

Prevenir Auschwitz: La enseñanza del Holocausto a partir de una exposición de fotografías

Preventing Auschwitz: Teaching the Holocaust from a photographic exhibition

David Corchado Guillén *

Resumen

Enseñar el Holocausto en la Educación Secundaria es una tarea irrenunciable al tiempo que compleja, por su condición de acontecimiento extremo y casi inefable. El tratamiento de la Historia desde el punto de vista de los vencidos y la memoria como herramienta movilizadora, ofrecen posibilidades educativas muy valiosas para afrontar la enseñanza del Holocausto. Lo mismo ocurre con la educación en valores democráticos, que se presenta como una tarea necesaria en un contexto, el actual, de renacimiento de los movimientos nacional-populistas y de extrema derecha, y de banalización y negación del genocidio judío. Para este cometido, la fotografía se presenta como una fuente de información primaria útil para llevar el método histórico al aula y como un recurso didáctico motivador en una sociedad híper saturada de imágenes.

Palabras Clave: Holocausto, Enseñanza de la Historia, Fotografía, Educar en valores, Traumas actuales.

Abstract

Teaching the Holocaust in Secondary Education is an inalienable task as the same time as complicated, due to its condition of extreme and ineffable event. From the defeated point of view, the treatment of History and the as a mobilizing tool offer very valuable educational possibilities to face the teaching about the Holocaust. The same happens with the education in democratic values, which is presented as a necessary task in a context, the current context, of the renaissance of national-populism and extreme right-wing movements, and of banalization and the denial of the Jewish genocide. For this task, photography is presented as a useful source of primary information to bring the historical method to the classroom and as a motivating didactic resource in a society hiper-saturated with images.

Key words: Holocaust, History Education, Photography, Teaching values, Current traumas.

1. Víctimas y memoria como elementos movilizadores

Permanece vigente en el seno de nuestra sociedad, y de forma más concreta en el alumnado actual, una visión tópica de la Historia como disciplina académica que la percibe, en términos de Joaquín Prats (2001), como una materia que “no necesita ser comprendida sino memorizada” (p. 36), y como un conocimiento válido para demostrar erudición en concursos televisivos o en juegos de mesa, en los que se requiere un almacenamiento de datos relacionados con la cultura. Esta creencia popular sostiene

* CEPA Jaraíz de la Vera, david.cg14@gmail.com, ORCID [0000-0002-3463-3223](https://orcid.org/0000-0002-3463-3223)
Corchado, A., (2022). Prevenir Auschwitz: La enseñanza del Holocausto a partir de una exposición de fotografías. *Clio. History and History Teaching*, 48, pp. 414-443. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022486974 - <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/clio> - /recibido 17/5/2022, aceptado 4/11/2022

sin reparos que la virtud intelectual más valiosa para saber Historia es una memoria sobresaliente. El alumnado, por más que haya tenido profesores que consideren la disciplina como un saber transformador y en ningún caso cerrado, continúan entendiéndola del mismo modo que aquellos otros estudiantes que fueron obligados a estudiar la historia memorizando de forma repetitiva (Prats, 2001). Pese a esta dificultad y a otras que dejaban vaticinar el peligro en que se encontraba la disciplina histórica en el ámbito educativo (Price, 1968), hoy, sin embargo, cuenta en los planes de estudio con un estatus perfectamente adaptado a la importancia que posee en nuestro ámbito cultural. La Historia se sitúa en una posición troncal en los planes educativos de la educación obligatoria en España, y en este sentido, el estudio de la Historia Contemporánea sobresale sobre los restantes periodos históricos en la medida en que conserva el deber de proporcionar una serie de herramientas que facilitan a los estudiantes comprender las raíces contemporáneas de la realidad que les ha tocado vivir.

Así, algunos profesionales de la educación han tomado una posición singular afirmando que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina histórica, debe ser, sobre todo, una simulación del trabajo del historiador: en cuanto a la formulación de hipótesis, aprender a tratar y clasificar fuentes históricas, analizarlas para determinar su credibilidad, el aprendizaje de la causalidad y cómo abordar la explicación histórica (Prats, 2010). El trabajo de los conceptos partiendo de fuentes históricas, sean primarias o secundarias, resulta esencial para la obtención del pensamiento histórico y el empleo del método hipotético-deductivo, básico en el oficio del historiador (Ortega, 2014).

Tradicionalmente, los criterios que han sido utilizados para la enseñanza de la Historia han centrado su atención en las personalidades notables, los grandes acontecimientos políticos o militares y en los hechos más distinguidos, con la finalidad evidente de transmitir doctrinas políticas y moldear sentimientos patrióticos, sirviendo de estrategias para afianzar la existencia de los Estados liberales que fueron apareciendo a lo largo del siglo XIX, impulsar la comprensión de la Historia de la nación y excitar el patriotismo de la sociedad: la fabricación de imaginarios nacionales ha sido una tónica permanente. Sin embargo, en los años iniciales del siglo XXI, se pusieron sobre el tapete propuestas y planteamientos de cambio, en buena medida

heredados de los enfoques historiográficos más críticos y renovadores del materialismo histórico y la Escuela de Annales, que iniciaban un camino en dirección hacia “una historia total, hacia una historia de los pueblos y las multitudes” (Merchán, 2011, p. 68). En este punto es donde comienza a tener mucho sentido una de las formas de entender la Historia que sustentan y conciben desde el proyecto de Fedicaria, planteando que sería conveniente, siguiendo a Walter Benjamin, reconstruir y transmitir el pasado a partir de la óptica de los vencidos, o en otras palabras, rescatar el pasado que fue silenciado y arrinconado al olvido (Hernández, 2020b). Aquí, la memoria de los sucesos pretéritos puede resultar un elemento de interés y un incentivo nada desdeñable para dar principio al proceso de la enseñanza de la Historia.

A partir de los años ochenta de la pasada centuria, en el ámbito internacional, el tratamiento y la conceptualización de las diferentes tipologías de memoria se convirtieron en un objeto de estudio recurrente. El propósito no era otro que alterar la validez de la historia oficial impuesta por las instituciones en el poder, para sacar a relucir la presencia de una memoria histórica existente en el seno de la sociedad, que nada tenía que ver con la historia implantada desde el poder. Fueron rescatados testimonios, y con ellos una visión particular de episodios que hasta el momento habían permanecido ocultos. Levy y Sznajder (2002, como se citó en Luna et al., 2020, p. 2), plantearon que la apertura de un contexto propicio para dar voz a las mujeres, los migrantes o los vencidos y silenciados en conflictos armados, permitió enfrentarse de una forma diferente al pasado, siendo el Holocausto una línea de investigación pionera, así como su posterior incorporación al ámbito de la educación. Esta nueva forma de entender la enseñanza de la Historia, apreciando las valiosas y variadas posibilidades educativas de la memoria, fue denominada por Raimundo Cuesta (2011) como “Historia con memoria”. A pesar de la llegada de la memoria como objeto de estudio dentro de la enseñanza formal, ésta ha sufrido férreas resistencias para ser incorporada en los currículos oficiales, aunque lo cierto es que la legislación dispone para la enseñanza de las ciencias sociales unos propósitos que autorizan y acreditan la incursión en el aula de cuestiones socialmente conflictivas (López y Santidrián, 2011).

Existe igualmente un campo de estudio relativamente reciente, la “pedagogía de los traumas colectivos”, iniciado por Andreas Huyssen y Pieter Lagrou, que trata temas generales pero hace hincapié en el papel del Holocausto dentro de la realidad más amplia de la Segunda Guerra Mundial. Su objetivo es tratar de comprender la forma en que esas heridas fueron causadas en el pasado y cómo éstas son concebidas en el presente dentro de determinadas sociedades, pues en el siglo XX no fue sencillo (ni siquiera posible) convivir con esos traumas, pues en buena parte de las ocasiones el olvido fue el modo escogido para combatir con el trauma que se hacía patente. Por lo tanto, educar sobre traumas colectivos no es más que hacerlo sobre procesos y situaciones extraordinariamente extremas que algunos sectores de la sociedad han experimentado, para tratar de comprender su comportamiento en esas circunstancias excepcionales (Silva y Schurster, 2016).

Como este artículo tiene la pretensión de abordar diversas cuestiones educativas relativas al Holocausto, todas ellas van a centrarse de manera destacada en los contenidos del currículo que están pensados para el 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), 1º de Bachillerato y el Nivel II-Módulo II de Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA), en la materia de Historia, y de forma más precisa, en el periodo contemporáneo. Así pues, atendiendo al ámbito educativo extremeño, los contenidos que aquí se tratan, según se establece en el Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura, son agrupados en el Bloque 6 “Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)” para 4º de ESO y en el Bloque 5 “El periodo de entreguerras, la II Guerra Mundial y sus consecuencias” para 1º de Bachillerato. Por otro lado, siguiendo el Decreto 27/2019, de 1 de abril, por el que se regula la educación secundaria para personas adultas en la Comunidad Autónoma de Extremadura y se aprueba su currículo, los contenidos manejados pertenecen al Bloque II “El mundo desde la II Guerra Mundial a la actualidad”, para el Nivel II-Módulo II del Ámbito social.

En el currículum escolar en vigor, la aproximación concreta al estudio del Holocausto se hace a partir de la percepción de la Segunda Guerra Mundial como proceso histórico global y más extenso. Es cierto que la Segunda Guerra Mundial se

presenta como un periodo histórico decisivo en la evolución histórica del mundo contemporáneo, porque proporciona múltiples elementos de juicio que permiten comprender el mundo en que vivimos. Y más relevante sería en la esfera educativa si se presentara como un enfrentamiento que removi6 odios, experiment6 procedimientos de exterminio sin precedentes, y supuso la génesis de rivalidades que se han prolongado hasta nuestros días (Cabaleiro, 2013). Sin embargo, la realidad que supone presentar el Holocausto como un proceso dependiente y subordinado del conflicto militar global que se desarroll6 entre 1939 y 1945, limita las posibilidades de ahondar y penetrar de manera apropiada en el análisis del Holocausto, un fenómeno extraordinariamente trascendental en la Historia de la humanidad por los efectos y secuelas que trajo consigo. A este respecto, abordar el Holocausto y otros genocidios y apostar porque tengan mayor presencia en los manuales escolares, se convierte en indispensable cuando existen estudios que concluyen que “no es un tema muy popular dentro de los libros de texto de Historia del Mundo Contemporáneo de España” (González, 2016, p. 146), incluso siendo uno de los asuntos más investigados, que más bibliografía genera y que más recursos didácticos produce.

La enseñanza secundaria es el nivel educativo propicio para el abordaje del Holocausto, pues como valoraron Walter y March (1993), es a partir de los once años el momento en que los alumnos comienzan a alcanzar una capacidad cognitiva apta para comprender la complejidad del Holocausto. Así, surgió en los años noventa una literatura pensada para el público infantil y juvenil con la firme disposición de abordar el trauma. Estas obras se distancian de los criterios habituales de la literatura infantil y juvenil, pues no presentan una perspectiva halagüeña y optimista del mundo ni un panorama de esperanza (Ruíz-Guerreo y Molina-Puche, 2020).

2. El Holocausto y su vinculación con los traumas actuales

El término *Holocausto* (del griego ὁλόκαυστον, holókaustón) designa, en origen, algún tipo de sacrificio a Dios. El vocablo fue utilizado para denominar un fenómeno histórico funesto e inigualable para el devenir de la historia: un programa de genocidio perfectamente proyectado y puesto en práctica por las autoridades de la Alemania nazi a lo largo de la Segunda Guerra Mundial. Este episodio absolutamente dramático fue al fin desvelado tras el triunfo aliado en 1945, año en que fueron descubiertos los campos de exterminio ubicados en la Europa ocupada, símbolos de la barbarie

perpetrada por el régimen nacional-socialista alemán, en la que perecieron varios millones de personas, entre judíos, prisioneros de guerra (principalmente soviéticos), testigos de Jehová, homosexuales, minusválidos y enfermos mentales considerados “vidas indignas” y poblaciones civiles de países ocupados (sobre todo polacos, griegos y yugoslavos) (Moradiellos, 2017). Precisamente, el siglo XX será recordado por las grandes matanzas desencadenadas contra la población civil lejos de los frentes de guerra, de las que el Holocausto se presenta como el acto de barbarie por antonomasia. Sin embargo, como indica Fernández, el Holocausto ha sido entendido “como un fenómeno terrible y dramático fundacional de la civilización europea actual sustentada en los derechos humanos y la democracia” (Fernández, 2014, p. 64). Son estos últimos los verdaderos aprendizajes que nos lega un suceso tan funesto, porque se presentan como modelos ético y político que hicieron posible confirmar la malignidad de la tiranía nazi, y en cambio permitieron y continúan permitiendo apreciar la utilidad de los regímenes democráticos pluralistas, que enarbolan la bandera de los Derechos Humanos promulgados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948.

La persecución de los judíos por parte de la Alemania de Hitler fue producto de “odios ancestrales” y tuvo lugar en un contexto histórico de acusada alteración del orden, entre intentos de reestructurar el Estado y la sociedad (Casanova, 2020, p. 140); pero sobre todo fue resultado de un agudo prejuicio y una aversión xenófoba contra esta población, que tuvo su germen en la Antigüedad Clásica y se difundió en forma de racismo por buena parte de las sociedades europeas a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del XX. Sin las sustanciales dosis de antisemitismo y judeofobia, en ningún caso se habría producido después el fenómeno del Holocausto (Moradiellos, 2009). Así, los primeros pasos que llevaron al exterminio de los judíos tienen que ver con el acusado antisemitismo de Hitler, quien consideraba a los judíos como integrantes de una raza inferior depravada e infrahumana (Untermenschen). La intención manifiesta de incrementar hasta el máximo nivel la indignidad y la humillación del judío, no eran más que una demostración del logro que había alcanzado la propaganda nazi en la perversión de su figura, lo cual terminó implicando una verdadera exclusión de la sociedad alemana y un paso de gigante en el itinerario marcado hacia el genocidio (Kershaw, 2000).

Se trata de un fenómeno que ha recibido varias denominaciones, lo cual permite entrever su complejidad. Sobre todo, es un acto de “genocidio”, término que acuñó el abogado judío Raphael Lemkin en 1944 para designar las “prácticas de exterminio de naciones y grupos étnicos” que no producen por obligación el exterminio rápido e inmediato de una nación, sino más bien procura expresar un plan coordinado que destruya los fundamentos básicos de la vida de unos grupos nacionales concretos mediante el destrozado de sus “instituciones políticas y sociales, de la cultura, el lenguaje, los sentimientos nacionales, la religión y la existencia económica de grupos nacionales”, así como “la destrucción de la seguridad personal, la libertad, la salud, la dignidad e incluso la vida de las personas pertenecientes a esos grupos” (Lemkin, 1944, p. 79).

Posiblemente *Holocausto* ha sido el vocablo más empleado, pero también se ha universalizado el término *Shoah* (del hebreo, “catástrofe”). Por otro lado, *Solución final* (“solución final al problema judío”), fue un eufemismo utilizado por la terminología nazi para nombrar la intención de asesinar a todos los judíos que habitaban los territorios ocupados por el ejército alemán. La “solución final de la cuestión judía” se aceleró a partir del 20 de enero de 1942, momento en que altos funcionarios gubernamentales del Tercer Reich, con la Operación Barbarroja que pretendía invadir la Unión Soviética ya en marcha, se reunieron en Wannsee, al suroeste de Berlín, para idear la organización y ejecución del exterminio de judíos como una tarea que requería un método y la participación de varios ministerios. Finalmente, Auschwitz, que fue el campo de concentración y exterminio nazi de mayores dimensiones y en el que fenecieron gaseados el mayor número de judíos, también es un concepto empleado para designar al mismo proceso de persecución y aniquilación. Pronunciar Auschwitz es referirse al gran paradigma del Holocausto, que es, de una parte, un hecho singular e incomparable, pero, de otra, es un genocidio más (Biermann, 2004), un suceso cuyas causas puedan ser extrapolables y reconocidas en otros procesos genocidas similares o de menor envergadura.

Justamente, en el momento en que se aborde el Holocausto en la enseñanza secundaria, este tema puede servir como hilo argumental para incluir otros genocidios y crímenes contra la humanidad, que han tenido lugar en este y en otros periodos y que han dañado de igual modo a otros colectivos. Jamás deberíamos restringir el

tratamiento en el aula al genocidio del pueblo judío (Sabido-Codina y Albert, 2020), pues aunque fue el grupo social damnificado más numeroso, no fue el único. El proto-genocidio armenio es susceptible de ser tratado y comparado en el aula con el Holocausto, porque aunque ambos poseen rasgos análogos (el ineludible odio racial, el nacionalismo desmesurado, las modalidades represivas con “marchas de la muerte”, deportaciones masivas y campos de concentración, su intensificación en conflictos bélicos internacionales de fondo, etc.), también detentan grandes diferencias. La más evidente: la sociedad alemana alfabetizada, industrializada y perfectamente desarrollada desde el punto de vista cultural y científico donde se originó y se puso en marcha el Holocausto, contrasta con la situación de descomposición que estaba experimentando el Imperio otomano gobernado por los Jóvenes Turcos durante la Primera Guerra Mundial y los compases iniciales del periodo de entreguerras.

Los contenidos comprendidos en la enseñanza del Holocausto deben buscar que el alumnado sea capaz de percibir coyunturas extremas y potencialmente peligrosas, susceptibles de desencadenar genocidios y desastres humanos en nuestro mundo actual. En este sentido, es posible concientizar (o incluso responsabilizar) a los alumnos tejiendo conexiones entre el propio Holocausto y los conflictos vigentes. Los estudiantes generalmente suelen manifestar empatía con las víctimas del Holocausto, al preguntarse de forma repetida cómo pudo ocurrir un desastre de esa naturaleza y que su sociedad contemporánea pudiera consentirlo. No obstante, esta actitud empática inicial encuentra su paradoja cuando se construyen símiles con crisis humanitarias y situaciones de odio, exclusión y discriminación en la actualidad, tales como la crisis migratoria y de los refugiados en Estados Unidos y Europa, la islamofobia en Occidente, la situación desigualitaria de la mujer en Oriente Medio o el hambre y los conflictos armados en el África Subsahariana. También, por supuesto, el paulatino apoderamiento por parte del Estado de Israel desde su creación en 1948 del territorio palestino, que se ha ido mermando a causa de las derrotas en las guerras y de los asentamientos judíos realizados ignorando los convenios. Así, en cambio, cuando se trata de reflexionar sobre estas realidades trágicas presentes que nos conciernen de primera mano como ciudadanos, hacer autocrítica y admitir nuestra responsabilidad como testigos, la actitud pasa a ser distinta: se sienten atacados, confundidos e incómodos. Este ejercicio posee la finalidad de motivar al alumnado a

mostrar una inquietud efectiva por tratar de comprender el mundo que habita y solidarizarse con los oprimidos y excluidos en la actualidad (López, 2020). En este sentido se expresa Tzvetan Todorov, quien considera vano y poco fructífero atrincherarse en la noción que considera cualquier hecho único e incomparable, pues a su modo de ver, es posible “utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que hoy se producen, separarse del yo para ir hacia el otro” (Todorov, 2000, p. 32), por más espantosa que haya resultado cualquier experiencia.

Auschwitz como arquetipo del Holocausto pone en tela de juicio y somete a examen la idea del progreso y los conceptos de racionalidad, modernidad y civilización. La centenaria idea del progreso (lineal de la Historia) supone que la humanidad ha evolucionado y continuará prosperando desde el estadio inaugural primario y algo tosco, propio de las sociedades primitivas prehistóricas, hasta una fase de civilización y científicidad inherente a las sociedades contemporáneas. La idea de progreso queda desvirtuada cuando aparece en escena la noción de los nazis planteando que existían vidas no merecedoras de ser vividas. La muerte presente en los campos de concentración y exterminio es exclusivamente producto de sociedades modernas occidentales. Los métodos manejados en los campos eran fruto de la razón y la ciencia; sin embargo, los fines eran profundamente irracionales. En términos de Traverso (2000):

“Auschwitz surgió en el marco de nuestra civilización, cuando ésta había alcanzado un alto nivel económico, industrial, científico e intelectual. (...) Desde una visión de la historia dominada por la idea de progreso, el exterminio de los judíos se ha interpretado a menudo como expresión de una recaída de la sociedad civilizada en la barbarie” (pp. 248-249).

Indagando en los conceptos de degeneración biológica e higiene racial nazi, es posible que el alumnado logre comprender cómo la sociedad que habitaba uno de los países más avanzados del mundo en la década de los treinta y los cuarenta del siglo pasado, llegase al convencimiento de que existía una comunidad racial casi tuberculosa, “menos valiosa” y capaz de provocar la degeneración y contaminación de la raza aria germánica. La ideología racial nazi no era “únicamente represión, violencia, intimidación y expulsión sino también un proyecto de inclusión que gozó de

gran aceptación popular y que reforzó el sentimiento de identidad” (Gil, 2020, p. 29). Para Rudolf Hess, lugarteniente de Hitler, el nacionalsocialismo era “biología aplicada”. La caída de la República de Weimar y el triunfo del Partido Nazi fueron posibles porque un pedazo sustancial de la sociedad alemana aceptó que la demencial ideología racial nazi poseía un fondo científico que enfatizaba las desigualdades biológicas de las personas.

Zygmunt Bauman estrechó lazos entre los conceptos de “Modernidad” y “Holocausto”, y descartó la idea de que la persecución y el exterminio de los judíos europeos fuese sin más una secuela de la bestialidad de la guerra, una suma de actitudes arbitrarias o un fruto de nuestra animalidad. Más bien, Bauman sitúa al Holocausto en el seno de las sociedades contemporáneas, con un alto desarrollo médico-tecnológico logrado ya en el siglo XX, una mentalidad burocratizada y calculadora y una división del trabajo propia de las organizaciones sociales industriales (Bauman, 2006). Nociones biológicas y producción industrial conceden a los campos de exterminio un nítido halo de modernidad. La pasada centuria presenta una constante contradicción entre racionalidad científico-técnica y calamidad moral. La Segunda Guerra Mundial da cuenta de ello: el pesticida Zyklon B, utilizado para asesinar a millones de personas en cámaras de gas; las aeronaves militares aliadas empleadas para bombardear Hamburgo, Dresde o Tokio; los experimentos médicos tutelados por Josef Mengele en Auschwitz; o las detonaciones de las bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki, que provocó la muerte instantánea de un mínimo de 164.000 personas. Sin duda, la tecnología, la medicina y la investigación fueron de esencial importancia en la concepción y desarrollo de la eugenesia nazi y las hipótesis raciales, que terminaron derivando en una justificación ideológica que favorecía e impulsaba la destrucción de los judíos (Casanova, 2020, p. 144-145). Estas acciones pueden servir para apreciar la necesidad de poner en práctica una enseñanza democrática en valores, con capacidad crítica y responsable.

3. Educar en valores democráticos: una tarea irrenunciable

La legislación española vigente se marca como meta educar a las personas para que logren poseer conocimientos generales y específicos sobre el mundo (saber), tengan destrezas técnicas y procedimentales para asentarse en él y habitarlo (saber hacer) y desarrollen actitudes que hagan posible mejorarlo (saber ser). Lorenzo Tébar

manifiesta que hallamos y asignamos valores a los contenidos curriculares, que son y deben ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos valores, que son propagados por transferencia de información cultural, están conexionados con la normativa y dictan lo que una sociedad concreta considera como moralmente bueno o malo, positivo o negativo (Tébar, 2003). Educar en valores no es tarea sencilla, pero guarda un cometido irrevocable porque la buena educación nunca puede fundamentarse exclusivamente en la transmisión de conocimientos teóricos. La dificultad que conlleva no puede ser disculpa para desentenderse del rol de transmisor de valores que debe detentar el docente. Y es que la educación en valores, como indica Rosario Cerrillo, es “la clave de todo cambio social” (Cerrillo, 2015, p. 66).

Resulta beneficioso que la propia sociedad adquiera, potencie e interiorice valores democráticos e igualitarios que sean reflejo de la victoria de las democracias pluralistas, como modelos que permiten el desarrollo integral de las personas, frente a las dictaduras totalitarias, racistas y genocidas, que limitan la voluntad individual. La tolerancia, la resolución pacífica de conflictos, la aceptación de la diversidad y el pluralismo, la dignidad de las personas, los valores de justicia, libertad e igualdad, el conocimiento y respeto de otras culturas, la implicación en los problemas comunes o la defensa de la Humanidad y los Derechos Humanos, son valores que merecen la pena ser trabajados y transmitidos en la escuela.

La escuela pública como institución educativa debe desempeñar un papel decisivo contra la expansión de racismo y xenofobia mientras que continúe teniendo la capacidad de crear recursos informativos verídicos y honestos y materiales didácticos que buscan combatir las manifestaciones de odio visibles en los lugares más recónditos del Estado y en el conjunto de la sociedad. Es en este instante donde la escuela ejercerá una función nada insignificante: impedir la proliferación de jóvenes “fascistas” y dificultar la repetición de manifestaciones autoritarias y de odio, por medio de una explicación precisa y ajustada a las consecuencias desastrosas que trajeron consigo las experiencias dictatoriales en el periodo contemporáneo. La Historia es una materia educativa con una potencialidad sin igual para liberarse de cualquier clase de subordinación o dependencia, sea individual o grupal. Este potencial emancipador fue y sigue siendo muy relevante, concretamente para la sociedad española, pues un

número importante de sus integrantes ha vivido en un régimen político autoritario, el franquista, y ha sido educado en base a sus principios.

Según Israel Gutman (2003, como se citó en Silva y Schurster, 2016, p. 755) el Holocausto es un fenómeno que no puede y no debe ser olvidado, pues de ser olvidado rechazaría ser Historia, y es precisamente por ser Historia porque no debe ser olvidado. Los historiadores y otros analistas sociales han dado al Holocausto una condición trans-histórica, la facultad de ser atemporal y de formar parte de la humanidad, por tratarse de una manifestación extraordinariamente humana. Este motivo permite que el Holocausto pueda y deba ser explicado, por mucho que algunos lo hayan conceptuado de inefable. Por más increíble que el fenómeno pueda resultar, el testimonio real debe ser suficiente. La ficción y la simbología como elementos traídos por la literatura, como afirma Fernández Gil, pueden servir de apoyo para ayudar a comprender el Holocausto por ser un fenómeno difícilmente verosímil (Fernández, 2013), pero la historiografía y su aplicación didáctica deben ofrecer por sí mismas una interpretación y explicación de lo sucedido. Y esto siendo conscientes de que la literatura, y el cine, como técnicas de arte que son, una de expresión verbal y la otra audiovisual, también pueden mostrar una eficacia de aproximación a lo real.

Con todo, en sociedades heterogéneas como la de masas actual, se antoja necesaria la educación en valores porque como afirma José María Parra: “cuanto más complejas y plurales son las sociedades (...) tanto más necesaria se hace la tarea de una educación en valores para el mantenimiento de la cohesión social” (Parra, 2003, p. 70). Y es que a veces, cuando pretendemos dar respuestas a problemas de hoy, no resulta suficiente echar mano de la tecnología y la ciencia, pues algunas de estas dificultades exigen análisis de carácter ético (Martínez, 2004). Un gran obstáculo con el que se topa el tratamiento del Holocausto en el presente, y cuya falta tiene que ver con el resurgimiento una extrema derecha nacionalpopulista que niega el genocidio de los judíos y otros grupos.

Es posible hacer una analogía entre el periodo crítico de entreguerras, en el que las democracias parlamentarias surgidas tras la Primera Guerra Mundial sucumbieron dando paso a dictaduras, y la actual coyuntura de crisis económica y sanitaria, cuya principal evidencia es el incremento exagerado del desempleo, particularmente el juvenil. Así, hoy, es posible observar una correspondencia entre

desempleo y radicalización social, lo cual conduce a ciertos sectores sociales a permitir la entrada de partidos filofascistas y antiinmigración a los órganos representativos nacionales y europeos. Las calles, los bares, los lugares de trabajo o los campos de fútbol se han convertido en escenarios donde se presencian habitualmente actos de racismo y discriminación, y todo esto en un ambiente extremista de odio capaz de cautivar a numerosos jóvenes. El desprecio por el otro vuelve a la escena generando reminiscencias con lo ocurrido en los años treinta y cuarenta del siglo pasado, y es en este momento, cuando se vuelve más imprescindible que nunca la enseñanza del Holocausto.

Una de las caras que presentan los movimientos de extrema derecha pasa por negar los hechos que propiciaron el genocidio judío. Precisamente, el negacionismo del Holocausto no es nuevo, pues en el contexto de posguerra algunos historiadores alemanes proponían terminar con la esquizofrenia que sufría la sociedad alemana a la hora de abordar su pasado. Este marco fue aprovechado por grupos neonazis para dar un paso más allá, y negar abiertamente los asesinatos producidos en los campos de exterminio (Fernández y Rodríguez, 2001). Al negacionismo tan preocupante se suma la intensificación de actitudes antisemitas en nuestra sociedad, alimentadas por la repetición de estereotipos en los medios de comunicación y la frivolidad del Holocausto. Banalizar los elementos simbólicos que forman parte del proceso de persecución y exterminio de los judíos, se ha tornado en un asunto preocupante. Cruz y Jaén (2019) exponen una muestra:

“El uso de imágenes del Holocausto en prendas de ropa y otros artículos de la marca Red Bubble, un comerciante en línea que vende productos de impresión bajo demanda de obras de arte enviadas por los usuarios: faldas con las chimeneas de los hornos crematorios, bolsos con los cables de las vallas electrificadas o un cojín con la imagen de la tristemente famosa puerta de entrada de Auschwitz, podían adquirirse en su web por menos de 50 euros”. (p. 152).

En el intento de caracterizar el fascismo, surgieron en los años ochenta y noventa teorías revisionistas, como la defendida por Ernst Nolte, que sostenía que el ideario racista nazi y sus prácticas derivadas en el Holocausto eran un retrato de las purgas políticas de Iósif Stalin. Con esta afirmación tan provocadora, el autor trataba

de argumentar que el gulag fue anterior a las cámaras de gas mandadas a construir por las autoridades del Tercer Reich. Según esta interpretación tan deformada de la Historia, los bolcheviques fueron los precursores del terror, y de esta suerte, las prácticas nazis se explican en la medida en que son reflejo del estalinismo anterior. Se trata de una apreciación que liberaría de culpa al pueblo alemán en tanto en cuanto habría apostado por el nazismo como instrumento de defensa frente al bolchevismo (Hernández, 2020a). Por supuesto, el pensamiento que se presenta como políticamente correcto y la equidistancia exteriorizada por Nolte, tan extendidos en nuestras sociedades, supone un impedimento añadido en el intento de abordar en el aula el fenómeno del Holocausto. Juan Andrade califica de “peligroso” el pensamiento “cándido” y “moralizante” que supone pregonar planteamientos tan ambiguos como el “respeto a todas las ideas” difundido por los currícula de primaria y secundaria, pues “inevitadamente entre éstas habría que incluir las ideas creacionistas sostenidas por diferentes sectas religiosas o la idea de la superioridad de la raza aria del Mein Kampf”, y concluye declarando que:

(...) la alternativa al pensamiento reaccionario no puede ser un pensamiento blando y melifluido (...) En lugar de eso sería más efectivo promover un conocimiento riguroso que fuera amplio, positivo y crítico, pues creo sinceramente que una consigna no se combate con otra consigna, sino con una buena tesis (Andrade, 2013).

4. La fotografía como recurso didáctico

En el mundo académico se respira una atmósfera que demanda la necesidad de emplear la fotografía como fuente documental en la Historia. Estas reivindicaciones son muy concretas y se encaminan en la misma dirección: afirmar que las fotografías pueden y deben situarse en el mismo nivel de importancia para la ciencia histórica que las restantes fuentes documentales tradicionales. Y para que esto sea así, se insta a que hay que hacer “historia con fotografías”, es decir, que las imágenes fotográficas sean los documentos principales sobre los que pivote el relato. Sin embargo, y pese a todas las ventajas que encierra, las investigaciones históricas que se valen mayoritariamente de fotografías para escribir la historia, continúan siendo muy escasas. Esto es así porque aunque el historiador considera que las imágenes producen interés y cierto atractivo, incluso en ocasiones impacto, a la hora de hacer

historia de verdad, de contar la Historia en serio, lo que realmente aplica es la palabra (Díaz, 2012). Y en la línea de esta consideración, las fotografías son, realmente, una manera discursiva de manifestar el mundo, son “textos visuales” (Riego, 2001).

Cualquier vestigio pretérito es válido para conseguir el estatus de testimonio histórico, y para este fin, la Escuela de los Annales fue la corriente historiográfica que apostó con más intensidad por incorporar nuevas fuentes de información al proceso de construcción histórica (Aurell y Burke, 2013). Las fotografías tienen un evidente valor documental, pues son unidades poseedoras de información visual, pero no solo, porque también conforman un fragmento congelado de la propia Historia. La fotografía proporciona pistas acerca de la etapa que está siendo estudiada, porque es “siempre una huella de la realidad” (Guran, 1999, p. 142). Del mismo modo que sucede con otras fuentes documentales (sean orales, escritas, sonoras o materiales), las fotografías poseen dosis de subjetividad, que puede manifestarse en el peso ideológico del autor, demostrándose, por ejemplo, en el tema elegido. Así, las fotografías, como lo que son, deben ser descifradas para ser comprendidas y concederles uso apropiado. Las imágenes son huellas del pasado repletas de la opinión de su respectivo fotógrafo, cuestión que debe ser tenida en cuenta a la hora de decodificarla. Pero esta subjetividad intrínseca en la esencia de la imagen fotográfica, no es impedimento para que sea calificada como “uno de los documentos más objetivos que existen, aunque su utilización como fuente fidedigna sea relativamente próxima en el tiempo” (Sánchez, 1999, p. 38).

El procedimiento más básico puede consistir en la acumulación de una serie de imágenes con un mismo tema común, examinar la información que se ofrece, considerar cada documento y construir un discurso histórico en el que la fotografía actúe como hilo conductor, apoyándose en otras fuentes como la documentación escrita de cualquier naturaleza, fuentes iconográficas o los propios testimonios orales, etc (Lara, 2005). Las imágenes fotográficas encadenadas suponen un elemento muy sugerente para elaborar narraciones históricas. En esta línea se manifiesta Pantoja (2007):

A partir de la fotografía podemos generar un tiempo de narración recurrente como realizamos con nuestros recuerdos, que en principio se mantienen aislados, como instantes fotográficos, y que después

seleccionaremos para conectar unos con otros en un determinado momento y elaborar una narración más extensa (p. 189).

Las imágenes fotográficas conservan una considerable capacidad memorativa, ya que nos trasladan la impresión de que el pasado se encuentra en el propio presente, como una suerte de ventana abierta que nos permite navegar en el tiempo y presenciar, del mismo modo que si fuésemos asistentes privilegiados, a sucesos acontecidos en tiempos remotos que han sido paralizados en la actualidad. Así que, como afirma Eduardo A. Devoto, “la fotografía es un soporte para la memoria, y uno de los más privilegiados” (Devoto, 2013, p. 82).

La imagen ocupa un lugar central en nuestra sociedad. Este hecho es el resultado de un proceso que se inició con la invención de la fotografía en el siglo XIX, y que tiene en el soporte digital su más reciente manifestación, constituyendo lo que se ha dado en llamar la “Sociedad de la imagen”. La imagen es utilizada para documentar un acontecimiento, para acompañar una idea, para mostrar una experiencia o para ilustrar un discurso; así, el bombardeo de elementos visuales se ha enfatizado con la proliferación de las fotografías digitales, que están siendo concebidas como el recurso más útil para continuar extendiendo la memoria visual de la humanidad. Esta atropellada irrupción de la imagen ha venido a abrir un debate sobre si se debe usar en el mundo académico únicamente la palabra, o si en cambio el empleo de la palabra debe ser combinado con otras formas discursivas tales como la imagen (Pantoja, 2010). Muchos investigadores han entendido que tras este debate había una maliciosa intención de imponer la imagen como elemento sustitutivo del discurso escrito, lo que llevó al profesor Rodríguez de las Heras a sintetizar la polémica en el enunciado “iconoclastas vs biblioclastas” (Rodríguez, 2000). Esta controversia no ha servido, sin embargo, para evitar que en los manuales escolares se pongan en contacto la imagen y la palabra, si bien a una y a la otra no se les presta el mismo grado de importancia, pues según Gómez y López (2014, p. 18), “la preocupación más importante a la hora de emplear imágenes en los manuales escolares ha sido facilitar el aprendizaje de los contenidos, servir como apoyo de estos, permitiendo así una mayor facilidad para comprender los mismos”.

5. Análisis y potencialidades de la exposición

La exposición titulada “Semana en memoria de las víctimas del Holocausto”, compuesta por 24 paneles en formato A2 y elaborados en cartel pluma, fue confeccionada a la par por el Centro de Educación de Personas Adultas “Martín Cisneros de Cáceres” y la Delegación extremeña de la Amical de Mauthausen y otros campos y de todas las víctimas del nazismo de España. Esta exposición, compuesta en su mayoría por fotografías (16 son imágenes fotográficas), también posee otros materiales: dos mapas, dos caricaturas, dos recreaciones a modo de mapas conceptuales para representar sinopsis gráficas de cuestiones concretas, un documento de archivo y un dibujo. Fue creada por un centro educativo y una asociación memorialista con el propósito de recuperar la memoria de las víctimas que sufrieron los horrores del Holocausto y ofrecer un recorrido visual a través de los paneles, ofreciendo diferentes estaciones sobre este fenómeno y su contexto histórico y geográfico. Aunque el material únicamente se compone de imágenes fijas, atesora una serie de potencialidades didácticas que favorecen el conocimiento cognitivo y afectivo, y su finalidad más evidente tiene relación con adquirir un aprendizaje rotundo para rechazar el antisemitismo, la discriminación racial y los prejuicios para con otros colectivos sociales mediante el recuerdo del Holocausto.

Las ideas previas que el alumnado posee sobre el Holocausto suelen ser múltiples y diversas, tomadas de páginas web o redes sociales, de productos culturales como novelas o películas, de artículos de prensa o polémicas televisivas, suelen suponer un riesgo por la ingente cantidad de información que tenemos a nuestra disposición, engendrando un conocimiento inexacto y poco riguroso. La “industria del Holocausto” ha ido generando productos a veces sensacionalistas y de fácil venta, que han contribuido a la difusión de una representación imprecisa de la realidad histórica, muy dulcificada, que se arriesga a la normalización de los hechos. En realidad, la visita masiva turística a los campos de exterminio y a los guetos judíos, no es más que un consumo disparatado fruto de lo que García y De Alba han apodado como “cultura de superficialidad” (García y De Alba, 2008). La aspiración del profesorado en materia de ideas previas debe ir en la dirección de alterar esas ideas preconcebidas para terminar convirtiéndose en un conocimiento racional fuertemente supeditado al conocimiento científico.

En los últimos tiempos se han multiplicado materiales didácticos basados en el empleo de fuentes históricas, con el destino de implantar una “metodología activa” en el aula. La Historia la elaboran los historiadores, y los estudiantes pueden perfectamente adentrarse en la tarea de construir narración histórica. El comienzo para que los alumnos se conviertan en historiadores pasa por el desafío que supone trabajar con fuentes primarias, donde el nivel inicial para tratar con pruebas históricas es el de las imágenes fotográficas que nos han llegado del pasado (Ashby, Lee y Shemilt (2005, como se citó en Gudín y Chávarri, 2019, p. 23). La enseñanza por descubrimiento se corresponde con el método histórico, en el que el historiador se rodea de las fuentes, las analiza e interpreta, y finalmente construye su discurso; y con esta apreciación, el estudio del Holocausto exige la necesidad de manifestar al alumnado el fenómeno, para que lo descubra y lo trabaje, teniendo en cuenta su complejidad aunque emocionalmente pueda resultar embarazoso (Forges, 2006). Dicho esto, la exposición cuenta con elementos simbólicos que permiten observar y analizar conceptos concretos relacionados con el Holocausto, tales como deportación, vagón de carga, guerra total, nazismo, Einsatzgruppen (escuadrones de la muerte nazis), Estrella de David, traje de rayas, gueto, campo de concentración y exterminio, trabajos forzados, cámara de gas, horno crematorio, barracones, alambradas y supervivientes. Estos conceptos no aparecen explícitamente definidos, son más bien ideas visuales mostradas en la exposición pero, sin embargo, susceptibles de ser definidas con precisión.

Resulta fundamental situar el Holocausto en su contexto histórico y conectarlo con sus orígenes y fundamentación, la denominada ideología racial nazi. Esta contextualización de los hechos, como señalan Levstik y Barton (2011, como se citó en Sabido-Codina y Albert, 2020, p. 42), debe estar conectada con el ejercicio de la empatía, pues ambas facilitan la comprensión de los motivos y razones por los que algunos individuos efectuaron ciertas acciones. Estas dos destrezas intelectuales son propias de la metodología histórica, pues como apunta Moradiellos (2013), podemos acercarnos a las actividades humanas realizadas en el pasado por medio de la empatía porque existe una analogía entre el historiador del presente (siendo extensible a cualquier ser humano actual) y el agente del pasado. Uno y otro son parte del género Homo, están provistos de una inteligencia tecnológica, y se desarrollan en la misma escala de operaciones, lo cual posibilita la tarea de comprender las

motivaciones que llevaron a otros individuos a operar de un modo concreto. Empatía no se entiende en esta circunstancia como sentimiento de identificación con alguien para compartir sus sentimientos, sino más bien se percibe como la capacidad de ponerse en “lugar de” desde una óptica intelectual. Sin embargo, no estaría de más utilizar la primera acepción, y así proyectar empatía con los que padecieron el nazismo en el interior de las alambradas, por tanto que es un procedimiento útil para valorar los derechos humanos y la diversidad cultural. Por este motivo, una opción provechosa consiste en realizar visitas físicas o virtuales a espacios de guerra o lugares de represión, pero también apartar de forma momentánea las cifras numéricas que pueden resultar frías y distantes, para tratar de humanizar el fenómeno con biografías e historias particulares de los damnificados. A modo de ejemplo, Alba de la Cruz y Santiago Jaén proponen aproximarnos “a aquellos presos de la nacionalidad del alumnado y si es posible, con los que nacieron en la misma provincia o localidad de procedencia del alumnado” (Cruz y Jaén, 2019, p. 165), pues quizás sea una oportunidad para aumentar el atractivo y la motivación de los estudiantes, además de ganar enteros en la pretensión de generar empatía. Sobre esto, la peripecia vital del español José Perlado Camaño o la del extremeño José Antonio Caro Orellana, vecino de Granja de Torrehermosa (Badajoz), pueden suscitar una atracción nada despreciable para trabajar con éxito el Holocausto en la escuela.

Llevar el método histórico a la escuela puede ayudar a que el alumnado perciba la parcela de estudio que constituye la Historia como un conocimiento en construcción, para nada concluido o acabado, abierto a nuevas reinterpretaciones y lleno de preguntas. Como proponen Carretero y López (2009), el tratamiento educativo de la Historia se puede exteriorizar como un aprendizaje dialógico repleto de preguntas y respuestas sobre el pasado y su ligazón con el presente. Así, la formulación adecuada de preguntas posibilitará al alumnado la tarea consistente en sacar de las fotografías la información necesaria que le ayude a extraer una serie de conclusiones que trasciendan lo que puede deducirse a simple vista, además de que a través de las propias preguntas se pueden conocer los porqués de la forma de funcionar de una sociedad concreta.

La aplicación práctica de este planteamiento no debería sobrepasar, según Denos y Case (2006), los tradicionales interrogantes *qué, quién, dónde, cuándo, por qué y*

cómo, ya que con estas cuestiones sería suficiente para situar el contexto y tratar convenientemente su contenido. En relación con esto y tratando de ilustrar la propuesta, es posible interrogar a una fotografía:



Figura 1. Panel 4: Judíos obligados a limpiar las calles de Viena (Austria, 1938).

Puede observarse en la fotografía anterior un grupo de judíos, limpiando el pavimento, a modo de humillación, del núcleo urbano de Viena en 1938, tras la anexión de Austria (Anschluss) por parte de la Alemania nazi entre marzo y abril del mismo año. Con el fin de extraer información de la fotografía se le pueden plantear las siguientes cuestiones: *¿qué* está haciendo la gente?; *¿quién* aparece en la imagen? (se diferencian tres grupos); *¿dónde* se realiza esta acción?; *¿(cuándo)* en qué momento del proceso de persecución racista y antijudío ocurre esta acción?; *¿cómo* pudo la sociedad alemana y europea permitir esta situación?; y *¿por qué* (con qué finalidad) están haciendo esto?

En el tratamiento educativo del Holocausto, resulta inexcusable incorporar en el análisis y la narración la consideración tripartita ya clásica de los grupos sociales involucrados: 1. Las víctimas (*die Opfer*), de entre las que destacan judíos, pero también opositores políticos, prisioneros de guerra, ciudadanos soviéticos, polacos, eslovenos y serbios, discapacitados, gitanos o romanís, masones, homosexuales, republicanos españoles o Testigos de Jehová; 2. Los verdugos o perpetradores (*die Täter*), pertenecientes a los órganos directivos del Tercer Reich, al aparato administrativo, a la Wehrmacht (fuerzas armadas) o a los gobiernos colaboracionistas;

y 3. Cooperadores indirectos o espectadores, que permitieron con su indiferencia, su inacción o su extremismo, alimentados con excelencia por la propaganda nazi y el poder embaucador de Hitler, la mayor tragedia que ha visto la humanidad. Por lo tanto, el tercer vértice de este triángulo social lo compone el espectador indiferente, quien rechaza ser actor protagonista convirtiéndose así en espectador cómplice, en el momento en que su complicidad pasiva no dificulta a los agresores el empleo de los medios con los que actúan (Arteta, 2012). En tal sentido, es la acción humana la que proporciona una atmósfera favorable para que la ejecución del mal sea posible, pues “mantiene la infraestructura” en la que sucede el mal. El espectador que actúa con pasividad y elude su deber de socorrer a la víctima indefensa es “como si” hubiera cometido ese mal, porque su intervención en sentido contrario hubiera podido evitar la maldad (Chillón, 2022, p. 93).

Y es que un factor a tener en cuenta en el desarrollo de la Shoah, reside en el esfuerzo llevado a cabo por el nazismo para degradar la conciencia y la justicia, hasta el extremo de que buena parte de la sociedad alemana terminó considerando que era bueno y legal acabar con los polacos y judíos (Mazower, 2001, p. 189). Esto es lo que Hannah Arendt bautizó como “la banalidad del mal”, tras analizar el comportamiento de Adolf Eichmann en un juicio ejecutado contra él en Jerusalén, por ser el responsable de las deportaciones de los judíos desde los guetos situados en las ciudades ocupadas hasta los campos de exterminio una vez que se activó la “solución final”. Arendt, siendo voluntaria de la revista estadounidense *The New Yorker* para cubrir el juicio, llegó a la conclusión de que en determinados contextos y situaciones, los individuos abandonamos nuestra cualidad de pensar y dejamos de valorar con capacidad crítica el mundo en que vivimos. La normalización del mal en el caso de los ciudadanos comunes y corrientes, reside en el hecho de que consiguieron vulgarizar e interiorizar como bueno aquello que estaba legalizado y estandarizado, es decir, el matarás a los judíos, renunciando así a la reflexión y a la capacidad de juzgar si ese modo de actuar es moralmente bueno o malo. De esta suerte, la gravedad de la “banalización del mal” en el caso de Eichmann, se encuentra en que “hubo muchos hombres como él, y que estos hombres no fueron pervertidos ni sádicos, sino que fueron (...) terrible y terroríficamente normales” (Arendt, 1979, p. 417).

Así que, la relación binaria entre víctimas y verdugos se deja a un lado, para dar paso a una dimensión explicativa en forma de tríada, tratando de integrar el indispensable análisis de la responsabilidad que tuvo la sociedad alemana y europea como testigos directos en las escenas de genocidio, como ya propuso Friedländer (2016):

“La historia del Holocausto requiere (...) un enfoque mucho más amplio. En la Europa ocupada la ejecución de las medidas alemanas dependía, en cada etapa, de la sumisión de las autoridades políticas, la ayuda de las fuerzas policiales locales o de otros auxiliares, y la pasividad o el apoyo de las poblaciones y, sobre todo, de las élites políticas y espirituales” (p. 18).

Con todo, la actitud rechazable de la tercera dimensión antedicha, constituida por los observadores impasibles e indiferentes, contrasta con el papel plausible y elogiado de los *Justos entre las Naciones*, expresión utilizada por la comunidad judía para referirse a las personas poseedoras de un concepto elevado y un respeto merecido por actuar moralmente de acuerdo con los Siete preceptos de las naciones. Justamente, a partir de los años sesenta, el Centro Mundial de Conmemoración de la Shoah, Yad Vashem, comenzó a rendir homenajes a las personas que movidas por impulsos filantrópicos, auxiliaron de manera desinteresada a los judíos perseguidos por el régimen nazi. El comportamiento de los Justos entre las Naciones, arriesgando sus vidas para salvar a los judíos, posee un indudable valor educativo y merece ser tratado y subrayado a la hora de abordar el Holocausto en la escuela, porque representan a la “gente buena” en un periodo caracterizado por la destrucción y la violencia.

La muerte es otro ingrediente inherente al Holocausto que en la exposición no se muestra de forma abierta y expresa pero, desde luego, resulta imposible omitirla. Así, no se exhiben las impactantes fotografías de filas de cadáveres apilados, semidesnudos y desnutridos, pero en cambio sí se emplean estrategias para incorporar la muerte, que está presente detrás de la apariencia en el rostro de Ana Frank, en el certificado de defunción del extremeño José Antonio Caro Orellana, en la disciplina agotadora de los prisioneros subiendo la “escalera de la muerte” en la cantera de Mauthausen, en las chimeneas del crematorio nº. 4 de Auschwitz o en la expresión agrí dulce y desorientada de los supervivientes del campo de concentración

de Dachau tras su liberación en abril de 1945. A pesar de esto, hay que confesar que las mencionadas no son exactamente las imágenes más emblemáticas del Holocausto. No son las imágenes fílmicas y fotográficas que realizaron los Aliados en los campos que fueron liberando en los últimos compases de la Segunda Guerra Mundial, formadas por cuerpos famélicos y cadáveres apilados, como los que se han publicado del campo de concentración de Bergen-Belsen en abril de 1945 (Martín, 2008).

En la historia, el tiempo se relaciona con los acontecimientos que genera la humanidad. La cronología es una herramienta que sirve para determinar qué acontecimientos se produjeron antes y cuáles después. La evolución diacrónica produce inevitablemente cambios, pero también mantiene permanencias. Los cambios, si son hacia adelante en acción de mejorar, traerán progreso; si en contraste son una vuelta hacia atrás, acarrearán retroceso. El cambio no se entiende sin la estabilidad, la inmutabilidad, su elemento opuesto: la permanencia. Cambio y permanencia son dos dimensiones observables y susceptibles de ser trabajadas en el aula a través de las imágenes fotográficas. La fotografía, además de detectar cambio y permanencia, también permite cortar el tiempo (Díaz, 2019) debido al disparo, que toma la imagen y la detiene. El transcurso del tiempo que marcha hacia adelante sin suspenderse, queda paralizado en un instante. Ha quedado en la memoria ese día cualquiera de entre finales de mayo y principios de junio de 1944, cuando judíos húngaros comenzaron a arribar en el andén para pasar después un proceso de selección que debía separar, por una parte, a los individuos considerados “útiles”, quienes pasarían al campo, no sin antes registrarlos, desinfectarlos y distribuirlos en batallones de trabajo esclavo en Auschwitz, de aquellos otros considerados inservibles o improductivos, la inmensa mayoría, que eran enviados al exterminio en las cámaras de gas de inmediato:



Figura 2. Panel 14: Proceso de selección en el andén de Auschwitz-Birkenau (Polonia).

La fotografía anterior, realizada en el verano de 1944 y perteneciente al *Álbum de Auschwitz*, es posible contemplarla hoy, cuando ya han pasado cerca de ochenta años desde que se ejecutó. Esta imagen, como cualquier otra, nos sugiere cosas diferentes dependiendo del momento y de la persona que la mire. Esta fotografía, que ilustra una de las etapas del plan integral para aniquilar a los judíos europeos, si la mirase en los primeros meses de 1945 un fanático alemán antijudío, vería un simple acto de justicia para con una raza inferior, un “hongo venenoso”, un “parásito” peligroso, que el ario germánico debía identificar y masacrar. En cambio, hoy lo percibimos mayoritariamente como un crimen espantoso, una barbarie brutal que no debe repetirse nunca más.

Observamos más abajo a un grupo de republicanos españoles en el momento en que fueron liberados por las tropas aliadas en el campo de concentración de Mauthausen, en mayo de 1945.

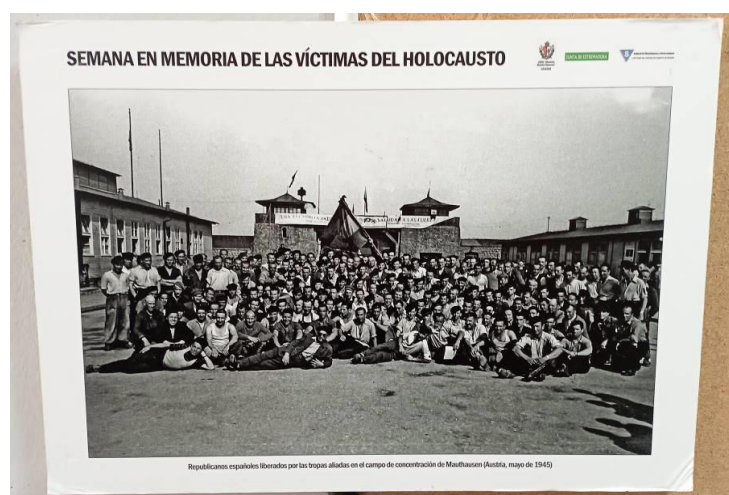


Figura 3. Panel 24: Otros colectivos. Republicanos españoles liberados por las tropas aliadas en el campo de concentración de Mauthausen (Austria, mayo de 1945).

Al fondo, en la pancarta colgada en las dos torres se lee en tono de agradecimiento: “Los españoles antifascistas saludan a las fuerzas liberadoras”. El evidente ambiente de alegría y celebración reflejado en sus rostros es una respuesta al sufrimiento experimentado en los años anteriores. ¿Qué pensaban estos españoles tras ser liberados? ¿Quizás estaban convencidos de que España, tras el triunfo de los Aliados en la Segunda Guerra Mundial, recuperaría la democracia? Nosotros hoy sabemos que no, pero aquellos españoles que vemos en la imagen fotográfica nada sabían de lo que ocurriría en adelante:

6. Conclusiones

La enseñanza de la Historia no debe eludir en ningún momento el tratamiento de cuestiones socialmente conflictivas, como es el caso del genocidio judío perpetrado por la Alemania nazi entre 1933 y 1945. Conocer, comprender y examinar el Holocausto se antoja como una pieza central en el ámbito educativo, no solo por la magnitud del episodio, que tuvo un saldo dramático de varios millones de muertos pertenecientes a comunidades étnicas y religiosas concretas, presos políticos y otras víctimas motivadas por su orientación sexual, sino más bien por su significación jurídica por tanto que compromete los derechos comprendidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El proceso de persecución y asesinato sistemático que experimentaron los judíos europeos, se descubre como un momento decisivo en el curso y la consagración de las democracias parlamentarias contemporáneas, las cuales hoy sufren un desprestigio y una amenaza evidente y alarmante por parte de ideologías xenófobas, populistas y autoritarias, que añoran a los movimientos nazi-fascistas del periodo de entreguerras.

Este contexto de radicalización política e ideológica, exige generar conciencia en el alumnado de que las atrocidades que se cometieron en campos de concentración y exterminio ocurrieron, no hace tanto tiempo, y “no solo a los judíos, le pasó al mundo”, como recuerda Zajac (2009). También merece la pena educar a ciudadanos críticos y responsables, capaces de juzgar el mal como medio preventivo ante la indiferencia, y que sean también incapaces de caer en la “banalidad del mal”, siendo sabedores de que esta orgía de sangre y cuerpos sin vida fue perpetrada y

llevada a cabo por personas normales desde un punto de vista psiquiátrico, pues realmente todos estaríamos potencialmente en condiciones de participar activamente en procesos de perversión y sadismo. Ante este desafío, la imagen fotográfica, y de forma más precisa la exposición que aquí se aborda, ofrecen posibilidades sin igual por su naturaleza de fuente de información no ficcional, que documenta “el hecho”, y también por su carácter motivador y estimulador en una sociedad en la que la imagen se ha convertido en un elemento central y prácticamente definitorio de la propia sociedad.

7. Referencias

- Andrade Blanco, J. A. (2013). Saber (y) enseñar. *Público*. <http://blogs.publico.es/dominiopublico/6789/saber-y-ensenar/>
- Arendt, H. (1979). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen.
- Arteta Aisa, A. (2012). *Mal consentido. La complicidad del espectador indiferente*. Alianza.
- Ashby, R., Lee, P. y Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. En Donovan, M. S. y Bransford, J. D. (eds.), *How students learn: History in the classroom*. Washington DC: The National Academies Press.
- Aurell, J. y Burke, P. (2013). Las tendencias recientes: del giro lingüístico a las historias alternativas. En VV. AA. *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*, (pp. 237-286) Akal.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad y Holocausto*. Sequitur.
- Biermann, E. (2004). A la memoria del holocausto, *Desde el Jardín de Freud*, 4, 234-249. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/jardin/article/view/8313>
- Cabaleiro, A. (2013). Análisis y mejora de la práctica docente: La Segunda Guerra Mundial en 4º curso de ESO. Un estudio de caso. *CLIO. History and History Teaching*, 39, 30.
- Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza de la Historia: implicaciones para el desarrollo de la alfabetización histórica. *Ciências & Letras*, 49, 139-155.
- Casanova, J. (2020). *Una violencia indómita. El siglo XX europeo*. Crítica.
- Cerrillo Martín, M. del R. (2015). Educar en valores, misión del profesor. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 59-68. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1829>
- Chillón Lorenzo, J. M. (2022). Fenomenología de la experiencia del mal. Hacia una comprensión de la sospecha de la intención. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 27 (1), 81-98. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v27i1.11540>

- Cruz Redondo, A. de la y Jaén Milla, S. (2019). La musealización del horror. Análisis de la proyección didáctica de los espacios del Holocausto. En VV. AA. (coord.), *Posguerres*. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 151-168.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia social: Anuario de didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 15, 15-30. <http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/12/HistoriaConMemoriaYDidacticaCritica.pdf>
- Denos, M. y Case, R. (2006). *Teaching about historical thinking*. Critical Thinking Consortium.
- Devoto, E. A. (2013). La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía. *Revista de Educación*, 6, 73-94. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/753
- Díaz Barrado, M. P. (2012). La imagen en el tiempo. El uso de las fuentes visuales en la Historia. *Historia Actual Online*, 29, 141-162. <https://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/hao/article/view/774>
- Díaz Barrado, M. P. (2019). *Mirar el pasado. Imagen e historia en la era digital*. Granada: Comares y Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones.
- Fernández Aparicio, J. (2014). Biblioteca pública y memoria: el holocausto. *Boletín de la ANABAD*, 64 (1), 63-86. <https://www.anabad.org/wp-content/uploads/2014/03/2014.1.pdf>
- Fernández García, A. y Rodríguez Jiménez, J. L. (2001). *Fascismo, Neofascismo y Extrema Derecha*, Arco Libros.
- Fernández Gil, M. J. (2013). *El papel (est)ético de la literatura en la conmemoración del Holocausto*. Dykinson.
- Forges, J.-F. (2006). *Educación contra Auschwitz. Educación y memoria*. Anthropos.
- Friedländer, S. (2016). *El Tercer Reich y los judíos (1939-1945). Los años del exterminio*. Galaxia Gutenberg.
- García, F. y Alba, N. de (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 12. <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/394.htm>
- Gil Jordán, C. (2020). Crisis de Valores y Deshumanización: una Reflexión Actual a partir del Holocausto. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 29, 26-36. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.02>
- Gómez Carrasco C. M. y López Martínez, A. M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia. Diseño de instrumentos de análisis. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 13, 17-29. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285716>
- González Delgado, M. (2016). Las dificultades de enseñar el pasado en las aulas: La representación del Holocausto en los libros de texto de Historia en España. En González Gómez, S., Pérez Miranda, I. y Gómez Sánchez, A. M. (eds.). *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*, FahrenHouse.

- Gudín de la Lama, E. y Chávarri Pérez, S. (2019). Fotografía en el aula para el desarrollo del pensamiento histórico. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 19-36. <https://doi.org/10.7203/dces.37.13316>
- Guran, M. (1999). Mirar/ver/comprender/contar/la fotografía y las ciencias sociales. En *Segunda Muestra Internacional de Cine, Vídeo y Fotografía. El Mediterráneo, Imagen y Reflexión. Working Papers*, 3, 139-141.
- Gutman, I. (2003). *Holocausto y Memoria*. Centro Zalman Shazar de Historia Judía.
- Hernández Sánchez, F. (2020a). Didáctica de la Historia. Enseñar el franquismo, esclarecer el presente, educar para el futuro. En Box, Z. y Rina Simón, C. (eds.). *El franquismo en caleidoscopio. Perspectivas y estudios transdisciplinares sobre la dictadura*. (pp. 167-186) Comares.
- Hernández Sánchez, G. (2020b), Didáctica de las violencias del siglo XX: Enzo Traverso y el concepto de Guerra Civil europea. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39, 31-46. <https://doi.org/10.7203/dces.39.15665>
- Kershaw, I. (2000). *Hitler*. Ediciones Península, Tomo II.
- Lara López, E. L. (2005). La fotografía como documento histórico-artístico y etnográfico: una epistemología. *Antropología Experimental*, 5. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2068>
- Lemkin, R. (1944). *Axis Rule in Occupied Europe*. Carnegie Endowment for World Peace.
- Levstik, L. y Barton, K. (2011). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Routledge.
- Levy, D. y Szneider, N. (2002). Memory Unbound: The Holocaust and the Formation of Cosmopolitan Memory. *European Journal of Social Theory*, 5 (1), 87-106. <https://doi.org/10.1177/136843100200500100>
- López, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, 8-20.
- López Mateu, G. (2020). La enseñanza del Holocausto: una oportunidad pedagógica para reflexionar sobre los conflictos sociales actuales. *CLIO. History and History Teaching*, 46, 30-40. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465300
- Luna, U., Gillate, I., Castrillo, J. y Ibáñez-Etxeberria, A. (2020). La memoria histórica en tu smartphone: cinco apps para enseñar y aprender sobre el Holocausto. *CLIO. History and History Teaching*, 46, 1-13. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465252
- Martín Arias, L. (2008). El hecho fotográfico: imágenes del Holocausto. *Trama y fondo*, 25, 9-28.
- Martínez, M. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Octaedro.
- Mazower, M. (2001). *La Europa Negra*. Ediciones B.
- Merchán Iglesias, F. J. (2011). Entre la utopía y el desencanto: Innovación y cambio de la enseñanza de la historia de España. 1970-2010. En VV.AA. *Pensar históricamente en*

tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia, (pp. 65-77) Universidade de Santiago de Compostela.

- Moradiellos, E. (2009). *La semilla de la barbarie. Antisemitismo y Holocausto*. Ediciones Península.
- Moradiellos, E. (2013). *El oficio de historiador. Estudiar, enseñar, investigar*, Akal.
- Moradiellos, E. (2017). El Holocausto judío y el Tercer Reich: Notas sobre el perfil y significado de un fenómeno histórico transcendental. *Revista de Estudios Extremeños*, 73 (3), 2861-2884. https://www.dipbadajoz.es/cultura/ceex/reex_digital/reex_LXXIII/2017/T.%20LXXIII%20n.%203%202017%20sept.-dic/93073.pdf
- Ortega Sánchez, D. (2014). El tratamiento didáctico de la Historia e identidad cultural iberoamericanas en la Educación Secundaria Obligatoria española: modelo procedimental con fuentes iconográficas novohispanas. *CLIO. History and History Teaching*, 40, 23
- Pantoja Chaves, A. (2007). La imagen como escritura. El discurso visual para la Historia. *Norba. Revista de Historia*, 20, 185-208.
- Pantoja Chaves, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, 179-194. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2457>
- Parra Ortiz, J. M. (2015). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-88. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1830>
- Prats Cuevas, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.
- Prats Cuevas, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo*, 9, 8-18. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2450>
- Price, M. (1968). "History in danger", *History*, 53 (179), 342-347. <http://www.jstor.org/stable/24406366>
- Riego, B. (2001). *La construcción social de la realidad a través de la fotografía y el grabado informativo en la España del siglo XIX*. Universidad de Cantabria.
- Rodríguez de las Heras, A. (2000). Iconoclastas y biblioclastas. *Revista electrónica ADES*, 9.
- Ruíz-Guerrero, L. y Molina-Puche, S. (2020). Redimensionar simbólicamente el Holocausto: álbumes ilustrados para su abordaje en Educación Primaria. *CLIO. History and History Teaching*, 46, pp. 110-121. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465279
- Sabido-Codina, J. y Albert Tarragona, J. (2020). Simultaneidad Histórica y Tratamiento Didáctico del Holocausto. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 29, 37-48. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.03>
- Sánchez Virgil, J. M. (1999). *El universo de la fotografía. Prensa, edición, documentación*. Espasa.

Silva, F. C. T. DA, y Schurster, K. (2016). A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente. *Estudos Ibero-Americanos*, 42 (2), 744-772. <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2016.2.23192>

Tébar Belmonte, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Aula XXI/Santillana.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós.

Traverso, E. (2000). *La historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*. Herder.

Walter, V. A. y March, S. F. (1993). Juvenile Picture Books about the Holocaust: Extending the Definitions of Children's Literature. *Publishing Research Quarterly*, 9, 36-51. <https://doi.org/10.1007/BF02680641>

Zajac Novera, L. (2009). Esto no nos pasó solo a los judíos. *Clarín*. https://www.clarin.com/sociedad/paso-solo-judios_0_SkZMHg9AaFe.html

<p>Publicado bajo licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 (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.</p>
