

juveniles al evitar la explicitación del miedo, la angustia y el sufrimiento para volcar su narrativa en un grito de esperanza.

3.2 El cómo: la búsqueda de una comunicación crítica y participativa.

Como se ha dejado entrever, un film puede contribuir a vehicular, contextualizar o canalizar un momento histórico, pero sobre todo a imaginar. El cine es ni más ni menos que eso, cine. Ni debemos ni podemos pedirle más. De nosotros, los docentes, dependerá usarlo para evadir la historia o para mostrar la imposibilidad de representar el horror y advertir de las consecuencias universales de la negación del pasado. Esta es, en esencia, su función primordial su capacidad de atraer al alumnado al deber de recordar los crímenes atroces perpetuados contra la humanidad y por tanto, ser una herramienta plausible de usarse en el currículo cultural del alumnado.

En este contexto, no hace falta tener una amplia experiencia docente para advertir que la mayoría del profesorado que opta por visionados de filmes en el aula tienden a postular las actividades de manera individual y grupal tras el visionado del film. Es por ello que se hace imprescindible concienciar en la necesidad de mantener una perspectiva crítica ante el film, no solo durante el proceso del visionado, sino también en el antes y el después. Una práctica que, si bien debería implementarse siempre que se realiza el visionado de un film, debe ser especialmente cuidada en temáticas como las que nos atañen. Tal y como ya advertía Jean-Luc Godard, no podemos negar el peligro de la recreación cinematográfica como construcción memorística trivial. Y es que resulta indudable que el cine puede provenir de unos ojos sin perspectiva y acabar en los de un espectador incapaz, que mira, pero no ve, que observa, pero no entiende ni comprende. Es aquí donde la labor del docente se vuelve primordial acompañando, dirigiendo e interpelando a la mirada del estudiante, ya sea mediante preguntas o debates dirigidos previos y posteriores o apostillando comentarios durante el visionado si lo ve pertinente. En efecto, sí, podemos congelar la imagen, no debemos olvidar que, en este campo, nuestro fin último no es la recreación artística, sino el Holocausto y su representatividad. Eso sí, esta ayuda no acota otras perspectivas críticas contextuales (autoría, intencionalidad, apoyos institucionales, publicidad y recursos paratextuales en la titulación) ni mucho menos invalida la individual del estudiante quien, como espectador debe comprometerse a permanecer activo y respetuoso. Un respeto que deberá también primar en las observaciones y puestas en común que los estudiantes

hagan, ya sean corregidas o puntualizadas por el profesorado o el alumnado sin que, huelga decirlo, en ningún caso, tenga que prevalecer una aproximación única, unívoca y monolítica sobre la representación vista.

Por último, y atendiendo a la coyuntura vivida con la Covid-19, merece la pena señalar las opciones de realizar estas prácticas en la distancia, con planteamientos en común previos y posteriores online o desde un aula invertida, tras el visionado en casa.

3.3 El qué: conforme a la historia, el tono y la estética

Ya hemos hecho referencia a la amplia cantidad de filmes existentes sobre esta temática, por lo que se podría acotar los filmes de la tercera generación con el fin de buscar textos que, *a priori*, puedan estimular más a los estudiantes. Por motivos de espacio, se obvian en este artículo las posibilidades que pueden brindar el cine del bloque soviético ante el desconocimiento que se tiene en general de este como resultado de una historia compleja tanto durante la IIGM como durante la Guerra Fría y sobre la que sólo recientemente la narrativa histórica occidental del Holocausto ha comenzado a estudiar y superar los límites previos que implicaba la autocontemplación desde occidente.

En este marco, debemos analizar el qué conforme a la narración y a sus personajes, víctimas, cómplices y perpetradores, pero también atender al tono y a la estética que envuelven al film. Tomando la terrible peripecia vital del concertista judío Szpilman como ejemplo (*El pianista*, *The Pianist*, Polanski, 2002) se muestra la belleza en medio de la desesperación mediante las notas de un piano, contrapunto de un oficial alemán derrotado que, en un instante de lucidez, parece tomar conciencia del nivel de degradación moral al que ha llegado Alemania como país y él mismo como ser humano. Un juego esteticista que, en cierta medida, emula a la imagen poética de la niña de rojo de *La lista de Schindler* (*Schindler's List*, Spielberg, 1993) cuyo color se superpone al blanco y negro que envuelve el film.

Por su parte en *Shoah* (1985), Claude Lanzmann muestra las experiencias vividas por las víctimas del Holocausto en un documental de 9 horas y media. El documental incluye un viaje con ellos a los campos de concentración de Auschwitz o Treblinka, pero también con los perpetradores de las masacres, manteniendo una sobriedad narrativa y un tono netamente contrapuesto a las obras de Spielberg y Polanski. De igual modo, la narración

que hilvana el documental no se basa en los principios de ayuda, generosidad y compasión, ni mucho menos en el heroísmo o en el intento de tender puentes y conciliar. En el fondo, se vuelve al planteamiento de la idea de la irrepresentabilidad, que el filósofo francés Jacques Rancière (2010 y 2015) concreta en la imposibilidad de “su traducción” por la temática, pero también por la naturaleza misma de los medios, ya sea conforme a la irrealidad que el arte confiere a lo representado o porque lo que se plasma produce una emoción incompatible con la abyecto que pretende mostrarse. Se advierte así la polémica que generó por ejemplo *El hijo de Saúl* (*Saul fia*, László Nemes, 2015) tal y como recoge Romney (2015) ya que, mientras para algunos su representatividad supuso una “trampa moral”, otros aplaudieron su tratamiento, al evitar todo atisbo melodramático o de redención, al verla como invitación a reflexionar sobre lo que se puede y no se puede mostrar. Así, se escenifica el funcionamiento de Auschwitz mediante un oscurecimiento que, sin llegar a imponer manipulaciones retóricas excesivas, deja el espacio desenfocado o bloqueado por la presencia de Saul en primer plano.

En suma, nuevamente debemos preguntarnos si lo que buscamos es que el alumnado se quede con la idea de haber visto un relato con un final feliz o todo lo contrario, al recordarle en el Holocausto no hay música, no hay movimiento de cámara ni efectismos, solo horror. *Shoah* no busca ese ansiado final feliz. No puede hacerlo, la historia del intento de eliminación de un pueblo no lo permite porque, en última instancia, fue barbarie y exterminio, horror y muerte.

En cualquier caso, ya sea mediante el uso del color, la banda sonora, un soldado alemán interpretando a Bach durante la purga del gueto en *La lista de Schiller* o por tomas de seguimiento en el documental *Shoah*, el cine siempre inventa o embellece la narrativa para dar cuerpo y forma a lo “inimaginable”. En consecuencia, en su intento de representar el Holocausto, puede recurrir a la crudeza o a la belleza y llevar el trivializarlo en un segundo plano. Pero la muerte y el asesinato y su estetización son dos realidades netamente diferenciadas. Esta perspectiva vuelve a subrayar algo tan evidente como que, en la enseñanza del Holocausto, el cine, como no puede ser de otra forma, no es un fin en sí, sino un medio y, por tanto, no puede sustituir, sino complementar para trasladar las reflexiones e inconveniencias sobre la representatividad de lo abyecto al estudiante.

4. Posibles discusiones

A día de hoy, sobrepuestos a la crisis ucraniana con contenidos directos e indirectos, se han generado numerosas analogías sobre el nazismo, llegando a analogías muy inadecuadas por parte de pretendidos especialistas que han llegado a comparar a Putin con Hitler, como si, por deleznable que sea el acto que está cometiendo Rusia sobre Ucrania, el retrato del autócrata que ejerce la megalomanía y el mesianismo permitiera posibles relaciones. Sin embargo, estas comparaciones ni son certeras ni adecuadas, ya que el nazismo y su modelo industrial de exterminio planteó un fenómeno desconocido hasta entonces. Esta apreciación, más que advertirnos de la importancia de la II Guerra Mundial para entender el mundo actual, indica su constante reduccionismo por los Media, lo que nos permite enmarcar la dificultad que supone la comprensión del Holocausto. Algo que indica ya el propio término «holocausto», el cual proviene de la traducción griega (holos, todo o completamente y *καυστος*, quemado) y pasó a ser identificada con Shoah o Shoá, traducido como «La Catástrofe» de la «solución final» según la terminología nazi —en alemán, *Endlösung*— sobre la «cuestión judía». La adopción del término para referir el genocidio que tuvo lugar en Europa durante la IIGM bajo el régimen de la Alemania nazi derivó de la cobertura periodística del juicio a Adolf Eichmann en Israel (1961) y su difusión por la serie de la NBC *Holocaust* (Marvin J. Chomsky, 1978) e indica una nueva semantización, es decir, la necesidad de buscar un nuevo vocabulario para poder explicar lo inexplicable. Conforme a lo dicho y tal y como recoge la Unidad de Trabajo para la Cooperación Internacional sobre la Enseñanza, Conmemoración e Investigación del Holocausto (2004) el docente debe estimular al alumnado a analizar críticamente las diferentes interpretaciones del Holocausto, una realidad que, ante la multiplicación de relatos subyace en la imaginación popular a través de muchas y variadas formas (p. 23). El cine, como las novelas y ensayos, el teatro, los monumentos, conmemoraciones y museos constituyen el resorte de esa memoria colectiva. Sin embargo, comprender el horror, la deshumanización y anulación del individuo hasta su destrucción, aunque parezca inviable, nos obliga a seguir analizando el paso “de la repugnancia al exterminio” (Bauman, 2019, p. 97), sino todo lo contrario. Porque el Holocausto fue eso, el horror desmedido, por lo que toda comparación, metáfora o retórica posible parece innecesaria al restarle gravedad.

La responsabilidad del docente en la selección de contenidos escritos y visuales adecuados implica evitar el uso de imágenes con la intención de conmocionar y horrorizar. Puede conllevar una degradación de las víctimas ante su instrumentalización en aras de la comprensión, a la par que mostrar insensibilidad para con el alumnado. Pero sin esconder la verdad habrá que permitir que sea él quien se adentre en la complejidad del tema y su representatividad. El exterminio de millones de seres humanos como parte de una política de Estado alimentada por un proyecto ideológico racista, y con su procesamiento en el arte, la educación y las políticas públicas de memoria y reparación interpelan al alumnado en una rememoración que no puede ni debe cesar. La transmisión del pasado de generación en generación tiene que cimentarse en la historia, no en la memoria ni, mucho menos en la ficción, si bien, en las relaciones entre las viejas y las nuevas generaciones en torno a las experiencias límite y al equilibrio entre el deber y la necesidad, la imposibilidad de todo fundamento social de la moralidad (Bauman, 2019, p. 208) obligan a la concienciación de la necesidad de una ética laica universal.

5. Conclusiones

El *dictum* de Adorno en realidad interpelaba al ser humano, al mismo que ante el Holocausto debe contraponerse la historia del horror versus su ficción, cuestionar su inefabilidad, su imagen en la postmodernidad y el juego de espejismos y espejos que suponen las representaciones desde el cine. El debate sigue ahí, nos guste más o menos Spielberg y su niña del abrigo rojo son ya un símbolo postmoderno del horror. Analizar la narración del horror en la sociedad fragmentada y líquida que anunciaba Bauman implica una reflexión por parte del docente que dé esta temática en clase, como fenómeno intrínsecamente relacionado con “las características de la modernidad” (2019). Es necesario pues, generar reflexiones en torno a la representatividad para que los jóvenes construyan sus relaciones con el pasado desde este presente en constante cambio. Las representaciones del Holocausto, como transmisoras de sentidos específicos que son, necesitan de adecuadas estrategias para llegar a significarse y materializarse en la educación. En este sentido, nuestra intención no ha sido otra que la de intentar trazar una breve reflexión propedéutica a completar en futuros trabajos, a modo de una mínima contribución que permite retroalimentar el diálogo sobre esta área temática desde y con la comunidad educativa.

Tal y como nos recuerda el final de *Shoah*, el Holocausto no sólo ocurrió, sino que podría volver a ocurrir. A este respecto, Bauman apunta que “las condiciones que propiciaron la comisión del genocidio son especiales pero en modo alguno excepcionales. Raras pero no singulares. Aunque no son un atributo inmanente de la sociedad moderna tampoco son un fenómeno extraño” (2019, p. 141). Asimismo, Traverso (2007) señala como el Holocausto adquirió un carácter apologético, en tanto que como “mal absoluto” que representaba el nazismo, nuestro sistema pasaba a encarnar el “bien absoluto”. Como fenómeno central para comprender ejes vertebrales que se dieron en el siglo XX como el exterminio masivo de personas, el involucramiento de los Estados nacionales en su planificación y las distintas construcciones memorísticas de las víctimas.

Hace cerca de setenta y cinco años del estreno de *Noche y niebla*, film que trazaba con crudeza las políticas de exterminio sistemático del Tercer Reich, pero que, al mismo tiempo, ponía el dedo en una llaga que todavía hoy parece que cuesta afrontar: la responsabilidad colectiva, alemana, europea y de la humanidad entera. Son numerosos los filmes que como *La zona gris* (*The Grey Zone*, Tim Blake Nelson, 2001) se enmarcan en un contexto de enseñanza, tanto en cuanto revitalizan el pasado como fuente de aprendizaje para no caer nunca más en la deshumanización. Invitaciones a la reflexión sobre la representación de lo abyecto desde espacios mayoritariamente europeos, americanos e israelíes y que, como tal, al margen de sus virtudes y defectos, evidencian una temática universal, a modo de una visión identitaria ya que, aunque el fenómeno en sí mismo sucediera en Europa, permite trascender las naciones para formar parte de una conciencia supranacional. Porque, en esencia, no hay más patria que la Humanidad.

6. Referencias

- Adorno, T W. (2008). *Crítica de la cultura y sociedad I. Prismas sin imagen directriz. Obra completa, 10-1*. Akal.
- Améry, J. (2004). *Más allá de la culpa y la expiación: Tentativas de la superación de una víctima de la violencia*. Pre-Textos.
- Arendt, H. (2006). *Eichmann en Jerusalén*. De bolsillo.
- Bauman, Z. (2019). *Modernidad y Holocausto*. Sequitur.

- Didi-Huberman, G. (2004). *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Paidós.
- Hernández Carretero, A. M. (2019). *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales*. Pirámide.
- Levi, P. (2005). *Trilogía de Auschwitz [Si esto es un hombre, La tregua y Los hundidos y los salvados]*. El Aleph.
- UNESCO (2017). *Educación sobre el Holocausto y la prevención del genocidio. Una guía para la formulación de políticas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000258766/PDF/258766spa.pdf.multi>
- Unidad de Trabajo para la Cooperación Internacional sobre la Enseñanza, Conmemoración e Investigación del Holocausto (2004). *Manual para docentes. Guía para la enseñanza del Holocausto*. http://holocaustmusic.ort.org/fileadmin/user_upload/imported/fileadmin/downloads/guia_para_ensenanza_del_holocausto.pdf
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Rancière, J. (2015). *El hilo perdido. Ensayos sobre la ficción moderna*. Manantial.
- Romney, J. (2015). Dead Man Walking. László Nemes's troubling Son of Saul conveys the Holocaust's full horror by keeping it out of focus. *Film Comment*, Noviembre-Diciembre <https://www.filmcomment.com/article/son-of-saul-lazlo-nemes-pro/>
- Rosenstone, R. A. (2014). *La historia en el cine. El cine sobre la historia*. Rialp.
- Rousset, D. (2012). *Les Jours de notre mort*. Fayard Pluriel.
- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien*. Península.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Marcial Pons.
- Wiesel, E. (16 de abril de 1978). The Trivialization of the Holocaust: Semi-Fact and Semi-Fiction. *New York Times*, 75. <https://www.nytimes.com/1978/04/16/archives/tv-view-trivializing-the-holocaust-semifact-and-semifiction-tv-view.html>
- Zamora, J. A. (2001). Estética del horror. Negatividad y representación 'después' de Auschwitz. *Isegoría: Revista de Filosofía Moral y Política*, 23, 183-196.
- Zemon Davis, N. (2015). *Historia y cine. La construcción del pasado a través de la ficción*. Institución Fernando el Católico.

Publicado bajo licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 int lic (CC-BY-NC-SA 4.0). Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

