Construcciones narrativas en la enseñanza de la Shoá

El presente trabajo es un estudio exploratorio sobre la forma en la que se enseña el Holocausto Judío – Shoá, en algunos colegios de la Red Escolar Judía de Montevideo y, particularmente, sobre las construcciones narrativas que los docentes desarrollan en su tarea de enseñar. Entendiendo por narrativa la forma en la que se expresa el pensamiento, y a partir del material teórico existente sobre el punto, se realizó un trabajo de campo que constó de entrevistas a docentes y observación de algunas de sus clases en dos de los colegios pertenecientes a la mencionada red. El análisis del material de campo permitió distinguir cuatro construcciones narrativas que categorizamos como: relato fáctico, relato reflexivo, relato comparativo y relato imaginativo. Es de destacar que en ningún caso se observó la utilización en forma totalmente exclusiva de uno de estos cuatro tipos de relatos. La investigación realizada permitió comprender el significado que cada una de estas construcciones asume en el marco de las propuestas de enseñanza de la Shoá, así como las experiencias de aprendizaje generadas a partir de las intersecciones de estas diferentes construcciones narrativas.

David Telias
Licenciado en Ciencias Históricas (Opción Docencia) por UdelaR (Uruguay), Profesor de Educación Judía por el Oranim College (Israel) y Master en Educación por la Universidad ORT Uruguay. Es Coordinador de Estudios Judaicos y Profesor de Historia Internacional Contemporánea en la Universidad ORT Uruguay.

978-3-8484-6526-2

editorial académica española

Construcciones Narrativas de la Shoá

David Telias

editorial académica española

David Telias

Construcciones narrativas en la enseñanza de la Shoá

La Red Escolar Judía de Montevideo

David Telias

David Telias

Construcciones narrativas en la enseñanza de la Shoá

David Telias

Construcciones narrativas en la enseñanza de la Shoá

La Red Escolar Judía de Montevideo

Editorial Académica Española

Impresión
Información bibliográfica publicada por Deutsche Nationalbibliothek: La Deutsche Nationalbibliothek enumera esa publicación en Deutsche Nationalbibliografie; datos bibliográficos detallados están disponibles en internet en http://dnb.d-nb.de.
Los demás nombres de marcas y nombres de productos mencionados en este libro están sujetos a la marca registrada o la protección de patentes y son marcas comerciales o marcas comerciales registradas de sus respectivos propietarios. El uso de nombres de marcas, nombre de producto, nombres comunes, nombre comerciales, descripciones de productos, etc. incluso sin una marca particular en estas publicaciones, de ninguna manera debe interpretarse en el sentido de que estos nombres pueden ser considerados ilimitados en materias de marcas y legislación de protección de marcas y, por lo tanto, ser utilizadas por cualquier persona.

Imagen de portada: www.ingimage.com

Editor: Editorial Académica Española es una marca de
LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Alemania
Teléfono +49 681 3720-310, Fax +49 681 3720-3109
Correo Electronico: info@eae-publishing.com

Publicado en Alemania
Schaltungsdienst Lange o.H.G., Berlin, Books on Demand GmbH, Norderstedt,
Reha GmbH, Saarbrücken, Amazon Distribution GmbH, Leipzig
ISBN: 978-3-8484-6526-2

Imprint (only for USA, GB)
Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek: The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at http://dnb.d-nb.de.
Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this works is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: www.ingimage.com

Publisher: Editorial Académica Española is an imprint of the publishing house
LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Germany
Phone +49 681 3720-310, Fax +49 681 3720-3109
Email: info@eae-publishing.com

Printed in the U.S.A.
Printed in the U.K. by (see last page)
ISBN: 978-3-8484-6526-2

Copyright © 2012 by the author and LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG and licensors
All rights reserved. Saarbrücken 2012

Construcciones narrativas en la enseñanza de la Shoá.

La Red Escolar Judía de Montevideo

David Telias

Agradecimientos

Debo agradecer en primer lugar a la Universidad ORT Uruguay y particularmente a la Directora General, Prof. Charlotte de Grünberg, quien me alentó especialmente para la realización de la maestría en el marco de la cual elaboramos la tesis que da lugar a este libro.

Un agradecimiento especial merecen las docentes, a quienes la ética de la investigación impide nombrar como me gustaría, que me abrieron las puertas de sus clases de par en par y me dieron total libertad para analizar e interpretar su trabajo. De ellas aprendí mucho más sobre la temática de lo que en estas páginas seguramente pude transmitir.

Finalmente a mi familia, Ana, Mauro y Diego. Mi esposa compartió conmigo todo el proceso, soportó mis ausencias y malhumores siempre alentándome para que siga adelante, demostrándome una y otra vez cuánto y cómo me quiere. A Mauro le deberé por siempre las horas de dedicación que no pude brindarle durante el tiempo que debía estudiar o escribir, y a Diego el hecho de que con su madre nos hayamos demorado un poco en la planificación de su llegada a este mundo. Los amo.

A mis padres y especialmente a mi madre, que dice que no está gorda sino hinchada del orgullo que siente por sus hijos, les dedico este libro.

Montevideo, marzo 2012

Índice

Introducción..... 7

Enseñar la Shoá..... 19

¿Por qué enseñar la Shoá?..... 19

¿Cómo se enseña?..... 30

La construcción de la narrativa

en la enseñanza de la Shoá..... 40

Nuestra propuesta....... 53

El lugar de la Shoá en los colegios observados..... 59

Narrando la Shoá..... 67

El relato fáctico..... 68

El relato reflexivo..... 78

El relato comparativo o analógico..... 86

El relato imaginativo y/o especulativo..... 95

Enseñanzas..... 103

Referencias bibliográficas..... 113

Introducción.

El presente trabajo pretende ser un estudio exploratorio a la forma en que se enseña la Shoá (Holocausto judío)[1] en la red escolar judía de Montevideo, y las construcciones narrativas que se despliegan en estas prácticas de enseñanza.

La Shoá es un tema que ofrece al docente una enorme variedad de abordajes posibles que permitirían a él, y al sistema educativo en su conjunto, tratar una importante cantidad de dilemas contemporáneos de nuestra sociedad que la educación debe necesariamente trabajar.

Sin embargo en nuestro país, prácticamente no es tenido en cuenta como tema de estudio en la generalidad de los centros educativos oficiales públicos y privados. Las excepciones son los colegios de la red escolar judía de Montevideo y, circunstancialmente, algún que otro centro educativo donde docentes, por iniciativas personales, y/o motivados por diferentes causas que provienen de ellos mismos o del entorno cercano – nunca desde las políticas educativas nacionales – se deciden a, cuando menos, dedicarle algunas horas del currículo anual.

[1] En el transcurso del trabajo preferiremos utilizar el término Shoá en lugar de Holocausto, no sólo por el significado etimológico de cada palabra en las respectivas lenguas que no es exactamente el mismo, sino porque creemos en la singularidad de la Shoá frente a otros genocidios a los cuales se les ha comenzado a llamar también Holocausto, aplicando un criterio similar al que se empleó cuando así se denominó a la Shoá. El genocidio del pueblo judío perpetrado por los nazis entre 1933 y 1945, es el único genocidio que registra la historia de la humanidad que ocurrió sólo por una causa. Los seis millones de judíos murieron solamente por ser judíos. La historia de la humanidad no registra algo similar. Esto no lo hace más ni menos trágico que otro, ya que eso es algo muy subjetivo, pero sí singular. Nosotros lo planteamos de este modo: Holocaustos lamentablemente han ocurrido muchos en la historia del hombre, y cada uno debe tener su nombre; el que sufrió el pueblo judío se llama Shoá. Por lo cual, en las páginas que siguen, el término Holocausto aparecerá como sinónimo de Shoá cuando lo estemos tomando de otro autor. Sobre la discusión en cuanto a la singularidad de la Shoá frente a otros genocidios, se recomienda ver el artículo de BAUER, Yehuda. 2005. *La Segunda Guerra Mundial, Shoá y genocidio,* en Revista Nuestra Memoria, año XI, Nº 26, Buenos Aires, Fundación Memoria del Holocausto. Pp. 27 – 35.

Nuestra experiencia, nos indica que, generalmente, en la enseñanza de la Shoá, predomina la construcción narrativa que Bruner llama *"paradigmática o lógico-científica"*[2], a través del uso de dos tipos de instrumentos didácticos: los netamente históricos, esto es el material producido por la abundante historiografía existente; y los testimoniales, utilizando parte de la gran recopilación de testimonios que se ha hecho a lo largo del tiempo – historias de vida, relatos de sobrevivientes editados tanto en papel como en video a través de películas documentales u otras formas de arte producido por las víctimas durante y después de la Shoá – o a veces, si esto es posible, procurando el testimonio vivo, con la presencia de algún sobreviviente en el propio salón de clase (esto último, naturalmente, cada vez resulta menos frecuente).

Según Goldstein[3], lo mismo sucede en toda la región latinoamericana.

Por construcción narrativa[4], estamos significando la forma de expresar el pensamiento, y en ese sentido nos resulta importante decir que Bruner identifica dos modalidades del pensamiento, cuya forma más común de expresarse es la narración.

"C*ada una de ellas brinda dos modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Las dos (si bien son complementarias) son irreductibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento."*[5]

[2] BRUNER, Jerome. 1998. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Barcelona, Gedisa editorial.
[3] GOLDSTEIN, Yossi. 1999. *Coping Educationally with the Holocaust Period in Latin America* En Holocaust and Education, pp. 23 – 33. Jerusalem, Ed. Yad-Vashem
[4] Volveremos sobre este punto en el capítulo siguiente.
[5] BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles...* Ob. Cit. P. 23

Poseedoras de *"principios funcionales propios"*, la diferencia básica entre ambas está en *"sus procedimientos de verificación".* Mientras que en la *paradigmática o lógico científica* se busca la verdad, en el *"relato"* – la segunda de las modalidades – se busca convencer de *"su semejanza con la vida"* [6]*.* La primera debe ser verificable mediante un procedimiento empírico, la segunda sólo debe ser verosímil.

El relato, siguiendo a Bruner, es una narración que posee *"conexiones formales posibles"*[7] con la realidad, sin que sea necesario probarlas de un modo formal, empírico.

En el año 2004, luego de varios años de no tener contacto con los colegios de la red escolar judía de Montevideo, tuvimos la oportunidad de volver a uno de ellos para realizar una práctica docente en el área hebrea del mismo. Entre las clases que tuvimos que dictar, nos tocó el tema de la Shoá. Una de las conclusiones que sacamos de esta experiencia, fue que la situación con respecto a la forma de enseñar la Shoá, más allá de la incorporación de algún material nuevo, no había cambiado mucho con respecto a la imagen que nos había quedado nueve años atrás, cuando hicimos nuestra primer experiencia docente en otro de los colegios de la Red Escolar Judía de Montevideo. El tratamiento del tema básicamente mantenía esa característica paradigmática o lógico-científica que predominó incluso cuando nosotros fuimos alumnos, allá por finales de los años 80 e inicios de los 90. Esto que sostenemos en relación con las continuidades encontradas en las prácticas de la enseñanza de la Shoá a través de los años, no implica juicio de valor alguno sobre lo que percibimos y mucho menos sobre los resultados que se obtienen. Pero es a partir de esta percepción que fue posible las preguntas que, de algún modo, inspiraron la realización de la investigación

[6] Idem.
[7] Idem. P. 24.

que aquí presentamos. Preguntas que surgieron cuando intentábamos enseñar, a chicos de 12 años de edad, algunos de los significados de la Shoá, a través de un cuento, una fábula, escrita en hebreo, y de autor desconocido, titulada "El ojo de vidrio" (ver anexo 1).

¿Es posible enseñar la Shoá a través del relato?, ¿qué narrativas construyen los docentes a la hora de abordar la enseñanza de la Shoá?, y en definitiva, ¿qué cosas diferentes podrían enseñar los docentes, con relación a lo que acostumbran enseñar, si hicieran una mayor utilización del relato?[8]

Nuestro primer objetivo fue conocer, con la mayor exactitud que el tiempo disponible nos permitía, cómo se enseña la Shoá en la red escolar judía de Montevideo, particularmente en las últimas etapas de escolarización del estudiante (bachillerato).

Por otro lado, la Shoá es un hecho histórico, que propone al docente la posibilidad de abordar un sin fin de temas que hacen a la formación humana y moral del individuo. Conceptos como el bien y el mal, la solidaridad y el egoísmo, la aceptación del diferente y la discriminación, entre otros, aparecen durante la Shoá en su máxima expresión.

El abordaje de estos conceptos no es, a su vez, una tarea sencilla para el docente, quién requerirá de un conjunto de instrumentos didácticos, y la construcción de una narrativa, que le permitan tratar los complejos temas en cuestión y promover, en los estudiantes, la comprensión de uno de los hechos históricos más difíciles en la historia de la humanidad.

[8] Bruner, en *Realidad mental y mundos posibles...* Ob. Cit. P. 23, denomina "relato" a la narrativa que, junto con la paradigmática, conforman las dos modalidades cognitivas del sujeto. Volveremos sobre este punto en el siguiente capítulo.

Fue nuestro objetivo observar en qué forma, con qué medios, y a través de qué narrativa, lo docentes abordan ese conjunto de temas que, creemos nosotros, hacen en gran medida – aunque no únicamente – plenamente justificada la enseñanza del tema a todos los estudiantes.

Es por eso que, a la pregunta base de nuestra investigación: ¿cómo se enseña la Shoá en la red escolar judía de Montevideo?, agregamos dos más que completan la guía con la cual abordamos el trabajo de investigación, a saber: ¿qué instrumentos didácticos se utilizan?, y ¿cuánto y a través de qué construcción narrativa, se aborda la enseñanza de aquellos temas que hacen a la formación humana del individuo?.

En la actual cultura posmoderna, nuestros adolescentes y jóvenes son permanentemente invitados por diversos agentes sociales hacia el hedonismo y el individualismo. Inmersos, ellos y todos nosotros, en una forma de vida vertiginosa, cada vez disponemos de menos tiempo para ocuparnos de lo que ocurre fuera de las paredes de nuestra casa o nuestro trabajo. En este contexto, la educación formal de hoy y del futuro, adquiere un papel más que importante en la formación humana y moral del individuo.

No en vano Carbonell[9], al hablar de la relevancia como una de las diez características que debe tener el conocimiento innovador, cita a Gardner en su libro "*La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que los estudiantes deberían comprender",* en el que el autor pone tres ejemplos de temas que no deben faltar en ningún currículo escolar:

"... ***la evolución*** *porque nos dice de dónde venimos y cómo hemos llegado a ser lo que somos;* ***Mozart*** *porque nos enseña hasta dónde puede llegar el*

[9] CARBONELL, Jaume. 2001. *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid, Morata. Pp. 59 - 64

ser humano como creador y como intérprete; ***y el holocausto*** *que nos recuerda la maldad de la que es capaz nuestra especie."*

Así como, agregamos nosotros, al mismo tiempo también nos demuestra todo lo opuesto, es decir, los mejores valores del ser humano, todo lo bueno que éste puede llegar a ser si se lo propone.

En ese sentido, la Shoá es a la vez un tema en si mismo, y la excusa a través de la cual enseñar un conjunto de valores humanos, que deberán estar presente en la conformación identitaria del sujeto, y es allí donde creemos que, si bien el discurso y la fundamentación empírica pueden ser un buen medio para lograrlo, al docente se le hacen necesarios instrumentos didácticos más diversos, que le ayuden a construir una narrativa, que le permita alcanzar una profundidad y un grado de sensibilidad mayores. Aquella narrativa que Bruner define como *"imaginativa".*[10], y que básicamente constituye "el relato".

La incorporación de este elemento narrativo, ofrece una "*forma de representación"*[11] más adecuada para activar los "*potenciales cognitivos particulares"*[12], necesarios para lograr un buen aprendizaje de ese conjunto de valores humanos que la Shoá nos propone. Potenciales cognitivos que sólo desde la enseñanza de los aportes de las disciplinas científicas sobre el tema, difícilmente se puedan activar.

Sin embargo, nuestra experiencia nos indica que – quizás como ocurre en toda la enseñanza formal – el relato de ficción, y el arte en general, no es

[10] BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles.* Ob. Cit. Pp. 23 – 24. Volveremos sobre esto en el próximo capítulo de nuestro trabajo.
[11] EISNER, Elliot W. 2002 *La escuela que necesitamos.* Buenos Aires, Amorrortu editores. Pp. 36 - 37
[12] Idem.

todo lo frecuentemente utilizado como instrumento didáctico, de lo que podría serlo, por parte de los docentes que se ocupan de enseñar la Shoá.

Nuestro propósito en definitiva, fue ver cómo docentes experimentados enseñan la Shoá, analizar las estrategias didácticas que ellos utilizan para lograr la activación de esos *"potenciales cognitivos"* que le permitirían al estudiante aprender los elementos valóricos y morales sobre el hombre que de la Shoá se pueden aprender.

Porque la Shoá trasciende ampliamente los límites de lo que tradicionalmente se entiende como un hecho histórico. Conocer lo que allí ocurrió, sus causas y sus consecuencias, en forma integral, supera las posibilidades de cualquier investigación científica, incluso una transdisciplinar.

La Shoá fue un proceso durante el cual muchísimas cosas, que antes y después fueron y son parte de la imaginación más macabra, así como también, de la imaginación más fantásticamente humana, se hicieron realidad.

El ser humano durante la Shoá venció todos los límites buenos y malos de lo racional, por lo que limita a las ciencias en sus posibilidades de describir completamente lo ocurrido.

El investigador social debe tener cierta capacidad de imaginación, pero ésta nunca debería primar frente a lo que las evidencias empíricas le indican, de lo contrario su trabajo perdería valor científico.

Es allí donde el elemento artístico hace un aporte interpretativo, e incluso descubridor, sumamente importante. Pues desarrollando en sus mayores

posibilidades la imaginación creativa, el artista puede llegar a describir, mucho mejor que el científico, aquello que éste quizás sabe, pero no puede demostrar empíricamente.

Generalmente los docentes pretenden tener la prueba empírica de lo que enseñan intentando así evitar la inevitable subjetividad. Como dice Eisner[13], en los docentes predomina un conjunto de "*creencias"*, cuyo resultado es "*promover una jerarquía de conocimientos que entroniza el conocimiento científico y expulsa por completo a las artes en la cognición".*
Aunque no seríamos tan categóricos como Eisner en cuanto a que la expulsión es "*por completo"*, sí creemos que el elemento artístico está subutilizado como instrumento didáctico en general.

Por otra parte, cuando se trata de temas tan sensibles y que le dan al docente la enorme responsabilidad de la formación ética y moral del estudiante, la complejidad para el maestro, en cuanto a la construcción de propuestas didácticas que apelen más a lo imaginativo, se acrecienta.

Indudablemente el elemento artístico es, ante todo, una creación netamente subjetiva, y a la vez un vehículo para que, a través de él, los individuos creen su propia realidad. Y esto es – creemos nosotros – lo que muchas veces asusta a los docentes y los hace descartar la utilización de la obra de arte como instrumento didáctico para enseñar la Shoá.

Otro elemento a tener en cuenta es el grado de conocimiento que los docentes encargados de enseñar la Shoá, y todas las temáticas que de él se desprenden, tienen de la producción artística que existe al respecto, y cuanto éstos están o no, preparados para utilizarla en sus clases. ¿Será que quizás no la utilizan, o la utilizan poco, por desconocimiento? Es muy probable que

así sea, es notorio lo poco – cada vez menos – que por distintas razones los docentes participamos del movimiento cultural – tomando el término en su significado más restringido – de la sociedad (lectura de bibliografía no científica o disciplinar, concurrencia al cine y al teatro o a los museos, etc.), por diversas razones que no corresponde aquí analizar, pero la gran mayoría de ellas seguramente son ajenas a nuestra voluntad.

Por último, es importante ver hasta qué punto los programas de las escuelas judías – se debe tener en cuenta que fuera de ellas la Shoá existe en el currículo de la educación formal uruguaya apenas como una mención en alguno de los programas de Historia y que los docentes prácticamente desconocen el tema a la hora de desarrollar dichos programas – alientan o desalientan a los docentes en el uso del elemento artístico para la enseñanza de la Shoá, y qué tipo de arte recomiendan.

Goldstein, en su artículo sobre los "*Dilemas educativos en la enseñanza de la Shoá*"[14], plantea que sobre los aspectos metodológicos y didácticos "... *existe un consenso generalizado en torno a varios principios centrales*", e indica que, uno de esos principios es que, una vez que se trata de estudiantes de los últimos años de enseñanza secundaria,

"... *el estudio debe ser interdisciplinario, incluyendo áreas diversas (como el arte, el cine, la educación no-formal, la literatura, la psicología social, la sociología, la demografía, etc.) para despertar un mayor interés y motivación.*"

[13] Idem. P. 93.

[14] GOLDSTEIN, Yossi. Agosto 2001. *Dilemas Educativos en la Enseñanza de la Shoá.* En Revista Nuestra Memoria, Año VIII, Nº 18, Pp. 36 - 38, Buenos Aires. Volveremos sobre este punto al analizar el marco teórico del tema.

Hemos intentado ver hasta qué punto esto sucede en la realidad cotidiana de las escuelas de la red escolar judía uruguaya, observando las estrategias didácticas que los docentes emplean para la enseñanza del tema.

Por otra parte, en nuestro país ha habido en los últimos tiempos una interesante y novedosa producción artística con relación al tema de la Shoá que creemos está muy poco difundida y mucho menos aún utilizada con fines educativos.

Empezando por el film documental dirigido por Gerardo Stawsky y producido por Universidad ORT Uruguay titulado "*A pesar de Treblinka"* del año 2002, hasta las obras literarias – que para los propósitos de nuestra investigación sería lo que más nos interesa – de tres escritores uruguayos: Mauricio Rosencof con su obra "*Las cartas que no llegaron"*, Alfaguara, Montevideo, 2000 (también llevada al teatro por la Compañía Teatral El Galpón); "*El vuelo de las cenizas"*, de Susana Cabrera, Fin de Siglo, Montevideo, 2004, y Roberto Cyjon con su novela *"Marcados para siempre",* Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 2006. Así como también podríamos agregar, en el mundo del teatro, nada menos que la puesta en escena por parte de la Comedia Nacional de Montevideo y bajo la dirección de Alberto Rivero, de la obra "*Caníbales"* del autor húngaro George Tabori durante períodos de las temporadas 2004 y 2005.

Todas estas propuestas artísticas presentan sin duda visiones originales sobre la temática de la Shoá, pero particularmente los trabajos de Rosencof, Cabrera y Cyjon, desde una literatura que mezcla la realidad del testimonio con la imaginación del escritor, nos proponen el abordaje de una serie de temas vinculados a la Shoá, vistos de una forma muy difícil de encontrar en la literatura netamente testimonial o historiográfica. El valor de la dignidad en el ser humano, en el caso de "*El vuelo de las cenizas"*, la singularidad del

sufrimiento y la universalización del mal en el caso de "*Las cartas que no llegaron"*, o la importancia que el tema debe tener para las nuevas generaciones, en *"Marcados para siempre"*, son sólo ejemplos de temas posibles de abordar a través de cada uno de estos relatos.

Creemos en definitiva que, en un momento en el que la producción artística sobre la Shoá, en el mundo y particularmente en nuestro país, está acompañando un cambio de visión sobre el tema que también se está dando en la investigación científica, parece importante ver cómo y cuánto, la forma de enseñar el tema en el nivel secundario se relaciona con este cambio,[15] y esto es lo que estaría dando relevancia a nuestro tema de investigación.

[15] Con respecto a dicho cambio de visión sobre el tema, más que la alusión a alguna obra (los artículos ya citados de Goldstein podrían ser un breve y buen ejemplo) se trata de la explicación de un proceso que nace básicamente en Israel. El movimiento sionista, que dio lugar a la creación del Estado de Israel, generó una visión en la que la Shoá era la gran mancha negra de la historia judía, y que pertenecía en exclusividad al mundo judío que debía recordarlo para nunca más ir "como ovejas al matadero", al tiempo que, por parte de algunos historiadores e intelectuales se generó la idea de que lo ocurrido en la Shoá es algo inexplicable racionalmente por lo que quedó fuera del alcance de cualquier sistema educativo por lo menos hasta los años 80 (volveremos sobre esto en el marco teórico). En la década de los 90, y tras la creación del Museo del Holocausto de Washington en Estados Unidos, con una visión que personalmente hemos llamado norteamericana del hecho, y cuyo objetivo es la universalización de la tragedia como algo que enluta a la humanidad toda, se activó una revisión del tema también en Israel que culminó en la renovación absoluta de Yad Vashem, el Museo y Escuela de Estudios Internacionales del Holocausto en Jerusalem. Con la construcción de un edificio nuevo, que alberga una exposición completamente inédita (¡nada del material del antiguo museo se paso al nuevo!) en la que, si bien la Shoá es la gran tragedia del pueblo judío y tiene para él un significado especial, es también la gran lección que el mundo entero debe aprender para que algo así no vuelva a ocurrirle a nadie nunca más. Esta nueva forma de mostrar el tema, sin dejar de preocuparse por demostrar los hechos ocurridos, se preocupa, mucho más que la anterior, en la sensibilización para con las enseñanzas morales que la Shoá dejó al mundo. Se puede hacer un paseo virtual por ambos museos, visitando las páginas web: www.yadvashem.org.il y www.ushmm.org .

Enseñar la Shoá.

¿Por qué enseñar la Shoá?.

"El primer día del año escolar todos los maestros de una escuela privada recibieron la siguiente nota:
Soy un sobreviviente de un campo de concentración. Mis ojos fueron testigos de lo que ningún hombre debería presenciar:
Cámaras de gas construidas por ingenieros ***con estudios.***
Niños envenenados por doctores ***con estudios.***
Menores asesinados por enfermeras ***calificadas.***
Mujeres y bebés muertos y quemados por ***graduados de preparatorios y universidades.***
Así que tengo mis sospechas sobre la educación. Mi petición es esta: ayuden a que sus estudiantes sean humanos.
Los esfuerzos que ustedes realicen nunca deben producir monstruos con educación, hábiles psicópatas ni doctos Eichmanns.
La lectura, la escritura, la aritmética son importantes sólo si sirven para que nuestros niños sean más humanos.
- de Teacher and Child de Irma Ginott." (Negrita en el original)[16]

El 27 de enero de 2006, y por una decisión adoptada en la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas el 1 de noviembre del año anterior, el mundo recordó la Shoá, esto es: el exterminio de seis millones de judíos por parte del nazismo.

La fecha del año elegida – lamentablemente existía la posibilidad de elegir cualquier otra, dado que las actividades nazis de discriminación, persecución

y asesinato de los judíos comenzaron en enero de 1933 y fueron creciendo en intensidad constantemente hasta culminar en mayo de 1945 con la caída del régimen nacional-socialista alemán – coincide con el día de la liberación del campo de concentración y exterminio de Aushwitz-Birkenau en 1945 por parte de las fuerzas aliadas, en este caso específicamente soviéticas.

La iniciativa para esta decisión fue auspiciada por Australia, Canadá, Israel, Rusia y Estados Unidos, y aprobada por más de 90 países. Además del día de recordación,

"*La resolución insta a los Estados miembros a elaborar programas educativos que inculquen a las generaciones futuras las enseñanzas del Holocausto, para prevenir actos de genocidio.*

Además rechaza toda negación de ese hecho histórico y condena las manifestaciones de intolerancia religiosa, incitación, acoso o violencia contra personas o comunidades sobre la base de su origen étnico o sus creencias."[17]

La propia asamblea encargó al secretario general la elaboración de un programa educativo que se titule: "*El Holocausto y las Naciones Unidas".*

Más allá de las argumentaciones manejadas para que la ONU tomara dicha decisión, la fecha elegida lo dice todo.

Si le hubiesen dado a elegir una fecha a los judíos, seguramente hubieran optado por el 19 de abril, recordando el inicio la rebelión judía del gueto de Varsovia. El día equivalente en el calendario hebreo (27 del mes de Nisan)

[16] HOLOCAUST MUSEUM HOUSTON. Diciembre de 2005. *Programa Integral Curricular.* Houston. P. 8.

[17] Se puede ver en: http://www.un.org/spanish/News/fullstorynews.asp?newsID=5668&criteria1=&criteria2=

es llamado “Iom Ha Shoá” (día del Holocausto), y es cuando todas las comunidades judías sionistas del mundo hacen la recordación anual.[18]

La intención de los países que votaron la iniciativa está muy clara, la Shoá es un hecho que tiene un significado universal y que debe ser conocido y reconocido por todo el mundo.

Más allá de los mecanismos de la política internacional que puedan haber convencido a la mayoría de la Asamblea de la Organización de las Naciones Unidas a instaurar esta recordación e incentivar el estudio del tema, lo cierto es que algunos países lo han adoptado seriamente, y han ido incluso más allá que el mero hecho de aceptar la decisión del organismo internacional.

Prácticamente todos los países europeos, Estados Unidos y Canadá en América del Norte y Argentina en Latinoamérica, se han afiliado al Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research. (en adelante: T.F.I.C.H.E.R.R.)[19]

Esta organización transnacional, íntimamente relacionada con el United State Holocaust Memorial Museum de la ciudad de Washington, además de una suscripción anual económica, exige a los países que se afilian tres elementos: un lugar físico de recordación de la Shoá (monumento, memorial, plaza, etc.), un día nacional anual de recordación (cosa que con la resolución

[18] La fecha de recordación judía fue elegida no sólo por coincidir con un acto de heroísmo por parte de aquel grupo de judíos que decidió no dejarse llevar “como ovejas al matadero” y morir peleando por su libertad, sino también porque en el calendario hebreo tiene aún menos días de distancia que en el gregoriano con la fecha de la declaratoria de la independencia del Estado de Israel (14 de mayo de 1948). En ese país, y en las comunidades judías sionistas del mundo, año tras año se vive un período de unos diez días que comienza con la recordación de la Shoá, sigue una semana después con el recuerdo de los soldados y civiles caídos por las guerras del Estado de Israel y bajo el terrorismo, y al día siguiente, culmina el proceso de recuerdos con la fiesta recordación de la declaratoria de la independencia del Estado de Israel.

[19] http://taskforce.ushmm.org/ o http://holocausttaskforce.org

de la ONU quedó resuelta para todos), y que la Shoá esté incorporada al currículo educativo oficial como un tema de estudio específico.

A cambio, ofrece apoyo económico a dichos países para todo proyecto que se relacione a la investigación, educación y recordación de la Shoá.

En cuanto a la pregunta: ¿por qué enseñar la Shoá?, en la página web de esta organización pueden verse seis motivos.

1. *"El Holocausto fue un punto decisivo, no sólo del siglo XX sino de la historia de la humanidad por entero. Fue un intento sin precedente de asesinar un pueblo entero y de extinguir su cultura.*

2. *Un estudio del Holocausto ayuda a los alumnos a pensar sobre el uso y el abuso del poder y el papel y las responsabilidades que tienen los individuos, las organizaciones y las naciones al enfrentarse con violaciones de derechos civiles y/o políticas genocidas.*

3. *Estudiar el Holocausto ayuda a los alumnos a desarrollar un entendimiento de las ramificaciones del prejuicio, el racismo y los estereotipos de una sociedad. Ayuda a los alumnos a desarrollar una conciencia del valor del pluralismo y les anima a la tolerancia en una sociedad diversificada y plural.*

4. *La historia del Holocausto demuestra como una nación moderna puede utilizar su experiencia tecnológica y su infraestructura burocrática para ejecutar prácticas destructivas que abarcan desde la ingeniería social hasta el genocidio.*

5. *El Holocausto provee un contexto para explorar los peligros del silencio, la apatía y la indiferencia frente a la opresión de otros.*

6. *Al ganar conocimiento de los muchos factores históricos, sociales, religiosos, políticos y económicos que acumulativamente resultaron en el Holocausto, los alumnos ganan conciencia de la complejidad del tema y una perspectiva sobre cómo una convergencia de factores*

puede contribuir a la desintegración de los valores democráticos. Los alumnos llegan a entender que es la responsabilidad de los ciudadanos en una democracia aprender a identificar las señales de peligro y a saber cuándo reaccionar."[20]

A excepción del Estado de Israel, cuya motivación para el estudio del tema obviamente es singular dado que la Shoá es indudablemente el hecho histórico por excelencia de la historia judía, y a partir del cual se puede explicar el pasado, el presente y hasta el futuro del pueblo judío[21], el resto de los países que han decidido hacer de la Shoá un tema de estudio relevante en sus programas escolares se apoyan, con escasos matices, en esos seis motivos expresados en la página del T.F.I.C.H.E.R.R..

Indudablemente el país que parece haber producido más en la materia es Estados Unidos. Incluso si desde la página web del Dinur Center for Research in Jewish History de la Universidad Hebrea de Jerusalem[22] se busca información educativa sobre el Holocausto, se abrirá una lista de ciento ocho sitios (hasta tanto realizamos esta investigación), la gran mayoría de ellos producidos por universidades, museos y centros de investigación de Estados Unidos e Israel, que contienen guías de estudio para docentes y estudiantes sobre la enseñanza de la Shoá. Lo curioso es que la mayoría de ellos no introducen sus trabajos con una exposición de motivos, sino simplemente presentan la guía. Cabe suponer, en la medida en que Estados

[20] http://taskforce.ushmm.org/teachers/index.php?content=guidelines/menu.php

[21] Con respecto al presente y al futuro (el pasado queda claro en la medida en que algo como la Shoá no podría medianamente entenderse si no se conoce como fue la vida judía y su relacionamiento con el resto del mundo desde por lo menos 2000 años antes) Shlomo Ben Ami, historiador y político israelí que ha ocupado cargos de suma relevancia política en su país, en un libro titulado *Israel entre la Guerra y la Paz.* (Ediciones Grupo Zeta, Barcelona, 1999), dice que la sociedad israelí toda, incluida la clase política, padece del "síndrome del holocausto", una especie de mal que serviría para justificar toda acción presente que la sociedad israelí emprende y emprenderá en el futuro cercano, aunque aclara que poco a poco este síndrome va desapareciendo. Nosotros, y desde nuestro conocimiento del comportamiento de las comunidades judías diaspóricas, y luego de haber estado en Israel más de una vez por períodos casi de un año, creemos que este síntoma afecta aún mucho más, a la generalidad de los judíos que viven fuera del Estado de Israel.

[22] http://www.dinur.org

Unidos es miembro del T.F.I.C.H.E.R.R., y un gran divulgador de sus tareas, que se afilian a los motivos expuestos por dicho organismo. Y para el caso de los israelíes, se suma lo que el hecho significa para el mundo judío.

Por otro lado, el United States Holocaust Memorial Museum de la ciudad de Washington, que es un organismo estatal (su presidente es nombrado directamente por el presidente de la nación y el resto de los directivos son representantes de diversas entidades interesadas), sí contiene, en su página web, catálogo de presentación y diversas publicaciones, motivos y objetivos perseguidos al enseñar la Shoá. Lo interesante es que éstos, aunque quizás formulado en otro orden y con alguna palabra diferente, no se apartan de los que ya citamos.

Pero un aporte interesante que desde el Museo del Holocausto de Washington se hace sobre los motivos, es un trabajo realizado por su Director de Educación, Dan C. Napolitano titulado: "*El Holocausto: Una Guía para Maestros de Escuelas Católicas*"[23], en el que expresa cuatro motivos por los que dicho tema debe ser enseñado en esos ámbitos. De esos cuatro, el segundo diríamos que se inscribe perfectamente en los motivos más generales del museo ya expuestos o en los expresados por el T.F.I.C.H.E.R.R., aunque formulado en forma de interrogante:

"*El segundo punto de valor al estudiar el Holocausto está en el área del discurso socio-político. Enseñar el Holocausto es formular la pregunta: ¿Cómo una democracia occidental civilizada, en el siglo XX viene a ser gobernada por un régimen totalitario bárbaro?"*

[23] NAPOLITANO, Dan C. 1999. *El holocausto: una guía para maestros de escuelas católicas.* Washington. United States Holocaust Memorial Museum. Bajado en 2005. http://www.ushmm.org/education/foreducators/resource/catholic/spanish.php

El primero, tercero y cuarto, contienen una singularidad con respecto a los otros seis: el primero tiene que ver con la historia del mundo católico y como ésta presenta

"*... un número de santos, papas y fundadores religiosos que han alimentado al pobre, educado al ignorante, liberado al cautivo y genuinamente tocado al mundo con la mano afectuosa de Cristo. Pero de lo que la mayoría de los católicos no están informados es cómo esa historia ha albergado un tremendo legado antisemítico, un legado de intenso odio hacia los judíos por milenios."*

El tercero, tiene que ver con lo que él, como practicante católico que se define, entiende son los valores esenciales de la doctrina que tienen que ver con el valor de la dignidad y la vida humana.

"*Enseñar el Holocausto nos permite agregar a nuestro Canon de qué modo una sociedad puede muy sutil y deliberadamente perder visión de ese valor."*

Y el cuarto de los motivos es "*nuestra relación con los judíos"* dice Napolitano. Y si bien son pocos los católicos que hoy admiten antiguas difamaciones contra los judíos, "*muchos aún toleran más sutiles opiniones antisemitícas contemporáneas."* Y aunque sabemos que abusamos de las citas, nos interesa por demás transcribir estas palabras:

"*No podemos simplemente 'ir y no pecar más', pero necesitamos admitir la 'enseñanza previa de menosprecio' de nuestra iglesia con la determinación de que la educación y el compromiso de una visión moral arraigada en el respeto por los judíos y el judaísmo, fortalecerá nuestro rol como testigos del mensaje de Jesucristo. Si bien es verdad que no podemos cambiar las acciones del pasado, podemos comenzar a enseñar de nuevo."*[24]

De alguna manera, y por suerte, estas son las ideas que van ganando espacio en la educación del mundo occidental, aunque desde algunos rincones delirantes del globo se pretenda quitar trascendencia a la Shoá[25]. Incluso un país como Austria, hasta no hace mucho renuente a admitir su papel en aquellos acontecimientos, hoy es miembro del T.F.I.C.H.E.R.R., además de haber tomado otras medidas de tipo político que no vienen al caso analizar aquí.[26]

Mientras tanto en nuestro país – y por lo que hemos podido averiguar con colegas de otros países latinoamericanos, a excepción de Argentina que formalmente al menos ha resuelto el problema, lo mismo ocurriría en la región – aún está en discusión la incorporación del tema como tal en el currículo escolar oficial.[27]

Luego de haber sido sucesivamente rechazado durante distintos períodos de gobierno por razones de política nacional e internacional, el gobierno asumido en marzo de 2005 prometió al menos estudiar la posibilidad de que eso se lleve a cabo en un futuro cercano. Hoy, en marzo de 2012, no ha habido avances significativos.

---

[24] Idem.

[25] Nos referimos a las reiteradas declaraciones públicas del presidente de la República Islámica del Irán con respecto a que la Shoá era una excusa judía para justificar la existencia del Estado de Israel y otras tantas barbaridades.

[26] Austria recientemente ha aceptado indemnizar a los judíos austríacos víctimas del nazismo, con fondos creados para ello hace algo más de cinco años. Asimismo, ha dado otra señal muy fuerte al mundo en cuanto a su posición como país con respecto al tema, cuando el pasado 20 de febrero de 2006 su justicia condenó al seudo historiador británico David Irving a tres años de prisión por negar, en su libro "La guerra de Hitler" y principalmente en conferencias dadas en 1989 en Austria, la existencia de las cámaras de gas y los asesinatos sistemáticos masivos de judíos perpetrados por los nazis en el período de la Segunda Guerra Mundial.

[27] En distintos encuentros en Estados Unidos e Israel con colegas de Argentina, Brasil, México, Chile, Costa Rica, Venezuela y Perú nos hemos informado de esta situación. En Argentina ocurre que, si bien formalmente se ha aceptado – incluso es el único miembro latinoamericano del T.F.I.C.H.E.R.R. – cuestiones de mal funcionamiento del sistema político y educativo del país hacen que en la práctica no se haya tenido el éxito esperado.

Hasta el gobierno anterior a 2005, las excusas con las que se había rechazado en los distintos períodos rayaban incluso en la incoherencia o, cuando menos, demostraban una ignorancia aterradora por parte de las autoridades nacionales.[28]

Por otro lado, el argumento más entendible que hemos escuchado, aunque no lo compartimos en absoluto, es que, considerando que hay consenso en que no debería ser el único genocidio que se incorpore al currículo, la incorporación, por ejemplo del genocidio armenio (1915 – 1923), no reconocido por Turquía y en discusión aún en la ONU, podría ocasionarle roces internacionales al país, que si bien reconoce y homenajea por ley la muerte de millares de armenios (1.500.000 es la cifra que se maneja), no lo reconoce formalmente como genocidio.[29]

En definitiva, y como casi todo en los ámbitos de gobierno, será una cuestión de prioridades políticas: elegir entre fortalecer nuestra educación en la sensibilización del estudiante hacia la democracia, el respeto y la aceptación del otro – el distinto – el valor de la vida y la dignidad del hombre entre otros tantos valores, o mantener las mejores relaciones posibles con países que, en actitud retrógrada, no reconocen lo que la Historia ha demostrado claramente.

En la fundamentación a la propuesta, hecha en una conferencia de prensa el 27 de enero de 2006, por parte del Comité Central Israelita del Uruguay y el Centro Recordatorio del Holocausto de Montevideo, al Ministro de Educación y Cultura Ing. Jorge Brovetto, de que la Shoá se incorpore a los planes de

[28] Si bien todo esto siempre se manejó lo menos públicamente posible, el contacto con gente que participó de las sucesivas iniciativas nos hizo llegar el rumor de que, en una ocasión, un presidente habría dicho que aceptar la incorporación de la Shoá al currículo formal más allá de su mención en el marco de la Segunda Guerra Mundial atentaría contra la laicidad de nuestra educación oficial.

[29] Ley Nacional Nº 17.752

nuestra educación pública, se manejaron básicamente los mismos argumentos que ya vimos que se esgrimen en los ámbitos educativos de otros países, pero se agregaron además algunos conceptos que nos parece interesante registrar aquí:

"El saber cómo y por qué ocurrió la matanza de seis millones de judíos, incluyendo 1.500.000 de niños, y de qué manera fue llevada a cabo, implica reforzar el concepto de los derechos humanos (subrayado en el original) *en el sistema educativo, puesto que es un tema que no atañe exclusivamente a los judíos, sino al género humano en su totalidad.*

Creemos que el estudio del Holocausto es también de gran importancia en tanto que dicho genocidio se ha convertido en un paradigma del despliegue del racismo, de la discriminación y de la violencia extrema a la que conducen los fanatismos y el odio por el otro-diferente.

En la medida en que haya prejuicios y no haya respeto por las diferencias, cualquier persona o grupo humano es pasible de ser discriminado. Y para quien piensa así, cualquier diferencia puede originar odio. Es indiscutible que el antisemitismo es una de las formas de discriminación más notorias, no sólo por su larga data, sino también por los efectos que ha generado y sigue generando bajo nuevas versiones, tales como el neo-nazismo". [30]

Además de una incorporación explícita y remarcada del término "derechos humanos", que no nos parece menor, y la calificación de la Shoá como "paradigma", la fundamentación hace hincapié en la enseñanza de la Shoá como instrumento que ayude a combatir fenómenos que están ocurriendo hoy (incremento del racismo y el antisemitismo) y no sólo como una muestra de lo que ocurrió en el pasado y no puede volver a ocurrir.

[30] Documento electrónico distribuido vía e-mail por el Comité Central Israelita del Uruguay a la colectividad judía uruguaya.

En ese sentido, es importante la mención que más adelante hace al renovado impulso negacionista, como un nuevo disfraz que ha adoptado el antisemitismo.

"Uno de los motivos que consideramos fundamental para solicitar la inclusión de la temática aludida en los programas, obedece a la necesidad de enfrentar la gran ola de negación y minimización de esta tragedia, ola que actualmente ha recrudecido."[31]

Más allá del compromiso a estudiar la posibilidad de una respuesta positiva por parte del Ministro de Educación (en enero de 2006), el gobierno no ha dado todavía ninguna respuesta definitiva, y mientras tanto el tema sigue siendo un aspecto marginal en los programas de la educación oficial nacional uruguaya.

Por otro lado lo docentes que podrían dedicarle un espacio en sus cursos rara vez lo hacen, quizás porque no lo manejan con la profundidad necesaria y temen cometer errores en un tema por demás sensible[32], o quizás, como piensa Gustavo Perednik,

"*...porque mantienen al respecto una actitud de deliberada apatía. O bien porque les parece que el asunto emerge una y otra vez con exagerada obsesión, o bien porque consideran que no es necesario enseñarlo especialmente, ya que cabe en el contexto de la enseñanza de la historia de la Segunda Guerra Mundial."*[33]

[31] Idem.
[32] Algunos egresados recientes del Instituto de Profesores Artigas del Uruguay, centro principal para la formación de los docentes de enseñanza media en el país, nos han dicho que la misma situación ocurre en los programas de dicho instituto, donde la Shoá prácticamente pasa desapercibida si no se le ocurre a algún estudiante mencionarlo.
[33] PEREDNIK, Gustavo D. 2005. *Didáctica de la Shoá.* En Revista El Catoblepas. 46:5. www.nodulo.org/ec/2005/no46p05.htm

De esta forma, en Uruguay la Shoá es estudiada como tema independiente sólo en los colegios de la red escolar judía, mientras que en el resto de la enseñanza oficial, tanto pública como privada, sólo es parcialmente abordado por aquellos docentes que, en el marco de la Segunda Guerra Mundial deciden darle un espacio propio, cosa que por lo que hemos podido saber ocurre muy escasamente.

¿Cómo se enseña?

Si para responder al cómo hacemos el mismo recorrido que en el apartado anterior, corresponde empezar por decir simplemente que la disposición de Naciones Unidas no da indicaciones al respecto.

Razones de tiempo y espacio nos impiden hacer un recorrido por cada una de las ciento ocho guías de estudio que encontramos a partir de la página web ya citada del Dinur Center for Research in Jewish History, pero vale decir que, más allá de que quizás podamos haber pasado por alto alguna, en líneas generales, y con respecto a los materiales didácticos que presentan, se proponen abordajes a partir de la Historia, los testimonios de los sobrevivientes, y el arte testimonial, es decir, aquel producido durante la Shoá o luego pero por sobrevivientes que expresan así sus recuerdos. Ya sea combinando los tres abordajes, dos, o uno solo.

Como ejemplo sirve el primer link que nos presenta la página: "*A Teacher's Guide to the Holocaust,* creada por el *College of Education, University of South Florida* (2005)".

En la introducción, se dice claramente que la respectiva guía está presentada desde tres perspectivas: la línea de tiempo, la gente y el arte ("*Timeline,*

People, and The Arts"), y se aclara también que la misma fue construida en cooperación con el Museo del Holocausto de Washington.[34]

La página de este museo en conjunto con el T.F.I.C.H.E.R.R., lugar de ineludible referencia para quien quiera construir algún tipo de guía didáctica sobre la temática, presenta, antes de la guía, una serie de "*Pautas para la Enseñanza del Holocausto".* Más allá de la estrategia didáctica que se decida emplear, toda enseñanza de la Shoá debe:

1. *"Avanzar el conocimiento sobre esta destrucción sin precedentes*
2. *Preservar la memoria de los que sufrieron*
3. *Motivar a educadores y alumnos a reflexionar sobre las lecciones morales y espirituales que surgen a raíz de los eventos del Holocausto y como se aplican en el mundo de hoy.*"

Luego presenta tres claras definiciones de lo que se entiende por el Holocausto, que dejan bien claro las singularidades y universalidades que el hecho tiene[35], e inmediatamente se remarca en letra negrita que:

"*La enseñanza del Holocausto tiene que ser y debe ser diferente en varios contextos. Para poder ver la diferencia entre el Holocausto y otros genocidios, comparaciones deben ser distinguidas cuidadosamente y similitudes también deben ser articuladas".*

[34] Se puede ver directamente en la siguiente dirección: http://fcit.usf.edu/holocaust/intro/intro.htm

[35] La de Yad Vashem (Mueso del Holocausto de Jerusalem) es la que nos parece a nosotros la mejor: *El Holocausto fue el asesinato de aproximadamente seis millones de judíos por los nazis y sus colaboradores. Entre la invasión alemana de la Unión Soviética en el verano de 1941 y el fin de la guerra en Europa en mayo de 1945, la Alemania nazi y sus cómplices intentaron asesinar a todos los judíos bajo su dominio. Porque la discriminación nazi contra los judíos comenzó con el ascenso al poder de Hitler en enero de 1933, muchos historiadores consideran este período como el principio de la era del Holocausto. Los judíos no fueron las únicas víctimas del régimen de Hitler, pero fueron el único grupo que los nazis intentaron destruir completamente.*

Aunque nos parece que esto es algo que el docente debe tener presente para cualquier tema que aborde, entre las pautas presentadas se dice que: el por qué, lo qué, y el cómo son cosas que el docente debe tener claras antes de enseñar la Shoá.

La posibilidad – y necesidad diríamos nosotros – que el tema tiene de ser abordado desde distintas disciplinas ("*literatura, psicología, estudios religiosos y otros"),* también el aprovechamiento, si las hubiera, de las actividades conmemorativas, así como la necesidad de contextualizar históricamente el hecho, son el resto de las pautas presentadas, junto a una lista de subtemas que se pueden abordar en el marco de la enseñanza de la Shoá.

La guía para la enseñanza del T.F.I.C.H.E.R.R. y el Museo del Holocausto de Washington, comienza aclarando que no existe una sola forma correcta de abordar la enseñanza de la Shoá, ni la metodología ideal, por lo que cada docente deberá adaptar los lineamientos que allí se presentan, adecuándolo a su propio esquema de trabajo. A continuación desarrolla veintiocho recomendaciones para los docentes que nosotros – en una traducción libre ya que se encuentran en inglés – solamente enumeraremos:

- El Holocausto puede ser perfectamente enseñado a los estudiantes, no tema acercarse a él.
- Defina el término Holocausto
- Genere un clima positivo de aprendizaje, con una pedagogía activa y cuyo centro sea el abordaje del estudiante.
- Individualice la Historia, traduciendo las estadísticas en historias personales.
- Utilice los testimonios de testigos para hacer la Historia más "real" para los estudiantes.

- Procure un acercamiento transdisciplinar que enriquezca el entendimiento de sus estudiantes sobre el Holocausto.
- Contextualice la Historia.
- Brinde una cobertura amplia y equilibrada del tema.
- Sea preciso en la utilización del lenguaje a emplear y exija de sus estudiantes lo mismo.
- Haga la distinción entre la Historia del Holocausto propiamente dicha y las lecciones que se pueden aprender de él.
- Evite respuestas simples para una Historia compleja.
- Facilite a los estudiantes el acceso a fuentes primarias.
- Alerte a los estudiantes ante el uso de las fuentes generadas por los perpetradores.
- Anime a sus estudiantes a criticar y analizar las diferentes interpretaciones sobre el Holocausto.
- Sea responsable en el uso de material escrito o visual y no utilice imágenes de horror para involucrar a sus estudiantes en el estudio del Holocausto.
- Evite comparar el sufrimiento de un grupo con el de otro.
- Faculte a sus estudiantes a explorar la variedad de respuestas de las víctimas, incluyendo las muchas formas de resistencia a los nazis.
- Cuide de no enmarcar a los judíos sólo en los términos del Holocausto.
- Signifique que el Holocausto no era inevitable.
- No explique a los perpetradores como “monstruos inhumanos”.
- Sea cuidadoso en distinguir entre los perpetradores del pasado y las sociedades del presente en Europa o cualquier otro lugar.
- Aliente a los estudiantes a estudiar la Historia y la memoria local, regional, nacional y global con relación al Holocausto.
- Invite a sus estudiantes a participar de las instancias de reflexión, recuerdo y conmemoración tradicionales del lugar.

- Seleccione actividades de aprendizaje apropiadas evitando utilizar simulaciones que enfrente a sus estudiantes con identificarse como perpetradores o víctimas.
- No legitime la negación del pasado.
- Sea consciente del potencial y las limitaciones de las materiales informativos, incluida la Internet.
- Distinga entre eventos históricos y contemporáneos y evite las comparaciones anacrónicas.
- Sea responsable por lo que les concierne a los estudiantes.

Dan Napolitano, dirigiéndose especialmente a la enseñanza del tema en escuelas católicas, propone nueve pautas para el docente que, más allá de tener puntos de contacto con todas las ya mencionadas, hacen hincapié en algo que a nosotros nos parece el objetivo básico por el cual enseñar la Shoá, el rol de la educación moral que la enseñanza de este tema tiene para los estudiantes. Demostrando un convencimiento absoluto de que la Shoá ocurrió entre otras cosas por los milenios durante los cuales la Iglesia Católica generó y alimentó el antisemitismo, recomienda a los docentes enseñar la historia del antisemitismo que,

"*Además de constituir una unidad sobre el Holocausto... forma parte también de la 'historia del catolicismo' de manera clara".*[36]

La segunda recomendación dice textualmente:

"*Conserve la misión de la escuela en mente.* Y se refiere a que, *como católicos, la educación moral y el desarrollo de nuestros estudiantes, es siempre lo más importante en nuestra misión como educadores".*

[36] NAPOLITANO, Dan. Ob. Cit.

En lo personal, creemos que católica o no, esa debe ser siempre la misión de la escuela, y es lo que hace que esta recomendación nos resulte por demás importante. La Shoá ocurrió, compartimos con Napolitano, porque millones de ciudadanos promedio y líderes civiles y militares *"perdieron el rastro de sus obligaciones y responsabilidades morales."*[37]

Diferenciar entre anti-judaísmo y antisemitismo es la tercer propuesta que hace.[38]

Propone también estudiar el rol jugado por las Iglesias Cristianas y sus líderes durante el Holocausto, y enseñar a los estudiantes las características reales y actuales del judaísmo. No sobreenfatizar ni romantizar el rol de los libertadores; ser sensible con las necesidades y predilecciones de sus estudiantes teniendo en cuenta las dificultades que muchos estudiantes pueden tener para admitir las implicancias que la doctrina católica y la propia Iglesia tuvieron en el Holocausto.

Por último, recomienda también no sobreenfatizar o tratar de recrear el horror de la historia, así como reconocer que "*el sufrimiento es una experiencia universal".*[39]

Dada la realidad latinoamericana y de nuestro país en particular con respecto a la enseñanza de la Shoá, podríamos decir que todas estas pautas y recomendaciones didácticas no deben tener muchos practicantes, dado que

[37] Idem.
[38] Brevemente explicado, la diferencia entre uno y otro término tiene que ver con que el anti-judaísmo es más exactamente lo que la Iglesia Católica ha propuesto a sus fieles hasta por lo menos el Concilio Vaticano II en 1965, y es un odio que en general se resuelve con la conversión del sujeto al catolicismo. El antisemitismo, apoyado en las teorías raciales del siglo XVIII, da un salto hacia la eliminación física de la persona, y entre sus fundamentos, recoge muchos de los argumentos del anti-judaísmo católico.
[39] NAPOLITANO, Dan. Ob. Cit.

sólo se enseña el tema, al menos sistemáticamente y como tema singular, en la red escolar judía de Montevideo.

Y al respecto, tal como dijimos en el capítulo introducción de este trabajo, en líneas generales, basados en nuestra experiencia como observadores recientes, pero también como ex alumno y docente de dichos colegios, así como en diferentes intercambios de ideas que hemos tenido en entrevistas con autoridades educativas y docentes en la materia, podemos decir que la enseñanza de la Shoá se realiza desde dos concepciones básicas: una que sustenta la importancia del conocimiento "objetivo" de los hechos. Es decir, demostrar la veracidad de lo ocurrido a través de documentos y/o testimonios. Y la otra que intenta ahondar en lo trágico, lo increíble, lo humano y lo inhumano del fenómeno, así como también en las enseñanzas éticas y morales que nos deja lo ocurrido, para la cual se enfatiza la utilización del testimonio, oral, escrito y principalmente aquel que combina lo artístico-literario, por ejemplo "*El Diario de Ana Frank*"[40], las obras del Premio Nobel de la Paz Elie Wiesel, de Primo Levi, o algún film documental.

Yossi Goldstein, ex director de educación de la Agencia Judía en Israel para América Latina, organización que no sólo suministra materiales y recursos didácticos a los colegios judíos de la región, sino que también se encarga de una parte importante de la formación básica y permanente de los docentes del área hebrea de los mismos, dice que, "*en un plano metodológico y didáctico existe un consenso generalizado en torno a varios principios centrales, a saber:*"[41]

- Se puede comenzar el tratamiento del tema en la edad preescolar, aunque limitándose en tiempo y profundidad, focalizándose en relatos

[40] Para más ejemplos, ver el sitio web: http://art.holocaust-education.net/learn.asp?langid=4&submenu=2

[41] GOLDSTEIN, Yossi. *Dilemas Educativos en la Enseñanza de la Shoá.* Ob. Cit.

personalizados que aborden temas como: el hambre, la separación familiar, la amistad en tiempos de guerra, entre otros; y aumentando la sistematización a medida que se avanza en la edad de los estudiantes.

- La explicación cronológica e históricamente estructurada debe comenzar recién sobre el final de la escuela primaria o junto al inicio de la enseñanza secundaria, pero aún así el énfasis debe estar puesto en relatos personales, *"generando empatía hacia niños o jóvenes de la misma edad que fueron víctimas del nazismo".*
- Para los años superiores de la enseñanza secundaria, *"debe estar basado en una unidad histórica completa, en lo posible que abarque 30 horas de estudio"*, incluyendo allí todo tipo de material que pueda brindar una visión amplia del tema, así como debates en torno a temas con proyección actual.
- El estudio debe ser interdisciplinario, incluyendo el arte, el cine, la educación no-formal, la literatura, la psicología social, la sociología y la demografía, entre otras posibles, que puedan despertar la motivación del estudiante.
- Internet es un recurso didáctico importante hoy en día, en ella se puede encontrar mucho y buen material sobre la Shoá, así como también sitios neo-nazis o negacionistas, *"y evaluar el peligro de esta tendencia en expansión permanente".*
- Se debe estar atento a la morbosidad innecesaria, y poner énfasis en rescatar valores como la solidaridad, la resistencia espiritual (y no sólo la armada), y los dilemas y modelos del liderazgo.
- Si se utiliza la participación de un testimonio vivo en clase, se debe tener en cuenta que éste en general no es un docente, por lo que se le debe guiar en cuanto a las metas del encuentro que tendrá con los estudiantes, *"y anticipar así posibles tensiones que pueden surgir por causas ajenas al programa de estudio".*

Quizá más ubicados en el rol de padre que de educador, las ideas del primer punto reseñado nos dejan serias dudas en cuanto a lo beneficioso de las mismas para el niño. ¿Hay necesidad de hablarle intencionalmente de ese tipo de temas a un niño de tres, cuatro o cinco años? ¿No será un tanto apresurado?

De todos modos, sí compartimos que son estos los criterios y formas con las que se enseña la Shoá en la red escolar judía de Montevideo, al menos así nos lo enseñaron a nosotros cuando fuimos estudiantes, así vimos que se sigue enseñando durante el año 2004, cuando pasamos algunas horas en uno de dichos colegios, y ese parece ser el criterio que aún hoy prima en ellos, según se desprende de las entrevistas realizadas, como veremos más adelante.

Por otro lado, Goldstein plantea en su artículo que la enseñanza de la Shoá se enfrenta y se ha enfrentado históricamente a tres importantes dilemas: el primero tiene que ver con "*El significado histórico"* del tema, y allí plantea que en el pasado hubo dudas en cuanto a la posibilidad de "*generar explicaciones históricas"* sobre el tema.

Por diversas razones que tienen que ver con el testimonio de los sobrevivientes y la dimensión terrible de lo que se iba descubriendo, se creyó que, como dijo un testigo durante el juicio a Eichmann en Jerusalem en el año 1961, "Auschwitz era otro planeta", y Hitler la encarnación del mismo diablo. Esto hizo que ni siquiera en Israel se incluyera el tema en el sistema educativo hasta la década de los 80. Aunque según Goldstein – y compartimos – esto ha cambiado, pensamos que aún muchos docentes y educadores en general sienten el peso de esa visión mística de la Shoá. Se

enfrentan al dilema de cómo humanizar lo que, para cualquier humano, aparece como completamente inhumano.

El segundo de los dilemas planteados es el del *"Universalismo versus particularismo".* Asociada al dilema anterior, durante mucho tiempo existió la idea de que la Shoá es un acontecimiento absolutamente incomparable, singular en todos y cada uno de sus aspectos. Hoy entendemos que, si bien tiene muchos elementos singulares – Goldstein, siguiendo al historiador Yeuda Bauer enumera cinco – el sufrimiento humano no es monopolio de ningún grupo humano.

Es pertinente incluir aquí un párrafo del prefacio escrito por Abraham Milgram a la obra del historiador judío israelí, sobreviviente de la Shoá y más que experto en el tema, Israel Gutman, titulada: "*Holocausto y Memoria",* que, pensamos, resuelve este dilema.

"Dentro del espectro de razones que lo explican, en último análisis se destacan dos. La primera es la universalidad del Holocausto, que incluyó fenómenos como ideología totalitaria, estado moderno, mecanismos burocráticos de dominio, sistemas bélicos sofisticados, campos de concentración, etc. – fenómenos cuya naturaleza la humanidad continúa experimentando –. La otra causa, contrapuesta a su universalidad, es la particularidad de las víctimas del Holocausto, los judíos, y la violencia de los contenidos políticos, raciales y antisemitas proyectados sobre los mismos como consecuencia de su singularidad histórica en el mundo occidental."[42]

El tercer dilema que plantea Goldstein habla de "*El significado teológico".* Un problema que seguramente ha de surgir cuando se enseña con profundidad

[42] GUTMAN, Israel. 2003 *Holocausto y Memoria.* Jerusalem. Centro Zalman Shazar de Historia Judía y Yad Vashem.

un tema como la Shoá en ámbitos religiosos – y no solamente judíos – es la pregunta sobre el papel de Dios en ese momento.

Para esto no hay ni se debe ensayar respuesta alguna, y que en definitiva, como dice el propio Goldstein, quede planteado "*como un dilema moral filosófico al cual tan solo se puede brindar respuestas personales."*

La solución a este dilema – creemos nosotros quizás desde una visión atea y agnóstica – está en el primero de los tres dilemas planteados. Humanizar la Shoá significa también dejar bien claro que esto es un problema que fue perpetrado y sufrido por seres humanos, y que fueron los hombres y mujeres del mundo los responsables de lo que pasó y que somos los hombres y mujeres del mundo los responsables de que no vuelva a suceder nunca más.

Y esta debe ser sin duda la lección más importante que se debe aprender del estudio de la Shoá.

La construcción de la narrativa en la enseñanza de la Shoá.

Desde el punto de vista de la Psicología Cognitiva, y según lo define Eisner, el arte es una "*forma de representación".* Es decir, "*el medio expresivo que se utiliza para hacer pública una concepción."*[43]

Lo que equivale a decir que el arte, y más aun la literatura, es un lenguaje, y como todo lenguaje, es una herramienta para enseñar y, principalmente, para aprender.

[43] EISNER, E. W. 1998. *Cognición y Currículum. Una visión nueva.* Buenos Aires. Amorrortu editores. P. 73.

Como dice Vygotsky, *"El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje."*[44] Y esto seguramente puede extenderse a todas las etapas de la vida del individuo.

Así, también desde una visión vygostskiana...
"El planteo de Bruner es epistemológico: diferentes formas de lenguaje posibilitan diferentes formas de conocimiento. Lo que podemos llegar a entender a través de las formas literarias no puede revelarse mediante el discurso proposicional de la ciencia. Y a la inversa, lo que la ciencia puede ayudarnos a entender no puede descubrirse a través de la forma literaria. Cada forma de lenguaje tiene su función epistémica".[45]

Y este es sin duda el primer aporte que el arte tiene para hacer a la educación en su conjunto y no sólo a la enseñanza de la Shoá. Una educación en la que el arte esté ausente, es una educación incompleta, le falta una "*forma de representación"* del mundo, una forma de enseñar y aprender la realidad, una "*forma de conocimiento".*

Una educación que no incluye el arte, le está privando al estudiante de por lo menos una de las posibilidades que tiene de desarrollar determinados "*potenciales cognitivos particulares".*[46] Y principalmente aquellos potenciales cognitivos que se necesitan no sólo para entender un tema como la Shoá, sino para aprender las lecciones que él nos deja.

Ana Vinocur, sobreviviente de Aushwitz que vivió luego en nuestro país hasta su reciente fallecimiento en enero del 2006, y una activa luchadora por preservar y desarrollar la memoria y el recuerdo de la Shoá, contaba en su

[44] VYGOTSKY, Lev. 1987. S. *Pensamiento y lenguaje.* La Pleyade, Buenos Aires. P. 80.
[45] ESINER. E. W. *La Escuela que Necesitamos.* Ob. Cit. Pp. 30 – 31.
[46] Idem. Pp. 36 – 37.

historia que el canto, que era algo que hacía muy bien y a lo que ya había comenzado a dedicarse cuando la confinaron al gueto, la salvó de la muerte.

Fue obligada a cantar para las Kapo de Aushwitz en el cumpleaños de una de ellas junto a un coro que le encargaron formar. Al oírla cantar, una de las Kapo presentes vio en ella la condición humana que la ideología nazi no le concedía a los judíos. Se apiadó de ella, y fue de suma importancia para su sobrevivencia.

Conocemos varios ejemplos de este tipo en la larga historia de la Shoá, traemos el de Ana porque tuvimos el honor de conocerla personalmente más que a otros, y escuchar y leer su historia en muchas oportunidades, pero lo importante aquí es el efecto que el arte tuvo.

Somos capaces de decir – aunque reconocemos lo atrevido de nuestra afirmación – que en este caso el canto, habría activado en esa Kapo un potencial cognitivo que la educación nazi, como suelen hacer todas las dictaduras, limitó en su desarrollo. Le permitió ver humanidad, allí donde, según el sistema educativo en el que seguramente fue educada, no existía.

Si hoy pretendemos que los jóvenes entiendan – a diferencia de lo que se solía pensar hasta los años 80 – que los perpetradores también fueron humanos y que Auschwitz existió en este mundo, como la forma más eficaz para que esto no vuelva a ocurrir jamás, entonces se debe trabajar en la sensibilización para con valores como la democracia y el respeto al otro, al diferente. Y para ello el arte seguramente nos sea de gran ayuda.

Cuando hablamos de enseñar las lecciones que nos deja la Shoá, estamos hablando directamente de una educación moral, aceptar la democracia, aceptar las diferencias culturales, es algo que sólo se hace efectivamente

positivo cuando, más que una idea, se transforma en acción, y por eso más que una educación en valores hablamos de una educación moral. Esa moral que autores como Hansen y otros[47] dicen que ocurre permanentemente en las escuelas, y en muchas ocasiones no intencionalmente, y en ese aspecto de la educación el arte también tiene su "*perspectiva".*[48]

Porque en un estado de democracia, la moral no es algo que se deba establecer por el poder de la ley, sino por la sensibilidad individual y social de los sujetos. Ni se construye por demostración o mucho menos imposición de un modelo. Lo moral es algo que está y debe estar permanentemente en la discusión social, es algo que debe ser descubierto, tanto en sus bondades como en sus limitaciones, por los propios estudiantes.

"Las obras de arte, adecuadamente estudiadas, también pueden enseñarnos mucho sobre el proceso de aprehensión de significado del mundo. El crítico Robert Hughes resume ese proceso en una serie de comentarios en torno de la diferencia entre los signos y los objetos artísticos. El autor se refiere en especial a las artes visuales, pero lo que dice tiene validez general: <<Un signo es una orden. Su mensaje se transmite de una vez. Significa una sola cosa – el matiz y la ambigüedad no son propiedades importantes de los signos – y no es mejor aunque se lo haga a mano. Las obras de arte hablan de una manera más compleja de relaciones, indicios, incertidumbres y contradicciones. No imponen significados a su público; el significado surge, se amplía y se desenvuelve a partir de sus centros imaginados. Un signo dicta un significado; una obra de arte nos conduce a través del proceso de descubrimiento de significados>>"[49]

[47] Ver por ejemplo: JACKSON, Ph., BOOSTROM, R.; HANSEN, D. 2003. *La Vida Moral en la Escuela.* Buenos Aires. Amorrortu editores.
[48] Idem. Pp. 291 – 292.
[49] Idem. P. 292.

Y como dice Eisner, es deber de la educación "*ayudar al joven a crear sus propios sentidos*"[50], sus propios significados.

Uno de los argumentos que pueden esgrimir quienes ven riesgos en la incorporación de la obra artística a la enseñanza es el alto grado de subjetividad que esto encierra. Y no están equivocados. ¿Pero acaso es la enseñanza una actividad objetiva o, en temas que afectan a los más caros valores humanos como el que nos ocupa, apenas ecuánime?

Nuestra respuesta a esta pregunta es simplemente no.

Toda enseñanza tiene, al menos implícitamente, una dimensión moral por parte del docente. Litwin, a partir de las demostraciones de Hansen, dice que toda actividad didáctica tiene una dimensión moral, y – decimos nosotros – por lo tanto subjetiva:

"La dimensión moral se expresa en la forma de abordar el contenido, en los ejemplos con los que se da contenido al contenido, en la actitud del docente que, cuando termina la clase, en su casa o en su mesa de trabajo, realiza un cuadro para recuperar en la siguiente los temas, que guarda los exámenes de los alumnos, que acepta sus intervenciones y da respuesta inmediata a sus preguntas. En todas estas oportunidades está dando cuenta de que, si bien admite lo asimétrico de la relación que entabla con sus alumnos, no se resguardará tras las ventajas de su condición sino que ejercerá su influencia justificadamente en función del valor que representa lo que enseña. El valor, en estos casos implica la cualidad o el mérito de la acción educativa y se refiere tanto al contenido como a la práctica que llevó a su adquisición."[51]

[50] EISNER, E. W. *Cognición y Currículum.* Ob. Cit. Pp. 38 – 39.

Es responsabilidad de los docentes intervenir cuando sus alumnos cometen errores, también cuando tienen conductas que pueden ser nocivas para él y sus compañeros. Son "*enemigos jurados de la ignorancia en todas su formas*, y *custodios de nuestra cultura".*[52]

Obviamente, y en beneficio de una mayor democracia en la educación, la objetividad dejó de existir, quizás cuando las ciencias sociales abandonaron el positivismo.

Porque más allá de objetividades y subjetividades, discusión ya anacrónica, lo único que existe son las realidades, la que cada uno de nosotros ve, escucha, toca, siente en el corazón y procesa en su razón.

El arte transmite una realidad, la del artista, y la que cada uno de los que aprecian la obra perciben a través de ella.

Para explicar esto, Jackson, Boostrom y Hansen citan las palabras de un artista, Jean Garrique, que aunque se refiere al poeta, se puede generalizar a todos los artistas:
"*La fe del poeta es que hay una realidad, si no realidades sobre realidades, detrás, debajo, más allá de las encantadoras superficies y apariencias de la "realidad". Tal vez su trabajo más arduo sea despojarse, desprenderse, desnudarse de los malignos encantamientos que la "realidad superficial" puede echarle, a fin de poder desguarnecerse hasta ese nivel del ver y el sentir en el que su realidad sea capaz de conocer la realidad dentro y detrás de lo visto y conocido por los sentidos."*[53]

---

[51] LITWIN, E. 1997. *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la educación superior.* Buenos Aires, Paidós Educador. Pp. 94 – 95.
[52] JACKSON, Ph., BOOSTROM, R., HANSEN, D.T. Ob. Cit. Pp. 293 – 294.
[53] Idem. Pp. 295 – 296.

Dentro de todas las formas de arte que existen, a nosotros en particular nos interesa el relato, esto es, aquella narrativa en la que lo que predomina es la imaginación del que relata – no necesariamente la fantasía –, y en la que lo importante, al decir de Bruner, es la "verosimilitud" de la realidad que describe y no la comprobación fáctica de la misma.

Y esto es lo que habitualmente conocemos simplemente como narrativa, a diferencia de los relatos que surgen de la investigación científica, que reciben su nombre según la disciplina a partir de la cual se los construye.

El propio Bruner nos acerca una definición clara del término:
"La narrativa es el relato de proyectos humanos que han fracasado, de expectativas desvanecidas. Nos ofrece el modo de domeñar el error y la sorpresa. Llega a crear formas convencionales de contratiempos humanos, convirtiéndolos en géneros: comedia, tragedia, novela de aventuras, ironía, o no importa qué otro formato que pueda aligerar lo punzante de lo fortuito que nos ha tocado en suerte. Y al hacer esto, las historias afirman una especie de sabiduría convencional respecto de aquello cuyo fracaso se puede prever y de lo que se podría hacer volverlo a sus cauces o para dominarlo.

La narrativa realiza estos prodigios no sólo a fuerza de su estructura ***per se****, sino también de su flexibilidad o maleabilidad. Los relatos no sólo son productos del lenguaje, tan notable por su extrema fecundidad, que permite narrar distintas versiones, sino que el narrarlas muy pronto se torna fundamental para las interacciones sociales."*[54]

[54] BRUNER, J. 2003. *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. Pp. 51 - 52

No obstante, debemos tener presente que existen otras definiciones del término narrativa. Según Gudmundsdottir[55], habría dos *"tradiciones"* diferentes en lo que a la definición de este concepto se refiere: una sería la de los estructuralistas, que básicamente dicen que...

"Una narrativa tiene dos partes: la historia y el discurso (Chatman, 1978). La historia incluye los acontecimientos, los personajes y los escenarios que constituyen el contenido de una narrativa. El discurso es el relato, expresión, presentación o narración de la historia. El discurso puede ser oral, escrito o representado dramáticamente; también puede ser película cinematográfica, mimo o danza. El producto final es una narrativa, un texto organizado (Chatman, 1981)."[56]

Por lo tanto, la misma tendría un principio o *"comienzo",* un cuerpo o *"medio"* y un final, e imponen *"cierto número de exclusiones y de condiciones restrictivas".*[57]

La otra de las tradiciones quizás no diferencia tanto los conceptos de historia y narrativa, haciendo la definición – dice Gudmundsdottir – *"más flexible y, en consecuencia, más útil para los investigadores de las ciencias sociales que desean aplicarla al análisis de una vasta gama de fenómenos sociales."*[58]

Para ellos en definitiva, la narrativa

"es más bien algo que está intrínsecamente incorporado al accionar humano (...) está constituida por una serie de ***actos*** *verbales, simbólicos o*

[55] GUDMUNDSDOTTIR, S. *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos.* En McEWAN, H-KIERAN, E. 1995. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires. Amorrortu editores. Pp. 52 – 71.
[56] Idem. P.53.
[57] Idem.
[58] Idem.

conductuales que se hilvanan con el propósito de "contarle a alguien que ha sucedido algo"."[59]

¿Y cuál es el aporte de la narrativa a la enseñanza?

Desde las dos tradiciones que desarrolla Gudmundsdottir, *"la narrativa ha encontrado aplicación práctica en dos áreas de la educación, ambas vinculadas a la acción"*[60]: una es en la transmisión de los contenidos. *"La narrativa parece ser una elección obvia como estructura organizativa"*[61]. Todo maestro necesita construir un relato, una narración, para transmitir su contenido. Y aunque sea mucho más evidente en las disciplinas sociales y humanas, esto también ocurre a la hora de enseñar matemáticas, física, química o cualquiera de las disciplinas afines a estas.

La otra es en el campo de la investigación. Según Elbaz, el relato es uno de los principales temas en la investigación sobre la enseñanza.[62] Así como lo intentamos hacer nosotros en el presente trabajo, el estudio de la forma en la que los docentes cuentan el contenido de su disciplina, es uno de los motores del avance en la investigación educativa.

Y tomada como una expresión artística (Bruner), la narrativa aporta a la enseñanza, el marco de reflexividad que el arte en su conjunto aporta a la enseñanza.

¿Cómo?

[59] Idem. Pp. 53 – 54.
[60] Idem. P. 54.
[61] Idem.
[62] Citado por GUDMUDSDOTTIR. Idem. P. 55.

La utilización de un buen lenguaje narrativo[63] en la enseñanza implica, por ejemplo, exponer al sujeto que aprende a dilemas, *"a la serie de mundos posibles a los que puede referirse un texto. He empelado el término "subjuntivizar" para hacer el mundo más flexible, menos trivial, más susceptible a la recreación."*[64]

La narrativa incentiva al debate y la negación, acciones que, correctamente ejercidas en el aula, hacen de esta un espacio democrático que, a través de los estudiantes, puede extenderse a la sociedad toda.

Como representación de la realidad que son, los relatos literarios suelen tener la virtud de rescatar de la realidad aquello que de otra forma, por obvio, pasa desapercibido. Y es este un punto crucial, especialmente a la hora de enseñar un tema como la Shoá, y en los objetivos que la enseñanza de este tema se debe fijar.

La narrativa – en cualquier de sus acepciones – tiene también la virtud de complejizar la realidad o incluso crearla, y allí, siguiendo a Bruner...
"La narrativa sufre, entonces, un dilema ontológico: ¿las historias son reales o imaginarias? Y ¿cuánto rebasan nuestra percepción y memoria de las cosas de este mundo? Y, en realidad, ¿la percepción y la memoria son piedra de toque de lo real, o bien son, a su vez, artífices al servicio de la convención?."[65]

[63] Por buen lenguaje narrativo entendemos aquel que es funcional a los objetivos que persigue el docente en su clase. Decir que un relato es bueno o malo puede ser simplemente una cuestión de paladar, pero en este caso se asocia a la utilidad que tiene para que se activen en el aprendiz, los potenciales cognitivos que se pretendía activar. El docente debe ser muy cuidadoso en cuanto a este aspecto, a la hora de incorporar un relato a su planificación didáctica.
[64] BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles.* Ob. Cit. P. 160
[65] BRUNER, J. *La fábrica de historias.* Ob. Cit. P. 41

El sentimiento y la emoción, como suele ocurrir con todas las formas artísticas, son aportes importantes de la narrativa a la enseñanza. Y cualquiera que enseñe sabrá lo importante que son los sentimientos y la emoción a la hora de dar significado a lo que se aprende, a la hora de lograr la metacognición.

Por último, si compartimos la idea de que la educación es uno de los pilares en los que se sostiene la construcción identitaria del individuo, la narrativa, así como el arte en general, deberán indefectiblemente formar parte de esa educación, si es que pretendemos sujetos reflexivos, libres y democráticos en el más amplio sentido del término.

La identidad se construye siempre en una modalidad narrativa, pero ésta puede ser literaria, esto es: imaginativa, dilemática, cuestionadora, sensible, en definitiva veraz; o bien puede ser *"paradigmática o lógico científica"*.

Hay quienes, como Bruner, dicen que sólo en una modalidad narrativa literaria *"puede uno construirse una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia. Las escuelas deben cultivarla, nutrirla, dejar de darla por supuesto."*[66]

Nosotros, que creemos que la identidad debe construirse en un difícil equilibrio entre ambos tipos narrativos, compartimos obviamente que hay aspectos de ella que sólo se construyen a partir de la libertad y la verosimilitud del arte.

Bruner, desde la posición que comentamos anteriormente, hace un aporte más que interesante hacia lo que en definitiva queremos decir nosotros.

"Algunos lectores pueden preguntar por qué la literatura y el teatro juegan un papel tan grande en mi argumento. Las narraciones, con todos sus protocolos estándar sobre la vida, dejan lugar para esas rupturas y violaciones que crean lo que los Formalistas Rusos solían llamar ***ostronenyie****: hacer de nuevo extraño lo que es demasiado familiar. Así que, si bien la <<narrativización>> de la realidad se arriesga a hacer la realidad hegemónica, los grandes relatos la reabren para un nuevo cuestionamiento. Por eso los tiranos ponen a los novelistas y poetas en la cárcel lo primero de todo. Y por eso yo los quiero en las aulas democráticas: para que nos ayuden a ver otra vez, con una mirada nueva."*[67]

En un tema como la Shoá, que salvo en el caso de los estudiantes judíos a los que, por razones obvias, les es fácil identificarse con el tema – aunque es de notar que esto, quizás por la natural razón del paso del tiempo, cada vez es más difícil – la narrativa literaria brinda, a través del accionar de la imaginación, la posibilidad de acercar la realidad de la Shoá, a la realidad del joven uruguayo del siglo XXI. Y para eso no hace falta más que leer la reciente producción literaria uruguaya sobre el tema, mencionada páginas arriba.

[66] BRUNER, J. 200. *La educación, puerta de la cultura.* Madrid. Visor. P. 62.
[67] BRUNER, J. *La educación, puerta de la cultura.* Ob. Cit. P. 117.

Nuestra propuesta

Tal como lo expresamos en la introducción, el presente trabajo pretende ser un estudio exploratorio de la forma en la que se enseña la Shoá en los colegios de la red escolar judía de Montevideo.

Debemos comenzar por decir que no conocemos ningún trabajo edito o inédito que se haya realizado con un objetivo similar al nuestro.

Si bien en la Internet se pueden encontrar con facilidad decenas de sitios que proponen por ejemplo la utilización del arte como herramienta didáctica para la enseñanza de la Shoá, y existen trabajos teóricos sobre cómo y a quién enseñar, parece que hasta el momento nadie se ha puesto a ver, al menos no con la intención de investigarlo, la forma en la que esto se lleva a la práctica.

Los trabajos más aproximados que hemos encontrado, y que no se refieren a lo que se debe hacer sino que hablan sobre lo que se hace desde el análisis de casos concretos son: una investigación hecha por Gadi Rauner, del Levinsky College of Education de Israel, para la Escuela de Educación de la Universidad de Tel Aviv desde el año 1997 y hasta el año 2002, titulada, "*El Modelo Mental en Acción de los Maestros con Respecto al Aprendizaje*"[68], y un trabajo realizado en nuestro país, y en uno de los colegios en los que también nosotros realizamos las observaciones, por el sociólogo y educador José David, titulado, "*De las Cenizas a la Vida. Nuevos abordajes para*

[68]RAUNER, Gadi. S/f. *El Modelo Mental en Acción de los Maestros con Respecto al Aprendizaje.* Revista Iberoamericana de Educación. http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/552Rauner.PDF Bajado en 2006.

transmitir el Holocausto"[69] , en el que observó y describió las formas en las que la Shoá era representada artísticamente por los estudiantes del Instituto Ariel Hebreo Uruguayo, en los días de recordación del mismo.

Carente de un análisis profundo sobre las implicancias pedagógicas de las actividades allí descriptas, el libro relata y muestra mediante fotografías, un número importante de actividades artísticas, realizadas por los estudiantes, a raíz de consignas propuestas por los docentes, para conmemorar la Shoá.

Por otro lado, la investigación de Rauner se propone estudiar lo que denomina "*Modelo Mental en acción"*, una entidad mental relacionada
"... *con la concepción pedagógica intuitiva que tienen los maestros sobre el aprendizaje... una representación interna, implícita cuyo objetivo es el entendimiento, la explicación y la organización del mundo físico y social en la mente de los sujetos. Su existencia permite la toma de decisiones y el manejo en esos marcos (Borgman, 1999; Johnson-Laird, 1983; Moray, 1999; Norman, 1983)"*[70].

La reseña de la investigación que poseemos no dice el por qué de la elección de maestros que enseñan la Shoá para esta investigación, aunque sí habla de que el tema presenta "*vastas posibilidades curriculares de ser tratado",* y quizás sea esta la causa.

La tarea de observación se centró en seis maestros de Historia que se ocupaban del tema del Holocausto en Israel, en el noveno grado, con un total de veinticuatro clases de cuarenta y cinco minutos video-filmadas (unas 15 horas de filmación).

[69] DAVID, José. 1996. *De las Cenizas a la Vida. Nuevos abordajes para trasmitir el Holocausto*. Montevideo. Peal.

De los resultados y conclusiones que se plantean, a nosotros nos interesó particularmente uno que dice:

"*A pesar de que el tema del Holocausto presenta posibilidades de enseñanza empáticas y de valores, hemos observado una predominancia del aspecto informativo en la enseñanza explícita de los maestros. Es decir, los maestros no han aprovechado la oportunidad de tratar el tema histórico específico del Holocausto usando elementos de empatía y valores. En otras palabras: los maestros han presentado en la mayor de sus clases información histórica relacionada con el tema... sin ahondar en las relaciones causales existentes entre los eventos históricos, sin entrar en diferentes versiones o interpretaciones, sin cuestionarse en la búsqueda de significativos entendimientos personales."*[71]

Rauner dice que esto es debido a que los docentes poseen un Modelo Mental común que los guía, y aunque esto no es lo mismo que decir que todos actúan igual, sí dentro de ciertos marcos que los lleva a que, a pesar de las diferencias entre unas y otras, todas las clases observadas se pueden inscribir en una misma categoría de enseñanza que él define como de "*transmisión de conocimientos, de información"*.

Nosotros en cierta forma, lo que intentamos fue estudiar el "*Modelo Mental en acción"* de los docentes que enseñan la Shoá en la Escuela Integral Hebreo Uruguaya y el Instituto Ariel Hebreo Uruguayo, a través de la narrativa que utilizan para hacerlo.[72]

Nos propusimos para ello una investigación de tipo cualitativo, que busque construcciones narrativas en la enseñanza de la Shoá.

---

[70] RAUNER, Gadi. Ob. Cit.
[71] Idem.

Luego de conseguidas las respectivas autorizaciones, iniciamos el trabajo con entrevistas a los encargados de área de los dos colegios, integrantes de la red escolar judía de Montevideo[73].

De ellos nos interesó tanto su concepción personal del tema y cómo debe enseñarse, como así también en detalle la política institucional para con la Shoá y cómo ésta llega a los docentes de aula.

Luego entrevistamos a los docentes encargados de enseñar el tema en los años del bachillerato (4° a 6° de enseñanza secundaria), debido a que es allí donde nos interesaba conocer cómo, cuánto y a través de que narrativa se enseña la Shoá.

En ambos colegios se trata de docentes experimentados, con una experiencia no menor a 10 años, enseñando el tema en espacios de educación formal y no formal para jóvenes en edad de bachillerato.

De éstos, además de lo que piensan sobre la Shoá y como se plantean enseñarlo, nos interesó conocer sus objetivos programáticos, así como su concepción sobre la forma en que repercute en los estudiantes el aprender el tema.

El siguiente paso fue la observación no participante de cuatro clases dictadas por cada uno de los docentes entrevistados.

---

[72] Nos interesa señalar que en la actualidad estos colegios se han fusionado.

[73] En Montevideo, existen por lo menos dos colegios judíos más. Uno de ellos, simplemente no lo tomaremos en cuenta dado que el mismo pertenece a un sector ultraortodoxo del mundo judío, con muy poca integración en la comunidad judía uruguaya y con una visión del tema muy particular que, como todo lo que allí se enseña, está completamente abordado desde una visión teológica de la vida que no sólo no compartimos nosotros, sino la inmensa mayoría del mundo judío contemporáneo. El otro, si bien por sus características podría entrar en la investigación, no poseía en ese momento bachilleratos y tenía un acuerdo con la Escuela Integral Hebreo Uruguaya para que sus estudiantes continuasen allí sus estudios llegados a esa etapa.

Durante las mismas, pusimos especial atención en la narración que las docentes hacen de la Shoá para enseñarla, entendiendo por narración (la forma de transmitir su pensamiento), no sólo el lenguaje verbal, sino también los recursos didácticos que utilizan, y la forma en la que los presentan.

Nos interesó visualizar si aquí también, como le ocurre a Rauner en su investigación con los docentes israelíes, aquellos que enseñan el tema de la Shoá, son o no concientes de las posibilidades que el tema les brinda para la enseñanza de aspectos que hacen al desarrollo interpersonal y de valores humanos del estudiante, y si las desarrollan o no.[74]

La respuesta a esta interrogante, así como los detalles del cómo y el por qué de ello surge del análisis que hacemos de las clases observadas, y la triangulación de los datos obtenidos en las entrevistas y la propia observación de clases.

Éstas, como ya dijimos, fueron observaciones no participantes, en las que intentamos siempre mantener la distancia óptima necesaria como para que nuestra presencia incidiera lo menos posible en el desarrollo de la planificación que el docente hizo de sus clases. Teniendo siempre presente que un tipo de investigación como ésta, en la medida en que requiere de la total colaboración del docente observado – y en cierta forma también del grupo – nos generó la obligación ética y moral de ser simpáticos cuando cualquiera de ellos requirió de nuestra participación.

De la misma forma, en cuanto a las entrevistas, procuramos que fueran lo más abiertas posibles, al mejor estilo de una conversación entre colegas, para lograr la versión más completa y sincera posible sobre el concepto que

[74] RAUNER, Gadi. Ob. Cit.

los entrevistados tienen sobre la Shoá y su forma y posibilidades de enseñarlo.

Si bien en lo previo creímos que el grado de conocimiento personal reciproco que tenemos con los docentes que fueron observados, podría llegar a ser un impedimento para lograr el distanciamiento necesario entre el investigador y su objeto de estudio, debemos enfatizar que esto funcionó como un ingrediente positivo, y agradecer la permanente colaboración de las colegas para con nuestro trabajo.

Aunque, obviamente, la responsabilidad del análisis que sigue a continuación es exclusivamente nuestra.

El lugar de la Shoá en los colegios observados.

Nuestro trabajo de campo se desarrolló en dos colegios de características similares.

Pertenecientes a la red escolar judía de Montevideo, en ambos el judaísmo pasa por el estudio y el mantenimiento de las tradiciones y costumbres del pueblo judío, sin que esto implique, para alumnos ni funcionarios, obligatoriedad alguna en cuanto a la realización de prácticas rituales (rezo, vestimenta, alimentación, etc.).

El marco poblacional básico que provee de estudiantes a ambos colegios es, obviamente, la colectividad judía uruguaya, aunque entendida ésta en su acepción más amplia posible, pudiendo encontrarse entre su población estudiantil un número considerable de estudiante que, para la ortodoxia religiosa, no serían considerados judíos, y que logran una total integración a la vida institucional y, a través de ella, a la colectividad toda.

Poseyendo ambos reconocimiento oficial nacional, su currícula general se divide entre la enseñanza de las materias y los diversos actos que dicho reconocimiento exige, la oferta de la enseñanza de aquellos elementos que en la actualidad se consideran importantes para la formación de todo joven (por ejemplo: buen nivel de inglés y computación), y una currícula hebrea, que incluye la enseñanza del idioma hebreo, la historia y las tradiciones judías, así como temas específicos que se pueden considerar importantes, como es el caso de la Shoá.

"El tema de la Shoá, yo creo que en cualquier colegio judío, es una temática que importa en la medida que - yo entiendo ¿no? – que se integra a la

construcción de la identidad de los alumnos, desde el momento en que es de alguna forma la recuperación de la memoria de los mismos."[75]

Si bien no se nos explicitó de esa forma, nuestra estadía en ambos colegios y el conocimiento previo que de ellos teníamos, nos permite afirmar que, el objetivo último de ambos, es la formación de individuos cuya identidad se defina por ser uruguaya, judía y sionista, con similar grado de compromiso frente a cada uno de estos tres elementos.

Ambos colegios enseñan la Shoá a todos sus estudiantes, aunque en forma profunda y sistematizada tan sólo a un grupo que opta por ello ya sobre los últimos dos años del bachillerato.

Iom HaShoá (el día de recordación del Holocausto), ocupa una fecha destacada en el calendario hebreo de los colegios, y sobre el cual se trabaja en los días previos y posteriores en forma diferente según las edades de los estudiantes, abarcando desde primaria y hasta la finalización de secundaria.

"Pero esto, yo te comentaba, los conocimientos que pueda recibir en esa semana al año son: no necesariamente coordinados, no necesariamente programados en cierta escala, sí adecuados a la edad, porque son actividades que se adecuan a la edad, pero no siguen un programa cronológico y a veces hasta puede ser reiterativo." [76]

En cambio, aquellos que optan por el "Taller de Shoá" que se les ofrece en los dos últimos años de secundaria en cualquiera de los dos colegios, tienen la posibilidad de estudiar el tema sistemáticamente, a un ritmo de dos horas de clase semanales (promediando así entre 50 y 60 horas anuales).

[75] Entrevista 1.
[76] Entrevista 2.

Si bien es probable que cuando finalizan este taller no se les pueda considerar todavía expertos en la materia, se considera sí que el mismo significa una buena base de partida para aquel que en el futuro quiera lograr la expertiz, así como le da la posibilidad de ser retransmisores de buenos conocimientos a las generaciones más jóvenes, por ejemplo en el ámbito de la educación no formal en el que muchos de ellos suelen desempeñarse como líderes.

"Yo tengo mucho contacto con los chiquilines y tengo trato con ellos en distintos ámbitos. Por ejemplo, de alguna manera, por más que hoy puntualmente no esté trabajando, tengo mucho vínculo con la educación no formal. De haber trabajado en Nativ[77]. En Nativ he dado talleres de Shoá para los madrijim[78], por ejemplo. (...) Cuando lo veo, cuando ellos van a preparar las peulot[79]para sus janijim[80]. ¿En qué? En que muchas veces recurren a mí para preguntarme: "aquello que vimos ¿cómo puedo hacer para tal edad?", o "¿te parece que ese texto se adaptaría?", o "¿puedo hacer esta peulá[81]?", entonces te das cuenta que el chiquilín ya captó otra visión, con más responsabilidad también con su labor como madrij[82]."[83]

Si bien ambos cursos tienen modalidad de taller, no se aplica en ellos la misma metodología de trabajo, aunque sí se alienta y logra en ambos un

---

[77] Es el centro de la Fundación Alianza Cultural Hebrea. Lugar en el que reciben capacitación los líderes de los movimientos juveniles comunitarios, así como también los docentes del área hebrea de los colegios de la red escolar judía uruguaya.
[78] En hebreo. Significa guía o líder, y así se les llama a los líderes de los movimientos juveniles comunitarios.
[79] En hebreo. Significa actividades, y así se les llama a las actividades educativas que se desarrollan en los movimientos juveniles comunitarios.
[80] En hebreo. Se refiere a los chicos que asisten a los movimientos juveniles.
[81] Singular de "peulot".
[82] Singular de "madrijim".
[83] Entrevista 3.

ambiente dinámico e interactivo, con un porcentaje de participación activa de los estudiantes muy importante.

Mientras uno sigue un programa más estructurado, que va generando espacios y formas de participación para cada tema del mismo, el otro reparte el año entre una primera parte más frontal, generadora de un conocimiento básico que equilibre el nivel de conocimientos en el grupo, y una segunda que parte directamente de la presentación de los trabajos individuales de los estudiantes, hechos sobre cualquier temática vinculada al gran tema de la Shoá, que ellos escogieron y propusieron al docente.

En ambos casos, y aún con estilos diferentes, la relación entre el docente y los alumnos es buena.

Mientras una podría considerarse más formal o tradicional, utilizando, por ejemplo, un formato de ubicación de las personas en salón de clases corriente (el docente – generalmente parado – de frente a los alumnos, que si bien no respetan del todo el formato de filas en el que están puestos los bancos pues sobran muchos lugares vacíos, sí se dan la espalda entre ellos para estar todos enfrentados al docente), y tratando de ajustar la participación de los chicos en el marco del objetivo planificado para la clase – aunque muy atenta a no desalentar las discusiones espontáneas valiosas cuando surgen – en un intento permanente por cumplir con un programa que considera importante respetar.

La otra nos aparece como más espontánea, brindando quizás menos información en forma directa o programada, ajustando esto a los requerimientos que las intervenciones y discusiones de los estudiantes impongan. Utilizando una disposición del salón de clases en la que todos se

ven las caras con todos, y ella se ubica entre los estudiantes cuando se sienta o de frente a ellos cuando la tarea le requiere estar parada.

El lenguaje – entendiendo por tal no sólo el estilo de palabras sino también la gesticulación y las expresiones idiomáticas – utilizado por cada una de ellas durante sus clases, también es bastante diferente entre ambas docentes, pero en ambos casos se logra un nivel de motivación y participación en sus estudiantes realmente destacable.

En cuanto a los objetivos, en ambos colegios el "Taller de Shoá" se propone, en última instancia, lograr que el estudiante se acerque científica y sentimentalmente al fenómeno. Que logre un conjunto de conocimientos que le permitan explicarse y explicar a los demás lo ocurrido, y al mismo tiempo un grado de empatía para con el tema y la importancia de su preservación en la memoria individual y colectiva del pueblo judío.

"Una de las metas es sistematizar una temática que en general pasa más por lo afectivo que por un estudio sistemático. O sea, ellos vivencian desde lo familiar, lo comunitario, lo institucional del colegio, el tema de la Shoá, de Iom HaShoá, y todo el contacto con sobrevivientes, pasa por la adquisición de información, pero también sobre todo por lo afectivo. Lo que tratamos es de verlo en un estudio más sistemático... Obviamente yo no quiero despojar a los chiquilines de emotividad frente al tema. Primero porque es imposible, es utópico, y aparte porque no tiene sentido, pero es necesario que ellos tengan respuesta a un mundo que se van a enfrentar, en el cual no pueden responder visceralmente, sino que tienen que dar argumentos con sentido."[84]

"Los objetivos fueron cambiando con el correr de los años ¿no?. Es decir, cuando yo empecé con este taller a mí lo que me interesaba era la parte, que

conozcan la parte histórica, que le den un contexto histórico a los conocimientos, y resaltar el tema de la resistencia. Es decir un poco caer con el mito de "fueron como ovejas al matadero". Esos eran los objetivos principales, además de ¿no?: el contacto con nuestra historia, la identificación con nuestro pasado, digo con esas cosas que son en general con todo lo que tiene que ver con el judaísmo. Toda materia judía tiene esos objetivos generales de búsqueda de raíces, identificación, etc.... Ya no me conformo con que, bueno que sepan, sino también que traten de extraer enseñanzas que no van sólo con lo judaico sino valores más universales, que creo eso es un poco todo el proceso, porque además yo lo viví así, como estudiante del tema y luego como docente, un poco el proceso que fui viendo en los cursos que iba recibiendo."[85]

Si bien la metodología de clase varía entre los talleres vistos, el tipo de fuentes utilizadas no tanto. El testimonio en ambos casos tiene un valor esencial, y es utilizado en las diferentes formas en las que éste se presenta: relato, fotografía, video documental, arte o, de ser posible, presencial – aunque éste es un recurso que, generalmente, se reserva para los actos que involucran a todo el estudiantado y no solamente los que cursan la opción del "Taller de Shoá" – al que se le suman los documentos éditos y los trabajos realizados por prestigiosos historiadores.

Las docentes entienden, y con razón, que el testimonio bien utilizado es un instrumento ideal para lograr la conjunción de los objetivos básicos: el conocimiento y la empatía.

Por último, en cuanto a los objetivos, nos interesa rescatar la mención a los valores universales que nos hacía una de nuestras entrevistadas como un

[84] Entrevista 3.
[85] Entrevista 2.

fenómeno que se está produciendo en los últimos tiempos. Es decir el interés que el tema tiene más allá del mundo judío.

Sin utilizar esos términos, pero seguramente en el mismo sentido que su colega, la docente nos explicó que

"... hay toda una parte que muchas veces la hace [...] que es la parte de estudiar la ideología nazi. En el sentido de saber: ¿bueno, de dónde salió esto, cómo es?, o sea. Que ellos vean, vamos a decir, esa cosa que, ¿no sé si tuviste la oportunidad de tener a David Bankier?... Bueno, David Bankier te lo presenta de alguna manera. En el sentido de que esa cosa, esa culpabilidad que se maneja hacia todos los alemanes, entender qué es lo que pasó en Alemania para que eso ocurriera. Vamos a decir, sin quitar, ningún tipo de responsabilidades, ir hacia aspectos también, humanos del enemigo. No verlos a todos como una masa... Incluso ver un poco que es... Porque ellos... Claro, sobre todo para los judíos de la golá[86] es más complicado. ¿Por qué? Porque simplemente por una cuestión del destino, que nos ubicó geográficamente en otro punto y en otro tiempo, no somos nosotros. Creo que en eso difiere de la visión que tiene el israelí de la Shoá. El israelí ya se siente que está en su tierra, y como que es algo que le pasó a los que están por fuera. Nosotros en la diáspora seguimos estando fuera."[87]

En definitiva, aquí se agrega un objetivo que, si bien no es mencionado explícitamente, parece subyacer tanto en el discurso de las entrevistas como en la actitud de ambos docentes en sus clases.

La Shoá se estudia, se conoce, se preserva su memoria, porque es la mejor forma que tenemos, para prevenir que se repita.

[86] En hebreo, significa diáspora.
[87] Entrevista 2.

Narrando la Shoá.

¿Qué construcción narrativa emplean nuestros docentes para enseñar la Shoá?

Adscriptos esencialmente a los lineamientos teóricos elaborados por los diversos organismos de acción internacional reseñados páginas arriba, en cuanto a los instrumentos y métodos con los que enseñar, y teniendo siempre presente los objetivos que persiguen los respectivos talleres, los docentes observados están lejos de construir una narrativa única en sus prácticas de enseñanza.

Más bien se trata de narrativas conformadas por múltiples tipos de explicaciones, actividades, interrogantes e intercambios con los estudiantes, dando lugar así a una narrativa multifacética y compleja en el tratamiento del tema.

Al analizar estas narrativas complejas, hemos identificado cuatro construcciones que funcionan como relatos estructurantes de la propuesta de enseñanza. A continuación presentamos cada uno de ellos en orden decreciente, según la cantidad de veces que nos fue posible identificar cada uno de ellos en la construcción narrativa general que hacen los docentes que enseñan la Shoá:

i) el relato fáctico
ii) el relato reflexivo
iii) el relato comparativo y/o analógico
iv) el relato imaginativo y/o especulativo

El relato fáctico

Siendo la estructura narrativa que más se reitera en las clases observadas, el relato fáctico es aquella propuesta de enseñanza cuyo objetivo central es ordenar cronológica e informativamente, la sucesión de acontecimientos que conforman la Shoá, dejando en un segundo plano el análisis reflexivo de los mismos.

Pero para analizar la utilización de esta construcción narrativa, se deben tener en cuenta algunos elementos particulares, que hacen a los objetivos que se persiguen, con la incorporación de estos talleres en la currícula de los colegios de la red escolar judía, así como con la naturaleza misma del tema con el que se está trabajando.

Por un lado, si de combatir la negación de la Shoá se trata, resulta tan lógico como imprescindible la utilización de una narración fáctica de la Shoá. Antes que nada, se debe saber con mucha claridad conceptual, qué, cómo, y cuando ocurrió, y cuáles y cuántas, son las formas de evidenciar la verdadera existencia de lo que se intenta negar.

Debe quedar muy claro a los estudiantes, que es un tema que ha sido investigado con el mayor rigor científico posible, y que no hay lugar a dudas sobre su existencia, ni sobre la gravedad y dimensión de los hechos ocurridos, pues existe documentación diversa que así lo demuestra.

Por otra parte, las particularidades del tema, sus implicancias cognitivas y emocionales, sus dimensiones sociales, políticas y filosóficas, nos llevan a pensar que el relato fáctico podría generar una suerte de estructura narrativa que, a través de los datos, permita mediar la dificultad de su abordaje.

Podríamos denominar esto como la experiencia del “docente abrumado por el dato”.

El relato fáctico aparece con mucha frecuencia en las clases observadas, tomando en numerosas ocasiones la dimensión de eje estructurante de la misma, en ocasiones dando un lugar preponderante a los datos por sobre las actividades de interpretación de los mismos. Casi, podríamos decir, avanzando hacia una suerte de abuso de un relato fáctico por sobre otras formas de construcción narrativa, también importantes para el propósito educativo de las propuestas estudiadas.

Sin embargo, y pensando en la experiencia de “docentes abrumados por el dato”, nos parece interesante pensar que, cuando el dato es tan fuerte, tan contundente y descriptivo, cuando supera la imaginación del común de la gente, o genera por si solo el efecto empático, emocional y/o reflexivo que es necesario para que un hecho sea comprendido y/o aprendido – es justamente estudiando la Shoá que puede ocurrir que se aprendan muchas cosas que jamás llegaran a comprenderse – es cuando difícilmente podamos hablar de un abuso del relato fáctico.

Incluso cuando el tema específico de una clase no se considere de lo más trágico o impactante de todo lo que ocurrió dentro del gran tema de la Shoá, la utilización de un buen recurso didáctico (fotografías de época, cortometraje documental o algún documento oficial, por mencionar algunos posibles), acompañado de un relato fáctico claro, generará indudablemente una experiencia significativa para el aprendizaje.

Incluso la propia lucha contra la negación, obliga al docente a asegurarse (si esto es posible), que los estudiantes manejen un conocimiento ordenado de los hechos, con la mayor cantidad de detalles posible.

En las clases que pudimos observar para esta investigación, esto ocurrió en diversas oportunidades. Al comenzar la clase, por ejemplo, un docente se propone recuperar la organización cronológica de los temas estudiados hasta el momento:

"D - ... Bueno, alguien que me pueda contar un poco en qué andamos.
A – Habíamos visto... ¡ah!...
D – La noche de los cristales...
A – [...] quemaron sinagogas y... es la primera acción violenta contra los judíos.
D – Claro, vimos que fue la primera acción de violencia física, eso fue qué, un qué... (espera) *esto viene como un...* (espera) *proceso que comenzó ¿cómo?...*
A – El boicot...
D – El boicot como acción pero antes del boicot... ¿antes del ascenso que había?
A - ¿Antisemitismo?
D – Antisemitismo, [...], boicot, ¿luego?, ¿qué vimos luego?
A - ¿Qué?
D - ¿Después del boicot qué pasó?, 35...
A – Empezaron los campos de concentración...
D - ¿Cuándo?
A – Cuando se [...]...
D – Ta, en el 33, ¿sí?, ¿pero contra los judíos, el proceso cómo fue?. La propaganda, los nazis organizaron (hablan varias voces al mismo tiempo y no se entiende)*...*
A – Cada vez fue más para...
D - ¿A través de qué?
A – De las leyes.

D – Leyes...

A – Propaganda...

D – Discriminación, propaganda, y esto viene, ¿sí? a sumar a todo lo que se venía dando como el primer acto violento donde la integridad física ya de los judíos, no solamente sus derechos se van afectando. Vamos a ver un corto, que tiene que ver con esto. Yo lo que les pido es que presten atención acá de la película, qué cosas nuevas que no vimos, ¿ta? Aparecen acá. De las que no vimos, ¿qué nos agrega este video a lo que no vimos en la lectura de ayer?"[88]

La docente se está esforzando por enmarcar a los estudiantes en un relato que, por un lado, rememore lo visto en la clase anterior, pero principalmente le de un orden cronológico claro a los hechos ocurridos. Su preocupación llega al punto de interrumpir la intervención del alumno, cuando parece que ésta se encamina hacia el error, o la posibilidad de confundir el orden cronológico de los hechos.

Asimismo, es claro el especial interés de la docente por destacar el hecho de que la Shoá fue un proceso, compuesto de una concatenación de hechos sucesivos, que pasó de lo ideológico (antisemitismo), a lo legal (supresión de derechos), y de la violencia material (boicot económico), a la violencia física ("La noche de los cristales rotos."). Todo ello, producto de una planificación tan claramente premeditada, como el objetivo final que se perseguía, que era el de demostrar a los estudiantes que "La noche de los cristales rotos" marca un momento de inflexión en el devenir de la Shoá.

Luego de haber visto un corto documental sobre "La noche de los cristales rotos", se producen diálogos como el que sigue:

"A – Habíamos visto que estaba prohibido saquear, y ellos, los nazis hacían destrozos.

D – Y eso, sí. ¿Dónde estaba prohibido saquear? ¿De dónde sabemos que estaba prohibido saquear?

A – [...] de los judíos.

A – De lo que pusieron ellos...

A – De los bomberos...

D – Del telegrama. Del telegrama de Heydrich sabíamos que estaba prohibido saquear, ¿y por qué estaba prohibido saquear?.

A – [...]

D – Exactamente. Para resaltar el objetivo ¿no? Sin embargo hubo saqueos. ¿Qué más?... ¿Qué más acá vimos?

A – Expulsiones...

D - ¿De... expulsiones dónde? ¿De dónde se tenían que ir?

A – De Alemania...

D – De Alemania...

A – Algunos [...]

D – De sus casas, muy bien. ¿Eso saben cómo se llama? Arianización. Arianización (mientras lo escribe en el pizarrón)*. En realidad este término, ¿qué indica?.*

A – Ario

D – La aria... pasar a los arios, todos los bienes y propiedades de los judíos. En el momento... o sea este fue un proceso que se fue dando, naturalmente, entre comillas, por la segregación que se había ejercido. Es decir, a medida que los judíos fueron separados de la sociedad, sus negocios, digo, no funcionaban indudablemente, y a medida que el gobernante se fue afianzando en el poder, quien no iba de acuerdo a la política nazi era considerado traidor, por lo tanto comprar en el negocio de un judío... era que lo miraran mal. ¿Qué se empezó a dar? Que las industrias, las cosas que

[88] Observación de clase 1.

hacían los judíos tenían que venderlas. Como no les estaba permitido tener relaciones y los propios alemanes se autocontenían, por miedo quizás o por las circunstancias en que se estaban implantando, de comprar o atenderse con judíos, muchos fueron vendiendo, y por más, otra vez natural entre comillas, pero después de "la noche de los cristales" se fijó la fecha de 31 de diciembre. Ahora ya no era, que yo lo vendo porque yo quiero o porque no quise, sino que qué..

A – Se lo sacaban..."

(...)

A – Una pregunta. ¿Cómo se llegó a desencadenar todo lo que se da, cómo empieza?

A – El telegrama (en coro).

A - ¿Cuál tiempo fue el telegrama? (se mezclan voces, parece haber algo de confusión sobre el punto).

D - ¿El telegrama para quién era?

A – Para la policía.

D – Para la po-li-cía. No era para la... ¿quiénes fueron los que llevaron a cabo...?

A – [¿En qué año?]

D - ¿En qué año? ¿38?. Las SS y las SD. ¿Ta? La gestapo.

A – Ya estaba muerto [...]

D – Bueno, estaban muertos (sonriendo), estaban disminuidos. Dijimos que ya, cuando fue la noche de los cuchillos largos, ¿eh?, no. Las SS con las SD estaban avisados, salieron a la calle, ¿ta? ¿Por qué sabemos que estaba organizado? Porque en el telegrama, ¿qué decía además?

A – Cosas que iban...

D – Estaba programado, indudablemente. Se les dijo bueno, ahora. Pero esto estaba planificado. Además no nos olvidemos la época que era. No había Internet para decir "salgan a la calle ya". Las comunicaciones demoraban, estamos hablando en el año 38, había demoras para

comunicarse de una ciudad a otra, llevaban un tiempo, requerían una planificación, que quedó en evidencia, tanto por el telegrama que se dijo o por la organización de todo, la [edición] en todo el Reich. ¿Y todo el Reich qué significa?
A – [Austria]
A - ¿En ese momento?
D – Austria y Alemania sí. En ese momento Austria y Alemania. Bien..."[89]

El manejo con la mayor exactitud posible de fechas y cifras es también, diríamos que casi obviamente, un elemento destacado en el relato fáctico empleado por los docentes. Algo de esto se desprende de los extractos ya presentados, aunque apuntando más a ubicar a los estudiantes en el momento histórico.

Durante la utilización de este modelo narrativo, la docente apela también al aprendizaje de las cifras, elemento que quizás pueda parecer poco justificado si no tenemos en cuenta lo que decíamos al comienzo de esta sección sobre lo abrumador de los datos, en un tema como el que se estudia en esta materia, o la necesidad del manejo de argumentos claros y contundentes para contrarrestar el negacionismo.

Decir que en una sola jornada – o más específicamente la noche del 9 al 10 de noviembre de 1938 – tras un pogromo que destruyó un millar de sinagogas a lo largo y ancho del Reich, y otros tantos millares de comercios y casas particulares, se llevaron detenidos a 30.000 personas, no es simplemente dar cifras por el mero hecho de dar cifras, sino que tiene una fuerte significación en si mismo, mucho más todavía si, como fue el caso, es acompañado por fotografías que documentan lo expresado.

Quizás, como ocurrió en esta clase, mientras se observaban fotografías, no se necesite de ningún comentario adicional.

"A – Parece que son todos los judíos...
D – Que son los judíos que son qué...
A – Que llevaron presos.
D – Que llevaron presos a... ¿a dónde?
A – A los campos...
A – A los campos de concentración.
D – Campos de concentración. ¿De cuántos se hablan (sic)*?*
A – 25.000
D – Aproximadamente.
A – 25.000 por ahí...
D – 30.000 prisioneros, ¿sí? Bien."[90]

Las cifras, entonces, adquieren un significado particular en el marco del relato fáctico. Son una dimensión contundente de lo abrumador del tema que se está estudiando y se intenta comprender. Las cifras, con mayor o menor exactitud, son una forma de representación importante en esta construcción narrativa en el trabajo de docentes y alumnos.

"A – Era un barco que salía de Alemania, con más o menos mil judíos, que se vienen escapando de Alemania...
D – Novecientos treinta, bueno ta, novecientos y pico. Ya saben que todo el tema números son todo aproximados, ¿sí?"[91]

Aunque nuestro trabajo se refiere a la tarea de los docentes y no de los estudiantes, nos permitiremos hacer una digresión que nos ayude a explicar

[89] Idem.
[90] Idem.

a lo que nos referimos cuando hablamos de lo abrumador de los datos, y del sentido del relato fáctico como construcción narrativa de la Shoá para los docentes que lo enseñan.

Una de las clases que nos tocó observar fue básicamente dada por uno de los estudiantes que, cumpliendo con la tarea que el taller les exige, de desarrollar una pequeña investigación sobre un subtema que les resulte de interés, presentó una película de unos 20', elaborada por él, en base a imágenes tomadas de renombradas películas sobre la Shoá, y algunas fotografías, incluso algunas tomadas por él, en un viaje que realizó a los lugares donde ocurrieron los hechos.

Tituló su trabajo "La Shoá. 6.000.000 de historias", y dividió su trabajo en diez entradas, cada una de las cuales comenzaba con una placa, que titulaba la selección de imágenes y/o fotografías.

Fueron 20' en los que se recorrió la historia de la Shoá, desde el ascenso de Hitler al poder, hasta la creación del Estado de Israel y la vida actual de algunos sobrevivientes.

Todos los allí presentes observamos con mucho interés y admiración, por el muy buen trabajo que el estudiante había hecho.

El silencio fue total, y cuando finalizó, todos nos sentimos "abrumados por los datos".

Del diálogo que se produjo al finalizar la exposición, algunos minutos después, pues nadie soltaba palabra, nos interesa extraer el siguiente pasaje:

[91] Observación de clase 2

"D – (...) *¿Cómo te sentiste haciendo el trabajo?*

A – Agobiado.

D – Agobiado... agobiado.

A – Fueron muchas las cosas que tuve que buscar...

D – O sea, tuviste que recurrir a varias fuentes de información. ¿Qué fue lo más difícil que te fue hallar?

A – Información de los partisanos.

D – De los partisanos. Viste que yo te dije, pasa lo mismo que con los movimientos juveniles. Todo lo que es víctima, es mucho más fácil que todo lo que es...

A – Resistencia...

D – Resistencia. ¿Sentiste que ordenaste lo que sabías?, ¿sentiste que aprendiste algo nuevo?

A – Bueno, ta. Yo quería hacer una cronología de la Shoá pero me di cuenta que me falta. No podés... son tantas las cosas que hay que poner... tanto... tanta, ¿te acordás ese título: ["seis millones de historias son"], son seis millones de historias, digo, son miles de cosas que pasan...

D – Tuviste que priorizar...

A – Claro, tuve que poner lo que en mi opinión era lo más... característico, importante de la Shoá...

D - ¿Querés hacer algún comentario más?

A – No."[92]

Obsérvese por un lado cuán "agobiado" puede dejar al sujeto el estudio de un tema como la Shoá, al punto de que el chico prefiere no hacer mayores comentarios sobre lo que expuso, y dejar que ello hable por si solo, y por otro, cuán importante es para la docente, el hecho de que él haya logrado

[92] Observación de clase 6.

ordenar claramente la información que ya poseía. Tan importante como el que haya logrado aprender algo nuevo.

En síntesis, el relato fáctico es una construcción narrativa configurada por y para la transmisión de los datos históricos.

Nuestras observaciones demuestran que su utilización es muy frecuente, debido, por un lado, a los objetivos que los colegios persiguen con la incorporación de esta temática a su currícula, pero por otro, al problema de tratarse de una temática "abrumadora", en la cual, el mero contacto con algunos de sus datos, es capaz de generar experiencias suficientemente significativas para el aprendizaje.

El relato reflexivo.

El relato reflexivo, junto al fáctico, conforman la mayor parte de la narración de la Shoá que hacen los docentes en una clase, a una distancia bastante pronunciada en relación a las otras dos construcciones narrativas.

Este relato se diferencia del anterior, principalmente en el tipo de preguntas que hacen las docentes y, sobre todo, en la variabilidad de respuestas que estas admiten.

El mismo combina en una forma muy interesante la información con la opinión, generando así un mayor grado de empatía hacia el tema que el relato anterior, y permitiendo al docente trabajar en un ambiente más reflexivo que, desde nuestro punto de vista, genera una experiencia de aprendizaje más compleja y en tal sentido tal vez más significativa aún, si con el relato fáctico lo comparamos.

Una clase en la cual la combinación del relato fáctico con el reflexivo apareció claramente presentada fue en la segunda de nuestras observaciones.[93]

El tema de la misma tenía que ver con la emigración de los judíos alemanes durante el breve período que va, desde "La noche de los cristales rotos", hasta el inicio de la Segunda Guerra Mundial y el cierre absoluto de las fronteras alemanas.

La docente plantea el caso del buque San Louis, y a través de un mapa de Europa, y otro con la ruta del barco (de ambas cosas cada estudiante tiene una fotocopia), se va siguiendo el recorrido, y leyendo en el mapa de la ruta, los detalles de cada momento de la travesía.

Luego de culminar este recorrido con la información del tiempo transcurrido, los puertos tocados por el barco, las cifras de pasajeros que lograron descender y los que no, las causas que provocaron que la gran mayoría debiera volver a Europa – América estaba cerrada a la inmigración y particularmente la judía –, y la cantidad de ellos (ínfima) que, en definitiva, lograron sobrevivir a la Shoá, la docente les propone ver una película con testimonios de algunos de los sobrevivientes de la travesía del San Louis.

Nos es imposible hacer una trascripción exacta de los discursos que se presentan en el video, mezclados con imágenes y fotografías, pero podemos sí decir que el mismo, o los minutos que la docente eligió mostrar, se refieren a la frustración que los pasajeros sentían al ser rechazados en cada puerto que tocaban, principalmente en Norteamérica, el *"miedo a volver"* a una Alemania que ya consideraban la *"muerte segura"*, así como aborda el tema

de la indiferencia del mundo ante la desgracia de los judíos. Un testimonio dice: *"Todos tenían una excusa para decir: "ese no es mi problema" y eso es lo trágico".*

Luego de unos 6' de película, la docente interrumpe y la clase continúa de la siguiente forma:

"D – Voy a pasar un poquito para adelante porque después cuentan lo que vivió cada uno en el país que fue recogido, pero me interesa las conclusiones finales. Es importante señalar que el capitán trató de ayudar todo el tiempo a los pasajeros, si bien había gente de la GESTAPO arriba del barco que intentó discriminarlos y poner banderas nazis, él se opuso, y los trató como cualquier tipo de pasajeros. Después cuando hubo dudas, después de la guerra, sobre su apoyo o no al régimen nazi, sobrevivientes salieron a defenderlo [...]. Ven que cada uno va contando acá un poco cómo vivió el resto de la guerra (mientras hace correr la cinta rápidamente)*, al que le interesa...*

Continúa el documental.
Se destacan durante el documental, frases como: "Al mundo entero no le importaba nada", "¿cómo pueden criticarnos cuando ustedes los rechazan?" (refiriéndose a la justificación de los alemanes para expulsar a los judíos de Alemania). Culmina planteando que de los 930 pasajeros del barco sólo sobrevivieron al Holocausto 250.

D - ¿Algún comentario?... ¿Qué comentarios, qué conclusiones podemos sacar? ¿A ver?
A – Los judíos no tenían el apoyo de nadie.

[93] Observación de clase 2.

A – Con esto también, quedó demostrado que si no dejaban entrar a un barco de 1000 personas no iban a hacer nada por salvar millones de judíos que los nazis querían matar.

D - ¿Qué más? Volvemos al triángulo, ¿se acuerdan? ¿En qué lo podemos relacionar ahora?

A – En gente que no hacía nada colaboraba para no dejarlos entrar, en callarse y no... Digo, ta, los judíos de Estados Unidos sí por ejemplo, ta no lo lograron pero, tipo aunque sea lo intentaron, [y la gente por más que hayan sido judías] logró entrar a algunas personas...

D – Es una demostración más donde la indiferencia o el no me meto, o esto no es asunto mío, de última se transforma en complicidad ¿verdad? Este... Yo no sé si se puede decir categóricamente que si se hubiera dejado entrar a los judíos en Estados Unidos no hubiera habido solución final, es un poco [estar y renunciar]. Indudablemente que todo fueron partes que ¿fueron?...

A – Colaborando...

D – Colaborando en la complicidad con situaciones que fueron llevando una a otra. Ahora durante muchos años yo siempre era de, y bueno, compartía esto de que Alemania un poco como que maquinó toda esta historia del San Louis, pero el año pasado me encontré con otro video, con otros dos barcos, ¿sí?. Que son el Karibean y el otro que no sé como se pronuncia: Clunigstain, dos barcos, que también salieron por esos años, y que tampoco pudieron entrar ¿sí? Miramos un poquito que pasó con ellos también, para que veamos un poco que no quedaba solamente el San Louis (se prende el video con mucho volumen y tapa la voz de la docente y hace inentendible la última parte).

El video también se trata de testimonios de sobrevivientes que viajaron en esos barcos. El Karibean era un barco que se dirigía a Trinidad y el Clunigstain se dirigía a Barbados. A los 4 o 5 minutos la docente lo interrumpe.

D – No, no lo vamos a seguir porque más o menos es todo lo mismo digo, pero la idea es que vean que también no fue solamente un tema de maquinación nazi, debe haber ocurrido, que el tema del San Louis habría sido una propaganda nazi para demostrar, sino que hubo otros intentos, donde también en otros países se les cancelaban las visas en el momento de entrar esta gente, del Kariebean y el Clunigstain entraron en Venezuela, y por eso es ese acento que tienen los sobrevivientes de esos barcos. Bueno, entonces en conclusión estábamos diciendo que en el tema emigración, lo más difícil quizás no era salir, sino lo más difícil era entrar. Esa era la situación que se estaba dando. En todo este ínterin también vimos el tema de la separación, el caso del kindertransport, separación de padres. Padres que mandan niños menores de 7 años, imagínense ustedes 4 o 5 años, ¿si? Tener que separarse de sus hijos enviarlos a un lugar desconocido, con gente desconocida, nos está mostrando realmente la desesperación y el tomado de conciencia, en esos padres, de que, esa era la salvación, que la situación de quedarse con ellos era peor aún."[94]

Obsérvese en primer lugar, como la docente aprovecha una instancia reflexiva para introducir información nueva, pero principalmente, nos interesa destacar el esfuerzo que hace por dejar establecido que no todo el mundo rechazaba a los judíos, que hubo gente que intentó ayudar en la medida de sus posibilidades (el capitán del barco por ejemplo).

Sin duda, el segmento de la clase – y la clase en su totalidad – parece tener dos objetivos bien definidos, uno informativo: le emigración judeo-alemana de la preguerra, y las dificultades legales que enfrentaban estos emigrantes a la hora de querer asentarse en un nuevo país, viendo que el caso del San

[94] Idem.

Louis no fue único[95]; el otro netamente reflexivo, y tiene que ver con la responsabilidad colectiva de las personas y los Estados en el genocidio perpetrado por los nazis contra los judíos.

El relato reflexivo es también propicio para introducir los dilemas éticos y morales que un tema como la Shoá nos permite abordar, aunque quizás no con toda la profundidad que desde nuestro punto de vista sería deseable, o al menos sin que esto se transforme en el objetivo central de la clase. Sin embargo no es menor, y mucho menos desdeñable, el hecho de que el dilema moral se presente para la reflexión del estudiante.

A continuación trascribiremos un extracto de otra de las clases observadas, en la que nuevamente, el relato reflexivo se combina con el fáctico, y en definitiva la narración utilizada apunta a cubrir ambos objetivos, la información, y la reflexión.
Lo que sigue es uno de los diálogos generados a partir de la observación de una de las diapositivas con las que se trabajó ese día[96]:

"D – (...) Se acuerdan, ¿cómo sobrevivieron los diarios del gueto de Varsovia?
A – Escondidos
D - ¿En dónde?
A – Estaban enterrados (varias voces)*.*
D - ¿Eh?

[95] En ese sentido quizás hubiera estado interesante mencionar el caso del barco "Conte Grande", que en ese mismo año 39 recorrió los puertos de esta zona del mundo con cientos de judíos que emigraban de Alemania, a los cuales Uruguay les cerró la puerta. Ver: FELDMAN, Miguel. *El caso del Conte Grande: inmigración y antisemitismo en Uruguay.* En BRONSETIN, A. y otros. 1990. *Vida y muerte en comunidad. Ensayos sobre judaísmo en el Uruguay.* Montevideo. Kehilá. Pp. 81 – 108.
[96] Se trata de una serie de diapositivas hechas a partir de fotos que, un soldado nazi, durante su día de descanso – la historia cuenta que fue en el día de su cumpleaños – tomó, sobre la vida cotidiana en las calles del gueto de Varsovia. Cada estudiante tiene, desde la clase anterior, una de esas diapositivas impresa, y en el reverso o el pie de la misma, un texto, que en general corresponde a sobrevivientes del gueto, o a un libro de Historia.

A – Enterrados.

A – Enterrados...

D – Enterrados sí. En el famoso archivo que se llama ¿Oneg...?, ¿alguien recuerda? "Oneg Shabat".

A – En cosas de leche...

D – Bien, en vasijas de leche y jarras de metal, fueron enterrados diarios, documentos, relatos, ¿sí?, de cómo se vivía en el gueto. Bueno, entre estos diarios se encontraron los de un tal Kaplan, que él escribe acerca de la gente que vendía y de la gente que pedía. Dice: "el mendigar se popularizó en el gueto, había millares mendigando por miles dentro de las calles del barrio judío. Para muchos, el mendigar fue una forma de subsistir". Miren en esta foto, ¿qué vemos acá? Una persona que está prácticamente muriéndose de hambre, y una persona que tiene...

A – Parece que es comida...

D – Un bolso de comida. Y acá estamos en los eternos y problemáticos dilemas de sobrevivencia que existieron en el gueto, ¿sí? ¿Cómo vivir con la misma ética y moral, en un mundo que resultaba falto de ética y de moral? Esta señora, puede haber tenido el cuestionamiento: qué hago, ayudo a salvar a aliviar una persona que se está por morir, o cuido lo que tengo y que mi familia lo necesita y si le llega a faltar también se puede llegar a morir. ¿Fácil de decidir?

A – No...

D – Cuando cada miguita de pan podía significar la vida o la muerte para una persona u otra. Cuando todo escaseaba, ¿sí?, el que el ayudar al otro pudiera significar un peligro de uno o de alguien de la familia, bueno, eran dilemas dificilísimos y que iban muchas veces en contra de la educación que cada uno había recibido en su casa. Indudablemente que se trataron dentro del gueto, y eso lo vamos a ver, de organizar ayuda humanitaria, solidaria, en grupo, ¿ta?, pero dilemas como estos fueron tremendos, y para muchos muy traumantes. Ver a la gente mendigando en las calles, el querer ayudar, el no

saber cómo ayudar a como resolver los problemas. Gente que tocaba el violín. Esta foto a mí siempre me recordaba allí en la calle Bulevar España, hace tiempo que no lo veo, pero había un señor también en el semáforo de Bulevar España cerca de 21, se paraba a tocar el violín. Siempre que veía, que pedía limosna, me acordaba de esta foto del gueto. Bueno, ¿quién trabajó con esto? (cambiando la diapositiva) *Lo de la sopa."*[97]

Si nos detenemos en la observación del discurso de la docente, podemos observar que, a partir de un recurso didáctico similar al que se utilizó para la construcción narrativa fáctica (en aquel momento las imágenes aparecían en formato de película documental mientras una voz relataba lo que estaba sucediendo y en esta ocasión son diapositivas), propone una serie de preguntas que no persiguen respuestas concluyentes, sino que buscan la sensibilización del estudiante para con la situación que el o los protagonistas de la imagen están viviendo.

El relato reflexivo pone así los estudiantes, incluso en la situación de cuestionar la ética y la moral de los protagonistas de aquellos momentos tan particulares. Y exige al docente un cuidado extremo en la claridad de su lenguaje, a modo de no dar lugar a erróneas interpretaciones que, en busca de explicar la justificación, lo hagan aparecer como legitimador de conductas inmorales.

El relato reflexivo exige la complementación del discurso con otras construcciones narrativas, antes o después de su utilización: el relato fáctico, porque el estudiante debe estar bien ubicado en el contexto histórico en el que el dilema moral está sucediendo, y, como podemos ver sobre el final de la última cita, la apelación a una situación contemporánea, introduciendo así

[97] Observación de clase 3

una nueva construcción narrativa, que nosotros categorizamos como el relato comparativo, del que nos ocuparemos a continuación.

El relato comparativo o analógico.

Comparativo o analógico, es aquel relato que apela a situaciones que no pertenecen a la Shoá, pero que suelen ser más cercanas en tiempo y espacio con el estudiante, para, sin igualar, aproximarse a las vivencias que propone el estudio de la Shoá.

Como se verá en los ejemplos que presentaremos, no se trata de decir que lo que ocurrió durante la Shoá es lo mismo que sucede en la esquina de la casa, pero sí decir que algunas injusticias que hoy nos rodean, tienen un grado de similitud con algo de todo lo que ocurrió entre 1933 y 1945.

Si bien a partir de las entrevistas, realizadas antes de las observaciones de clase, podríamos esperar una utilización recurrente de la comparación y/o la analogía, como método para enseñar el tema, lo cierto es que lo vimos utilizado en pocas ocasiones.

Quizás esto tenga una justificación en el hecho de que nuestro trabajo de campo se realizó en instituciones para las cuales la Shoá tiene una significación tan especial, que desde el inicio mismo de la escolarización, el chico entra en contacto con el tema, por lo menos durante una semana al año, aunque esto, como nos lo decían las docentes, no sea en una forma totalmente sistematizada[98], en cuanto a que, no necesariamente, existe una complementación, e incluso podría darse una reiteración, entre lo que se ve en un año y el siguiente.

Por lo cual, al llegar a los dos últimos años del bachillerato – y sobre todo para aquellos que están en la institución quizás desde los 3 años de edad –, la vinculación del estudiante para con el tema es realmente muy fuerte, al punto de haber absorbido, quizás inconscientemente, el discurso que habla de la Shoá como un hecho único, en todos los aspectos que lo componen. Lo que podría llevar a que, de usar el docente el relato comparativo o analógico, se encuentre con cierta antipatía por parte de los estudiantes.

Un ejemplo de lo que queremos decir ocurrió en una de las clases observadas, cuando, hablando del papel que jugó la dirigencia comunitaria en la vida de los judíos en los guetos, se dio el siguiente diálogo:

"D – Aun antes de la formación de los guetos. ¿Sí? En toda comunidad, todavía, no necesariamente tenían que estar los guetos armados, de hecho en el 39 el gueto de Varsovia no estaba armado aún. Porque para armar los guetos hubo toda una problemática, de cómo definir los límites, de cómo tratar a la población, etc., pero los jüdenratt existieron en todas las comunidades, aun antes de formarse los guetos. ¿A quiénes seguirían ustedes si tuvieran que formar un jüdenratt?
A – Depende de las [disposiciones] que me hagan cumplir.
D – Bueno, pero tiene que cumplir órdenes... Acá tenemos claramente qué es lo que tiene que hacer, ¿qué es lo que tiene que hacer?
A – Administrar el...
A – [Se entreveran voces]
D – Cumplir las órdenes. En primera instancia, para eso fueron formados.
A – No sirven para nada entonces.
D – Entonces no los formarías, vamos a pensar...
A – Pero para qué sirven...

[98] Ver entrevistas 2 y 3.

D – No tenemos quien te represente, ¿cómo dialogás?

(...)

D – Bueno, pregunto. ¿Da igual que no haya nadie? A ver...

A – Para mi capaz que es mejor que no haya nadie... Así se les complica más a los nazis para eliminar...

A – Digo, capaz que haya pero que no tenga tanta...

A – En verdad debían estar para ahorrarle trabajo a los nazis.

D – Hagamos de cuenta que no hay nadie. Hoy en día hay un problema en el Uruguay, con los judíos. No hay nadie que los represente. (Defecto en la cinta) *Perdón, ¿tuvimos problemas o no tuvimos problemas este último mes?* (Defecto en la cinta) *Saco el tema de que...*

A – La prensa.

D – De la prensa. ¿Hubo judíos que nos representaron?

A – [*Yo no los elegí*]

D – (Defecto en la cinta) *los eligió. Disculpá, vos no los elegiste porque todavía no.*

A – No te digo...

D – Pero la comunidad los eligió. ¿Ta? Hay representantes con quién hablar. Si hay que hablar con el gobierno, ¿quién va a ir, cada uno por separado? Pregunto. Si hay algún problema, ¿quién va a ir?, ¿cualquiera va a ir a [*entrevistarse*]*?*

A – No podés comparar el Uruguay de ahora con la Alemania...

D – No, no, no, sí tengo que comparar.

A – (no se entiende bien lo que dice el estudiante, pero tiene que ver con la necesidad de la representación judía en los países)

D – Perdón. La representatividad judía, es necesaria en toda la historia y en todas las épocas. Porque somos minorías, y todas las minorías tienen representatividad.

A – Pero esto no es un órgano de representatividad.

D - ¿Lo qué?

A – El jüdenratt. Son órganos que cumplen las órdenes que le mandan de arriba. En realidad no tiene ningún poder de hacer nada.

A – Claro, lo hacían para que no los maten a ellos.

D – Bueno, hay varias cosas. Vamos a analizarlo.

A – Pero no lo podemos manejar desde el punto de vista uruguayo, no tiene nada que ver.

D – No, no. Yo lo que estoy tratando, primero que nada, es que tu trates de entender lo importante que es tener una representatividad y un líder.

A – Sí, estoy tratando pero no me doy cuenta.

D – Por eso te traje el ejemplo uruguayo. No porque sean las mismas situaciones, sino para que tu trates de entender que hay situaciones, sobre todo momentos difíciles para los judíos, que tienen que estar representados por alguien. Alguien tiene que tomar ciertas decisiones, alguien tiene que moverse para dialogar, o para pedir, o para exigir.

A – No toma decisiones, según lo que dice acá...

D – Bueno, esperá un poquito.

A – Está bien que haya representantes pero no que hablen con los nazis.

D – No hay que hablar. Entonces los dejás que hagan lo que quieran.

A – (Hablan varias voces al mismo tiempo, al parecer coinciden en que de todos modos los nazis harán lo que quieran con o sin jüdenratt)

D – Bueno. Perdón. ¿Ellos hicieron los orfanatos? ¿Ellos organizaron las actividades de ayuda mutua? ¿Ellos organizaron las actividades de teatro, para dignificar la cultura judía? ¿Quién organizó todo eso, para la sobrevivencia interna? ¿Quién repartía la comida? ¿Quién organizó los hospitales? ¿Los nazis lo iban a organizar? ¿Cómo pararon la epidemia de tifus? ¿Cómo había orden? Cierto orden, dentro de las posibilidades. ¿Quién lo iba a hacer? ¿Ustedes piensan que los nazis se iban a poner a hacer hospitales, a tratar de salvar vidas, a repartir un plato de sopa?... Pregunto, pregunto...

A – Te respondo...

D - ¿Quién organizaba?

A – ¿Me dejás darte una respuesta?

D – Sí, sí, dale.

A – Podés elegir una organización pero no tiene porque representarte ante los nazis. Podés elegir una organización para que tenga más o menos organizado, me parece, que haya un poder, una jerarquía, ¿no?, que haya un poder, que en realidad sí, pero adentro de los judíos, no entiendo que tienen que hacer con los nazis.

D – Y tratar de negociar que la situación sea lo mejor posible.

A – Ta, bueno, eso yo te digo... no podían predecir, o sea, no podían predecir lo que iba a suceder de futuro, pero ta, era ob... ta, ellos de repente no se daban cuenta que en el momento que estaban viviendo no tenían nada que hablar con los nazis, ya que no hubiese cambiado nada. Pero me parece que...

D – Yo te voy a decir, yo te voy a decir que, no se obtuvieron grandes cosas, pero algunas cosas se obtuvieron. ¿Ta? Porque te voy a decir que el jüdenratt, indudablemente es la mano de los nazis, pero trabajaron de cierta manera, en unos casos y en otros no, tratando de minimizar el daño, ¿sí?, de tratar de sobrevivir un día más. De tratar de ver de que las decisiones afectaran lo menos posible, dentro de las posibilidades, porque no tenían muchas posibilidades, pero dentro de esa sensibilidad, trataban de cumplir las órdenes de tal manera que permitieran sobrevivir a la mayor cantidad de gente posible.

A – Ta, pero ¿quiénes eran ellos para elegir sobre la vida de los demás?

D – Bueno, había que elegirlos. Hoy quien me representa fue electo por la comunidad. Vos estás hablando de las deportaciones, vos ya te fuiste al 42, estamos hablando del 38, mil nueve treinta y ocho. Ojo, vamos a contextualizarnos. ¿Ta? Ocupan Polonia. Los nazis ocupan Polonia. Y exigen que cada comunidad judía tenga representantes. De hecho, las

comunidades tenían sus representantes. A nosotros no nos exigieron que tengamos. ¿Tenemos representantes?

A – Sí.

A – Pero a ellos...

D – En Estados Unidos hay libertad y sin embargo está el Congreso Judío Mundial, y está el Congreso Judío local, ¿sí? Cada comunidad con representantes para dialogar, porque el intento, cuando tu sos minoría, es de tener un diálogo con la autoridad que está sobre ti. No cortar. No podés cortar. Tenés que tratar de acercarte para lograr lo mejor que puedas para tu comunidad.

A – Sí pero...

D – A veces se logra mucho, a veces se logra poco. A ver, si...

A – La diferencia es que en los nazis, los que están en el jüdenratt, si los nazis no los querían no estaban. Acá en una comunidad el que está es porque quiere estar y ningún gobierno le va a decir no vos no podés...

D – Claro que hay diferencias, claro que hay diferencias... De ahí a no querer formarlo, también hay una diferencia...

A – Sí, claro...

D – Que es lo que tu planteás.

A – No, yo no planteé eso.

D – A ver yo no entendí. Vos decías que no tenía que haber jüdenratt.

A – Con fines de tener relaciones con los nazis no era. O sea, para esos fines, para eso que no se haga. Para organizar hospitales, comida, eso, puede ser.

D – Aha. Para eso hay que dialogar, para eso hay que conseguir materiales, para eso hay que tener medios, ¿sí?, ¿cómo lo lograbas?

A – ¿Qué medios?

D – Medios para conseguir lo que necesitabas para los hospitales... Ahora bien, seguimos porque esto va a dar para mucho. Los libros acá y los poemas lo que no lo llevan también.

Fin de la clase."[99]

Obsérvese entonces en primer lugar lo que decíamos de la antipatía, incluso por momentos parecería haber cierta agresividad, una especie de rechazo visceral a la comparación, que genera cierta obstinación, que parecería impedirle entender que lo que se está comparando son situaciones comparables – que tampoco implica que sean iguales – hasta que parece romperse la barrera defensiva y entonces el estudiante acepta la propuesta de la docente, diciendo que él no había dicho lo que dijo.

Pero por encima de este aspecto negativo, e incluso a pesar de él, el relato comparativo demuestra, incluso en esta misma situación que citamos, que es capaz de brindarle al docente, el logro de experiencias de aprendizajes que trascienden el tema en si mismo, para abordar aspectos mucho más relacionados con la vida cotidiana y personal del estudiante.

En este caso, a través del estudio del papel de la dirigencia judía polaca a la hora de tener que formar los jüdenratts, y tras la comparación con lo que pocos días antes de la clase la dirigencia judía uruguaya debió hacer, se desprendió una discusión acerca de lo importante que es, para las minorías étnicas en países multiétnicos, el tener una dirigencia estable y con buen relacionamiento con las autoridades, que pueda actuar para que, de avizorarse una complicación, se pueda evitar un mal mayor.

Para adolescentes que están dejando de serlo, y que pronto serán jóvenes adultos, en su inmensa mayoría institucionalizados, en una comunidad fuertemente institucionalizada, y que basa en esa característica gran parte de su sobrevivencia como minoría en el país, resulta muy importante que los

[99] Observación de clase 4.

chicos reflexionen sobre el papel de la dirigencia, tanto en situaciones favorables, como en contextos de crisis.

El relato comparativo o analógico, sirvió en este caso, no sólo para aprender un tema de gran importancia dentro de todos los que ofrece la Shoá, sino también para reflexionar sobre su presente – y quizás su futuro –, de una forma que difícilmente se hubiera logrado con un relato fáctico, e incluso tampoco con uno reflexivo si éste no plantea la posibilidad de la analogía.

De esta forma, el relato comparativo o analógico, sería una instancia más abarcativa del relato reflexivo puro.

El relato comparativo o analógico fue también utilizado, en las clases que observamos, como una medio para generar empatía por el tema, al tiempo que, como se verá a continuación, vuelve a generar en los estudiantes la reflexión sobre sí mismos.

En una oportunidad, se habían leído en clase algunas páginas del libro "Si esto es un hombre" de Primo Levi, sobreviviente de la Shoá, y autor de otros tantos trabajos literarios mundialmente reconocidos por su calidad, en los que relata y reflexiona sobre su vivencia en el campo de concentración y muerte de Auschwitz.
Luego de la lectura, se generó un diálogo del que extraemos unos párrafos:

"D – Y Shloime dice otra. ¿Quién leyó la columna de Schloime? A vos. ¿Qué te pareció Schloime? Tiene la edad de ustedes Schloime. ¿Eh? Es una de las cosas por lo que me pareció que podía ser interesante ver el texto, ¿no? Schloime, en el relato, ¿se ve como un chico de ustedes?
A – No. Parecía más adulto.
D – ¿Por qué, que es lo que le da esa sensación?

A – Y... los temas de los que habla.
A – Ya por ejemplo, ya es herrero ya.
D – Ya es herrero. Entonces tiene una profesión digamos.
A – Claro, lo que pasa es que en esa época tenía que trabajar, no es, viste que si lo pensás con los ojos de ahora, ta, no lo ves normal, pero en esa época tenían que trabajar jóvenes.
A – Parece saber demasiadas cosas."[100]

En definitiva, aunque menos utilizado de lo que esperábamos antes de realizar nuestro trabajo de campo, la construcción de un relato comparativo o analógico por parte del docente, apunta a generar un vínculo entre el estudiante y el tema en cuestión.

Como vimos en los extractos de clase escogidos, y aún en la discrepancia, el estudiante termina por sentirse identificado con uno o todos los protagonistas – víctimas – de la Shoá.

En el marco de los colegios de la red escolar judía de Montevideo, es probable que esto fluya casi con naturalidad, por el importante espacio que la Shoá ocupa en la identidad judía en el mundo, pero creemos que relatos que nos presentan personajes como Shloime, son factibles de generar simpatía e incluso identificación, en cualquier joven-adolescente.

Y utilizado como complemento del relato reflexivo (ver la última cita del apartado anterior), propone a los estudiantes, cuestionarse sobre los valores éticos y morales con los que nos conducimos hoy todos nosotros.

A través de esto, la Shoá pasa a tener incidencia en la construcción de la identidad individual y colectiva de nuestros jóvenes.

El relato imaginativo y/o especulativo.

Siendo la menos utilizada de las construcciones narrativas es, a nuestro entender, la que promueve los aprendizajes más significativos, amén de que no necesariamente estén estos en concordancia con los objetivos explícitos, que la incorporación de un Taller de Shoá tiene en los colegios que fueron objeto de nuestra investigación.

Es común que este modelo carezca del aporte de información histórica sobre el tema en estudio – en este caso la Shoá –, e incluso diríamos que esto se produce intencionalmente.

Cuando el docente apela a este tipo de relato es, básicamente, porque pretende llevar al grupo a una discusión reflexiva sobre los aspectos en los que, el tema en estudio, nos afecta como sujetos[101].

El material didáctico que se emplea, es también aquel que fue elaborado con la misma intención con la que se planifica la clase en la que se construirá este relato, y consiste en obras de arte: pintura, literatura, escultura, u otra, preferentemente creada por personas cuyo vínculo con la Shoá, es sólo aquel que su obra quiere transmitir[102]. El que proviene habitualmente de cierta sensibilidad para con el tema, o para algún aspecto en particular del mismo.

---

[100] Observación de clase 5.

[101] No quiere decir que los modelos anteriores no lo hagan, sino simplemente que, de hacerlo, no suele ser como el objetivo único perseguido en la clase, sino como uno aleatorio. En el caso del modelo narrativo imaginativo y/o especulativo, ocurre lo contrario.

[102] Estamos dejando fuera de esta definición la expresión artística creada por las víctimas de la Shoá, sean o no sobrevivientes, durante o después de la Shoá. No quiere decir que entre la gran cantidad de producción artística de este tipo no exista mucho material que sea útil a los efectos que este modelo narrativo persigue, sino que, por lo general, esta suele contener también elementos que la hacen mucho más utilizable a los efectos de los modelos narrativos presentados anteriormente, principalmente el reflexivo y el comparativo.

Sensibilidad que, en definitiva, termina siendo el aprendizaje promovido y, en el mejor de los casos, incorporada por el individuo a su vida cotidiana o a su vínculo con el tema en estudio.

En forma clara e intencionada, es decir, siendo la construcción de un relato imaginativo o especulativo el objetivo principal de la docente, sólo nos tocó una parte de una de las clases que observamos.

Es interesante decir que, en los 40' de clase, la docente recorrió por lo menos tres de las cuatro construcciones narrativas que venimos analizando. Comenzó con el relato reflexivo, para el cual trabajó con un poema escrito por Henryka Lazawer, una niña que habitó en un gueto, y que habla de su papel como contrabandista de alimentos para el sustento de su familia.

La utilización de este poema sirvió – además de para una sensibilización especial hacia la niña y el tema – para trabajar el papel que jugaban los niños en la vida diaria del gueto.

Una vez visto y analizado este poema – el análisis llevó por un momento a la utilización del relato comparativo, relacionado al aspecto de las responsabilidades de los unos para con los otros – se trabajó con una canción del cantautor uruguayo Jorge Drexler, que fue escuchada, y cuya letra se les entregó impresa a todos los estudiantes.

Es interesante mencionar que, al comenzar el trabajo con la canción, lo primero que ocurrió fue que los chicos expresaron su rechazo hacia la posición que este cantautor – de origen judío – tiene para con su judaísmo, distante de la que estos chicos tienen para con el suyo.

Sin embargo esto, que parecía podría ser un obstáculo para lograr la empatía que una obra de arte debe provocar para generar un aprendizaje, lo fue sólo por un instante, hasta que los acordes de la canción y la letra comenzaron a escucharse.

Una vez escuchada la canción, de inmediato se produce el siguiente diálogo:

"A – Dice que le tocó a él pero pudo haber sido cualquiera...
D – Es una cuestión de qué...
A – De fechas.
D – De fechas y de...
A – Lugar.
D – De lugar. Una cuestión de tiempo y de lugar. En realidad él podría haber estado allá y el pianista podría haber estado aquí. En este sentido esta es una... es una... él saca a relucir su identidad judía, diciendo bueno, yo podría haber estado allí y vos podrías haber estado acá. el tema es una cuestión de qué... De tiempos y de fechas, como un arbitrariedad, una casualidad. ¿Ta?. Ahora, ¿por qué Jorge Drexler se identifica con el pianista?
A – Porque es músico.
A – Porque es músico.
D – Porque es músico, sí, y habla de las manos. ¿Qué toca Jorge Drexler?
A – La guitarra.
D – La guitarra, y él toca el piano. Y ambos son instrumentos que se tocan con las manos. Entonces, soluciona, sí, esta arbitrariedad del tiempo, bueno, se dio que yo nací aquí, tú podrías haber sido yo, yo podría haber sido tu, y entonces podría haber tenido tu vida. Esto que nos quiere decir que esto que podría haber sido yo, tu, qué quiere decir. Que no fue de qué.
A – Pasar a cualquiera

D – Pudo pasar a cualquiera. Podría haberle pasado a cualquiera. Es importante, entonces, tanto con lo que pasó allí, porque este cantor no se queda con lo que pasó allí. A ver, busquen la estrofa que nos habla...

A – Dice "el mundo no aprende nada..."

D – "El mundo no aprende nada" y...

A – "Es analfabeto"

D – "Y suena..."

A – "Tu piano, sólo que en otros guetos"

(Se entreveran las voces al parecer repitiendo la estrofa)

D – Que hay otros lugares del mundo que qué.

A – Que pasa así, matan gente...

D – Que pasan cosas, como qué.

A – Que matan a la gente...

D – Que matan a la gente, que hay qué...

A – Dictadura...

D – Dictadura, hay pobreza, hambre, ¿sí?, tortura... Todo lo que hubo y hubo tantas cosas y el mundo no aprende...

A – Nada.

D – Nada, es analfabeto, ¿sí?, y hay otros que están tocando en otros guetos. "Tu piano se escucha en otros guetos". Es decir, a pesar de que pasaron dos generaciones como él marca, "dos generaciones menos, dos generaciones más", ¿sí?, el sufrimiento, el ataque del hombre hacia el hombre, la discriminación, ¿sí?, este... la segregación, la violencia, el hambre, hay en otros guetos. ¿Qué según él lo mantuvo vivo?. Al pianista, ¿en dónde?...

A – En el ruido que recuerdo...

D - ¿El piano en dónde?

A – En la memoria.

D – En su memoria. En la memoria como elemento de mantener vivo algo. ¿Y qué está haciendo Drexler al escribir una canción sobre él?... Recordando

y manteniendo... ¿manteniendo qué?... Viva su memoria, ¿sí? es también una lección del tema de la memoria. El mantener viva la memoria. El de escarbar en la memoria, de aprender, y al extraer conclusiones, de esa memoria, traer la memoria al presente para analizarla y para proyectarse,¿sí?, para el futuro. Es interesante como empieza la canción, ¿con qué empieza, con el sonido de qué? (Vuelve a poner el disco al inicio de la canción y sobre ella comenta) *Empieza con guitarra... ¿Sigue con?... El piano."*[103]

Obsérvese cuántos son los aspectos que la canción permitió trabajar a la docente.

En primer lugar el aspecto de la identidad del autor con el pianista, pero la identidad de los estudiantes en relación a la Shoá misma. Fueron ellos, las generaciones que vivían en los años 30 y 40, las víctimas, pero en realidad los somos todos, no sólo porque tenemos elementos particulares en común con las víctimas: la identidad judía, la música, sino porque fue una cuestión de circunstancia, les tocó a ellos por estar en ese momento y en ese lugar pero, ¿no nos podría tocar a nosotros?

El aprendizaje. ¿Sirvió la Shoá para que la humanidad no sepa más de genocidios, crímenes contra la humanidad, la discriminación, la represión, etc.? O, como dice la canción, "El mundo no aprende nada".

Y tercero, la memoria. La importancia de preservar la memoria, de mantener vivo el recuerdo de las víctimas, para luchar contra ese mundo "analfabeto".

En definitiva, por lo menos tres enormes tema morales, dilemáticos, que bien podían haber ocupado los 40' de clase y mucho más, aunque la docente

[103] Observación de clase 4.

prefirió intercalarlo con otros elementos de reflexión: la responsabilidad para con los demás, así como dar inicio a un tema que continuó en clases posteriores, mucho más fáctico: la creación de los jüdenratt, que se inició en forma de relato fáctico, y culminó en un relato comparativo que ya analizamos en el apartado anterior.

¿Cuáles serían las diferencias sustanciales entre la utilización de este relato imaginativo, y el relato comparativo o el reflexivo?

Básicamente se trata de puntos de referencia distintos. Para el relato comparativo y el reflexivo, la referencia siempre es con la Shoá. Se está analizando la Shoá, y a partir de lo que en ella sucedió, se puede llegar a analizar el pasado o el presente, y nuestra conducta en relación a ello.

Para el relato imaginativo, la Shoá es la inspiradora de un elemento artístico, que es utilizado por el docente como recurso didáctico, y que nos propone analizarnos a nosotros mismos.

Analizar nuestro pasado, nuestro presente y nuestro futuro como individuos, y especular en cuanto a lo que somos y lo que deberíamos ser.

La Shoá pasa a ocupar el lugar de un ejemplo, en el que se puso a prueba la integridad ética y moral de los sujetos todos – víctimas, victimarios, testigos pasivos o rescatadores solidarizados con las víctimas – y un ícono a tener presente, para guiar nuestro comportamiento cotidiano para con los demás y para con nosotros mismos.

Las tres construcciones narrativas anteriores, no dejan de ser formas de enseñar la Historia – aunque ésta mucho nos enseña sobre nosotros –, el relato imaginativo intenta enseñar sobre nosotros mismos, aquí y ahora.

En los relatos históricos, más allá de los espacios de opinión que siempre deben ofrecer, existe la verdad y la mentira, lo que fue y lo que nos gustaría que hubiera sido, lo que fue y lo que debió ser, o incluso lo que es y lo que debe ser. En el relato imaginativo o especulativo, también existe lo que puede llegar a ser si nos lo proponemos.

Enseñanzas

Sin duda que enseñar un tema como la Shoá requiere construcciones narrativas que combinen información, reflexión, comparaciones y sensaciones. La complejidad del tema, en cuanto que se trata de una realidad que por momentos supera la capacidad imaginativa de las personas, hace que se deba apelar, en no pocas ocasiones, a todos y cada uno de los componentes de las cuatro construcciones narrativas que hemos identificado a partir de nuestras observaciones.

Cada una de estas construcciones permite abordar una parte sustancial del fenómeno.

Si el docente no trabaja la suficiente información, probadamente documentada, es probable que el estudiante aprenda la Shoá, así como aprende esas tantas cosas que puede ver por la televisión, el cine o Internet, y sobre las cuales, con el pasar del tiempo, sembramos nuestras dudas o hasta incluso olvidamos. Se ven tantas cosas irreales o realidades a medias en los medios masivos de comunicación, que a veces no sabemos claramente si nos enfrentamos a un hecho histórico, a la elucubración de la imaginación de algún libretista, o algo intermedio entre estos dos extremos.

Esto no sólo haría aún más difícil de entender un fenómeno como la Shoá, sino que dejaría espacios abiertos, pasibles de ser penetrados por la gran corriente negacionista que, día a día, y alimentada por el fundamentalismo ideológico antisemita – sea éste neonazi, islamista, antisionista o proveniente de sectores retrógrados del cristianismo – pretende hacer creer que la Shoá no ocurrió, o que, cuando mucho, no tuvo las dimensiones que la historiografía ha demostrado que tuvo.

Incentivar la reflexión resulta imprescindible si se pretende promover positivas experiencias de aprendizaje. No existe cambio conceptual posible sin reflexión, así como difícilmente exista apenas comprensión de conceptos nuevos, si no es mediante un proceso reflexivo.

No enseñamos la Shoá simplemente para que nuestros estudiantes sepan de la tragedia, enseñamos para que la misma no vuelva a ocurrir jamás, aunque dudamos permanentemente sobre nuestro éxito en ese sentido. Por eso la reflexión es indispensable, conocer el por qué se hace fundamental.

Reflexionar sobre el papel de cada uno de los protagonistas de la tragedia, identificar el rol que cada sujeto debió o eligió tener durante la Shoá. Reconocer a las víctimas y a los victimarios. Preguntarse si hubo indiferentes, testigos que con su indiferencia se transformaban en cómplices, por lo tanto, victimarios. Y por fin, preguntarse sobre el propio rol en el presente. ¿Estamos siendo víctimas... o victimarios?

Y para esto, hay ocasiones en las que la comparación es necesaria. Puede servir para concretizar elementos que, por su lejanía temporal – no olvidar que sesenta años para un chico de 16 es mucho tiempo –, o por su nivel de abstracción, cuando se trata de acontecimientos que, si bien son realizados por humanos, no tienen lógica ni explicación racional alguna. El por qué puede resultar absolutamente incomprensible, y sólo viendo que es algo que ha ocurrido en diversas circunstancias, aunque tenga matices singulares (y esto es válido cuando enseñamos los aspectos más macabros así como los más positivos de la Shoá), podemos convencernos de que es real, aunque no lleguemos a comprenderlo completamente.

Pero sirve principalmente para reflexionar sobre nuestro papel hoy y ahora, frente a hechos que, incluso ocurriendo en escalas reducidas, son semillas de discriminación, intolerancia y odios que, bien – o quizás deba decirse mal – regadas, pueden germinar, transformándose en un recorte de la libertad de algunas personas, el fin de los Estados de Derecho, o un genocidio como los que en estos mismos momentos ocurren en más de un rincón del planeta.

Y por último, nos faltan las sensaciones. Las que nos permiten identificarnos con las víctimas, y repudiar a los victimarios.

Las que, más que penetrar en nuestra cognición, golpean en nuestro corazón, y nos hacen reaccionar. Nos generan conciencia de nuestro rol en el mundo, y de lo que podemos hacer para transformarlo.

Todos estos componentes están presentes en la narrativa que nuestros docentes utilizan para enseñar la Shoá. Y por eso creemos que desarrollan cursos potentes para el aprendizaje de nuestros estudiantes, aunque confirmar esta impresión nos obligaría a una investigación específica y muy diferente a la que realizamos.

Es notoria la predominancia del relato fáctico frente al resto, y que junto al reflexivo, conforman quizás más del 80 % de las narrativas que las docentes construyen en sus prácticas de enseñanza de la Shoá.

Pero pudimos observar que hay motivos para que esto sea así, y que no es, como le ocurrió a Rauner en su investigación[104], un modelo mental que se acciona cada vez que el docente se enfrenta al grupo de estudiantes.

[104] RAUNER, Gadi. Ob. Cit.

Tanto desde el objetivo que la presencia de esto talleres tiene en la currícula de estos colegios, así como a partir de aquellos que los propios docentes se proponen desde su planificación y hasta la hora misma de enfrentarse a la clase, se hace del relato fáctico y el reflexivo los componentes medulares de su construcción narrativa.

Por su parte, pudimos observar los riesgos que puede generar la comparación, cuando se está trabajando con chicos para los cuales el tema es tan caro, y sobre el que tienen una visión de fenómeno incomparable, desde que comenzaron a saber algo sobre él, ocho, nueve o diez años antes. Aunque vimos también el esfuerzo que las docentes hacen por no renunciar a utilizar esta construcción.

Seguramente, el relato comparativo pueda ser mucho más efectivo en contextos educativos en los que los estudiantes no se sientan tan "naturalmente" identificados con la Shoá, y esa sea quizás la forma de tener uno de los primeros acercamientos al tema.

Asimismo, en cuanto al relato imaginativo o especulativo, el problema pasa por el hecho de que, en estos colegios, el centro debe ser siempre la Shoá, por la significación "natural" que el tema tiene para sus estudiantes, y todo el espectro de valores que, a través de éste relato se pueden enseñar, se enseñan en función de que, un mundo que perdió estos valores, fue el que permitió que la Shoá ocurriera, e individuos que conservaron ciertos valores, fueron los que dieron a otros o a si mismos, la posibilidad de sobrevivir.

Esto es un proceso reflexivo, al cual, nuestras docentes, intentan llegar directamente por la vía del relato reflexivo.

El relato imaginativo o especulativo adquiere mayor relevancia cuando el centro de lo que se pretende enseñar, son los propios valores, y la Shoá es un ejemplo – que debe ser siempre considerado paradigmático –, de lo que puede ocurrir si no nos preocupamos por preservarlos, o el objeto que provoca la inspiración para que el artista produzca el material, que se transformará en el recurso didáctico a través del cual se abordaran esos valores que se pretenden enseñar.

Pero es hora de intentar responder a las preguntas que nos hiciéramos al plantearnos esta investigación. La primera, ¿qué narrativa utilizan nuestros docentes para enseñar la Shoá?, de algún modo ya ha sido contestada, pero vale la pena asociarla directamente con los conceptos teóricos, que, al plantearnos la pregunta presentamos.

Parecería estar claro que, desde una perspectiva basada en las ideas de Bruner, en nuestros docentes predomina la narrativa lógico-científica o paradigmática, frente al relato propiamente dicho, aunque nótese que no inocentemente categorizamos las construcciones narrativas que encontramos durante nuestras observaciones como relatos. Esto es, principalmente, porque reconocemos el esfuerzo que los docentes hacen, aún durante la utilización más estricta de un discurso fáctico, por buscar la sensibilización del estudiante para con el tema, por destacar en todo momento que se está hablando de seres humanos, buscando así activar, aquellos potenciales cognitivos que, según la teoría, sólo el relato puede activar.

Esto es tan así, que aun tratándose de estudiantes que por su historia personal están íntimamente vinculados con el tema – además de que no debemos olvidar que se trata de talleres optativos, por lo que quienes lo escogen es porque tienen un interés especial para con el tema, al menos

mayor que el que tienen para con otras opciones, también vinculadas al mundo judío, pero en forma totalmente diferente – igual vimos como las docentes se preocupan por dejarle espacios al relato comparativo y al imaginativo, intentando así asegurarse la activación de dichos potenciales cognitivos.

Esto ocurrió explícitamente, por ejemplo, en la primera de nuestras clases observadas, cuando luego de explicar el proceso que llevó a "La noche de los cristales rotos", apoyada en videos y fotografías, la docente utiliza las mismas fotografías desde las cuales obtuvo una serie de datos interesante, para plantearle a los estudiantes el ejercicio de, a la luz de lo visto, elegir aquella fotografía que consideren la más representativa del hecho.

Las respuestas fueron desde lo más simple: elegir aquella que presenta la mayor cantidad de cristales rotos, de lo cual se desprende el nombre puesto al pogromo ocurrido en la noche del 9 al 10 de noviembre de 1938 en las ciudades alemanas y austríacas, hasta aquella que, en su imagen, se destacan una serie de símbolos pertenecientes a la cultura judía, a la que se intentaba exterminar, generando en esos estudiantes un efecto identitario muy fuerte.

En el medio hubo quien se centró en el terrible daño material y cultural causado, la intensidad de la tragedia, la impotencia de las víctimas que son apresadas y marchan a los campos de concentración, así como la humillación que se buscaba generar en los judíos.[105]

Es que la narrativa no se compone solamente del lenguaje que el docente desarrolla en su clase, sino que incluye también el conjunto de los recursos didácticos que utiliza. Y cuando de por medio hay imágenes o la letra de

algún poema, aunque el discurso docente se centre en la información, es casi imposible evitar el elemento de sensibilización – cuasi natural – que dicho material provoca.

En otra de las clases observadas, que también reseñamos en este trabajo, mencionamos que la docente presentó a los estudiantes un poema, escrito por una niña de un gueto[106], que se utilizó para ver el rol que le toco a los niños asumir, para la sobrevivencia propia y del grupo

Aunque el discurso de la docente fue bastante fáctico – quizás en un típico caso de datos abrumadores – hubo un espacio al final para trabajar el tema del valor de la responsabilidad para con el otro, de cómo la extrema situación en la que estos chicos se encontraban, generaba un desarrollo extremo de dicho valor, expresado en la letra del poema. Pero por encima de ello, y si bien no hubo explícitamente una reacción que nos hable del desarrollo de un relato imaginativo, es imposible que, al leer dicho poema, no se hayan activado en quienes lo leyeron, todos esos potenciales cognitivos que sólo el arte es capaz de activar.

En síntesis, la narrativa que nuestros docentes emplean para enseñar la Shoá, en términos de Bruner, sería una combinación en la que, si bien predomina la narrativa lógico científica, el relato encuentra un lugar importante.

¿Es posible enseñar la Shoá a través del relato? Fue la pregunta que en definitiva nos hicimos mucho tiempo atrás, incluso antes de tener idea de que algún día haríamos esta investigación, y que en definitiva nos inspiró para elegir el tema a investigar, sabedores de que, los límites que teníamos para

[105] Observación de clase 1.
[106] Observación de clase 4.

esta investigación, apenas nos daría para aventurar una hipótesis en este sentido.

Es probable que sea posible, y aunque no debe ser jamás la única forma de enseñarlo, es imprescindible siempre darle un espacio al relato.

La Shoá es un hecho real, y que debe ser aprendido como tal, por lo que la narrativa lógico científica debe estar presente, en una proporción importante y suficiente, como para que al estudiante no le queden dudas de que la Shoá ocurrió, cómo ocurrió, cuándo y, sobre todo, por qué. Y es en ese por qué, en el que el relato habrá de tener lugar.

Claro que, si como dijimos antes, el por qué es el centro, quizás la proporción de relato que la construcción narrativa para enseñar la Shoá tenga, pueda ser mayor, y pasar a ser la parte sustancial. Pero jamás se debe renunciar a enseñar los hechos, a dejar bien claro que la Shoá fue una tragedia, que ocurrió en este mundo en el que aún nos toca vivir, pues el mismo no ha cambiado tanto como para pensar que no pueda volver a ocurrir nuevamente.

Por último, nos corresponde hacer una confesión.

Cuando nos planteamos esta investigación, lo hicimos con cierto grado de escepticismo, suponiendo, más guiados por un prejuicio que por un argumento válido, que los espacios para la enseñanza de la Shoá, prácticamente se limitaban a construir un relato fáctico y difícil de apropiar por los estudiantes.

Las observaciones de clase nos han demostrado completamente lo contrario. Si bien el relato fáctico y el reflexivo son los predominantes, la forma en la

que se los presenta, los recursos didácticos con los que trabajan, y por supuesto, la calidad y el entusiasmo con el que las docentes trabajan, plenamente concientes del papel que su curso tiene en la formación identitaria de sus estudiantes, generan en estos últimos un vínculo con el tema, que estamos seguros acompañará a esos chicos por el resto de sus vidas.

Entender esto ha sido, en lo personal, la satisfacción más grande que este trabajo nos ha generado.

Referencias bibliográficas

A Teachers Guide to the Holocaust. Jewish History Resource Center. The Hebrew University of Jerusalem. 2001 <http://www.dinur.org/resources/resourceCategoryDisplay>

ALONSO, L.E. 1998. *La Mirada Cualitativa en Sociología. Una aproximación interpretativa.* Madrid: Editorial Fundamentos.

BAUER, Y. Diciembre 2005. *La Segunda Guerra Mundial, Shoá y genocidio.* En: Revista Nuestra Memoria. Año XI, (26), pp. 27 – 35.

BEN AMI, S. 1999. *Israel entre la Guerra y la Paz.* Barcelona: Ediciones Grupo Zeta.

BEN DROR, G. 2003. *La Iglesia Católica Ante el Holocausto. España y América Latina, 1933 – 1945.* Madrid: Alianza.

BOLIVAR BRAVO, E. *Arte y Educación.* En: Revista digital Ecovisiones. [online] (6) pp. 15 – 18, 2005 [citado julio de 2005]. <www.ecovisiones.cl/revista/6/arteyeducacion.pdf>

BRANSFORD, J. D.; NANCY, J. V. *Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus implicancias para la enseñanza.* En: RESNICK, L.; KLOPFER, L. 1989. *Currículum y Cognición.* Buenos Aires: Aique. pp. 275 – 324.

BRONSTEIN, A y otros. 1990. *Vida y muerte en comunidad. Ensayos sobre judaísmo en el Uruguay.* Montevideo: Kehilá.

BRUNER, J. 1998. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Barcelona: Gedisa editorial.

BRUNER, J. 2000. *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Aprendizaje Visor.

BRUNER, J. 2003. *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BRUYN, S. 1972. *La Perspectiva Humana en Sociología.* Buenos Aires: Amorrortu.

CALVAR, D. Diciembre de 2003. *Arte e ideologías autoritarias en el silgo XX.* En: Revista *Inmediaciones de la comunicación.* Año IV, (4), pp. 125 – 132.

CAMILLONI, A. y otros. 1996. *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires: Paidós.

CAMILLONI, A. y otros. 1998. *La Evaluación de los Aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

CARBONELL, J. 2001. *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid: Morata.

CARRETERO, M. 1995. *Construir y enseñar las ciencias experimentales*. s.l.: Aique.

CARRETRO, M. 1998. *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje.* Buenos Aires: Aique.

CYJON, R. 2006. *Marcados para siempre.* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

DAVID, J. 1996. *De las cenizas a la vida. Nuevos abordajes para trasmitir el Holocausto.* Montevideo: EPPAL.

DEDE, Ch. 2000 *Aprendiendo con tecnología.* Buenos Aires: Paidós.

DE LA TORRE, S.; BARRIOS, O. 2000. *Estrategias Didácticas Innovadoras. Recursos para la formación y el cambio.* Barcelona: Octaedro.

DE MICHELI, M. 2001. *Las Vanguardias Artísticas del Siglo XX.* Madrid: Alianza Editorial.

DIAZ BARRIGA, A. 1995. *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico.* Buenos Aires: Aique.

DIAZ BARRIGA, A. 1995. *Didáctica. Aportes para una polémica.* Buenos Aires: Aique.

EDUCATION CENTER AND MEMORIAL. 2005. *PROGRAMA INTEGRAL CURRICULAR*. Houston: Holocaust Museum Houston.

EISNER, E. W. 1998. *El Ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona: Paidós.

EISNER, E. W. 1998. *Cognición y Currículum. Una visión nueva.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

EISNER, E. W. 2002. *La escuela que necesitamos.* Buenos Aires: Amorrortu editores.

ELLIOT, J. 2000. *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid: Morata.

GASALLA, F. 2001. *Psicología y cultura del sujeto que aprende*. Buenos Aires: Aique.

GITLIS, B. 1997. *Las películas del odio. El cine nazi en guerra contra los judíos.* Jerusalem: ALFA.

GOLDSTEIN, Y. *Dilemas Educativos en la Enseñanza de la Shoá.* En: Revista Nuestra Memoria, Año VIII, (18), Agosto 2001, pp. 35- 38.

GOLDSTEIN, Y. *Coping Educationally with the Holocaust Period in Latin America.* En: Holocaust and Education, pp. 23-33, 1999.

GUTMAN, I. 2003. *Holocausto y memoria.* Jerusalem: Centro Zalman Shazar de Historia Judía y Yad Vashem.

Hagshamá. Sitio de divulgación de la Organización Sionista Mundial. 2006. <www.wzo.org.il/es>

JACKSON, Ph. W. 1999. *Enseñanzas implícitas.* Buenos Aires: Amorrortu editores.

JACKSON, Ph. W. 2002. *Práctica de la enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.

JACKSON, Ph. y otros. 2003. *La Vida Moral en la Escuela.* Buenos Aires: Amorrortu editores.

Learn. Aprendiendo acerca del Holocausto a través del Arte. World ORT; Museo Beit Lohamei Haghetaot. 2005
<http://art.holocaust-education.net/learn.asp?langid=4&submenu=2>

LEVINAS, M. L. 1998. *"Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación".* Buenos: Aires. Aique.

LITWIN, E. 1997. *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires: Paidós Educador.

MAXWELL, J. A. 1996. *Qualitative Research Design. An interactive approach.* s.l.: Sage.

Mc. EWAN, H.; EGAN, K. 1998. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires: Amorrortu editores.

MEIRIEU, Ph. 1992. *Aprender, sí. Pero ¿cómo?.* Barcelona: Ediciones Octaedro.

MILGRAM, A. 2003. *Entre la Aceptación y el Rechazo. América Latina y los refugiados judíos del nazismo.* Jerusalem: Yad Vashem.

MORIN, E. 2000. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro.* Caracas: IESALC, FACES/UCV, CIPOST.

NAPOLITANO, D. 2005. *El Holocausto: Una Guía para Maestros de Escuelas Católicas.* [online] [citado marzo del 2006]. Disponible en Internet. <http://www.ushmm.org/education/foreducators/resource/catholic/spanish.php>

PEREDNIK, G. D. *Didáctica de la Shoá.* En: Revista El Catoblepas. 46(5), [online] [citado en junio del 2005] Disponible en Internet. <www.nodulo.org/ec/2005/no46p05.htm>

PERKINS, D. 2001. *La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* s.l.: Gedisa.

RAUNER, G. *El Modelo Mental en Acción de los Maestros con Respecto al Aprendizaje*. En: Revista Iberoamericana de Educación [online], 10 de diciembre 2003. [citado agosto del 2005] <http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/552Rauner.PDF>

Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research. Task Force for International Cooperation on

Holocaust Education, Remembrance and Research
2006<http://taskforce.ushmm.org/>
TAYLOR, S. J.; BOGDAN. R. 1987. *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación.* Barcelona: Paidós.
TEDESCO, J. C. 2000. *Educar en la sociedad del conocimiento.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. 2005
<http://www.ushmm.org>
VALENTI, E. 2005. *La Caída.* En: Suplemento BITACORA, (La República), año V, (222), p. 3.
VALLES, M. 1997. *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid. Editorial Síntesis.
VYGOTSKI, L. S. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.
VYGOTSKY, L. S. 1987. *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: La Pleyade.
WITTROCK, M. C. 1989. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos.* Barcelona: Paidós Educador.
Yad Vashem. Museo y Escuela de Estudios Internacionales del Holocausto de Jerusalem. Yad Vashem. Museo y Escuela de Estudios Internacionales del Holocausto de Jerusalem. 2005 < www.yadvashem.org.il>
ZADOFF, E. 2004. *Shoá. Enciclopedia del Holocausto.* Jerusalem: Yad Vashem.

MoreBooks! publishing

yes

i want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at

www.get-morebooks.com

¡Compre sus libros rápido y directo en internet, en una de las librerías en línea con mayor crecimiento en el mundo! Producción que protege el medio ambiente a través de las tecnologías de impresión bajo demanda.

Compre sus libros online en

www.morebooks.es

VSG
VDM Verlagsservicegesellschaft mbH

VDM Verlagsservicegesellschaft mbH
Heinrich-Böcking-Str. 6-8
D - 66121 Saarbrücken

Telefon: +49 681 3720 174
Telefax: +49 681 3720 1749

info@vdm-vsg.de
www.vdm-vsg.de