film.

50. Williams, P. [Director]. (2015). The Eichmann show. [Película]. BBC.

51. Ricciarelli, G. [Director]. (2014). La conspiración del silencio. [Película]. Clausen Wöbke Putz Filmproduktion, Naked Eye Filmproduktion.

52. Zwick, E. [Director]. (2008). Resistencia (Defiance). [Película]. Paramount Vantage.

53. Von Trotta, M. [Director]. (2003). Rossenstrasse (La calle de las rosas). [Película]. Coproducción Alemania-Holanda.

54. Avnet, J. [Director]. (2001). Rebelión en Polonia. [Película]. Warner Bros Television.

55. Rodríguez, A. (2019). La forma fílmica del crimen: El holocausto en el cine de hollywood bajo el código Hays. (p. 74). [Revista digital] L'Atlante nº 28. Se puede ver en: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/186765>

56. Sirk, D. [Director]. (1958). Tiempo de amar. Tiempo de morir. [Película]. Universal Irntnational Pictures.

57. Kadelbach, P. [Director]. (2013). Hijos del III Reich. [Serie de TV]. ZDF

58. Browning, C. (2002). Aquellos hombres grises. El batallón 101 y la Solución final en Polonia. (p. 167-168). Edhasa

59. Rich, I. (2018). Holocaust perpetrators of the German police battalions. The mass murder of the Jewish civilians 1940-1942. (p. 172). Blomsbury. Edición digital.

60. Klimov, E. [Director]. (1985). Masacre.Ven y mira. [Película]. Mosfilm, Belarusfilm.

61. Segal, M. [Director]. (2006). Franz + Polina. [Película]. Ugraffim.

62. Ingrao, C. (2011). The SS Dirlewanger Brigade.The history of the Black Hunters. (p. 27). Skyhorse publishing. Edición digital.

63. Ibid. (p. 48).

64. Prazan, M. [Director]. (2015). La división mortal de Hitler: Das Reich (Das Reich: Una división SS en Francia). [Documental]. Nilaya Productions.

Ingrao, C. (2011). The SS Dirlewanger Brigade.The history of the Black Hunters. (p. 214). Skyhorse publishing. Edición digital.

65. Prazan, M. [Director]. (2015). La división mortal de Hitler: Das Reich (Das Reich: Una división SS en Francia). [Documental]. Nilaya Productions.

66. Zwick, E. [Director]. (2008). Resistencia (Defiance). [Película]. Paramount Vantage.

67. Evans, R. (2008). El Tercer Reich en guerra. (p. 511). Península. Edición digital.

Nechama, T. (2013). Resistance. Jews and Christian who defied the nazi terror. (p. 110). Oxford University Press.

68. Holland, A. [Director]. (2011). In darkness. [Película]. Coproducción Alemania-Polonia.

69. Weitz, C. [Director]. (2018). Operación Final. [Película]. Automatik Entertainment, Metro-Goldwyn-Mayer.

70. Perelman, V. [Director]. (2020). El profesor de persa. [Película]. Coproducción Alemania-Rusia-Bielorrusia.

71. Donskoi, M. [Director]. (1945). The unvanquished (los invictos). [Película]. Producción Rusia.

72. Gershenson, O. (2013). The phantom Holocaust. Soviet cinema and Jewish catastrophe. (p. 40). Rutgers University Press.

73. Ibid. (p. 40).

74. Chomsky, M. [Director]. (1978). Holocausto. [Serie de TV]. Titus productions Incorporated.

75. Curtis, J. [Director]. (1989). Recuerdos de guerra. [Serie de TV]. ABC.

76. Isaacs, J. [Director]. (1973). El mundo en guerra. Episodio 20. Genocidio. [Serie documental]. Thames Television, Imperial War Museum.

77. Hilberg, R. (2005). La destrucción de los judíos europeos. (p. 429) Akal.

Jasch, H. y Kreutzmuller, C. (2017). The participants. The men of the Wannsee Conference. (p. 48). Berghahn. Edición digital.

78. Kanew, J. [Director]. (2003). Babji Jar. [Película]. Coproducción Alemania-Bielorrusia; CCC Filmproduktion, Degeto Film, Gran Film

79. Eaglestone, R. y Langford, B. (2008). Teaching the Holocaust literature and film. (p.15). Macmillan.

80. Hilton, L. y Patt, A. (2020). Understanding and teaching the Holocaust. (p. 243). University of Wisconsin Press.

81. Ibid. (p. 244).

82. Eaglestone, R. y Langford, B. (2008). Teaching the Holocaust literature and film. (p.15). Macmillan.

83. Davies, I. (2000). Teaching the Holocaust. Educational dimensions. Principles and practice. (p. 82). Continuum.

84. Hilton, L. y Patt, A. (2020). Understanding and teaching the Holocaust. (p. 244). University of Wisconsin Press.

85. Ibid. (p. 245).

86. Tinberg, H y Weisenberg, R. (2014). Teaching, learning and the Holocaust: An integrative Approach. (p. 40). Indiana University Press.

87. Hilton, L. y Patt, A. (2020). Understanding and teaching the Holocaust. (p. 244). University of Wisconsin Press.

88. Klimov, E. [Director]. (1985). M asacre.Ven y mira. [Película]. Mosfilm, Belarusfilm.

89. Smarzowski, W. [Director]. (2016). Wolyn (Hatred). [Película]. Film It, Polish Film Institute.

90. Segal, M. [Director]. (2006). Franz + Polina. [Película]. Ugraffim.

91. Zwick, E. [Director]. (2008). Resistencia (Defiance). [Película]. Paramount Vantage.

92. Holland, A. [Director]. (2011). In darkness. [Película]. Coproducción Alemania-Polonia.

93. Santos-Juanes, P. (2018). El Holocausto en secuencias de cine. 87 secuencias de 23 películas. Elaboración propia.

94. Duguay, C. [Director]. (2003). Hitler, el reinado del mal. [Película]. Coproducción Canadá-Estados Unidos; Alliance Atlantis Communications.

95. Preminger, O. [Director]. (1960). Éxodo. [Película]. United Artists.

96. Santos-Juanes, P. (2018). El Holocausto en secuencias de cine. 87 secuencias de 23 películas. (pp. 16-17) Elaboración propia. Se puede ver en: www.bit.ly/Holocine1. En este otro enlace se pueden ver las carátulas y el índice completo de los clips de vídeo que indica el contexto histórico: www.bit.ly/Holocine2



TESTIMONIOS:
**EL TESTIMONIO DE UNA
SUPERVIVIENTE GITANA**
Rita Prigmore

LA LIBERTAD EN EL PENSAMIENTO JUDÍO DE LA POSGUERRA

Rita Prigmore acudió en 2015, a la ciudad de Sevilla invitada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en calidad de superviviente del Holocausto nazi. Lo que aquí se recoge es una transcripción literal.

Buenos días:

Para empezar, me gustaría dar las gracias al padre José por haberme invitado a venir a Sevilla. Es muy importante para mí hablar a la generación de los jóvenes – ellos son el futuro.

Mi nombre es Rita Prigmore y soy una gitana de Würzburg, en Alemania. Nací el 3 de marzo del 1943 en un momento en el que muchos gitanos ya habían sido deportados a Auschwitz o a otros campos de exterminio.

Ahora quiero contaros por qué mi madre y yo sobrevivimos.

Cuando miro la historia de mi propia familia en Alemania tengo que reconocer que antes del nacionalsocialismo nuestra gente estaba mucho más integrada en la vida normal de la población que hoy en día.

Mi abuelo y sus dos hermanos eran fabricantes de cestos. Formaban parte del gremio de cesteros y tenían una profesión muy importante: los cestos de mimbre eran muy necesarios en Würzburg para los viticultores. Mi abuelo y su familia vivían en Lohr, un pequeño pueblo cerca de Würzburg sobre un gran terreno lleno de sauces, de donde sacaban el material para sus cestos.

Muchos gitanos llevaban viviendo en Alemania desde hacía mucho tiempo y estaban muy bien integrados, muchos de ellos tenían buenos trabajos o habían luchado en la Primera Guerra Mundial. Otros viajaban y vendían las mercancías que ellos mismos habían producido. Yo soy de una familia de músicos. Mi padre, Gabriel Reinhard, y sus hermanos, provenían de Stuttgart. Tenían una banda de música y eran muy buenos. Actuaban en muchos teatros y en hoteles, y con mucho éxito.

Mi madre, Theresia Winterstein, era una dotada bailarina y cantante. Durante el día,

trabajaba en una fábrica de caramelos y, por la noche, ejercía de actriz y cantante en el teatro de Würzburg.

El año 1933, cuando Hitler subió al poder, fue el principio de una progresiva exclusión social, tanto de los judíos como de nosotros, los gitanos, y finalmente llegó la deportación a los campos de exterminio como Auschwitz.

En 1933, alrededor de 26 mil gitanos vivían en Alemania.

En 1934, se creó en Múnich el llamado “Centro de Gitanos”, cuya tarea consistía en llevar a cabo medidas contra los gitanos. Los miembros de la llamada “Raza Gitana” eran, o bien directamente expulsados de Alemania, o forzados a marcharse al prohibirles trabajar allí.

El 1 de octubre de 1938 el “Centro Gitano” fue trasladado a Berlín adquiriendo el nombre de “Centro para la lucha contra la Gitanidad” y formó parte del “Servicio Central de Policía Criminal del Reich”. Su tarea era identificar a todos los gitanos. De hecho, nosotros los gitanos éramos todos ciudadanos alemanes y nunca antes habíamos sido registrados como gitanos. Crearon el “Centro de Investigación sobre la Higiene Racial y la Biología de la Población” en 1936 y desde entonces empezaron a registrar, medir y fotografiar a todos los gitanos y romanís.

Las SS creían que, como característica, los gitanos tenían la criminalidad en sus genes y nos llamaban “personalidades antisociales”. Su investigación, por lo tanto, incluía el análisis de la fisonomía de las narices y de las orejas y la toma de muestras de sangre. Los gitanos romanís eran registrados como extranjeros y los gitanos sinti como alemanes. Esto también le ocurrió a mi familia. Mi padre fue arrestado en 1936 y fichado junto con sus seis hermanos, así como mi madre, que vivía en Lohr con sus padres. En 1938, la Gestapo llegó hasta la familia de mi abuelo. La tierra y la casa fueron confiscadas y se le dijo a mi familia

que se fueran. Los llevaron entonces a un piso de una habitación y media en Würzburg. **Mi familia consistía en mi abuelo y abuela, mi bisabuela, mi madre y mi tío, lo que significa 5 personas que tenían que compartir una habitación y media. Desde ese momento en adelante, ya no se les permitió salir de la ciudad de Würzburg.**

En 1942, cuando casi todos los judíos alemanes ya habían sido deportados y asesinados, el destino final de los gitanos alemanes aún no estaba claro. Sin embargo, los nazis querían evitar que procrearan. Por lo tanto, la ley para la prevención de hijos genéticamente enfermos fue aplicada a los gitanos.

El diagnóstico a menudo era “medio gitano” o “antisocial”. Lo que planearon fue la esterilización de todos los gitanos en Alemania. Quienquiera que no estuviera dispuesto a esterilizarse era llevado a Auschwitz. Esa era la única alternativa, lo que significaba la muerte. También se llevaron a mi madre de su piso.

Los nazis le hicieron afrontar la siguiente elección: o ir a Auschwitz, o firmar un documento con las siguientes condiciones:

- No tener ninguna relación con hombres;
- No quedarse embarazada.

Mi madre me contó el miedo que tenía de firmar este documento, de no saber lo que significaba, y de lo que finalmente le harían a ella.

En 1942, antes de la cita para la esterilización, mi madre quedó embarazada. Tenía que informar a la Gestapo sobre ello. Fue convocada y querían realizarle un aborto. Pero, durante el examen, se dieron cuenta de que estaba embarazada de gemelos.

Nuevamente le hicieron firmar un documento por el que les entregaría los hijos a los nazis para estudios médicos, o sería deportada a Auschwitz con toda la familia. La esterilización quedó postergada hasta después de nuestro nacimiento.

Mi madre fue examinada varias veces en el Hospital Universitario de Würzburg, por el doctor Heyde, un estudiante del doctor Mengele.

El doctor Mengele era un despiadado investigador de gemelos y, más tarde, médico de campo del “campo de familias gitanas” en Auschwitz. Su especialidad eran los gemelos gitanos. Mengele era un especialista en genética, el cual se había fijado como objetivo crear una raza aria de rubios con ojos azules. Hasta entonces, sólo le habían permitido experimentos con animales. Pero entonces,

los experimentos con humanos fueron llevados a cabo en muchos hospitales, especialmente en los campos tales como Auschwitz.

Estos experimentos también fueron llevados a cabo en mi hermana y en mí misma. El médico que llevó a cabo estos experimentos fue el doctor Heyde. También fue responsable de planear y ejecutar el llamado T4 o medidas para matar personas discapacitadas y físicamente enfermas, como Hitler había decidido. El doctor Heyde firmó las órdenes de muerte para unas 100 mil residencias de discapacitados o clínicas psiquiátricas.

Mi hermana Rolanda y yo nacimos el 3 de marzo de 1943. Mi madre me contó que cuatro médicos vestidos de uniforme presenciaron nuestro nacimiento. Nada más nacer, nos arrebataron de sus brazos y solo pudo vernos transcurridos cinco días. Una semana más tarde mi madre huyó con mi hermana y conmigo del hospital. Se temía que durante su ausencia el resto de la familia hubiera sido deportada a Auschwitz. De hecho, en abril de 1943 casi todos los gitanos terminaron en el campo de concentración.

Tras una corta estancia con nuestra madre, tuvimos que volver al hospital, supuestamente por problemas de malnutrición. En esta ocasión no se le permitió que nos visitara. Después de cuatro semanas insoportables mi madre se presentó allí. Después de preguntar insistentemente, consiguió que una de las enfermeras le mostrara su única hija: era yo. Mi madre preguntó por Rolanda. La enfermera la llevó al cuarto de baño y en la bañera encontró a mi hermana cubierta con un tejido ligero y una venda en la cabeza: estaba muerta. Mi madre tembló de pánico, salió corriendo hacia mi habitación y me sacó de la cama. Le pidió a mi abuelo, que la acompañaba, que se vieran en la capilla de Santa Rita, lugar donde solían encontrarse a menudo y se fue del hospital a toda prisa. Se dio cuenta de que también yo tenía la cabeza vendada. Una vez en la capilla, me bautizaron con el nombre de Rita.

Después de esto, volvió a casa donde las SS la estaban esperando. Me dejaron con mi madre dos días y me llevaron de nuevo. Pasó más de un año sin que mi madre supiera donde estaba. Transcurrido este tiempo, recibió una carta de la Cruz Roja, indicando que podía recogerme del hospital. Era el año 1944.

He pasado gran parte de mi vida sin conocer mi historia. Mi madre me la ocultó hasta pasados los cuarenta con el fin de no

echarme más carga encima.

Tuve una infancia con muchos problemas de salud. Me mareaba con frecuencia. Aunque iba al colegio, estaba exenta de asistir debido a mis problemas físicos.

El Dr. Heyde, asistente de Mengele, realizó experimentos con mi hermana y conmigo para averiguar si podía cambiar el color de nuestros ojos de marrón a azul. Por eso nos pusieron inyecciones en la cabeza y en los ojos. Tengo una cicatriz que lo acredita. El Dr. Heyde, fue hecho prisionero al acabar la guerra. Iba a ser condenado en los juicios de Nuremberg, pero de camino a esta ciudad consiguió escapar. Siguió trabajando impunemente durante 10 años, hasta que lo descubrieron y se suicidó en la prisión. Siguiendo la política que los nazis aplicaban, mi madre fue esterilizada tras el parto como firmó con anterioridad.

Por comentar algo más de mi familia, os cuento lo que le sucedió a Kurt, el hermano mayor de mi madre. Pertenecía a uno de los escuadrones que escoltaba a Hitler en sus viajes. Como era un buen soldado, lo ascendieron a oficial. Cuando los nazis se documentaron sobre sus antepasados, descubrieron que sus padres eran gitanos. Lo cesaron inmediatamente y, desde Lyon, lo enviaron de vuelta a Würzburg donde fue esterilizado a los 25 años.

Del resto de mi familia, los que no fueron enviados a Auschwitz, como mi abuelo, fueron esterilizados, los que fueron deportados al campo de concentración murieron allí.

El viaje se realizaba en condiciones infrahumanas, sin comida, sin agua. Una vez llegados al lugar de destino, pasabas de ser una persona a convertirte en un número. Fue precisamente en el año 1943 cuando comenzaron las deportaciones masivas de gitanos a este campo de exterminio. Un total de 18.736 gitanos y romaníes pertenecientes al tercer Reich y las zonas ocupadas se registraron en Birkenau.

En total, podemos hablar de alrededor de 23.000 gitanos en el campo.

Se estima que unos 500.000 fueron asesinados durante el reinado del terror.

Hace dos años me pidieron que volviera a Auschwitz por primera vez después del Holocausto. No me resultó nada fácil debido a la cantidad de familiares que murieron allí: cerca de 300 entre los que vivían en Würzburg y las zonas cercanas.

No puedo parar de preguntarme: ¿Cuál es el origen de la discriminación?, ¿Por

qué les suceden estas atrocidades a seres humanos que no han hecho nada salvo parecer diferente o pertenecer a una raza distinta? ¿No pertenecemos todos a la misma raza humana sin diferencia?

Sí, ciertamente somos diferentes: tenemos diverso color de ojos, diverso color de pelo, pensamos de manera distinta y llevamos distintos estilos de vida. Sin embargo, cuando te preguntan de dónde eres, todo cambia de repente. Dejas de ser la persona que conocen y pasas a ser un judío, un gitano, un polaco, un checo, un turco, un musulmán o alguien perteneciente a otra minoría.

¿Cómo se puede entender que pierdas tu derecho como ser humano, cuando alguien escucha que eres gitano?

Sinceramente creo que solo Dios que nos creó tiene derecho a decidir nuestro destino o a juzgarnos.

Los gitanos deseamos integrarnos en cada país. Nosotros no tenemos un país propio, ni luchamos por ello. Por este motivo queremos vivir como ciudadanos totalmente integrados en los países en los que estamos. Este es nuestro mayor deseo, integrarnos donde estamos. Queremos que nuestros jóvenes tengan posibilidades de formación y perspectivas de una vida digna. Queremos ser ciudadanos con todas nuestras responsabilidades en aquellos países que han visto pasar generación tras generación. Queremos trabajar y vivir con dignidad.

Queridos amigos: debemos luchar contra el racismo. Debemos unirnos en esta lucha y comprometernos. Me agrada mucho poder estar aquí con vosotros.

Un movimiento de la Iglesia Católica, la comunidad de San Egidio, me invitó a hablar a más de 500 jóvenes en Auschwitz en julio de 2012. Eso fue lo que motivó mi vuelta a ese lugar.

En septiembre de 2013 volví para hablarles a más de 1300 jóvenes de la Europa del Este. Considero mi tarea no permanecer en silencio, sino contar mi historia para que crezca una nueva generación de jóvenes, que tenga respeto a cada ser vivo y sepa que cualquier prejuicio puede acabar en una catástrofe como Auschwitz al final.

Estoy convencida de que, juntos podremos construir una sociedad en Europa y en el mundo en la que los gitanos y todas las minorías ya no sean discriminadas, sino que vivan de un modo digno y libre, sin miedo, dándose cuenta de que es un tesoro cuando las personas que son diferentes viven juntas. "Vivir juntos es nuestro futuro". ¡Gracias!



EXPERIENCIA PEDAGÓGICA: **PROYECTO BUCHENWALD: EL COMPROMISO DE LA JUVENTUD POR LA PRESERVACIÓN DE LA MEMORIA DE LA DEPORTACIÓN** Francesc Descarrega y Albert Pons*



Estudiantes del centro ante la puerta principal de Buchenwald

El valor y uso del cine en el mundo de la docencia es sobradamente conocido. El Holocausto como hecho histórico está muy estudiado incluyendo innumerables propuestas: la bibliografía histórica, la literatura de ficción, los testimonios, el arte, documentales de historia y el cine. Especialmente el cine ha contribuido en la divulgación y conocimiento del Holocausto. Algunos títulos cinematográficos son sobradamente conocidos en la cultura popular y especialmente usados por los docentes para la aproximación y estudio del Holocausto: *“La lista de Schindler”*, *“El pianista”*, *“El diario de Ana Frank”*, *“La vida es bella”*, *“El niño con el pijama de rayas”* entre otras.

Pero existe dentro del Holocausto un hecho histórico en particular, que es conocido solo en cierta medida y que el cine ha recogido principalmente en escenas muy concretas, dentro de un marco histórico y narrativo más amplio. Este hecho histórico ejecutado por los nazis con ayuda local suele conocerse como las matanzas masivas, los fusilamientos en masa, o también el Holocausto por balas sobre la población judía y gitana en los países del este de Europa.

El presente trabajo pretende dar a conocer no solo el hecho histórico en sí sino también cómo ha sido tratado en el mundo del cine y en los documentales de carácter histórico. Y aunque este hecho histórico es una etapa en las fases del Holocausto, debemos ser conscientes de la magnitud y tipología del crimen perpetrado, siendo el paso previo

a las conocidas cámaras de gas en los campos de exterminio de los nazis. Todo ello encaminado hacia propuestas didácticas para trabajar en el aula con el alumnado de secundaria.

Buchenwald fue uno de los campos de concentración más importantes del Tercer Reich. Actualmente, sus restos se han convertido en un memorial de la barbarie nazi, pero Buchenwald también da nombre a un proyecto pedagógico singular. A principios de junio de 2012 tuvo lugar la reunión fundacional del Proyecto Buchenwald en el Museo del Ferrocarril de Vilanova i la Geltrú (Barcelona). La Amical de Mauthausen y otros campos quería impulsar un proyecto en el que se diera a conocer, sobre todo a los jóvenes, lo que supuso el horror de la deportación de los exiliados españoles a los campos nazis. En esta reunión participaron dos centros de secundaria, INS M. de Cabanyes i INS F. X. Lluch i Rafecas (en este último centro estamos trabajando los autores del presente artículo), el Centre d'Estudis Penedesencs (entidad dedicada al estudio de la comarca Penedès-Garraf, provincia de Barcelona) y el Museo del Ferrocarril. Quizás sorprenda la presencia de este museo en el origen del proyecto. En un principio había la intención de implicar también el ferrocarril como el medio principal de transporte que fue hacia los campos de concentración y aunque esta idea no ha terminado de fructificar hay que agradecer la implicación y la ayuda del museo.

La Amical de Mauthausen partía con la intención de “rejuvenecer” el testimonio de los supervivientes, que por razones de edad, cada vez ya son menos. El objetivo era que los jóvenes de nuestros institutos pudieran conocer lo más cerca posible las experiencias de los deportados y ser ellos a su vez, los jóvenes, los transmisores de su legado. Esta idea primigenia se fue desarrollando y dio lugar a lo que ahora llamamos Proyecto Buchenwald. Antes de continuar nos gustaría explicar el porqué de este nombre. Como es sabido, la gran mayoría de españoles fueron deportados a Mauthausen. Pero algunos exiliados de Vilanova i la Geltrú fueron aprisionados en Buchenwald, entre ellos Marcel·lí Garriga, que años antes de morir dedicó parte de su vida a explicar su experiencia entre las futuras generaciones. Esta es la razón del nombre de este proyecto.

El proyecto Buchenwald está basado en tres ejes. El primero se dirige a la ciudadanía en general. Las actividades centrales son un ciclo de cine gratuito y el acto de homenaje a las víctimas del Holocausto cada 27 de enero. El segundo tiene por objetivo implicar el máximo de ayuntamientos en la lucha contra el fascismo y en la organización de actos de memoria histórica. Un ejemplo es que finalmente este pasado junio en Vilanova y la Geltrú se colocaron 17 Stolpersteine en memoria de nuestros deportados. Y el tercer eje, el que nos ocupa aquí, es el dirigido a los jóvenes de los institutos. Al principio no teníamos bien claro cómo afrontar este reto, pero a través de estos 10 años de experiencia, hemos conseguido fijar y definir un conjunto de actividades básicas. Pasamos pues ahora a detallar la concreción del Proyecto Buchenwald en los institutos de secundaria.

La actividad central es el viaje de una semana a Buchenwald, que en nuestro instituto, F.X. Lluch i Rafecas, se realiza en el curso de primero de bachillerato, pero a lo largo de los cuatro cursos de ESO el proyecto Buchenwald también está presente a través de diversas actividades. En cada curso se visiona como mínimo una película, con su consiguiente debate y reflexión pedagógica sobre el tema. También, se propone una serie de lecturas, adecuadas a cada edad, que tratan el tema de la deportación y de los campos nazis. Lecturas que se proponen no solamente desde las áreas de lenguas sino también desde otras materias.

*FRANCESC DESCARREGA Y ALBERT PONS

INS F.X. LLUCH I RAFECAS
VILANOVA I LA GELTRÚ (BARCELONA)

Las películas y documentales son los siguientes:

- **El niño del pijama de rayas**, para primero de ESO
- **La profesora de historia**, segundo ESO
- **El fotógrafo de Mauthausen**, tercero ESO
- **La ola**, cuarto ESO
- **El niño de Buchenwald** (Desnudo entre lobos) primero bachillerato
- **El convoy de los 927**, primero de bachillerato
- **La zona gris**, primero/segundo de bachillerato
- **La redada**, segundo de bachillerato

En lo referente a las lecturas, en el primer ciclo de ESO proponemos obras como *El alma valerosa*, *Reencuentro*, **El niño del pijama de rayas**, **La ladrona de libros**... En segundo ciclo encontramos lecturas como **28 días**, **La bibliotecaria de Auschwitz**, **Asesinato en Mauthausen**, **El humo de Birkenau**, **He vivido tan poco...**

Para bachillerato la lista es ya más extensa, pues dentro de la asignatura de Literatura Universal dedicamos las lecturas de un trimestre al tema de la deportación y el Holocausto. Las lecturas propuestas ya son de autores consagrados como Semprún (**El largo viaje**, **La escritura o la vida**), Kertész (**Sin destino**), Borowski (**Nuestro hogar es Auschwitz –fragmentos-**), Delbo (**Auschwitz y después: Nadie de nosotras regresará**) Wiesel (**La noche**), etc.

En el cuarto curso de ESO, aparte de las lecturas y de las películas anteriormente citadas, el alumnado recibe una charla sobre la deportación por parte del hasta ahora presidente del Amical de Mauthausen,

Enric Garriga (hijo del anteriormente citado Marcel·lí Garriga, deportado a Buchenwald). Además, también se trabaja el concepto del exilio. Lo hacemos desde dos actividades diferentes. La primera es la llamada «maletas del exilio», donde cada chico o chica tiene que hacer una biografía sobre un personaje inventado que hubiera tenido que exiliarse al final de la guerra civil. La otra es «la ruta del exilio», una salida de dos días donde se siguen los caminos de la deportación de los republicanos españoles que cruzaron la frontera con Francia y se visitan los campos de concentración franceses de Argelers y Ribesaltes. Por último, los alumnos de cuarto de ESO reciben también una charla por parte de los alumnos de primero de bachillerato en la que les explican la experiencia de su viaje a Buchenwald.

En primero de bachillerato es donde realizamos la actividad principal de nuestro proyecto, el viaje al campo de concentración de Buchenwald. Es un viaje de una semana, pero si tenemos en cuenta las actividades de preparación y las actividades posteriores al mismo viaje, su duración se prolonga mucho más que siete días. Buchenwald es el tercer gran campo de concentración nazi en Alemania, después de Dachau y Sachsenhausen. A diferencia de estos dos últimos, está en la cima de una colina, el monte Ettersberg, cosa que implica unas condiciones climáticas más duras. Otra particularidad es que este campo está a poco más de 8 kilómetros de la ciudad de Weimar, ciudad patrimonio de la humanidad, donde vivieron y murieron

Goethe y Schiller, y por donde pasaron diversas celebridades como Bach, Herder, Liszt... Este hecho nos sirve para trabajar la paradoja de cómo fue posible que una ciudad tan cultivada, donde la cultura era presente en todos los aspectos, fuera capaz de albergar y de impulsar el nacionalsocialismo.

Los chicos y chicas que quieren participar en este viaje tienen que asumir una serie de compromisos. En primer lugar, tienen que asegurar su participación en algunos actos públicos de nuestra ciudad, especialmente el día de la conmemoración de las víctimas del holocausto. Además, también han de participar en diversas actividades de concienciación sobre el exilio que organizamos en diversos lugares de memoria de nuestra ciudad. Y especialmente, han de aceptar el compromiso de divulgar su experiencia vivida en el viaje a través de charlas a alumnos de cuarto de ESO, tanto de nuestro propio centro como de otros centros de secundaria de nuestra comarca. Vemos pues que aquí empieza un círculo de transmisión de experiencias. Los alumnos, antes de ir a Buchenwald, ya conocen a través de sus compañeros lo que significa este viaje, y en la mayor parte de las veces es ese conocimiento previo el que refuerza la motivación de participar en el proyecto cuando cursan primero de bachillerato.

Antes de continuar, tenemos que hacer un agradecimiento a la fundación Buchenwald y Mittelbau-Dora, especialmente a su departamento pedagógico y en concreto a la pedagoga Pamela Castillo. Sin su colaboración y su entrega a lo largo de estos diez años este proyecto no habría conseguido el éxito actual.



Trabajando con fotografías en uno de los talleres

El viaje a Buchenwald – Weimar está dividido en dos etapas: tres días en Weimar y tres días en Buchenwald. La primera etapa está centrada en la cuestión de la colaboración ciudadana con el nacionalsocialismo. Hay que recordar que Hitler estuvo más de 30 veces en Weimar. Hay todavía vestigios de esa época que visitamos en nuestro viaje. Es especialmente significativo que el edificio de un actual centro comercial y una torre anexa (la «torre de Hitler») fueron construidos por la mano de obra esclava de los prisioneros de Buchenwald. Los ciudadanos de Weimar fueron testigos de en qué condiciones vivían y trabajaban estos prisioneros. También visitamos los calabozos de la Gestapo, donde se torturaba a los disidentes antes de enviarlos a Buchenwald. Así pues, en esta primera etapa trabajamos principalmente el rol que tuvo la sociedad civil en este momento histórico, ya fuera de colaboración activa o simplemente de pasividad. Desde hace tres años también visitamos en la ciudad de Erfurt, capital del land de Turingia, la prisión de la época soviética, Andreasstrasse, que ha sido museizada. Esta visita permite ampliar la visión sobre los totalitarismos, tanto de extrema derecha como de extrema izquierda.

La segunda etapa, la estancia durante tres días en el campo de concentración de Buchenwald, es el núcleo de nuestro viaje. Aquí ya tomamos contacto directo con la historia del horror, lo que compañeros nuestros han denominado como «las puertas del infierno». En estos tres días trabajamos el tema de los campos de concentración desde dos puntos de vista diferentes: la perspectiva de los SS y la de los deportados. Por lo que respecta a la primera, Buchenwald ofrece una ventaja importante. Los antiguos cuarteles de la zona SS son actualmente el centro de acogida y albergue para jóvenes y grupos de visitantes. Esto siempre genera al principio un sentimiento de contradicción: ¿cómo podemos nosotros estar tan tranquilos en el mismo sitio donde estuvieron viviendo los SS? Esta pregunta nos da pie para empezar a tratar cómo y por qué los jóvenes alemanes se alistaron a las SS, a hablar de la «naturalidad» con que vivían esa situación. Y por supuesto, estas reflexiones nos sirven para el día de hoy. ¿O es que no pasa lo mismo con las tristemente cotidianas agresiones xenófobas, homófobas, racistas...? La primera ruta en nuestra visita a Buchenwald transcurre por la parte exterior del campo propiamente dicho. De todas las zonas que visitamos queremos destacar una: el zoo. A escasos metros de la

alambrada electrificada los SS y sus familias podían disfrutar de un tiempo de relax contemplando diversos animales: ciervos, osos, monos... Los hijos de los SS les daban de comer, se hacían fotos con ellos, etc. Solo había un pequeño inconveniente; a veces, el olor del humo que salía de la chimenea del crematorio era demasiado molesto.

La comparación con nuestra sociedad, que no quiere saber nada de los refugiados que mueren en mitad del mar, surge instantáneamente de todos nuestros alumnos.

Pasamos después a empatizar con el punto de vista de los prisioneros. Este es el tema más sensible y hay que tener siempre presente que estamos educando a adolescentes. Los chicos y chicas ya conocían a través de las charlas de sus compañeros los aspectos básicos del campo de concentración. A pesar de eso, para todos ellos, el momento de traspasar la puerta de entrada de Buchenwald es una experiencia muy especial. Durante esta visita al campo recorreremos los lugares más significativos. De todos ellos, el que resulta más impactante -aun para los firmantes del presente artículo- son los hornos crematorios. No hace falta que recordemos a los chicos que este es un lugar de memoria muy sensible. El silencio se hace dueño de todos nosotros y empiezan a aflorar sensaciones y sentimientos que dejan una huella bien profunda. Aparte de estos recorridos guiados tenemos el privilegio de poder tener momentos de silencio y de reflexión personal. Como hemos dicho antes, nos hospedamos en los antiguos cuarteles de las SS, que están muy cerca del campo de prisioneros. Esto supone que cuando los visitantes ya se han marchado podemos volver a visitar el campo individualmente (o en grupos pequeños) cosa que nos permite tener una visión más completa y personal a la vez. Toda esta experiencia se complementa con el trabajo -que dura prácticamente un día completo- en diversos talleres. Estos están enfocados a «investigar» y «descubrir» algunos aspectos que hayan quedado un poco desatendidos o que no han podido ser tratados completamente. En estos talleres se trabajan temas como la música en los campos, biografías de personas destacadas, la presencia de niños en el campo... Entre estos talleres merece una atención especial el dedicado a la restauración. La fundación Buchenwald y Mittelbau-Dora cuenta con un departamento dedicado a la recuperación de objetos localizados en el campo y su posterior conservación. En este taller cada

participante escoge un objeto, como puede ser un pequeño juguete, un fragmento de una cerámica, un reloj, un botón, etc. y con la ayuda de una persona encargada lo restaura. Pero la tarea no acaba aquí. El chico o chica que ha restaurado ese objeto, ahora tiene que darle vida y «hacer hablar» a ese objeto. Se trata pues de crear un texto en el que el punto de vista sea el del objeto restaurado, como si cobrase vida, y explicase su experiencia en el campo de concentración.

Buchenwald contó con centenares de campos satélite. Gracias a la fundación Buchenwald y Mittelbau-Dora prácticamente cada año visitamos el campo de concentración de Dora. Este campo consiste básicamente en un sistema de decenas de kilómetros de túneles donde se fabricaban los primeros misiles, los llamados V1 y V2. Si las condiciones de vida en Buchenwald eran absolutamente lamentables, aquí en Dora, eran del todo inhumanas. Esta visita nos permite tomar otra perspectiva sobre la realidad de los campos de concentración y también tomar conciencia de la complejidad y de la magnitud del sistema concentracionario nazi.

Aquí finaliza el viaje a Buchenwald, pero este viaje continúa, tal como hemos explicado antes, en la transmisión de la experiencia. Los chicos y chicas dan una charla a sus compañeros de cursos anteriores, cosa que permite revivir lo que se ha vivido y por consiguiente transmitirlo con más intensidad. Esta es la piedra angular de todo este proyecto, porque los más jóvenes valoran más lo que les explican sus compañeros mayores que todo lo que podamos decir los adultos y profesores.

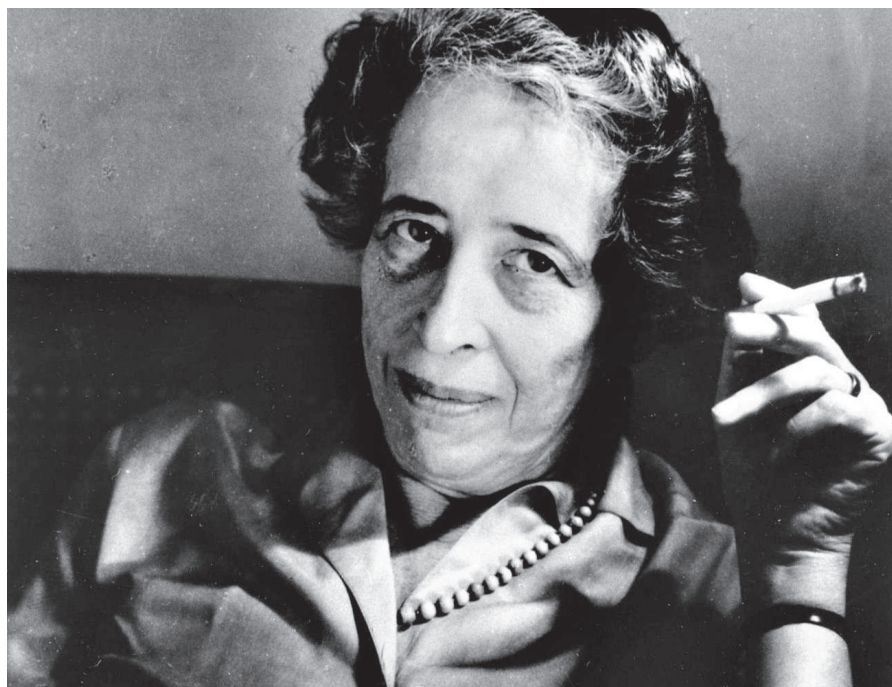
Todos los alumnos que han participado en el proyecto nos explican que hay un antes y después del viaje, que toda la experiencia les ha transformado y que sienten un profundo cambio interior. Y ese cambio les permite valorar mucho más lo que poseen, y ser mucho más críticos con las situaciones de la vulneración de derechos civiles o políticos. Con ellos se consigue lo que los prisioneros liberados juraron hacer: que lo que pasó sea recordado, con toda su crudeza y sin tergiversaciones, para que no pase nunca más.

Y ya para acabar, solamente falta decir que este proyecto, que en un principio contaba solo con dos institutos se ha ido extendiendo como una mancha de aceite. Actualmente participan 17 centros de Catalunya, un centro de Alemania y dos de Francia. Este es sin duda nuestro objetivo principal: que se vayan adhiriendo la mayor cantidad de centros posible y entre todos tejer una red que nos una en la lucha contra el fascismo y los totalitarismos.



EXPERIENCIA PEDAGÓGICA 2: BREVE GUÍA DEL PROBLEMA DEL MAL EN H. ARENDT

Jesús Chaparro*



Hannah Arendt

EL TERROR TOTALITARIO

El “mal radical” del totalitarismo significa que “todo es posible”, todo está permitido. La reducción de la praxis a techné, anula la conciencia o la facultad de juzgar; lo que juzgamos sobre nosotros mismos o la voz en nuestro interior. El pensamiento es lo que nos proporciona una base sólida para la responsabilidad personal que no renuncia a la pluralidad, ya que, es la pluralidad lo que destruye el totalitarismo. En este contexto, Arendt se plantea cómo sustraerse a la fuerza del dominio donde las normas morales se identifican como normas sociales.

Los hechos, la vida personal, se destruyen tan pronto como el totalitarismo muestra que el ser humano puede reducir al ser humano a ser cuerpo y que el cuerpo es una realidad sin alma (Lager). El “sentido común” presupone un mundo común en el que todos podemos vivir. Ser responsable implica que he comprendido las consecuencias de mis actos en este mundo, frente al régimen totalitario en el que “aparece con claridad que la omnipotencia del hombre se corresponde con la superfluidad de los hombres” (OT). La propaganda, la apelación a los sentimientos, la normalización de la violencia implican la exclusión de la libertad y la pluralidad.

La violencia burocrática ya había aparecido en las novelas de Kafka: la mentira se convierte en el orden del mundo y quien no

se somete es considerado como un criminal. La civilización técnica, surgida del espíritu de la Ilustración, se convierte en dominio sobre la naturaleza y sobre los seres humanos, tal como habían denunciado los filósofos de la Escuela de Frankfurt. Así mismo, la pluralidad es dominada por la unidad y, por tanto, por el principio de exclusión.

Arendt denomina “tiempos oscuros” a la época en la que hay que enfrentarse al nihilismo de la razón técnica y sus políticas. El totalitarismo es dinamismo voluntarista, unidad, totalidad, jerarquía, en todos los aspectos de la vida. Las clases se transforman en masas y el centro de poder depende del ejército y de la policía, de tal forma, que no hay responsabilidad ni benevolencia en la uniformización de lo plural. Biologicismo, colonialismo, racismo, nacionalismo, desarrollan una ideología que se basa en la ficción; la característica de la ideología es que se extiende a la totalidad de la experiencia para una Unidad como raza o proletariado. La acción humana se vuelve predecible, lo que permite una visión radical del mundo.

Los totalitarismos del s.XX tuvieron una visión cientificista y de salvación (determinismo histórico y darwinismo). La filósofa, por el contrario, sostiene que poder significa proteger la libertad, las acciones que dan lugar a instituciones nuevas. El totalitarismo es la destrucción de la

libertad, el control de las instituciones sociales y culturales y la esfera privada de los individuos para lograr una “Dominación Total”. Así, los campos de concentración y de exterminio son la institución central de los regímenes totalitarios porque en ellos se experimenta la creencia fundamental que “todo es posible” y la vida humana es superflua. La dominación totalitaria aniquila la individualidad y pluralidad en una alienación que no tiene un fin utilitario. La ideología totalitaria pretende explicar la realidad y la historia a partir de verdades absolutas como leyes de la naturaleza (nazismo) o de la historia (bolchevismo). Así, el terror es la esencia de los totalitarismos y la ideología su principio de acción (propaganda, sistema policial). No hubo criterios utilitarios en el Holocausto que, según Arendt, tiene sus fundamentos en la fe ilimitada de expansión del imperialismo y en el racismo. Hubo dos espacios para la eliminación del individuo: el adoctrinamiento y el “Campo”. Así, naturaleza e historia se convierten en movimientos en sí mismos que se instauran mediante el terror. El totalitarismo se nutre de individuos atomizados para la construcción de un cuerpo colectivo como una “religión política” para la mejora racial (eugenismo) y la obediencia. La ideología aísla a las masas del mundo real fabricando una realidad, en la que, colapsa el cosmopolitismo, la razón, la humanidad: historia y política se convierten en el lugar privilegiado para la mentira. Los judíos, gitanos, homosexuales, presos políticos dejaron de tener derechos. De esta forma, otra consecuencia del adoctrinamiento es que la vida humana carece de valor o sentido. Así, el terror totalitario desafía a toda comprensión humana.

Los campos de concentración y exterminio no sólo tuvieron éxito por el asesinato de millones de personas, sino por la destrucción de su humanidad. Los campos, según Arendt, funcionaron como agujeros de olvido donde cada persona es tratada como si nunca hubiera existido: la muerte se transforma en un acto anónimo y sin sentido, el asesinato es impersonal. Desaparece la persona individual, jurídica y moral.

Arendt mantiene que no se trata de una pérdida de “racionalidad”, sino de un dominio sobre el pensar. Así, el mal extremo y banal aparece cuando no existe la política como medio de comunicación de las subjetividades y tienen en común la erradicación de la subjetividad del ser humano; hacer a los seres humanos superfluos. La guerra conllevó un sentimiento de humillación de la conciencia, impotente como una pequeña pieza en la maquinaria de la

*JESÚS CHAPARRO

PROFESOR DE FILOSOFÍA, COLEGIO JOYFE, MADRID
JESUS.CHAPARRO@IEPGROUP.ES

guerra que fue concebida como el verdadero fundamento del nuevo orden mundial. Desde esta perspectiva, los estados totalitarios falsificaron el presente y el pasado para lograr un futuro glorioso.

El totalitarismo utiliza todos los recursos del Estado para el dominio. Su expresión es el “Lager” como “laboratorios” en los que transformar la vida humana en pérdida de la dignidad individual, moral y jurídica. Arendt no mantuvo que Eichmann ignorara que enviaba a la muerte a millones de personas, sino que los motivos de sus acciones eran banales.

MAL RADICAL Y BANALIDAD DEL MAL

Sócrates y no Heidegger, según Arendt, es el ejemplo para dar respuesta a los tiempos de oscuridad porque no parte de la obediencia al “Uno”, sino de la defensa de la pluralidad, el juicio, el pensamiento. La pluralidad, natalidad son condiciones del despliegue del ser humano, que Heidegger había criticado como el anonimato del “Se”. La pertenencia a un grupo religioso o cultural no es el espacio público. Así, la filósofa criticó el racismo y la segregación que se daban en la sociedad norteamericana.

Su biografía de R. Varnhagen muestra que el diálogo entre seres humanos diferentes es uno de los tesoros que el ser judío entregó a la cultura europea: construir un mundo en mutua compañía utilizando la imaginación y el juicio para la vida pública (Kant) Esta “conversación infinita” permite a los seres humanos manifestar su verdadero yo en contra de la fundación de la política en rasgos biológicos o sentimientos nacionalistas. Bastó la demagogia cómplice con las “masas” para el éxito del nazismo. La filosofía de Arendt combina su pertenencia judía y el amor al mundo, de tal manera, que lo que somos pasivamente nos constituye y ninguna sociedad puede expropiar este derecho básico. La vida social se fundamenta en el vínculo de la interdependencia, el cosmopolitismo de encontrarnos en la Tierra. Desentenderse de la pluralidad es el mayor de los desastres para la condición humana que Arendt entiende como un “quien” irreductible a una concepción utilitarista.

El pacto entre los seres humanos no puede basarse en el “miedo a la muerte” (Hobbes) sino en la natalidad o la capacidad para crear; cada aparición de alguien en el espacio público es un hilo en una trama que articula historias. Así, el mayor mal es el cometido por los “nadies” o quienes se niegan a ser personas. Frente a la comprensión, el terror es la desconexión

entre acción y agente que transgrede los límites de lo que se puede enjuiciar (Eichmann)

El “amor mundi” no es un “estar arrojado” (Heidegger) sino la acogida en una fe en el mundo como mundo compartido. El totalitarismo supuso la destrucción del enlace de realidades diferentes que traen algo nuevo conservando el mundo. La articulación entre espacio privado y público debe generar la libertad de los afectos en contra de la tradición, la costumbre... frente al poder monolítico de una concepción única de la realidad. Así, la amistad vuelve humanos los espacios que se encontraban expuestos a la violencia (“vitalidad, alegría, por el simple hecho de estar vivos”) El totalitarismo supuso el desmantelamiento de las creencias compartidas, la abolición del pluralismo por individuos aislados hechizados por un imaginario nihilista, la pérdida del sentido común en el desarraigo y la superfluidad de la vida humana, los dispositivos burocráticos, ideológicos, económicos para adaptar la humanidad a un pensamiento único, la vida política como selección de individuos “normales” y “patológicos”. Frente a la política totalitaria, Arendt reclama el “derecho a tener derechos” para las vidas que no parecen importar a nadie. No hay ninguna legitimidad en la violencia porque sólo es instrumental: “violencia y poder son opuestos” porque el poder significa la capacidad de crear algo nuevo y no la “normalidad” del criminal; la obediencia ciega no justifica a ningún ser humano. El “mal radical” está en el supuesto de que las vidas humanas son supérfluas. La privación de los derechos civiles fue la mejor estrategia para la dominación total al erradicar la libertad de los individuos que, de esta forma, podían ser tratados como una masa.

El proceso de deshumanización no sólo se aplicó a las víctimas, sino también a los victimarios (burocracia, obediencia) Arendt denuncia el abismo entre el carácter de Eichmann y la magnitud de sus crímenes. Eichmann, como otros dirigentes nazis (H. Frank) consideraba que la obediencia al Führer era la virtud suprema. Así, el régimen nazi provocó un colapso moral en la vida pública y privada, ya que, la ley moral era el asesinato o la mentira. Para Eichmann la deportación a la muerte de millones de personas era pura rutina. Eichmann sabía que las víctimas eran engañadas hasta su aniquilación y que otros funcionarios habían renunciado a esta “tarea” sin ningún peligro para sus vidas, pero continuó en su cargo porque consideraba que esta conducta era inadmisibles. Su juicio puso de relieve que la

conciencia moral no es una propiedad universal de los seres humanos (Milgram)

Arendt define la “banalidad del mal” a raíz del juicio a Eichmann, quien nunca fue diagnosticado como sádico, demente o “retrasado mental”. La banalidad del mal es la falta de pensamiento o la actividad espiritual de la autorreflexión. La indolencia, el egoísmo, la falta de imaginación constituyen otros factores que desencadenan el mal. Los pocos que rechazaron la complicidad con el nazismo fueron los que se atrevieron a pensar por sí mismos y, de esta manera, el nazismo se mantuvo gracias a personas superficiales e irreflexivas. Eichmann declaró que su único lenguaje era el burocrático. La doctrina que generó a los asesinos era la de una tarea histórica y grandiosa. Himmler pidió a sus subordinados la capacidad de ser criminales manteniendo la “decencia” (discurso de Poznan) Eichmann nunca cuestionó la ideología nazi y llevó con orgullo la obediencia “kantiana” a sus dictados. Por el contrario, según Arendt, el pensamiento es la mejor herramienta contra la manipulación porque garantiza el cuestionamiento de los criterios banales que pueden llevar al egoísmo indolente ante el crimen. No se trata de prescribir valores, sino de interrogar a todo valor para no tener una actitud totalmente pasiva, sumisa y obediente hacia la ideología y, de esta forma, desarrollar la crítica y la denuncia para que se cumplan los derechos humanos. Sócrates ya había descubierto que la vida humana nunca es moralmente neutra; siempre está sometida a examen. Para Arendt, la conciencia significa la necesidad de estar en consonancia con uno mismo, ya que, nunca podemos separarnos de nosotros mismos. En el contexto moral, el arrepentimiento hasta la locura de C. Eatherly, uno de los pilotos de Hiroshima, contrasta con el orgullo de Eichmann por haber obedecido las órdenes. Todos tenemos la libertad de espíritu, el problema es que su acción repercute en los demás.

Algunas propuestas

Cómo desarrolló el nazismo la relación entre la “omnipotencia” y la “superfluidad” del ser humano.

Haced un panel con ejemplos donde la tecnología implica violencia.

Define “ideología” en H. Arendt.

Por qué afirma la filósofa que “todo es posible” en los Campos.

Escribid en grupos una distopía en la que el ser humano se reduce a la no pluralidad y al utilitarismo.

Qué relación hay entre “banalidad” y “superfluidad” ¿Se da en nuestro mundo esta relación?



RECOMENDACIONES:

CHAVES NOGALES: UN NUEVO MODELO LITERARIO EN EL AULA

Daniel Luis Mir*



Cuando parecía estar todo dicho en el panorama literario de España, resurge la figura de un periodista sevillano llamado Manuel Chaves Nogales (Sevilla, 1897- Londres, 1944), cuya obra viene a satisfacer a cuantos defienden la libertad de pensamiento y el diálogo frente a quienes tratan de silenciarlos con posturas prepotentes e impositivas. Dirigió un periódico moderado republicano (*Ahora*) a las puertas de un golpe de Estado, que a la postre llevaría a una guerra civil.

En aquellos tiempos, cuando la II República se desangraba, y la fiera totalitaria olía la sangre de la debilidad democrática, la convicción política y el activismo del pueblo era una moneda lanzada al aire una vez desatada la sinrazón de la lucha.

Y es ahí donde radica la fortaleza del Chaves Nogales periodista y escritor. De profundas convicciones republicanas hasta su muerte en el exilio londinense, defendió ante todo “el libre desarrollo de la personalidad, la autonomía de pensamiento, la capacidad de decisión independiente y soberana, como parte esencial del ser humano. Y esta autonomía había de ser ejercida desde el diálogo y la tolerancia, ...” (Cintas, 2013, p. XX).

Esta actitud ante la vida fue la que lo impulsó a entender el periodismo como un andar y contar cercano al hecho noticioso, sin

intermediarios, mirando a los ojos de sus protagonistas. En ese afán de abrigar la literatura con el rigor del periodismo, visitó la Rusia bolchevique, la Alemania nazi, la Italia fascista y la España prebélica, además de llegar a personajes tan relevantes como Churchill, Goebbels, Chaplin o Abd-el-Krim entrevistándolos libreta en mano. Directo y certero en sus crónicas, nunca satisfizo los intereses partidistas ni de la España ni de la Europa ideologizada que vulneraban los incipientes Derechos Humanos.

De ahí que, según sus críticos entiendan que se haya silenciado su obra durante el franquismo y parte de la democracia al mantenerse ecuaníme ante ideas que por una u otra razón tornaron totalitarias. Solo se mantuvieron vivas dos de sus obras, muy alejadas de connotaciones políticas y solo por ellas reconocido: *Juan Belmonte: matador de toros. Su vida y sus hazañas* y *La ciudad*. Después de 50 años de silencio sobre su vida y su obra es de reconocer la labor de la catedrática María Isabel Cintas en rescatar su obra literaria y periodística en 1993.

A tenor de las circunstancias que abocaban a España a su historia más sangrienta, hubo un nutrido grupo de intelectuales que se mantuvo crítico con la nueva dialéctica de los puños y las pistolas en la que se sumía el país. Ortega y Gasset, Pérez de Ayala, Menéndez Pidal, Sánchez Albornoz, Josep

Plá y el propio Chaves Nogales conformaron lo que entre Boris Guetzevich, Madariaga y Alcalá Zamora vinieron a sugerir como la Tercera España. Ciertamente es que, como otros muchos intelectuales del momento, decidió poner rumbo a Francia (y posteriormente a Londres) huyendo de la censura y por supuesto de la barbarie, pero sin olvidar nunca la defensa del hombre en su sentido más pleno cuando las ideologías hegemónicas lo hacían sucumbir en su propio país y el resto de Europa. Aquel país, España, que imploraba por la defensa de la vida cuando ya el respeto por ella se había perdido queda plasmado en su obra de referencia; *A sangre y fuego. Héroes, bestias y mártires de España*.

Es aquí donde se presenta el autor a sí mismo como “pequeño burgués liberal” y crítico con dos ideologías “extranjeras”, el fascismo y el comunismo, que se hicieron preeminentes. A través de once crónicas literarias presenta aquella realidad de la contienda alejada de las grandes hazañas y gestas militares. Busca y reflexiona sobre la miseria del ser humano, su sufrimiento y su dolor a través de episodios tan poco conocidos por el gran público como la Columna de Hierro del levante español, las intervenciones estratégicas republicanas sobre los códigos secretos del bando nacional, los bombardeos sobre Madrid, la presencia e intervención sindical durante la contienda, la presencia marroquí en las filas franquistas, etc.

Solo su prólogo supone ya una enorme herramienta de trabajo para abordar en las aulas el liberalismo intelectual en tiempos tan convulsos como la Guerra Civil Española cuando la neutralidad ideológica no era una opción. Chaves Nogales se presenta especialmente crítico contra aquellos que desdibujaron una II República que venía a calmar definitivamente las aguas políticas del país. Tanto en socialistas, como anarquistas, falangistas, sindicalistas o comunistas, vio Chaves un claro impulso por no ganar la guerra, sino por la aniquilación del enemigo, como a la postre reflejara magistralmente Alberto Méndez en *Los girasoles ciegos* en la figura del Capitán Alegría. Y es en esa defensa de derechos fundamentales, impulsada por sus convicciones republicanas, donde se sitúa su obra, pues lo que prevalece en última instancia no son las ideologías sino el hombre en sí mismo. Muestra de ello es que nunca militó en filas de partido político alguno.

*DANIEL LUIS MIR

PROFESOR DE LCL EN EL IES GONZALO NAZARENO (DOS HERMANAS).

DANIEL.MIR.EDU@JUNTADEANDALUCIA.ES



El periodista Chaves Nogales

He aquí otro elemento que confiere a la obra de Chaves un carácter de “clásico” (como observa Félix de Azúa) y por ende de gran actualidad. Es el contraste con la realidad política de hoy, donde el radicalismo ideológico trasnochado se impone a cualquier entendimiento o acercamiento de posturas que resuelvan las necesidades de un pueblo necesitado de dirigentes merecedores del cargo.

Uno de los impulsos que invitan a leer y ahondar en la obra de Chaves Nogales es, además, su carácter innovador en la concepción de la labor periodística. Aunó magistralmente periodismo y literatura mucho antes de que lo hicieran Wolfe,

Capote o Mailer en la década de los 60 con el *New Journalism*. Sentó las bases de ese nuevo proceder periodístico combinando la información y la novela realista, lo que lo situaba a la vanguardia de las letras a la altura de su coetáneo Hemingway. Y es en esa línea donde se encuentran obras como la ya mencionada *A sangre y fuego*, *Bajo el signo de la esvástica*, *La agonía de Francia*, *¿Qué pasa en Cataluña?*, *Lo que ha quedado del imperio de los zares*, *La vuelta a Europa en avión* o *El maestro Juan Martínez que estaba allí*.

¿Por qué llevar a Chaves Nogales a las aulas entonces? Porque nos trae un nuevo análisis de los totalitarismos que asolaron Europa

en el segundo tercio del siglo XX desde el rigor periodístico y la independencia de criterio, por su modernidad y actualidad de los valores que defendió, como la libertad de pensamiento o la democracia, porque nunca se dejó arrastrar por la pasión y se presentó honesto con la realidad que mostraba a través de sus crónicas, porque, en última instancia se presenta ante la comunidad educativa como un nuevo perfil periodístico y literario aún no manchado de ideologías políticas tendenciosas. Esperemos que siga así.

Manuel Chaves, N. (2013). *A sangre y fuego. Bestias y mártires de España. Introducción de María Isabel Cintas. Barcelona: Libros del Asteroide.*



RECOMENDACIONES:

LOS AMNÉSICOS. HISTORIA DE UNA FAMILIA EUROPEA DE GÉRALDINE SCHWARTZ

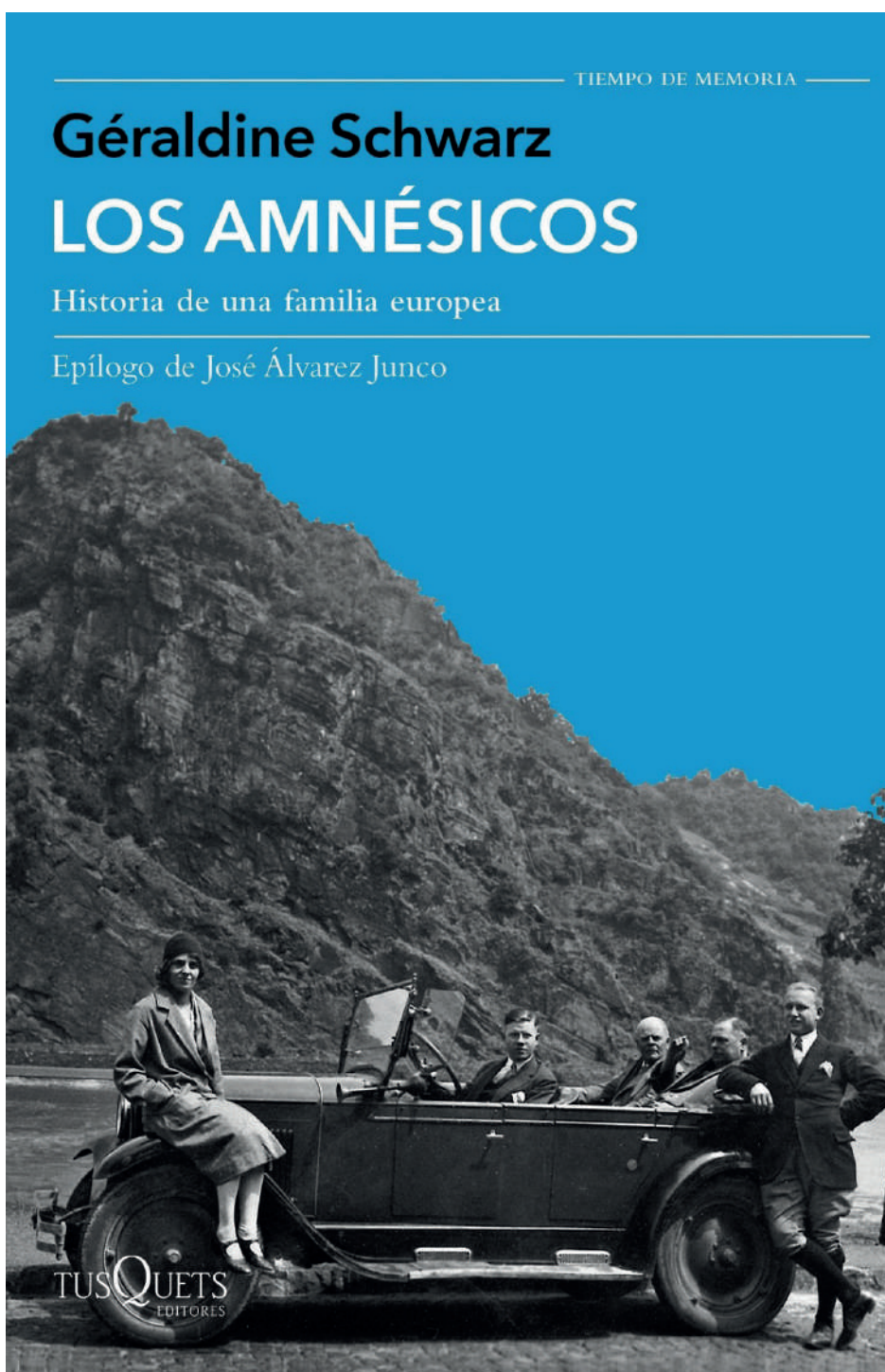
José Miguel Hernández López*

LOS AMNÉSICOS. HISTORIA DE UNA FAMILIA EUROPEA DE GÉRALDINE SCHWARTZ

Un libro de historia no cumple su objetivo si no consigue, a través de la reflexión, remover nuestros planteamientos como integrantes de una sociedad democrática. Y no lo consigue si la indiferencia sigue instalada en nuestra conciencia, paralizando nuestras acciones. Es por ello que el libro que se reseña, escrito por la periodista franco-alemana Géraldine Schwarz (Estrasburgo, 1974), ha de considerarse, tanto por su completísimo trabajo de documentación como por su estilo de escritura, una obra de referencia en la literatura memorialística sobre la cruel realidad europea ligada a la Segunda Guerra Mundial.

El descubrimiento por parte de la autora de que su abuelo paterno (Karl Schwarz) compró en 1938 la empresa de la familia Löbmann (posteriormente exterminada en Auschwitz) es el punto de arranque de una investigación sobre los secretos familiares, celosamente guardados durante tres generaciones. Años de olvido generalizado sobre la colaboración, no tan solo de su familia, sino de la población civil alemana, insensible ante las deportaciones y la incautación de los bienes de las familias judías. Pero, también, la mirada sobre sus abuelos maternos lleva a la autora a descubrir las mismas actitudes observadas: silencio e indiferencia ante lo que estaba ocurriendo.

Estamos ante un libro valiente, escrito con el ánimo de encontrar una respuesta ante tanta insensibilidad colectiva, desarrollada durante la Guerra y en los años posteriores por las potencias aliadas. Como la propia autora explicaba en una entrevista, su intención era entender el grado de responsabilidad de sus abuelos pero, considero, y sin lugar a dudas, que pretende insistir en la idea de que las personas hemos de ser conscientes de nuestra responsabilidad



política ante lo que está ocurriendo en los convulsos tiempos actuales, marcados por una irracionalidad nacionalista, alimentada por las élites políticas y los medios de comunicación a su servicio. En definitiva: volver a la propuesta de una Europa lejana a la exaltación épica.

***Los amnésicos. Historia de una familia europea. Géraldine Schwarz
Tusquets Editores. Barcelona 2019.
400 páginas.***



RECOMENDACIONES:

EL HOMBRE EN BUSCA DEL SENTIDO. DE VIKTOR FRANKL

Susana Vidigal Alfaya*



Viktor Frankl

EL HOMBRE EN BUSCA DEL SENTIDO

DE VIKTOR FRANKL

Nos situamos frente a un libro alejado de la narrativa común. Este pretende construir un ensayo basado en sus experiencias vitales en el campo de concentración mientras analiza, desde la psicología, cómo todas aquellas vivencias podían repercutir en quienes allí se encontraban.

A lo largo de la lectura podemos distinguir dos partes principales en la obra. Por un lado, una primera parte descriptiva y analítica de los hechos acontecidos, desde el internamiento en el campo hasta la liberación de los prisioneros años más tarde. En cada una de estas subpartes se abordan pequeños acontecimientos diarios en la vida de los reclusos. Acontecimientos que, si bien no marcan hitos de referencia, vivirlos día a día suponía una rutina nada fácil a la que hacer frente por sobrevivir.

Por otro lado, la segunda parte trata de acercar la teoría de la Logoterapia desarrollada por el propio autor, Viktor Frankl, a los lectores. Pues, para entender la envergadura de la primera parte del libro, se hace necesario conocer desde qué perspectiva es y fue abordada.

La lectura de la obra que aquí se presenta cobra especial importancia en cuanto a la posibilidad de situarse dentro del campo. Quienes allí no estuvimos nunca podremos llegar a comprender en su totalidad aquella experiencia, pero leer acerca de ella y ver desde posiciones diferentes la misma vivencia, puede acercarnos a aquella oscura realidad.

El hecho de que hablemos de diversos posicionamientos sobre cómo hacer frente a aquello que vivían, no es más que el primer acercamiento a la teoría de la Logoterapia. Esta hace referencia al modo en que cada una de las personas se enfrenta a la vida. No se trata de acciones correctas o incorrectas, si no del sentido que tiene para cada uno de ellos. De este modo, se hace de especial interés el trabajo sobre uno mismo, el autoconocimiento que nos lleve a poder adoptar decisiones que nos llenen. Así y citando al propio autor, la Logoterapia “se centra en el sentido de la existencia humana y en la búsqueda de ese sentido por parte del hombre”.

Atendiendo a la descripción que de la teoría se hace y de la envergadura del libro en cuanto a reflexión y análisis personal se refiere, creemos que podría ser interesante trabajar esta lectura a nivel de tercero y cuarto de secundaria (15-16 años), pues se trata de edades donde los estudiantes afrontan las decisiones que acabarán por repercutir en su futuro y se encuentran en un momento de cambios importantes en los que tienen que enfrentarse a lo que la sociedad espera de ellos y a lo que ellos esperan de sí mismos.

Además, se considera que, como adolescentes, ya tienen capacidad crítica o al menos, posibilidad de desarrollarla. Por ello, enfrentarlos a esta lectura que, aunque no sencilla, sí es liviana, puede ayudarlos a repensar el “sentido de sus vidas”, ver que las decisiones no son inamovibles y darse cuenta de que hay situaciones a las que hay que enfrentarse de manera irremediable para poder hacer frente a las futuras. Se trata de que cada uno de nosotros responda “responsablemente a las demandas que la vida le plantea en cada situación particular”.

Ya que hablábamos del primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, creemos que sería de especial interés trabajar esta obra desde las asignaturas de Ciudadanía y Valores éticos respectivamente, pues las posibilidades que nos ofrece son varias. Por un lado, es totalmente viable trabajar a partir de ella el propio autoconocimiento del estudiante, así como la diversidad y el respeto a los demás, pues se darán cuenta de que no todos tienen las mismas miras ni desean hacer frente a las situaciones de igual modo. De la misma manera, nos ofrece poder trabajar con la propia realidad, mostrar que cada uno vivimos una realidad distinta, aunque estemos en el mismo contexto social, pues el resto de contextos que nos rodean acaban por determinar también nuestro modo de actuar y pensar.

Sin lugar a dudas se trata de una obra que ha de tener cabida y ser ofrecida a los estudiantes, no solo por el hecho de conocer acontecimientos pasados y dar voz a quienes ya no la tienen, sino por los aprendizajes que cada uno de nosotros puede extraer de su lectura y sobre sí mismo tras ella.



El Hombre en busca del sentido.
De Viktor Frankl. (2015). Herder.
129 páginas.

WWW.SEFARAD-ISRAEL.ES



SÍGUENOS EN NUESTROS PERFILES



DIRECCIÓN

YESSICA SAN ROMÁN

JESÚS CHAPARRO

DANIEL LUIS MIR

MIGUEL ÁNGEL BALLESTEROS

MAQUETACIÓN

IMAGINA ANDALUCÍA

COMUNICACIÓN

ISRAEL DONCEL

PUEDES ENVIARNOS TUS
PROPUESTAS DE ARTÍCULOS A
EDUCASHOAH@US.ES

REVISTA EDITADA EN MADRID
POR **CENTRO SEFARAD-ISRAEL**

Centro Sefarad-Israel es un consorcio formado por:



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE ASUNTOS EXTERIORES UNIÓN EUROPEA
Y COOPERACIÓN



MADRID

Centro Sefarad-Israel – Calle Mayor, 69. Madrid. CP 28013 – centro@sefarad-israel.es – 913911002

Con la colaboración de:

