

JUNIO 2023

EDUCASHOAH

REVISTA DE EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA
DEL HOLOCAUSTO Y LA MEMORIA

DAVID GALCERÁ

LOS EXPERIMENTOS DE LA PSICOLOGÍA
SOCIAL Y LA EXPLICACIÓN DEL HOLOCAUSTO

DOCTOR Y PROFESOR DE FILOSOFÍA (JUBILADO). COLABORADOR EN LA UOC.

ÍNDICE

1 EDITORIAL PÁGINA 3

2 FIRMA INVITADA PÁGINA 4

DAVID GÁLGERÁ

LOS EXPERIMENTOS DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL Y LA EXPLICACIÓN DEL HOLOCAUSTO

3 ENTREVISTA

PAMELA CASTILLO PÁGINA 7

EDUCAR LA CONCIENCIA DESDE LA SENCILLEZ Y EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO.

4 ARTÍCULOS

ESTEBAN IBARRA PÁGINA 13

EL COMBATE CONTRA EL DISCURSO DE ODIO.

CARLOS FONT PÁGINA 18

OTTO ENGELHARDT (1866-1936):
UN AVISO CONTRA EL NAZISMO.

ESTEBAN GONZÁLEZ

Y ROSA RÍOS PÁGINA 23

EL HOLOCAUSTO: UNA REFLEXIÓN DESDE LA MEDICINA.

JOEL KAPLAN Y

CLAUDIO ROMÁN PÁGINA 23

TRIÁNGULO ROSA: UNA APROXIMACIÓN AL NAZISMO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

5 TESTIMONIO

SUPERVIVIENTES DEL

HOLOCAUSTO PÁGINA 30

MOSHÉ HAELION: SOBREVIVIR A AUSCHWITZ Y MAUTHAUSEN.

6 EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

CECILIA LEVIT PÁGINA 32

EXPOSICIONES ITINERANTES. UN PROYECTO TRANSFORMADOR E INNOVADOR..

SUSANA CARRETE PÁGINA 35

PROYECTO SHOÁ EN EL IES MIGUEL DELIBES (TORREJÓN DE LA CALZADA. MADRID).

ÁLEX RIGOL PÁGINA 37

TRES INSTITUTOS DE BARCELONA TRABAJAN NUEVE STOLPERSTEINE.

7 RECOMENDACIONES

LORENA GARRIDO PÁGINA 39

LOS PAPELES SECRETOS DE PAPE.

CAROLINA S. MONZÓN PÁGINA 40

UKRAÍNA.

MARÍA RIVERO PÁGINA 40

MAUTHAUSEN: LA VOZ DE MI ABUELO.

RICARDO BARBY PÁGINA 40

DESCUBRIENDO A OTTO, EL CÓNSUL QUE DESAFIÓ A HITLER.



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

EDITORIAL

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

David Galcerá Padilla*

Entre los intentos de aportar luz sobre el Holocausto, son relevantes los estudios de “laboratorio” en el ámbito de la psicología social que han tomado el reto de explicar cómo es posible un acontecimiento tan singular, especialmente el hecho de que muchas personas colaboraron o fueron pasivas ante un genocidio. En buena medida, estos estudios son deudores de la obra de Hannah Arendt sobre Eichmann, bajo el título *Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal*. En este artículo, partiendo del análisis de la pensadora judía, y cuestionando también su visión de Eichmann, queremos dar una vista panorámica de los experimentos más relevantes. También veremos cómo en el campo de la historia se aplican estos resultados; es el caso de Christopher Browning. Finalmente, haremos una valoración crítica de las conclusiones a las que estos experimentos y la obra de Browning han llegado, destacando lo que a nuestro juicio son sus virtudes y sus insuficiencias. Para ello también haremos mención de otras perspectivas y estudios sumamente importantes.

1. HANNAH ARENDT Y LA BANALIDAD DEL MAL

A menudo, se había asociado a los grandes criminales con un mal diabólico, monstruoso. Aunque Arendt no defendía explícitamente esa tesis en su obra *Los orígenes del totalitarismo*, ella misma intentó distanciarse del equívoco que podía sugerir que empleara el término “mal radical” en dicha obra para referirse al mal en los sistemas totalitarios y, especialmente, en los campos de concentración y de exterminio. Arendt no asociaba esta concepción con el término “mal radical”, pero consideraba que en Kant el término era una racionalización para no reconocer la posibilidad del mal por el mal, en el sentido en que normalmente se entiende esta expresión: de un mal sin utilidad o motivo para el que lo practica; un mal gratuito. Por ello, Arendt negó enfáticamente que el mal fuera radical. En su obra sobre Eichmann, llega a la conclusión de que lo novedoso del mal en el nazismo no tenía nada que ver con seres monstruosos, ni sádicos que gozaran con el mal por el mal. Es más, en casos como el de Eichmann, no se puede recurrir al antisemitismo como motivo que explique sus acciones. Arendt comenta que en el juicio al dirigente nazi

lo interesante “resultó que saber cuánto tiempo necesita una persona normal para vencer la innata repugnancia al delito” (Arendt, 1963: 143). Eichmann, como muchos alemanes, eliminó la piedad meramente instintiva que provoca el sufrimiento de los otros. El truco consistía en invertir la dirección de estos instintos, dirigirlos hacia el propio sujeto activo en lugar de hacia la víctima. Comenta Arendt que, en lugar de decir: “¡Qué horrible es lo que hago a los otros!”, decían: “¡Qué horribles espectáculos tengo que contemplar en el cumplimiento de mi deber, cuán dura es mi misión!” (Arendt, 1963, 161). Podemos recordar, para abundar en esta idea, el discurso de Himmler a miembros de las SS, en Posen, en octubre del 43. El siguiente fragmento, tal como es citado por Dominick LaCapra (2006, p. 198), es aterrador:

La mayoría de ustedes sabe lo que significa ver cien cadáveres uno al lado del otro, o quinientos, o mil. Haberlos visto con los propios ojos [o haberlos soportado: durchstehen] y –salvo casos de debilidad humana– haber conservado la integridad [o la decencia: anständig geblieben zu sein], eso es lo que nos ha hecho duros. En nuestra historia, ésta es una página de gloria que no ha sido escrita ni lo será jamás.

La conciencia de Eichmann podía dormirse porque, de hecho, su conciencia no se sentía mal por desobedecer el mandamiento sagrado de “no matarás”. Podía considerar que nunca había dado muerte a nadie. Se sentía protegido por la obediencia al Führer y la sumisión de su conciencia al hecho de solo organizar y no participar directamente en los crímenes. Dice la escritora judía que “el mal, en el Tercer Reich, había perdido aquella característica por la que generalmente se le distingue, es decir, la característica de constituir una tentación” (Arendt, 1963, 227). En definitiva, Eichmann era un personaje gris, irreflexivo, no un sádico, ni siquiera un antisemita. Todo esto define al personaje que epitomiza la banalidad del mal, sin profundidad.

Conviene recordar que, para la filósofa, el estudio sobre Eichmann y la banalidad del mal es solo una explicación a partir del juicio de un personaje. La propia Arendt no olvida el sadismo en los campos, ni las matanzas no tan frías, menos burocráticas, como los pogromos,

los judíos fusilados en fosas, etc. Pero, ciertamente, sus propias palabras no parecen dejar lugar a dudas de que es consciente de que está introduciendo una nueva visión sobre el Holocausto.

Sin embargo, la propia exposición de Eichmann como un burócrata ajeno a toda ideología, ajeno al antisemitismo, ha sido contradicha ya hace tiempo. Rudolf Höess en su biografía destacó el carácter fanático de Eichmann, poniendo énfasis en su empeño por destruir a los judíos del Este para que, en general desaparecieran y no pudieran seguir “chupando la sangre de los otros” (Höess, pp. 213-215). Benjamin Murmelstein, rabino de Viena, y que estuvo en el Consejo del gueto de Theresienstadt, en la película-documental de Lanzmann, cuyos textos han sido editados bajo el mismo título: *El último de los injustos* (2014), puso en cuestión la visión arendtiana de Eichmann, a quien el rabino conoció personalmente (y que no duda en calificar de alguien “diabólico”). Pero el estudio más demoledor ha sido el de Bettina Stangneth de 2011, publicado también en castellano recientemente (2020). El libro muestra que, tras huir a Argentina, Eichmann seguía con sus propósitos y planes antisemitas.

Todo esto no niega que lo que Arendt dijo de Eichmann pueda aplicarse a otros casos. Pero sí parece poner en entredicho la aplicación de esa tesis de la banalidad del mal como paradigma en la figura de Eichmann y, tal vez, de entrada, rebajar un poco la fuerza de la tesis burocrática que muchos han sacado después. Pero veamos, en cualquier caso, las repercusiones de la obra de Arendt en la psicología social.

2. LA PSICOLOGÍA SOCIAL Y LA EXPLICACIÓN BUROCRÁTICA

Especialmente destacados son los estudios de Stanley Milgram y Philip Zimbardo, quienes siguieron la idea de Kurt Lewin de que los estudios de laboratorio podían aplicarse a la interpretación de la realidad. Muy relevante es el primero porque intentaba responder a la pregunta de si el Holocausto era un fenómeno histórico único, o bien, de lo contrario, podía volver a suceder, incluso en Norteamérica. Sus resultados fueron publicados por primera vez en 1963, y resumidos en la publicación definitiva de 1974 bajo el título: *Obedience to Authority*. Los experimentos del investigador de la Universidad



Stanley Milgram sobre el panel de mandos de descargas.

de Yale se llevaron a cabo con la finalidad de saber hasta qué punto los sujetos implicados en el experimento estaban dispuestos a obedecer a la autoridad (aun creyendo que infligían dolor a otros individuos).

El experimento consistía en que un grupo de colaboradores, bajo la dirección de un profesor o científico, debía ayudar en un programa de aprendizaje para otros sujetos que ejercían el papel de alumnos. Cuando un estudiante fallaba en la respuesta, el sujeto que obedecía al experimentador debía dar una descarga eléctrica al primero, la cual iba aumentando progresivamente, de 15 en 15 voltios, si se fallaban más respuestas, hasta poder llegar a los 450. A partir de los 150 voltios, el sujeto que debía aprender gritaba para que parasen el experimento. Y a los 280 emitía un grito agonizante. En realidad, no se producía ninguna descarga; los estudiantes fingían recibirlas, aunque los que hacían de colaboradores pensaban que sí. Por tanto, se trataba de ver hasta qué límite es capaz un sujeto de infligir daño por obediencia a la autoridad. Una de las cosas más relevantes es que se encuestó previamente a individuos de diversas edades y profesiones, y de forma abrumadora, casi todos pensaron que la

mayoría de sujetos colaboradores pronto dejaría de participar ante el sufrimiento ajeno. El experimento se desarrolló con diversas situaciones distintas. En la primera, los individuos daban la descarga sin ver la supuesta víctima. El resultado de los que llegaron hasta el final fue del 65%. Si oían las voces del sujeto sobre el que supuestamente se daban las descargas, solo desafiaban a la autoridad un 37,5%. Cuando estaban en la misma habitación colaborador y estudiante, la renuncia a seguir aumentaba hasta el 60%. Y cuando era el colaborador el que debía poner la mano del aprendiente sobre la superficie donde recibían la descarga, la desobediencia subía hasta el 70%.

Milgram comprobó que sin órdenes específicas un sujeto infligía el menor dolor posible, pero si otros compañeros suyos lo aumentaban, el primero también lo hacía, aunque no fuera en la misma intensidad. Cuando el experimento lo llevaba cabo un hombre ordinario, solo una tercera parte lo seguía. Cuando en el experimento, un hombre ordinario tomaba el mando, solo una tercera parte de los colaboradores lo seguía. Si el colaborador asumía un rol de espectador y otro colaborador aplicaba las descargas, el

primero se rebelaba intentando impedir dichas descargas, aunque con respeto a la autoridad que dirigía el experimento. Y si era la autoridad la que tomaba el rol de víctima, y se ponía otra persona al mando, no se obedecía a ésta. Para Milgram, esto muestra que lo importante no es la orden en sí, sino la autoridad.

Aunque le da un papel menos relevante en el experimento, Milgram estudia también la "conformidad al grupo" como factor que influye en la conducta de los sujetos colaboradores. Ya Simon Lachs mostró cómo un individuo puede cambiar su percepción de la realidad por la presión del grupo. Milgram comprobó que el grupo puede hacer más fácil la obediencia, pero también la resistencia a la autoridad. Por ello, el experimento, en una de sus variantes, sitúa al sujeto entre otros dos que desafían a la autoridad. De 40, 36 sujetos desafiaban la autoridad en esta modalidad del experimento. Cuando una pareja se rebela, el otro sujeto lo hace en la mayoría de los casos. De 40 situaciones, en 36 el sujeto se rebeló también. Por el contrario, si la pareja simulaba transmitir la corriente y el sujeto observado solo debía hacer tareas accesorias, solo 3 de 40 rechazaban seguir hasta el final. Este sería el mejor ejemplo de cómo la segmentación y la división del trabajo tienden a

disminuir el sentido de responsabilidad.

¿Dónde radica el origen de esa obediencia a la autoridad? Dice Milgram que hay una base biológica que nos hace funcionar en jerarquías. Pero lo que más destaca es que somos educados en la obediencia, en una sociedad que se organiza sistémicamente. Eso produce que se pase de un agente autónomo a uno en que realiza los deseos de otro (agentic state). Lo individual queda absorbido en los aspectos técnicos del trabajo, perdiendo de vista de las consecuencias. Así, el sujeto no se ve responsable de sus propias acciones. No es que la persona pierda el sentido moral, sino que hace variar su foco. Ahora se dirige a las expectativas que se han depositado en él.

Milgram explícitamente muestra su filiación a la tesis de Arendt sobre la banalidad del mal. Y rechaza el sadismo como explicación. Para Milgram ésta es la mayor lección de su estudio: “gente ordinaria, simplemente haciendo sus trabajos, y sin ninguna hostilidad particular de su parte, pueden llegar a ser agentes en un terrible proceso de destrucción” (Milgram, 1974, 6).

Otro famoso experimento vino también a corroborar los resultados del de Stanley Milgram. Nos referimos al de Philip Zimbardo, en 1971, en Stanford, que con los años fue publicado bajo el título de *El efecto Lucifer* (2007). Consistió en escoger a un grupo de individuos, estudiantes, y dividirlos en prisioneros y guardianes en un experimento que tuvo que detenerse ante los conflictos surgidos. Los guardianes empezaron a creerse su papel y muchos de ellos empezaron a vejear y ser crueles con los prisioneros, arropados por el anonimato de los uniformes y la autoridad concedida. Muy pocos guardianes se comportaron negándose a cualquier tipo de maltrato a los prisioneros, y un tercio llegó a extremos muy agresivos. Respecto al experimento de Milgram, el de Zimbardo se centra, como hemos mencionado, en individuos de entrada cultos, no de todos los rangos como el primero. Y llegó a conclusiones similares. Pero lo interesante es que aquí se trataba de lo que hacen individuos que tenían autoridad y autonomía para que los prisioneros obedecieran. Llegaron a manifestar caracteres sádicos; y no se dedicaron simplemente a apretar un botón, como en el experimento de Milgram. Zimbardo rechaza el tipo de explicación esencialista o disposicional y aboga por una explicación incrementalista o situacional; es decir, conductista. Explica así también hechos como los de la prisión de Abu Ghraib en Iraq, con soldados norteamericanos humillando a sus prisioneros reales.

Los resultados de estos experimentos abonaron la explicación burocrática del Holocausto que ya arranca de la tesis de Arendt, aunque la filósofa enfatizaba mucho

más la responsabilidad individual de lo que lo hacen Milgram y Zimbardo. Es decir, bajo la autoridad y la conformidad al grupo, el mal es algo a lo que uno puede acostumbrarse a base de pequeños pasos que matan la piedad instintiva, como le sucedió a Eichmann. Zygmunt Bauman, centrándose sobre todo en Milgram, sostiene que la crueldad que hombres corrientes no ejecutarían en sus vidas “normales” es posible gracias al proceso descrito de burocratización: *“la crueldad tiene escasa conexión con las características personales de los que la perpetrar y sí tiene una fuerte conexión con la relación de autoridad y subordinación, con nuestra normal y cotidiana estructura de poder y obediencia”* (Bauman, 2006, 183). Es más, *“la noticia más aterradora que produjo el Holocausto, y lo que sabemos de los que lo llevaron a cabo, no fue la probabilidad de que nos pudieran hacer ‘esto’ sino la idea de que también nosotros podíamos hacerlo”* (Bauman, 2006, 181).

3. CHRISTOPHER BROWNING: LA EXPLICACIÓN BUROCRÁTICA EN EL ANÁLISIS HISTÓRICO

¿Es aplicable el resultado de un experimento al Holocausto? Como el mismo Milgram reconoce, en el Holocausto el problema no es el de quienes fueron obligados a obedecer, sino el de quienes lo hicieron voluntariamente. En el laboratorio el sujeto no se siente responsable en su parte de la cadena y considera que su aportación es algo bueno. Y la diferencia más importante: los sujetos que participaron en el experimento sabían que no producirían daños permanentes; en cambio en la Alemania nazi lo que se pretendía, precisamente, era la destrucción de la víctima.

Pero en el análisis histórico también se llegan a conclusiones parecidas a las de los experimento de Milgram y Zimbardo. Christopher Browning estudió el caso de los batallones policiales, formados por reservistas que, como los Einsatzgruppen, peinaban las zonas de Polonia en busca de partisanos y judíos para asesinarlos casi de manera inmediata o bien enviarlos a los campos, en el contexto de la Aktion Reinhard. En concreto, Browning estudió el caso de reservistas del Batallón 101. Y llega a conclusiones semejantes a las de Milgram y Zimbardo, en quienes se apoya teóricamente. Curiosamente, Daniel Jonah Goldhagen (1997) también trató este caso, pero podemos ver que ambos llegan a conclusiones distintas (Galcerà, 2011, pp. 131-155), como los mismos títulos nos hacen ver. Goldhagen

sostenía la tesis de que el Holocausto se debe básicamente a un antisemitismo histórico que acaba convirtiéndose en un “antisemitismo eliminador”. Los participantes en el Batallón 101 mataban porque eran antisemitas. Por el contrario, Browning se centraba en cómo se convierten en asesinos, no alemanes ordinarios, sino hombres ordinarios. (Conviene recordar que la obra de Browning es anterior, pero después de las críticas de Goldhagen añadió un epílogo).

Browning no niega el antisemitismo ni el ensañamiento de los verdugos, pero pone el acento en el proceso burocrático aplicado al campo de la historia. El historiador constata que “estos hombres no eran asesinos de oficina que pudieran refugiarse en la distancia, la rutina y los eufemismos burocráticos que velaban la realidad de los asesinatos en masa. Estos hombres vieron sus víctimas cara a cara” (Browning, 2002: p. 84). No es, pues, el problema de un Eichmann. ¿Por qué una mayoría (sobre un 90%) se convirtió en asesinos, y sólo una minoría (un 10%) no?

Al principio, los policías tuvieron la opción de renunciar, pero muy pocos lo hicieron. Poco a poco, entonces, aquellos hombres se convirtieron en asesinos. Al principio, participaron en una cruel matanza en Józefów, de la cual volvieron consternados. En Alekzandrów se canceló la acción de matar judíos después de haberlos reunido con esta finalidad, dejándolos volver a sus casas. Esto se explicaría por el horror de los acontecimientos de Józefów. Tras algunas operaciones en las que no tuvieron que matar, en Lomazy tuvieron que volver a ser ellos los principales responsables de la matanza, pero ahora no tenían que emparejarse con sus víctimas cara a cara. La habituación también tuvo algo a ver. Como muchas otras cosas, matar era algo a lo que uno podía acostumbrarse. Y a ello ayuda el que pocos quieren romper con los moldes de conducta de quienes siguen adelante; la mayoría no quiere diferenciarse del resto. En las “cacerías” finales en que intentaban encontrar cualquier judío escondido que no hubiese sido capturado en las operaciones previas, se volvían a encontrar frente a frente con la víctima. Y volvían a tener un grado de elección considerable, pero ya muchos se habían endurecido, como sostenía Himmler en el discurso en Posen. Concluye Browning:

Existen muchas sociedades aquejadas de tradiciones de racismo y que están atrapadas en la mentalidad de asedio de la guerra o de su amenaza. En todas partes la sociedad condiciona a las personas a tener respeto y deferencia por la autoridad y en realidad a penas sí podría funcionar de otra manera. En todas partes las personas buscan un ascenso en su carrera profesional. En toda sociedad moderna, la complejidad de la vida y la burocratización y

especialización resultantes atenúan el sentido de la responsabilidad personal de aquellos que ejecutan la política oficial. Dentro de prácticamente cualquier colectivo social, el grupo de iguales ejerce una presión enorme sobre el comportamiento e impone normas morales. Si los miembros del Batallón 101 pudieron convertirse en asesinos bajo esas circunstancias, ¿qué grupo de hombres no lo haría? (Browning, 2002, pp. 340, 341).

4. VALORACIÓN Y OTRAS PERSPECTIVAS

Las conclusiones de Milgram, Zimbardo o Browning recalcan la situación por encima de la opción individual y de la ideología. Es evidente que una psicología conductista como la de los primeros no lo permite por principio. Pero no pueden explicar por qué hay individuos que desobedecen. Así, en la práctica, los que no sustentan la tesis no pueden ser considerados como contraprueba, pues sería caer en el error que se denomina “atribución de responsabilidad”. Browning enfatiza más la responsabilidad individual, y que aquellos hombres no pueden ser absueltos, aunque otros hubieran actuado igual. También apunta al contexto histórico, al racismo y otros condicionantes. Pero la explicación principal sigue esta línea conductista y burocrática.

La tesis de Goldhagen es excesivamente simple, pero la tesis de Browning, al ser más universal, también hace menos explicable por qué en un caso concreto la posibilidad latente del genocidio se cumple empíricamente. Cabría dar más importancia al factor ideológico de la que le concede Browning. No se puede tener en menos ni el nazismo en sí ni el antisemitismo que este proclama. Respecto al antisemitismo, a parte de su peso innegable en el nazismo, hay que contextualizarlo, ver cómo pudo servir de aglutinador ideológico en un campo donde intervienen muchos factores. Omer Bartov (2002) ha destacado el papel de la Gran Guerra como condición de posibilidad de la Segunda Guerra Mundial y de la política nazi de exterminio. Muchos de esos hombres que formaron una comunidad de luchadores y testigos del horror, se convertirán después en parte integrante de la “comunidad de asesinos” que buscarán la subyugación del causante imaginario de todos sus males vividos. Conviene recordar el antisemitismo que se expresaba en muchos medios y que hizo del judío y no de otro grupo la víctima. Tampoco cabe olvidar que el frente es un factor desencadenante de búsqueda de víctimas propiciatorias. De manera especial cabe tener en mente la batalla en el Este, donde los

alemanes vieron al prototipo de judío que según ellos todos los judíos asimilados llevaban dentro, con todos los estereotipos asociados. Suscribimos, pues, la tesis de Bartov (2003, cap. 6) de que aquellos hombres ordinarios paulatinamente eligieron ser asesinos porque fueron educados en unos valores que les hicieron sentirse inmunes al hecho de matar. De este modo, se da una perspectiva más amplia tanto respecto a Browning como respecto a Goldhagen. Michael Mann (2005, pp. 240-278) afirma que hubo diversos tipos de asesinos que actuaron durante el nazismo por muy diversas razones, desde las ya apuntadas hasta el hecho de querer hacer carrera. Pero el autor critica esta concepción de verdugos ordinarios en el terreno de las matanzas cara a cara en las cacerías judías en los bosques y pueblos de Polonia. Y con varias fuentes muestra que una buena parte del Batallón 101, un 38% de sus miembros, estaba afiliado al partido nazi, fuera por las razones que fuera. Es más, en este Batallón eso ocurría en una tasa más baja que en otros.

Como siempre, la visión de Primo Levi, como testigo y estudioso del Holocausto, es también iluminadora. Reconoce el papel de los hombres ordinarios, grises, incluso sin ser malvados ni sádicos. Pero el superviviente italiano, que siempre es muy plural en su interpretación del Holocausto, subraya también la voluntad de destrucción y deshumanización de la víctima en la que también colaboraban hombres como aquellos. Había muchas veces una “violencia inútil” (*I sommersi e i salvati*, 2003, pp. 74-84) que facilitaba la tarea de los verdugos al deshumanizar sus víctimas. Pero, como es notorio en el texto de Levi, existe algo que escapa a cualquier finalidad, una gratuidad del mal que también es mal por el mal: las humillaciones sin sentido, enviar desde Italia personas ya ancianas para ser exterminadas en Auschwitz, etc.

El otro aspecto relevante es el de la deshumanización moral de la víctima, tarea visita como algo sublime. Primo Levi lo expresaba al hablar de la zona gris en *Los hundidos y los salvados*. Es la zona en que se implica a la víctima en su propia destrucción (Galcerà, 2016). El ejemplo máximo de lo que es la zona gris lo constituyen los denominados Sonderkommandos, los colaboradores en las tareas relacionadas con las cámaras de gas. Era ésta una manera de hacer efectiva la labor de exterminio, pero al mismo tiempo era también una forma de exterminio moral al descargar la culpa sobre la conciencia de las propias víctimas. Además, de esta forma colaboraban ellos mismos en la negación y ocultación del crimen, en esa página no escrita de la que hablaba Himmler. El escritor de Turín se hace eco de la noticia de un partido de fútbol

que se disputó en Auschwitz-Birkenau entre una representación de los SS y otra de los Sonderkommandos. La confraternización del partido demuestra que se puede destruir las almas de los judíos como previamente los nazis habían destruido las suyas. Dice Levi:

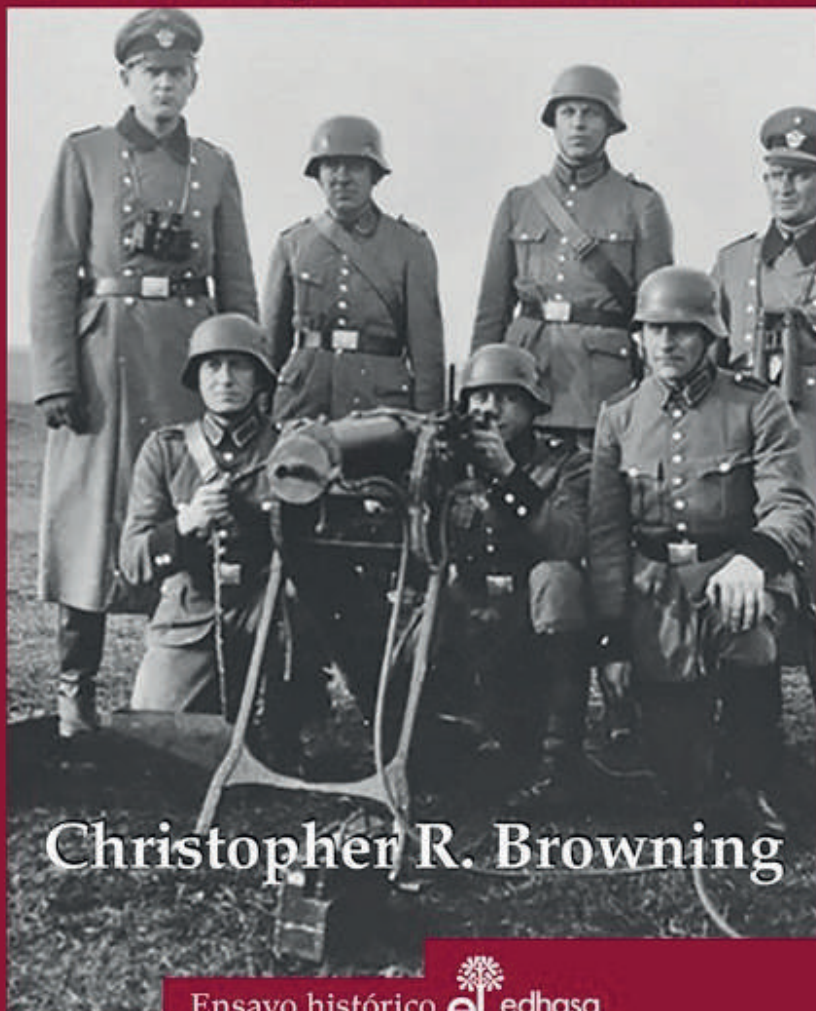
Nada similar había nunca sucedido, ni había sido concebido, con otras categorías de prisioneros; pero con ellos, con los “cuervos del crematorio», los SS podían tratar en el campo, a la par o casi. Dentro de este armisticio se lee una risa satánica: está consumado, lo hemos conseguido, no sois más la otra raza, la antiraza, el enemigo primero del Reich Milenario: no sois más el pueblo que rechaza los ídolos. Os hemos abrazado, corrompido, llevado hasta el fondo con nosotros. Sois como nosotros, vosotros orgullosos: manchados de vuestra sangre como nosotros. También vosotros, como nosotros y como Caín, habéis matado al hermano. Venid, podemos jugar juntos (Levi, 2003, pp. 40, 41).

Más allá de la literalidad del ejemplo del partido de fútbol, las palabras de Levi, con claras referencias bíblicas, como el “está consumado”, recuerdan la descripción que hizo Friedländer (2007) del antisemitismo nazi como “antisemitismo redentor”, lo cual permite entender la autocompasión del verdugo hacia sí mismo, como si fuera la víctima de una misión terrible, como vimos en el discurso en Posen de Himmler, redefiniendo así la dignidad y la moralidad (Friedländer, 1993). Y todo ello fue posible con la colaboración o silencio de muchos hombres corrientes. La “risa satánica” a la que se refiere Levi nos señala un mal que se acerca al mal diabólico que rechazaron Kant y Arendt, al mal por el placer del mal, con todos los factores que contribuyen a ese afán de destrucción, pero que en cualquier caso es un mal que va más allá del mal burocrático y del mal banal.

Las conclusiones de la psicología social son valiosas, aunque el carácter mayoritariamente conductista de los realizadores de los experimentos, en cierta manera, ya condicionaban el resultado. En cualquier caso, como desarrolla Simona Forti (2012), parece evidente que, junto a la versión del poder vertical, hay que considerar también el poder en su versión más horizontal, la que se sigue del sometimiento y obediencia de los individuos. Es decir, hay que añadir a los personajes demoníacos clásicos los “demonios mediocres” que cometen el “crimen de la obediencia”. Pero conviene no reducir en exceso el tema de la obediencia a la dimensión burocrática, sea la obediencia de hombres corrientes o

Aquellos hombres grises

El Batallón 101 y la Solución Final en Polonia



Christopher R. Browning

Ensayo histórico  edhasa

no tan corrientes, sean batallones policiales o sea Eichmann, porque si no, al final, la responsabilidad quedaría diluida y restringida sólo a las autoridades supremas. Y esa obediencia no puede en el caso del Holocausto desligarse de todos los factores que hemos apuntado en este último apartado del presente artículo.

Para finalizar, quiero esbozar un par de apuntes que tienen como hilo vehicular lo que estos experimentos revelan sobre el experimentador y que podría ser parte de los resultados a comentar. Comenta Omer Bartov (2003, pp. 185-191) sobre el experimento de Milgram que en los comentarios de éste sobre los resultados de sus experimentos deja ver unos prejuicios que, si los aplicamos al Holocausto, nos llevaría a pensar que el perpetrador sería

una persona del sur, de bajo nivel cultural, a diferencia del blanco, del norte, educado. Y eso es justamente lo contrario de lo que pasó. Así, es llamativo cuán arraigados están los prejuicios aun en el propio científico y mas en un estudio de esta naturaleza como el que dirigía Milgram. El segundo aspecto a destacar es que en los dos experimentos que hemos considerado los investigadores fueron alertados de que se les estaba yendo de las manos, y los dos quisieron seguir, hasta que finalmente cedieron. Aquí ya no se trata de obediencia a la autoridad solamente, sino del deseo de poder y de querer seguir adelante, paso a paso, de la autoridad misma. Estos dos aspectos apenas han sido tratados, y merecerían mucha más extensión, lo que escapa al objetivo de este artículo.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, Hannah (1987). *Los orígenes del totalitarismo* (3 vol.), trad. de Guillermo Solana, Madrid: Alianza.
- Arendt, Hannah (1999). *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*, trad. de Carlos Ribalta, Barcelona: Lumen.
- Bartov, Omer (2002). *Mirrors of Destruction: War, Genocide and Modern Identity*, Oxford, New York: Oxford UP.
- Bartov, Omer (2003). *Germany's War and the Holocaust: Disputed Histories*, Ithaca and London, Cornell UP.
- Bauman, Zygmunt (2006). *Modernidad y Holocausto*, trad. de Ana Mendoza, Madrid: Sequitur.
- Browning, Christopher (2002). *Aquellos hombres grises: El Batallón 101 y la Solución Final en Polonia*, trad. de Montse Batista, Barcelona: Edhasa.
- Forti, Simona (2012). *I nuovi demoni. Ripensare oggi male e potere*, Milán: Feltrinelli.
- Friedländer, Saul (1993). *Memory, History, and the Extermination of the Jews of Europe*, Bloomington: University of Indiana Press.
- Friedländer, Saul (2007). *The Years of Persecution: Nazi Germany and the Jews: 1933-1945*, Phoeix, 2007.
- Galcerà, David (2011). *Holocausto y filosofía*, Mallorca: Lleonard Muntaner.
- Galcerà, David (2016). *La pregunta por el hombre: Primo Levi y la zona gris*, Barcelona: Anthropos.
- Goldhagen, Daniel Jonah (1997). *Los verdugos voluntarios de Hitler: Los alemanes corrientes y el Holocausto*, trad. de Jordi Fibla, Madrid: Taurus.
- Höess, Rudolf (2000). *Commandant of Auschwitz*, trad. de Constantine FitzGibbon y Joachim Neugroschel, London: Phoeix.
- LaCapra, Dominick (2006). *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*, trad. de Teresa Arijón, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Levi, Primo (2003). *I sommersi e i salvati*, Torino: Einaudi.
- Mann, Michael (2005). *The Dark Side of Democracy: Explaining Ethnic Cleansing*, New York, Cambridge UP.
- Milgram, Stanley (2009). *Obedience to Authority: An experimental view*, New York: Harper Perennial ModernThought.
- Stangneth, Bettina (2020). *Adolf Eichmann: Historia de un asesino de masas*, trad. de Jordi Sàbat, Barcelona: Edhasa.
- Zimbardo, Philip (2007). *The Lucifer Effect: How Good People Turn Evil*, London: Rider.



ENTREVISTA A PAMELA CASTILLO FEUCHTMANN

COORDINADORA PEDAGÓGICA DEL MEMORIAL DE BUCHENWALD - MITTELBAU DORA (ALEMANIA)

EDUCAR LA CONCIENCIA DESDE LA SENCILLEZ Y EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

Miguel Ángel Ballesteros Moscosio.*



Pamela Castillo-Feuchtmann.

Conversar con Pamela Castillo Feuchtmann, coordinadora pedagógica del Memorial de Buchenwald-Mittelbau Dora, es una lección sobre el concepto educativo de los memoriales y su uso para el desarrollo de una conciencia crítica y en libertad. Chilena de nacimiento, profesora de francés egresada por la Universidad de Chile, comenzó sus estudios en Ciencias Políticas por la Universidad de Bonn, estudios que no finalizó debido a su maternidad. Trabajaba en la Galería de Arte Nacional de Bonn cuando fue contactada para unirse al equipo pedagógico del Memorial en marzo de 1997, doce años después de su llegada a Alemania. Nuestra protagonista considera que este trabajo la encontró a ella y no al contrario. Dominar varios idiomas fue determinante para conseguir el puesto. Un trabajo que inicialmente consideraba temporal ante el gran reto que suponía trabajar en un Memorial de las características de Buchenwald. Sin embargo, dicha condición la ha llevado a estar desarrollando este trabajo durante 25 años.

Se define como educadora de vocación, amante del contacto directo con las personas,

sobre todo con gente joven, lo que es a la vez una oportunidad y un reto. Ve su tarea educativa como una oportunidad para propiciar la reflexión en los jóvenes en la búsqueda de un mundo mejor, y en el Memorial un recurso adecuado e incomparable para ello, donde la historia está viva, más allá de las piedras, los documentos o los restos. Para Pamela el trabajo en el Memorial supone cada día una motivación nueva, pero también un lugar de compromiso ideológico. No se considera neutral en su labor educativa: adopta un rol comprometido frente a toda forma de discriminación, de marginación ante la ideología racista o cualquier forma de totalitarismo, y todo ello se refleja en su manera de educar. Esta circunstancia hace que en ocasiones se enfrente a grupos en los que aún perviven este tipo de posicionamientos ideológicos y afronte situaciones incómodas o conflictivas en el ejercicio de su labor pedagógica.

Se declara apasionada del trabajo internacional con grupos de jóvenes de diferentes partes del planeta y que vienen al Memorial a desarrollar su conocimiento sobre la temática del Holocausto, pero que tras su paso reconocen haber recibido

experiencias y conocimiento para la vida, más allá de los datos y la información.

MÉTODOS PEDAGÓGICOS QUE CONSTRUYEN PERSONAS PARA UN FUTURO MEJOR

Cuando Pamela hace referencia a cuál es la pieza pedagógica clave del equipo pedagógico del Memorial de Buchenwald en su quehacer educativo en la enseñanza sobre el Holocausto, su respuesta es categórica: “El lugar en sí”. Estar, trabajar y aprender en el lugar. Pero claro, esto es tanto más posible cuando los jóvenes forman parte de un programa educativo extenso, de varias jornadas, no tanto de una visita guiada de dos horas. Esta oportunidad se traduce en estrategias de aprendizaje activas en las que el estudiante es el protagonista de la acción educativa en primera persona. Aprende haciendo. Pone el ejemplo de los talleres propiciados por el Memorial, en los que los jóvenes se involucran atendiendo a sus intereses, y cuyos conocimientos construidos a nivel personal se comparten a posteriori, comunicándolos, pero esta vez de manera colectiva. De este modo, la tarea del pedagogo responde al más puro de sus orígenes: acompañar a la persona que aprende en su proceso de construcción personal. En sus palabras: “Nosotros solamente los ayudamos, los guiamos un poco, les pasamos materiales... pero los que van haciendo el trabajo de reflexión son ellos, por eso, es importante saber que cuando se trabaja con esta temática, desde la enseñanza de la Shoá, tú no puedes trabajar en forma autoritaria, como se trabaja en un colegio”.

Pone como ejemplo el taller de restauración, en el que los visitantes pueden trabajar, con la lógica supervisión de un profesional del equipo del Memorial, con los objetos del campo, en su excavación y búsqueda, en su restauración... permitiéndole a los jóvenes el tocar la historia, a su vez que se propicia una reflexión sobre los recursos con los que trabaja, extrayendo ellos mismos sus propias conclusiones sobre el objeto mismo (su procedencia, quién lo usaba, ¿era importante?, etc.), al tiempo que los motiva a saber más y profundizar en algún aspecto concreto. Como ella misma se pregunta: “¿En qué museo del mundo se permite que un alumno pueda restaurar un objeto original?”. Cuando le preguntamos por el impacto que tiene

*DR. MIGUEL-ÁNGEL BALLESTEROS-MOSCOSIO

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA SOCIAL. EDITOR JEFE DE CUESTIONES PEDAGÓGICAS. REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. MIGUELANBA@US.ES

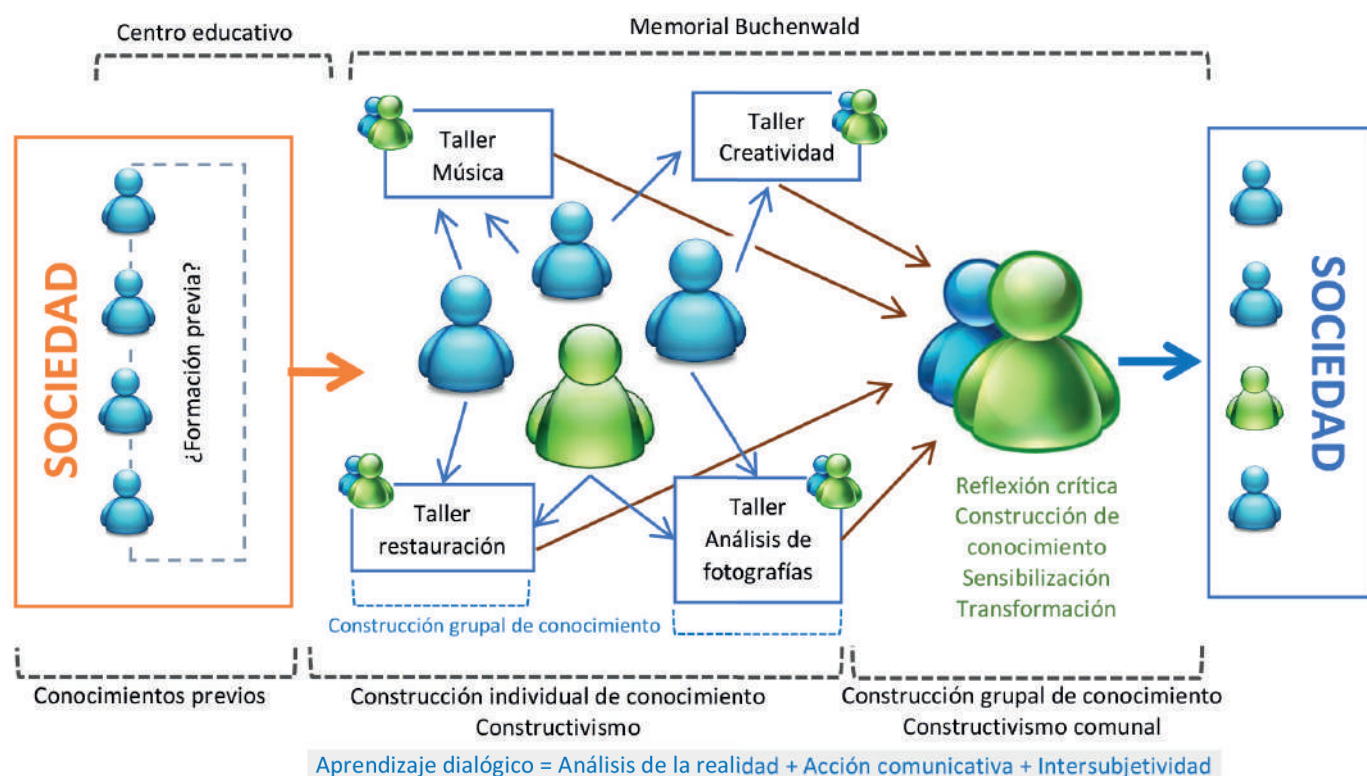


Figura 1. Proceso de aprendizaje dialógico propiciado por el Equipo Pedagógico del Memorial de Buchenwald.

la enseñanza del Holocausto, su respuesta varía atendiendo al colectivo al que se refiera. Si bien, en el caso de los docentes, su interés se encuentra en los métodos pedagógicos desarrollados, como por ejemplo el uso didáctico de las colecciones. Considera que la mayoría de ellos vienen muy motivados para que los chicos aprendan, afirma. Sin embargo, en muchas ocasiones vienen también mediatizados por la formación que ellos han recibido.

El proceso educativo no comienza en las puertas del Memorial. Pamela valora notablemente la formación previa dada por los profesores a sus estudiantes sobre lo que fue y las implicaciones del Holocausto. Así, encuentra notables diferencias entre aquellos grupos que sí realizaron esta preparación previa en origen frente a los que no la hicieron, en términos de aprovechamiento de la formación recibida durante su estancia en el Memorial.

En el caso de los jóvenes que acuden al ex campo de concentración, reconoce el gran potencial educativo del Memorial por cuanto que, como dicen estos mismos jóvenes que acuden a Buchenwald: “Una cosa es saber la historia por libros, ver películas, etcétera; pero otra cosa muy distinta es estar en el lugar donde todo sucedió”, lo que nos lleva indefectiblemente a la metodología didáctica desarrollada por Pamela basada fundamentalmente en el diálogo de igual a igual, y eso tiene mucho que ver también con el discurso pedagógico del Memorial (Figura 1). De este modo, siguiendo a autores como

Habermas o Freire, la acción comunicativa y el diálogo se constituyen en elementos clave en el proceso de construcción del conocimiento, al tiempo que son el principal instrumento de transformación en los participantes. A partir de la transmisión de los hechos históricos y el análisis de las consecuencias que tuvieron estos para la humanidad, se establece un intercambio de ideas que los impulsa a una reflexión crítica sobre los hechos acontecidos, en el contexto temporal y espacial en el que ocurrieron, permitiéndoles actualizar su respuesta de manera crítica a lo que ocurre hoy día a su alrededor. Para nuestra entrevistada el diálogo con los chicos y las chicas ocupa un lugar central en su trabajo pedagógico.

No es extraño que considere muy positiva la reacción de los jóvenes que pasan por el Memorial, sobre todo de aquellos que pasan un período más largo de trabajo y convivencia en el lugar de memoria, constituyéndose su paso como una experiencia vital que transforma su vida, en muchos casos los liga en el futuro al estudio de la historia, la educación o el activismo militante contra la intolerancia.

No es educarles para no olvidar o para que siempre recuerden, ya que ellos ni vivieron ni fueron protagonistas de los terribles hechos acontecidos en el campo. Los únicos que pueden recordar esta historia son los protagonistas de esta terrible historia: los prisioneros. No los chicos, ni los visitantes. Se busca educar para que tengan criterio y conocimiento para rechazar la injusticia o determinadas ideologías destructivas de lo

que nos hace seres humanos libres. Como ella misma nos recuerda: “La acción de un Memorial en los chicos no es recordar y no olvidar, sino aprender distintos hechos históricos para que ellos también aprendan de sí mismos, por eso tiene que ser un proceso general que los chicos hacen, y aporta enormemente a su desarrollo personal”.

Unido al memorial en sí, como recurso y a la vez como contexto de aprendizaje, Pamela considera que más allá del lugar físico, otra herramienta educativa inestimable la encontramos en su relación con la sociedad del momento, ya sea la de la Weimar de los años 30 o la realidad del siglo XXI en la que viven los visitantes. Al fondo, lo que subyace, es que en el espacio que ocurre el horror, este horror no se genera, sino que es consecuencia de una sociedad permisiva con dicho horror, que lo alienta y lo conoce. El Holocausto supone una ruptura en la civilización humana, tal y como lo considera nuestra entrevistada, que fue posible con el apoyo de toda una sociedad que lo permitió. En sus palabras: “Lo que importa es que los asesinaban. Ese es el punto. Y los asesinaban no un SS solo, o un Hitler. Un SS solo o un Hitler solo nunca habría podido llegar a ser... un quiebre de civilización, sino que esto fue todo con el apoyo detrás suyo de una sociedad que permitió el racismo, que permitió la marginación”. En este sentido, el Memorial se constituye como un auténtico faro de advertencia desde el que responder, a través de su labor educativa, a la pregunta ¿cuál es el punto de nuestra sociedad hoy y cuál es el

rol nuestro como individuo para evitar que vuelva a suceder?

En consecuencia, Pamela habla de la situación de aprendizaje propiciada en el Memorial como que va más allá del conocimiento únicamente de contenidos conceptuales o de la mera información. Quizás sea la parte menos importante del proceso de construcción personal llevado por aquellos que hacen períodos formativos de una semana o más en el Memorial, ya que esto supone una experiencia muy intensa para ellos. Destaca aquellos elementos intangibles y que forman parte de la educación emocional de los jóvenes: se aprende a dialogar, a escuchar, la paciencia con los demás, conocer otras culturas, etc. Como ella nos cuenta: “No solamente están aprendiendo la historia, sino que están haciendo ellos mismos un proceso de aprendizaje de distintas competencias que también les ayuda como personas”.

HUIR DEL SENSACIONALISMO O DEL MORBO.

Enseñar con los hechos y la verdad.

Cuando charlamos sobre qué enseñar y no enseñar sobre el Holocausto, su respuesta -cómo no podía ser otra- fue una nueva reflexión: “Tú puedes saber mucho pero no debes contarlo todo. Y no con el afán de ocultar algo, sino que es para no confrontar a los chicos con ese abismo de hechos ocurridos en un campo de concentración”. El educador ha de adaptar el contenido de aprendizaje a las características de la audiencia. En ocasiones, protegiéndolos de un conocimiento abrumador de lo que la barbarie humana puede llegar a provocar.

Pamela señala claramente cuál ha de ser el eje vertebrador del contenido de aprendizaje: qué fue lo que llevó al Holocausto y qué permitió esta ruptura en la civilización humana. De este modo, trabaja desde la responsabilidad personal y la autorreflexión sobre cuál es el papel del individuo en el contexto social. Para ella la sociedad de la época jugó un rol enormemente importante en la génesis del horror nazi.

No son pocas las preguntas hechas por los visitantes a nuestra entrevistada, que lejos de aportar conocimiento válido y propiciador de un pensamiento crítico y reflexivo sobre el lugar y los hechos acontecidos en él, podríamos considerar contraproducentes o fuera de lugar. Preguntas sobre los métodos de asesinato o tortura, el calibre empleado, etc., son habituales dentro de la curiosidad morbosa que suscita el contexto del campo de concentración. Sin embargo, no evita dichas cuestiones, sino que las responde de manera inteligente con una nueva

pregunta; “¿qué te aporta el conocer eso?”, nuevamente con la finalidad de suscitar la reflexión sobre el porqué de los hechos más que sobre el hecho en sí mismo. Hechos, por otra parte, constatados y documentados suficientemente por la historiografía y los recursos disponibles en el Memorial.

Lo mismo ocurre en el caso de qué contenidos educativos usar para tratar la temática del Holocausto desde el punto de vista educativo. Su apuesta es clara; cuanta menos ficción mejor. El conocimiento debe ser lo más real o científico posible, bien porque proceda de un testimonio de uno de los protagonistas de la historia, principalmente las memorias de los ex prisioneros, o bien por ser fruto de la investigación científica. Otros recursos pueden ser empleados como iniciación al tema, pero dejando clara su naturaleza.

Entre los hechos constatados, Buchenwald es un elemento clave dentro del universo concentracionario, no solo en lo que se refiere a las personas de origen judío y gitano, que después eran enviados a Auschwitz para su exterminio, también por el hecho de que este campo albergó distintos grupos de prisioneros, lo que es naturalmente importante que sea también enseñado a los jóvenes. De este modo, el nazismo desarrolló toda una maquinaria cuasindustrial para el exterminio del pueblo judío en Europa, pero también supuso un genocidio de otras minorías o colectivos (prisioneros políticos, aquellos que el régimen nazi consideró disidentes o criminales, homosexuales, etc.). Concretamente, en el caso de los deportados españoles, señala la buena preparación que de origen traen los jóvenes provenientes de España. Es en gran parte debido al esfuerzo realizado por sus docentes en origen, en términos de formación, motivación y concienciación de la tarea a realizar en el Memorial. Esto se traduce, ya en el Memorial, en un gran interés entre los estudiantes sobre la temática del Holocausto y su derivada relacionada con las consecuencias de la Guerra Civil española, la dictadura franquista y la Memoria Histórica. Sin embargo, es un tema de preparación antes de venir al campo, lo que no significa que se aluda al tema repetidamente durante la estancia de los estudiantes o que incluso sean objeto de actos de recuerdo dentro del recinto del campo.

ENFRENTARSE CARA A CARA CON LA BESTIA

A lo largo de la entrevista, nuestra protagonista nos narra con gran desazón circunstancias vividas durante el ejercicio de su labor en el Memorial. Hechos que nos alertan sobre que la cuestión de fondo que nos lleva a educar

en el conocimiento de la Shoá sigue aún hoy vigente. Constata la existencia, aún hoy día, de la ideología racista no solo en reductos o colectivos más o menos visibles, en ocasiones sospechosos de conductas racistas, antisemitas o marcadas por el odio al que es considerado diferente y el pensamiento totalitario, o simplemente que muestran abiertamente sus simpatías al nacionalsocialismo. Pese a señalar que son “casos aislados”, señala con tristeza cómo encontró esta ideología presente en algunos jóvenes, fruto principalmente de la educación recibida en el núcleo familiar, en unos casos de forma evidente a través de la palabra o los hechos, faltando el respeto al lugar, a los compañeros o incluso a la persona encargada de liderar la situación de aprendizaje. En otras ocasiones, este discurso responde a un entorno antisemita, o se impregna de descontextualizaciones políticas, estableciendo paralelismos inoportunos entre la Europa del siglo XX y los hechos que hoy ocurren en nuestro mundo, como podrían ser las desafortunadas comparaciones con el caso del conflicto palestino.

También, durante la entrevista, hace alusión a que en Alemania se habla de distintos antisemitismos, circunstancia nada distante de lo que podríamos encontrar hoy día en nuestro país. Por un lado, señala al antisemitismo de ultraderecha o nazi, por otro, el antisemitismo musulmán, ligado al conflicto palestino, las relaciones de Israel con el mundo árabe y, por último, el antisemitismo de extrema izquierda o anticapitalista, ya que se identifica al estado de Israel y sus aliados tradicionales, como podría ser EE.UU., con el capitalismo más radical.

¿Cómo actuar ante estos reductos del odio aún hoy presentes en la conciencia de muchos individuos? Primero, con el razonamiento y con el diálogo, por ejemplo: “Si estuviéramos nosotros viviendo en el nacionalsocialismo tú no tendrías la libertad de expresarte. No estamos hablando ahora de eso. Estamos hablando ahora de lo que pasó con la discriminación del pueblo judío en Europa y su exterminio por motivos racistas. El otro tema pertenece a otro contexto, y si tú quieres, si tienes tiempo después, podemos conversar de esto, me puedes preguntar a mí mi posición”. Es de vital importancia tratar de no cortar el diálogo, evitando así nuevas susceptibilidades, y abrir vías de encuentro y reflexión en la medida que sea posible, propiciando oportunidades más adecuadas en las que responder a este tipo de argumentarios.

Cuando estos fallan, hay que responder con la autoridad moral de sentirse defensor de los valores propios de la Declaración de los Derechos Humanos, la libertad y la democracia; quizás siguiendo, sin ser consciente de ello, la paradoja de la tolerancia de Popper, descrita en su libro de 1945, La sociedad abierta y sus



Pamela Castillo departiendo con Miguel Ángel Ballesteros y Daniel Mir en Weimar.

enemigos, que defiende que no podemos ser enteramente tolerantes con los intolerantes, pues ello al final podría conducirnos a legitimar la intolerancia. En este punto, como comenta nuestra entrevistada: “Tú tienes que respetar también la dignidad del lugar, y eso es algo que mucha gente no lo tiene en cuenta: que yo soy responsable de transmitir la historia, pero también soy responsable de que la dignidad del lugar se mantenga, y se mantenga el respeto por ese lugar, y ahí yo también nuevamente soy ese filtro”.

Otro tema es la cuestión de la negación o la banalización del Holocausto. Para Pamela, combatir el negacionismo es fácil: con información objetiva, con documentos originales, listas de transportes, fotografías del campo, los testimonios de los protagonistas, etc.... eso tú no lo puedes negar, porque sería negar lo evidente. Sin embargo, la cuestión de la banalización del mal es otro tema. Nos comenta durante la entrevista algunos hechos que ejemplifican la cuestión, ante los que no permanecería impasible ninguna persona mínimamente sensible, comentarios o situaciones entendibles solo si son realizados por personas con sus capacidades mermadas, con un nivel de estupidez o insensibilidad evidente, o con alguna tara en la capacidad de empatizar ante el sufrimiento ajeno, y que no serían dignos de ser referidos aquí por lo mezquino de los acontecimientos descritos. Otros hechos son menos dramáticos (mascotas en el campo, selfies en poses no adecuadas, etc.) pero tienen en común con los anteriores la banalización del mal: restar

importancia al sufrimiento y al drama humano que se vivió dentro de los límites del campo, en un espacio físico concreto y definible, marcado por el mal de unas personas sobre otras, sin más razón que la sinrazón humana.

UNA MIRADA A LO QUE NOS VIENE COMO EDUCADORES

Al ser preguntada por cuál es el futuro de los memoriales, nuestra entrevistada responde lógicamente no saberlo, pero curiosamente contesta haciendo mención a la necesidad de actualizar el discurso educativo del Memorial hoy para los jóvenes de hoy para que los contenidos que se trabajen propicien una reflexión que responda a los problemas que los jóvenes y la sociedad afrontan en la actualidad, de manera que propicie su desarrollo personal. Es ahí donde radica esa proyección de futuro de los memoriales: en el trabajo pedagógico vinculando lo que ocurrió con lo que ocurre hoy en el mundo del estudiante. En sus palabras: “Siempre hay que guardar ese puente entre la historia y la sociedad en la que ellos están viviendo. Hay mucho que hacer aún”. Es ahí donde se impulsa la reflexión, se crea conciencia - sobre todo conciencia democrática-, donde se aprende a aceptar a la otra persona, etc., donde, como ella misma comenta: “Empecemos a hablar de nosotros... nosotros como seres humanos, como Humanidad”. A pesar de sus 25 años de trabajo en el memorial conserva esa mirada utópica de que otro mundo es posible, y que

como educadores podemos contribuir a ello. Otra problemática sensible abordada durante nuestra entrevista, es la de que, con los años, cada vez sentiremos la falta de los testigos directos de los hechos. En este caso, Pamela destaca el gran esfuerzo del Memorial en trabajar por la recopilación de testimonios en formato digital que viene haciendo en los últimos años. No son pocos los testimonios de primera mano grabados a los supervivientes de la Shoá. Sin embargo, no deja de reconocer que la historia ya no se va a contar en primera persona cuando nos falten los testigos. La perspectiva del prisionero no la podremos reproducir, pero, aun así, nos quedarán sus testimonios. Con la ayuda de la técnica podremos contar con estos testimonios para la historia, pero ya no va a ser una historia contada en primera persona, cara a cara. Apuesta por la colaboración entre memoriales para aprovechar al máximo dicha riqueza testimonial, compartiendo recursos, ya sea en formato escrito, entrevistas grabadas, etc.

Pamela transmite en su discurso satisfacción con el trabajo pedagógico desarrollado; ilusión con el reto a acometer cada día en la tarea de educar a las nuevas generaciones europeas y con los proyectos a desarrollar; frescura y ternura cuando se refiere a aquellos que han pasado por sus manos como aprendices en el Memorial y con los que aún sigue en contacto por su cercanía y humanidad; pero sobre todo compromiso con la educación, entendida como una educación que toma partido hasta mancharse, parafraseando al universal poeta Gabriel Celaya, una propuesta educativa comprometida con los valores que nos hacen humanos y que permiten construir una sociedad democrática, más justa y en libertad, en la que se respete a la persona por el simple hecho de ser persona, desterrando toda ideología de odio, racismo, intolerancia y respeto a la vida. Como hemos podido ver, si bien los memoriales son la muestra tangible del horror, más allá del lugar turístico ya sea por interés histórico o morboso, sus equipos pedagógicos son el alma y la vida, que dan forma al proceso de enseñanza en la praxis.

Gómez Alonso, J., & Elboj Saso, C. (2011). *El giro dialógico de las ciencias sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. Acciones E Investigaciones Sociales*, (12), 77-94. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200112194
Holmes, B. et al. (2001). *Communal Constructivism: Students constructing learning for as well as with others. TECHNOLOGY AND TEACHER EDUCATION ANNUAL*, 3, 3114-3119, Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/>



ARTÍCULOS: EL COMBATE CONTRA EL DISCURSO DE ODO

Esteban Ibarra*

El proceso de reconocimiento como problema del “Discurso de Odio” (Hate Speech) y la lucha por su erradicación ha tenido una larga marcha hasta los tiempos actuales en los que se reconoce su alcance global y su enorme desarrollo, especialmente a partir del uso de las nuevas tecnologías de comunicación, internet y las redes sociales. El aumento en todo el mundo de discursos que incitan a la violencia y a la discriminación, socavan la cohesión social, la convivencia, la concordia y tolerancia, causan daños psicológicos, emocionales y físicos que no solo afectan a individuos y grupos específicos hacia los que se dirige, también a las sociedades en general con un efecto devastador cuya escala e impacto son mayores que nunca a causa de las nuevas tecnologías que convierten el discurso de odio en uno de los métodos más frecuentes para expandir la intolerancia y la confrontación a nivel global.

El “discurso de odio” siempre provoca víctimas de mayor o menor gravedad, y puede alimentar la comisión de delitos de odio como consecuencia de la incitación que impulsa. La respuesta de la sociedad y de las instituciones nacionales e internacionales, dista mucho de ser la más adecuada, situándose a veces en la indiferencia e incluso en la impunidad en cuanto a la aplicación de la legalidad establecida, tanto en el ámbito civil-administrativo como en el punitivo penal, incluso a veces con normalización de su existencia y ausencia de reproche social. Aunque este tipo de expresiones y mensajes son tan antiguos como la humanidad misma, solo hace pocas décadas que desde las instituciones internacionales se comienza a reconocer que es un grave problema, acuñando un concepto fenomenológico, con controversia, dado su choque limitativo con la libertad de expresión. La Asamblea General de la ONU, en julio de 2021, muestra su preocupación sobre “la propagación y proliferación exponenciales del discurso de odio” en todo el mundo, para adoptar una resolución al objeto “promover el diálogo y la tolerancia interreligiosos e interculturales para contrarrestarlo”.

La resolución reconoce la necesidad de acabar con las retóricas discriminatorias y xenófobas, y llama a todos los actores relevantes, incluidos los estados, a aumentar sus esfuerzos para abordar este fenómeno, de conformidad con el derecho internacional de los derechos humanos y proclama el 18 de junio como **Día Internacional para Contrarrestar el Discurso**

de Odio, movilizándose por primera vez en 2022. En esta jornada, las Naciones Unidas invitan a los gobiernos, las organizaciones internacionales, la sociedad civil y a toda persona a realizar eventos e iniciativas que promuevan estrategias para identificar, abordar y contrarrestar el discurso de odio, sean el sector público o privado, medios de comunicación, empresas tecnológicas, líderes religiosos, educadores, sociedad civil, afectados por el discurso de odio, jóvenes o simplemente individuos, a los que se convoca por el deber moral de denunciar con firmeza los casos de discurso de odio y luchar contra este grave problema.

¿QUÉ ES EL DISCURSO DE ODO?

Aunque no existe una definición jurídica internacional de “discurso de odio” y la descripción de lo que constituye “odio” resulta polémica, desde que se empezó a utilizar en 1966, con el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, art.20 (1966); en la actualidad las Naciones Unidas consideran que **discurso de odio** “es cualquier forma de comunicación de palabra, por escrito o a través del comportamiento, que sea un ataque o utilice lenguaje peyorativo o discriminatorio en relación con una persona o un grupo sobre la base de quiénes son o, en otras palabras, en razón de su religión, origen étnico, nacionalidad, raza, color, ascendencia, género u otro factor de identidad. En muchos casos, el discurso de odio tiene raíces en la intolerancia y el odio, o los genera y, en ciertos contextos, puede ser degradante y divisivo”.

Señala la ONU en su Resolución, que el derecho internacional, en lugar de prohibir el discurso de odio como tal, lo que **prohíbe es la incitación** a la discriminación, la hostilidad o la violencia, significando que la incitación es una “forma de expresión muy peligrosa, ya que tiene por objeto explícito y deliberado dar lugar a discriminación, hostilidad y violencia, que también podrían provocar o incluir actos de terrorismo o crímenes atroces”. También recuerda que el derecho internacional no exige que los Estados prohíban el discurso de odio que no alcanza el umbral de la incitación pero advierte que, incluso cuando no está prohibido, el discurso de odio puede ser perjudicial.

En sus recientes llamamientos, la ONU pide hacer frente al discurso de odio, por lo tanto, requiere una respuesta coordinada que trate las

causas profundas y los factores del discurso de odio, así como sus efectos sobre las víctimas y las sociedades en general, señalando que “las repercusiones del discurso de odio afectan a numerosas esferas de actuación de las Naciones Unidas, entre las que cabe mencionar las siguientes: la protección de los derechos humanos; la prevención de los crímenes atroces, la prevención del terrorismo y de la propagación subyacente del extremismo y el antiterrorismo violentos y la lucha contra ellos; la prevención de la violencia de género y la lucha contra ella; el incremento de la protección de los civiles y refugiados; la lucha contra todas las formas de racismo y discriminación; la protección de las minorías; el sostenimiento de la paz; y la participación de las mujeres, los niños y los jóvenes”.

LA INTOLERANCIA MATRIZ GENERADORA DEL DISCURSO Y DEL CRIMEN DE ODO

La intolerancia, mencionada y combatida a lo largo de la historia y especialmente en tiempos de la Ilustración, es interpretada por la UNESCO (1995) como toda actitud, conducta o disposición que supone irrespeto, rechazo y desprecio a la diversidad humana, sobre la base de negar igual dignidad y derechos a personas o grupos por su condición humana diferente. Es señalada como un grave peligro en la Declaración de Principios de Tolerancia aprobado a su vez por Naciones Unidas. La intolerancia es alimentada por prejuicios, conocimientos defectuosos, doctrinas y mensajes de animadversión o comportamientos estimuladores y que estimulan a su vez el fanatismo y la animadversión al “otro”, al distinto, a con quien no se comparte su presencia, su expresión o su existencia. **El discurso de odio radica en la intolerancia.**

Estamos aún lejos de una comprensión semiótica de la intolerancia, de todo su conjunto, de sus formas y manifestaciones, de su dimensión poliédrica, de sus caras junto a aristas que la configuran, así como de lo esencial del signo que transmite y sustancia en todas sus expresiones, conductas e institucionalizaciones. En cambio, si estamos en condiciones de acometer uno de sus detritus: el **discurso de odio**; sin olvidar o equivocarnos de que este solo es una pequeña parte del sistema que alberga lenguajes, gestos, símbolos, mensajes,

*ESTEBAN IBARRA

PRESIDENTE DE MOVIMIENTO CONTRA LA INTOLERANCIA Y SECRETARIO GENERAL DEL CONSEJO DE VÍCTIMAS DE DELITOS DE ODO.

EIBARRAMCI@GMAIL.COM

formas de expresión, signos comunicativos, significantes y significados, doctrinas... que recogen manifestaciones de intolerancia racista y xenófoba, antisemita e islamófoba, misógona y homotransfobia, antigitana y aporófoba, o de cualquier otra heterofobia hacia la diversidad de la condición humana; todo ello en sus variadas conductas de estigmatización, ostracismo, hostilidad, acoso, persecución, discriminación, segregación, odio criminal, incluidos el homicidio y el genocidio; una intolerancia que puede adoptar formas institucionalizadas en políticas y leyes, o ser la base de regímenes nazi-fascistas, autócratas y totalitarios.

Sin embargo, aunque abordar este fenómeno complejo de la intolerancia como actitud, comportamiento, expresión que rechaza y desprecia al diferente, que deshumaniza y cosifica a la persona, que ataca la dignidad humana y sus atributos universales, negando valor y derechos a sus vidas, como ya señalaba la Declaración de Viena del Consejo de Europa, en 1981, aunque resulte difícil acometerlo, entre otros motivos por no disponer de la necesaria unidad lexicológica, tal y como señalaba Umberto Eco en el Forum Internacional sobre la Intolerancia organizado por la Academia Universal de las Culturas en 1997 y apoyado por la UNESCO, resulta esencial que hablemos de ello porque esta es la manera de ir ganando terreno, avanzando mediante acuerdos que nos acercan a una mayor y profunda interpretación como son los conceptos fenomenológicos del discurso de odio (Consejo de Europa 1997) y crimen de odio (OSCE 2003).

Siguiendo a **Umberto Eco**, hay que coincidir en que el problema de la intolerancia es mucho mas profundo y peligroso de lo que estimamos. Nace de impulsos elementales al margen de toda doctrina, y allí radica la dificultad para aislarla y refutarla con ayuda de argumentos racionales porque cuenta con impulsos primitivos. Y cuando deja de ser espontánea transformándose en una práctica política y teórica ya es demasiado tarde, de ahí la urgencia de deconstruir el lenguaje que la sostiene, de acudir a la semiótica para intervenir en todas sus dimensiones y en sus mutaciones para llegar a lo mas profundo, a su raíz humana de donde deriva y expande dejando un rastro de horror a lo largo de la historia de la humanidad. La violencia, el terrorismo, la guerra y el exterminio son sus consecuencias por lo que mirarla desde la indiferencia, convierte en responsable.

Frente a estrategias de manipulación y desinformación, frente a la falsificación de noticias y hechos, frente a metalenguajes como la "postverdad", frente a la incesante agi-pro de la intolerancia identitaria, populista y totalitaria, donde radican multitud de violencias, ante el precarismo conceptual y la anorexia de lenguaje científico interpretativo que permite

el uso retorcido e interesado de términos, de oximorones y expresiones tautológicas, frente a la intolerancia espoleada por cañones deshumanizadores que disparan desde redes sociales, guerras tuiteras y agresiones foreras de todo tipo, juntando palabras que dañan en lo profundo, incluso provocan suicidios, veján, humillan, golpean dignidad hacia personas con las que no se debate pensamiento, sino que se les ataca con abuso de superioridad y en desproporción de combate, frente a todo ello, nos queda la fuerza de la razón y de la conciencia, de la memoria y el compromiso en la respuesta humanista que levanta la ética de la libertad, igualdad, solidaridad, justicia y tolerancia y que hace de la valentía cívica su razón de ser.

LIBERTAD DE EXPRESIÓN, NO ES LIBERTAD DE AGRESIÓN

Al igual que la propaganda precede a la acción, el discurso de odio precede al delito. Los numerosos asesinatos en cualquier país del mundo, los miles de delitos de odio ni se deben, ni se pueden interpretar como meros episodios aislados o al margen de un contexto de clima social de intolerancia hacia personas diferentes a las que niega; un contexto que alimenta el discurso de odio que alienta la estigmatización, exclusión, hostilidad, fanatismo, agresividad y violencia contra el "otro", el distinto, sean colectivos o personas. El discurso de odio pretende suspender derechos humanos y libertades fundamentales como el derecho a vivir sin ningún tipo de miedo o intimidación, el derecho a la dignidad, tanto individual como colectiva, el derecho a la igualdad de trato sin ningún tipo de discriminación o marginación, en definitiva, el derecho a ser iguales en tener derechos, sin olvidar deberes.

Quienes propagan el discurso de odio, en su defensa enarbolan la "**libertad de expresión**" pero en verdad lo que reclaman es "libertad de agresión", impunidad para insultar, degradar, despreciar y denigrar, para promover prejuicios, burlarse y humillar, para intimidar, acosar y hostigar, para excluir, marginar y discriminar, para difamar, ridiculizar e inventar mentiras, para incitar a la violencia, concertar agresiones y cometer crímenes, incluidos crímenes de lesa humanidad, por intolerancia que niega al prójimo por su posible pertenencia, real o supuesta, a una categoría humana definida por el sujeto agresor que reduce la personalidad de la víctima alentando la dinámica de odio en base a una "raza", orientación sexual, lengua, condición socioeconómica, ocupación o aspecto físico (color de piel, peso, pelo), por su origen territorial, nacional o étnico, identidad cultural, convicciones religiosas e ideología, por su opinión política, moral o de

otra índole, por su edad, profesión, identidad y razón de género, características genéticas, por discapacidad intelectual o física, enfermedad, estado serológico o cualquier otro factor de significación de las diferentes manifestaciones de la condición humana.

El discurso de odio se refiere al discurso difundido de manera oral, escrita, en soporte visual, papel o audio, en los medios de comunicación, o internet, u otros medios de difusión social, incluidos cartelera, pancartas u otros medios de distribución social que concreten y alienten conductas que niegan dignidad e iguales derechos a personas, de colectivos minoritarios o mayoritarios, a grupos vulnerables y gentes en riesgo por ser distintos, pudiendo adoptar y ser soporte de diversas formas de intolerancia, singulares o múltiples, como el racismo, xenofobia, antisemitismo, islamofobia, cristianofobia, LGTBIfobia, antigitanismo y gitanofobia, misoginia y sexismo, aporofobia, etnonacionalismo y cualquier otra construcción que implique rechazo, desprecio e irrespeto al prójimo y a sus inalienables derechos humanos.

Es un discurso que especialmente no debe tener cabida en los medios de comunicación, en Internet y en redes sociales, debido a su impacto dañino, lugares que hoy son campos de batalla donde se libra la lucha por la hegemonía cultural, en una guerra que la intolerancia ha emprendido contra la democracia. Los profesionales de la información deben interpretarlo conforme a su propia ética profesional evitando dar voz al discurso de odio y a las organizaciones que lo promueven. Los medios no deben convertirse en plataformas de propaganda racista y de otras formas de intolerancia, aunque algunos lo son y otros lo consienten en sus foros mal administrados. Discurso que según su gravedad debe ser penalizado, sancionado, repudiado o enviado al ostracismo.

La conclusión que emerge de la experiencia histórica europea y mundial es clara. El discurso de odio racista y antisemita fue el precedente del Holocausto, como la incitación al odio étnico en la antigua Yugoslavia precedió a la guerra y a la "limpieza étnica". Hoy en toda Europa, la violencia ideológica viene siempre precedida por el discurso del odio. Es un fenómeno peligroso que nadie pone en duda, no es una simple opinión, sino el veneno que causa sufrimiento y muerte. Así lo entendió el Comité de Ministros del Consejo de Europa en su resolución (20) de 1997 definiendo que "abarca todas las formas de expresión que propaguen, inciten, promuevan o justifiquen el odio racial, la xenofobia, el antisemitismo u otras las formas de odio basadas en la intolerancia, incluida la intolerancia expresada por agresivo nacionalismo y el etno-centrismo, la discriminación y la hostilidad contra las minorías, los inmigrantes y las personas de

origen inmigrante”.

Este concepto fue complementado por la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia del mismo organismo (marzo de 2016) en su Recomendación nº 15 donde reitera que debe entenderse “como fomento, promoción o instigación, en cualquiera de sus formas, del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de “raza” (1), color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condiciones personales”.

En muchas ocasiones este discurso puede derivar en **Delito de Odio (Hate Crimes)**. El concepto hace referencia al **delito motivado por intolerancia**, es decir, por prejuicio o animadversión en atención a la condición de la víctima. La OSCE (2003) lo define como: “toda infracción penal, incluidas las infracciones contra las personas y la propiedad, cuando la víctima, el lugar o el objeto de la infracción son seleccionados a causa de su conexión, relación, afiliación, apoyo o pertenencia real o supuesta a un grupo que pueda estar basado en la “raza”, origen nacional o étnico, el idioma, el color, la religión, la edad, la minusvalía física o mental, la orientación sexual u otros factores similares, ya sean reales o supuestos”.

DENUNCIA Y LUCHA EN LOS TRIBUNALES

Sin embargo, no es fácil denunciar por múltiples motivos; desde la desconfianza institucional hasta la dificultad de identificar al perpetrador, transitando también por el desconocimiento legal o la indolencia institucional. Avanzar en la lucha contra el discurso de odio, en su dimensión delictiva, precisa tener presentes las conclusiones del Consejo JAI de la Unión Europea para combatir los crímenes de odio en la Unión, aprobadas el 6.12.2013. Entre las medidas propuestas planteaba: “Asegurar la rápida y efectiva investigación y procesamiento de los Delitos de Odio, certificando que la posible motivación por intolerancia es tenida en cuenta durante todo el proceso penal. **Tomar medidas apropiadas para facilitar la denuncia de los Delitos de Odio por parte de las víctimas y en tanto sea posible también de las asociaciones que les apoyen, incluyendo medidas para fomentar la confianza en la policía y otras instituciones.**

Recoger y publicar datos comprensibles y comparables sobre Delitos de Odio, en la medida de lo posible que incluyan el número de incidentes denunciados por el público y

el registrado por las autoridades y cuerpos de seguridad; el número de condenas; los motivos escondidos tras esos crímenes; y los castigos impuestos a los agresores”.

Tras la denuncia y la instrucción del procedimiento, no siempre bien realizada, llega el enjuiciamiento, confrontándose con argumentos basados en la “libertad de expresión”, en general usados por quienes promueven el odio basado en la intolerancia, que obvian la afirmación del artº 20.4 de la Constitución Española: “estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este Título, en los preceptos de las leyes que lo desarrollen y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia”. En este sentido, la Decisión Marco de Derecho Penal y el Convenio contra la Ciber-delincuencia racista y xenófoba, fueron bien reflejados en el art. 510 del Código Penal (1995) que amplió en sucesivas reformas hasta el actual que se refleja en el título de protección de libertades y derechos fundamentales y dice:

1. Serán castigados con una pena de prisión de uno a cuatro años y multa de seis a doce meses:

a) Quienes públicamente fomenten, promuevan o inciten directa o indirectamente al odio, hostilidad, discriminación o violencia contra un grupo, una parte del mismo o contra una persona determinada por razón de su pertenencia a aquel, por motivos racistas, antisemitas, antigitanos u otros referentes a la ideología, religión o creencias, situación familiar, la pertenencia de sus miembros a una etnia, raza o nación, su origen nacional, su sexo, orientación o identidad sexual, por razones de género, aporofobia, enfermedad o discapacidad.

b) Quienes produzcan, elaboren, posean con la finalidad de distribuir, faciliten a terceras personas el acceso, distribuyan, difundan o vendan escritos o cualquier otra clase de material o soportes que por su contenido sean idóneos para fomentar, promover, o incitar directa o indirectamente al odio, hostilidad, discriminación o violencia contra un grupo, una parte del mismo, o contra una persona determinada por razón de su pertenencia a aquel, por motivos racistas, antisemitas, antigitanos u otros referentes a la ideología, religión o creencias, situación familiar, la pertenencia de sus miembros a una etnia, raza o nación, su origen nacional, su sexo, orientación o identidad sexual, por razones de género, aporofobia, enfermedad o discapacidad.

c) Quienes públicamente nieguen, trivialicen gravemente o enaltecen los delitos de genocidio, de lesa humanidad o contra las personas y bienes protegidos en caso de conflicto armado, o enaltecen a sus autores, cuando se hubieran cometido contra un grupo o una parte del mismo, o contra una persona determinada por razón de su pertenencia al mismo, por motivos racistas,

antisemitas, antigitanos, u otros referentes a la ideología, religión o creencias, la situación familiar o la pertenencia de sus miembros a una etnia, raza o nación, su origen nacional, su sexo, orientación o identidad sexual, por razones de género, aporofobia, enfermedad o discapacidad, cuando de este modo se promueva o favorezca un clima de violencia, hostilidad, odio o discriminación contra los mismos.

2. Serán castigados con la pena de prisión de seis meses a dos años y multa de seis a doce meses:

a) Quienes lesionen la dignidad de las personas mediante acciones que entrañen humillación, menosprecio o descrédito de alguno de los grupos a que se refiere el apartado anterior, o de una parte de los mismos, o de cualquier persona determinada por razón de su pertenencia a ellos por motivos racistas, antisemitas, antigitanos u otros referentes a la ideología, religión o creencias, situación familiar, la pertenencia de sus miembros a una etnia, raza o nación, su origen nacional, su sexo, orientación o identidad sexual, por razones de género, aporofobia, enfermedad o discapacidad, o produzcan, elaboren, posean con la finalidad de distribuir, faciliten a terceras personas el acceso, distribuyan, difundan o vendan escritos o cualquier otra clase de material o soportes que por su contenido sean idóneos para lesionar la dignidad de las personas por representar una grave humillación, menosprecio o descrédito de alguno de los grupos mencionados, de una parte de ellos, o de cualquier persona determinada por razón de su pertenencia a los mismos.

b) Quienes enaltecen o justifiquen por cualquier medio de expresión pública o de difusión los delitos que hubieran sido cometidos contra un grupo, una parte del mismo, o contra una persona determinada por razón de su pertenencia a aquel por motivos racistas, antisemitas, antigitanos u otros referentes a la ideología, religión o creencias, situación familiar, la pertenencia de sus miembros a una etnia, raza o nación, su origen nacional, su sexo, orientación o identidad sexual, por razones de género, aporofobia, enfermedad o discapacidad, o a quienes hayan participado en su ejecución.

Lo evidenciaron las sentencias de T. Supremo hacia las organizaciones neonazis *Hammerskin* y *Blood and Honour* entre otras, incluso la sentencia del T. Constitucional de 22.7.2015 ante un recurso de amparo por delito de injurias a la Corona, donde se alegaba libertad ideológica y de expresión, al manifestar: “La libertad de expresión no es, en suma, un derecho fundamental absoluto e ilimitado, sino que tiene lógicamente, como todos los demás, sus límites, de manera que cualquier expresión no merece, por el simple hecho de serlo, protección constitucional, toda vez que el art. 20.1 a) CE “**no reconoce un pretendido derecho al insulto**” (SSTC 29/2009, de 26 de enero; 77/2009, de 23 de marzo, y 50/2010, de 4 de octubre). En consecuencia, este Tribunal

ha declarado repetidamente que quedan fuera de la protección constitucional del art. 20.1 a) CE “las expresiones indudablemente injuriosas o sin relación con las ideas u opiniones que se expongan y que resulten innecesarias para la exposición de las mismas”. Es decir, las que, “en las concretas circunstancias del caso sean ofensivas u oprobiosas”.

Por su parte, la jurisprudencia del **Tribunal Europeo de Derechos Humanos** afirmó que “la tolerancia y el respeto de la igual dignidad de todos los seres humanos constituyen el fundamento de una sociedad democrática y pluralista. De ello resulta que, en principio, se puede considerar necesario, en las sociedades democráticas, **sancionar e incluso prevenir todas las formas de expresión que propaguen, inciten, promuevan o justifiquen el odio basado en la intolerancia**” (STEDH de 16.7.2009), caso *Féret c. Bélgica*, § 64), del mismo modo que la libre exposición de las ideas no autoriza el uso de la violencia para imponer criterios propios”.

Otro caso, el de *Jersild contra Dinamarca* (23. 1994). En la resolución se cuestiona un documental que contiene extractos de una entrevista de televisión que se había realizado a jóvenes miembros de un grupo denominado Greenjackets en el que se habían hecho comentarios abusivos y despectivos acerca de los inmigrantes y grupos étnicos en Dinamarca. El autor del documental fue declarado culpable de ayudar e instigar la difusión de comentarios racistas. También la sentencia del caso *Erdogdu e Ince c. Turquía de 8 de julio de 1999* considera que la libertad de expresión no puede ofrecer cobertura al llamado “discurso del odio”, esto es, a aquel desarrollado en términos que supongan una incitación directa a la violencia contra los ciudadanos en general o contra determinadas razas o creencias en particular. Y el conocido caso *Erbakan v. Turquía* (6.7. 2006), que mantuvo que “La tolerancia y el respeto por la igual dignidad de todos los seres humanos constituyen el fundamento de una sociedad democrática y pluralista. En estas condiciones, en determinadas sociedades democráticas puede considerarse necesario sancionar o incluso impedir todas las formas de expresión que difundan, inciten, promuevan o justifiquen el odio basado en la intolerancia”.

Sin embargo, una dinámica perversa, en especial en Internet y redes sociales, sustentada en el **abuso de derecho**, contrasta con el ordenamiento jurídico y la posición de altos tribunales. La praxis del discurso de odio son actos tendentes a la destrucción de los derechos o libertades de personas y colectivos reconocidos en tratados internacionales como el Convenio Europeo de los Derechos Humanos, o como el Tribunal Constitucional que en su día evidenció, en sentencia condenatoria

contra el nazi **León Degrelle** por denuncia de Violeta Friedman, cuando negó el Holocausto y humilló a las víctimas (214/1991), “... **ni la libertad ideológica (art. 16 C.E.) ni la libertad de expresión (art. 20.1 C.E.) comprenden el derecho a efectuar manifestaciones, expresiones o campañas de carácter racista o xenófobo, puesto que, tal como dispone el art. 20.4, no existen derechos ilimitados** y ello es contrario no sólo al derecho al honor de la persona o personas directamente afectadas, sino a otros bienes constitucionales como el de la dignidad humana (art. 10 C.E.), que han de respetar tanto los poderes públicos como los propios ciudadanos, de acuerdo con lo dispuesto en los arts. 9 y 10 de la Constitución. La dignidad como rango o categoría de la persona como tal, del que deriva, y en el que se proyecta el derecho al honor (art. 18.1 C.E.), no admite discriminación alguna por razón de nacimiento, raza o sexo, opiniones o creencias. **El odio y el desprecio a todo un pueblo o a una etnia (a cualquier pueblo o a cualquier etnia) son incompatibles con el respeto a la dignidad humana**, que sólo se cumple si se atribuye por igual a todo hombre, a toda etnia, a todos los pueblos...”.

Queda pendiente, para otros hechos de inferior gravedad, acabar con su impunidad como infracciones sancionables por vía administrativa, donde los actos discriminatorios, de odio e intolerancia están a la orden del día, sin menoscabo de la necesaria lucha ideológica y el impulso de un contradiscurso, urgente y necesario, como reclama la razón y la conciencia, junto a todas las instituciones que se tengan por democráticas y sobre todo extender la **protección de la víctima de manera UNIVERSAL**, pues la redacción actual es excluyente, como muestra la ausencia de mención a otros factores de intolerancia hacia el origen territorial, los lingüísticos, culturales, genéticos, profesionales y de cualquier otra circunstancia personal o social, tal y como establece el art. 14 de la Constitución Española contra la discriminación.

LIBERTAD DE EXPRESIÓN VS INCITACIÓN AL Oidio: LAS INTERVENCIONES Y PLANES DE LA ONU

El Plan de Acción de Rabat (5.10.2012) sobre la prohibición de la apología del odio nacional, racial o religioso que constituya incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia reúne las conclusiones y recomendaciones de varios talleres de expertos Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, que considera la distinción entre la libertad de expresión y la incitación al odio, desarrollando recomendaciones y planteando “pruebas de umbral” que son muy relevantes para las redes

sociales y muchos otros aspectos del universo digital. Señala el Plan que en todo el mundo hay dos extremos: por un lado, cuando casos de incitación ‘reales’ no se procesan, mientras que, por otro lado, hay casos “críticos” pacíficos son perseguidos como ‘predicadores del odio’. El Plan de Acción de Rabat sugiere un umbral elevado para definir las restricciones a la libertad de expresión, la incitación al odio y la aplicación del artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Describe una prueba de umbral de seis partes que tiene en cuenta:

1. el contexto social y político, 2. significación del orador, 3. la intención de incitar a la audiencia contra un grupo objetivo, 4. el contenido y la forma del discurso, 5. extensión de su diseminación, 6. probabilidad de daño, incluida la inminencia. Esta prueba de umbral es utilizada por autoridades nacionales para la comunicación audiovisual y, además, en su sentencia del 17 de julio de 2018, el **Tribunal Europeo de Derechos Humanos se refirió al Plan de Acción de Rabat** en materiales internacionales relevantes.

También la Estrategia y Plan de acción de la ONU sobre el discurso de odio (junio de 2019), se refiere al Plan de acción de Rabat y enfatiza el papel de los políticos y líderes religiosos en la prevención y denuncia de la intolerancia, los estereotipos discriminatorios y los casos de discurso de odio. Las medidas adoptadas estarán en consonancia con las normas y principios internacionales de derechos humanos, en particular el derecho a la libertad de opinión y de expresión. La estrategia enfatiza la necesidad de contrarrestar el discurso de odio de manera integral con pleno respeto por la libertad de opinión y expresión, mientras se trabaja en colaboración con las partes interesadas relevantes, incluidas las organizaciones de la sociedad civil, los medios de comunicación, las empresas tecnológicas y las plataformas de redes sociales.

Los compromisos fundamentales están planteados. La lucha en todos los órdenes contra el discurso de odio es esencial. Ya sabemos en lo que puede derivar; hay que realizar vigilancia y análisis del discurso de odio y hacer frente a sus causas profundas, factores y protagonistas; alentar y apoyar a las víctimas del discurso de odio, reforzar la legislación, especializar expertos, luchar judicialmente y promover políticas y medidas al respecto, colaborar con medios de comunicación nuevos y tradicionales, en especial en internet y redes sociales y entender la educación formal e informal como instrumento para afrontar y contrarrestar el discurso de odio. Y si no lo hacemos con urgencia, el presente y futuro será muy sombrío.



ARTÍCULOS:

OTTO ENGELHARDT (1866-1936) UN AVISO CONTRA EL NAZISMO

Carlos A. Font Gavira*



Fotografía del ex cónsul alemán en Sevilla, Otto Engelhardt (1866-1936).
(Obsérvese las condecoraciones que tiene en el uniforme, incluida la Cruz de Hierro)

Miles de alemanes esperan la vuelta de su patria a la civilización y ruega disuelva inmediatamente los campos de concentración pues son un bochorno para un país civilizado. Telegrama de Otto Engelhardt a Adolf Hitler. 06/08/1934.

INTRODUCCIÓN

El totalitarismo como experiencia histórica ha marcado trágicamente el devenir del siglo XX. Los regímenes fascista, nazi y comunista, en cualquiera de sus variantes y adaptaciones, supusieron una página de dolor y sufrimiento difícil de repasar de la historia de Europa. El propio Parlamento Europeo, en una resolución aprobada el 18 de Septiembre de 2019, denominada Resolución sobre la importancia de la memoria histórica europea para el futuro de Europa, en su articulado, subraya la necesidad de recordar y valorar ese pasado

histórico en el cual “deben mantenerse vivos los recuerdos del trágico pasado de Europa, con el fin de honrar la memoria de las víctimas, condenar a los autores y establecer las bases para una reconciliación basada en la verdad y la memoria”. Desde la trinchera cómoda de nuestra actualidad, es fácil criticar los efectos y componendas de los totalitarismos. En su momento criticar y oponerse a los regímenes dictatoriales fue objeto de unas pocas mentes lúcidas y espíritus combativos. Una tarea necesaria pero casi suicida para muchos de sus impulsores.

La biografía del ingeniero alemán Otto Engelhardt (1866-1936) encaja perfectamente en este proceder. Joven empresario, destinado en España, logró desarrollar una exitosa carrera en la Compañía Sevillana de Electricidad. El káiser Guillermo II lo nombró cónsul honorario del Imperio alemán en Sevilla en 1903. Durante

la Primera Guerra Mundial, estuvo integrado en la red de información y propaganda de la embajada alemana. Durante los años veinte desarrolló su pensamiento pacifista y su ideario republicano. Enfrentado con las autoridades de la República de Weimar Otto, recibió con alborozo el advenimiento de la II República española en 1931. Otto Engelhardt lideró una intensa oposición a la política nazi desde Sevilla describiendo la brutalidad del régimen nacionalsocialista en Alemania y liderando campañas en su contra. Incluso llegó a enviarle un telegrama en agosto de 1934 al mismísimo Hitler instándole a cerrar los campos de concentración. Otto Engelhardt fue devorado por los inicios de la Guerra Civil española y fue fusilado mediante aplicación de bando de guerra en septiembre de 1936.

UN INGENIERO ALEMÁN LLEGA A SEVILLA (1894- 1919)

Otto Engelhardt nació en Brunswick (Baja Sajonia) en 1866, cinco años antes de la proclamación del II Imperio Alemán (1871-1918) al que dedicaría los años más intensos de su trabajo. Otto era ingeniero de profesión y la primera vez que llegó a Sevilla fue en 1894 como director de la Compañía Sevillana de Electricidad. Esta empresa fue fundada con capitales de la AES (Allgemeine Elektrizitäts-Gesellschaft) y el Deutsch Bank. La Compañía Sevillana de Electricidad (C.S.E.), se formó en julio de 1894 con un capital inicial de 2 millones de pesetas. La Sociedad se dedicó en los primeros diez años de su existencia a la producción y distribución de energía eléctrica en la ciudad de Sevilla para alumbrado y fuerza motriz. Paulatinamente, fue introduciendo sus motores eléctricos en importantes talleres del Estado, como la Pirotecnia y Fundación de Cañones. Dicha compañía contrató con el Ayuntamiento de Sevilla el alumbrado público en las calles del centro de la ciudad. En el Archivo General de Andalucía se conserva copia del primer contrato de la Fábrica de Artillería de Sevilla con la Compañía para el suministro eléctrico. El contrato se formuló de acuerdo con la expresada Compañía Sevillana de Electricidad, representada por su director, Otto Engelhardt, para suministrar, diariamente la cantidad de fluido eléctrico en corriente trifásica a la tensión de 230 voltios y 50 periodos por segundo. El fluido consumido por la fábrica se

*CARLOS ALBERTO FONT GAVIRA

HISTORIADOR Y PROFESOR. CARLOSFONTGAVIRA@HORMAIL.COM

media con dos contadores vatímetros, uno de cuenta de cada parte. El fluido consumido por la fábrica se abonó a la Compañía Sevillana a razón de 9 céntimos de peseta el kilovatio-hora, si el consumo mensual era igual o inferior a 15.000 kilovatios. Una de las cláusulas del contrato facultaba a la fábrica a prescindir del fluido de la Compañía Sevillana cuatro días no festivos por mes si así lo creyese conveniente para poner en acción sus máquinas motoras. En tal caso se avisaría a la Compañía con 24 horas de anticipación.

Posteriormente, Otto presidió la Compañía de Tranvías de Sevilla y logró que los tranvías eléctricos sustituyeran a los de tracción animal (mulas). Conocido popularmente como Otto el de los tranvías, la Compañía Sevillana de Electricidad puso en funcionamiento los novedosos tranvías eléctricos; algunos como jardineras (segundo vagón), más pequeños que los primeros. La popularidad de Otto se fue consolidando hasta convertirse en un personaje protagonista de la vida sevillana. El éxito económico alcanzado en sus negocios no le impedía prestar cierta atención a sus trabajadores. Prueba de ello fue el banquete celebrado el 29 de diciembre de 1910 con los empleados de la compañía. Los trabajadores le obsequiaron, como director general, con un álbum encuadernado en piel de Rusia con valiosas cantoneras y broches de plata, numerosas hojas de pergamino, primorosamente miniadas. El texto estaba escrito en letra gótica y lo acompañaban fotografías y vistas de las instalaciones y retratos de todo el personal.

CÓNSUL DE LA PAZ DE UN IMPERIO EN GUERRA (1914-1918)

El éxito económico de las empresas de Engelhardt se vio coronado por la preeminencia política al ser nombrado en 1904 por el káiser Guillermo II cónsul honorario en la ciudad, lo que confirmó el rey de España, Alfonso XIII con el regío executur. Como cónsul, Otto vivió la tragedia de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), que se desarrollaba en los campos de batalla de Europa. España preservó su neutralidad durante toda la guerra europea, aunque no se consiguió sin peligros ni sobresaltos. La guerra submarina sin restricciones, declarada por Alemania, fue sin duda el hecho que más acercó la guerra a España y a punto estuvo de implicarla en ella. La osadía de los submarinos alemanes era cada vez mayor y atacaban donde más seguros creían estar los barcos aliados. La sombra amenazadora y oculta de los submarinos alemanes llegaron muy cerca de las costas andaluzas (los U-Boote fueron muy

activos en el Mediterráneo) hasta el punto de que uno de ellos remontó el río Guadalquivir y llegó al mismo corazón de Sevilla. En su autobiografía, titulada Adiós Deutschland (Adiós Alemania), Engelhardt detalla cómo fue un capitán de la Marina Imperial alemana el que pretendió atentar con dinamita contra los barcos españoles que querían salir del Puerto de Sevilla transportando contrabando. Los saboteadores pretendían obtener la colaboración y connivencia del cónsul alemán puesto que le enviaron gran cantidad de cartuchos de dinamita y bombas pesadas de submarinos al consulado. Otto Engelhardt, convencido pacifista en una época militarista, se apercebó de la treta y la denunció a sus superiores en el consulado, quienes lo remitieron al agregado de Marina. El plan era el siguiente: el cónsul debía llenar un depósito de hierro (suministrado por el personal de la Marina Alemana) con dinamita, entre cuyos cartuchos se pondría un detonador de tiempo. Una persona sería la encargada de llevar el depósito a bordo de un vapor español y lo escondería entre los carbones. Transcurridos unos dos o tres días reventaría el depósito con el consiguiente hundimiento del buque. Este acto de haber tenido éxito hubiese comprometido gravemente la neutralidad española. Otto Engelhardt actuó rápido al negar cualquier tipo de ayuda o colaboración a los saboteadores alemanes.

El cónsul alemán argumentó su postura con sentido propio y gran claridad: “Un cónsul no debía mezclarse en empresas militares; él debía ocuparse solamente de cosas pacíficas al servicio de la Nación. Si un cónsul prestara su mano a una malicia como ésta, entonces se haría punible ante el Mundo”. Ignoramos el alcance que esta agresión hubiese podido tener en España. ¿Se hubiese roto la neutralidad? ¿España hubiese declarado la guerra a Alemania?, o ¿sería considerado un acto aislado producto de la malicia de un oficial individual?

Las costuras de cónsul honorario se le quedaban estrechas a Otto, pues su actividad era desbordante. A principios de 1916, el cónsul imperial alemán solicitaba ayuda al Ministerio de Estado español para crear en Sevilla un colegio alemán. El motivo era la reciente entrada de Portugal en la guerra a favor de los aliados, y a Sevilla llegaron muchas familias alemanas procedentes de Portugal, al igual que muchos de los profesores del colegio alemán de Lisboa. La solicitud es rechazada y estos alumnos debieron marchar al Colegio Alemán de Madrid.

A pesar de su actuación durante la guerra, fue objeto de ataques y sospechas por parte de los servicios de información aliados. Alguna prensa, como el Diario El Motín, lo acusaron a él y a su empresa de ser “un foco

potentísimo de propaganda germanófila”. Los servicios de información aliados residentes en España iniciaron una campaña de acoso y recibo contra el cónsul Engelhardt en Sevilla. Los periódicos franceses Le Temps y Le Matin se destacaron en esta campaña de desprestigio contra el cónsul alemán con la idea y objetivo de apartarlo de sus cargos empresariales. Una manifestación de esta campaña fue la cuestión de las listas negras. El gobierno británico, en base a la información recogida por sus servicios de inteligencia, elaboró varios listados con los nombres de particulares y sus negocios, tanto alemanes como simpatizantes de los alemanes (germanófilos) que estuviesen instalados en países neutrales. Con este señalamiento público, se procedía, según el criterio aliado, a la identificación de sus potenciales enemigos pues la guerra era total e incluía todos los ámbitos de la vida: economía, cultura, etc., no solo el militar. Otto Engelhardt, y por extensión sus negocios y empresas, fue incluido en una lista negra elaborada por el gobierno británico. El objetivo era tanto la prohibición del comercio entre personas o entidades que tuviesen negocios en Inglaterra con Engelhardt, como impedir en España el comercio entre casas españolas y las personas y entidades señaladas en la referida lista negra. Engelhardt se dirigió al Ministerio de Estado en busca de amparo y alegó sus más de 20 años de residencia en España, así como el cumplimiento escrupuloso de las leyes españolas. Y añadía: “La inclusión de mi nombre en una lista llamada negra que me señala ante personas españolas es un hecho mortificante y depresivo para mi persona, contra el que no encuentro otra defensa que solicitar el amparo del Gobierno de S.M.”.

Donde la presión aliada tuvo más éxito fue en el apartamiento de Otto de la dirección de sus empresas. Los aliados chantajearon al gobierno español con cortar los suministros de carbón y materias primas si Otto no era apartado de su cargo. Ningún alemán podía estar al frente de una compañía tan puntera, y Otto dimitió de sus cargos, tanto en la Compañía Sevillana de Electricidad como la de Tranvías en 1919.

CONVERSIÓN AL REPUBLICANISMO Y AL PACIFISMO (1919-1936)

La firma del Tratado de Versalles (28 de junio de 1919) por parte de Alemania supuso un auténtico marasmo nacional por la dureza de sus términos. La votación fue de 237 votos a favor y 138 votos en contra (demócratas, Partido Popular Alemán y Partido Nacional Alemán.) El Tratado de Versalles (el diktat que llamaban los alemanes) responsabilizó a Alemania del estallido de la guerra (Art.231). Las consecuencias económicas fueron brutales

puesto que los Aliados cargaron sobre Alemania todos los gastos de la guerra y la gravaron con altas reparaciones de guerra. El resentimiento de la sociedad alemana por el Tratado de Versalles fue enorme y afectaba a casi todas las capas profesionales. El publicista y escritor alemán Arthur Moeller van der Bruck (1876-1925) resumió su rechazo al Tratado de Versalles en los siguientes términos: “Una paz que ha mutilado a Alemania, que nos ha robado una parte de nuestro suelo patrio, que nos ha arrebatado el agua de nuestros ríos y nos ha prohibido incluso la libre disponibilidad del aire”.

El fin de la guerra y el inicio de una promesa de paz generalizada en el continente no trajo sosiego a la vida de Otto. En 1919 fue cesado de su cargo de cónsul honorario tras una ejecutoria ejemplar reconocida por la sociedad sevillana. Aparte de las amputaciones territoriales, la desmilitarización, y las reparaciones de guerra algunas cláusulas del Tratado de Versalles también afectaban a las propiedades y negocios de los alemanes en el extranjero. Al poco tiempo, marchó para su Alemania natal a recoger a su hijo Conrado, quien no había visto desde antes de la guerra. Conrado sufrió graves heridas recibidas en la campaña de Rusia y su familia, en principio, creyó que no había sobrevivido a la guerra.

Los años veinte se iniciaron en Alemania de la manera más convulsa, anárquica y cruenta tras su derrota en la guerra. Alemania dejaba de ser Imperio para abrazar un sistema democrático (República de Weimar) que centró las críticas aceradas de Engelhardt por su rápido deterioro. El excónsul aseveraba que los principales puestos políticos los ostentaban monárquicos nostálgicos del desaparecido Imperio alemán. Los gobernantes alemanes tomaron la forma republicana como mal menor sin devoción puesto que la antigua clase dominante y dirigente conservaba su influencia.

El problema de fondo es que la democracia alemana nació de una revolución, pero el viejo orden social del Imperio mantuvo su influencia y poder. La mayoría de los empresarios, grandes industriales, comerciantes y banqueros, interpretaban que los gobiernos de la República favorecían demasiado los intereses de la masa trabajadora. Alemania se encontraba acogotada por las deudas de guerra. El margen de maniobra del gobierno alemán era precario puesto que se debatía entre satisfacer a los aliados y no cargar demasiado a su propia población. Se apercebía que el cambio en la estructura del poder no era tal. No existía la monarquía, pero el gobierno socialdemócrata continuaba, en muchos aspectos la política, conservadora. Con un tono irónico escribió que “todo el mundo en Alemania sabe que los señores socialistas

en el gobierno, enfundados en largas levitas burguesas, miraban al socialismo como un fino licor, del cual no tomaban más que pequeñitos traguitos a escondidas, en cambio alzando la vista a las caras destempladas de los señores barones y generales que mangonearon con toda tranquilidad la traición de la república”.

A partir de ahí, comienza un tiempo marcado por las desavenencias con el gobierno alemán y algunos de sus representantes. En un acto de ruptura con su pasado, el ya excónsul decide devolver al gobierno alemán todas las condecoraciones con las que le había premiado por los excelentes servicios prestados a Alemania en los que comprometió sin reserva, como buen alemán, su situación y fortuna.

Aparte de las amarguras y sinsabores que le produjo la política, la nueva década brindó a Otto la emoción de una nueva etapa de su vida. Hombre ilustrado, inquieto y curioso fundó el laboratorio farmacéutico Sanavida, con el que creó medicamentos como Nervidin, o el célebre Ceregumil, un complemento energético. Como si un hombre del Renacimiento fuera, desde su residencia de Villa Chaboya (San Juan de Aznalfarache), amplió los horizontes del conocimiento dando rienda suelta a su faceta de inventor. Engelhardt registró cuatro patentes; un brasero cerrado de combustión continua, un método para la fabricación de madera artificial, unas instalaciones eléctricas protectoras contra robos e incendios y una aguja perpetua de alambre para gramófonos.

Desencantado con la política alemana, Otto Engelhardt pidió la nacionalidad española en 1931, concediéndosela el gobierno de la II República, y como español viviría sus últimos días. Ferviente pacifista, atacó la barbarie que presentaba la guerra y su verdadera naturaleza. En sus páginas afirmaba que “la guerra es un crimen y un negocio sucio que no sirve para arreglar las cuestiones entre las naciones, como hemos visto prácticamente, sino para llenar los bolsillos de los opulentos industriales”. Consideraba igual de fútil la guerra como crimen, como la paz de Versalles que los aliados impusieron a la Alemania vencida. La sanción de la ilegalidad de la guerra como instrumento en las relaciones internacionales, que se hizo en la Constitución española de 1931, mereció las alabanzas de Otto: “Como España es el primer país que en su Constitución republicana se enfrenta contra el crimen de la guerra, exclamo con todo corazón ¡Viva España!”.

El republicanismo que no pudo vivir para su Alemania natal lo disfrutó en España con la II República española de la cual fue un acalorado defensor. Hombre comprometido con sus ideas, Otto mantuvo una relación estrecha con el periodista José Laguillo, quien a través de las páginas de El Liberal expresaba sus ideas en contra de la guerra, a favor de la paz y la

República y opuesto a la nueva amenaza que surgía de Alemania: el nazismo.

PRIMERA ADVERTENCIA SOBRE EL NAZISMO (1933-34)

Otto Engelhardt fue una mente preclara en la denuncia del nazismo, de sus métodos y lo que iba a significar en la historia. Nos puede sorprender, desde nuestra visión actual, la claridad con la que denuncia los métodos nazis y sus brutalidades cuando en aquel momento muchísimos alemanes prestaban un apoyo incondicional a Hitler. Otto percibía que bajo la coreografía del nazismo con su estética atrayente y sus promesas de restablecimiento del honor nacional se escondía la más sórdida y brutal de las tiranías. Comentaba al respecto de los métodos nazis lo siguiente: “No es injusta la protesta del mundo civilizado contra las barbaridades empleadas por los nazis en su llamada revolución nacional; lo que ha pasado en las cárceles y campos de concentración es de tal naturaleza que el -Infierno de Dante- en comparación con las referencias verídicas aparece como una humorada”.

El año 1932 fue crucial para Alemania debido a las contiendas electorales que se libraron. En las elecciones presidenciales del 13 de marzo, el presidente Hindenburg obtuvo 18.651.497 votos (49,6 %) mientras que Hitler, su directo competidor, obtuvo la segunda posición con 1.339.446 votos (30,1 %). La segunda vuelta de las elecciones consolidó el triunfo del viejo mariscal, puesto que redobló su victoria electoral con el 53% de los votos, aunque Hitler también aumentó los suyos (36,8 %). En las elecciones legislativas para determinar la composición del Parlamento (Reichstag), el 31 de julio de 1932, el partido nazi obtuvo 13.745.800 votos, que se tradujeron en 230 escaños (primera fuerza política en el Parlamento alemán). Se ha comentado con demasiada ligereza que Hitler, al contrario que otros dictadores, fue elegido democráticamente. Esta afirmación hay que tomarla con pinzas pues si bien es cierto que usó los métodos parlamentarios y la legalidad vigente, su advenimiento al poder fue, realmente, obra de un complot de algunos miembros del gobierno alemán. Como hemos visto, el NSDAP había alcanzado su techo electoral y empezaba a declinar paulatinamente.

Finalmente, el anciano presidente Hindenburg, sometido a fuertes presiones, decidió nombrar a Hitler canciller del Reich el 30 de enero de 1933. El juramento del nuevo canciller fue toda una declaración de cinismo puesto que prometía justo lo que no iba a cumplir: “Emplearé mi energía para conseguir el bienestar del pueblo alemán, para proteger la Constitución y las leyes del pueblo alemán, desempeñar los deberes de

mi cargo y cumplir mi misión con imparcialidad y justicia para todos". Los nazis estaban decididos a dismantlar el sistema republicano alemán, anulando todos sus resortes legales paso a paso. Tras el incendio del Reichstag (27 de febrero de 1933), Hitler aprovechó como coartada este suceso para declarar la ilegalidad de socialistas, comunistas, ... y todos los partidos políticos menos el nazi. El incendio del Parlamento alemán (provocado por los propios nazis) fue seguido, el 28 de febrero, de la promulgación de la Ley para la Defensa del Pueblo y del Estado. Esta ley supuso la demolición total de la Constitución de Weimar ya que abrogaba todos los artículos constitucionales referentes a la libertad personal, de expresión, de asociación y de prensa. Casi un mes después, el 23 de marzo de 1933, el Reichstag concedió al canciller Hitler plenos poderes tanto para legislar ordinariamente como para proyectar y liderar la nueva política exterior.

El régimen nazi no perdía el tiempo y raudamente aprobó el decreto ley del presidente del Reich para la protección de la nación y el Estado. Una perversión de la Constitución de Weimar que usaba para, precisamente, derogar el Estado de Derecho y las libertades individuales. Usando el artículo 48 del texto constitucional, y con el pretexto de "impedir los actos de violencia comunistas que ponen en peligro la existencia del Estado, se decreta con carácter de ley" la directa abolición de los artículos 114,115,117,118,123,124 y 153 de la Constitución alemana. Luego especificaba el decreto los distintos delitos que incurrirán en pena de muerte y los castigados con cadena perpetua en sus artículos 181 (alta traición), 229 (envenenamiento), 307 (incendio), 311 (explosión),312 (inundación), 315 (descarrilamientos) y 324 (epidemia). En menos de tres meses, el régimen democrático y constitucional de la República de Weimar había sido destruido. Como definió Martin Broszat, las prácticas nazis suponían la "perversión del derecho, porque rompe la jerarquía de las normas jurídicas, al derogar leyes mediante un decreto y legalizar acciones ilegales".

El establecimiento de la dictadura nazi caminaba a pasos agigantados. El campo de exterminio de Dachau fue inaugurado por Hitler el 21 de marzo de 1933, 50 días después de alcanzar el poder Hitler. En mayo de 1933 se anulaba toda actividad sindical y en julio, la Alemania nazi firmaba, como primer timbre de prestigio exterior, el Concordato con la Santa Sede. Otto, desde España, denunció el encarcelamiento en campos de concentración a personalidades insignes de la intelectualidad alemana como Fritz Kaverall (director y jefe de estudios), Fritz Kuester (secretario de la sociedad alemana por la Paz), el profesor Luening, etc. El único

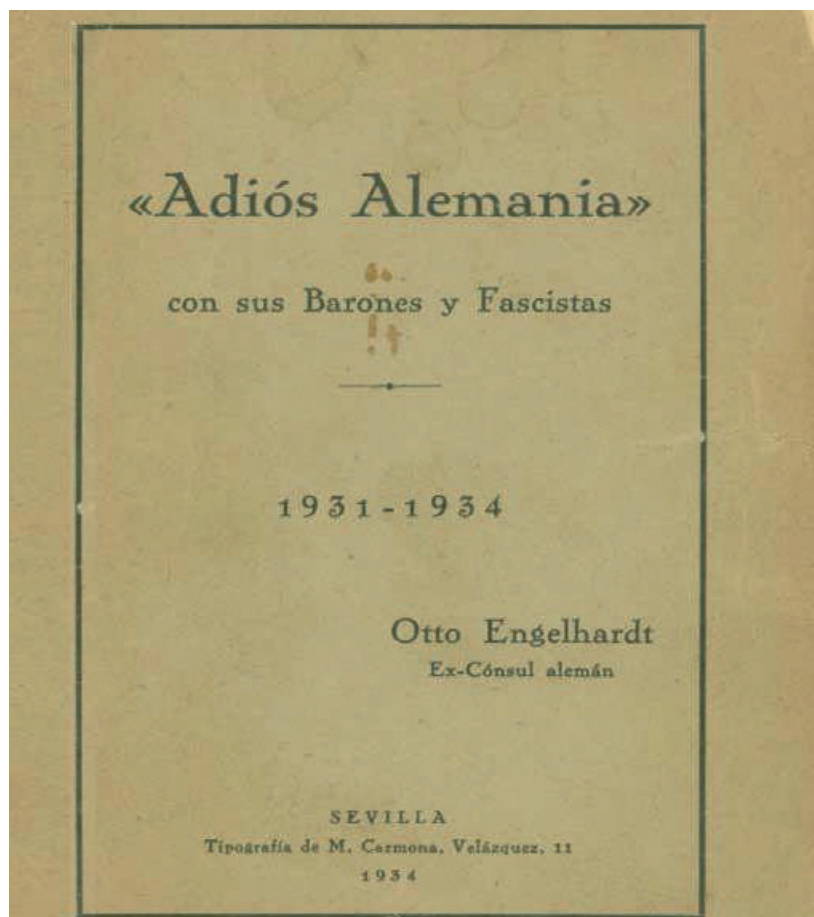
obstáculo legal y simbólico para el acceso al poder total y absoluto de Hitler lo representaba el anciano presidente del Reich; el mariscal Hindenburg. Aún seguía ostentando la Jefatura del Estado, pero debido a su avanzada edad los nazis sabían que no tendrían que esperar mucho para que quedara vacante. En agosto de 1934 muere Hindenburg y Hitler asume todos los poderes del Estado, pues fusiona la Jefatura del Gobierno más la Presidencia del Estado. Hitler aprovecha la coyuntura para instaurar la obligación al Ejército del juramento de obediencia incondicional al Führer. Un juramento no a la Nación o al Estado sino un encadenamiento legal a un poder personal. La conclusión es clara y perversa: traicionar al Führer es traicionar a la patria. Algunos observadores extranjeros como Chaves Nogales, destinados como corresponsales de prensa en ese momento en Alemania, describieron a la perfección lo que iba a suceder. La desaparición de Hindenburg suponía el establecimiento fulgurante de la Alemania nazi: "Un Decreto que hace innecesaria la firma de Hindenburg para la promulgación de las leyes. Lo cierto es que un día no lejano, Alemania se vestirá de luto por su glorioso mariscal. Ese día, lo más lógico es que el canciller Hitler sea proclamado regente del Imperio".

Otto, desde España, y en concreto su residencia de San Juan de Aznalfarache, observaba con horror el rápido establecimiento de la dictadura nazi en su antigua patria. No obstante, no fue un opositor pasivo sino que pronto empezó a moverse para denunciar, a través de artículos de prensa, la política nazi o apoyar asociaciones que prestaban ayuda a los refugiados que huían de Alemania. Tal fue el caso del apoyo de Otto al Centro de Asistencia en París para socorrer a los republicanos alemanes que huían de los nazis. A través de anuncios en la prensa española se rogaba que los republicanos alemanes en España se pusieran en contacto con el excónsul alemán Otto Engelhardt. Uno de los momentos álgidos del enfrentamiento de Otto Engelhardt con Hitler fue con ocasión de la muerte del presidente del Reich, Hindenburg en agosto de 1934. En un hecho insólito, Otto dirigió un telegrama urgente a Hitler, con fecha de 6 de agosto de 1934, ordenándole la clausura de los campos de concentración. Otto quien se dirige al líder nazi con la curiosa fórmula de dirigido al presidente Hitler de la República alemana, le recuerda que, aprovechando el fallecimiento del presidente Hindenburg, "miles de alemanes esperan la vuelta de su patria a la civilización y ruega disuelva inmediatamente los campos de concentración pues son un bochorno para un país civilizado" y cita a algunos de los confinados en los campos como Thaelmann, Ossietzki, etc.

ALEGATO CONTRA EL TOTALITARISMO: ADIÓS ALEMANIA (1934)

Otto Engelhardt, ya retirado como cónsul, escribió en 1934 sus memorias, tituladas Adiós Alemania: con sus Barones y Fascistas, impresas en la ciudad de Sevilla en la imprenta-papelería de Manuel Carmona de los Ríos (padre del fotógrafo Fernando Carmona), situada en el número 11 de la calle Velázquez. Es una pequeña obra escrita a modo de alegato para defender su honor, mancillado por diversas instancias gubernamentales alemanas y por los aliados durante la guerra. El preámbulo es rotundo en este sentido: "Yo escribo esto en defensa propia, porque he visto que para un alemán en el extranjero, si él es republicano, no existe en la República alemana ni derecho ni justicia (...) En esta lucha tomo yo parte con la referencia verdadera de mi propia suerte y con la palabra libre, cierta y sin contemplaciones". Hay que tener en cuenta el contexto histórico en que se publicó, en pleno ascenso y consolidación de los nazis en Alemania. El excónsul relata los principales acontecimientos de su vida en los distintos puestos que ocupó en el mundo empresarial y sus vivencias como cónsul honorario en Sevilla. Dedicó varias páginas a criticar coléricamente al sistema político alemán de entreguerras, lamentando la degradación que sufrió la República de Weimar tras el fin de la Gran Guerra, puesto que los principales puestos políticos los ostentaban monárquicos nostálgicos del desaparecido Imperio alemán, por lo que no podría así consolidarse ningún verdadero sistema democrático.

Con un tono trágico y vehemente, no reñido con la directa ironía, Otto Engelhardt desmenuza los aspectos más contradictorios e irracionales del nazismo. Por ejemplo, el antisemitismo del que hizo bandera Hitler es ridiculizado en las páginas de su obra. Escribe: "La obra gigantesca de pura cepa alemana es de Ricardo Wagner: Los maestros cantores de Nuremberg. En esta obra todo es alemán en sumo grado: la leyenda, el texto, la música, hasta la hombría e independencia del ciudadano poeta-zapatero, adornos morales de los que se ha perdido mucho en el curso de los siglos ¿y acaso esta obra fenomenal y gigantesca alemana ha creado un hombre que tenía una abuelita judía? - ¡Viva la abuelita!" Realmente, lo que los nazis denominaban cuestión judía, a pesar del dramatismo que llegó alcanzar, no deja de revestir incoherencia e irrealidad, puesto que los judíos estaban asentados en tierras alemanas desde hacía siglos. El grado de asimilación e integración de la población judía en las capas profesionales de Alemania era en alto grado. Los alemanes judíos participaban en



Portada de la obra de Engelhardt *Adiós Alemania*. (*Adiós Deutschland*) (1934) impresa en Sevilla en la imprenta de M. Carmona.

una proporción superior a la media en la vida cultural y científica del país y, lo más doloroso, miles de ellos habían luchado como todos los alemanes, en la Gran Guerra de 1914-1918 como soldados y oficiales. Carl Amery destacó en su obra *Auschwitz. ¿Comienza el siglo XXI?* (2002) la locura irracional de las políticas de Hitler capaces de dañar los intereses del propio país para imponer sus tesis. Así, el régimen nazi llegó a aceptar la pérdida de mentes brillantes en los campos de la ciencia, la literatura y el arte ya que “A las urgentes advertencias de que, eliminando a los especialistas de primer orden judíos, la física y la química alemanas se veían seriamente amenazadas, Hitler respondía que entonces habría que pasarse un tiempo sin física y sin química”.

El hito legislativo del nazismo fueron las tristemente célebres Leyes de Nuremberg aprobadas el 15 de septiembre de 1935 que supusieron la muerte civil de los judíos en Alemania. Los dos primeros artículos se dedicaban a desgarnar los distintos tipos de relaciones personales entre arios y judíos, que estaban prohibidas, incluidas relaciones sexuales, matrimonios, asociaciones mercantiles, etc. Un artículo especialmente hiriente, que pocas veces se trae a colación es el Artículo 4. Este artículo señala: “Queda prohibido que los judíos enarbolan o engalanen con los colores nacionales. En cambio, pueden engalanar con los colores judíos. El ejercicio de este derecho queda garantizado por el Estado”.

Este artículo hería el sentimiento nacional y dejaba, radicalmente, claro, la concepción nazi: los judíos no forman parte de la nación alemana

“CON HITLER NO HABRÁ PAZ”

La obra de Otto Engelhardt *Adiós Alemania* recoge, al final del texto, como anexo una declaración del príncipe Max Carlos de Hohenlohe-Langenburg bajo el categórico título de “Con Hitler NO habrá paz”, del año 1934 cuando el nazismo acababa de tomar el poder y aún no había mostrado todo su calendario de horror. El alegato del príncipe Max Carlos de Hohenlohe-Langenburg giraba en torno a la situación del Sarre, próxima su anexión a Alemania tras un plebiscito celebrado en 1935. El príncipe alemán hace un clamor a la población y se declara como católico y desea preservar el estatu quo del Sarre. Sobre la política nazi declaró lo siguiente: “para preservar sin duda la población del Sarre de aquella Alemania falseada por Adolfo Hitler. Ochocientas mil almas no han de entrar en aquel infierno de la barbarie pagana más terrible con su esclavitud corporal y espiritual que les amenazaría por reintegrarse al «Tercer Reich» ahora. Porque nuestra patria verdadera y espiritual, la tierra de los poetas y pensadores, Goethe, Schiller y Kant, aquella Alemania grande y respetada por el mundo, traicionaríamos si hiciéramos la paz con Hitler, el que no es alemán, ni genio,

ni cristiano”. Una línea de pensamiento, idéntica a la de Otto Engelhardt, en lo referente a los verdaderos cimientos nacionales de Alemania basados en la cultura y la ciencia.

El enfrentamiento con el nazismo fue encarnizado hasta el punto que el nuevo cónsul alemán en la ciudad, Gustav Draeger, presionó al diario *El Liberal* para que Otto dejara de escribir artículos críticos con Hitler y, lo más grave, comenzó una labor de vigilancia de las actividades y movimientos de Engelhardt. El régimen nazi orquestó una campaña de desprestigio de Otto Engelhardt con vistas a suprimir a un importante opositor en el extranjero llegando al extremo de denunciarlo como hombre peligroso ante las autoridades españolas. Una manifestación de esa aversión al nazismo y lo que representa es que sobre su casa flameaba la bandera alemana compuesta de los colores negro, rojo y oro (como la actual), reivindicada por Otto como la bandera legítima de Alemania. Otto era lo bastante perspicaz para saber distinguir entre nazismo y Alemania, entre Hitler y alemanes, pues alababa “hechos del genio alemán como los aviones y el zeppelin”, productos de la obra de un pueblo y no, necesariamente, manipulados por una determinada ideología política”.

CONCLUSIONES

El advenimiento del régimen nazi en Alemania fue una prueba mortal que no pudo superar. La cruel vorágine del verano de 1936 acabó devorando a uno de los hijos más ilustres de Sevilla. Alemán de nacimiento (ya se consideraba español de corazón y elección), manifestó su intención de “quedarme aquí hasta el fin de mi vida, y por eso tiene una gran importancia para mí que los sevillanos guarden el buen concepto que me he adquirido en tantos años de residencia en Sevilla”. El valor del pensamiento político de Otto Engelhardt radicó en su evolución en unas circunstancias difíciles. La búsqueda y puesta en valor del ideario republicano, primero en su país natal, Alemania, y luego en su país de adopción, España. Estamos habituados a contemplar el veredicto del nazismo a través de sus vencedores tras la Segunda Guerra Mundial. La biografía de Otto Engelhardt pone en valor el testimonio y obra de los alemanes antinazis.

AMERY, Carl. *Auschwitz. ¿Comienza el siglo XXI?*. Turner. Fondo de Cultura Económica. 2002

BRACHER DIETRICH, Karl. *La dictadura alemana*. Alianza. Madrid. 1993. 2 vols.

CHAVES NOGALES, Manuel. *Bajo el signo de la esvástica. Cómo se vive en los países de régimen fascista*. Almuzara. 2012.

ENGELHARDT, Otto. *Adiós Alemania. Con sus Barones y Fascistas*. Tipografía de M. Carmona. Sevilla. 1934.

THORNTON, M.J. *El nazismo (1918-1945)*. Orbis. Barcelona. 1985.

WEITZ, Eric D. *La Alemania de Weimar. Presagio y tragedia*. Traducción de Gregorio Cantera. Turner. Madrid. 2019.



ARTÍCULOS:

EL HOLOCAUSTO, UNA REFLEXIÓN DESDE LA MEDICINA

Rosa Ríos Cortés y Esteban González López*

INTRODUCCIÓN

El Holocausto es uno de los hechos históricos más importante del siglo XX.

La puesta en marcha a partir de 1933 de las políticas raciales del Partido Nazi llevó a la marginación y exclusión de diversos colectivos, cuyas vidas eran consideradas sin valor. El inicio de la II Guerra Mundial en 1939 marcó el comienzo del asesinato planificado y médicamente supervisado de personas con discapacidad física o psíquica.

Entre 1933 y 1945 seis millones de judíos fueron asesinados. Hubo otras víctimas como gitanos, homosexuales, Testigos de Jehová, prisioneros políticos y, en general, todos los considerados "asociales", que no encajaban en el ideal racial nazi.

Para llevar a cabo este programa de limpieza racial, el Partido Nazi contó con la participación activa de médicos y personal sanitario. Durante la guerra, se llevan a cabo experimentos con prisioneros de los campos principalmente con fines militares.

POLÍTICA RACIAL EN EL NACIONALSOCIALISMO

Los médicos fueron claves en el desarrollo e implementación de la política racial del estado alemán durante el nazismo, ya que gran parte del ideario nazi tenía un sustrato biológico.

Se produjo una verdadera simbiosis entre las ideas eugenésicas, el darwinismo social y el Nazismo, de tal modo que este se dotó de un soporte pseudocientífico. Según la ideología nazi, para purificar la raza aria había que evitar que se reprodujeran los "inútiles" y deshacerse de las vidas que no solo "no merecían ser vividas", sino que además suponían un gasto para la nación. La medicina moderna, con sus avances diagnósticos y terapéuticos, iría según ellos, en contra de la evolución y de las ideas de Darwin, ya que, al prolongar la vida, se evitaba la selección natural de la especie humana. Los judíos constituían para los nazis el grupo paradigmático de raza inferior. Se les consideraba como parásitos dentro de la nación alemana.

EL PROGRAMA DE ESTERILIZACIÓN

En Julio de 1933, se promulgó la Ley sobre la prevención de descendencia con enfermedades hereditarias, según la cual 300

tribunales formados por médicos y abogados debían decidir sobre la esterilización forzosa de ciudadanos del Reich con las siguientes enfermedades: esquizofrenia, trastorno maniaco depresivo, epilepsia, corea de Huntington (baile de San Vito), alcoholismo, sordera y ceguera hereditaria, incapacidad intelectual y deformidad física severa.

Se estima en 400.000 el número de alemanes y austriacos que fueron esterilizados entre 1934 y 1939 mediante cirugía o radiaciones.

LEYES DE NUREMBERG

En septiembre de 1935, se aprueban las Leyes de Nuremberg, que prohibían los matrimonios y las relaciones entre arios y no arios (judíos y gitanos principalmente). Asimismo, se requería que las parejas aportaran un examen médico previo a su matrimonio demostrando la inexistencia de enfermedades transmisibles genéticamente. El aborto y la homosexualidad fueron perseguidos.

LA ACCIÓN T4: EL EXTERMINIO DE LOS ENFERMOS

Este programa se denominó en clave, T4 Aktion, por estar ubicada la sede del mismo en un edificio de la calle Tiergarten nº 4 en Berlín. Coincidiendo con el inicio de la II Guerra Mundial, Hitler autoriza a acabar con todos los considerados "seres improductivos". Esta iniciativa suponía para el III Reich un ahorro de recursos necesarios para un país en guerra.

Los asesinatos tuvieron lugar en cinco hospitales psiquiátricos y una antigua cárcel (Hartheim, Graefeneck, Pirna-Sonnenstein, Bernburg, Hadamar y Brandenburg). Allí eran enviados los enfermos procedentes de otras instituciones.

Se informaba a la familia del traslado forzoso para un mejor cuidado, así como de la prohibición de las visitas. El método utilizado para el asesinato era la inhalación de monóxido de carbono en cámaras de gas construidas para tal fin.

De este modo, hasta 1941 fueron asesinados 70.273 adultos incapaces de trabajar y con diversos problemas psiquiátricos y diferentes grados de discapacidad.

Los médicos se encargaban de revisar los datos de los enfermos, administrar el gas letal y firmar certificados con falsas causas

de defunción.

Desde 1941 hasta el final de la guerra, los asesinatos de enfermos prosiguen mediante la administración de fármacos. Se estima en 110.000 personas las asesinadas en esta fase.

LOS MÉDICOS JUDÍOS EN LOS GUETOS

Tras la invasión de Polonia, los nazis concentran a los judíos en los guetos. Se trataba de zonas de las ciudades donde eran confinados en condiciones terribles de hambre, frío y hacinamiento, lo que provocaba la aparición de epidemias. Allí, los médicos judíos dan una lección de resistencia y atienden a los enfermos en clínicas y hospitales improvisados. Además, en el gueto de Varsovia, llevan a cabo una investigación pionera sobre el hambre y establecen una facultad de medicina clandestina.

LOS CAMPOS DE CONCENTRACIÓN Y EXTERMINIO

En 1942 se celebró en Wannsee (Berlín) una conferencia de altos cargos nazis donde se implementó la logística definitiva para la conocida como "Solución final al problema judío". La experiencia alcanzada en el asesinato de los enfermos mediante gas en la Operación T4 fue clave para el exterminio de los judíos y de otros grupos en los campos de la Polonia ocupada (Sobibor, Belzec, Treblinka, Chelmno, Majdanek y Auschwitz).

Desde todos los puntos de la Europa ocupada, llegan trenes a los campos. Los médicos de las SS serán los encargados de seleccionar a los aptos para el trabajo esclavo en las industrias situadas en las proximidades. El resto irán a las cámaras de gas donde será Zyklon B el producto utilizado.

EXPERIMENTOS MÉDICOS

Probablemente, sea el aspecto más conocido, ya que muchos médicos aprovecharon la existencia de miles de personas privadas de libertad para llevar a cabo experimentos con seres humanos que fueron utilizados para investigar con fines militares, desarrollar nuevos fármacos o justificar las teorías raciales nazis.

Se expuso a prisioneros a situaciones ambientales extremas de presión y temperatura,

*ESTEBAN GONZÁLEZ LÓPEZ Y ROSA RÍOS CORTÉS.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID.

ESTEBAN.GONZALEZ@UAM.ES



Topografía del terror.

e incluso se les alimentó únicamente con agua salada. Se les inocularon enfermedades, se les produjeron artificialmente heridas y se llevaron a cabo distintos métodos de esterilización.

EL JUICIO DE LOS MÉDICOS Y EL CÓDIGO DE NUREMBERG.

En Nuremberg, tras la finalización de la II Guerra Mundial no solo se juzgó a dirigentes nazis como Herman Göring y Rudolf Hess sino también a veinte médicos y tres colaboradores, de los cuales siete fueron condenados a muerte.

El veredicto final del juicio contra los médicos contenía los diez puntos que constituyen el denominado Código de Nuremberg, que establece las normas éticas que se deben observar en la investigación con seres humanos y es la base de toda la normativa posterior.

LA ASIGNATURA EL HOLOCAUSTO, UNA REFLEXIÓN DESDE LA MEDICINA

Lo aprendido acerca de la conducta de los médicos y otros sanitarios durante el nazismo permite la reflexión sobre aspectos éticos relacionados no solo con la forma de llevar a cabo la investigación, sino también con el deber de atender a todas las personas con independencia de su situación social, económica, religiosa, cultural, género y situación de salud.

La formación de todos los futuros profesionales en una sociedad plural ha de incorporar materias transversales en las que se aborde el respeto a la diversidad. El análisis del periodo nazi sirve como ejemplo de conductas que deben ser evitadas.

En 2011 la Universidad Autónoma de Madrid publicó una convocatoria para que los profesores de dicha universidad diseñaran asignaturas transversales orientadas al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, de igualdad entre hombres y mujeres, de solidaridad, de protección medioambiental, y de fomento de la cultura de la paz.

Nosotros presentamos un proyecto basándonos en la experiencia del curso de verano que junto con Centro Sefarad Israel organizamos en septiembre de 2010.

Tras su aprobación, nuestra asignatura titulada: El Holocausto, una reflexión desde la medicina, ha sido impartida ininterrumpidamente desde septiembre de 2012. La media de alumnos matriculados por año es de 50. Al ser una materia transversal cualquier alumno de la Universidad Autónoma puede elegirla.

Los objetivos son los siguientes:

- Desarrollar actitudes de respeto a las diferencias culturales, de género, estado de salud y cualquier otra.
- Difundir los valores y actitudes que han de caracterizar a los profesionales sanitarios confrontándolos con las actuaciones médicas durante el nacionalsocialismo.

Esta asignatura permite, además el desarrollo de competencias generales y transversales como:

- Fomentar la capacidad de razonamiento crítico y autocrítico.
- Reconocer los elementos esenciales de la profesión médica incluyendo los principios éticos, las responsabilidades legales y el ejercicio profesional centrado en la persona.
- Saber aplicar el principio de justicia social a la práctica profesional y comprender las implicaciones éticas de la salud en un contexto mundial en transformación.
- Conocer y aplicar de forma práctica los fundamentos de la bioética y resolver conflictos éticos.
- Saber abordar la práctica profesional respetando la autonomía del paciente, sus creencias y cultura.

El curso comprende 8 módulos de 2 horas con los siguientes contenidos:

- Aspectos históricos 1918-1945.
- Taller para analizar documentos históricos (escritos, gráficos y audiovisuales)
- Medicina y enfermería en el nazismo.
- Los médicos judíos en los guetos y en los campos.
- Los médicos nazis en los campos de concentración y exterminio.
- Los experimentos médicos en los campos.
- Secuelas físicas y psíquicas en los sobrevivientes del Holocausto.
- Lecciones del Holocausto para la medicina actual. El deber de recordar.

La metodología del curso es eminentemente participativa.

En cada sesión, además de los contenidos teóricos, los alumnos realizan ejercicios prácticos consistentes en comentarios de textos, imágenes o fragmentos de documentales. Asimismo, cada semana han de



Isaac Borojovich en la UAM.

llevar a cabo un trabajo personal basado en los testimonios de víctimas, perpetradores o testigos. Como tarea final los estudiantes han de buscar una noticia actual que de alguna forma recuerde algunos de los temas tratados en clase y que pudiera estar relacionada con una ruptura de los valores éticos.

Nuestro curso sigue la filosofía educativa de Yad Vashem y del Museo del Holocausto de Washington, presentando la vida antes, durante y después del Holocausto, resaltando las historias personales y poniéndolas en su contexto histórico. Si los perpetradores intentaron por todos los medios deshumanizar a las víctimas, nuestro propósito es humanizarlas y provocar un sentimiento de empatía entre los estudiantes.

Todos los años, los alumnos han de cumplimentar un cuestionario con sus opiniones sobre ciertas cuestiones éticas antes y después del curso. Los estudiantes han de expresar su acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

- Comprendo que hay que poner límites a la investigación.
- Soy consciente del poder que puede llegar a tener un médico.
- Pienso que los médicos nos podemos negar a cumplir órdenes que creamos injustas.
- Creo que es posible mantener un comportamiento ético aún en situaciones difíciles.
- Reconozco que las circunstancias económicas y/o políticas pueden ejercer presión sobre mis actuaciones.

Hemos observado que tras el curso los estudiantes son más conscientes del poder que puede llegar a tener un médico, de la necesidad de establecer límites a la

investigación y de cómo las decisiones médicas pueden llegar a verse influenciadas por cuestiones económicas o políticas.

Asimismo, se pide a los alumnos que expresen sus opiniones sobre el impacto que podría tener para su carrera profesional nuestra asignatura. Estos son algunos ejemplos:

- Esta asignatura ofrece una aproximación diferente y muy original a muchos temas del Grado de Medicina, y una visión humanista muy cercana a los valores que debe tener un profesional sanitario.
- Los materiales y recursos que se nos facilitan y los que vemos en clase a veces son muy impactantes, pero te hacen reflexionar de muchas cosas de las que no te has dado cuenta antes.
- He aprendido mucho sobre aspectos históricos y médicos del Holocausto, pero lo más importante para mí ha sido reflexionar sobre los Derechos Humanos en general y sobre los derechos de los pacientes en las instituciones sanitarias. Es un curso muy importante para nuestra formación integral.
- El curso nos ayuda a reflexionar sobre uno de los episodios más trágicos de la historia de la Humanidad.
- La asignatura te da una amplia perspectiva de lo que debe ser un médico, los valores profesionales y el bienestar de los pacientes.
- Es un curso centrado en la parte más humana de la profesión.
- La asignatura te hace reflexionar sobre muchos temas éticos a los que te tendrás que enfrentar en un futuro muy próximo.
- Hemos tenido la oportunidad de aprender no sólo sobre la Medicina y el Holocausto sino sobre muchos otros aspectos psicológicos y sociales relacionados con la atención diaria de

los pacientes.

LOS VIAJES A LUGARES RELACIONADOS CON EL HOLOCAUSTO

Ya desde el primer año que impartimos la asignatura varios alumnos plantearon la posibilidad de conocer los lugares que habíamos visto durante las clases. Cracovia y Auschwitz fueron los elegidos para final de curso.

Visitar lugares relacionados con el Holocausto es una experiencia impactante para cualquier persona, pero para los estudiantes de Medicina puede tener un significado especial. Caminar por donde se cometieron atroces experimentos o donde fue llevado a cabo el asesinato de personas con discapacidad produce una gran impresión en los alumnos.

El valor de la vida humana y la lucha contra la discriminación pueden también ser enseñados durante las visitas a los campos de concentración y memoriales. Las situaciones de aprendizaje y la motivación son muy diferentes de las del aula convencional. Por ello hemos organizado y guiado varios viajes con nuestros alumnos.

Aunque Auschwitz y Cracovia son siempre los lugares que los alumnos proponen, en 2017 decidimos organizar un viaje a Alemania visitando el centro de exterminio de enfermos en Hadamar, así como el campo de Sachsenhausen y otros memoriales en Berlín. Este viaje fue llevado a cabo en colaboración con las Universidades de Düsseldorf y de Berlín.

Diariamente realizamos actividades pedagógicas previas y posteriores a las visitas. Los alumnos reciben información sobre los lugares que se visitan cada día, su significado y su relación con el Holocausto y la medicina.

En determinados momentos se realizan paradas para leer testimonios o poemas.

Los estudiantes que han participado en un viaje exponen su experiencia a sus compañeros del siguiente curso.

LOS TESTIMONIOS COMO UN RECURSO PEDAGÓGICO

Los testimonios de víctimas, perpetradores y testigos son un recurso pedagógico muy importante en la enseñanza del Holocausto.

La lectura y reflexión sobre las atrocidades cometidas por los médicos nazis permite a los alumnos identificar los valores que fueron traicionados por aquellos médicos que, además de ser ejecutores de la política racial del nazismo, aprovecharon su posición para avanzar en su carrera profesional.

Con el fin de personalizar a las víctimas y tener



Auschwitz.

en cuenta que detrás de cada ley siempre hay consecuencias para las personas, usamos fragmentos del documental *The Deaf Holocaust*, que contiene el testimonio de Erna Giese, una adolescente alemana sorda que fue esterilizada en cumplimiento de la Ley de Esterilización. Ella cuenta cómo durante toda su vida sufrió por no haber podido tener hijos. Las cartas enviadas por Martin Bader a su familia son otro de los testimonios que utilizamos para hablar de la Acción T4. Él era un zapatero alemán que padecía la enfermedad de Parkinson, lo cual le impedía trabajar. Tras varios ingresos en diferentes hospitales psiquiátricos fue enviado a Graefeneck donde fue asesinado.

Para hablar de los dilemas éticos a los que tuvieron que enfrentarse los médicos judíos empleamos los diarios del Dr. Avraham Weinreb, médico en el gueto de Vilnius, Lituania. Él tenía una pequeña cantidad de insulina y tuvo que decidir a qué pacientes diabéticos se la iba a administrar. Otro ejemplo es el de la Dra. Adina Blady, médico del hospital infantil del gueto de Varsovia que administró morfina a los niños para evitar que fueran llevados al campo de Treblinka.

En el módulo dedicado a los médicos nazis en los campos de concentración, usamos los diarios del médico de las SS, Johann Kremer, que prestó servicios en Auschwitz. Contienen anotaciones sobre lo rutinario que era para él el asesinato de los prisioneros en las cámaras de gas.

Gracias al testimonio de Mazaltov Behar

Mordoh, judía sefardí originaria de Salónica, sobreviviente de experimentos de esterilización en Auschwitz, podemos conocer cómo sobrevivió gracias a que un médico judío, el Dr. Maximilian Samuel, la cuidó y no le extirpó completamente sus ovarios dejándole un pequeño fragmento. Años más tarde tuvo un hijo.

Marcelino Bilbao, uno de los republicanos españoles deportado al campo de Mauthausen cuenta en su testimonio cómo fue víctima de un experimento con el fin de probar una vacuna contra la fiebre tifoidea.

Gracias a la declaración en el juicio de Nuremberg de Karl Hoellenrainer, gitano alemán, podemos conocer cómo en Dachau un grupo de prisioneros fueron alimentados con agua de mar para estudiar el comportamiento del cuerpo humano.

Los testimonios de víctimas, ya sean conocidos a través de sus diarios o entrevistas son un recurso muy útil, pero a lo largo de estos años hemos comprendido que conocer a un sobreviviente y poder hablar con él, es la experiencia más impactante y duradera para nuestros alumnos. Es por ello que todos los años asistimos a diferentes actos organizados por instituciones y llevamos a la clase, siempre que es posible, a algún sobreviviente o familiar. Escuchar su testimonio es siempre una lección de historia, resistencia y resiliencia, convirtiéndose así en una experiencia inolvidable.

BIBLIOGRAFÍA

•González López E, Ríos Cortés R. *Guía Docente de la asignatura "El Holocausto, una reflexión desde la Medicina"*. En https://www.uam.es/Medicina/documento/1242688511108/18911_GDT_El_Holocausto_ReflexionMedicina15_16_copia.pdf?blobheader=application/pdf

•González-López E, Ríos-Cortés R. *Visiting Holocaust-Related Sites with Medical Students as an Aid in Teaching Medical Ethics*. IMAJ 2016; 18: 257-260. En <https://www.ima.org.il/FilesUploadPublic/IMAJ/0/197/98671.pdf>

•González-López E, Ríos-Cortés R. *Medical student's opinions on some bioethical issues before and after a Holocaust and Medicine course*. IMAJ 2019; 21: 298. En <https://www.ima.org.il/FilesUploadPublic/IMAJ/0/353/176559.pdf>

•González-López E, Ríos-Cortés R. *Visiting Holocaust: Related Sites in Germany with Medical Students as an Aid to Teaching Medical Ethics and Human Rights*. Conatus - Journal of Philosophy 2019; 4: 303-316. En <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/Conatus/article/view/20963/19014>

•González-López E, Ríos-Cortés R. *Giving A Voice to the Victims of Nazi Medical Atrocities: Teaching Medicine and The Holocaust Through Testimonies*. Korot 2019-2020; 25: 119-138.

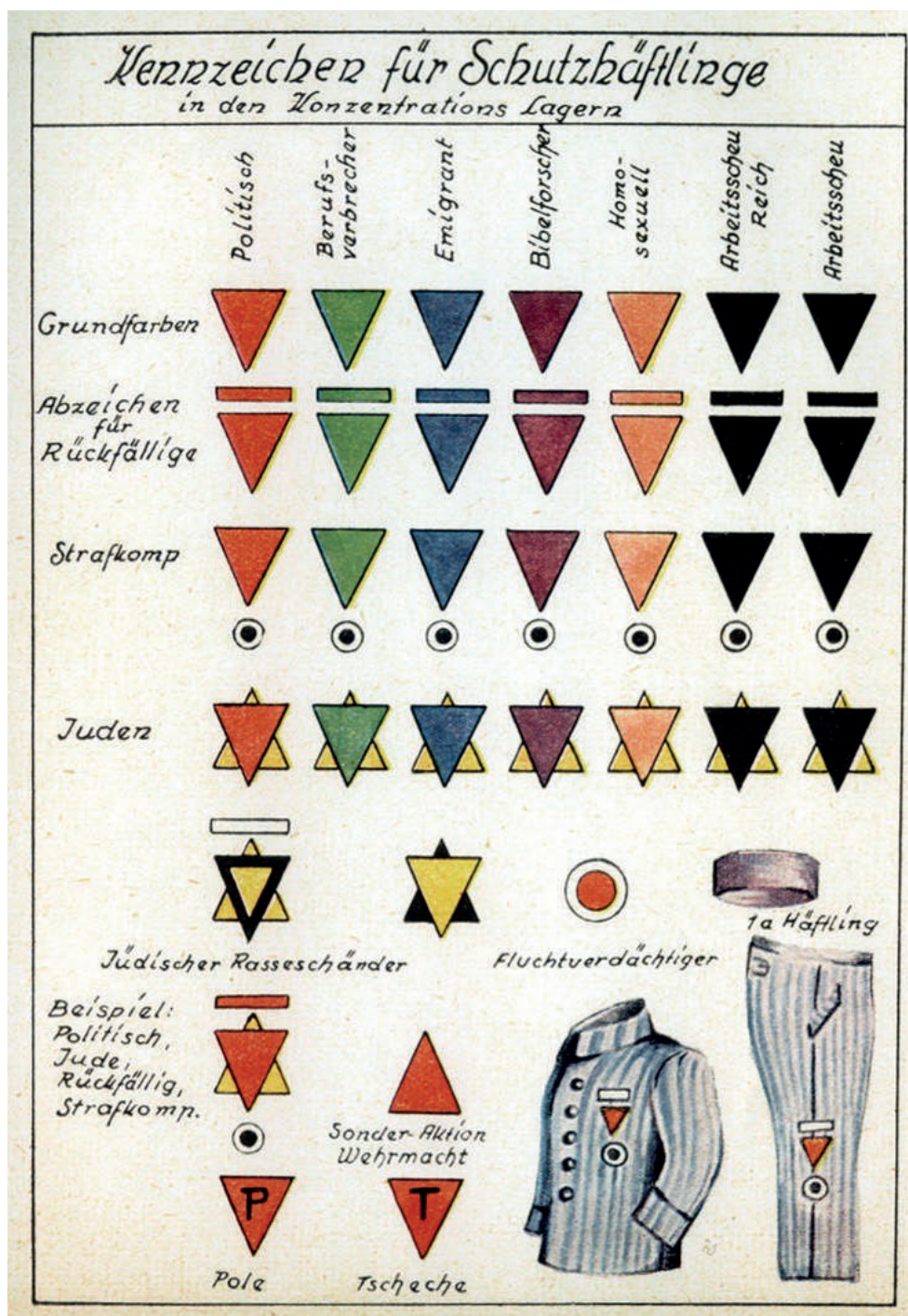
•El foco de los graduados de Yad Vashem: *Medicina y Holocausto*. En <https://www.yadvashem.org/es/blog/course-on-the-holocaust-and-medical-ethics.html>



ARTÍCULOS:

TRIÁNGULO ROSA: UNA APROXIMACIÓN AL NAZISMO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

Joel Kaplan y Claudio Román*



de traducciones-, escaso material en francés, italiano y portugués) sino también su dispersión. Por lo tanto, la idea fue, no solo compilar, sino organizar dichos materiales como parte de la propuesta del programa para su difusión generando un impacto tal en lxs educadores que les resultara sugerente para su uso en las instituciones y centros educativos. Los formatos que surgieron fueron múltiples; desde charlas y participaciones en congresos a cursos dirigidos a educadorxs formales e informales y al público en general. La aplicación comenzó a fines de 2020 y se viene sosteniendo hasta la actualidad.

Hemos participado en actividades organizadas por el Museo del Holocausto de Curitiba y el Centro Seferad Israel, hemos dado cursos para Amsafé Rosario, el Ministerio de Educación de Tucumán, la Fundación BAMA y el Centro Ana Frank de Buenos Aires, entre otros.

Una de nuestras preocupaciones ha sido qué material priorizar para difundir el cómo y su tratamiento. Es por ello que, comprometidos ambos con la ESI, adoptamos la mirada de la perspectiva de género, especialmente desde el marco teórico de las teorías queer que facilitan la comprensión del proceso. Tomamos conceptos de ellas que nos sirvieron de ordenadores para poder organizar los materiales y diseñar dispositivos y actividades.

Partiendo del dato incontestable de que el objetivo principal de las persecuciones, vejaciones y exterminio de parte de los nazis fueron lxs judíxs, pensamos que, aunque en grado menor, también hubo una persecución a otros colectivos como gitanxs, Testigxs de Jehová, discapacitadxs, y al LGBTQI+.

que aunque numéricamente menores, no por ello nos hace comprender en grado completo las dimensiones del genocidio llevado a cabo por el régimen. En ese sentido, refuerzan nuestra idea el recrudecimiento de la persecuciones a los homosexuales (en especial a los varones) desde el advenimiento del nazismo en 1933, como el agravamiento del Parágrafo 175 del Código Penal Alemán castigando gravemente la homosexualidad masculina y la creación

Las propuestas que con ustedes compartiremos son fruto de las investigaciones de ambos autores; al principio, por separado (comenzando aproximadamente en 2019) y luego, a partir de compartir ambos su presentación para participar del programa Morei Morim (desde 2020). En la investigación, ambos coincidíamos en el abordaje de la enseñanza del Holocausto desde una perspectiva poco estudiada: el colectivo LGBTQI+ como víctima

de las persecuciones nazis.

En Argentina, la enseñanza del Holocausto y la denominada educación sexual integral (ESI) son contenidos obligatorios por leyes nacionales. En una primera etapa, tratamos de investigar el material testimonial, documental, ficcional y teórico al respecto. No solo nos sorprendió la escasez del mismo (sobre todo en español, pues la mayor parte del material estaba en alemán original o en inglés – ya sea como lengua de origen o

*JOEL KAPLAN Y CLAUDIO ROMÁN

DOCENTES ESPECIALIZADOS EN HOLOCAUSTO Y GÉNERO. BECARIOS DE YAD VASHEM Y FUNDACIÓN BAMÁ.

CURSOTRIANGULOROSA@GMAIL.COM

de la Oficina Central del Reich para combatir el aborto y la homosexualidad en 1936 por Heinrich Himmler. Las deportaciones de los y las homosexuales a los campos, la creación de barracas especiales en algunos de ellos, de dispositivos de “cura”, y la marcación en varios de ellos con los triángulos rosas en sus uniformes a rayas, formó parte de su proceso de castigo y deshumanización. Todos estos, al igual que las persecuciones y asesinatos de otros colectivos coinciden con la misma lógica de pureza racial, de virilidad aria, de incapacidad para cumplir con el ideal reproductivo de la raza superior del nazismo. En ese sentido, abordamos materiales testimoniales (escritos y filmados), ficcionales (literarios y filmicos), teóricos o históricos y a partir de allí organizar las cursadas en formatos virtuales (con encuentros sincrónicos y asincrónicos) y las actividades de producción. Algunas de las cuales compartiremos con ustedes.

- En lo referente a la pedagogía de la transmisión del Holocausto, elegimos algunos ejes destacados por la filosofía pedagógica de Yad Vashem como la secuenciación cronológica en “antes”, “durante” y “después” para comprender procesos y reflexionar sobre ellos; la recuperación de testimonios como modo de ponerles identidades y vitalidad a las historias de las víctimas, y la idea de la triada aportada por Raul Hilberg: perpetradores, víctimas y observadores (By-standers).
- Desde la perspectiva de género (Teorías Queer) trabajamos fuertemente el concepto de justicia erótica (Gayle Rubin) adaptado al mundo educativo por la pedagoga argentina Graciela Morgade como justicia de género, para restituir la voz a aquellas voces acalladas de esta historia, recuperar historias, hacer memoria, construir el presente teniendo en cuenta esos testimonios vitales truncados o torcidos.

En ese contexto, el nazismo acuñó diferentes formas de marcación a aquello que no era obvio: raza, sexualidad, creencias, compromisos, etc. Estos variaron entre los territorios ocupados, en los países y ciudades, y también así en los campos. Los homosexuales varones no fueron la excepción. En los campos se los marcó con el triángulo rosa, que significaba la escala más baja dentro de la jerarquía interna de lxs detenidxs; la degradación, el maltrato, las humillaciones. Las lesbianas, en cambio, eran marcadas por el triángulo negro, el de lxs asociales (junto con lxs gitanxs – en un principio-, lxs vagabundxs y las prostitutas.). Esta es la marcación que con los años y en un recupero positivo y una resignificación lxs

activistas del colectivo LGBTQ+ recuperarán en diferentes acciones y luchas, reivindicando ciertas figuras y logros sucedidos en el período de entreguerras (con Magnus Hirschfeld a la cabeza y su Comité Científico Humanitario, pero también las vidas clandestinas de los cabarets, clubes y bares gays y lésbicos).

Es en este sentido, y en el recorrido que nos ha llevado la divulgación de la investigación y el proyecto, ya sea en charlas, notas, escritos, cursos o talleres, hemos elegido una actividad referida al “antes del Holocausto”; la vida en esa compleja y convulsionada República de Weimar (el primer gobierno democrático de Alemania); una del “durante el Holocausto”, referida a la valoración de historias ficcionales que tiene algún reflejo en testimonios tanto de gays como los escasos existentes de lesbianas; y una actividad de “testimonios” valorando su importancia dada la escasez y la falta de posibilidad que se sumen algunos más a los ya registrados.

- En cuanto a la primera actividad, nos basamos en fragmentos de Adiós a Berlín; relatos autobiográficos, casi una non-fiction de Christopher Isherwood, quien vivió en la ciudad desde 1929 a 1939 y sostuvo relaciones con diversas personas de diferentes entornos. A partir de las lecturas, sugerimos un formato de foro de intercambio donde los participantes hagan aportes informados y fundados sobre las complejidades y contradicciones de ese Berlín previo al nazismo con ciertos marcos de libertad connotados y prohibición persistente de la homosexualidad masculina por el Parágrafo 175, que la colocaba junto a la zoofilia, por ejemplo. El o la moderador/a deberá ir aportando y dirigiendo el debate o el intercambio en el foro virtual agregando información en caso de ser necesaria.
- La segunda actividad tiene que ver con producir un texto, que recuperé los conocimientos y contenidos volcados en las clases sincrónicas y asincrónicas (con un soporte de lecciones de producción personal del equipo) sobre la observación de alguna de tres películas: Bent (1997), Un amor para ocultar (2005) y Aimée y Jaguar (1999). En su caso, se destacarán algunas breves referencias necesarias. Las mismas fueron seleccionadas por su tratamiento diferente, por los contextos distintos y la calidad de los films.
- Finalmente, la actividad referida a los testimonios se relaciona con lo trabajado en la clase sincrónica sobre este tema como modo de ponerles identidad y humanidad a esas víctimas que el nazismo intentó invisibilizar o deshumanizar. Se trata de restituirles sus relatos propios y vividos, rescatando, pese a la adversidad, las historias amorosas,

sus recursos, sus vivencias, o también, las de la clase (lección asincrónica). Solemos tomar los testimonios de Joseph Kohout, Magnus Hirschfeld, Gerhard Gad Beck, Rudolf Brazda, Pierre Seel, Annette Eick, entre otros. Tomamos para ello, los testimonios escritos, o los que aparecen en el excelente documental Parágrafo 175 (2000), los que se encuentran en el archivo filmico de la Shoah Foundation, o el del Museo Memorial del Holocausto de Washington. A partir de ellos, les pedimos a lxs participantes que escriban una carta desde el punto de vista de alguno de ellxs contando sus vivencias a las nuevas generaciones. Carta, mail o hilo de tuit que tiene como sentido transmitir un legado, acercar esas historias a nuestras comunidades, nuestras instituciones y a lxs estudiantes y colegas.

Podemos agregar que nuestra propuesta más extensa abarca la elaboración de un proyecto para ser aplicado en las instituciones/comunidades en las que se ejerce. Se trata del diseño de materiales de difusión y reflexión donde ponemos en juego ese “después del Holocausto” del que somos parte, y que da cuenta de las luchas, los avatares, los activismos, los avances y retrocesos. Un dato notable es que el Parágrafo 175 sobrevivió en ambas alemanias hasta 1968 (República Democrática Alemana) y 1969 (República Federal Alemana), y recién fue abolido definitivamente en 1994.



Logotipo en favor de la lucha contra SIDA

Nos gusta destacar ciertos activismos (Las revueltas de Stonewall Inn son un ejemplo). También, ciertos activismos locales que han llevado a que el colectivo LGBTQ+, otrora estigmatizado por el triángulo rosa, haya ido ampliando derechos (matrimonio igualitario, identidad de género, documento no binario, cupo laboral trans, entre otros) en algunos países de occidente, en algunos territorios de nuestra región y en otros países de occidente del hemisferio norte. Muchas veces, los ejemplos de los antecesores sirvieron para cimentar el derecho “conquistado” en otros países. Es



el ejemplo del matrimonio homosexual en España, su influencia en lo que fue la normativa, y, sobre todo, los debates y fundamentos a favor en la Argentina, unos años más tarde. Luchamos por encontrar similitudes, diferencias, fortalezas, debilidades, caminos recorridos y a recorrer, luchas, acciones, coordinaciones en un colectivo diverso o divergente, recuperar el legado de esos que nos antecedieron y sufrieron y se animaron a hablar desde las entrañas del horror: desde el Holocausto, quizás el genocidio más feroz y sistemático del siglo anterior. Y de algún modo, recuperar las voces acalladas de las víctimas de estas persecuciones por parte del régimen, recuperar las voces de aquellxs que ya no tienen voz.

MATERIAL SUGERIDO:

- Heinz Heger; Los hombres del triángulo rosa, memorias de un homosexual en los campos de concentración nazis. Editorial Madreselva, Bs. As. 2019.
- Jean-Luc Schwab; Rudolf Brazda, itinerario de un triángulo rosa (el último superviviente

deportado por homosexual. Alianza Editorial, Madrid 2011.

- Gad Beck; An underground life: memoir of a gay jew in nazi Berlin". University of Wisconsin Press, 2000.
- Pierre Seel y Jean Le Bitoux; Pierre Seel, deportado homosexual. Ediciones Bellaterra, Barcelona, 2001.
- Peter Flinsch y Ross Higgins; The body in question. Arsenal Pulp Press, 2008.
- Lutz van Dijk; Damned Strong Love: The True Story of Willi G. and Stefan K. Henry Holt & Co., 1995.
- Leo Classen (Carlos Valdivia Biedma); Y Leo Classen habló- Primer testimonio de un triángulo rosa, 2da Edición, Editorial Egales, Madrid/Barcelona 2021.
- Christopher Isherwood; Adiós a Berlín. Editorial Acantilado, Barcelona, 2014.
- Christopher and his kind, 1929-1939, Avon Books, 1976.
- Párrafo 175- Rob Epstein y Jeffrey Friedman, 2000.
- Bent- Sean Mathias, 1997.
- Un Amor para ocultar (An Amour a taire)- Christian Faure, 2005.
- Aimée y Jaguar- Max Färberböck, 1999.

1. Morei Morim significa Formador de Formadores, es un proyecto de la Fundación BAMA de Argentina, junto con la Claims Conference y Yad Vashem de Jerusalén.

2. La enseñanza del Holocausto tanto en niveles primario como secundario y superior, y la E.S.I. en todos los niveles del sistema educativo formal.

3. Sin abusar de ellas utilizamos las marcaciones de género en ciertas partes de nuestro escrito.

4. Amsafe sindicato docente de una de las provincias más pobladas de Argentina.

5. En Tucumán- una provincia argentina- hemos dado el curso para docentes en el Centro de Formación Docente Ana María Sosa dentro del Espacio por la memoria: ex Centro de Detención Clandestino "La Escuelita" de Famailá.

6. Si bien dicho Parágrafo 175 existía ya en el Código Penal Alemán de 1871, y no había sido derogado durante la República de Weimar, el nazismo lo ampliará y agravará sus penas y conductas punibles.

7. Teniendo en cuenta que la escasez y falta de dar cuenta de lo sucedido por parte de las víctimas debido a la vergüenza y la persistencia de las normativas que condenaban penalmente la homosexualidad en Alemania y otros países.

8. Tal como la película Bent, que es parte de una de las actividades propuestas.

9. Elegimos esta fuente ficcional por su potencial y su motivación literaria que puede estimular a lxs participantes y sobre todo a lxs estudiantes.

10. El primero dado a conocer a fines de los setenta en formato libro de circulación masiva. Si bien, Leo Classen lo había hecho ya en la década del cincuenta en una revista homófila de circulación restringida.

11. Esto es en Argentina a partir de comienzos del Siglo XXI.



TESTIMONIOS:

SUPERVIVIENTE GRIEGO DEL HOLOCAUSTO NAZI TESTIMONIO OFRECIDO EN JULIO DE 2015. YAD VASHEM (JERUSALEM)

Moshé Haelion



Les voy a hablar en ladino o judeoespañol, una lengua que los expulsados de la España de 1492, en los tiempos del rey Ferdinando e Isabela, usaron durante años allá donde se asentaron, como fue el Imperio Otomano. Con el tiempo, la lengua tomó otros verbos del turco o el griego, pero que se puede comprender o entender, como dicen vosotros.

Yo tengo una hora y media de hablar, pero va a ser una hora y un cuarto, con unos quince minutos que voy a de/y/ar para preguntas, si es que hay.

Yo nací en Salonik, una ciudad al norte de la Gre/ch/ia, cerca de la frontera de la Bulgaria, y de lo que era Serbia y la Albania. Y al este es la Turquía. Hace ahora 400 años, la ciudad de Salonik, cuando vinieron los expulsados, era de los otomanos (o los turcos). En 1912, los griegos ocuparon la ciudad de Salonik. Antes de esto, durante los 400 años antes, muchos /y/udíos se fueron a vivir ahí y formaron como una ciudad /y/udía. Allí vivían griegos y turcos, mas los /y/udíos, que eran la más grande parte, y por esto, en el mundo /y/udío, esta ciudad de Salonik la conocían con dos nombres; uno era Ciudad Madre de Israel y el otro, Jerusalem de los Balcanes. Era una ciudad conocida en el mundo /y/udío por el Mar Mediterranea (Italia, la España, Morroco y todos esos lugares).

Sobre nuestra familia, decir que mi padre era hi/y/o de un rabino, y cuando se casó moraba en la casa de nuestro nono (abuelo) y nuestra nona. Y ahí fue donde nació. Era una cale/y/a (calle) donde moraban solo /y/udíos. Nuestra lengua matricial, si se puede decir, era el español. En Gre/ch/ia, hablábamos en casa todos español, mas en esa cale/y/a en donde nosotros morábamos había prete cristiano que fablaba con nosotros en español porque esa era su lengua. Donde yo vivía, era una cale/y/ita estrecha con una subida en la que había una sinagoga. Y ahí, los chicos, entre la semana nos enseñaban un poco de hebreo

para que supiéramos orar, pues los /y/udíos debíamos rezar en hebreo. La familia nuestra más cercana era mi padre, mi madre, yo, que era fillo grande, y tenía una hermana más chica de mí un año y medio. Todos morábamos en la casa del nono y la nona, aunque también había tíos y tías. Después de estar en esa escuela que había en la sinagoga, me mandaron a la escuela primaria. Era una escuela de la comunidad /y/udía y ahí estudié en griego todas las asignaturas, como las matemáticas. Nos enseñaban hebreo para hacer oraciones, y el ladino porque todo el mundo lo hablaba. Las mu/y/eres no sabían hebreo y cuando estaban en la sinagoga y hacían las oraciones, algunas las hacían en español para que lo aprendieran. También las escuelas /y/udías tenían dos horas a la semana para aprender francés. Un tiempo después, unos 10 años, nos pusimos en otro lugar a morar; al más /ch/entro de la ciudad, y ahí no solo moraban /y/udíos. Era la más grande parte y moraban también griegos cristianos. Cuando acabé la escuela primaria fui al /y/imnasio del gobierno griego, donde no estudiamos ni hebreo ni español; solo griego moderno y antiguo. Fue en este entonces cuando se desbrochó una guerra entre la Italia y la Gre/ch/ia (Grecia). En este momento os debo decir que desde 1933 hasta los años 40, el primero ministro era Mussolini, y en la Alema/ñ/a era Hitler. Unos eran fas/ch/istas y otros eran nazistas. Entre ellos existía un pacto de manera que se entendías como aliados. En un tiempo, la Italia conquistó la Albania y la parte norte-oeste de la Gre/ch/ia. La Italia demandó de la Gre/ch/ia algunos territorios y esta dijo que no, por lo que hubo una guerra. Con esto, Italia pensaba que la Alemania era un país mucho fuerte, por lo tanto, en el frente de la Albania se empezaron a retirar los italianos. Esto era en octubre de 1940. La guerra duró unos cuantos meses con tiempo mucho frío en invierno, pero el 7 de abril, los alemanes, que

eran aliados de los italianos, atacaron la Gre/ch/ia por el norte desde la Bulgaria y el día 9 ya estaban en Salonik, pues se encuentra en la zona norte. En ese momento, los /y/udíos estábamos muy espantados porque ya sabíamos lo que los alemanes estaban haciendo con nosotros en Alema/ñ/a; confiscaban las propiedades, no los dejaban ir a la escuela, los maltrataban, ... Estábamos espantados por esto y no salíamos de nuestras casas ni a la calle. Nuestra familia tenía una situación especial porque mi padre estaba enfermo. Cuando entraron tres días antes del Pésaj /y/udío, mi padre no pudo levantarse para hacer las oraciones y murió tres días más tarde. No le pudimos hacer un funeral como se debe porque evitábamos ir a la calle, aunque pudimos enterrarlo en el cementerio de forma secreta.

Los primeros días que entraron los alemanes dieron orden de cerrar todas las escuelas y /y/ournales /y/udíos, pues había muchos de estos que escribían en ladino, hebreo y francés. Además, arrestaron a unas cuantas personas y los metieron en presidio. Pasados unos cuantos días, supimos que además de los /y/udíos arrestaron a griegos, metiéndolos también en prisión. Comprendimos que lo hicieron porque eran comunistas.

A Alemania le tomó un mes para tomar la Gre/ch/ia y la Creta, una isla al sur. Después de esto, la vida comenzó a tornar poco a poco como antes. Durante un año y tres meses, los alemanes no hicieron nada a los /y/udíos. Fue por eso por lo que nos preguntábamos: "¿dónde están aquí los alemanes que maltratan a los /y/udíos?". A partir de este tiempo, la situación en Gre/ch/ia comenzó a tornar mala, pues se dio una inflación muy grande, además de que las personas pasaran mucha hambre porque los alemanes confiscaban las cosechas. Todo empezaba a ser más caro. Así que yo, como mi padre murió, que estaba en la escuela tuve que ganar algo de dinero. Mi nono tenía una butica, así que cogí una mesa y la puse frente a la tienda donde vendía muchas cosas a los soldados alemanes.

Como ya os he dicho, durante un año y un cuarto, los alemanes no tocaron a los /y/udíos, pero en /y/ulio de 1942, dictaron un decreto en el que todos los /y/udíos entre 18 y 45 años se tenían que presentar en la plaza de La Libertad (plaza que aún existe en Salonik) para ser registrados y ser mandados a realizar labores forzados. El día que los llamaron para presentarse era Shabat (sábado). Hacía mucho calor en el mes de /y/ulio en Salonik, como aquí (Jerusalem); mucho sol y campo abierto. Yo no

tuve que estar porque no tenía 18 años.

Al poco, supimos que maltrataron a los /y/udíos con trabajos, ejercicios de /y/imnástica, no los dejaban beber agua, les enviaban perros, hacían carreteras, vías para trenos, ... Para muchas familias esto era muy pesado porque sin ellos ni había quien ganara una moneda. Sin nadie que labore para la familia. Y así empezó la situación a ser muy dura, aunque para la familia nuestra no tanto, porque como os dije, yo laboraba en la butica del nono vendiendo cosas, mientras él laboraba en la joyería. Como di/y/e antes, la inflación era muy grande y se pasaba mucha hambre, si bien es cierto que mi nono tenía muchos conocidos de los casales, y le traían trigo. Veíamos que la situación en /y/ulio empezaba a empeorar en las familias donde no se laboraba. Muchas de ellas empezaban a morar en tiendas y no podían comer lo suficiente. Así que se unían a la comunidad /y/udía, donde el padre rabino empezó a hacer alguna cosa para liberar a estas personas. Empezaron a hacer negociaciones con los alemanes que accedieron a liberar a algunos presos a cambio de monedas. Pero como casi toda la comunidad fue apresada, unos 58 mil /y/udíos, pobres y ricos, todos pusimos algo como monedas o joyas, aunque no pudimos llegar al montante que pidieron los alemanes. Así que ellos di/y/eron que por un tercio del montante damos el campo del cementerio /y/udío.

Ahora voy a decir una cosa. Cuando los /y/udíos vinieron de la España, Salonik era más chica de lo que hoy se ve con su muralla. Con el tiempo, empezó a engrandecerse y se cercó un espacio para hacerlo cementerio porque en todo el mundo muere gente. Era un territorio a las afueras de la ciudad, mas con el tiempo la ciudad se empezó a engrandecer y se expandió de la otra parte del cementerio, de manera que ahora había una cosa en medio de la ciudad que no les prohibía a los turcos ni a los gregos. Y ahora que llegaron los alemanes, confiscaron ese lugar puesto que la comunidad /y/udía no tenía monedas para ayudar a que no lo hicieran. Esto fue en septiembre del 42. Pasados uno o dos días, vinieron ahí tractores y no de/y/aron piedra sobre piedra. Ahí había muchos miles de muertos e hicieron el terreno derecho. Hoy, en ese terreno está la universidad de Salonik y no sé qué hicieron con el otro terreno.

Tras esto, en enero del 43, vino desde Alemania hasta Salonik la comisión encargada del exterminio de /y/udíos. Y fue en este momento cuando empezaron los decretos como el marcar a todos los /y/udíos con la estreia amariia y la letra j, o que los legos no pudieran ir más a la escola. Más tarde prohibieron que no podíamos vivir en los lugares de la ciudad libremente, por lo que la

dividieron en cinco secciones para trasladarnos allí. Las buenas casas vacías eran ocupadas por los oficiales alemanes y los gregos buenos que lucharon en la guerra contra los turcos (guerra que perdió Gre/ch/ia) y no tenían donde morar. Estas secciones que di/y/e antes, nosotros las llamábamos guetos. Todo el mundo sabe que el gueto está rodeado de muros, pero aquí no; y uno de esos cinco guetos, que se llamaba de Baron Irsch, estaba muy cerca de la estación de treno de la ciudad (a unos 300 o 400 metros) y lo cerraron con muros de tablas. Con esto todo, comenzaron a decir que a los /y/udíos los empezaron a tomar de la Polonia, concretamente de la re/y/ió de la Cracovia. Y los alemanes, que ya eran maestros de la propaganda, comenzaron a difundir que estábamos en guerra contra la Rusia y que no podían de/y/ar /y/udíos en ningún lugar de la Europa para concentrarlos en alguna región de la Polonia para llevarlos a la guerra. Nosotros pensamos que eso que decían era /y/usto, mas yo tengo una teoría mía. Y es que los /y/udíos tenemos acá a la cabeza que si nos arrollan de este lugar, nos vamos a otro lugar y ahí la vida continúa. Así pasó cuando nos arrollaron de Palestina, Roma, España o la Turquía. Esta es mi teoría para /y/ustificar que empezamos a marchar para la Polonia. Nos di/y/eron que podíamos tomar 15 kg de cosas, y así cogimos ropa porque sabíamos que en la Polonia es frío, así como monedas para cambiar por eslotis durante los primeros días, porque después vas a laborar y morar como se debe. Esto es lo que decían y nos lo creíamos.

La familia nuestra desaparecimos, y el 15 de marzo nos di/y/eron que la noche antes vinieron al gueto Baron Irsch junto a la estación de treno y tomaron a tres mil personas para meterlas en vagones de bestias. Cuando el treno partió, entendimos que en un vagón de bestias meter a 70 u 80 personas era muy duro. Pasados dos o tres días co/y/ieron a /y/udíos de otro gueto y los enviaron. Así, cada dos o tres días enviaban un transporte a la Polonia. Mientras, los alemanes que se quedaban, comenzaron a espander unas novedades al decir que les llegaban unas letras (cartas) de los /y/udíos en Polonia laborando y todo bien. Era mentira, pero era lo único que nosotros sabíamos.

El 6 de abril vinieron de noche al gueto donde nosotros morábamos y nos di/y/eron que mañana en la mañana debíamos ir al gueto de Baron Irsch. Con esto, supimos que la situación era más dura, y en la mañana, los vecinos que no eran /y/udíos vinieron a despedirse y a decirnos que íbamos a tornar para volvernos a ver. Así que el nono mío y un hermano de mi madre, que estaba casado y tenía un niño de un año, y no vivían en el mismo gueto vinieron con un carro y un caballo para trasladarnos al nuevo gueto, que lo conformaban casas de un solo piso. Ya allí, un tío mío, que era más

grande de mí, perteneció a la armada griega y era más despierto, se aferró una casa y nos metimos adentro. Llegada la noche nos fuimos a dormir porque no había electricidad, y a la mañana siguiente la nona protestó porque no podía dormir la noche entera sobre el suelo sin más. Entonces se hizo una consulta y se preguntaron que qué hacían allí si en la Polonia era mejor aunque había que pasar por el via/y/e en treno, y en Cracovia empezarían a laborar y todo sería me/y/or. Así que en el primo transporte que salió, la familia nuestra se marchó con las cosas.

Para subir a los trenos era muy difficile porque no es de via/y/adores. Dentro había una ventanica chica en una punta y otra en la otra punta, por las que entraba el aire y la luz. La puerta por la que entremos no estaba cerrada del todo y entraba también un poco de luz. En un cantón había un barril portado en medio, y allí las personas debían hacer los menesteres. Muy difficile. No te podías estirar para dormir porque unos estaban encima del otro. Ese camino duró seis días. Cada dos días, el treno se apoyaba en algún lugar para darnos de beber agua (de comer no nos dieron nada), y después seguía su camino. Al seis días de camino, di/y/eron que esa noche arribamos a Cracovia, así que todos buscaron nuevos vestidos porque en una semana no trocamos de vestidos. Cada uno se vistió y afrontó las cosas para que a media noche el treno se apoyó. Todos estábamos seguros que arribamos a Cracovia. Abrieron las puertas. Era un campo muy grande, pero con electricidad. Por los megafones di/y/eron: "Todos a ba/y/ar, no toméis nada, dejad todo en los vagones". Todo el mundo tomó alguna cosa encima y el resto lo de/y/ó en los vagones. Después de algunos minutos, por prima vez vi esos vestidos con los costumes del campo de concentración (Auschwitz) con las varas. Había /y/ente que quería hablar con ellos, pero no respondían, mas empezaron a arrollar todas las cosas que había en los vagones, y todos decían: "¿A dónde van con esas cosas mías? ¿Dónde las va a topar?". Y algunos decían que solo iban a inscribir el nombre y luego las devolverían. A pesar de todo, aún pensábamos que estábamos en la estación de treno de Cracovia.

Pasado un buen rato, los griegos que ya estaban allí de antes dieron otra orden, y era que nos teníamos que repartir en cuatro grupos: un primer grupo desde los 16 a los 50 años, que puedan laborar; un grupo de vie/y/os y niños de 10 hacia abajo; grupo tercio de mu/y/eres con criaturas y vie/y/as; y el cuatren grupo con mu/y/eres que puedan laborar y que no tengan con ellas los hi/y/os. Esto era difficile porque la mu/y/er debía de/y/ar al niño con el nono o el vie/y/o, y el hombre debía hacer igual. Concretamente, la familia nuestra era evidente que el tío mío y yo íbamos a ir al grupo (yo tenía 18 años) de hombres que podían laborar;

el nono se iba a ir con los vie/y/os; la nona, la tía con el chico y mi madre se iban a ir al tercer grupo; y lo único que no sabíamos era qué hacer con mi hermanica que tenía un año y medio más /y/oven que mí. Pensimos finalmente que para qué esparcirnos: “¡Que se vaya con todas las mu/y/eres!”. Y en aquel punto no supimos que la condenamos a muerte.

Una vez hechos estos cuatro grupos, vimos que al fondo del campo había automóviles en los que podían subirse personas. Entonces escuchamos cómo les di/y/eron a los vie/y/os. a las vie/y/as y a los chicos que se metieran en ellos para que no fueran a pie. Esto lo vimos /y/usto y bien; que los vie/y/os fueran en camiones.

Volviendo al grupo mío, donde estaba con mi tío, nos obligaron a hacer cuatro kilómetros a pie para arribar a lo que después supimos que era Auschwitz, pasando bajo el letrero Arbeit macht frei (El laboro libera), que era la entrada al campo. Ya allí nos llevaron entre el bloque I y II. En estos bloques nos visitaban mucho porque estaban los baños entre ambos bloques. Nos tomaron afuera a unas 500 personas pues había que estar re/y/istrado quién era cada uno, y nos di/y/eron que entráramos grupo a grupo en una barraca para que todo el oro y las monedas que tuviéramos las metiéramos donde nos di/y/eron. Y cuando entramos mi tío y yo en la barraca, que no era más grande que un aula de una escola, hicimos todo lo que nos di/y/eron con las monedas y las jo/y/as. Después pasamos por otra parada donde nos raparon el pelo del cuerpo entero, luego por la desinfección, y tras otras cosas que no me acuerdo, así arribamos a la otra punta de la barraca, donde nos dieron chaqueta, pantalón y un gorro. En ese momento nos miramos mi tío y yo preguntándonos dónde estábamos, pues media hora atrás estábamos de civil y vestidos como se debe. No había a quién preguntar ni quién te respondiera.

Después de un poco abrieron la puerta y echamos a correr camino del bloque 8E. Este fue el primo bloque donde nos metieron. Cuando corrimos no supe dónde estaba el tío mío; y lo perdí. Ya dentro, agarré una cama alta. Eran de tablas y tenían tres pisos. Alrededor se escuchaban personas preguntándose dónde estaban, mas no había nadie que respondiera.

A la mañana nos citaron afuera. Abril en la Polonia es muy frío y hay nieve. Al lado de cada bloque en Auschwitz había un hornillo, y allí estábamos siempre agolpados para calentarnos del frío, pues el vestido que teníamos era más bien de verano. Aquel día nos hicieron el número en el brazo y nos escribieron los detalles de cada uno: cómo te llamas, de dónde vienes, estudios... Y

a los otros días nos explicaron que cuando vieras a un soldado SS debías estar derecho, quitar el gorro y esperar en el lugar. Esta era la orden. Si no aprendías esto, te daban, como se dice en español leña. Pasaron quince días y esparcieron al grupo; unas 500 personas como ya di/y/e. A la más grande parte los enviaron a otros campos, porque Auschwitz era el campo central, que tenía otros campos como Birkenau o Auschwitz III, además de otros chicos que pertenecían al grande. A mí me de/y/aron aquí en Auschwitz. °Cada uno de nosotros que estábamos en Auschwitz debíamos laborar, pues quien no labora no vive. Los que formaban el mismo grupo que laboraban (kommandos), moraban en el mismo bloque para que cada mañana, cuando se despertaban, y tras tomar el café o el té, formaban parte del rango, te contaban y te ibas al laboro.

Yo, en mi bloque no tenía con quién hablar. Allí había poloneses, y aunque hubiera /y/udíos, ellos hablaban yiddish, y nosotros hablábamos español. A veces decíamos alguna palabra en hebreo. Sabíamos quién era /y/udío porque en el uniforme teníamos que llevar la estrella de David. Si era griego debía llevar la letra g, si francés, f, y si era polonés, un triángulo solo. Los poloneses que eran prisioneros (políticos) llevaban una p. Así que cuando veías a uno, sabías si era /y/udío o no /y/udío y de qué estado era. Los /y/udíos askenazi, con el tiempo nos hablaban en yiddish, pero no entendíamos nada, y nos decían que qué clase de /y/udíos éramos que no sabíamos hablarlo. Pero hay una oración /y/udía que dice: “¡Oye, Israel! El Señor nuestro Dios es Uno”. Esta oración la sabe cualquier /y/udío en el mundo, y cuando le decíamos esto ya reconocían que nosotros también lo éramos.

Al día siguiente volvimos a laborar, pero no recuerdo bien en qué. Lo único que recuerdo es que era muy duro pues tuve en mi mano todo el día un estiló. Y así pasó el tiempo de un laboro a otro laboro, al mismo tiempo que trocaban de bloque. De estas cosas no me acuerdo bien porque eran los primos días y estaba solo, porque el tío mío lo tomaron a otro campo.

Después de un tiempo, tuve aquí en el oído pus y me vio el doctor en el hospital. Cuando me vieron, me metieron en una cama, me ataron entero y vinieron unos cuantos oficiales de SS, entre los que había algún cirujano. Me durmieron esa parte, cortaron el cuero de ese lugar y después, con un martillo me rompieron un hueso del crano, pues entonces no había medicina antibiótica. Yo grité y me moví tanto que ellos se echaron encima de mí. Cuando terminaron, me echaron a una cama y estuve allí tres o cuatro días. Durante ese tiempo no recuerdo si comí o bebi, pero al cabo de ese tiempo me levanté y pensé que quizá algún cirujano alemán quiso hacer prácticas conmigo

aprovechando la ocasión. Si moría, ninguno preguntaría por alguien como yo. En la sala en la que estaba, vi a un civil cerca de mí al que le hicieron la misma operación. No sé cómo empezamos a hablar, porque él era polonés y yo grego. Creo que fue con las manos a base de señales, y cuando él entendió que yo soy de la Gre/ch/ia, me preguntó si podía enseñarle el griego moderno. A lo que yo le dije: “Sí, en la escola te pueden enseñar”. Pero me di/y/o que fuera yo quien se la enseñara. Así que cogimos una mesa y empecé a dictarle palabras, pues él ya sabía las letras griegas. Pero vi que lo que sabía era el griego antiguo y algo de latino. Era un pretre polonés cristiano. Cuando acabamos la lección al cabo de un cuarto o media hora, me dio un pedazo de pan. Al otro día tra/y/o un librito con fotografías y le iba diciendo cómo se decía niño o niña señalando en las fotografías donde aparecían. Así que al otro día me volvió a dar otro pedazo de pan. Con el tiempo, supe que era una persona importante polonesa, y había un bloque de esos poloneses que decían ser políticos. Ellos tenían privilegios de escribir cartas y recibir paquetes. Por eso él tenía más pan del que se debe. Y así estuvimos mucho tiempo. Por eso, cuando me preguntan que cómo me salvé, yo siempre digo que fue mi Dios, que mandó a uno al campo de concentración a aprender griego moderno (risas).

Cuando salimos del hospital, yo iba una o dos veces por semana a su bloque donde moraba con los poloneses importantes para darle lecciones, y cada vez que entraba me decían: “Ahí viene el griego duro”. Después de la guerra, fui a buscarlo a la Polonia y nunca lo encontré. Escribí al archivo de Auschwitz y no lo toparon, pero después de un año y medio toparon con la persona que era. Me di/y/eron en qué campo terminó, que volvió a la Polonia para laborar en una escola teoló/y/ica. Él seguro que murió, porque era mayor de mí.

Los alemanes mataban /y/udíos en las fiestas /y/udías. Ahora, en septiembre de 1943, que es el primo día del año /y/udío, yo estaba en el hospital porque tenía un furúnculo. Entraron un grupo de oficiales y di/y/eron que todos los /y/udíos tenían que concentrarse en un cantón. La cosa es que en el hospital, los que estábamos allí no teníamos el uniforme sino un camisón. Cuando llegó mi turno para la revisión, tocaron aquí, tocaron allí... y tomaron la carta mía para meterla entre dos pilas de cartas. Todos sabíamos que una de las pilas era la que los iban a matar y la otra en la que estaban los que iban a vivir. Nunca supe dónde metieron la carta mía. Así que cuando pasó esto, me fui a la cama (de tres pisos también), y al décimo día, celebración de otra festividad /y/udía (la que no comemos), entraron unos oficiales para llamarnos por los números. Y el número que di/y/era debía tomar sus cosas para ir a un lugar concreto de la sala, donde se le daría vestido para llevarlos a

los sanatorios, porque supimos que no son tan recios. Todos sabíamos que no era para llevarnos al sanatorio, y por eso, cuando escuchaban su número, empezaban a llorar y a gritar desconsoladamente. En un momento dado, dicen un número, me percibo que no es el mío, y medio respiro de que no es el mío. Eran momentos en los que uno no sabía qué es lo que iba a pasar. Y como se pueden ima/y/inar no llamaron el número mío. En total, tomaron cerca de 100 personas, que lloraban y gritaban al saber lo que les iba a pasar. Supimos que, en otros campos, ese mismo día hicieron la misma cosa. Lo que llamaban la selección.

Después de eso, decidí que no quería estar más en el hospital. Al otro día yo no comí. Lo hice la noche de antes. Así que hablé con el kapo del bloque del hospital y le di/y/e que ya no estaba tan mal. Así que cuando salí, vi el lugar donde meten a cada uno en un laboro. Supe que en Auschwitz había una escola de fraguadores y yo quise entrar en esa escola. Hablé con uno que actualmente vive donde moro yo en Israel, y que en Auschwitz seleccionaba las personas de los kommandos. Le di/y/e que me metiera en la escola de fraguadores. Esta misma anécdota la pone él en el libro que escribió y yo en el libro que escribí. Al final, me metió en la escola. Esto fue en octubre, y estuve allí seis meses. Todo el invierno del 43 al 44. Esto era muy importante, porque así no tenías que laborar fuera en el frío más grande. Allí aprendimos cómo ha/ch/er ladrillo, /ch/emento y todas las cosas que sirven para fraguar. En Auschwitz se hacía todo con ladrillos. Durante esos seis meses, aprendimos de los fraguadores, que eran civiles de la zona, a hacer todas esas cosas. Este era un muy buen lugar para laborar.

En este tiempo, ya oíamos que los alemanes se estaban retirando, y los rusos avanzando ya en octubre del 44. Oíamos también, que empezaban a evacuar campos. Tomaban a las personas de un campo, y a pie, los llevaban a otro campo, porque los alemanes no querían que la /y/ente se liberara. Y ya en enero del 45, vimos cómo los alemanes rompieron todos los magazines que había, e iban a las cocinas a comer y beber sin orden. Yo tenía un amigo que él era instalador del campo y conocía todos los lugares. Un día me di/y/o que conocía un lugar para escondernos. Así que de las oficinas de los magazines nos vestimos con ropas de civiles y esperamos hasta dos días para volver a escondernos en otros lugares. Así, hasta el 21 de enero del 45, que nos di/y/eron a los que estábamos en el campo que saliéramos. Fuimos afuera, caminamos un poco y vimos por última vez Arbeit macht frei. Era enero, frío, nieve. Nos agruparon, y empezamos a caminar. Poco a

poco empezaron a quedarse el final de la fila los que no podían caminar. A estos los mataban. La prima noche nos metieron a una casa a dormir, y mi amigo no se sintió bien. Lo ayudé subiéndolo a un carro. Al otro día, no bebimos nada y tampoco me sentía bien. Le di/y/e a mi amigo que me salía de la fila. Me di/y/o que si estaba loco, que si me salía me iban a matar. Le conté que me tiraría al suelo y pronto vendría un camión para recoger a los iban quedando atrás. Era algo peligroso, pero había un lema en el campo que decía: “Si quieres algo, hazlo”. Así que le di/y/e a mi amigo que esperaría al camión, aunque no supiera a dónde me iban a arribar. Así que los dos esperamos al camión, que nos llevó a una estación de treno. Allí nos subimos a un treno abierto, sin te/y/ado. Allí bebíamos directamente de la nieve a la boca. Esto parece bueno, pero quema. En estos vagones murieron muchas personas, y el que moría, era llevado a un lado del vagón y le tomaban las ropas y los zapatos. Ya no había sentimientos.

Después de dos o tres días, llegamos a una estación, caminamos un poco y nos encontramos en el campo de Mauthausen (Asutria). Y aquí, lo que aconteció es que en un campo podía haber 10 mil personas, y con la llegada de nuevos presos podía haber 25 mil. Con todos ellos no había para comer bastante. Así que te podían robar el pan en cualquier momento. La pena es que al polonés de Auschwitz ya no lo tenía más; ya no estaba (risas). Así que nos empezábamos a convertir en musulmán; esto es, cuando las personas solo eran cuero y huesos. Y había otros que, del hambre, ya ni hablaban. Empezamos a estar en muy mala situación porque en un campo con tantas personas no se podía vivir. Así que le que di/y/e a mi amigo que si podía irme a otro campo, me iría. Yo me fui y él se quedó. Llegué a un nuevo campo que se llamaba Melk. Se trata de una ciudad que se llama así y hay un campo cerca de ella. Está a unos 80 km al oeste de Viena. Allí el laboro era una fábrica de municiones en el interior de la montaña, mas estábamos laborando en la construcción de nuevos túneles. A mí me dieron un martillo percutor. Era un traba/y/o difficile porque cuando se accionaba, todo se movía y te caía todo encima. Allí no había bloques ni casas; eran tiendas. Tampoco había donde te podías lavar y pronto empezamos a tener pio/y/os. Sobre el mes de abril, los rusos empezaron a acercarse al campo y nos evacuaron de allí a Linz. Después de cuatro días caminando, que lo llamaron las marchas de la muerte, llegamos al campo de Ebensee. En Austria no mataban, nos de/y/aban ahí, y el que muere, pue se muere. Lo único que quedaba era tener un poco de esperanza por que la liberación se estuviera acercando. Eso te daba fuerza. En este campo podía haber

unas 20 mil personas; unos encima de otros. Lo peor de todo era que te robaban el comer porque no había suficiente para todos. A los que llegamos, nos tomaron para laborar en una estación de treno que estaba cerca del campo, pues había vagones que los bombardearon, y allí comíamos un arroz. Yo puedo decir que por el hambre llegué a comer carbón de treno. Este carbón es un poco dulce, mas cuando lo comí junto a los otros, estuve uno o dos días con intoxicación. Pasados estos días empecé con diarrea y disentería. Esto para el laboro era muy duro porque tú querías ir al baño, pero te tenían que dar permiso, y no podías esperar a que esto pasara. Así que en pocos días me convertí en un musulmán; cuero y huesos.

Un día no nos citaron más a laborar y estábamos en las barracas cuando vino un prisionero con uniforme de prisionero y nos di/y/o que el comandante del campo iba a de/ch/ir que no puede haber comportamientos ... y de/ch/ir a un SS que “no queremos” es estar muerto en ese punto. Así que, al otro día en la mañana, había recuento de personas, y allí estuvo el comandante con soldados oficiales; todos armados. Nos di/y/eron que nos darían a los americanos. Os podéis ima/y/inar, miles de personas gritando de alegría. Nos di/y/eron que podía haber bombardeos y que nos volviéramos a las barracas del campo. Entonces se escucharon prima vez en años, voces que discutían una orden: “¡No queremos!”. Pasadas dos horas, vimos que en las torres donde había SS, ahora había civiles. Ese día era viernes y salí afuera; entendía qué era lo que pasaba. Al lado del campo de los prisioneros había el campo de los soldados, quienes tenían mucha comida que comer, así que todos corrimos a este campo. Yo también, aunque no podía caminar. Allí comimos pan, mermelada, galletas. Todo era empu/y/ones y un tumulto muy grande. Cuando ya no había qué comer nos fuimos cada uno a las barracas. Esa noche hubo explosión en los túneles y a última hora ellos querían matarnos. Al otro día en la mañana, era el seis de mayo del 45, nos fuimos al lado de la puerta del campo. Allí, decenas de miles de personas esperamos. Hasta que, a mediodía, tres tanques americanos entraron al campo y todos corrieron para ir a tocarlo para estar seguros de que eran ellos. En ese punto ya estábamos líberos. De pronto, el grupo de prisioneros griegos cantaron el himno de la Gre/ch/ia, los poloneses el suyo y los franceses La Marsellesa. No sé cómo, pero algunos sacaron banderas. Vi cómo uno de los tanques tenía una banderita griega y nos acercamos a hablar con la persona que iba allí. Nos contó que su familia era de origen griego pero que vivían en Estados Unidos. Después de todo esto, el grupo de griegos, que éramos unos 180 o así, nos fuimos a morar a dos barracas, donde había también /y/udíos y todos cataban el himno /y/udío.



EXPERIENCIA PEDAGÓGICA: **EXPOSICIONES ITINERANTES, UN PROYECTO TRANSFORMADOR E INNOVADOR.**

Cecilia Levit Kaler*



El proyecto es una iniciativa patrocinada por la Fundación Max Mazin desde el primer año y recibe ayuda financiera de algunos miembros del Comité director de la Asociación.

INTRODUCCIÓN

Los educadores repetimos una y otra vez que los jóvenes son el futuro y que la educación en valores es el camino para un mundo más sano, más sólido, en donde prime el respeto, la convivencia y la paz. Podemos encontrar en las redes sociales muchos proyectos exitosos que alcanzan los objetivos a medio y largo plazo. Deberíamos definir qué es un proyecto exitoso. Tal vez sea aquel en el que logramos motivar a nuestros alumnos, permita modificar algo de nuestro entorno, o el que lleve al alumno a reflexionar sobre el pasado para observar el presente desde otra perspectiva.

Intentaré explicar por qué el proyecto de exposiciones itinerantes, que lleva a cabo la Asociación Yad Vashem España, es un proyecto potente, dinámico y relevante.

ACERCA DE LAS EXPOSICIONES ITINERANTES

La experiencia comenzó en el curso 2020, cuando un grupo de alumnos de seis institutos de Madrid iban a guiar una exposición en un Seminario internacional de educadores, graduados de Yad Vashem Israel. La pandemia

nos obligó a cancelar nuestros proyectos y fue allí donde nos hicimos más fuertes. Las exposiciones itinerantes pertenecen al Departamento ready2print, de Yad Vashem Israel <https://www.yadvashem.org/ready2print.html>, las mismas comprenden diferentes temáticas y están diseñadas por expertos historiadores y curadores de dicha institución. En septiembre de 2021, comenzamos nuestro proyecto. El mismo consistía en traer la primera exposición; Shoá, ¿Cómo fue humanamente posible?, <https://www.yadvashem.org/ready2print/shoah.html>, cuyo contenido abarca los principales aspectos históricos de la Shoá, comenzando con la vida judía en Europa antes de la Shoá y terminando con la liberación de los campos de concentración y exterminio nazi en todo el continente y el regreso a la vida de los sobrevivientes. Al ser una exposición conceptual cuyos paneles cuentan con textos explicativos, citas de las víctimas judías y fotografías originales consideramos que era apropiada para dar comienzo a nuestro proyecto.

ACERCA DEL PROYECTO “EXPOSICIONES ITINERANTES, COMUNICADORES DEL SIGLO XXI”

Nuestra propuesta radica en dar formación académica y metodológica a diferentes grupos

de alumnos de cada Instituto o universidad para guiar las exposiciones.

Nuestro objetivo es propiciar el empoderamiento juvenil, los valores democráticos y la participación de los jóvenes a través de la enseñanza de la Shoá. Reflexionar acerca de la importancia de poseer y mantener una sociedad libre y democrática y que este mensaje se multiplique desde los alumnos guías a todos los que recorran los paneles. De esta manera dimos el primer paso. 20 institutos de Madrid, Valencia, Barcelona y la Universidad de Sevilla se sumaron al proyecto. En poco tiempo, 120 alumnos estaban recibiendo la formación online para coger la responsabilidad de guiar a sus propios compañeros en la exposición, Shoá, ¿Cómo fue humanamente posible?

ACERCA DE LAS FORMACIONES ONLINE, CONTENIDOS Y METODOLOGÍA

La formación con alumnos consta de seis encuentros de dos horas cada uno. Las mismas se llevan a cabo de manera online y se imparten dos encuentros por mes. Los alumnos son elegidos en cada centro educativo según criterio del profesorado. Los contenidos que se abordan son muy ambiciosos ya que comenzamos con la vida judía antes de la Shoá, quiénes eran los judíos antes de la guerra, sus costumbres y tradiciones, su integración a las diferentes sociedades en las que vivían, sus aportes y su sentimiento de pertenencia a los diferentes países en los que vivían. Aquí se da el primer impacto para el alumnado, ya que desconocen casi en su totalidad la vida judía comunitaria, sus festividades, sus preceptos y costumbres. Abordamos en profundidad el origen del odio, ¿por qué el pueblo judío? Esta es la primera pregunta que los estudiantes hacen y tienen necesidad de encontrar respuesta. Por tanto, abordamos temas como el antijudaísmo cristiano, el antisemitismo moderno y el antisemitismo racial. Estos primeros contenidos son la base para luego abordar el ascenso de Hitler al poder y todo el proceso de destrucción hasta llegar a la solución final, campos de concentración y exterminio. Definir la Shoá es muy importante para saber acerca de lo que estamos hablando, el rigor histórico es fundamental en este curso de formación. Generalmente, los alumnos muestran curiosidad no influenciada por

*CECILIA LEVIT KALER

COORDINADORA EDUCADORES DE YAD VASHEM ESPAÑA

CECILIALEVIT@YADVASHEMSPAIN.COM.

prejuicios de todo tipo y por tanto, permite a los estudiantes llegar al núcleo del problema y plantear nuevos interrogantes que conectan la temática de la Shoá con el aquí y ahora. Las formaciones son llevadas a cabo por la profesora Cecilia Levit Kaler, coordinadora del programa Educadores, de la Asociación Yad Vashem España y los materiales utilizados son en su totalidad materiales que elabora Yad Vashem Israel.

“La historia es un tema que siempre me ha interesado, y con esta exposición he aprendido diversas cosas desde el principio que no sabía o de las que no era del todo consciente. Lo mejor fue haber tenido la oportunidad de explicar y divulgar el conocimiento que yo he adquirido en las formaciones a gran parte del alumnado”.

C.S y V. B alumnas Instituto Miguel Delibes, Torrejón de la Calzada

ACERCA DE LA EXPERIENCIA DE GUIAR ENTRE PARES

La experiencia de guiar entre pares es una aproximación educativa que impulsa el compromiso para la enseñanza de la Shoá y su relevancia contemporánea. Aporta un marco para que los jóvenes puedan debatir acerca de las conexiones entre el pasado y el presente. Permite a los docentes brindar oportunidades de liderazgo a sus alumnos. Uno de los aspectos únicos de la educación entre pares es que la enseñanza no está conducida por expertos en la materia, pero el diálogo y el intercambio de conocimiento entre los jóvenes

es muy alentador. Ellos tienen “el mismo lenguaje” y el mismo marco de referencia para proveer de información significativa y relevante. Los estudiantes se vuelven mejores comunicadores, a la vez que crece la confianza que tienen en ellos mismos.

ACERCA DE LA CONTINUIDAD DEL PROYECTO

En el curso 2021-2022 trajimos la segunda exposición llamada, Manchas de luz, ser mujer en el Holocausto <https://www.yadvashem.org/ready2print/spots-of-light.html>

una exposición que nos ofrece la voz de las mujeres judías en la Shoá, sus dilemas, la toma de decisiones frente al mal, la brutalidad y las incesantes dificultades con las que se vieron obligadas a enfrentar. El amor, la fe, la alimentación, la maternidad, la feminidad, la resistencia son algunos de los aspectos que trabaja esta exposición.

En este segundo año de experiencia, se sumaron 28 instituciones, entre ellas dos universidades para trabajar la exposición Shoá, ¿cómo fue humanamente posible? y 20 instituciones para trabajar la exposición Manchas de luz, ser mujer en el Holocausto. Obtuvimos de este modo 250 alumnos en formación online para ambas exposiciones. El crecimiento y la aproximación al proyecto fue muy satisfactorio en el segundo año de experiencia.

Este curso 2022-2023 hemos traído la tercera exposición llamada Estrellas sin cielo, niños en el Holocausto. La misma aborda la vida de los niños antes y durante la Shoá. “La

exposición abre una mirada conmovedora y estimulante a la vida de los niños judíos durante el Holocausto, a través de dibujos, poemas, cartas y juguetes”. <https://www.yadvashem.org/ready2print/children-in-the-holocaust.html>. Estamos trabajando simultáneamente las tres exposiciones y dando formación online a 280 alumnos. A partir del mes de enero las diferentes instituciones educativas recibirán las exposiciones en sus centros educativos y comenzará por tercer año consecutivo la experiencia de guiar, de liderar, de ofrecer a diferentes destinatarios la temática de la Shoá desde diferentes perspectivas. Un tema necesario y urgente. De este modo definimos lo que es un proyecto exitoso, porque los alumnos se suman cada vez más, con inquietudes y motivación de formar parte de este proyecto entendiendo la necesidad de conocer y saber acerca del acontecimiento más triste de la historia contemporánea, para que este nunca jamás se vuelva a repetir.

Desde la Asociación Yad Vashem España, su presidente D. Samuel Bengio y su directora Dña. Dafna Chocrón agradecemos a los centros educativos, a sus directores, rectores, profesores y especialmente a los alumnos por la participación comprometida con este proyecto educativo.

Todos aquellos que deseen formar parte del mismo deben contactar con Cecilia Levit Kaler, coordinadora del programa Educadores Asociación Yad Vashem España.





EXPERIENCIA PEDAGÓGICA: PROYECTO SHOÁ IES MIGUEL DELIBES, TORREJÓN DE LA CALZADA. CURSO 2021-22

Susana Carrete*



Cartel creado para la Exposición

¿POR QUÉ ENSEÑAR LA SHOÁ?

Mucho antes de que se convirtiera en un genocidio, el Holocausto comenzó con abusos de poder y lo que hoy denominaríamos graves violaciones de los derechos humanos. Para intervenir en la construcción del futuro, los jóvenes han de comprender mejor el pasado. El Holocausto ilustra los peligros del prejuicio, la discriminación, el antisemitismo y la deshumanización desenfrenados.

Mi nombre es Susana Carrete Herrero, jefa del departamento de Geografía e Historia en el IES Miguel Delibes de Torrejón de la Calzada.

Desde hace unos años, en el verano de 2018, tuve la suerte de recibir la formación de Yad Vashem sobre la Shoá en Jerusalén y, si bien estos contenidos eran ya tratados en mi práctica docente con anterioridad, no cabe duda que mi visión se amplió y mis recursos también.

Durante el curso 2020-21, Yad Vashem nos facilitó una exposición itinerante; Cómo fue humanamente posible que funcionó espectacularmente, lo que motivó que el siguiente año continuáramos con esta iniciativa. El proyecto de Yad Vashem me pareció novedoso y muy didáctico; a lo largo del curso, unos alumnos voluntarios recibían una formación de la mano de Cecilia Levit para comprender la temática de la exposición y poder convertirse ellos en guías de otros compañeros y juntos explicarla al resto de la comunidad escolar. La experiencia funcionó

fantásticamente y los propios alumnos se sintieron muy motivados y agradecidos por la posibilidad de ser ellos los protagonistas, de poder convertirse en profesores y guías de sus compañeros.

Con esta experiencia decidimos el curso siguiente repetir el proyecto, si bien cambiamos de exposición, ahora divulgaríamos en el instituto el papel de la mujer durante el Holocausto con la exposición titulada Manchas de Luz, ser mujer en el Holocausto.

Y ella ha sido el nexo sobre el que hemos construido este proyecto de centro, con la idea de integrar a los alumnos, pero también a los profesores.

De esta manera, querría mencionar a los profesores y alumnos participantes. Por parte de los profesores: María Almagro, Cristina Labajos, Pilar Carrasco, Filomena Pino, Ramón Alonso, Guadalupe Blázquez, Mar Vázquez y Virtudes Jiménez. Y la colaboración inestimable de la dirección, Vanessa García y la jefatura del centro para la labor logística del montaje de la exposición. En cuanto a los alumnos, distinguir a los que recibieron la formación sobre la exposición Manchas de luz: Candela Santana, Lucía Alonso, Laura Calderón, Verónica Vellón, de 2º y 1º bachillerato; más el grupo de alumnos guías de 4º ESO, Juan José Carralero, Víctor Vellón, Aitana Argudo, Sandra Rada e Irene Bravo. El resto de los materiales han sido elaborados como luego explicaré por los grupos de 4º ESO, 1º Bachillerato, 2º y 3º PMAR, 1º y 2º ESO.

PROYECTO SOBRE LA SHOÁ EN EL IES MIGUEL DELIBES

Este proyecto suponía para mí un gran reto y a la vez una enorme responsabilidad. Quería promover una enseñanza global en el instituto sobre la Shoá y la toma de conciencia sobre la necesidad de trabajar con los valores de respeto y tolerancia ante cualquier atisbo de discriminación sobre alguna comunidad o colectivo. El estudio del Holocausto debe ser ante todo un estudio histórico que pueda acercarnos a las realidades actuales ante las que puedan tener que enfrentarse nuestros alumnos, generando en ellos recursos o respuestas adecuadas según qué situaciones. Este estudio, sin un reflejo actual y real no tendría significado.

ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO

Para organizar este proyecto realicé dos grupos de trabajo:

-El grupo de alumnos que recibieron la formación de Yad Vashem sobre la exposición Manchas de Luz: Candela Santana, Lucía Alonso, Laura Calderón y Verónica Vellón, de 2º y 1º Bachillerato. Estuvieron durante un trimestre recibiendo vía online una formación a cargo de Cecilia Levit junto a otros muchos alumnos de otros institutos, los martes durante una hora y media.

Una vez que ellos estuvieron formados con los contenidos fundamentales del Holocausto y recibieron explicación de la exposición, se ocuparon luego de transmitir todo ello a otro grupo de alumnos de 4º ESO que querían colaborar siendo también alumnos guías: Juan José Carralero, Víctor Vellón, Aitana Argudo, Sandra Rada e Irene Bravo.

Todos juntos se encargaron de guiar la explicación de la misma al resto de alumnos del centro, y colaboraron aportando ideas en el momento de proceder a la instalación en el centro de la exposición, sobre el montaje y material que podíamos aportar para complementar su enseñanza.

Manchas de luz representa la esperanza que traen las mujeres en medio de la oscuridad y lo que supone su rol en medio de la oscuridad. Es algo positivo en medio de toda la negatividad. Esto nos va a ayudar a empatizar, a entender, a ponernos, de una forma u otra, en el lugar de las mujeres durante la Shoá, ya discriminadas de por sí en gran parte de los ámbitos cotidianos. El número de víctimas es inabarcable, esta es una forma de acercarnos a la historia de gran parte de las víctimas, las mujeres. La exhibición presenta nueve aspectos de la vida cotidiana de la mujer judía durante la Shoá:

*SUSANA CARRETE

JEFA DE DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA EN EL IES MIGUEL DELIBES DE TORREJÓN DE LA CALZADA (MADRID).
SUSANACARRETE@GMAIL.COM

amor, maternidad, cuidado del prójimo, feminidad, resistencia y rescate, amistad, fe, alimentación, creatividad. Cada aspecto está acompañado por una historia personal relatada en primera persona. La exhibición revela las historias conmovedoras detrás de los sucesos históricos, y provee rostros dentro de la oscuridad y el silencio.

Incluso se ha añadido una reflexión final, por parte de los alumnos, sobre el papel de algunas mujeres en la actualidad que también han sufrido situaciones de injusticia, y denuncian la falta de derechos humanos y la represión política: "Manchas de luz actuales". Este apartado es el que mejor explica nuestra intencionalidad con todo este proyecto. El traer al mundo actual un aprendizaje que nos permita construir el nunca más.



El trabajo de los alumnos fue repartirse la explicación de los paneles. Los alumnos formados con Cecilia transmitieron sus conocimientos a los otros compañeros. Para ello, unas semanas antes de que la exposición llegara al centro organizamos reuniones por la tarde, fuera de su horario escolar para compartir y organizar. Fueron sesiones muy motivadoras para mí, pues es impresionante ver cómo los chavales, ante un tema que les apasiona, son capaces de trabajar y organizarse con total desenvoltura. Incluso proponer sistemas de trabajo, como fue el poder generar QR de cada panel y que se colocaron en la exposición (los alumnos grabaron su explicación y crearon los QR). De esta manera pretendíamos que cualquier alumno o profesor del centro pudiera acercarse a la muestra y escuchar la explicación de la misma sin necesidad de que sus compañeros guías perdieran excesivas horas de clase. Aun así, dieron unos cuantos pases a sus grupos de referencia y se abrió a los padres una visita que fue preparada para

el miércoles 25 de mayo fuera del horario escolar. Un éxito que quisimos compartir fuera del centro y que resultó todo un acierto. Las familias estuvieron encantadas y sorprendidas de ver a sus hijos desenvolverse tan bien. -Con los profesores creé un grupo de trabajo que desde comienzo de curso comenzó a funcionar a fin de motivarles a preparar con sus grupos de clase materiales, además de ponerlos en contexto histórico sobre el tema. Inscribimos el grupo de trabajo en el CtiF Sur de la Consejería de Educación de Madrid, con el título de: "La Shoá y la educación en valores". Se trataba de implicar a los departamentos en el trabajo multidisciplinar del Holocausto. Se les proporcionó sobre todo recursos e ideas para que ellos desde sus asignaturas pudieran acercarse al estudio de la Shoá. La respuesta fue magnífica y muestra de ello fue el resultado de esta exposición en el centro.

El trabajo debía estar terminado a mediados de mayo de 2022, fecha en la que recibíamos la exposición de Yad Vashem, Manchas de luz y donde recibiríamos la visita de algún invitado que nos relatase de primera mano un testimonio del Holocausto, acto que utilizaríamos para inaugurar y visibilizar el proyecto llevado a cabo en el centro al resto de la comunidad educativa. El 17 de mayo asistió Patrica Weis, hija de la superviviente Violeta Friedman, y hoy en día presidenta de la fundación que lleva su nombre; la Casa de la Cultura de nuestra localidad, Torrejón de la Calzada; alumnos de 2º y 1º de Bachillerato, 4º ESO, 3º y 2º PMAR y un grupo de 2º ESO (participante en el proyecto con el departamento de Lengua) que cerró el acto con la lectura de sus poemas y microrrelatos. De esta manera dimos por inaugurada la exposición.



PROYECTO POR DEPARTAMENTOS

A) DEPARTAMENTO DE HISTORIA

Aquí se ha producido la colaboración de tres personas del mismo, Pilar Carrasco, Filomena Pino y yo misma.

Susana Carrete Herrero: el trabajo se ha realizado con 4º ESO y 1º Bachillerato.

Para el trabajo con 4º ESO se ha confeccionado un site para guiar a los alumnos: <https://sites.google.com/iesmigueldelibes.com/sho-curso-2021-22/p%C3%A1gina-principal>

El site está organizado para ir dirigiendo su aprendizaje al tiempo que van reflexionando sobre los contenidos tratados y van realizando unas tareas de trabajo grupal que han formado parte de la exposición. Se ha organizado en base a los siguientes apartados: introducción (reflexión sobre el término Holocausto y Shoá), antecedentes del judaísmo, ascenso de los nazis al poder, (historia sobre el camino al poder de Hitler, Dachau, leyes de Nuremberg, Kindertransport, Kristallnacht) el camino hacia el exterminio (Aktion T4, Guetos, Conferencia de Wannsee), el exterminio (el Holocausto por balas y los Einsatzgruppen y los campos de exterminio y la resistencia) Justos entre las Naciones, repercusiones (qué pasó al final de la guerra) y manteniendo la memoria (debate sobre el significado de la memoria del Holocausto en el mundo de hoy).

-Entre las actividades organizadas estarían:

Actividad 1: lapbook

La actividad consiste en formar grupos (tres personas) para realizar un lapbook en cartulina. Cada grupo elige una temática:

- El ascenso de los nazis al poder
- Leyes antijudías y Leyes de Nuremberg
- Kindertransport
- Kristallnacht
- Aktion T4
- Cómo es el gueto (lugar, transporte, vestimenta), mercado negro, y hambre, mendicidad y moribundos, estrella de David ...
- Rebelión en el gueto de Varsovia
- El Gueto-campo modelo de Terezin
- Conferencia de Wannsee

Cada grupo intentará recopilar información con fuentes diversas: imágenes, algún testimonio y si es posible, encontrar otras fuentes (prensa, artículos históricos, vídeos, audios, ...). Se les recomienda siempre que acudan a las páginas de Yad Vashem y el Museo del Holocausto de Washington principalmente. Del mismo modo, se les indica que en el MURAL lapbook deberán aparecer las fotos, los testimonios, la información recopilada y que esta puede presentar un formato envejecido, fracturado... Los lapbook fueron expuestos en la exposición.



ACTIVIDAD 2: REVISTA DE LOS CAMPOS DE CONCENTRACIÓN

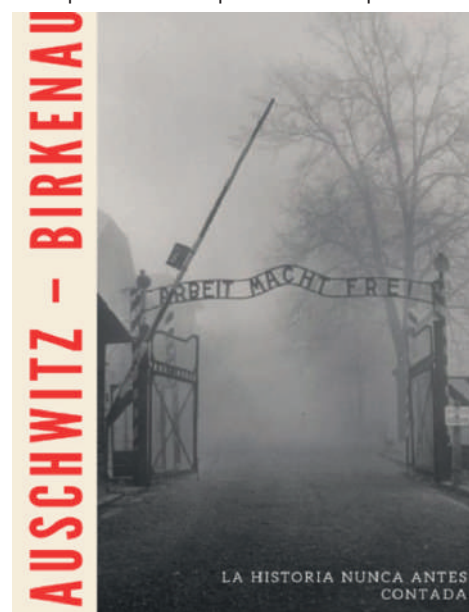
Tenían que elaborar una revista colaborativa: cada grupo debía estudiar un campo de los marcados por el profesor. No todos eran de exterminio y eso lo debían dejar bien claro en su artículo. Debían incluir un mapa con la localización, su periodo de funcionamiento, número y tipología de las víctimas (otros grupos además de los judíos), nombre de su comandante, imágenes, características específicas del campo, testimonios orales, escritos...

Se les recomendaba usar la aplicación de CANVA (revista o periódico antiguo) o Genially. Los campos a trabajar eran: Chelmno, Belzec, Sobibor, Treblinka, Auschwitz – Birkenau, Majdanek, Buchenwald, Mauthausen y Ravensbrück. Estas revistas fueron expuestas en la exposición.

- El Gueto-campo modelo de Terezin
- Conferencia de Wannsee

Cada grupo intentará recopilar información con fuentes diversas: imágenes, algún testimonio y si es posible, encontrar otras fuentes (prensa, artículos históricos, vídeos, audios, ...). Se les recomienda siempre que acudan a las páginas de Yad Vashem y el Museo del Holocausto de Washington principalmente. Del mismo modo, se les indica que en el MURAL lapbook deberán aparecer las fotos, los testimonios, la información recopilada y que esta puede

presentar un formato envejecido, fracturado... Los lapbook fueron expuestos en la exposición.



ACTIVIDAD 3: MURALES SOBRE LOS JUSTOS ENTRE LAS NACIONES

A) DEPARTAMENTO DE HISTORIA

Continuaban trabajando en grupo. Se trataba de crear un mural usando todos los recursos a su disposición eligiendo entre los siguientes temas:

- ¿Quiénes son los Justos entre las Naciones?
- El diplomático español Ángel Sanz Briz,
- El empresario alemán Oskar Schindler
- El ciclista italiano Gino Bartaly
- El diplomático sueco Raoul Wallenberg
- El diplomático español José Santaella y su esposa Carmen Waltraut Santaella
- El matrimonio polaco Jan y Antonina Zabinski
- El diplomático español Sebastián de Romero Radigales
- El diplomático español Eduardo Propper de Callejón
- La trabajadora social Irena Sdenler

Los murales se encontraban expuestos en la exposición.

Los lapbook fueron expuestos en la exposición.

Para el trabajo con 1º Bachillerato se ha elaborado otro site para trabajar con los alumnos:

Se les indicó que íbamos a crear una línea del tiempo sobre la Shoá y un eje cronológico del Holocausto. Un eje mural que nos permitiera reflejar todos los momentos clave del proceso histórico. Para ello, nos fuimos a la sala de usos múltiples que por unos días se convirtió en nuestro escenario de aprendizaje. Usamos para ello los recursos de Yad Vashem y la Enciclopedia del Holocausto del Memorial Museum de Washington. Se trataba de un mural gigante de 7,5 metros de largo x 4, 5 metros de alto. Se organizó el eje en cuatro franjas temáticas (cuatro tiras de papel continuo de diferentes colores):

- Vida Judía: desde la persecución al exterminio.
- Creación del NSDAP y ascenso al poder.
- Acontecimientos de la 2ª Guerra Mundial.
- La reacción del mundo ante los sucesos.

Los alumnos se organizaron en grupos de trabajo: unos buscaban imágenes según las fechas más importantes que otros tenían que ir marcando (la profesora supervisaba la tarea) y otros grupos se dedicaban a la parte práctica de ir dibujando el eje, marcando las fechas... Se usó una semana de clase (cuatro horas semanales) y los recreos durante dos semanas.

deshumanización, experimentaron los guetos, los internamientos, los campos. Al igual que los hombres, algunas fueron heroínas, participaron en redes de resistencia y salvaron judíos. Muchas han muerto, unas pocas han sobrevivido. Judías o Justas, madres o hijas, esposas o amigas, es a todas estas mujeres que vivieron la Shoá a las que Yad Vashem desea rendir homenaje.

La exposición de Yad Vashem: Manchas de luz da expresión a la voz única de las mujeres judías en el Holocausto; sus elecciones y respuestas ante el mal, la brutalidad y las dificultades incesantes con las que se vieron obligadas a lidiar.

El grupo colabora con esta exposición trabajando sobre la vida de algunas mujeres cuya labor creemos importante como reflejo de diferentes vivencias dentro de la Shoá.

Trabajaron por parejas para, de esta manera rendir tributo a algunas de ellas, investigando sobre "las" verdugos, o sufriendo con las vicisitudes de otras muchas. Eligieron sobre la que querían trabajar y pasaron a elaborar una infografía o cartel (Genially o Canva) que se expusieron junto a la exposición de Manchas de luz colgadas del tech



En él, previamente se ven los contenidos históricos principales, que aunque trabajados en 4º ESO, es siempre necesario volver a repasarlos. A continuación, se distribuyen las tareas a realizar:

ACTIVIDAD 1: EJE CRONOLÓGICO DEL HOLOCAUSTO

ACTIVIDAD 2: CARTELES O INFOGRAFÍAS SOBRE MUJERES JUDÍAS EN EL HOLOCAUSTO

El Holocausto no perdonó a nadie. Las mujeres sufrieron, fueron perseguidas, arrestadas, deportadas y exterminadas como los hombres. Se sometieron a los mismos tratos de

ACTIVIDAD 3: LIBRO MEMORIAS DE VIOLETA FRIEDMAN

Se trabajó con las memorias de Violeta Friedman para comprender en primera persona la historia de la Shoá. Se les facilitó el libro escaneado en el site. Se repartieron los capítulos por grupos de trabajo para poder

explicar su historia a través de dos formatos:

- Grupos de trabajo por capítulos: en una cartulina responderemos a las preguntas o reflexiones que os propongo introduciendo todo tipo de explicaciones, imágenes, cómic... **DAD RIENDA SUELTA A VUESTRA IMAGINACIÓN.** El formato elegido fue un mural lapbook.

- Creación de un eje cronológico con todas las fechas reflejadas por Violeta en su libro. **PARA ELLO EL RESTO DE LOS GRUPOS** tuvo que pasar sus fechas a este grupo para que pudiera elaborar el eje cronológico. Se usó papel continuo (unos 2.5 m x 1.5 aproximadamente).

- Leyes antijudías.
- Cruces Flechadas.
- Estrella de David.
- ¿Qué es un gueto?

GRUPO 2: CAPÍTULO 3

- Wannsee: explicación histórica.
- Campo de concentración de Auschwitz: creación y llegada de Violeta.
- Sonderkommando: qué son, función....
- Joseph Mengele.

GRUPO 3: CAPÍTULO 4 y 5

- La vida en el campo: puedes trabajar sobre los siguientes temas:
- Quién se tatuaba, qué eran los cupos, qué son las selecciones, los kapos, cómo eran los barracones, cómo pasaban un día en el campo, el hambre, las enfermedades...
- ¿Qué le ocurre a Eva?
- Qué era la "orilla de la muerte".
- Investigar sobre los trenes que pasaban cerca de las alambradas tirando comida.

GRUPO 4: CAPÍTULO 6

- Rebelión de los Sonderkommando polacos en Auschwitz.
- Marchas de la muerte.
- Qué era una "musulmana".
- Reflexión sobre la frase: "nos habían reducido en nuestra condición humana hasta tal punto que las cosas más insignificantes adquieren para nosotras la mayor importancia..."
- Traslado a Bergen-Belsen.

GRUPO 5: CAPÍTULO 7 y 8

- Liberación del campo: ¿qué ocurre al llegar los rusos?
- Explicar cómo vivió su nueva libertad Violeta, cómo se sentían...
- Ver la diferencia con los campos liberados por los británicos o americanos.
- ¿Cómo eran las condiciones de vida en los campos rusos?
- Rendición de Alemania y caída del régimen de Höss (¿quién era?).
- Violeta y su hermana regresan al que fue su hogar ¿cómo se sienten y qué encuentran?

- ¿Vuelta a la vida de los judíos?

GRUPO 6: CAPÍTULO 9, 10 y 11

- Explicar cómo Violeta y su hermana intentan reconstruir su vida.
- Enfermedad de Violeta.
- Nacimiento del sionismo: explicación histórica.
- Violeta marcha a Canadá: periplo de su salida de Europa.

GRUPO 7: CAPÍTULO 12, 13, 14 y 15

- Su nueva vida en Canadá.
- Su matrimonio y la formación de una familia.
- Su divorcio y su llegada a Madrid.

GRUPO 8: CAPÍTULO 16, 17, 18 Y 19

- El pasado vuelve a su vida tras la negación de su memoria.
- León Degrelle: su historia.
- Lucha de Violeta contra el negacionismo.
- Victoria legal: sentencia histórica.
- Fundación Violeta Friedman.

GRUPO 9: EJE CRONOLÓGICO

- LA VIDA DE VIOLETA EN LA SECUENCIA TEMPORAL HISTÓRICA QUE RELATA

El resultado quedó expuesto en la exposición y fue el homenaje que quisimos rendir ante la venida de Patricia Weis al centro.

PARA COMPLETAR LA EXPOSICIÓN SE INCLUYERON DOS APARTADOS PARA COMPLETAR LA INFORMACIÓN SOBRE EL MUNDO JUDÍO. A TAL EFECTO SE PREPARÓ:

-UNA MESA CON OBJETOS DEL MUNDO JUDÍO

-UN PANEL CON IMÁGENES DE LA VIDA JUDÍA ANTES DE LA SHOÁ, QUE FUERON UTILIZADAS PREVIAMENTE EN EL AULA SEGÚN SE RECOGE EN AMBOS site.

Pilar Carrasco, compañera del departamento de Historia con el grupo de 3º de PMAR trabajó y llevó a cabo las siguientes actividades:

-Actividad nº1:

Lluvia de ideas sobre el Holocausto y la Alemania nazi. Los alumnos utilizaron primero la pizarra para poner por escrito aquellas palabras o términos relacionados con nuestro tema. El objetivo de dicha actividad era doble; conocer sus conocimientos previos y que ellos mismos fueran conscientes de la importancia del hecho histórico. Muestra de ello fue que llenamos el encerado.

-Actividad nº2:

Se eligió un video corto que circula por la web sobre sir Nicholas Winton para acercarnos a Los Justos de las Naciones. El video es muy emotivo, muy visual ya que todo ocurre en un plató de la BBC, donde el invitado no sabe que están muchos de los niños judíos que él salvó durante la Segunda Guerra Mundial. Tras el visionado se llevó a cabo una lectura explicando la importancia de la labor de sir Winton y, a continuación, se estableció un pequeño debate. Tras ello, cada alumno tuvo que hacer un resumen con las ideas esenciales. El enlace que se trabajó es el siguiente:

<https://www.google.com> Por último, en el departamento trabajó la compañera Filomena Pino, cuya actividad consistió



en la “Elaboración de un video en base a la lectura del diario de Eva Heyman” y lectura de otros textos que contextualizan su vida. Acompañados por imágenes, fotografías, dibujos y música.

La elección del diario de Eva Heyman, como clave de la actividad, fue muy rápida. Pero la manera de trabajarlo fue algo más lenta. En cualquier caso, teniendo en cuenta los tiempos, los materiales, la tecnología necesaria y otros elementos de la actividad, decidimos realizar un vídeo con las voces de nuestro alumnado y de algunos profesores y los dibujos e imágenes que ellos pudieran aportarnos.

Los objetivos que en principio habíamos considerado, desde el punto de vista de la expresión oral, estuvieron relacionados con la optimización del desarrollo del lenguaje y de las distintas capacidades cognitivas, han sido desbordados desde el momento en el que entramos en contacto con el diario de Eva y decidimos trabajar con él las vivencias de una adolescente de 13 años en plena Segunda Guerra Mundial.

El trabajo ha sido pura emoción. Una emoción que, sin duda, ha permitido que nuestros alumnos y alumnas, y nuestros profesores y profesoras, manifestaran y comunicaran de forma muy personal los hechos que debían relatar cuando ponían voz a Eva Heyman.

Participaron los alumnos de 1º y 4º de E.S.O (manteniendo los distintos acentos y peculiaridades lingüísticas de nuestro alumnado). La temporalización y

secuenciación del proceso se llevó a cabo entre el 18 de octubre - 25 de abril (1 o 2 sesiones de 20 minutos a la semana, en el tiempo de recreo). Se realizó esta distribución:

- 1.- Breve explicación sobre el nazismo.
- 2.- La vida de Eva antes de la llegada de los nazis a Hungría (también gobierno colaboracionista).
- 3.- Vida de Eva durante la ocupación.
- 4.- Planteamiento de cómo se abordaría la lectura. Comenzamos pensando que no deberíamos hacer una lectura dramatizada pero pronto comprendimos que la espontaneidad debía prevalecer.
- 5.- Distribución de textos y tiempos.
- 6.- Campaña de información en los distintos cursos para que participaran aportando dibujos e imágenes.
- 7.- Grabaciones de voz.
- 8.- Selección de imágenes, voces y música, suplencias.
- 9.- Montaje.
- 10.- Visualización de partes del trabajo con algunos grupos.
- 11.- Realización del resumen (tráiler) del video:

https://drive.google.com/drive/folders/1F7dKfoptVrA8gl-NsrWsXzvw2_PWYQHk

B) DEPARTAMENTO DE LENGUA

María Almagro ha sido la profesora encargada de trabajar el Holocausto con sus grupos desde las dinámicas de su departamento.

En 1ºC leyeron todos en clase el diario

Quería volar como una mariposa. A partir de esta lectura, los alumnos realizaron cómics narrando la historia de forma resumida, cartas dirigidas a Jana, una alumna creó un poema en verso contando la historia de Jana y tres alumnas participaron en un concurso de microrrelatos organizado por la Asociación de Editores de la Comunidad de Madrid, tomando como modelo el diario leído en clase. No resultaron ganadoras, pero fue muy satisfactorio poder participar.

En 2ºC realizaron un poemario con poemas seleccionados por la profesora acorde a su nivel sobre el tema del Holocausto. Organizamos grupos y se les asignó un poema que trabajaron en clase y, después, se lo explicaron a los compañeros en clase.

Con 2ºPMAR leyeron Quería volar como una mariposa y lo han resumido en forma de línea del tiempo. También han realizado una línea del tiempo basándose en el diario La maleta de Hannah. En este caso han sido dos historias las contadas. Por una parte, la vida de Hannah y, por otra, el descubrimiento de su historia por parte de Fumiko y sus alumnos.

ADJUNTO DOS DE LOS MICRORRELATOS EXPUESTOS EN LA EXPOSICIÓN:

MARIPOSAS

“Querido diario:

Mamá y yo ya estamos en el vagón. Pienso en todo lo que nos ha pasado desde que esos extraterrestres invadieron nuestro país.

Recuerdo esas estrellas llamativas que decoraban nuestros abrigos cada día, ese sitio llamado gueto que ni siquiera se podía llamar hogar. También recuerdo cómo nuestra religión ardía en llamas, y sobre todo pienso en mi familia, que desde que se fueron en esos camiones, no los volví a ver.

Querido diario:

Creo que esta es la última vez que voy a escribirte. Esas personas han llegado al sexto piso y tenemos que cumplir nuestro trato con la señora Mosalkova. Mamá y yo volaremos desde arriba hasta llegar a nuestro fin.

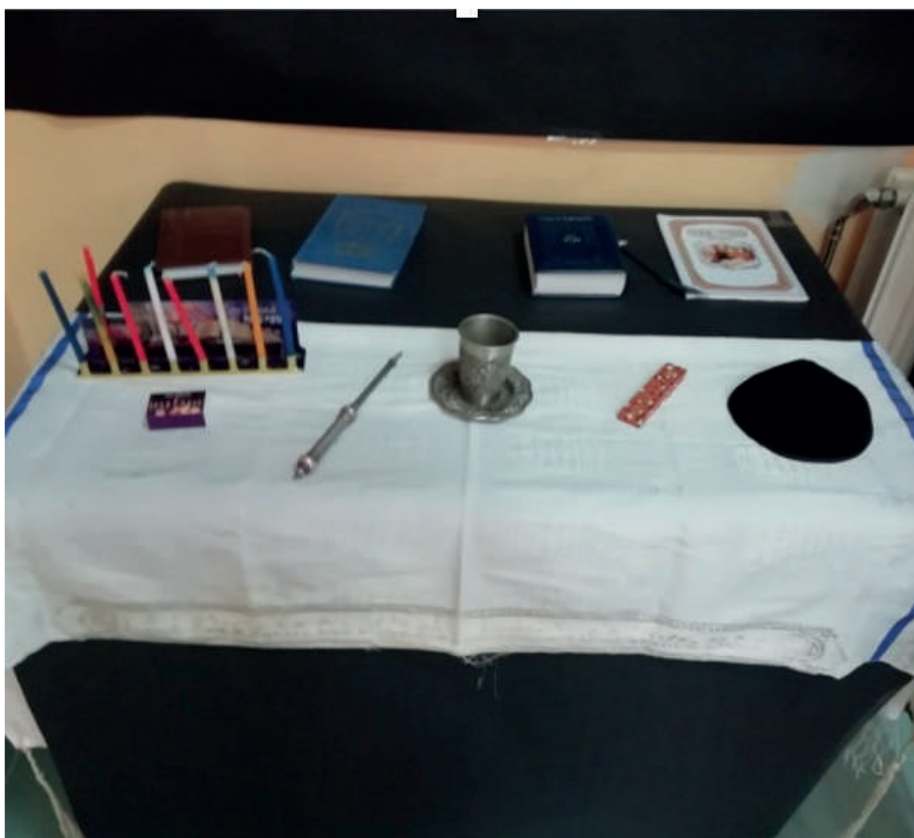
Querido diario:

Quizá te sorprenda que te esté escribiendo. La verdad es que al final, mamá y yo no salimos desde arriba del edificio. La hija de Mosalkova nos salvó la vida.

Ahora tengo diez años y hoy es un día muy especial y triste a la vez. ¡Esos extraños no nos van a molestar más! ¡Mamá dice que se ha acabado la guerra! Y hoy mismo vamos a ir a nuestra querida aldea, pero no volveré a ver a mi familia, ¡esos monstruos los han hecho desaparecer y ya no los tengo a mi lado!

Querido diario:

Estas semanas he estado un poco confusa, y al final he decidido que me gustaría vivir entre



judíos. Me voy a sentir más a gusto, como en casa.

Querido diario:

Este va a ser un día memorable. ¡Mi madre se va a casar! ¡Tendré un hermanito! Estoy emocionada.

Querido diario.

Todo ha ido a mejor desde que nos mudamos a Israel. Ahora tengo una familia preciosa, con mi hijo y dos nietos fantásticos.

Ahora te toca a ti ser la mariposa que extienda mi historia “.

QUERÍA VOLAR COMO UNA MARIPOSA

“Érase una vez una mariposa amarilla que vivía con sus padres. Un día tuvieron que emigrar a otro sitio, ya que las mariposas rojas habían tomado el control del lugar. Encerraron a las mariposas amarillas en el hueco de un árbol de donde no podían salir. Nuestra protagonista no tuvo que ir y sus padres tampoco, pero el resto de su familia sí. Al cabo de un tiempo, a las mariposas encerradas las llevaron volando a unos agujeros que había en unos troncos flotando en un pantano, de donde no regresaron.

Nuestros protagonistas tuvieron que emigrar para estar a salvo, pero el padre no pudo y las mariposas rojas le capturaron. Nunca más le volvieron a ver, pero no se enteraron hasta dos años más tarde. Por suerte, nuestra mariposa amarilla y su madre sobrevivieron, y cuando todo volvió a la normalidad, ellas regresaron a su antiguo hogar donde se enteraron de la terrible noticia.

Decidieron pasar página, por lo que fueron en busca de más mariposas amarillas mientras que vivían disfrazadas, ocultas entre las rojas. Por fin, volvieron a estar con los suyos, su madre se casó y nació otra mariposita. Vivieron felices para siempre en la tierra de las mariposas amarillas”.

-Pero abuela, ¿por qué me cuentas este cuento tan raro?

-Porque, mi amor, siempre te vas a encontrar con mariposas rojas en tu vida. Serán personas que a pesar de que seas una niña maravillosa, te verán como una amenaza.

-Pero yo no soy mala...

-Lo sé, cariño, pero ellos no. Porque, por desgracia, los humanos somos muy superficiales y las cosas que no conocemos o que son distintas nos asustan. Pero no te preocupes, por suerte ya no hay tanta gente así. Bueno, hasta mañana, mi mariposita.

-Adiós, abuelita Jana”.

C) DEPARTAMENTO DE INGLÉS

Cristina Labajos trabajó con 1º Bachillerato de Ciencias y se centró en el movimiento Kindertransport. Después de contactar con la asociación que está en Nueva York, Alan Peizer



su presidente le aconsejó un documental para verlo en clase. A partir de ahí, los alumnos se familiarizaron con algunos de los protagonistas y escribieron una biografía en inglés sobre ellos. Finalmente han hecho un tren con cartulina donde aparecen las fotos de algunos de los protagonistas y rescatadores del movimiento Kindertransport, con sus nombres y mensajes de agradecimiento en inglés. Se expuso en la exposición.

Después, este mismo curso empezó con el escrito de la audioguía de la maqueta del campo de concentración con el siguiente enfoque: serían cartas escritas por los padres de los niños salvados desde el campo, para que desde Gran Bretaña los niños del Kindertransport recibieran una visión endulzada de lo que era un campo de concentración. Las zonas trabajadas fueron: llegada en el tren, barracones, cantera, fábrica, patio y cámara de gas. Los alumnos escribieron un texto y después grabaron los audios. Uno de ellos se ha encargado de poner música de fondo a los audios. Cada una de las zonas tiene un código QR asociado que aparecerá al lado de la maqueta.

Por último, el lunes 16 de mayo tuvo lugar una vídeo llamada con uno de los supervivientes del Kindertransport, Gunter Ruf, que fue salvado y acogido en el Reino Unido. Organizar esta actividad fue posible gracias al apoyo y participación de Alan Peizer de la asociación del Kindertransport. Asistieron al acto los alumnos de Bachillerato y los cursos de 4º A y B que trabajaban con Susana Carrete el Holocausto.

En colaboración con el departamento de TECNOLOGÍA, se trabajó con el grupo de 2º PMAR para realizar una maqueta tipo de un campo de concentración. El trabajo realizado con 2º PMAR empezó con la visualización de

un vídeo y una presentación para ponerles en contexto. A partir de ahí comenzamos con los pósters sobre las profesiones que desarrollaron los judíos antes del Holocausto. Después comenzó la realización de la maqueta del campo de concentración, proyecto al que se sumó Ramón Alonso de Tecnología. Empezamos con una hora a la semana y en los dos últimos meses, Ramón cedió una de sus horas de Tecnología para trabajar dos horas a la semana. La maqueta se exhibe en la exposición.

Vanessa García, otra profesora del departamento de inglés, trabajó en segundo de bachillerato el tema de la Shoá dentro de la parte de la programación dedicada a “Social Issues”, en la que se trabajaba la discriminación racial, entre otros temas. Max, uno de nuestros auxiliares de conversación, realizó una presentación en la que analizaba la discriminación de los judíos en Estados Unidos a través de la historia. El objetivo de esta sesión, además de poner en práctica el vocabulario trabajado en clase, era el de ampliar la visión de la situación de los judíos en el mundo. Tras esta sesión, los alumnos realizaron una redacción en la que debían poner en práctica lo aprendido a través de un texto argumentativo.

D) DEPARTAMENTO DE RELIGIÓN

La profesora Mar Vázquez incluyó el estudio de la Shoá durante el trabajo que desarrolla acerca de otras religiones. En su trabajo sobre el mundo judío, utilizó el visionado de la película La lista de Schindler, con la que los alumnos trabajaron realizando distintos estudios de la misma a través de diversos formatos (word, revistas...) y que se han expuesto en la exposición.

E) DEPARTAMENTO DE ECONOMÍA

Guadalupe Blázquez abordó la Shoá desde



el estudio de la economía en el gobierno del partido Nacionalsocialista alemán. Se trataba de hacer ver a los chavales cómo empresas por ellos conocidas en la actualidad estuvieron en mayor o menor medida involucradas con el régimen nazi. Con esta información se han creado algunos murales que están en la exposición.

Por ejemplo:

-La Coca Cola creó la Fanta para el mercado alemán durante la guerra. Las fábricas de Coca-Cola no podían fabricar su bebida a causa de las cancelaciones de las exportaciones norteamericanas pero el director de Coca-Cola, Max Keith, decide inventar un nuevo producto refrescante para satisfacer las necesidades del Reich y así es cómo los nazis pudieron llegar a disfrutar y deleitarse con la Fanta.

-Los nazis viajaban en camiones y jeeps marca Ford. En 1939, las filiales alemanas de General Motors y Ford suministraron un 70 por ciento de los coches vendidos en el mercado alemán. Las subsidiarias alemanas de estos emporios del automóvil continuaron produciendo material militar para los ejércitos de Hitler.

-La Standard Oil Company de Nueva York ha gastado 10.000.000 de marcos en Alemania tratando de encontrar pozos de petróleo y en la construcción de una gran refinería cerca del puerto de Hamburgo para ayudar a los alemanes en sus fines bélicos y los aviones nazis volaban gracias al combustible de la Standard Oil.

-Hugo Boss diseñó los trajes del ejército nazi y empleó a miles de trabajadores esclavos judíos para vestir a las filas hitlerianas. Hugo Ferdinand Boss decidió afiliarse al nazismo y tiempo después dejó de fabricar ropa civil y se dedicó solo a la confección de uniformes hitlerianos.

-La IBM fue la empresa que hizo posible la identificación de los judíos. Alemania era el segundo cliente de IBM después de EE.UU.

y la tecnología de esa empresa contribuyó a facilitar el Holocausto al permitir que Hitler automatizara la persecución a los judíos mediante la creación de listas de grupos destinados a la deportación a campos de exterminio por medio de la tarjeta perforada de IBM, precursora de las computadoras.

-Los Rockefeller financiaron las investigaciones raciales de la medicina nazi y le vendieron la fórmula para fabricar el caucho que Hitler no poseía, y esta fue una de las causas de la prolongación de la guerra que terminó costando unos 50 millones de muertos.

F) DEPARTAMENTO DE FÍSICA Y QUÍMICA

Virtudes Jiménez trabajó con los alumnos de 4º ESO las implicaciones y desarrollo de la ciencia durante el gobierno nazi. Para ello, se elaboró un gran mural en papel continuo que se mostró al final de la exposición.

Comenzaron trabajando con lo que suponía para cualquier médico el juramento hipocrático y luego se relacionó con la práctica de la medicina durante el gobierno de los nazis. De este modo, se trabaja con el programa Aktion T4, un programa de eutanasia que supuso el inicio del exterminio en masa de pacientes con "deficiencias" o patologías mentales. Se comentan los principios de la medicina nazi que manifestaba, entre otras cláusulas, que "la medicina debía defender a los alemanes con herencia genética saludable". Se busca información del Zyklon B y el Fosgeno, y también se analiza el trabajo experimental en los campos (efecto de las sulfamidas en gangrenas gaseosas inducidas, esterilización química en mujeres judías, uso de vacunas y otros fármacos en sujetos infectados). Se ha reflexionado sobre la banalidad del mal en medicina y la certeza de que "el fin no justifica los medios". Todo esto quedó recogido y mostrado en la exposición.

PRESENTACIÓN DE GENIALLY QUE INCLUYE

LAS IMÁGENES Y VÍDEOS: <https://view.genial.ly/6283e0980cee6a0018ef3748/presentation-proyecto-shoa-ies-miguel-delibes>

TAMBIÉN IMÁGENES DE LA EXPOSICIÓN CON LOS ALUMNOS GUÍAS, LA VISITA DE PADRES AL CENTRO Y EL CUADRO QUE GENTILMENTE NOS REALIZÓ UNA ALUMNA COMO CIERRE DE LA MISMA.

Nuestro trabajo obtuvo el premio anual que realiza el colegio Joyfe a los proyectos educativos sobre el Holocausto y Valores, y, si bien es cierto que esto causó gran satisfacción en la comunidad educativa y en especial en los chavales, nuestra mayor gratificación fue ver la exposición montada y el grato acogimiento que obtuvo entre todos los que asistieron a su exhibición. Los debates, el interés despertado y el deseo de seguir trabajando en esta línea, certifica que el esfuerzo merece siempre la pena, sobre todo, cuando el trabajo pretende concienciar sobre la necesidad de seguir luchando por la tolerancia y el respeto al ser humano.

Me gustaría finalizar utilizando las palabras de una de mis alumnas guías, Candela Santana, que participó en la conmemoración de la Shoá que hizo la Asamblea de Madrid en enero del presente año 2022, acto al que fuimos invitados en representación de la comunidad escolar:

"El estudio de la Shoá me ha hecho mejor persona porque me ha enseñado que el ser humano es capaz de lo peor, sí: de discriminar; pero también de lo mejor: de amar, tolerar y cuidar. Y lo aprendí conociendo a los Justos entre las Naciones, quienes ayudaron altruistamente a judíos perseguidos a pesar del riesgo y, por eso, los admiro: por no ser indiferentes a las injusticias durante una época sumergida en el odio. También me ha hecho ser más consciente de la importancia de llevar a cabo pequeñas acciones para que otras personas puedan sentirse incluidas. Por todo esto, creo que anteponer la empatía y transmitir un mensaje de convivencia y respeto es básico para evitar que el odio continúe esparciéndose. Pues nadie más debería ser discriminado por cuestiones de religión, género, raza, sexualidad, apariencia física u otras condiciones que nos hagan diferentes, como por desgracia sí ocurrió durante el Holocausto con judíos, romaníes, homosexuales, presos políticos, discapacitados y otros grupos perseguidos y castigados. Ser diversos nos enriquece como sociedad y es nuestra responsabilidad, tanto individual como colectiva, apreciar y salvaguardar esa diversidad".

Susana Carrete.



EXPERIENCIA PEDAGÓGICA: TRES INSTITUTOS DE BARCELONA TRABAJAN NUEVE STOLPERSTEINE

Alexander Rigol Cuadra*



Presentación del Proyecto Stolpersteine de Barcelona.

Stolpersteine es una palabra alemana que significa piedra de tropiezo. Su colocación en la vía pública es un proyecto desarrollado y puesto en marcha por el artista alemán Gunter Deming, quien está dedicado a recordar a aquellas personas que fueron víctimas del nazismo.

Las Stolpersteine son pequeñas piedras en forma de adoquín con una placa de latón y un texto identificativo que se colocan en el pavimento de la calle; normalmente, la que fue la última residencia voluntaria de la víctima en la ciudad.

Los datos sobre las víctimas que fueron perseguidas, deportadas, asesinadas o que prefirieron suicidarse frente a la persecución que estaban padeciendo durante la época nazi son investigadas desde diferentes iniciativas ciudadanas, asociaciones y estudiantes con el asesoramiento de sus profesores, parientes o supervivientes. Los grupos perseguidos por los nazis incluyen judíos, gitanos, homosexuales, Testigos de Jehová, opositores políticos, miembros de la resistencia y víctimas de la eutanasia. El banco de datos de Yad Vashem en Jerusalem, el United States Holocaust Memorial Museum de Washington, el Museo de la Shoá en París o de la Amical de Mauthausen en Barcelona, entre muchos otros, suponen una ayuda a la investigación.

En el año 2021, la ciudad de Barcelona puso en marcha el programa Stolpersteine Barcelona que culminó con la instalación de nueve adoquines en memoria de personas deportadas a campos de concentración nazi.

En el proyecto impulsado desde la Concejalía de Memoria Democrática del Ayuntamiento de Barcelona, la Amical de Mauthausen y otros campos y la Amical de Ravensbrück, se trabajó conjuntamente con alumnos de tres institutos públicos de secundaria; el INS Francisco de

Goya del distrito de Horta-Guinardó, el INS Quatre Cantons del distrito de Sant Martí y el INS. XXV^a Olimpiada del distrito de Sants-Montjuïc.

Este programa, denominado ApS (Aprendizaje y Servicio Comunitario) tiene entre otros objetivos que el alumnado entienda el campo de concentración y de exterminio en su dimensión histórica, hacer memoria desde la comunidad y la proximidad de los y las deportadas barcelonesas, acercar las políticas memorialistas al conjunto de la comunidad educativa y a la sociedad mediante actividades de divulgación en los barrios sobre el proyecto, con conferencias de divulgación en diferentes entidades y otras propuestas por parte del alumnado, como por ejemplo los actos de colocación de las Stolpersteine, y, por supuesto, desarrollar las biografías de los deportados y deportadas con la ayuda de la Amical de Mauthausen, la Amical de Ravensbrück y los familiares de los deportados si los hubiera.

Durante el desarrollo del proyecto, el alumnado hizo un proceso de aprendizaje a través del estudio y el análisis de los hechos históricos, pero con una perspectiva transversal y mediante una concienzuda investigación. La duración del trabajo por parte de los institutos se extiende a lo largo de un curso lectivo, aunque existe también la opción de trabajarlos de manera intensiva.

La concejalía de Memoria Democrática, con esta iniciativa ha querido potenciar la dimensión comunitaria y educativa de la práctica memorial mediante actuaciones prácticas propias de la metodología del aprendizaje y servicio.

Este proyecto comenzó durante el curso 2021-22 como prueba piloto con la voluntad de formar parte de la Convocatoria Unificada de Programas Educativos del Consorcio de

Educación de Barcelona. Por este motivo, se ha diseñado una metodología propia para abordar dicha temática, para que se pueda desarrollar desde diferentes asignaturas del programa educativo de 4º de ESO y de 1º de Bachillerato. Durante el curso 2021-22, los tres institutos trabajaron tres biografías de deportados y deportadas cada uno, a partir de los censos de la Amical de Mauthausen y la Amical de Ravensbrück.

Los deportados y deportadas que trabajaron fueron:

- Lluís Villar: exiliado y refugiado en el campo de Argelers. Después de la invasión nazi a Francia fue detenido y deportado a Mauthausen. Posteriormente, fue trasladado a Gusen, donde murió.
- Florián Ibáñez: nació en Almansa. De joven recaló en Barcelona, donde residió definitivamente. Se exilió, y fue detenido y deportado por los alemanes a Mauthausen. Más tarde murió en Gusen.
- Josep Fort: detenido y deportado a Mauthausen, y trasladado a Gusen. Desde Gusen fue trasladado al Castillo de Hartheim donde fue asesinado.
- Carme Boatell: exiliada en Francia, formó parte de la Resistencia francesa. Detenida por los nazis, pasó por diversos campos, entre ellos el de Ravensbrück. Sobrevivió.
- Francesc Boix: La derrota de la República lo llevó a Francia. Detenido y deportado a Mauthausen. Participó en el robo de los negativos fotográficos y fue testigo en el Tribunal de Nuremberg y en el de Dachau.
- José Alcubierre: marchó al exilio con su familia. Fue uno de los integrantes del convoy de Angulema, también conocido como el convoy de los 927. Sobrevivió.
- Sabatía Morand: judía, originaria del barrio del Poble Sec. La familia marchó a París. Fue detenida y deportada al campo de Drancy. Desde aquí fue deportada a Auschwitz, donde fue asesinada con buena parte de su familia.
- Ferran Masip: huyó a Francia. Capturado por los nazis fue deportado a Mauthausen y posteriormente a Gusen. Desde Gusen fue devuelto a Mauthausen para ser "operado". Murió al cabo de pocos días.
- Vicenç Vidrier: nacido en Turrís (Valencia), pero residió desde niño con su familia en Barcelona. En el exilio fue capturado por los alemanes y deportado a Mauthausen. Posteriormente se le trasladó a Gusen, donde fue asesinado.

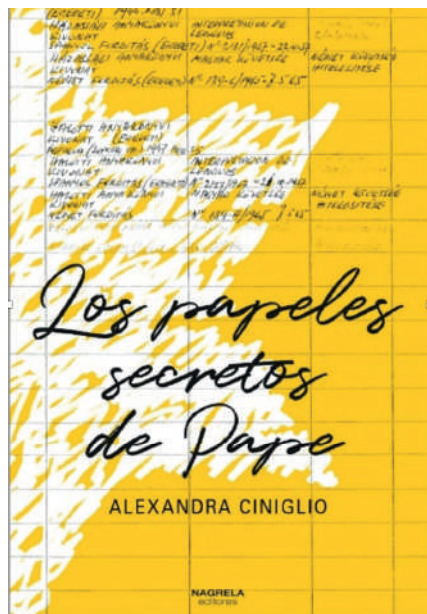
*ALEXANDER RIGOL CUADRA

PROFESOR Y MIEMBRO DE LA AMICAL DE MAUTHAUSEN Y OTROS CAMPOS.

ARIGOL5@XTEC.CAT



RECOMENDACIONES: **LOS PAPELES SECRETOS DE PAPE** Lorena Garrido*



LOS PAPELES SECRETOS DE PAPE DE ALEXANDRA CINIGLIO

Son muchos los libros y documentos históricos que nos han llegado sobre la II Guerra Mundial y de supervivientes de la Shoá, pero sin duda el que nos ocupa tiene un carácter e importancia propios, pues la historia, relatada en muchas ocasiones en primera persona con las palabras de Eva Leitman-Bohrer, sobreviviente directa del horror perpetrado por los nazis en su Hungría natal, repasa muchos de los acontecimientos históricos que marcaron la historia de la Europa del siglo XX partiendo de los documentos que Pape, su padre, guardaba perfectamente ordenados y dispuestos y que han permitido una reconstrucción de la historia familiar, reflejo también de las vivencias de tantas otras personas.

La historia comienza con un breve recorrido histórico que se remonta a la Hungría previa a la I Guerra Mundial, época en la que los judíos vivían libremente y en igualdad de derechos, algo que cambió tras el conflicto bélico. Entonces, el país se sumió en un caos por las pérdidas territoriales y la modificación del sistema político, situación que dio lugar a altercados e, incluso, pogromos, en un ambiente de claro auge de una nueva oleada antisemita.

En esa situación comienza el relato de la historia familiar de Eva, marcada por la pérdida de algunos miembros en circunstancias

dolosas e injustas y por el continuo cambio de emplazamiento en busca de la supervivencia. Esta conmovedora historia hace un recorrido a través de distintas generaciones cuyas vidas se vieron truncadas y afectadas directamente por los acontecimientos históricos que les tocó vivir, pero que a su vez se convierte en un relato de esperanza. De hecho, en el libro se refleja cómo se hizo paso la vida entre tanta barbarie con el propio nacimiento de Eva en peculiares circunstancias, y cómo muchas personas sí hicieron lo correcto y necesario para amortiguar el impacto de tanto sinsentido, salvando la vida de muchas personas, como Ángel Sanz Briz, el ángel de Budapest, gracias a quien Eva y su familia han podido continuar su historia familiar.

La obra constituye un testimonio real de cómo determinadas situaciones, como en este caso la discriminación por razones religiosas o la guerra, afectan de igual forma a personas pobres, que pudientes; a aquellos que se han forjado el futuro a base de esfuerzo y trabajo, pero también a los que la suerte no ha acompañado; a hombres, a mujeres, a niños, a abuelos. Es la historia de cómo las personas, ante extremas situaciones, son capaces de lo peor y también de lo mejor, de hacer lo impensable por la familia, por la supervivencia, por amor... y todo ello lo vemos reflejado a través de una abuela cuya historia constituye un gran ejemplo de mujer valiente y adelantada a su tiempo, una heroína, una mujer de clase alta y situación acomodada que ante las circunstancias se vio obligada a viajar sola, a empezar de cero y a montar un negocio que le permitiera su propia subsistencia y la de su familia en un país extranjero y a continuar luchando para conseguir como fuera posible reunir a su familia. Pero también es la historia de muchas personas que vivieron y sufrieron las consecuencias del conflicto en sus propias carnes, como Pape, padre de Eva, quien tuvo una infancia difícil, estuvo en varios campos de concentración pero a quien, finalmente, la providencia condujo a un destino más apacible que le llevó a formar parte de la familia que protagoniza este relato y que supone un reflejo del triunfo del amor y la bondad que continuarán presentes a través de su hija, sus nietos, sus biznietos y todas las generaciones futuras, quienes podrán continuar perpetuando su historia familiar gracias a la valiente actuación de los protagonistas de esta historia y a la labor del diplomático español y justo de

las naciones.

La de Pape es una vida memorable e interesante en acontecimientos para un personaje literario, despierta la curiosidad del lector y hace la lectura de su historia muy amena, a la par que necesaria; pero no es un personaje literario, sino una persona real que vivió y sufrió, y si hacemos el ejercicio de empatía que todo testimonio de supervivientes merece e incita, llegaremos a la conclusión de que su historia constituye una muestra del horror de la emigración forzada, la pérdida de familiares y seres queridos, la separación de núcleos familiares, el aislamiento por motivos religiosos y culturales y las probables consecuencias personales que todo ello debió ocasionarle, hasta el punto de no hacer partícipes a sus familiares de los acontecimientos y situaciones que le tocó vivir, hecho frecuente en muchos de los supervivientes. Por suerte, la riqueza documental hallada tras el fallecimiento, incita esta reconstrucción histórica que ha permitido a su familia completar algunas lagunas y, a los lectores, ser testigos directos de algunas situaciones que no deberían repetirse.

Por último, como educadora, me gustaría resaltar el valor didáctico que puede suponer la lectura de la obra por parte de estudiantes a partir de 15-16 años, en primer lugar, porque refleja perfectamente no solo el horror vivido durante la etapa de la guerra, sino también cómo era la vida antes de ese momento y cómo esas vidas se fueron reconstruyendo posteriormente para constituir muchas de las familias que a día de hoy habitan nuestro mundo; y, en segundo lugar, y partiendo de la cita de Howard G. Hendriks, que dice “La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón”; por ser un testimonio personal, fiel y directo que recoge una historia familiar en la que, en no pocas ocasiones, todo el mundo puede sentirse reflejado y con las emociones a flor de piel, pues constituye un reflejo de la historia de la humanidad ¿o acaso no todos buscamos el amor, la prosperidad y el bien de los nuestros?

Título: Los papeles secretos de Pape.
Autora: Alexandra Ciniglio.
Editorial: Nagrela.
Páginas: 167.
Lugar y año de edición: Madrid, 2021.

Precio: 20,90€.



RECOMENDACIONES:

UKRAÍNA

Carolina S. Monzón*

UKRAÍNA

DE CONCHA PÉREZ ROJAS

En el juego de querer entender y resignificar título, nombres propios, citas y ficción soslayada, me sumergí en la enunciación de *Ukraina*, cuya autora, Concha Pérez Rojas, embriaga de color, de aromas, de sonidos, de imágenes, de paisajes, de sabores... DE SENTIMIENTO, una historia tan real como la que podemos imaginar vivir a diario. Me asocié a una narradora despojada de prejuicios y colmada de sensaciones por transmitir. Me dejé llevar y brindé con ella delante de cada capítulo por iniciar.

A cierta altura del viaje sentí pudor, por no ser, quizás, la lectora que imaginó la autora en su derrotero e intenté ser fiel -con la mayor honestidad posible- alencanto a que transportan sus palabras. Esta travesía me succionó hacia un tiempo y un espacio geográfico que no nos es -ni puede ser- indiferente, distante, desconocido. Sin embargo, no fui ajena a que mediara -literalmente- un océano que pretende purificar ciertos hechos, dosificarlos, silenciarlos, reconvenirlos. Y tuve que aprender a leer lo que se había pretendido escribir.

A diferencia de lo que nos significa una producción cinematográfica, esta historia -QUE NO ES CUENTO- nos da la posibilidad de expandirla tanto como nuestra resistencia imaginativa lo permita. La sucesión de cuadros bien logrados, de recursos finamente calculados, de poesía discreta pero profundamente sentida nos abre la compuerta de un avión, como cuando subimos a él y la azafata nos espera con un "Bienvenidos a bordo".

En este vuelo yo debería parafrasear la realidad y decirles: "Bienvenidos a *Ukraina*". Este viaje imaginario moviliza, abre heridas, retoca cicatrices, las cierra, las mima, y las vuelve a abrir.

A mi juicio, es un pretexto para contrariar a lo que debe y no debió haber sido; a lo que fue; a lo que -tristemente- es aún. En *Ukraina* la realidad es atemporal, porque, aunque está muy bien emplazada, distinguidamente descripta, tristemente cabal, la sentimos lamentablemente recurrente.

Encuentro en este viaje una serie de paradas que reformulan paisajes, y hasta vivencias de las que hemos oído hablar, pero que nunca conocimos en verdad, aun cuando las

tenemos frente a nosotros para observarlas. Precisamente, es una sucesión de convites en los que nos sentimos involucrados, Y A LOS QUE NO PODEMOS EVITAR ASISTIR.

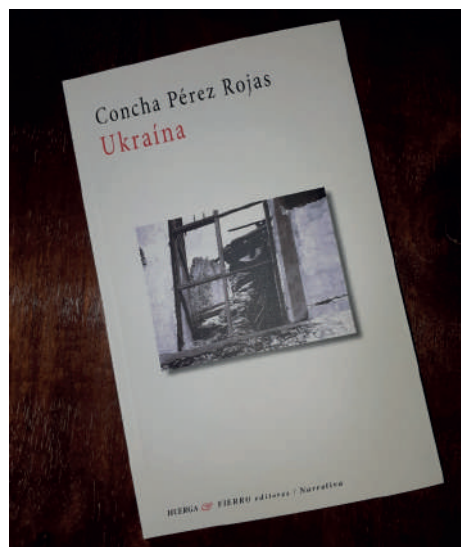
Con mucha frecuencia, me asocio -sin permiso expreso- a su autora. Intento reescribir la obra para que no muera, para que haya tantas ediciones como interesados por aprehenderla. En el escrito hay una voz que yo llamo UKRAÍNA: inquieta, sensible y locuaz. Es capaz de contarnos un ALGO doloroso, esperanzado; por momentos, positivo y optimista, pero circunscripto a una realidad -o a varias- que la tuvieron cautiva. Una voz culpable pero no siempre culposa. Ella conmueve, sonroja, padece y hace padecer, sufre y explica el sufrimiento; cura y lastima en el mismo instante; contagia la esperanzada fuga de lo hostil. Por momentos aglutina personajes en un delicado juego de actores y actantes de un mundo que fue y que vuelve a ser, porque olvidamos, porque no aprendemos.

Encuentro en la macroestructura, una sucesión de microrrelatos que permiten la intervención desde varias épocas en un mundo que es todavía nuestro, y que es de ellos, de los otros, de los que no quieren compartir con vivencias que anhelamos vanamente que no hayan sido y que esperamos no vuelvan a ser.

Quizás sin proponérselo, *Ukraina* es también un libro de historia que nos obliga a repensarnos con un espíritu revisionista. Cada capítulo que se desliza bajo nuestra vista circunspecta, se vuelve también una especie de vitrola, porque trae consigo una nueva partitura, un nuevo estilo, una letra multilingüe, un ritmo desasociado a lo que escuchamos cotidianamente, pero que resulta amable empezar a oír.

Es en esta historia que veo colores que definen modas, costumbres, climas y superficies diversas, pero a la vez acotadas. Hay imágenes que me despiertan el hambre, y gritos que me la sellan. Hay sonidos que dibujan partituras, las corrigen, las superan y nos ensordecen.

En *Ukraina* vemos sumisión y revuelta. Pero, sobre todo, me interpela con sus imágenes agónicas; con sus rutas lejanas y alejadas; con su ficción desmedida que encuentra un relato certero y perfectamente ubicable en tiempo y espacio; con sus bosques oscuros,



sus calles que no son calles, con sus llantos que no son tristeza y sus risas que no dan felicidad. *Ukraina* me salpica de costumbres que no he vivido antes, pero que aprendí a vivir desde que las leí. Me arrulla con una música que no escuché antes, pero que aprendí a escuchar. Me convida con una matzá que me sabe a perdón. Me pinta colores y paletas que, si antes he mirado, nunca los vi.

Para mí, *Ukraina* es un momento recomendable de introspección en la historia que he vivido y de intromisión en aquella que nos han contado.

En cada página se desliza un secretismo confiado al otro con cierta reciprocidad y numerosas recurrencias. Retengo el suspenso con ciertas frases: "... no lo sabe...", "...no lo debe saber...", "...siempre lo supo...", "...ahora ya lo saben todos...", "...yo también lo sé..."

Como ciudadana de la humanidad, no puedo desconocer el plano de mi terruño; no puedo no hablar la lengua de mi vecindad. Si me autopercibo mujer, no puedo no entender a una Sally que respira entre llantos en un bosque oscuro cubierto de malezas. No puedo serle indiferente ni a ella ni a otras Sally que quisieron, pero no pudieron ser, y que también lloraron y a muchos que lloran aún. No puedo.

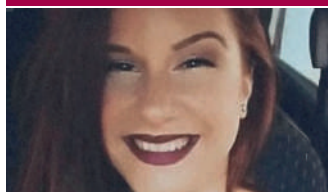
Ukraina es una maleta que se prepara, es un tránsito sinuoso y un destino bien encontrado. Nos sienta a pensar las semejanzas y las diferencias del entonces y del aquí y ahora.

Para finalizar, quiero decir que "el bosque quizás siga siendo oscuro, la hierba, más alta aún, pero que yo estoy detrás, aquí y en *Ukraina*... para que esta realidad no muera puesto que la historia de este escrito comenzó a escribirse mucho antes... cuando aún no aprendíamos a leer.

*CAROLINA SANDRA MONZÓN

PROFESORA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE (ARGENTINA).

CAROLINA.MONZON@COMUNIDAD.UNNE.EDU.AR



RECOMENDACIONES: **MAUTHAUSEN: LA VOZ DE MI ABUELO** María Rivero*

MAUTHAUSEN: LA VOZ DE MI ABUELO DE INMA GONZÁLEZ

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA OBRA

Trajín Teatro nace en 2018 con el estreno de Mauthausen, la voz de mi abuelo. Inma González, única intérprete de la obra, arranca este proyecto por la necesidad de darle vida a la historia de su abuelo, exprisionero de los campos nazis. Está escrita y dirigida por Pilar G. Almansa. Después de 20 años de profesión, Trajín Teatro se ha convertido en un proyecto personal de futuro en el que continuar con la investigación en el hecho teatral. La obra, de 60 minutos de duración aproximadamente, está recomendada para adultos, preferentemente mayores de 14 años, lo que hace de ella un recurso adecuado para trabajar con los jóvenes de segundo ciclo de Educación Secundaria y Bachillerato.

SINOPSIS DE LA OBRA

Mauthausen, la voz de mi abuelo transmite el testimonio real de un protagonista de nuestra historia reciente, Manuel Díaz, a partir de los recuerdos grabados directamente por él mismo antes de morir, a los que da vida Inma González, su propia nieta. Esta obra está concebida para que se conozcan y asimilen al mismo tiempo los horrores de nuestra historia contemporánea y el heroísmo de una generación que aún hoy nos sobrecoge. Manuel Díaz formó parte del comando Poschacher, conocidos en el campo como los pochaca, unidad de mano de obra esclava creada por los S.S. Totenkopfverbände para reemplazar a los trabajadores austriacos de la cantera del industrial nazi Anton Poschacher.

Su nieta relata, en primera persona y con humor, rayando en la tragedia, el periplo de un joven español que en su huida de la Guerra Civil española es llevado con la complicidad del gobierno franquista a los campos de concentración nazi. Es la crónica del desarraigo forzado, que nos permite conocer su huida a nado desde La Línea a Gibraltar, su paso por el ejército republicano y por los campos de "refugiados" en Francia tras la Guerra Civil española del que hace constar las horribles condiciones de su internamiento; su

paso, junto con dos compañeros españoles, por el ejército francés como medio de escape de sus míseras condiciones en los campos franceses, y donde son utilizados como carne de cañón. Cuenta con detalle, primero cómo fue apresado por el ejército nazi, su posterior llegada a Mauthausen, el trabajo esclavo que realizaban en las canteras, la existencia del campo de exterminio de Gusen, los partidos de fútbol dentro del campo de Mauthausen, cómo sacaron los negativos de Francisco Boix del campo, la comida llena de gusanos que permitía sobrevivir a los prisioneros, los piojos, el frío, el recuento diario al que estaban forzados, las muertes por agotamiento que ocurrían durante la estancia en el campo, el funcionamiento de las cámaras de gas, las leyes de Núremberg y sus consecuencias, la noche de los cristales rotos, las ejecuciones, la organización de los presos en el campus, los diferentes status... Su nieta, Inma, relata estas vivencias con calma y sencillez, incluyendo instantes de fuerte emoción en los que el llanto se apodera de la historia.

La obra comienza de manera concisa y directa: Yo llegué a Mathausen la noche del sábado 30 de noviembre del 40. Allí había muchos judíos, de todas las nacionalidades..., y gitanos, y homosexuales..., y muchos críos..., y yo, Manolito. Bueno, Manuel Díaz Barranco, que yo ya tenía 19 cuando entré, aunque a mí me llamaban El lenteja". De este modo, se consigue la absoluta atención de los espectadores, asombrados ante la conmoción de la historia. La primera impresión que tuve, como llegué de noche, no cuenta. Y como cuando amaneció era domingo, día de descanso, no supe de verdad lo que era aquello hasta el lunes por la mañana", narra Inma González con el mismo asombro ingenuo que entonces debió de sentir Manuel.

ESCENARIO DE LA OBRA

La obra se desarrolla con la presencia de un único personaje que va dando vida a situaciones propias del confinamiento dentro del campo, para lo que emplea magistralmente varios elementos claves que sirven de metáfora para narrar lo ocurrido. Una escalera, sirve para que la intérprete recree una litera compartida quedando atravesada entre sus peldaños. Sirve también para representar los 186 peldaños en los que encontraron la muerte cientos de prisioneros exponiéndola tumbada en el suelo

y simulando las enormes piedras con las que cargaban. O como recurso para representar los hornos crematorios en el que se calcinaban los cuerpos de los prisioneros y su funcionamiento. Dos postes unidos por tres finos alambres, que en determinados momentos se iluminan, sirven para simular las alambradas existentes en el campo de concentración de Mauthausen. La imagen de los zapatos, ya conocida gracias al monumento a los judíos húngaros masacrados en las aguas del Danubio en Budapest. Unas veces se presentan sueltos, como individuos, que nos recuerdan a aquellos que fueron arrancados de la existencia por el horror nazi o que le permiten a la intérprete contar la historia de los compañeros más cercanos como su mismo cuñado, asesinado cruelmente durante su encierro. Otras, unidos entre sí, en filas, uno tras otro, que nos permiten recrear la presencia de tantos prisioneros a la hora del recuento diario o en las marchas infinitas al trabajo o a la misma muerte.

POTENCIAL EDUCATIVO

Una vez comentada brevemente la sinopsis de la obra, es necesario establecer algunos aspectos de los fundamentos por lo que se considera de gran interés transferir el contenido al ámbito educativo. En primer lugar, se determina la relevancia de que las generaciones presentes conozcan nuestra historia, con la finalidad de que un acto tan monstruoso nunca vuelva a tener lugar. Otro de los motivos por los que nuestros jóvenes deben educarse en el conocimiento del Holocausto radica en que este hecho crítico de la historia nos interroga y nos interpela, propiciando la reflexión crítica sobre la capacidad del ser humano de decidir sobre lo que le ocurre a él personalmente y sobre los que le rodean, su responsabilidad, conocer hasta dónde puede llegar la maldad del ser humano, comprobando todos y cada uno de los hechos que acontecieron durante la Shoá, que arrebató la vida a millones de personas. En otros casos, puede ser interesante trasladar la despersonalización ocurrida durante la estancia de los prisioneros en los campos de concentración a la acontecida, en ocasiones, en los procesos pedagógicos y/o formativos. A modo de conclusión, se propone esta temática como un excelente recurso para trabajar los Derechos Humanos con los jóvenes, de manera que se logren valorar todos aquellos incumplidos durante el Holocausto, así como la reflexión crítica sobre nuestra memoria histórica.

RECOMENDACIONES:

DESCUBRIENDO A OTTO, EL CÓNSUL QUE DESAFIÓ A HITLER.

Ricardo Barby*

DESCUBRIENDO A OTTO, EL CÓNSUL QUE DESAFIÓ A HITLER.

DE INMA GONZÁLEZ

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:

