



Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**MEMORIA Y TESTIMONIO DEL  
HOLOCAUSTO: UNA PROPUESTA  
PARA TRABAJAR LA EMPATÍA  
HISTÓRICA**

*Iñaki Serrano Iriarte*

*Trabajo de Fin de Máster Universitario en Formación del  
Profesorado de Educación Secundaria (UPNA)*

*Curso 2019-2020*

*Tutor: César Layana Ilundain*

## **RESUMEN:**

El Holocausto representa uno de los paradigmas del horror y la barbarie que azotaron al siglo XX. Este ha quedado inmortalizado en la cultura popular a través de la literatura, el cine, videojuegos, monumentos o espacios de memoria. Nos es un tema conocido y, sin embargo, el sufrimiento y dolor de las víctimas no ha impregnado en su totalidad a la sociedad europea. Se está perdiendo la sensibilidad y la cercanía con los relatos de las personas que sufrieron las políticas del III Reich. No resulta tan extraño, pues este fenómeno coincide con la desaparición de testigos directos que puedan narrar lo que vieron y sintieron ante las atrocidades que comprenden la *Shoa*.

Por otro lado, 2020 celebra el septuagésimo quinto aniversario de la liberación de los campos de concentración. Ante este panorama actual, la propuesta didáctica que se ha elaborado pretende que el alumnado comprenda su papel como receptor de la memoria que no puede perderse, y quede como transmisor que ofrezca soluciones a los problemas del presente y del futuro. A través de técnicas de escritura creativa, alumnos y alumnas deberán componer una revista que contenga narrativas ficcionales con aspecto de verosimilitud. Para ello, se introducirán en uso de fuentes históricas; concretamente, testimonios. El testimonio servirá de base para acercarnos a un pasado turbulento, conocido y del cual podemos extraer conclusiones aplicables a las políticas del presente. De hecho, tras la redacción de *In Memoriam*, título de la revista, alumnos y alumnas deberán componer una disertación en la cual plasmen las enseñanzas que el Holocausto puede ofrecer a la sociedad actual. Finalmente, la propuesta didáctica contempla el debate histórico que surge de la disertación, así como la evaluación personal y coevaluación que pretenden fomentar el pensamiento crítico y el trabajo colectivo, herramientas indispensables en la formación íntegra del alumnado.

**PALABRAS CLAVE:** Holocausto, Memoria, Testimonio, Pensamiento histórico, Empatía histórica.

## **ABSTRACT:**

Holocaust represents one of the paradigms of horror and barbarism of the twentieth century. It has been represented in popular culture due to literature, movies, videogames, monuments, and memory spaces. Even if it is a known aspect of our culture, the suffering and the pain of the victims has not impregnated European society in its whole. Sensibility and closeness with victims of III Reich are being pulled apart. It is not strange at all, because it matches with the death of those who could speak about what they watched and felt because of *Shoa's* atrocities.

On the other hand, 2020 remembers the seventy-fifth anniversary of concentration camps freedom. Because of this panorama, the didactic proposal that has been redacted aims to students learn they are receptors of the Memory and are transmitters too in order to give answers to problems of present and future. By using creative writing techniques, they must create an historic magazine that contains fictional but realistic articles. For that purpose, students will use historical sources; specifically, testimonies. Testimony will

help them get close to a turbulent and known past, which will be suitable to learn conclusions of our present. After composing the magazine, called *In Memoriam*, they must redact a dissertation that shows the knowledge that Holocaust can give us. Finally, the didactic proposal contemplates an historic discussion from the dissertation. In addition, they must carry out a self-assessment and the evaluation of their partners in order they develop critic thinking and collective work. Both are essential tools in a complete formation of our students.

**KEY WORDS:** Holocaust, Memory, Testimony, Historical Thinking, Historical empathy.

## **SI ESTO ES UN HOMBRE**

Los que vivís seguros  
En vuestras casas caldeadas  
Los que os encontráis, al volver por la tarde,  
La comida caliente y los rostros amigos:  
Considerad si es un hombre  
Quien trabaja en el fango  
Quien no conoce la paz  
Quien lucha por la mitad de un panecillo  
Quien muere por un sí o por un no.  
Considerad si es una mujer  
Quien no tiene cabellos ni nombre  
Ni fuerzas para recordarlo  
Vacía la mirada y frío el regazo  
Como una rana invernal  
Pensad que esto ha sucedido:  
Os encomiendo estas palabras.  
Grabadlas en vuestros corazones  
Al estar en casa, al ir por la calle,  
Al acostaros, al levantaros;  
Repetídselas a vuestros hijos.  
O que vuestra casa se derrumbe,  
La enfermedad os imposibilite,  
Vuestros descendientes os vuelvan el rostro.

**Primo Levi** (1956). Si esto es un hombre, El Aleph, 1987

# ÍNDICE

I.	Introducción.....	5
II.	Marco teórico.....	7
1.	Marco epistemológico .....	7
1.1.	Memoria .....	7
1.2.	Testimonio.....	18
1.3.	Holocausto.....	23
2.	Marco didáctico .....	35
3.	Marco curricular .....	45
III.	Propuesta didáctica .....	49
1.	Introducción y objetivos .....	49
2.	Desarrollo de la propuesta .....	52
3.	Secuencia didáctica.....	56
4.	Evaluación .....	58
IV.	Conclusión.....	63
V.	Bibliografía.....	66
VI.	Anexos .....	68
	Anexo 1: extractos del <i>Diario de Ana Frank</i> .....	68
	Anexo 2: testimonios audiovisuales de víctimas del Holocausto.....	70
	Anexo 3: fotografías históricas a partir de las cuales componer los artículos de la revista <i>In Memoriam</i> .....	71
	Anexo 4: fichas de trabajo con los testimonios .....	82
	Anexo 5: autoevaluación y coevaluación .....	83

## I. INTRODUCCIÓN

Con este trabajo se pretende realizar una aproximación en el aula a la memoria histórica de las víctimas de la *Shoa* como medio para trabajar en el aula la empatía histórica y fomentar el pensamiento crítico e histórico a través de la lectura y escucha de testimonios de víctimas de este acontecimiento, paradigma del Horror del siglo XX.

He seleccionado este modelo de genocidio porque resulta de interés para el alumnado. Lo es porque nos demuestra que en determinados momentos de la Historia el ser humano ha actuado con gran crueldad contra los miembros de su propia especie apoyándose en argumentos raciales y motivados por el miedo y el odio. Alumnos y alumnas pueden empatizar con las víctimas de este suceso porque en su mayoría tienen una representación social de este acontecimiento (ya sea por películas, series, videojuegos, etc.) e intuyen que del sufrimiento de las víctimas se pueden extraer conclusiones aplicables a nuestro presente y futuro. Los adolescentes suelen tener un elevado sentido de la justicia; por ello, ahondar en los horrores del Holocausto puede avivar su dimensión ética y hacerles reflexionar sobre el papel que juegan ellos para no perpetuar los errores del pasado. Como docentes tenemos la misión de acompañar al alumnado en su proceso educativo y ayudarles a profundizar en el contenido que viene dado del curriculum. El método socioafectivo del aprendizaje defiende que el aprendizaje es mayor cuando intervienen los sentimientos en el proceso, ya que el alumnado recuerda con mayor precisión los datos que le impactaron, lo que también refuerza el interés que demuestra por el contenido enseñado. Por otro lado, hemos alcanzado la primera veintena del siglo XXI. Este hecho me hizo reflexionar acerca de las víctimas supervivientes que puedan quedar vivas y puedan legarnos la traumática experiencia a la que fueron sometidas. Creo que debemos perpetuar ese legado a través de la Memoria, y la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo (tanto en 4º de la ESO como en 1º de Bachiller) puede ser un ámbito adecuado desde el cual reforzar este proyecto. Podemos ayudar a entender a nuestro alumnado que tienen un papel importante como herederos y otorgantes de una cultura de paz que se base en el conocimiento de las equivocaciones que se cometieron en el pasado. Por estos motivos he decidido que el Trabajo de Fin de Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria tenga esta orientación.

Gracias al proyecto que queda expuesto a lo largo del trabajo se intentará que no solo memoricen hechos y datos en la asignatura que impartimos, sino que puedan extraer conclusiones de la profundidad que se espera de ellos y que desarrollen un pensamiento histórico crítico. El uso de testimonios directos resulta de interés porque nos ofrece una forma diferente de acercarnos al pasado, al utilizar una fuente a la que no se suele acudir en la Educación Secundaria Obligatoria. A este motivo se le suma el hecho de que el contenido de los testimonios tampoco suele ser considerado como relevante para entender el Holocausto, causas y consecuencias; sin embargo, permite que aflore el interés del alumnado por este tipo de sucesos. Así, se trabajaría de forma indirecta la competencia ética y ciudadana que exige cualquier tipo de educación. Permitiríamos que alumnos y alumnas identificaran las injusticias que se han cometido en momentos determinados de la Historia para que a la vez pudieran extrapolar ese sentimiento ante casos del presente. De esta forma, enlazaríamos con algunos problemas socialmente relevantes que puedan

tener algún rasgo en común con las políticas racistas del III Reich: genocidio de Ruanda, discriminación del sector indígena de países latinoamericanos como Bolivia, conflicto árabe-israelí, etc.

Una vez concluido el proyecto, alumnos y alumnas deberían ser capaces de comprender con mayor profundidad las consecuencias que tuvo la *Shoa* en la comunidad judía, al menos a través de las experiencias narradas en los testimonios de las víctimas. Para ello, deberían poder seleccionar la información relevante que se desprende de los testimonios con los que trabajemos en el aula. Además, deberían poder recomponer escenas y vivencias para las cuales deberían recurrir a la competencia de la empatía histórica, que forma parte del aprendizaje del pensamiento histórico, necesario para comprender la Historia como una enseñanza que va más allá de la memorización de fechas y acontecimientos. La composición para la cual deberían usar técnicas de escritura creativa puede resultar provechosa para un alumno o alumna que se enfoca hacia el ámbito humanístico, social y lingüístico como opción de estudios. De esta forma, el ejercicio podría complementarse con otras asignaturas como Lengua Castellana y Literatura, en la que resulta imprescindible que escriban y compongan relatos. Por último, esta propuesta didáctica resulta de gran valor para la formación de un alumnado responsable, crítico e interesado en la sociedad en la que vive. Ofrecer respuestas a partir de los hechos del pasado es una de las grandes cualidades que nos ofrece el estudio de la Historia. Por ello, el proyecto en sí es edificante al servir de utilidad práctica del ejercicio de esta disciplina. Fomentar el pensamiento crítico es fundamental para que alumnos y alumnas puedan desenvolverse en los acontecimientos políticos y sociales que vivan, comprender sus causas y ser capaces de darle una respuesta. Por ello, considero que sería una propuesta interesante que aplicar en el aula.

En conclusión, el proyecto pretende demostrar que los testimonios son fuentes históricas de relevancia que animan al alumnado a indagar acerca de los acontecimientos en que se insertan, y a su vez a realizar un trabajo en grupo. Por lo tanto, los objetivos que se pretenden conseguir con el trabajo son los siguientes:

- Desarrollar una propuesta que exija al alumnado identificar y ejemplificar a través de relatos las consecuencias que el Holocausto tuvo en las víctimas que formaban parte de la comunidad judía.
- Producir una revista histórica siguiendo una planificación establecida por el docente que se componga de narraciones basadas en la información extraída de fuentes testimoniales examinadas, interpretadas y comparadas por los alumnos y alumnas.
- Evaluar el grado de adquisición de la competencia de la empatía histórica a través de una disertación y debate posterior en los que el alumnado deba argumentar y justificar su opinión sobre una cuestión histórica que enlaza pasado, presente y futuro.

## II. MARCO TEÓRICO

### 1. MARCO EPISTEMOLÓGICO

En este apartado realizaré un estudio sobre la memoria histórica, el testimonio y el Holocausto. Abordaré estos conceptos para que la propuesta didáctica pueda tener una fundamentación teórica sólida, y el alumnado pueda llegar a comprender de qué hablamos cuando nos referimos a la memoria histórica derivada de este acontecimiento tan paradigmático de los horrores del siglo XX.

#### 1.1. MEMORIA

La Memoria puede considerarse un concepto político, porque afecta al modo en que nos pensamos en relación con el poder. De esta forma, podríamos definir la memoria histórica como el conjunto de iniciativas de carácter público (y no necesariamente político) destinadas a difundir o consolidar una determinada interpretación de algún acontecimiento del pasado de gran relevancia para determinados grupos sociales, políticos o para el conjunto de un país. Sin embargo, puede considerarse subjetiva, parcial y manipulable. Estas características la alejan de la pretensión de objetividad y sistematicidad de algunas disciplinas, como el derecho (González Calleja, 2013). Esta tiene un carácter multiforme, y por ello manifiesta diferentes dimensiones epistemológicas, lo que la hace no estar exenta de conflictos. Para unos, la Memoria debe tratar funciones de deber moral, por lo que se enfrenta a la “barbarie”, al “horror”; es decir, se basa en conocer la Historia para evitar que se repita. Para otros, el olvido, en un principio contrario a la Memoria, es un mal necesario para garantizar la viabilidad de una vida social y política relativamente estable. De esta forma, estos defienden la idea de no remover el pasado si eso implica la reapertura de viejas heridas (Saravia Méndez, 2014). Lo hacen bajo la suposición de que aquella persona que no logra superar un trauma o admitir la realidad de la pérdida sigue viviendo su pasado en vez de integrarlo en el presente, identificándose la Memoria con la melancolía (González Calleja, 2013). Por lo tanto, se defiende la idea de que la Memoria no puede depender exclusivamente de aquellos que han sido reconocidos como víctimas. La cesión total a las víctimas puede provocar el enquistamiento de determinados conflictos y evitar formas de reconciliación. Esto no significa que haya que restarse privilegios epistémicos a las víctimas, o que haya que desoír sus voces. Sí que se ha de tener en cuenta que las memorias personales, como las oficiales, no son incuestionables. Por lo tanto, la ciudadanía debe sentirse concernida ante el daño, si este ha de ser atendido también públicamente (Saravia Méndez, 2014).

La Memoria, además, se hace en presente, no en pasado. Las significaciones sobre el pasado que en ella se producen tienen que ver con el presente y con el futuro <sup>1</sup> (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, pág. 121). Así, las relaciones entre Historia y Memoria se hacen inevitables. Elizabeth Jelin estableció



tres nexos para relacionarlas. En primer lugar, la Memoria vista como recurso para la investigación histórica; es decir, como fuente crucial de conocimiento “aún en sus tergiversaciones, desplazamientos y negaciones”. En segundo lugar, la Historia puede servir como mecanismo a través del cual “cuestionar y probar críticamente los contenidos de las memorias”. Finalmente, la Memoria en sí puede ser objeto de investigación histórica. De esta forma, ambos conceptos quedan entrelazados. Ambos son formas de representación del pasado. Mientras que la Historia tuvo un papel público clave durante mucho tiempo, en los últimos años ha sido desplazada parcialmente por la Memoria (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, págs. 104, 107).

Los marcos generales que sirven de contexto a la Memoria son el espacio, el tiempo y el lenguaje. Cada grupo social especifica estos marcos desde sus propias representaciones y necesidades. Son sistemas lógicos, de sentido, cronológicos, que anticipan el recuerdo y designan el papel y lugar que el recuerdo individual está llamado a desempeñar. Además, se desenvuelven en el devenir histórico; es decir, que no se pueden mantener al margen de los hechos políticos, sociales, culturales, económicos, etc. que se producen. El lenguaje se encuentra en la base del marco social de la Memoria, y es considerado un sistema simbólico de carácter convencional. Al individuo siempre se le imponen formas de reconocimiento y fijación del tiempo, espacio y orden de acontecimientos. Por ello, el individuo recuerda lo que sucedió en el pasado buscando como apoyo los marcos de la memoria social. En esa reconstrucción intervienen olvidos, deformaciones, manipulaciones, etc. La memoria individual, mientras, parece diluirse en una categoría colectiva como la de “marco”. La pertenencia a un grupo social aporta a la memoria individual un marco y una serie de patrones que seguir: el lenguaje, la escritura, los constructos orales, espaciales, materiales, corporales, etc.; de la vida social y cultural, las cuales son también los lugares de permanencia de la memoria social (Saravia Méndez, 2014).

Me parece muy interesante que, para hablar de la Memoria, podamos hacer una distinción entre la recuperación del pasado y su consiguiente utilización. Todorov pensaba que el poder público no debía alentar la formación de ninguna política en el ámbito de la anamnesis, sino que debía ser la sociedad la que decidiera cuál de las narraciones disponibles era la que resultaba más adecuada. No obstante, su hipótesis ofrecía algún desajuste, ya es que es muy complicado que la política se mantenga al margen de esta cuestión. De esta forma, en los procesos de institucionalización de la Memoria intervienen tres fuentes discursivas. En primer lugar, la persona que relata el daño que ha sufrido. En segundo lugar, la persona que le atiende y le escucha. Y en tercer lugar quien enuncia y califica. Según Saravia este último agente colabora en la elaboración de la Memoria mediante la construcción de instrumentos de definición pública, así como la eliminación de obstáculos normativos que pudieran existir.

La conformación de la Memoria es comunitaria, a pesar de que en ocasiones pueda considerarse subjetiva e individual. Por ello, todos los Estados colaboran en un relato común compartido por la ciudadanía para cumplir con la función de profundizar los valores democráticos, aunque a veces traten de monopolizarlo. Por eso, su construcción es política (Saravia Méndez, 2014). Sin embargo, se debe encontrar un equilibrio entre las tensiones que generan quienes quieren rescatar una memoria parcial, que proporciona identidad a un grupo determinado, y quienes buscan construir una memoria colectiva (Escudero, 2013, pág. 62). Por ejemplo, es complicado afirmar que toda la sociedad alemana fuera de ideología nazi; de hecho, el nazismo fue represivo también contra la propia sociedad alemana. Se reorganizó la sociedad civil de Alemania a través del terror ejercido en centros clandestinos de detención contra disidentes políticos, desocupados, homosexuales, delincuentes comunes, etc. Destacó la violencia desatada en el aniquilamiento sistemático de tres de sus colectivos socioculturales más relevantes: el pueblo judío, el pueblo gitano y los pueblos eslavos (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, pág. 96).

*Los marcos sociales de la Memoria* (1925) y *La memoria colectiva* (1949) de Maurice Halbwachs pueden resultar de gran interés para entender el concepto de memoria colectiva, ya que su labor intelectual condensa una serie de preocupaciones en torno a las relaciones que se establecen entre la sociedad y Memoria desde la mirada sociológica, haciendo hincapié en el valor ético de la memoria colectiva. De esta forma, esta funciona como una especie de manto que recubre las memorias individuales sin que se produzca una identificación plena entre ambas (Saravia Méndez, 2014). También, asumió que estaba sesgada hacia el olvido de lo negativo, para construir una imagen positiva del pasado y de la colectividad (González Calleja, 2013).

Siguiendo la misma línea, Yosef Yerushalmi defendía que la memoria colectiva de cualquier grupo humano se construye rescatando del olvido aquellos hechos que se consideran ejemplares para dar sentido a la identidad y destino del grupo (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, pág. 104). Por lo tanto, la memoria colectiva funciona como un relato en el que no solo aparece el pasado, sino el presente y el porvenir. Un relato vivo que toma como base a sus elecciones y selecciones, una Memoria formada conjuntamente por los miembros de un grupo. Por eso, se debe recordar con la condición de encontrar, en los marcos de la memoria colectiva, el lugar de los acontecimientos pasados que resulte de interés (Saravia Méndez, 2014). Así, vemos cómo va tejiéndose una relación entre Memoria y olvido.

El olvido es un término que en principio parece opuesto a la Memoria, y en torno al cual se genera un debate que genera controversia, ¿es bueno o necesario el olvido? Es complicado definir o expresar grandes experiencias de daño, y también lo es tener la respuesta para sanar esas experiencias. Se puede pensar que la Memoria, como actividad intelectual, actúa mediante el recuerdo o el olvido de actos y hechos a través de distintos

dispositivos comunicacionales: la palabra, las imágenes y los símbolos. Todorov pensaba que, la Memoria, como tal, puede ser considerada como una selección. Esa selección provocaría que algunos rasgos del suceso fueran conservados, otros rasgos marginados y otros finalmente olvidados (Saravia Méndez, 2014). Así, la Memoria sobre hechos traumáticos está vinculada al olvido, y existe una concepción muy negativa del olvido como carencia de la Memoria. Sin embargo, algunas políticas del olvido intentaron borrar de la memoria colectiva algunos acontecimientos traumáticos. Por ejemplo, en el año 403 a.c. se forzó a olvidar para mantener la unidad política de Atenas tras la guerra civil. Bajo pena de muerte se obligó a los ciudadanos a no “recordar los males del pasado”. Otro ejemplo podríamos encontrarlo en la *damnatio memoriae*, una práctica de la antigua Roma que consistía en condenar el recuerdo de un enemigo del Estado tras su muerte. Otro dato revelador es que la palabra *amnistía* procede del griego Ἀμνησία (amnesia), y hace referencia al olvido voluntario, político, jurídico, etc., dictado por la razón del Estado. Así, se pone de manifiesto cómo el olvido puede ayudar a preservar o restaurar un bien común, como lo es la convivencia. De hecho, se arguye que algunos recuerdos del pasado pueden incitar el deseo de venganza, y que algunos abusos de la Memoria pueden ser perniciosos. Algunos de ellos pueden distorsionar la veracidad de los hechos, y dar pie a la manipulación, la banalización, la instrumentalización de la Memoria, etc. Un ejemplo de estos abusos puede darse en el ámbito de la identidad. La manipulación de la Memoria puede practicarse en relación con este ámbito al intentar reforzar una tesis u otra, generalmente relacionada con una ideología (González Calleja, 2013). Los que piensan que lo mejor es “echar al olvido” las memorias particulares que se puedan transmitir defienden que es la mejor forma de mirar hacia delante (Saravia Méndez, 2014).

Por otro lado, aunque el olvido se ha utilizado con estos fines considerados beneficiosos para el conjunto de la sociedad, también tiene sus aspectos negativos. Actualmente las democracias deben resolver dilemas relacionados con las violaciones graves de los derechos humanos, producidas en contextos de guerras civiles o regímenes totalitarios. La justicia que merecen las víctimas de tales violaciones ha pasado en ocasiones por el olvido para lograr la pacificación social; sin embargo, ¿dónde quedan los derechos de verdad, justicia y reparación de las víctimas que han sufrido una violación de sus derechos de magnitud superior? (Escudero, 2013, págs. 16-18). Elie Wiesel mira constantemente hacia atrás, y se hace la siguiente pregunta: “¿Qué papel juega la Memoria?”. Defiende que la Memoria la llevamos realmente en el corazón, y que por lo tanto lo peor que se podría hacer es “olvidar” (Barret-Ducrocq, 1998, pág. 225). La obligación al recuerdo ya aparecía en el Antiguo Testamento, como un mandato divino al pueblo de Israel para recordar las injusticias pasadas y que así se preservara la identidad (González Calleja, 2013). El intento actual por preservar el pasado por parte de instituciones y organizaciones se vinculan al desarrollo de las tecnologías de la información y su impacto en la conservación y difusión de testimonios (Saravia Méndez,

2014). Muchas sociedades contemporáneas han experimentado traumas colectivos. El trauma se considera el acontecimiento que afecta profundamente al conjunto de creencias esenciales de la persona, a su visión de sí mismo y del mundo. Además, a mayor intensidad de los hechos sufridos, mayor se considera la presencia de síntomas psicológicos traumáticos, especialmente cuando se ha producido violencia grave en el proceso (represión, aniquilamiento, etc.), como en el caso de un genocidio (González Calleja, 2013).

Cuando los deportados de los campos de exterminio volvieron a sus zonas de origen, en 1945, querían contar su tragedia; sin embargo, poca gente estaba dispuesta a escucharlos. No encontraban el sentido de hacerlo, y recomendaban a los que volvían que debían olvidar, o intentarlo. De esa forma, podrían rehacer sus vidas. A través de esta experiencia, se le enseñó a la juventud que el olvido era la opción preferente, un consejo pedagógico y terapéutico (Barret-Ducrocq, 1998, págs. 222-223). Como esta historia era difícil de contar, pasaron muchos años de silencio. Se pretendió echar un manto de olvido sobre los horrores del Genocidio. Nadie quería recordar las pesadillas, los horrores de lo que habían vivido. Sin embargo, poco a poco las víctimas salieron de su silencio, y de esta forma se empezó a escuchar y prestar atención a sus relatos. De hecho, los silencios de la posguerra permitieron sostener la impunidad de muchos criminales. Ese pudo ser uno de los motivos por los que en los años de la posguerra pudieron continuar las políticas genocidas de distintos gobiernos, ya que la comunidad internacional no las pudo o no las quiso evitar (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, pág. 94). Ante esta forma de afrontar el trauma, la experiencia práctica de psicólogos en procesos de acompañamiento psico-social a víctimas de emergencia o de violencia política corrobora que un episodio traumático no se olvida de forma sencilla (Escudero, 2013, pág. 33). Por ello, hoy en día el olvido no es bien visto en la cultura occidental contemporánea, ya que amenaza la supervivencia de la propia identidad. Por lo tanto, la Memoria queda como fuente de seguridad (González Calleja, 2013).

A pesar de esta dicotomía entre olvido y Memoria, González Calleja defiende que Memoria y olvido no son opuestos. Cree que hay un olvido “bueno”, cuyo objetivo es sanar las “lesiones de la Memoria”. Al igual que Halbwachs decía que la memoria colectiva estaba orientada hacia el olvido de lo negativo y el recuerdo de lo positivo, Paul Ricoeur observó que solemos hablar de la obligación de recordar, pero nunca lo hacemos del deber de olvidar. La Memoria tiene sentido cuando se le permite el olvido, por tanto. Generalmente solemos pensar en el olvido represivo; es decir, aquel que tiene la voluntad de borrar hechos y procesos propios del propio pasado con un fin determinado. Sin embargo, también existe el olvido pasivo, activo, selectivo o evasivo. También Todorov creía que la Memoria no se opone al olvido. Defendía que el olvido puede ser “necesario” en la vida individual y colectiva para ver las cosas sin la pesada carga de la Historia, y por ello creía que recordar el pasado es, en democracia, un derecho legítimo, pero no debe

convertirse en un deber. Para él, sería de una crueldad infinita recordar a alguien, sin cesar, los acontecimientos más dolorosos de su pasado: el derecho al olvido existe también. Por su parte, el historiador Ernst Renan dijo que:

“El olvido, e incluso diría que el error histórico, son un factor esencial para la creación de una nación, y de aquí que el progreso de los estudios históricos sea frecuentemente un peligro para la nacionalidad (...). La esencia de una nación es que todos los individuos tengan muchas cosas en común, y también que todos hayan olvidado muchas cosas” (González Calleja, 2013).

Siguiendo esta línea, se dice que lo que funciona realmente como antítesis del olvido es el silencio. El silencio oficial o social sobre sucesos traumáticos del pasado desempeña un papel importante en la legitimación de las sociedades actuales. No obstante, el olvido no puede imponerse ni abolirse por decreto, ya que suele desencadenar recuerdos. Esto es así porque olvido y recuerdo pertenecen al ámbito de las emociones, y alcanzan su pleno desarrollo en el espacio moral y cívico, no en el científico que corresponde a los historiadores. Por otra parte, el olvido puede no ser destructor de la sociedad, sino que puede sellar en ella una reconciliación. La Memoria puede establecer esa cohesión al poner en evidencia los crímenes de los regímenes dictatoriales, lo que funciona como una catarsis para las víctimas que pueden apaciguar su memoria. Aunque el olvido podría dificultar el reconocimiento de las responsabilidades y la asunción moral de culpas, puede fomentar de la misma forma la formación de una identidad nacional (González Calleja, 2013). Con relación al uso de la Memoria, Todorov hablaba de dos tipos de Memoria posibles: la ejemplar y la literal. La primera se refiere a la “buena memoria”, aquella que transforma el acontecimiento extremo en un *exemplum* para comparar y construir analogías de cara a los hechos del presente. La segunda es la “mala memoria”, la que se basa en la repetición y reclama la unicidad del acontecimiento. Se basa en la excepción, en lo irrepetible. De esta forma, se desprende del presente, atando la Memoria al pasado. En este punto se encuentra la discusión en torno a los usos y abusos de la Memoria, así como a la posible instrumentalización del pasado (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, págs. 120-212). La etapa final del olvido puede ser la que se centra en el perdón como mecanismo de reparación. Es final porque implica el deseo de una memoria feliz y apaciguada que se transmite en la práctica de la Historia (González Calleja, 2013).

Otra relación muy interesante se produce entre la Memoria y el Derecho. Hay un vínculo muy estrecho entre Memoria y teoría de la justicia. Las teorías liberales de la justicia han influido de forma muy clara en la reflexión contemporánea sobre la Memoria en las sociedades democráticas, ya que se ha visto cómo la Memoria transforma nuestras prácticas hacia el futuro. A nivel colectivo se ha generado el principio de que los peores crímenes no puedan quedar impunes, y se afirma que los responsables deben ser juzgados. De hecho, este pensamiento colectivo quedó arraigado a partir de la creación de tribunales

como el “Tribunal Penal Militar Internacional de Núremberg”, o el “Tribunal Penal Militar Internacional para el Lejano Oriente”. Estos nacieron con la misión de determinar la responsabilidad individual por crímenes de guerra, crímenes contra la humanidad, crímenes contra la paz o la participación en la conspiración o conjunta que llevó la ejecución de dichos crímenes (Saravia Méndez, 2014). Siguiendo esta tendencia, la acción tanto de las Naciones Unidas como del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) se ha orientado a que la protección de las víctimas no fuera postergada. Se habla, por tanto, de tres derechos fundamentales para las víctimas de una experiencia de violación grave de derechos humanos. El primero de los derechos es el derecho a la verdad. Las víctimas tienen que saber qué ocurrió. Debe ser el Estado quien se encargue de esclarecer los hechos, para que tanto las víctimas como su entorno (familia, amigos, etc.) puedan conocer las circunstancias en que se cometieron las violaciones de los derechos humanos. Tras conocerlas, los resultados deben hacerse públicos (Escudero, 2013, pág. 16). Recordar a las víctimas exige conocer la verdad. Nosotros tenemos el deber de transmitir los acontecimientos, especialmente a los más jóvenes (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007). El segundo derecho que tienen es el derecho a la justicia. Por él se establece el enjuiciamiento y la sanción de conductas vistas como una violación grave de las obligaciones ciudadanas. Las víctimas, por tanto, deben tener la posibilidad de defenderse eficazmente contra las violaciones de los derechos humanos. Para ello, el Estado debe intervenir, investigando los hechos y enjuiciando a los responsables si hubiera pruebas suficientes. Por último, las víctimas tienen el derecho a la reparación de las consecuencias de las violaciones de los derechos humanos que padecieron. Cuando se habla de reparación, se hace en un sentido amplio: se hace referencia a la indemnización, restitución, rehabilitación, satisfacción y la obtención de garantías de que esos hechos no volverán a repetirse (Escudero, 2013, págs. 16-18). Para que se cumplan esos derechos, debemos educar y reconstruir valores, con la esperanza de que el futuro pueda ser mejor que el presente (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007).

La aparición de la Ley 52/2007 (Ley de Memoria Histórica de España) acompaña un proceso global de progresiva visibilización de las víctimas de graves violaciones a los derechos humanos, que se ha ido consolidando desde el final de la II Guerra Mundial. De esta forma, la cuestión de las reparaciones ha ido ganando trascendencia y peso en los ámbitos nacionales, regionales e internacionales de protección y garantía (Saravia Méndez, 2014). La justicia transicional trata de salvaguardar el derecho de las víctimas a la justicia, la verdad, la Memoria y el castigo a los responsables de abusos, así como el derecho de reparación de damnificados. Una reparación adecuada, efectiva y rápida del daño sufrido se logra a través de los mecanismos de restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición. Una pregunta interesante que podemos hacernos al respecto es si resulta legítimo hacer de la justicia un acto de Memoria cuando el tiempo real de los hechos ya no puede cambiarse. Ante este dilema,

el historiador francés Henri Rousso dijo que, cuando en nombre del deber de la Memoria se pretenden reparar cincuenta años atrás, con otro contexto, se genera una paradoja difícilmente soluble en la medida en que se afirma que los crímenes cometidos por el genocidio son irreparables (González Calleja, 2013).

El Holocausto es uno de los episodios traumáticos más extremos de la historia de la humanidad, y sus profundas huellas siguen presentes en la cultura universal. En este marco conviene resaltar la importancia de considerar el ejercicio del derecho a la Memoria (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007). De este ejercicio se desprenden varias preguntas: ¿Cuál es la naturaleza de este derecho? ¿Qué significado jurídico posee? ¿Cómo se articula dentro del sistema? (Saravia Méndez, 2014). Este término surgió en los años 80 de la mano de la invocación del recuerdo de los crímenes contra la humanidad perpetrados por los totalitarismos. Que el deber de la Memoria se convirtiera en un fenómeno social procede directamente del genocidio judío durante la II Guerra Mundial. Así, su recuerdo permanente es el único recuso preventivo para evitar el retorno del horror (González Calleja, 2013). Según el constitucionalista Jörg Luther, se deben tener en cuenta tres aspectos en el ejercicio del deber y derecho de la Memoria. En primer lugar, la existencia de libertad individual de recordar u olvidar cualquier cosa. En segundo lugar, la posibilidad de recordar un suceso a otras personas por diferentes medios de forma individual o colectiva. Por último, destaca el derecho individual o colectivo a ser recordado o no serlo por algo. Los dos primeros son derechos individuales de las personas. Es la ley la encargada de regular ciertos “deberes de la Memoria” para la ciudadanía. Por lo tanto, el deber de la Memoria no se basa solo en el derecho a recordar y transmitir libremente a otros los propios recuerdos, sino también en el derecho a ser recordado por los sacrificios propios y eliminar los obstáculos que propicien el olvido (Saravia Méndez, 2014). Este deber se pone en contacto con la Memoria como imperativo categórico, ya que se basa en el deber de justicia para con las víctimas. Además, se ha desplegado especialmente a través de los medios de comunicación, museos, exposiciones, conferencias y tribunales. También se ejerce a través de monumentos, ceremonias comunitarias o movimientos sociales. Podría situarse a un plano ético, político y jurídico. De esta forma, no se trata de impartir justicia, sino de buscar una catarsis colectiva con el propósito de que la comunidad política afectada se reconcilie con su pasado traumático (González Calleja, 2013). Uno de los grandes dilemas que surge a partir del deber de la Memoria es el rol que debería asignarse al Estado e instituciones públicas en la selección de lo que se recuerda. Para solventarlo, se debe distinguir entre regímenes o instituciones no democráticas y regímenes e instituciones democráticas. Las primeras se atribuyen la facultad de ejercer el control sobre los elementos del pasado. Por otro lado, las democráticas tienen la obligación de respetar el principio que sostiene que los individuos o grupos en la sociedad tienen el derecho a conocer y dar a conocer su propia historia (Saravia Méndez, 2014).

Ahora me centraré en lo que se conoce como memoria traumática. Lo haré porque el Holocausto es visto como un referente universal de un pasado traumático. Ese pasado se materializa en la violencia de exterminio como solución final (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, pág. 47). Los traumas son estados emocionales o sensoriales que difícilmente pueden ser representados verbalmente, aún a pesar de que intervenga el efecto del paso del tiempo. Mientras que la memoria ordinaria hace referencia a la memoria social, que está sujeta a cambios de quien narra y escucha y es fundamentalmente simbólica y semántica, la memoria traumática se basa en las sensaciones, imágenes, comportamientos, etc. que no se modifican con el paso del tiempo. Generalmente, los individuos se comportan ante las experiencias de tipo traumático de dos formas: adaptándose al horror o siendo incapaces de tener una vida organizada. La adaptación al horror se suele dar a partir de la creatividad. Es importante que el tratamiento de la experiencia tenga entre sus objetivos la recuperación de seguridad del paciente y lograr que el pasado traumático sea un pasado concluido, por lo que se deberá buscar el sentido de lo sucedido. Sin embargo, ante una experiencia considerada traumática se pueden producir una serie de efectos. En primer lugar, el pasado intrusivo del trauma condiciona en la víctima el procesamiento de la nueva información. Además, la rememoración del acontecimiento puede conllevar una incapacidad de respuesta ante situaciones similares, por lo que disminuiría la capacidad de servirse de señales corporales para guiar la acción de respuesta. Otro efecto podría considerarse la alteración en los mecanismos psicológicos de defensa e identidad personal, así como la posible exposición por parte de la víctima ante situaciones evocadoras del trauma. Por último, puede englobar problemas de atención, distracción y discriminación de impulsos.

Cada sociedad tiene mecanismos diferentes para integrar experiencias dolorosas. El significado que la víctima da a su experiencia traumática está ligado al contexto social y cultural en el que se produce el trauma, así como al contexto en que se desarrolla su vida posterior. Además, el compromiso de la sociedad con las víctimas solo podría ser efectivo si se aceptaran dos requisitos: reconocer que las víctimas no son responsables de la situación y admitir que no prestar ayuda a las víctimas puede acarrear nuevos problemas sociales. Así, algunos modos de relacionar a la sociedad con esas experiencias son los memoriales o los días del recuerdo o la memoria social. De esta manera, para la recuperación de los pacientes se pueden encontrar dos caminos. Por un lado, puede refugiarse para intentar recomponer su vida personal, y por el otro puede sentir una responsabilidad con los otros. Esa responsabilidad puede dar lugar a que intente ayudar a través de su experiencia, convirtiéndola en un modo de vida (Saravia Méndez, 2014).

Dentro del campo de investigación científica podemos mencionar el diagnóstico de trastorno de estrés postraumático (PTSD). En la investigación de estos casos se analizan tanto las experiencias traumáticas como sus efectos psíquicos secundarios. Entre los efectos se presta especial atención a la dificultad del paciente de incorporar la memoria



traumática a su presente. Esta disociación se da cuando la propia vida queda dividida entre vida ordinaria y memoria traumática; es decir, que el sujeto vive en la alternancia o coexistencia de los sucesos traumatizantes. Por ello, afectan tanto a la perspectiva sobre uno mismo como a las relaciones con los otros y al sistema de valores o creencias sobre el mundo. Por lo tanto, el paciente puede quedar afectado a nivel biológico, psicológico, social y espiritual (Saravia Méndez, 2014). Así, el trauma puede tener como consecuencia una ruptura de la Memoria (rompiendo la continuidad entre pasado y presente), y pone en cuestión valores tan profundos y personales como la propia identidad (González Calleja, 2013).

Ruth Leys ha estudiado la relación existente entre memoria traumática y memoria narrativa. Para poder entender este nexo, utilizó dos corrientes de interpretación. Por un lado, hizo uso del modelo mimético, basado en el reforzamiento de la idea de mimesis. Esta sostiene que la víctima reproduce el trauma en el momento de shock como una imitación compulsiva. Por eso, se comprende el trauma desde la idea de repetición y el momento de hipnosis es el de imitación. Así, se define al trauma como una experiencia que nunca puede formar parte de la memoria ordinaria. El otro modelo utilizado por Ruth Leys fue el modelo anti mimético, que se basa en la creencia de que se puede revivir un trauma en los mismos términos en los que se produjeron, y que los podemos por tanto agrupar bajo la idea de anti miméticos ya que la víctima se transforma en espectadora de lo sucedido. Este parte de la consideración autónoma de la víctima respecto a la experiencia traumática (Saravia Méndez, 2014). Aunque no es posible recrear el sentido de la experiencia tal cual la padeció el testigo, hay partículas de la Memoria que intentan elaborar ese nexo posible entre la destrucción del pasado y las tareas de reconstrucción de un presente motivado por un futuro que explora nuevos enlaces entre los sucesos y la inteligibilidad; de hecho, el recuerdo abismado del pasado traumático solo provoca una memoria incompleta, con lagunas, y fallida. Inadecuada porque nunca hará justicia a lo padecido (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, pág. 49).

Otra teoría elaborada sobre el trauma es la de Dominick LaCapra, que se basa en dos formas principales de elaboración: el *working through* y *acting out*. A su vez, habla de tres tipos de traumas: estructurales, históricos y fundacionales. Según la elaboración *working through*, el paciente o víctima es capaz de establecer una distancia respecto al trauma diferenciando en su presente lo acaecido en el pasado, pudiendo elaborar un futuro que no se ve condicionado por el pasado (Saravia Méndez, 2014). Permite a ciertos elementos reprimidos liberarse de mecanismos repetitivos. La forma *acting out* se basa en la repetición compulsiva del trauma; es decir, que es una forma de revivir constantemente la experiencia traumática durante la etapa de sueño (a través de pesadillas) y en la etapa de vigilia (a través de *flashbacks*). Es una alteración de la Memoria provocada por la situación traumática que da lugar a la compulsión obsesiva, al

recuerdo repetitivo, la imposibilidad de separarse del objeto perdido, lo cual recrea una conmoción cuando algo exterior lo evoca. Es, en resumen, la repetición compulsiva de vivencias. Ante este tipo de situaciones, González Calleja defiende que por traumático que resulte un acontecimiento, nunca se debería justificar la renuncia a intentar explicarlo, a pesar de que pueda quedar bloqueada la comprensión de lo que sucedió (González Calleja, 2013). Sin embargo, se debe tener en cuenta que es muy complicado que haya acontecimiento sin retorno. El retorno se da porque nada de lo que acontece queda en el punto fijo de la primera vez, sino que se producen desplazamientos de inscripción y contextos, reactualizaciones, que llevan al acontecimiento a ser simbolizado a través de las repeticiones y de sus sucesivas escrituras. Si no fuera así, el acontecimiento se viviría en un “presente continuo”, sin las capas de la temporalidad que estratifican la reconfiguración de la experiencia en los procesos del yo (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, págs. 52-53).

Como ya he señalado más arriba, también establece tres tipos de traumas. Los traumas estructurales se caracterizan por aparecer de diferentes formas en todas las sociedades, y así toda la sociedad está marcada por su influencia (por ejemplo, se produce con el paso de la naturaleza a la cultura o entrada en el lenguaje). Por otro lado, los traumas históricos son específicos y se relacionan con hechos concretos, aunque en ocasiones haya dificultades para precisar sus fechas y orígenes. No todos quedamos influenciados de la misma forma por los mismos hechos, y el concepto de víctima juega un papel importante para pensar en las influencias generadas por la experiencia de un trauma de carácter histórico. Por último, los traumas fundacionales son aquellas experiencias de negatividad que condicionan e impulsan la construcción del relato de la identidad de un grupo de individuos o una sociedad. Este conjunto de personas pudo haber vivido experiencias que influyen en su presente y por las que se sienten afectadas. Este tipo de traumas suponen una lectura específica de la historia que las rodea. Algunos ejemplos de los traumas fundacionales son el exterminio nazi, el lanzamiento de bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki, la segregación racial en países que han sufrido procesos de *apartheid*, etc. (Saravia Méndez, 2014).

Primo Levi, en *Si esto es un hombre*, formula una cuestión ligada a esta cuestión: “¿en qué se ha convertido el hombre después de la experiencia concentracionaria? ¿hay hombre después de esas experiencias?”, y piensa que se debe ejercer la Memoria “sin eufemismos”, ya que, si la sociedad no recuerda los crímenes cometidos, no habrá servido el sufrimiento para nada (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, pág. 9). La sociedad tiene que cumplir con un “trabajo de Memoria”; es decir, que debe vencer la resistencia a recordar su pasado traumático y alcanzar la justa Memoria, el “buen olvido” y la reconciliación. Paul Ricoeur habla de “trabajo de Memoria”, que es la reconciliación con el pasado, antes que hablar del “deber de Memoria” (que se basa en proyectarse hacia el futuro). El deber de Memoria implica la denuncia del pasado

traumático por razones de justicia a las víctimas. Este autor resalta la política de la “justa Memoria”, que es la matriz de la Historia entendida como una disciplina crítica que trata de acontecimientos que se dieron en el pasado. Así, pretende la armonización y reconciliación con el pasado traumático, con un efecto terapéutico no conflictual.

Por otra parte, Stathis Kalyvas señala que las sociedades puedan afrontar su pasado traumático de cuatro formas diferentes: exclusión, silencio, inclusión o conflicto. La exclusión consiste en afirmar que la Historia la escriben únicamente los vencedores, como se dio en el caso de la Guerra Civil Española. A través de este mecanismo, los vencedores imponen su propia visión del pasado, y se basa en una distorsión o simplificación de los hechos. Como consecuencia, se genera resentimiento en un sector de la sociedad. Optar por el silencio supone que los protagonistas o herederos del conflicto o sus herederos adoptan un consenso que favorece la amnesia deliberada. Como ejemplo, esta fue la opción adoptada por mayoría por la clase política dirigente en España durante la Transición y las dos décadas posteriores. Estos pactos de silencio pueden terminar por dinamitarse. La inclusión da pie a un consenso artificial a partir de una reconstrucción selectiva del pasado. Por ejemplo, se optó por este mecanismo de reparación en Francia e Italia durante la posguerra de la II Guerra Mundial. Se utilizó la memoria idealizada de la resistencia para minimizar la colaboración y adhesión de amplias capas sociales al nazismo y fascismo. La última forma de afrontar el pasado traumático es el conflicto. A través de este método, los historiadores e integrantes de los movimientos por la Memoria desafían la Historia oficial dominante. Gracias a él, se rompen tabúes, aparecen memorias múltiples y los debates se hacen más enconados. Sin embargo, este tipo de Memoria, que es conflictiva, tiene un componente desestabilizador. A pesar de ello, es la única opción viable en las democracias consolidadas para enfrentarse sin complejos a un pasado conflictivo. Además, surgen interpretaciones historiográficas novedosas y rigurosas, y salen a la luz nuevos traumas que permanecían ocultos hasta entonces. En nuestra época resulta llamativo observar el gran contraste que existe al convivir las más brutales violaciones de los derechos humanos con la existencia de aparatos de justicia como un tribunal penal global, que pretende alcanzar la justicia penal internacional siguiendo unos procedimientos complejos de superación de traumas colectivos (González Calleja, 2013).

## **1.2. TESTIMONIO**

Un testimonio puede considerarse el lugar o punto de encuentro entre la Memoria e Historia; por lo tanto, entre testigo e historiador. De alguna forma, podría definirse como la memoria que una persona (testigo) transmite a su interlocutor (González Calleja, 2013). También puede definirse como la huella intransferible de la vivencia en primera persona. En ocasiones, suele ser desechado de la Historia oficial por considerarse un índice demasiado subjetivo (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, pág. 52); de hecho, en ocasiones se ha hablado de las *falsas memorias*, aludiendo al concepto que se puede tener del testimonio. La idea sobre las *falsas memorias* abre un

debate sobre la verdad y el significado de padecer un trauma. Así, se lanza una sombra de sospecha sobre lo expuesto, por su componente subjetivo. El hecho de que el testigo aparezca como portador de “la verdad” sobre el pasado por haberlo “visto” o “vivido” plantea una serie de interrogantes atendiendo a la veracidad de las fuentes. Por lo tanto, podría afirmarse que el testimonio tiene sus riesgos, ya que se hace extensible a cualquiera de ellos el reconocimiento del valor epistemológico y ético de las víctimas y testigos para la reconstrucción de episodios traumáticos, y de esta manera “todo vale” (Saravia Méndez, 2014). En contraposición, Primo Levi, escritor judío superviviente del Holocausto, tenía otra opinión. En su intensa convicción de que había sobrevivido solo para contarlo, expondría la siguiente advertencia acerca del testimonio: a pesar de su laboriosa escritura, nunca lograría narrar a “los hundidos”, que eran aquellos que portaban la experiencia total de horror. No podría narrarse porque era inenarrable, siendo al mismo tiempo intransmisible y por efecto, incomprensible. Aun así, Levi nunca dejó de testimoniar (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, pág. 118). Mientras que este autor escribió con celeridad sobre su experiencia, hubo otros que se demoraron más en hacerlo. Uno de ellos fue Jorge Semprún. Este escritor y exministro de Cultura no hablaría de su etapa traumática en el campo de Buchenwald hasta mucho tiempo después. Por su parte, Todorov defendía que los daños padecidos siempre serán irreversibles (González Calleja, 2013). Los trabajos en función de la Memoria podían funcionar como efectos terapéuticos para las víctimas, pero nada haría retornar la situación previa a la comisión de daño. Aun así, Todorov creía que el derecho al recuerdo se convertía en deber: dar testimonio. Esta obligación suponía afrontar el problema específico de la reflexión post-traumática. Opinaba que podría hacerse Memoria de dos formas: repitiendo inconscientemente el pasado (memoria traumática) o elaborando una narración del pasado conforme a su naturaleza, como pasado (memoria narrativa) (Saravia Méndez, 2014). El testigo es el actor principal del testimonio de su propia narración. Se sitúa como protagonista cercano a la experiencia y como difusor de la misma en su deseo de compartirla (González Calleja, 2013).

Aunque el testimonio sea una de las operaciones más divulgadas de la Memoria que tienen que ver con el recuerdo, existen algunas otras como el monumento o el documento. Un monumento es una celebración ritualista de una Memoria heroicamente congelada en el símbolo histórico. Podría considerarse también la reificación del pasado de un bloque conmemorativo sin fisuras, ambigüedades ni contradicciones. Por su parte, el documento es la suma notificante de los informes y su objetivación de la prueba que certifica lo sucedido en el lenguaje del dato (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, pág. 52). Otra de las formas más comunes de divulgar la Memoria es el espacio de memoria. Los espacios de memoria son un recurso que permite anclar en un lugar público los acontecimientos de un pasado violento (Escudero, 2013). Otra operación que resulta muy conocida es la fotografía. Por ejemplo, la liberación de los campos de concentración fue documentada visualmente. Estos registros visuales de

los campos de exterminio funcionaban como una acusación; de hecho, parte de las imágenes se proyectaron en los procesos de Nuremberg. De esta forma, funcionan también como “pedagogía del horror”. Susan Sontag, novelista judía, ante las fotografías de la liberación, expresó lo siguiente:

¿Qué se ganaba con verlas? Eran meras fotografías, y de un acontecimiento del que yo apenas tenía noticias y de ninguna manera podía remediar. Cuando miré esas fotografías, algo cedió. Se había alcanzado algún límite, y no solo el del horror. Me sentí irrevocablemente afligida, herida, pero parte de mis sentimientos empezaron a atiesarse; algo murió. Algo llora todavía (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, pág. 117).

Cuando los testigos hacen evocaciones del pasado, pueden hacerlo de dos formas. Por un lado, sus evocaciones pueden pretender compensar las quebraduras de la experiencia con el relato liso de una memoria saturada que opta por la reintegración. Por otro lado, al testimoniar se pueden subrayar intencionalmente los trastocamientos que expresan el shock de la violencia en el sobresalto y dislocación de los signos. Así, la Memoria va realizando un trazado constructivo de selección y montaje, formando el recuerdo en planos y secuencias móviles de intelección. La Memoria se mantiene abierta a las urgencias y desafíos del presente para introducir una distancia entre el punto fijo (muerto) de lo que *ya ha sido* y una *memoria sujeto*, que reinscribe lo acontecido en nuevas dinámicas de representación (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, págs. 50-51).

La opción ética de las víctimas por el testimonio o silencio es un asunto interesante. La Memoria se había convertido en un recurso de justicia y deber de recuerdo tras Auschwitz, ya que se trató de repensar la verdad, la política y la moral teniendo en cuenta la moderna barbarie, cuestionando de esta forma el progreso como lógica de la política (González Calleja, 2013). Es interesante una tesis que trabaja en torno al uso del testimonio para representar el pasado. La tesis de la “irrepresentabilidad” de la catástrofe defiende que al querer consignar algo de lo acontecido, las imágenes o las palabras estarían traicionando la dimensión propiamente “inimaginable” de la violencia del exterminio. Por ello, el testimonio “solo puede dar fe de la imposibilidad de testimoniar”. Andreas Huyssen se contrapone a esta idea, porque para él no utilizar testimonios nos conduce al silencio crítico y la inacción comunicativa, y no nos deja intervenir críticamente en el debate público sobre los usos de la Historia y la Memoria. De esta forma, piensa que debemos cumplir con el requisito informativo pedagógico de la transmisión generacional de un acontecimiento límite; es decir, aquel que puede ser denunciado como un hecho histórico socialmente condenable. Además, la tesis de lo “irrepresentable” nos inhibe de reflexionar críticamente en el debate público sobre la proliferación de narrativas (testimoniales y ficcionales) que, sea en nombre de los abusos de la Historia o en nombre de la memoria de las víctimas, pueblan el imaginario mediático

de las sociedades de la comunicación (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, págs. 47-49). Siguiendo la línea propuesta por Huyssen, se opone resistencia a que el testimonio deba ser sometido a la crítica y entrecruzamiento con las fuentes históricas. De esta forma, se abre un debate sobre la fiabilidad del testimonio y la validación de la prueba documental (González Calleja, 2013).

Sobre la posibilidad de utilizar testimonios en el aula, podríamos hacernos las siguientes preguntas: ¿qué aprendemos al mirar el horror de los demás? ¿cuánto de placer y fascinación encontramos en este regodeo con la crudeza de los hechos? ¿qué queremos transmitir? Son recursos de interés porque los relatos de los supervivientes son los que convencen de que el horror, efectivamente, sucedió. Su presencia es reveladora y su voz tiene una fuerte autoridad pública en las definiciones de las políticas de la Memoria que el estado despliega. El testimonio, por lo tanto, tiene una centralidad clave en las políticas de transmisión. Su importancia está fundada en la posibilidad de construir una nueva subjetividad que se produce en el receptor del testimonio, que a la vez dan acogida a la experiencia del otro, ya ausente. Es interesante apostar por el testimonio si entendemos que la transmisión no es solo la transferencia pura de experiencias de unas generaciones a otras, sino que puede ser también un espacio de intercambios, donde las generaciones anteriores abran su historia a la interrogación de los jóvenes. De esta forma, las nuevas generaciones no solo tienen el deber de preservar el patrimonio de sus mayores, sino que tienen el derecho de ejercer su propia memoria y conocer su historia (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, págs. 118-121, 124).

La II Guerra Mundial y el Holocausto (o *Shoa*) dio entrada a la “era del testimonio”, relacionados con traumas individuales y colectivos. Estos acontecimientos, a los que se añaden otros como las bombas atómicas sobre Japón, fundaron traumas estructurales en las sociedades. Estos traumas dieron lugar a procesos de duelo (entendidos como los intentos de superación de esos traumas) (Saravia Méndez, 2014). En un principio se optó por el silencio, ya que no todo el mundo estaba preparado para escuchar los testimonios que se daban. Los miembros de la sociedad alemana se preguntaban cómo había sido posible que se cometieran tales actos de atrocidad, especialmente a partir de la década de los sesenta (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, pág. 10). Las políticas de la Memoria sobre el genocidio nazi tuvieron en Alemania diferentes etapas. Durante la posguerra, Alemania no había querido afrontar su pasado, sino que había decidido “mirar hacia delante”, apostando a una racionalidad técnica que buscaba reconstruir la economía. La pregunta por la responsabilidad social había quedado al margen del debate, y las escuelas no incorporaron a sus planes de estudio esta temática. Sin embargo, muchos jóvenes, a partir de la década de los sesenta, como he señalado más arriba, empezaron a cuestionarse qué papel había jugado la sociedad alemana en toda la barbarie conocida. Esta generación fue emblema de la protesta social, y apostaron por transformar el mundo, impulsando el debate sobre

lo ocurrido durante el nazismo. Aunque no todo el mundo estaba preparado, los modos de recordar se fueron ampliando a través de diferentes formas de la memoria social, de los sitios dedicados al recuerdo de los acontecimientos y las expresiones de las nuevas generaciones (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, págs. 9-10).

Por triste que resulte, los grandes genocidios del siglo XX concedieron a las víctimas la centralidad que merecía, al convertirse en objeto de rememoración y apelación con pretensiones políticas, morales e identitarias. Se hace necesaria, así, la identificación con la víctima. Este fenómeno, que permite conocer esta época como la “era del testimonio”, arranca tras el empleo de algunas víctimas del Holocausto como testigos de la acusación en los juicios ante el Tribunal Militar Internacional de Nuremberg. Las víctimas aparecieron como portadoras de la verdad sobre el pasado por haberlo “visto” o “vivido”. No obstante, se exigió que sirviera como exigencia moral para el testigo el responder éticamente ante el acontecimiento, vinculado con los sentimientos y testimonios que suscita (González Calleja, 2013). Como se ha señalado, el siglo pasado se caracteriza por el alto grado de crueldad e injusticia que se produjo a raíz de las dos grandes guerras y otros conflictos. Estos generaron millones de víctimas, así como un enorme daño en el tejido mismo de la sociedad. Fue tal la violencia, que se optó por reconocer responsabilidades y poner algún tipo de límites, lo que produjo la puesta en marcha de los procesos militares mencionados. Estas formas de actuar a través de la ley provocaron en la consciencia colectiva mundial el interés hacia los horrores cometidos por los regímenes nazi y soviético. Además, al imaginario colectivo se añade el esfuerzo del régimen nazi en eliminar no solo físicamente a sus enemigos, sino también cualquier vestigio que pudiera afectar a su visión oficial de la Historia. Así, este intento de destrucción de la Memoria en el plano político tuvo unos efectos indeseados. De hecho, ello explica que en las últimas décadas haya surgido el interés por recordar (Saravia Méndez, 2014), y que en la actualidad se haga de la Memoria el antídoto del mal, a través de la manida idea de “conocer la Historia para no repetir los errores del pasado” (González Calleja, 2013). De hecho, se ha desarrollado un fuerte movimiento memorialista de gran impacto social, ciudadano y político, contando con el apoyo decisivo de los medios de comunicación (Escudero, 2013). Por eso, se puede afirmar que en algunas sociedades democráticas del mundo se ha incrementado el interés relativo a los mecanismos de reparación, propios de la justicia transicional, y la cultura de la Memoria. Esto es así porque se ha considerado a la Memoria como un elemento imprescindible para acercarse a la verdad, hacer justicia y establecer concordia social. Este auge de las prácticas de la Memoria ha tenido su correlato en el ámbito académico, y se ve reflejado en que ahora sea una cuestión estudiada por teóricos no solo de la sociología, sino también analizada desde una perspectiva ética, estética, histórica, antropológica, filosófica, moral, política y jurídica (Saravia Méndez, 2014).

### 1.3. HOLOCAUSTO

El Holocausto es uno de los episodios más extremos de la Historia de la humanidad. Sus profundas huellas siguen presentes en la cultura universal, y surgen discusiones nuevas, se producen obras artísticas, se publican análisis e interpretaciones, o se retoman viejos tópicos relativos a esa experiencia traumática. Eric Hobsbawm lo considera un paradigma de la barbarización de Occidente, un “espejo en el que se miran tanto las naciones como los individuos” (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007). Puede ser considerado un paradigma del horror porque fue el mayor crimen genocida que se había cometido, hasta entonces, con la humanidad. Un genocidio es el intento de destrucción de grupos étnicos o pueblos enteros, y fue una característica fundamental del régimen nazi (Palmer & Colton, 1978, pág. 782). Su valor simbólico como “Apocalipsis” de la modernidad trasciende su carácter de acontecimiento histórico y su pertenencia a la comunidad de memoria de la mayor parte de sus víctimas: los judíos. Para bien o para mal, se ha convertido en el modelo de construcción de la memoria contemporánea y en el gran ejemplo del acontecimiento histórico traumático; por ello, siguiendo este modelo se trató de igual manera la depuración de los crímenes en Bosnia o Ruanda, por ejemplo (González Calleja, 2013). Para poder entender mejor los acontecimientos que desencadenaron en la llamada “Solución Final”, debemos remontarnos a los orígenes del nazismo.

El nacionalsocialismo había surgido al finalizar la I Guerra Mundial, en 1918, como un movimiento contrarrevolucionario y antiparlamentario. Carecía de unidad ideológica, y su base doctrinal reflejaba la influencia de obras y autores tan heterogéneos como *La voluntad de poder* de Nietzsche, las teorías racistas de Gobineau y Chamberlain, la *Fe en el destino* de Wagner, la *Geopolítica* de Haushofer y el neodarwinismo de Alfred Ploetz (Kinder, Hilgemann, & Hergt, 2004, pág. 211). El Partido Nacional Socialista Obrero Alemán tenía una serie de exigencias: perseguía la autarquía económica, la política exterior se basaba en el expansionismo (debido a la idea del “espacio vital”, ya que sentían que tenían que adquirirlo), querían desligarse de las ataduras de las “cadenas del Tratado de Versalles” y luchaban contra las ideas del bolchevismo. El programa del partido contenía los conocidos como “veinticinco puntos”. Ellos difundían ideales tales como el bienestar del pueblo; es decir, que el bien común prevalece sobre el bien individual. También proclamaban el derecho de cada ciudadano alemán a elegir su nacionalidad, mostraba la igualdad de cada ciudadano ante el Estado, la anulación de los tratados de paz, exclusión de los judíos de la comunidad, buscaban la destrucción del “censo”, etc. La difusión de esta ideología fue posible gracias al talento oratorio de Hitler y Goebbels, a las publicaciones de Rosenberg (como *El mito del siglo XX*), los periódicos del partido (*Völkischer Beobachter*) y el empleo de medios para sugestionar la opinión pública: concentraciones de masas, desfiles militares, procesiones de antorchas y otras manifestaciones adornadas con una sobrecargada simbología (Kinder, Hilgemann, & Hergt, 2004, pág. 211).



Uno de los actos más emblemáticos de Hitler fue la redacción de *Mein Kampf* (*Mi lucha*). Debido al enfado ocasionado por la ocupación francesa, los “Camisas Pardas” llevaron a cabo el “*putsch* de la cervecería” en Munich. Hitler saltó al escenario y disparó un revolver contra el techo, proclamando que la “revolución nacional” había estallado. La policía dominó el disturbio y Hitler fue condenado a cinco años de cárcel, aunque obtuvo la libertad antes del año (debido a que la democracia de Weimar no era especialmente exigente con sus enemigos). Como se ha señalado más arriba, durante su estancia en la cárcel escribió *Mi lucha*, una turbia corriente de recuerdos personales, de racismo, de nacionalismo, colectivismo, teorías de la Historia, acoso a los judíos y comentarios políticos. En esta forma de proceder fue apoyado por el General Ludendorff, miembro distinguido del aparato del ejército (Palmer & Colton, 1978, págs. 573-574). En *Mi lucha*, Hitler llegó a escribir lo siguiente:

Si al principio de la guerra y en el curso de la misma hubieran estado bajo el gas venenoso doce o quince mil de estos judíos corruptores del pueblo, así como tuvieron que soportarlo en el campo de batalla centenares de millares de nuestros mejores trabajadores alemanes de todos los medios sociales y de todas las profesiones, el sacrificio en el frente de millones de hombres no hubiera resultado absolutamente vano. Al contrario, con la eliminación a tiempo de doce mil canallas tal vez se hubieran salvado un millón de alemanes valiosos para el futuro

De esta forma, el antisemitismo de Hitler se manifestaba de manera muy explícita años antes de que ascendiera al poder, aunque no sería hasta 1933 cuando comenzara a implantarse la política antijudía (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, pág. 86). La crisis de 1929 provocó el engrandecimiento de su figura. Alemania sufrió fuertemente por la crisis económica mundial. Los préstamos extranjeros cesaron, o en su defecto fueron revocados. Las fábricas se embarrancaron hasta aumentar en gran cantidad el paro, ascendiendo el número de desempleados a seis millones. De esta forma, la clase media perdió la fe en el sistema económico y en su futuro. Desesperadamente, las masas medias buscaban a alguien que le salvase del comunismo que iba ganando adeptos, ya que lo veían como su sentencia de muerte. La depresión exacerbó el aborrecimiento que los alemanes sentían por el Tratado de Versalles. Este odio fue fruto del menosprecio que los aliados habían mostrado por los alemanes: reducción de sus fronteras, pérdida de sus colonias, de sus mercados, una elevada exigencia en concepto de las reparaciones, la ocupación del Ruhr, una gran inflación, etc. La democracia comenzó a ser vista negativamente ya que no vieron que fuera efectiva en ningún país que atravesara una verdadera crisis. Era percibida como el acuerdo de obtener y aceptar los veredictos de la mayoría, y en este caso no jugaban en su favor. Hitler atizó todos esos sentimientos con su propaganda. Denunció el Tratado de Versalles calificándolo de humillación nacional, se enfrentó a la democracia de Weimar por haber provocado la lucha de clases, división y debilidad. Declaró que los alemanes puros debían confiar exclusivamente en sí mismos, y lanzó duros ataques contra los marxistas,

bolcheviques, comunistas y socialistas. Criticó duramente los ingresos que no eran producto del trabajo, las ganancias de guerra, el poder de los grandes *trusts* y de las cadenas de almacenes, los especuladores de la tierra, la esclavitud bajo grandes intereses e impuestos injustos. Por otro lado, proclamaba su apoyo a la forma justa de socialismo para el hombre sencillo (la doctrina del Partido Nacional Socialista de los Obreros Alemanes).

Fue especialmente duro contra los judíos. Este sector se encontraba en todos los campos políticos. En el antisemitismo Hitler encontró un común denominador con el que podía atraer a todos los partidos y todas las clases. Además, estos eran minoría (unos 600.000 en toda Alemania), por lo que podía calificarse de “segura” la operación para atacarles (Palmer & Colton, 1978, págs. 574-575). De alguna forma, la idea motriz que unía a los diferentes sectores fue la del antisemitismo. Aceptaba que “la raza judía constituye una amenaza para el germanismo y terminará destruyéndolo lentamente” (Kinder, Hilgemann, & Hergt, 2004, pág. 211). Esa fue la forma de racismo más desarrollada del antisemitismo moderno, y tenía su raíz en el odio y fobia hacia los judíos, que ya estaban profundamente enraizados en gran parte de la población europea. Como ya he señalado, resultaba muy conveniente utilizar al servicio nazi los resentimientos de los alemanes contra los judíos, transformando a la vez al enemigo en un elemento importante de cohesión nacional. A través de este método consiguieron granjearse las simpatías de los elementos más derechistas y nacionalistas en las naciones vecinas, a las cuales los nazis no tardaron en conquistar una vez estallada la II Guerra Mundial (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, pág. 57).

Aunque el antisemitismo del Tercer Reich fue la más perversa forma de racismo en Europa, siempre había estado presente una latente hostilidad frente a los judíos en el mundo cristiano. En el siglo XIX, con la abolición de las incompatibilidades religiosas, los judíos entraron en la sociedad común, y muchos de ellos alcanzaron situaciones relevantes, especialmente en Alemania. Este estatus provocó que fueran considerados peligrosos competidores en los negocios o en las profesiones. Además, los propagandistas tenían entre sus funciones la de animar al antisemitismo, para que así la sociedad se sintiera identificada con la pureza racial y olvidasen los más profundos problemas de la sociedad, tales como la pobreza, el desempleo, las desigualdades económicas, etc. (Palmer & Colton, 1978, pág. 581). Podría considerarse precursor del antisemitismo racista al conde de Gobineau, que en su obra *Essai sur l'inégalité des races humaines* (1853-1855) defiende la superioridad de la raza aria e interpreta la historia desde un punto de vista racista y xenófobo. También destacó Houston Stewart Chamberlain, cuyos epígonos establecen la igualdad ario-germano-alemán. Esta visión podía apoyarse en el naturalismo biológico, haciendo uso de la doctrina de la raza (concepto zoológico primario) y la concepción del social-darwinismo, derivada de una falsa interpretación de la teoría darwiniana (Kinder, Hilgemann, & Hergt, 2004, pág. 67).

Aun así, parece conveniente destacar que el asesinato en masa del pueblo judío no fue una invención del siglo XX, pero sí lo fue la definición del genocidio. Este término fue empleado por primera vez en 1933 por el jurista Rafael Lemkin, quien propuso que la Sociedad de Naciones elaborase un acuerdo internacional para condenar el vandalismo y la barbarie criminal. En 1941 profundizó en la definición y análisis del concepto, explicando que dicho crimen no significaba necesariamente la destrucción inmediata y total de un grupo, sino también una serie de acciones planificadas para destruir los elementos básicos de la existencia grupal: idioma, cultura, identidad nacional, economía y libertad de sus integrantes. Algunos investigadores de la *Shoa* consideran que lo que los nazis hicieron al pueblo judío llegó, por diversas razones, más allá del genocidio. El intento de deshumanizar y posteriormente asesinar a cada uno de los judíos en todas partes, cualesquiera fueran sus actividades o creencias, no tuvo precedentes en la historia (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, págs. 85-86).

La política antijudía comenzó a implementarse a partir de 1933, y se desarrolló hasta finales de la guerra en 1945, contando con la colaboración de varios cómplices. De hecho, fueron pocas voces las que se levantaron a lo largo de estos años condenando a esta política, que culminó en el genocidio. El historiador Iehuda Bauer describe en tres fases la opinión nazi acerca de la comunidad judía. En la primera fase se dijeron que “no pueden vivir entre nosotros como judíos”, en la segunda que “no pueden vivir entre nosotros” y en la tercera y última que “no pueden vivir”. La llamada “cuestión judía” era parte integrante de la ideología y del dominio nazi, cuya columna vertebral era el antisemitismo. Sin embargo, se debe destacar que Adolf Hitler no inventó el antisemitismo, pero sí lo presentó como un movimiento histórico existente desde muchos siglos atrás. Afirmó que:

El pecado contra la sangre y la raza es el pecado original de este mundo y el fin de la humanidad, que está a punto de rendirse... Solo hay un sagrado derecho humano que es, a la vez, sagradísima obligación: cuidar la pureza de la sangre y, conservando lo mejor de la humanidad, asegurar la posibilidad de una evolución más noble para la especie. (...) No pueden ser ciudadanos del Estado más que los integrantes del pueblo. Solo pueden formar parte del pueblo los que tengan sangre alemana sin tomar en cuenta su creencia religiosa. Por lo tanto, ningún judío puede ser miembro del pueblo (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, págs. 86-88).

Para entender el desprecio por los judíos, quizás conviene aclarar la forma de totalitarismo alemán. El totalitarismo había aparecido por primera vez con la Revolución bolchevique porque, en la negación de total libertad individual, el régimen soviético no difería del más extremado totalitarismo antisoviético o fascista, tal y como se manifestaba en Alemania. Sin embargo, hubo diferencias al principio. Se pretendía que la dictadura del proletariado fuera temporal, no se glorificaba a un héroe nacional, y no era nacionalista, ya que se basaba en un sistema de clases universal que alcanzaba por igual a todas las naciones. Su constitución condenaba oficialmente al racismo, y no cultivaba

de forma deliberada y consciente una ética de guerra y violencia. No obstante, este planteamiento inicial iría cambiando con el transcurso del tiempo.

Los dictadores del siglo XX chocaron en muchos casos con la Iglesia; sin embargo, esta circunstancia ya se había dado anteriormente, como en los casos de Felipe el Hermoso de Francia en 1303, Enrique VIII, los déspotas ilustrados, los revolucionarios franceses, Napoleón, Mazzini, Bismarck, etc. Los dictadores ofrecían una filosofía “total” de la vida, apoyada en un nacionalismo histórico muy exagerado. Estos ideales derivaban de la teoría orgánica de la sociedad, que sostenía que la sociedad (o estado o nación) era una especie de organismo vivo, dentro del que la persona individual no era más que una célula. De esta forma, el individuo no es visto como una existencia independiente, sino que recibe su vida e ideas de la sociedad, el pueblo, la nación o cultura dentro de los cuales ha nacido y ha asimilado. Por tanto, las ideas válidas eran las del grupo como conjunto, las del pueblo o nación. La filosofía declarada de los regímenes totalitarios era fundamentalmente subjetiva (el hecho de que una idea fuera considerada verdadera dependía de quien fuese esa idea), y en este caso respondía al punto de vista del pueblo. La propaganda se convertiría en una rama principal del gobierno. Se hizo “total”, siendo monopolizada por el estado, y exigía fe en una interpretación conjunta de la vida y en todos los detalles de este conjunto coordinado. Se manipulaba la opinión y el gobierno “volvía a escribir la Historia”. De esta forma, en el totalitarismo alemán, por ejemplo, se hizo uso de la literatura, revistas, radios, altavoces, gigantescas fotografías ampliadas del *führer* en las plazas públicas, etc (Palmer & Colton, 1978, págs. 578-581). En Alemania, por ejemplo, se hizo especial hincapié en los “valores del pueblo”, exigiéndose la integración incondicional del individuo en la “comunidad” y predicando una fe carismática con el *führer*. A la vez, se sirvieron de los movimientos juveniles y se glorificó la camaradería de los excombatientes en el frente (Kinder, Hilgemann, & Hergt, 2004, pág. 211).

En el fondo, el totalitarismo funcionó como una evasión de las realidades de los conflictos de clase. Fue una forma de fingir que las diferencias entre ricos y pobres eran de menor importancia, en detrimento de los aspectos que se juzgaban y criticaban. Lo hacían excitando los temores clasistas para subir al poder. Una vez que se mantenían en el poder, los dictadores totalitaristas se presentaban como indispensables declarando que habían resuelto los problemas de clase. Esto sucedió, por ejemplo, con el bolchevismo. Otra de las características propias de los totalitarismos era el uso de violencia y su glorificación. La guerra había habituado a la gente a la violencia y a la acción directa, por lo que era vista como una característica común o aceptable. La ética que propagaba el totalitarismo era violenta y neopagana, ya que tomaba como base a Nietzsche y a otros teóricos de la anteguerra que pensaban que fomentando el conflicto contribuían al resurgimiento moral de su país. Por eso, se enseñaba a los jóvenes a valorar sus cuerpos,

pero no sus inteligencias, a ser resistentes y duros, y a consolidar la gimnasia de masas como manifestaciones patrióticas (Palmer & Colton, 1978, págs. 581-582).

La política racista del Tercer Reich tuvo como premisas la ideología racista, basándose en la exaltación de la raza aria y la denigración de los “seres inferiores judíos”. También alimentaban esta política la necesidad de encontrar un culpable de la derrota de 1918 y de inventar un enemigo, característica propia del totalitarismo que convierte en este caso a los judíos como la encarnación del mal; de hecho, propugnó su aniquilamiento, que conllevaba el “fortalecimiento de una raza nórdica” que funcionaría como pueblo soberano que dominara a las “razas inferiores” (Kinder, Hilgemann, & Hergt, 2004, págs. 211, 227). Esta nueva “ciencia racial” tenía como representante a Alfred Rosenberg, político alemán y colaborador de Hitler. La ideología nacional socialista (nazi) restauró el orden de la desigualdad nata del ser humano. Propuso la idea de que todos los seres humanos nacían desiguales, predestinados según sus habilidades mentales y sus caracteres por las perspectivas razas. Siguiendo este esquema, la naturaleza había asignado a la raza “aria” alemana su superioridad, dotándola de rasgos claramente visibles: color de su cabello, de sus ojos, conformación de su cráneo, etc. Por lo tanto, las demás razas eran inferiores. En esa jerarquía biológica los latinos, eslavos, asiáticos, etc. eran inferiores a los arios nórdicos. Por supuesto, los judíos constituían la raza más inferior, por debajo de los demás. Este valor de superioridad constituía un elemento principal en su ideología.

El racismo fue más característico de la Alemania nazi que del totalitarismo en general, fruto de la degradación de las viejas ideas del nacionalismo y de la solidaridad nacional. La nación quedaba definida en un sentido tribal, como entidad biológica, como grupo de personas que poseían la misma ascendencia física y las mismas o similares características físicas. El nacionalsocialismo alemán pretendía convertir al pueblo en una raza de seres esplendidos, sonrosados, nórdicos y apuestos. Por otro lado, se adoptó la eutanasia para los locos, y se propuso para los ancianos (Palmer & Colton, 1978, págs. 581, 583).

Ahora me centraré en la época que se conoce como la “Era del Nazismo”. Esta comienza un 30 de enero de 1933, día que marca el inicio del poder nazi en Alemania. Finaliza el 8 de mayo de 1945, el día de la victoria aliada (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, pág. 55). Nada más ascender al poder, Alemania salió de la Sociedad de Naciones y de la Conferencia del Desarme que entonces estaba celebrándose. Como ya se ha señalado, el nuevo orden alemán recibió el nombre de Tercer Reich, que continuaba con el proceso que había comenzado el Primer Reich o Sacro Imperio Romano, así como del Segundo Reich o imperio fundado por Bismarck. Aseguró que duraría mil años, y se tituló como *führer* (que significa guía), representando la soberanía absoluta del pueblo alemán.

Durante este gobierno se tomaron una serie de medidas. En primer lugar, fueron disueltos todos los partidos políticos a excepción del Nacional Socialista. Esta situación se agravó hasta la circunstancia en que el partido nazi fue incluso violentamente purgado en la noche del 30 de junio de 1934, cuando muchos de los antiguos jefes de los Camisas Pardas, que representaban el ala más social-revolucionaria del movimiento, fueron acusados de conspirar contra Hitler y fueron pasados por las armas. Una segunda medida, igual de represora, fue la creación de una policía política secreta: la Gestapo (*Geheime Staatspolizei*) que colaboraba con los Tribunales del Pueblo y con un sistema de campos de concentración permanentes en los que se retenía a miles de personas sin proceso ni sentencia. Además, las iglesias protestantes y católicas fueron “coordinadas” con el nuevo régimen. Como se ha señalado más arriba, el gobierno estimulaba movimientos paganos anticristianos, como el culto a los antiguos dioses teutones. Ante todo, se fomentó el culto al nazismo y a su *führer*. También los sindicatos fueron “coordinados”, siendo sustituidos por un Frente Nacional del Trabajo. Se prohibieron las huelgas y se instruyó a empresarios como *führers* a pequeña escala en sus fábricas e industrias. Para que la ideología propia del régimen calara en la sociedad se instruía a la nueva generación en los nuevos conceptos a través del Movimiento de la Juventud Nazi, así como de las escuelas y universidades. De alguna forma, la educación también se puso en sintonía con el régimen.

En aras de mejorar la situación del país, Hitler lanzó un gran programa de obras públicas: se organizaron proyectos de repoblación forestal, de saneamiento de zonas pantanosas y se construyeron viviendas y autopistas. También se redujo el paro a través de un extenso programa de rearme, que absorbió al sector parado de la población. Para aquellos ciudadanos que percibían escasos ingresos se creó la organización obrera “A la fuerza por la alegría”. Esta se encargaba de organizar diversiones, vacaciones y viajes a todos los que no pudieran permitírselo de otra forma. Este indicador resulta de interés para explicar el apoyo al régimen de una parte de la población. Desde un punto de vista económico, a partir de 1936 el Tercer Reich adoptó un plan cuatrienal de desarrollo económico. Después de la gran depresión, todos los países tendían al nacionalismo económico, pero la Alemania nazi se fijó la meta de la autarquía y la autosuficiencia, con una absoluta independencia del comercio exterior. De esta forma, se produjeron materiales que permitiesen al país prescindir de las materias primas importadas de ultramar: caucho artificial, plásticos, tejidos sintéticos, etc. Lo que no pudiera conseguirse mediante los acuerdos comerciales y la penetración económica se conseguiría mediante la conquista y la guerra. De hecho, una de las frases que mejor definía el carácter del régimen era: “Hoy, Alemania. Mañana, el mundo entero”.

Paralelamente, el Tercer Reich adoptó una serie de medidas contra los judíos, condicionados por el carácter racista del régimen. Ahora profundizaré en esta dura represión. Los judíos eran considerados contrarios a los alemanes. Se consideraba a la democracia judía, así como al parlamentarismo y liberalismo. De esta forma, todo lo que

conllevara el adjetivo de judío funcionaba como encarnación del mal. Por lo tanto, los miembros de esta comunidad eran contrarios a los arios, reflejo de la perfección humana (Palmer & Colton, 1978, págs. 577-578). En abril de 1933 se adoptó la primera medida, basada en el boicot económico en toda Alemania. Fue orquestada por el Partido Nacionalsocialista de los Obreros Alemanes, y no por el Gobierno (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, págs. 87-88). El 1 de abril, por lo tanto, se vieron afectados por esta medida comerciantes, profesores, maestros, estudiantes, colegiales, abogados y médicos judíos. Fue un total de más de medio millón de judíos los que sufrieron las consecuencias de la política racial del régimen. Entre el 7 y 12 de abril del mismo año se promulgó una serie de leyes discriminatorias, por las cuales se prohibía a los judíos la práctica de la medicina y abogacía, así como el desempeño de cargos públicos (Palmer & Colton, 1978, pág. 227). Estas leyes excluían a los judíos de los sectores públicos de la sociedad, incluido el sector de la educación. Por otra parte, se les quitó la ciudadanía, dado que ya no pertenecían al pueblo alemán. Mientras, se habían empezado a construir los primeros campos de concentración, que originalmente no tuvieron como destinatarios a los judíos, sino a otros sectores de la sociedad que debían ser neutralizados.

Los judíos alemanes fueron los primeros en sufrir ataques, pero no los únicos. Este boicot nacional contra sus negocios y servicios profesionales, agravado por las leyes cuyo objetivo declarado era excluir a los ciudadanos judíos de la vida económica y social alemana, desembocó el 15 de septiembre de 1933 en las “Leyes de Nüremberg”, llamadas así por haber sido anunciadas en la reunión anual del Partido Nacional Socialista en esa ciudad (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, págs. 58, 88). Incluían una serie de leyes racistas. Las leyes de “ciudadanía del Reich” y la de “Salvaguardia de la Sangre y el Honor Alemán” dividían a la población alemana en “ciudadanos” del Reich y “súbditos”, grupo compuesto por las minorías de “sangre no germana” al que se privaba de todo derecho constitucional. Las “Leyes para la protección del pueblo y del honor alemán” obligaban a que se prohibiera a los judíos las relaciones matrimoniales o extramatrimoniales con “súbditos alemanes o de sangre afín”, enarbolar la bandera del Reich y dar empleo a personal femenino doméstico alemán menor de 45 años. Además, se promovió su emigración rápida y con un mínimo de posesiones. Para ello jugó un papel clave la “Organización de los judíos alemanes”, fundada en 1933 y presidida por el rabino Baeck, que pretendía ayudar a los judíos a emigrar o a cambiar de oficio (Kinder, Hilgemann, & Hergt, 2004, pág. 227). En definitiva, las Leyes de Nüremberg de 1935 privaron a todos los judíos de los derechos ciudadanos. Los miembros de esta comunidad fueron golpeados, cazados, expulsados de cargos públicos, arruinados sus negocios privados, multados como parte de la comunidad, ejecutados, etc. (Palmer & Colton, 1978, pág. 577).

Años posteriores a las “Leyes de Nüremberg” se fueron promulgando más decretos por los que los judíos quedaban completamente excluidos de la comunidad nacional. En 1936 se creó el “Servicio para la solución de la cuestión judía”, que dependía de las SS. En 1938 se exigió que los judíos declarasen o registrasen las asociaciones culturales judías, las fortunas superiores a 5.000 marcos, industrias o negocios regentados por judíos. Además, los médicos y abogados judíos perdieron su título, los judíos de nombre no judío debían anteponer a su nombre “Sara” o “Israel”, y se expulsó a los cerca de 17.000 judíos polacos (Kinder, Hilgemann, & Hergt, 2004, pág. 227). Además, sus pasaportes debían ser sellados con un “J” para ser fácilmente reconocidos. De esta forma, pretendían presionar a este colectivo de tal manera que la vida de sus miembros en Alemania fuera imposible de continuar y emigraran de país. Para ello, Alemania debía quedar vacía de judíos (*judenrein*). La noche del 9 de noviembre de 1938, de forma coordinada a través de todo el Reich, los nazis asaltaron los domicilios particulares y los negocios judíos, prendiendo fuego a centenares de sinagogas. Esa misma noche encarcelaron a cerca de 30.000 individuos en campos de concentración. Al día siguiente impusieron una enorme “multa” a todas las comunidades, evitando así que los damnificados se recompensaran cobrando de las compañías de seguro lo que les correspondía. La “noche de los cristales rotos” sembró un gran pánico entre todos los judíos que estaban bajo el dominio alemán. Su necesidad de huir se hizo todavía más evidente, pero al mismo tiempo la entrada a países de inmigración iba cerrándose. Ante las oleadas migratorias provocadas por las políticas nazis (con un incremento de la demanda de permisos de inmigración), el presidente de EEUU, Franklin Delano Roosevelt convocó una conferencia internacional que se reunió en la ciudad francesa de Évian del 6 al 15 de julio de 1938, en la que participaron 32 representantes, la mayoría de América Latina. Sin embargo, el único resultado fue la formación de un Comité Intergubernamental anémico, que contaba con la participación de varios gobiernos. Fue un fracaso que no escapó a la atención de los dirigentes en Berlín. Como ya se ha señalado más arriba, con el tiempo se mostraría como una evidencia que quizás las potencias democráticas podrían haber evitado las penurias de la II Guerra Mundial si hubieran entendido el peligro que presentaba el nazismo, actuando antes ante el inminente conflicto (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, págs. 61, 65, 88).

El 7 de noviembre de 1938 se produjo un acontecimiento que perjudicó gravemente la situación de los judíos en Alemania. Herschel Grynspan, un joven judío de diecisiete años, asesinó al diplomático alemán Ernst Von Rath en un atentado. Este suceso sirvió de pretexto para el endurecimiento de la represión. Ejemplo de esta circunstancia fue la organización de “pogromos” por las SS; es decir, de linchamientos populares multitudinarios contra un grupo particular, étnico o religioso. En este caso, contra la comunidad judía. En la “Noche de los cristales rotos” se incendiaron y destruyeron sinagogas, cerca de 300. También se profanaron cementerios, se destruyeron industrias y comercios judíos, se produjeron más de 25.000 detenciones y cerca de cuarenta



asesinatos. Además, se les puso a los judíos un “tributo expiatorio”, y se requirió de la comunidad judía el pago de mil millones de marcos de indemnización, así como su “exclusión de la vida económica”, la prohibición de frecuentar lugares públicos como los teatros, estaciones turísticas, jardines, etc., y tampoco se les permitió utilizar transportes y matricularse en escuelas superiores. Estos acontecimientos dieron pie a que aumentara la emigración de la población judía, a pesar de los obstáculos que trataban de impedirlo: incautación de bienes a los emigrados, imposibilidad de transferir divisas y dificultades para integrarse en otros países (Kinder, Hilgemann, & Hergt, 2004, pág. 227).

La conquista de Polonia supuso el punto de partida para la separación de los judíos de la población polaca, así como su sistemática separación. Siguieron robando sus bienes particulares y públicos. Además, los alemanes empezaron a concentrar a los judíos de las grandes ciudades y de regiones enteras en “guetos”, barrios separados, rodeados de murallas y constantemente vigilados. Esta represión se llevó a cabo con el objetivo de asegurar su aislamiento completo y causar su muerte por la miseria, el hambre y las enfermedades. Deshumanizarlos corroboraba para los nazis su “carácter inferior al del ser humano” (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, págs. 62-63). Este tipo de prácticas ya se habían puesto en práctica con anterioridad. El 14 de julio de 1933 se aprobó en Alemania la ley para “prevenir la transmisión de enfermedades hereditarias” a través de la esterilización de enfermos congénitos y se puso en marcha el “programa de eutanasia”, justificado con razones tales como la “incapacidad para el trabajo” o la “pureza de raza”, con cerca de 700.000 personas exterminadas. En Polonia, así, el exterminio de los judíos polacos, que constituían cerca del 90% de la población judía, se llevó a cabo en tres etapas. En primer lugar se procedió a concentrarlos en “guetos” y campos de trabajo, como ya se ha señalado arriba. Durante esta etapa se sucedieron una serie de liquidaciones masivas hacia 1941 y las deportaciones a campos de exterminio hacia 1942. En segundo lugar, la depuración judía polaca se consiguió a través de detenciones en masa, fusilamientos y ejecuciones sumarias. Por último, se dieron las *razzias* y persecuciones a la comunidad judía con la colaboración de las milicias locales. En países como Francia, Bélgica, Holanda y Luxemburgo las persecuciones fueron organizadas por las SS (Kinder, Hilgemann, & Hergt, 2004, pág. 227).

El 20 de enero de 1942, en Berlín, en una villa en la calle Wannsee, se reunieron Heydrich, Eichmann y los demás jefes encargados de la persecución de judíos. La finalidad era revisar todo lo que se había hecho y logrado hasta entonces en el trayecto hacia el Holocausto, así como diseñar las medidas a tomar en el futuro. Tras esa reunión se aclaró que las medidas adoptadas debían conducir a la matanza completa de todos los judíos en cualquier parte del dominio o bajo la influencia alemana. Se trataba de la puesta en práctica sistemática y completa: la llamada “Solución Final” (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, pág. 64). Esta serie de medidas incluía la separación de sexos, el exterminio por medio de trabajos forzados y falta de alimentación,

el trato inadecuado, etc. Durante la conferencia de Wannsee Heydrich explicó ante los altos burócratas de varios ministerios y oficiales de las SS sus ideas respecto a lo que se debía hacer. Dado los peligros de la emigración en tiempos de guerra y dadas las posibilidades del Este, el *Reichsführer* y jefe de la Policía alemana prohibieron la emigración de judíos. La evacuación de judíos hacia el Este reemplazaba la emigración como posible solución adicional. Estas operaciones tuvieron una importancia significativa para el resto de las medidas adoptadas, por las que se debía movilizar a cerca de once millones de judíos distribuidos en los países europeos incluyendo a los países neutrales como Suiza, Suecia, España, Portugal, Turquía, etc., o los países en guerra libres de la ocupación alemana, como Inglaterra (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, pág. 92).

Todos los judíos europeos fueron trasladados a los campos de concentración del Este, mientras los inválidos de guerra fueron transferidos a Theresienstadt (Kinder, Hilgemann, & Hergt, 2004, pág. 227). Los campos de muerte en Chelmno y Auschwitz, entre otros, ya se habían preparado para su función, y fueron construyéndose campos adicionales. En 1941 se ensayaba la matanza a gas, siendo las primeras víctimas prisioneros de guerra rusos. Ese año marca la etapa de los fusilamientos y aniquilación en los campos de exterminio por medio de las cámaras de gas, fijas o móviles. Fue una manifestación perfecta del funcionamiento del sistema: planificar, coordinar, ejecutar y administrar. Las medidas adoptadas contra los judíos fueron aplicándose también en los países europeos ocupados al extenderse la guerra y las conquistas territoriales (Hungría, Rumanía, Bulgaria, etc.). A partir de marzo de 1942 estas instalaciones fueron puestas a funcionar en su total capacidad, destacando Auschwitz, a donde fueron deportados miembros de la comunidad judía desde todas partes: Holanda, Bélgica, Francia, Noruega, Hungría, Italia, Grecia, Argelia, etc. A las víctimas se les decía que eran transportadas “para trabajar”. Por ello, se construyeron alrededor de los campos de exterminio instalaciones industriales y sucursales de las más importantes empresas alemanas, que se beneficiaron del trabajo esclavo de los judíos (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, págs. 64, 91).

Ante la cuestión judía, Hitler opinaba que los países democráticos no hacían nada por defender los derechos de los judíos, lo que legitimaba sus actos:

Resulta un espectáculo vergonzoso ver como todo el mundo democrático suda simpatía por el pobre pueblo judío atormentado, pero conserva su corazón duro y cerrado cuando le toca ayudarle lo que, en conformidad con sus posiciones, sería sin duda alguna un deber evidente (...) Durante centenares de años Alemania fue lo bastante buena para recibir a estos elementos, aunque, además de enfermedades infecciosas, políticas y físicas no traían nada. Lo que poseen hoy lo obtuvieron en gran parte gracias a manipulaciones (...) Hoy simplemente estamos pagando a este pueblo lo que se merece (...) Si el resto del mundo grita con hipocresía contra esta bárbara expulsión de Alemania de elementos tan irremplazables y de un valor cultural tan eminente (...) hubieran tenido que manifestar su

agradecimiento por que soltemos a preciosos apóstoles de la cultura y los pongamos a la disposición del resto del mundo. Si se ajustaran a sus propias declaraciones, no conseguirían encontrar ni una sola razón para excusarse por haberse negado a recibir a esta raza tan valiosa en sus propios países. Tampoco puedo encontrar razón alguna para que se impongan a la nación alemana los miembros de esta raza, cuando los estados que se manifiestan tan entusiasmados con este “espléndido pueblo” de pronto les han denegado su radicación, bajo los pretextos más inimaginables. Opino que cuando más pronto sea resuelto este problema, mejor será. Europa no puede cumplir su cometido si la cuestión judía no queda resuelta.

La inmensa mayoría del pueblo alemán, al igual que los jerarcas del Partido, no entendía que el antisemitismo de Hitler implicara la aniquilación física de los judíos. Los líderes nazis tenían la voluntad e intención de inculcar el odio racial como una base ideológica de la vida en el estado nazi por medio de la educación y propaganda, especialmente dirigida a la juventud alemana; no obstante, el grupo de caudillos nazis sí sabía a donde conduciría el antisemitismo racial, una vez tomado su total impulso (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, págs. 89, 92). El antisemitismo de algunos fanáticos, durante la guerra, adquirió tintes muy violentos: anunciaban el exterminio físico de millones de judíos alemanes y europeo-orientales. La dictadura fue una tendencia a nivel europeo entre 1930 y 1939, y solo diez países europeos se mantuvieron en la democracia; es decir, que diferentes partidos políticos competían honestamente en ellos por el poder. Estas dictaduras culpaban de sus trastornos a fuerzas “ajenas” al país, en vez de admitir que adolecían de problemas internos, y quizás este fue uno de los pilares sobre los que se asentó el Holocausto (Palmer & Colton, 1978, págs. 577, 582-583).

Tras lo que se ha señalado, la Era del Nazismo puede quedar dividida en tres épocas desiguales. La primera de ellas hace referencia a la “preguerra”, y fue la más larga y de menor coincidencia entre el recorrido histórico del Holocausto y la Historia Mundial. Mientras que las democracias (Inglaterra, Francia y EEUU) adoptaron una política de no intervención y de boicot a la Guerra Civil Española, Alemania e Italia apoyaron a los insurgentes utilizando el conflicto civil como un campo de ensayos bélicos para las unidades de sus ejércitos. De hecho, algunos judíos aprovecharon para enfrentarse contra los alemanes nazis durante esta contienda. La segunda época fue aquella que vaticinaba una victoria a los alemanes, mientras que la última etapa se caracterizó porque Japón, tercer aliado del Eje nazi-fascista se apoderó de la mayor parte de Asia oriental. Sin embargo, el final de la guerra llegó demasiado tarde para los judíos de Europa, claros perdedores del enfrentamiento (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, págs. 58, 65). Siendo utilizados como esclavos, trabajaron bajo riguroso control en los campos de concentración. Este acontecimiento supuso uno de los mayores desplazamientos de una población en toda la Historia. Sin embargo, a parte de

los seis millones de judíos exterminados (exactamente unos 5.933.900), también se ha de señalar que fueron asesinados polacos, rusos y miembros de otros pueblos.

En conclusión, el Holocausto fue producto de las medidas que los nazis bautizaron como “Solución Final”, y fue un programa de exterminación de los judíos y el judaísmo (Palmer & Colton, 1978, págs. 598, 782). La conmemoración de este acontecimiento está vinculada estrechamente a la necesidad de garantizar la Memoria, la verdad y la justicia. Cada genocidio es único, y tiene por lo tanto sus propias circunstancias y características. Sin embargo, el Holocausto tuvo tal magnitud que sus aberraciones llevaron al mundo a desarrollar una nueva rama del derecho internacional, que es el derecho de los derechos humanos. Este suceso, por tanto, nos muestra las capacidades del ser humano: discriminar y destruir al prójimo, pero a la vez reaccionar frente a ese desprecio y esa destrucción. Este paradigma del horror no es único, excepcional ni incomparable. Al final, “la barbarie late en el corazón de la civilización, late entre nosotros, en nosotros” (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, págs. 71-73, 119).

## **2. MARCO DIDÁCTICO**

En este apartado me centraré en el estudio del Pensamiento histórico para poder acercarnos en el aula al Holocausto utilizando la herramienta del testimonio. Quizás convenga comenzar analizando los motivos para enseñar qué fue y qué supuso el Holocausto. En primer lugar, cuando impulsamos la enseñanza del Holocausto, estamos pensando en que la construcción de una democracia depende también del modo en que ella se enfrenta con honestidad a su propia historia; de hecho, una democracia que ignora la memoria de las injusticias pasadas perpetúa en el presente la injusticia y el daño sobre sí misma. Luchar contra el olvido, por tanto, implica un esfuerzo colectivo, permanente y sistemático.

El estudio y análisis de la Memoria respecto de este acontecimiento referencian, además, algunos de los valores que se relacionan con los derechos humanos, y que es imprescindible que estudiemos hoy en nuestras escuelas. No queda únicamente visto como un hecho clave en la historia del pueblo judío, sino como un hito en la historia de la humanidad, ya que fue un genocidio paradigmático. Por lo tanto, avanzar en la enseñanza del Holocausto en la escuela supone avanzar en la concienciación de los derechos humanos, y generar espacios para analizar la Historia reciente del mundo. Deja un legado de lecciones que debemos incorporar como adultos al aula, presentándoselas a los educandos. La transmisión de conocimientos, por lo tanto, debe estar unida necesariamente a la transmisión de valores. Para ello, tendremos que apelar tanto al conocimiento como al sentimiento y deseo de formación de valores. No debemos enseñar solo a recordar, sino también a comprender en profundidad y entender, para que nuestros estudiantes estén preparados para que no se repitan hechos tan atroces. Por último, la escuela es un espacio fundamental para la construcción de la Memoria, para educar en las políticas culturales. Nuestra misión como educadores en este caso es reflexionar sobre a

qué invitamos a los chicos y chicas. ¿Les enseñamos a recordar para seguir honrando una Memoria o lo hacemos para que ellos la asuman como propia y hagan otra cosa con ello? Hoy en día, este es aún un gran desafío de las pedagogías en la escuela (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, págs. 10, 68-69, 72, 125, 131).

Una vez analizados los motivos por los que el alumnado debería conocer qué sucedió durante el Holocausto, me centraré en lo que se conoce como pensamiento histórico, derivado de las competencias curriculares. Este término ha irrumpido con fuerza en el campo educativo desde hace varios años. Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Implica la habilidad para afrontar demandas complejas, apoyándose en recursos psicosociales que incluyen destrezas y actitudes en un contexto concreto. Por ejemplo, la habilidad de una persona para comunicarse con eficacia es una competencia que puede apoyarse en el conocimiento que la persona tiene sobre el lenguaje, o como lo manifiesta a través de las tecnologías de la información y comunicación. Para incorporar las competencias en los currículos se han dado, principalmente, dos problemas. Por un lado, se ha producido el solapamiento entre competencias propuestas por la UE y las asignaturas clásicas. Algunas con una clara asociación a una competencia (Lengua, Matemáticas y Ciencias experimentales), pero otras se quedan al margen o solo tienen una relación tangencial. Estos últimos casos se dan, por ejemplo, con asignaturas como Educación Física o Geografía e Historia. Esta última, que es en la asignatura en la que me centraré, se relaciona con la competencia social y cívica. Así, se produce una incoherencia entre las intenciones a las que apuntan las competencias y la realidad de unos currículos tradicionalmente enciclopédicos. Por ello puede hacerse complicado enseñar a reflexionar y aplicar conocimientos con autonomía y creatividad (Domínguez Castillo, 2015, págs. 15, 18).

El pensamiento histórico, también denominado como pensar históricamente, es la expresión utilizada para referirse a un aprendizaje de la Historia que supone no solo el conocimiento de la Historia, sino el uso del conocimiento metodológico de la Historia; es decir, el conocimiento *sobre* la Historia (Monteagudo Fernández, Escribano-Miralles, & Gómez Carrasco, 2018, pág. 78). Por lo tanto, los conocimientos con los que trabajemos podrán ser *de* la Historia y *sobre* la Historia. Pueden referirse a lo ocurrido en el pasado y ser también una reflexión sobre el conocimiento histórico, sobre todo en la forma de investigar y evaluar el pasado. Existe un consenso sobre la necesidad de que el currículo asegure que el alumno vaya construyendo un marco cronológico general de la evolución histórica al que conectar los temas y épocas estudiados en los distintos cursos, y con los que poder relacionar pasado, presente y futuro (Domínguez Castillo, 2015, págs. 37-38). Gracias a su uso, podemos ahondar en la forma en la que ocurrieron los hechos. Así, las destrezas metodológicas principales de la Historia como disciplina son varias. En primer lugar, nos encontramos con las fuentes y pruebas, seguidas de la causa y la consecuencia (casualidad), el cambio y continuidad (tiempo histórico), la relevancia histórica,

perspectiva histórica y por último la dimensión ética (Monteagudo Fernández, Escribano-Miralles, & Gómez Carrasco, 2018, págs. 78-79). Estos conceptos metodológicos se refieren a como se construye el conocimiento del pasado, qué significado tiene o qué características presenta. Dar presencia a estos conceptos significa enseñar al alumno a hacer Historia mediante actividades y ejercicios prácticos de indagación sobre fuentes, explicación causal, etc. Son destrezas cognitivas o de pensamiento, vinculadas al conocimiento sustantivo. Los conceptos sustantivos se refieren a la sustancia del contenido histórico (lo que los historiadores descubren y cuentan del pasado, como la “Revolución neolítica”, la “sociedad feudal”, “monarquía absoluta”, “Ilustración”, “Guerra Fría”, “transición democrática”, etc.). Los conceptos metodológicos exigen cierto grado de reflexión metacognitiva sobre las formas de trabajo de la Historia. No nos centraremos, sin embargo, en técnicas, procedimientos o protocolos específicos de trabajo profesional del historiador, que incluye desde la documentación hasta las “disciplinas auxiliares de la Historia” (Paleografía, Diplomática, Arqueología, etc.). Es importante que este aspecto quede claro, ya que nuestra misión como docentes no es formar historiadores, lo cual es una tarea propia de la Universidad. A día de hoy aún no existe un consenso claro sobre cuáles de los conceptos señalados más arriba son fundamentales y deben figurar en una prueba de evaluación de Historia al finalizar los estudios obligatorios. Sobre ellos, tres parecen aceptados por la práctica totalidad de los investigadores en didáctica: explicación causal, explicación contextualizada o por empatía y tiempo histórico, cambio y continuidad. Seguramente, estos son los conceptos cuyo aprendizaje más se ha investigado y de los que más experiencia de enseñanza y evaluación existe. Este trabajo precisa de la explicación contextualizada o por empatía para desarrollar la propuesta en el aula. No obstante, también será necesario aprender a utilizar las pruebas históricas; es decir, trabajar con las fuentes (Domínguez Castillo, 2015, págs. 46-47, 63).

Comenzaré analizando la importancia de aprender a utilizar las pruebas históricas. Utilizar las pruebas históricas es una competencia vinculada al conocimiento metodológico, ya que toda afirmación o explicación científica debe estar fundamentada en pruebas (datos o hechos empíricos). La base para evaluar esta competencia es el tipo de preguntas que el historiador hace a las fuentes para obtener información, así como las destrezas para la lectura e interpretación de tales fuentes (Domínguez Castillo, 2015, págs. 38-41). Como ya se ha señalado, pensar históricamente exige tener conocimientos del pasado, pero también comprender cómo se adquieren y en qué están basados esos conocimientos. Requiere, por tanto, de reflexión y discernimiento. Supone entender que las fuentes históricas no son fuentes directas de información sobre el pasado, sino que son utilizadas por los historiadores como pruebas del conocimiento del pasado. Para que el alumnado pueda distinguir bien entre fuentes primarias o secundarias, podemos decirles que las primeras son “hallazgos e informaciones de primera mano”, mientras que las segundas son “lo que hoy sabemos”. Debemos acercarles a las fuentes primarias, a los

documentos informativos (escritos, visuales, orales) y restos materiales de cualquier tipo (desde huesos humanos hasta paisajes geográficos, pasando por infinidad de objetos) que han tenido relación con los seres humanos del pasado. Las fuentes tienen una realidad objetiva independiente del historiador que las utiliza, pero por sí mismas no dicen lo ocurrido en el pasado, o lo que dicen no puede ser tomado sin más como “lo ocurrido”. Se convierten en útiles para la Historia cuando el historiador las interroga, y les plantea preguntas en el contexto de su investigación. Para que una fuente sea aceptada como fuente histórica precisa de dos requisitos. En primer lugar, debe ser acreditada ante la comunidad científica como testimonio real y verídico de un determinado momento y lugar en el pasado. En segundo lugar, la interpretación o el significado debe lograr un consenso suficiente en la comunidad.

El trabajo en clase con las fuentes históricas se plantea como una adquisición de destrezas o técnicas de trabajo que son complemento al aprendizaje de contenidos históricos. Estas técnicas son una parte importante de utilizar las pruebas históricas, y se debe entender que el instrumento clave de la evaluación va a ser las destrezas con las fuentes desde dos puntos de vista. Por un lado, se evaluarán las destrezas propias del trabajo del historiador con las fuentes (contextualización, análisis crítico, etc.) y por el otro las destrezas de la comprensión lectora de los documentos de información (obtención, interpretación de información, etc.) y comunicación de esa información obtenida (síntesis, presentación, etc.). Las pruebas históricas son una construcción intelectual que se sustenta en las fuentes y conocimiento histórico, considerado conocimiento colectivo. Nace de la interpretación de un determinado documento o resto material, pero no es válida cualquier interpretación. Reconstruimos el pasado mentalmente, pues los hechos y agentes del pasado existen solo en el pensamiento, que deja huella en nuestra existencia a través de las fuentes. Por ello la interpretación debe tener criterios de rigor científico.

¿Cuáles son las funciones didácticas que se pueden extraer de utilizar las pruebas históricas? Se puede proporcionar un conocimiento básico del contexto histórico, a través de preguntas específicas que guíen al alumnado a utilizar las fuentes secundarias como referente para situar cronológicamente, interpretar mejor o evaluar la información que proporcionan las primarias. Además, se pueden presentar dos o más versiones diferentes sobre unos mismos hechos, que el alumnado podría comparar o evaluar. Como se ve, el uso de fuentes en el aula puede resultar de gran interés para fomentar un análisis de la Historia más exhaustivo desde un punto de vista procedimental. En vez de juzgar y opinar, podemos enseñar a nuestros alumnos y alumnas a indagar con cautela, de manera disciplinada, para acercarnos mejor a lo ocurrido (Domínguez Castillo, 2015, págs. 65-75).

Ahora me centraré en la explicación contextualizada o por empatía. No deberíamos educar en la memoria de la memoria. Nuestro alumnado no puede aprender de memoria

aquellos elementos que tienen que ver con la necesidad de comprensión de las causas, de entender por qué los seres humanos o ciertas sociedades son capaces de cometer las atrocidades que cometieron (como fue el caso del Holocausto) (Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto, 2007, pág. 69). La perspectiva histórica intenta explicar los fenómenos desde la perspectiva de las personas en su contexto histórico. Está ligada a la dimensión ética, que supone la capacidad de realizar juicios éticos razonados sobre los hechos del pasado (Monteagudo Fernández, Escribano-Miralles, & Gómez Carrasco, 2018, pág. 28). Permite comprender la lógica del conocimiento histórico. El término de empatía histórica fue puesto de moda con la renovación de la enseñanza de la Historia en Gran Bretaña en los setenta, y su papel y significados no están exentos de controversia. Ha recibido más atención en el mundo anglosajón gracias al filósofo Collingwood, quien sostiene que las acciones humanas constituyen el objeto principal de la Historia. Estas acciones no son meros acontecimientos, ya que tienen una parte interior (*an inside*) o parte-de-pensamiento (*thought-side*). Cuando el historiador trata de explicar las acciones humanas, se interesa por los pensamientos; es decir, trata de explicar los pensamientos implícitos dentro de esas acciones. Collingwood, así, afirma que “toda la Historia es la historia del pensamiento”.

Shemilt ofreció un inteligente análisis de estas ideas señalando tres posibles interpretaciones de la expresión “re-pensar”: la idea intuicionista, la racionalista y la que denomina “construcción empática”. Según la primera interpretación, el historiador se presenta como un “ladrón de mentes”, y revive los pensamientos y sentimientos del agente histórico, sirviéndose para ello de una especie de comunión mística con el pasado. La explicación racional supone que el historiador es como un “viajero en el tiempo”, y proyecta sobre las situaciones del pasado su propia mente y perspectiva de hoy. Para ello, el historiador debe advertir que no todos los seres humanos de otra época actuaron siempre racionalmente, sino que deberá encontrar el sentido o lógica de las acciones a partir de las fuentes. También la explicación racional de un individuo puede conseguirse a partir de la idea lógica racional de tales acciones, que conlleva a distinguir tres aspectos clave. El primero de ellos es que el agente tiene una determinada visión o perspectiva de la situación, que a veces es muy distinta de cómo se vería en la actualidad. Además, el agente tiene ciertas intenciones u objetivos y por último el agente opta entre otras por una determinada acción. Ante esta interpretación existe una objeción muy clara, y es que parece asumir que no hay diferencias entre valores, costumbres, formas de pensar, etc. de las sociedades y culturas a lo largo del tiempo. Por ello, debemos contextualizar las actitudes y perspectivas en la cultura. La tercera interpretación de la expresión “re-pensar” era la de la “construcción empática”. Esta interpreta la tarea del historiador como la de un “nigromante”. El historiador se encarga de construir los pensamientos e intenciones de nuestros antepasados, más que “re-pensar” o “re-construir”. Así, proporcionará a sus contemporáneos claves interpretativas para comprender el pasado que provienen del conocimiento histórico de los distintos períodos y culturas de la Historia (visiones del



mundo, sistemas de creencias, formas de vida, etc.). Este conocimiento permite al historiador proponer cuál puede ser el significado más legítimo de una determinada acción realizada en aquel contexto histórico, y permite exponer el sentido que darían sus propios coetáneos a sus actos. De esta forma, esta construcción se asemeja a la de un andamiaje conceptual que nos permite dar sentido y hacer más inteligibles las acciones de otras épocas y culturas.

En el lenguaje cotidiano, hablar de empatía es hablar de la capacidad de ponerse en el lugar de otros y tratar de comprender e incluso de compartir sus formas de pensar, sentimientos o puntos de vista. Según Lee y Shemilt, “la empatía no es una forma misteriosa de acceder a las mentes de la gente en el pasado. Es a lo que se llega cuando, apoyados en las fuentes, reconstruimos las creencias y valores de nuestros antepasados de manera que hacemos inteligibles sus acciones y prácticas sociales”. Es necesaria en la Historia porque apelar a las causas no resulta suficiente para explicar por qué se adoptan unas decisiones y no otras, por qué se difunden con rapidez o triunfan en un momento dado ciertas ideas o creencias, o por qué se toma una decisión concreta entre varias opciones de actuación posible. Para comprender y explicar esos comportamientos o decisiones necesitamos conocer los motivos, expectativas, pensamientos, creencias, etc. de individuos y colectivos humanos, y nos servimos para ello de la explicación contextualizada o por empatía. Este procedimiento resulta de gran valor para la explicación histórica, a pesar de que a veces analizar los comportamientos, motivos o expectativas se ha considerado un procedimiento vinculado a las interpretaciones idealistas de la Historia (Domínguez Castillo, 2015, págs. 139-144).

Existen una serie de marcadores para evaluar los conceptos desde la perspectiva histórica, y que están en consonancia con la explicación contextualizada o por empatía. Se exige del alumnado capacidad para explicar de forma contextualizada un hecho del pasado, capacidad de analizar y establecer una relación entre las ideas y acciones tomadas por la gente del pasado y a su vez de distinguir las ideas actuales y las del contexto histórico. Por otro lado, existen dos marcadores para evaluar los conceptos en la Dimensión ética. En primer lugar, el alumno o alumna deberá adquirir la capacidad para emitir juicios éticos sobre las fuentes históricas o los acontecimientos, y en segundo lugar debe aprender a comprender la repercusión que la Historia puede tener tanto en el presente como en el futuro (Monteagudo Fernández, Escribano-Miralles, & Gómez Carrasco, 2018, pág. 83).

Han surgido numerosos debates sobre la enseñanza de la empatía histórica y se ha intentado precisar su significado. La empatía se presentó en Reino Unido como un elemento didáctico especialmente idóneo en la llamada enseñanza activa, y que facilitaba el dar vida a las personas del pasado. Su denominación fue polémica, ya que implicaba enseñar conocimientos a la vez que sentimientos bajo el gobierno de Margaret Thatcher cuando se tuvo que definir un currículo nacional obligatorio en Inglaterra y Gales. Desde

la posición conservadora, se quería abogar por un mayor énfasis en los hechos históricos, especialmente en la historia nacional. Se ha considerado, así, la utilización del término *perspective taking* (adoptar otra perspectiva), contextualización o pensamiento históricamente contextualizado. De esta forma, las actividades didácticas que fueron objeto de críticas fueron fundamentalmente dos. Por una parte, aquellas que daban rienda suelta a la imaginación del alumno sin el control y apoyo necesario en las fuentes (como por ejemplo plantear el siguiente ejercicio: “imagina que eres un soldado romano destacado en la muralla de Adriano...”). Por otro lado, fueron criticadas las actividades que llevaban al alumno a involucrarse personalmente hasta el punto de acabar primando lo afectivo sobre lo racional y confundiendo lo que es “comprender ideas y actos de personas en el pasado” con “identificarse con esas personas”. De esta forma, se planteó la necesidad de la interpretación racionalista, cognitiva y ligada a las fuentes de la empatía histórica (Domínguez Castillo, 2015, pág. 146).

Un aspecto interesante que se relaciona con la empatía histórica es el desarrollo, a su vez, de la competencia en comunicación lingüística. La formación del pensamiento histórico considera que existen cuatro tipologías de conceptos relacionados con las competencias del pensamiento histórico. En primer lugar, se da la construcción de la competencia histórico-temporal, seguido de las formas de representación de la Historia, la creatividad histórica y en último lugar el aprendizaje de la interpretación histórica. Relacionándolas con la empatía histórica, se pueden realizar actividades descriptivas. Estas actividades se pueden considerar a modo de reconstrucción imaginativa por parte del alumnado, que debe proyectarse personalmente en el pasado y en su contexto. Cuando contemplan acciones realizadas por agentes históricos pasados y presentes se crea una oportunidad para ampliar la base común de comprensión entre pasado y presente, permitiendo al alumnado descubrir nuevas formas de actuar y de estar en el mundo. Por ello, juegan un papel importante la imaginación, el sentimiento presente frente a cómo se sintieron en el pasado, el dilema del posible fomento de la identificación y conexión emocional con figuras pasadas y la relación entre empatía y juicio moral. En este sentido, cobra importancia la elaboración, a modo de actividad, de relatos históricos. A través de la narración los estudiantes conectan su propia identidad en una dimensión temporal en relación con otras, lo que conduce a una adquisición de perspectivas de futuro. Los relatos históricos, así, se presentan como la representación del pensamiento histórico del alumnado y promueven el análisis y comprensión de los hechos y procesos tanto históricos como actuales. Sin embargo, para que su uso fomente el pensamiento histórico, deben tener en cuenta la lectura de fuentes primarias, pautas de escritura enfocadas a perspectivas históricas y pautas escritas para la síntesis de principales problemas. Los ejercicios empáticos de tipo descriptivo que recrean un contexto histórico determinado no solo permiten la aplicación de contextos apprehendidos y desarrollan la imaginación histórica, sino que también ejercitan el uso de la lengua escrita, contribuyendo al desarrollo de la competencia en Comunicación Lingüística. Es importante que podamos

desarrollarla ya que, generalmente, la competencia en comunicación no se trabaja lo suficiente, o se hace de manera poco eficiente en la formación de docentes, y como ya se ha señalado, hacer uso de la empatía histórica puede conectar al alumnado con el presente, y hacerles más sensibles y tolerantes hacia colectivos en riesgo de exclusión. (Monteagudo Fernández, Escribano-Miralles, & Gómez Carrasco, 2018, págs. 89-91).

Jesús Domínguez Castillo tuvo como objeto principal de investigación el aprendizaje de la explicación por empatía histórica entre 1983 y 1993. Demostró que el alumnado que había recibido enseñanza en conceptos interpretativos mejoraba con la explicación del contexto social y político, así como de la mentalidad y actitudes políticas de la época (Domínguez Castillo, 2015, pág. 155). El diseño de las preguntas tuvo algunas reflexiones interesantes. La explicación contextualizada o por empatía se empleó para explicar actuaciones de individuos y de agentes históricos colectivos (por ejemplo con algunas preguntas del estilo: “¿Cómo recibiría a Luis XVI el pueblo de París en las calles?”). En algunos casos, los alumnos o alumnas no conocían el desenlace y tenían que imaginar lo que sucedió después, y en otros ya lo conocían y tenían que explicar el porqué. En algunos casos se utilizaron preguntas de opción múltiple con tres posibles respuestas que traducían los principales niveles de explicación contextualizada.

Domínguez Castillo expuso cinco niveles de comprensión de empatía histórica. A mayor nivel, mayor comprensión de esta competencia. El primero de ellos era el que demostraba por parte del alumnado incompreensión y confusión, apareciendo presentes contradicciones e incoherencias en las respuestas. El nivel dos tenía como fundamento los estereotipos generalizados sobre aspectos culturales, religiosos, militares, etc., de una sociedad. Entre el segundo y tercer nivel distinguió un nivel intermedio, en el que el alumnado plasmaba respuestas con dudas entre el estereotipo y la empatía cotidiana. La empatía cotidiana refleja el nivel alcanzado en el nivel tres. El cuarto nivel plasma la empatía histórica restringida, y el autor también establece un nivel intermedio entre el tercer y cuarto nivel, que muestra un desequilibrio en el alumnado entre la empatía cotidiana y la empatía histórica. Por último, el quinto nivel es aquel en el que el alumno o alumna demuestra aptitudes al comprender la empatía histórica contextualizada. Así, se ofrecen comparaciones entre las diferentes etapas que se consideran niveles clave de explicación contextualizada. La mayoría del alumnado de ESO podrían ofrecer respuestas que se situaran entre los niveles dos y cuatro, mientras que muy pocos llegarían a respuestas muy cercanas o propias del nivel cinco, que es más apropiado para alumnos de Bachillerato o Universidad.

Sobre los componentes y destrezas cognitivas que aparecen en la explicación contextualizada o por empatía se podrían señalar tres componentes. El primero sería la visión de la situación y de las acciones desde un punto de vista historiográfico. El segundo componente sería la visión de la situación y actuación desde la perspectiva y mentalidad del agente o agentes históricos, mientras que el tercero se basaría en la relación entre la

perspectiva y mentalidad del agente y las formas de vida de su época (Domínguez Castillo, 2015, págs. 156-163).

Ante la posibilidad de profundizar en el pensamiento histórico a través de la empatía histórica, debemos plantearnos la siguiente pregunta: ¿cómo deben diseñarse las actividades y ejercicios de evaluación? En primer lugar, deben plantearse sobre situaciones aún no estudiadas en clase, para que el alumnado no “reproduzca” lo aprendido previamente. Por otro lado, sí sería necesario que pudiera aplicar sus conocimientos acerca del contexto histórico (época, circunstancias políticas, económicas, ideas de la gente, mentalidad y creencias, etc.), para lo cual necesitan información que pueda orientarles en esta cuestión. Además, puede resultar de ayuda elegir casos del pasado, como actos, ideas o hábitos, que provoquen sorpresa, extrañeza o incluso incompreensión inicial al lector de hoy. Aunque pueda resultarnos incomprensible, resulta útil para contextualizar la actividad. También deben manifestarse claramente las diferencias entre los puntos de vista del pasado y del presente, para que el punto de vista del pasado pueda explicarse con relativamente poca información. A la hora de plantear preguntas, debemos guiarnos por la perspectiva historiográfica (con preguntas del estilo: “¿por qué Jellicoe mandó girar a su flota y alejarse de la batalla?”) o del agente histórico (con planteamientos del tipo: “imagina que eres Jellicoe hablando con una persona de confianza”). A veces, el alumno acepta actuaciones o conductas de los agentes, sin ver nada extraño en ello. Para ello, podemos pedir al alumnado que complete lo que va a suceder después de tomar una decisión, o que elijan la propia solución, en vez de valorar *a posteriori*. Para ello, resulta fundamental que podamos proveer de buena documentación en el aula. En general, debemos plantear problemas bien definidos, cuya solución requiera de adoptar la perspectiva del agente histórico, en vez de caer en preguntas meramente descriptivas.

Para realizar las preguntas, el profesorado que quiera fomentar la empatía histórica en la escuela deberá explicar desde el presente, con preguntas que permitan evaluar si el alumnado entiende bien la situación desde la perspectiva del historiador de hoy en día (por ejemplo, se podría pedir a los alumnos que explicaran la siguiente frase: “algunos propietarios no le daban trabajo por estar casado con la hija de un rojo”). Con este tipo de preguntas podemos recibir resultados diferentes. Podemos encontrarnos con respuestas estereotipadas y anacrónicas, con respuestas formuladas desde la perspectiva y mentalidad actuales (anacronismos) y respuestas que responden a la mentalidad y perspectivas de la época en cuestión. Por ello resulta interesante vincular las ideas del pasado con las formas de vida de la época, así como comparar las ideas de hoy con las del pasado, estableciendo interesantes analogías (Domínguez Castillo, 2015, págs. 164-167).

Una propuesta muy interesante para desarrollar la competencia del pensamiento histórico es abordar la Historia como una narración y explicación histórica a través de

estrategias propias de la escritura creativa apoyadas en el uso de fuentes históricas para la generación de explicaciones históricas a partir de la interpretación. Las narraciones históricas favorecen el desarrollo de habilidades para interpretar, comprender y desarrollar explicaciones o argumentaciones históricas. Para ello, se deben dejar de lado el aprendizaje conceptual y memorístico de datos, hechos y personajes. Además, se deberá usar lenguaje temporal y abordar la estructura casual de las narraciones en la cual los acontecimientos se suceden siguiendo un hilo narrativo. La composición de narraciones históricas implica, además, investigar en profundidad sobre el contexto histórico y las circunstancias personales de personajes y ambientes. De esta manera, el alumnado se sumerge en los acontecimientos para proporcionar una explicación de los mismos y para que empatice con los individuos que vivieron en la época histórica. Además, para ellos puede resultar más interesante la interpretación histórica que la memorización, ya que pueden descubrir que se puede aprender Historia por medio de la búsqueda, tratamiento e interpretación de la información y desarrollo de la empatía, apoyándose en las fuentes históricas. Así, serán capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido, lo que conlleva la comprensión de hechos pasados y su situación en el contexto.

La escritura creativa, por tanto, puede ser un recurso para la producción de textos mediante el uso de técnicas que invitan a escribir. Al narrar sobre el pasado, las implicaciones del alumnado buscan mostrar la comprensión de los hechos junto a las diferencias y similitudes entre pasado y presente. Además, el alumno o alumna utiliza y aplica vocabulario histórico, y se puede percibir como representa y organiza el pasado histórico. No obstante, se deben facilitar preguntas guía para la búsqueda, selección y tratamiento de la información e interpretación orientada a la elaboración de las narraciones. Esto debe ser así porque permitirá al alumnado cuestionarse sobre el pasado; es decir, analizarán el cómo vivían y eran las sociedades pasadas, para qué servían ciertos objetos, etc. De esta forma, tendremos en cuenta la importancia que tiene la competencia lingüística y el fomento de la lectura para la educación integral del alumno o alumna.

Para aplicar la técnica de la escritura creativa, podemos servirnos de varias estrategias. En primer lugar, podríamos usar la estrategia “cuenta la historia...” en la que se parte de fotografías de elementos patrimoniales característicos de la época, con el propósito de que sean incluidos en una narración que comenzará con una frase dada. A la vez, se facilitarán preguntas-guía vinculadas con esos objetos para indagar y adquirir información para crear una narrativa. La segunda técnica que se podría aplicar es la de “En un lugar de...”, según la cual se escribirán narraciones ambientadas en un lugar representativo y propio de una época histórica, lo que supondrá buscar información sobre ese enclave patrimonial, la vida en aquel período y otros dos aspectos sobre la época. Para ello, el alumnado necesitará materiales como fotografías, el título de la historia, etc. Una tercera estrategia podría ser la del “binomio fantástico”. Según este método, se podrían

crear narraciones cortas utilizando imágenes por parejas. Así, los alumnos tendrían que intentar relacionar dos aspectos o elementos de distintas épocas históricas con el fin de identificar características propias de esas épocas (como podría suponer el ejercicio de comparar los anfiteatros con las justas medievales).

La autobiografía puede ser una cuarta estrategia que fomente el uso de la escritura creativa, con la peculiaridad de que se haga sobre un elemento patrimonial u objeto inanimado. Esta actividad favorece el desarrollo de una actividad empática hacia las sociedades del pasado, y exige adquirir información a partir de la fuente histórica. Además, la búsqueda de información está guiada por preguntas a partir de las cuales se puede conocer más sobre los objetos y su funcionalidad e importancia en una época histórica. Esas preguntas podrían ser “¿Qué soy?, ¿Quiénes me inventaron?, ¿qué función tengo?, ¿para qué era utilizado?, ¿quiénes me utilizaban?, ¿existo hoy en día?, etc.”. Una quinta estrategia podría ser la de continuar una historia, por la cual se crearían narraciones cortas tomando como inicio el comienzo de la historia dada. Para continuar con la narración, se exigirá del alumnado que busque información y se fije en los datos proporcionados en el texto entregado por el docente. La sexta estrategia se llama “si yo fuera...”, y a través de esta técnica se promueve la empatía histórica ya que los alumnos deberían ponerse en la piel de los sujetos del pasado con el fin de comprender cómo era su vida en aquella época. Así, desarrollarían una actitud reflexiva que podría posibilitar comprender cambios y permanencias, causas y consecuencias, así como su relevancia histórica. El docente debería partir de preguntas que sirvan de guía para obtener información adecuada que sirva de base en las narraciones, adoptando el punto de vista de personas que vivieran en aquella época. La última técnica que podría utilizarse para potenciar la escritura creativa sería la de “imagina que vivieras en...”, por la cual se compondrían narraciones ambientadas en un enclave patrimonial recreando aspectos de su vida cotidiana y formas de vida en un determinado momento histórico. Persigue el objetivo de obtener información para profundizar qué representaba ese lugar y su papel en la sociedad (Monteagudo Fernández, Escribano-Miralles, & Gómez Carrasco, 2018, págs. 157-166).

En conclusión, el pensamiento histórico reviste de gran interés para el alumnado, ya que aprender a pensar históricamente refuerza en ellos el conocimiento sobre la forma de hacer Historia, y podemos valernos de muchas metodologías que permitan ahondar en esta competencia. Además, la empatía histórica fomenta un acercamiento con las fuentes y las personas del pasado, lo que además potencia el desarrollo de otras competencias y permite al alumnado comprender la relevancia de la Historia en el presente.

### **3. MARCO CURRICULAR**

Esta propuesta se centra en un pasaje histórico muy concreto: el Holocausto. Por lo tanto, deberemos indagar en el currículo para poder concretar en qué etapas podríamos aplicarla con el alumnado.

En primer lugar, podríamos acudir a la asignatura de *Geografía e Historia* de 4º de la ESO, centrándonos en varios de los contenidos. Es una de las materias troncales de la etapa de educación secundaria obligatoria. Podríamos realizar la propuesta con el pretexto de estudiar “El nazismo alemán” o “El Holocausto” propiamente expresados en el currículo. Este contenido aparece reflejado en los bloques cinco (“La época de entreguerras entre 1919 y 1939”) y seis (“Las causas y consecuencias de la II Guerra Mundial entre 1939 y 1945”). Así, nos permitirían entender el contexto en que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea, y sus dramáticas consecuencias. De esta forma, un alumno que curse el último año de educación secundaria obligatoria podrá reconocer la importancia de este acontecimiento. Además, podrá trabajar para aprender a pensar históricamente haciendo uso de la empatía histórica. Del alumnado que curse la ESO se espera que en las materias de *Geografía e Historia* profundicen en los conocimientos adquiridos en la Educación Primaria para comprender mejor los acontecimientos, procesos y fenómenos sociales en su contexto. Además, deben adquirir la capacidad de analizarlos para entender los cambios históricos y lograr las competencias necesarias para comprender la realidad del mundo en el que viven. Por estos motivos, la aplicación didáctica de la propuesta puede beneficiar al alumno o alumna para adquirir estas competencias.

En segundo lugar, se podría aplicar esta propuesta en la asignatura de *Historia del Mundo Contemporáneo* de 1º de Bachiller, que forma parte, igualmente, de las materias troncales. El bloque cinco, nombrado “El período de Entreguerras, la II Guerra Mundial y sus consecuencias” engloba contenidos que nos son favorables para trabajar la empatía histórica en el aula a través de testimonios de víctimas del Holocausto. Por ejemplo, usando como medio “Los fascismos europeos y el nazismo alemán” o “El antisemitismo: el Holocausto” que están expresados de esta forma en el currículo. Nos serviría para reconocer la trascendencia de los fascismos europeos como ideologías que condujeron al desencadenamiento de conflictos en el panorama europeo del momento, así como para obtener y seleccionar información escrita y gráfica relevante, utilizando fuentes primarias o secundarias, relativas tanto al período de entreguerras como a la II Guerra Mundial y la postguerra. Del alumno que curse esta asignatura se espera que no solo pueda desarrollar conceptos, sino también procedimientos del trabajo del historiador, haciendo uso de un vocabulario científico de la disciplina que requiera rigor y espíritu de trabajo para establecer sus razonamientos y argumentaciones. De esta forma, debe acercarle al conocimiento del mundo actual, para así ver la Historia como un proceso en el que inciden todos los aspectos de la vida del hombre, aunque dentro de la totalidad de esa globalización se pueden escoger los acontecimientos que sean de mayor relevancia haciendo uso de las fuentes históricas. Esta mayor exigencia con el trabajo de fuentes está muy relacionada con la propuesta didáctica, por lo que considero que podría aplicarse igualmente en este curso (Educación, 2020).

Aprender a comprender los acontecimientos, procesos y fenómenos sociales en un contexto determinado es una de las bases que tiene la enseñanza de la Historia. Es necesario para que el alumnado aprenda a relativizar los sucesos que se producen, siendo capaces de insertarlos en un marco temporal, cultural, social, político y económico. De esta forma, pretendemos garantizar que entiendan los mecanismos a través de los cuales se producen el cambio y la continuidad de algunos sucesos y cuáles son los factores que los condicionan. En la sociedad de la inmediatez en la que vivimos parece un ejercicio interesante el pararnos a indagar acerca del tiempo. Pagés Blanch y Santisteban Fernández inciden en que en cada época se ha dado un significado diferente al tiempo, por lo que no parece correcto afirmar que exista una única percepción acerca de este fenómeno. La construcción de la temporalidad se realiza durante toda la vida, y es labor de la escuela el que alumnos y alumnas formen estructuras temporales cada vez más ricas y funcionales. Así, el pensamiento debe ordenar en el tiempo los hechos que tienen lugar a nuestro alrededor para poder comprender la realidad social. Los hitos que marcan el paso de un período histórico a otro son cambios que afectan las estructuras sociales existentes, la organización política, la economía, cultura y vida de las personas en general. Por lo tanto, el marco curricular debe potenciar esta perspectiva desde la que puede abordarse la Historia (Pagés Blanch & Santisteban Fernández, 2009, págs. 282, 287, 295).

El marco curricular contempla también la adquisición de conocimientos acerca de los procedimientos del trabajo del historiador. Este es un aspecto importante para formar personas con una perspectiva amplia acerca de la forma en que se construye la ciencia histórica. Así, podemos ayudarles a que entiendan la forma en que se trabaja con fuentes, el valor de la interpretación, de lo subjetivo y objetivo, de adquirir competencias que pueden extrapolar a otras facetas de su vida, etc. Es necesario para que aprendan que no solo el resultado es importante, sino que también lo es el camino que se sigue hasta llegar al objetivo (investigación, formulación de hipótesis, búsqueda de datos, cotejar información, etc.). Además, la propuesta que se presenta más abajo pretende potenciar una faceta crítica para la cual es necesario el aprendizaje de conceptos procedimentales. Hacer de la Historia una herramienta de crítica implica incluir la Memoria como aspecto en el que centrarse desde las bases del currículo. La memoria contiene una triple carga: cognitiva, hermenéutica y ético-política. Nos permite conocer, interpretar y valorar el mundo desde diferentes perspectivas. De este aspecto, así, se desprende un valor educativo inherente al deber de recordar determinados momentos y situaciones del pasado (Cuesta, 2011, pág. 19).

Ahora me centraré en la importancia de que el alumnado adquiriera la capacidad de establecer razonamientos y argumentaciones históricas al recurrir a la Historia como fuente. Es uno de los objetivos fundamentales que persigue la enseñanza de la Historia, y pienso que debe potenciarse mucho en las aulas de secundaria para que alumnos y alumnas crezcan con un amplio bagaje cultural, ético y social. Para ello me parece



interesante destacar que se debe partir de una didáctica crítica por la cual la educación escolar y la enseñanza de la Historia se conciba como una tarea propia de aquellas que contribuyen a modificar las asimetrías de poder existentes en la esfera pública. Así, podemos otorgarle un uso social dentro de la institución escolar, que sirva como productora y difusora de las memorias colectivas. Además, el ejercicio de trabajar educativamente con la rememoración del pasado nos faculta para poner en práctica una “pedagogía de la representación”; es decir, una acción que facilita la confrontación entre la visión del alumnado de su propia memoria y la de los demás. En este caso, la memoria viva del resto se materializa en el uso de testimonios personales que den pie a la producción narrativa de relatos. Esta elaboración aboca a un relato para el cual uno debe distanciarse de lo subjetivo desde la subjetividad y entrar en la comprensión de lo que las memorias individuales tienen de objetivo. Este proceso pone de relieve la complejidad de percibir desde lo subjetivo e individual los marcos sociales que objetivan la vida de las instituciones y la acción humana dentro de ellas. Además, nos permite enseñar a alumnos y alumnas que la Historia no es simplemente la media de todas las interpretaciones, sino la exploración de la diversidad de estas representaciones y explicaciones de la realidad social, comprensión e interpretación de la Historia como conflicto (Cuesta, 2011, págs. 25, 26, 28).

### III. PROPUESTA DIDÁCTICA

#### 1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Esta propuesta queda enmarcada bajo la necesidad de trabajar en el aula la memoria histórica sobre uno de los sucesos más impactantes y relevantes del siglo XX. En primer lugar, desarrollaré los motivos que me han llevado a plantear esta propuesta, siguiendo algunas de las ideas de Raimundo Cuesta (Cuesta, 2011), Joan Pagés Blanch y Antoni Santisteban Fernández (Pagés Blanch & Santisteban Fernández, 2009). Tras hacerlo, detallaré los objetivos que se pretenden conseguir, y qué se espera de un alumno o alumna que ponga en práctica esta propuesta.

Tanto la Historia como la Memoria han cohabitado de forma estrecha a lo largo del tiempo hasta el siglo XIX, siglo en el que se produjo la separación entre ambas; sin embargo, la crisis de los paradigmas de las Ciencias Sociales de la década de los setenta del siglo XX y el posterior giro cultural y lingüístico contribuyeron a replantear los supuestos de las antiguas vinculaciones. Además, los abusos del progreso como marco y horizonte determinista, así como los graves acontecimientos del siglo XX (algunos como colonialismo, totalitarismo, guerras mundiales, transiciones a la democracia, etc.) han puesto en el centro de atención el uso de la Memoria desde una perspectiva cognitiva y ética (Cuesta, 2011, pág. 15). De esta forma, trabajar en el aula con un tema tan condicionante en el imaginario popular como el Holocausto puede resaltar la importancia de trabajar en la memoria histórica desde las perspectivas cognitiva y ética que resaltaba más arriba.

El surgimiento de los nuevos usos de la memoria es un fenómeno que se inscribe dentro de la producción de algunos de los discursos impugnadores de la razón moderna. Así, convendría analizar las distintas dimensiones que presenta la Memoria, para después ahondar en la necesidad de que se materialicen en una propuesta. En primer lugar, esta tiene una dimensión individual según la cual es vista como un flujo que abarca y comprende al sujeto histórico, a través de la cual se interpreta a sí mismo, a los demás y al mundo, contribuyendo a la subjetividad de cada individuo. La subjetividad es importante en esta propuesta, ya que es considerada como el punto de arranque de la educación crítica. En segundo lugar, tiene también una dimensión social, puesto que presenta una esencia social construida en el curso de la Historia y a través de la interacción de los grupos. Además, la Memoria es intrínsecamente histórica, ya que discurre como un flujo en un constante devenir, susceptible de la interpretación; por lo tanto, memorias sociales e individuales configuran un texto cambiante. En cuarto lugar, presenta una dimensión conflictiva al producirse un choque con el recuerdo del pasado; es decir, que pueden existir tensiones contrapuestas en las que están actuando de alguna forma el pasado y presente, así como el futuro. La *Shoa* presenta rasgos de esta dimensión, pues

los horrores de la masacre nazi producen tensiones sociales que repercuten en el presente y la forma de entender el pasado. Por último, la Memoria implica una dimensión selectiva, ya que precisa de elegir información. De esta forma, se produce una dicotomía entre el olvido y la Memoria que queda analizada en el marco teórico. El hecho de volver a unos determinados sucesos del pasado se rige por criterios que actúan en el momento de escoger lo que debe ser recordado (Cuesta, 2011, págs. 16, 24-28). Así, el Holocausto es entendido como uno de los sucesos que requieren de revisión constante para no olvidar. Recordar es necesario, y aprender a hacerlo desde un punto de vista crítico también. Este año (2020) se celebra el septuagésimo quinto aniversario de la liberación de los campos de concentración y el fin del régimen nazi. Por ello, con esta propuesta se pretende relegar el testimonio en las nuevas generaciones más jóvenes, que deberán mantener el legado de los pocos supervivientes que pueden transmitirnos sus experiencias.

Parece un momento propicio para desarrollar el espíritu crítico del alumnado respecto a este fenómeno, y para ello se trabajará en el aula con fuentes históricas. Si pretendemos que alumnos y alumnas desarrollen su pensamiento histórico, el trabajo con fuentes constituye un elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, permiten conocer la historia más próxima y establecer generalizaciones y relaciones con otras realidades y temporalidades. Además, generan un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible, producido en el tiempo y legado a través de ellas. También presentan aspectos de la vida de las personas más allá de los acontecimientos bélicos o políticos, y favorecen la comprensión de los cambios en la vida social, política, cultural y económica. Son necesarias porque pueden ayudar al alumnado a interiorizar los conceptos e información que reciben en los libros de textos habituales que se emplean en la Educación Secundaria Obligatoria, y les permite comprender como se construye la Historia o el tiempo histórico. Por último, las fuentes facilitan el protagonismo de los educandos en su propia reconstrucción de la Historia, lo cual puede ayudar a que aumente su interés y reflexión acerca de la disciplina. Sin embargo, no podemos olvidar como docentes que las fuentes han de ser seleccionadas cuidadosamente, presentando en el aula una gama de ejemplos suficientes que permitan interpelar coherentemente los aspectos que pretendamos conocer. La diversidad que ofrezcamos representa una gran riqueza para el aprendizaje y los procesos de formación del pensamiento histórico (Pagés Blanch & Santisteban Fernández, 2009, págs. 297-298).

El valor del testimonio es un elemento muy presente en la propuesta didáctica que queda expuesta más abajo. En el proyecto se incide especialmente en el uso de fuentes audiovisuales: testimonios y fotografías. Por un lado, hoy en día acceder a este tipo de recursos es relativamente sencillo, a pesar de que el proceso de selección debe ser riguroso, como se explica más arriba. Las fuentes orales ponen al alumnado en contacto directo con los testimonios, y les facilitan la comprensión del tiempo histórico. Así, resultan fundamentales para un estudio vivo de la Historia que ayude en la construcción

de la conciencia histórica. Además, ayudan también en el desarrollo de habilidades para la búsqueda y tratamiento de la información y su posterior interpretación. También favorecen el paso de la historia personal a la historia colectiva, así como sus diversos tiempos históricos. Resulta especialmente interesante reflexionar, además, acerca del valor de la historia personal. Esta supone una realidad asequible para el alumnado, y permite que estos se pregunten acerca de su tiempo, los acontecimientos destacables que han vivido o se vivieron en el pasado, cambios importantes que se han producido a lo largo del tiempo, etc. Por otro lado, en la propuesta también interviene el uso de la fotografía como elemento que ayuda al alumnado a narrar Historia a través de técnicas de escritura creativa. Resultan de gran interés porque no son vestigios involuntarios de la Historia, sino voluntarios. Una fotografía se realiza expresamente para dejar constancia de algo, existe una intencionalidad en ella. Permite conservar y transmitir un mensaje, es un ejemplo de Memoria. No posee un orden racional ni lógico-narrativo, ni puede ser totalmente decodificada, sino que deja un espacio importante a la interpretación subjetiva y emotiva, lo cual desempeña un papel importante en la propuesta didáctica. Por último, requiere de nuestros alumnos y alumnas una decodificación analógica, para lo cual desarrollan una visión global y una evaluación de lo esencial y lo accesorio (Pagés Blanch & Santisteban Fernández, 2009, págs. 299-302).

Trabajar en el aula con una documentación tan impactante y directa sobre los sucesos dramáticos que componen uno de los paradigmas del horror del siglo XX puede ser necesario por una serie de motivos. En primer lugar, porque este ejercicio permite valorar el testimonio de gente corriente, cuya relevancia histórica consiste en haber formado parte del amplio colectivo que fue perseguido por el III Reich. Ello permite apartar el foco de los grandes personajes que se suelen estudiar en las asignaturas de Historia en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato, para comprender como los sucesos históricos, que se producen en un tiempo y lugares determinados, afectan directamente a amplias capas de población. Ello nos ayuda a fomentar el pensamiento histórico crítico y a desarrollar la competencia de la empatía histórica en el aula. Hacerlo es necesario para un grupo de adolescentes que está componiendo su bagaje cultural y social, ya que contribuye a una cultura de paz y reivindicación de la justicia social. Como se explica más arriba, en el marco didáctico, trabajar la empatía histórica resulta de gran interés para que alumnos y alumnas aprendan a contextualizar y enmarcar acontecimientos, para entenderlos con mayor profundidad y que estos le ayuden a dar respuesta a situaciones del presente y dilemas del futuro. De esta forma, retrotraernos a sucesos violentos y de la índole que constituye el Holocausto puede tener un efecto transformador en el alumnado que alcance un elevado nivel de empatía histórica.

Tras esta breve introducción, me referiré a los objetivos que se pretenden conseguir a partir de esta experiencia en el aula.

1. En primer lugar, el alumnado deberá ser capaz de identificar las consecuencias que las medidas antisemitas tuvieron en la vida de la comunidad judía, plasmadas en las experiencias de las víctimas del Holocausto. De esta forma, deberán ser capaces de seleccionar la información precisa que no tenga como base la subjetividad, sino los hechos que nos narran los testigos.
2. En segundo lugar, los alumnos y alumnas deberán construir relatos históricos ficcionales con aspecto verosímil que permitan transmitir la adquisición de las competencias propias del pensamiento histórico; concretamente, trabajaremos la empatía histórica como competencia propia del pensamiento histórico.
3. En tercer lugar, a través de esta propuesta se pretende que los educandos adquieran y desarrollen un pensamiento crítico que tenga como base la reflexión histórica acerca de las conexiones, similitudes, diferencias, etc. entre pasado y presente con la finalidad de tener una perspectiva que les permita plantearse los riesgos del futuro.

Por lo tanto, esta es una propuesta didáctica que se centrará en desarrollar cualidades reflexivas en torno al concepto del Holocausto, aprovechando la vigencia del tema en el imaginario popular y la necesidad de hacer de la Historia una herramienta pedagógica que ayude al alumnado a profundizar en el entendimiento del mundo pasado, presente y futuro.

Por último, me gustaría destacar que esta propuesta queda en lo teórico debido a la imposibilidad de intervenir en el aula directamente a causa de los efectos que la Covid-19 ha tenido a nivel educativo en España y gran parte de países del mundo. Aunque quede en lo teórico, la considero lo suficientemente interesante para poder llevarse a la práctica y descubrir la eficiencia que puede presentar para trabajar en el aula el pensamiento y la empatía históricos, proporcionando al alumnado una experiencia pedagógica que puede acercarlos a un proceso tan complejo como el Holocausto de una forma más dinámica y creativa.

## **2. DESARROLLO DE LA PROPUESTA**

Esta propuesta teórica pretende ahondar en las consecuencias que vivieron las víctimas del Holocausto desde el análisis de los testimonios que veremos en el aula. En forma de homenaje a la memoria de este colectivo colaboraremos como clase para elaborar una revista que profundice en este fenómeno. Como resultado final del proyecto educativo desarrollado, deberán componer individualmente una disertación que les permita reflexionar acerca de la vigencia del tema en el presente y prever posibles riesgos en el futuro.

En primer lugar, explicaremos el porqué de esta actividad, que se extenderá a lo largo de un mes. Antes de explicarla, la introduciremos enmarcándola en el septuagésimo

quinto aniversario de la liberación de los campos de concentración. Como se explica más arriba, los conceptos de Historia y Memoria tienen un papel protagonista en el marco que introduce el proyecto. Su objetivo será redactar una revista ficticia compuesta de artículos que serán redactados a través de técnicas de escritura creativa. La publicación, llamada *In Memoriam*, servirá a modo de homenaje a las víctimas del Holocausto, para otorgarles el reconocimiento que merecen y la lección que transmiten con sus propias experiencias. Aprender de hechos históricos puede ayudar al alumnado a formarse como ciudadanos responsables, éticos y justos. Narrar sucesos históricos también forma parte de la metodología que se seguirá en este proyecto. Antes de explicar los roles que asignaremos para la composición de secciones y artículos, el docente deberá recordar al alumnado que son las fuentes históricas (con las que trabajaremos) y cómo podemos extraer la información relevante. Se explicará con profundidad el valor del testimonio y la forma en que nos es útil para recomponer un marco histórico general. Por ello, la primera sesión estará enfocada en los testimonios de las víctimas.

Tras haber explicado el porqué de la composición de la revista, entregaremos al alumnado un par de extractos del *Diario de Anna Frank* (ANEXO 1) para leerlos en clase y obtener información relevante que nos introduzca en las consecuencias que sufrieron los judíos a raíz de las políticas antisemitas que se llevaron a cabo en los países que colaboraban con la Alemania del III Reich. A la vez que se les entregue a los alumnos y alumnas los extractos, recibirán una ficha que deben rellenar con la información que desean destacar (ANEXO 4). Tras una lectura conjunta y pausada se extraerán conclusiones de lo anotado, y reforzaremos sus habilidades para seleccionar información relevante y objetiva frente a lo subjetivo. Una vez hayamos tenido esa experiencia con los testimonios (en este caso escritos), reproduciremos en el aula un conjunto de testimonios audiovisuales (ANEXO 2) a partir de los cuales deberán repetir el mismo proceso. Estos tratan temas variados relacionados con la *Shoa* por parte de los que la vivieron: antes, durante y después de su internamiento en alguno de los campos creados por el III Reich. Verlos constituye una experiencia pedagógica que acercará al alumnado al sufrimiento y el horror padecidos. Se les entregará tantas fichas como testimonios se reproduzcan (son cortos, seleccionados para que expliquen situaciones diversas), y deberán rellenar las fichas a la vez que escuchan sus experiencias. El docente dedicará una sesión entera a poner en común las ideas que afloran en los alumnos y alumnas a partir de los testimonios que han visto, y a su vez esa sesión servirá a modo de ideas previas sobre el tema. Además, explicará la información necesaria que deberán conocer para redactar posteriormente sus artículos, aunque aún no se haya procedido a la división de artículos, secciones y roles.

Una vez que el alumnado conoce un poco más lo que padecieron las víctimas del Holocausto, procederemos a la composición de la revista *In Memoriam*. Sus artículos se redactarán siguiendo técnicas de escritura creativa, siguiendo el modelo de Monteaudo

Fernández, Escribano-Miralles y Gómez Carrasco (Monteagudo Fernández, Escribano-Miralles, & Gómez Carrasco, 2018), las cuales precisan de fotografías históricas (ANEXO 3) que sean lo suficientemente variadas para componer relatos diferentes. Las imágenes se han seleccionado con la finalidad de que en la revista se plasmen diferentes situaciones relacionadas con la *Shoa*, además de que contienen información histórica implícita y condicionan la narración del alumnado. De esta forma, contará con cuatro secciones: “Cuenta la historia de...”, “En un lugar de...”, “Autobiografía de algo” y “Si yo fuera...”. La primera sección parte de una imagen a través de la cual el redactor o redactora tendrá que componer una narración centrándose en uno de los personajes que aparecen en ella. De esta forma, deberá presentar un aspecto de verosimilitud, aunque realmente se trate de una narración ficcional. La sección “En un lugar de...” tiene como objetivo componer narraciones que se den en lugares concretos, desde el punto de vista del espacio que aparece en la imagen: cámara de gas, habitaciones, refugios, etc. Las personas que se encargan de esta sección reciben fotografías con el nombre del lugar, y se les propone que cuenten como sería un día desde el punto de vista del espacio. La tercera sección, llamada “Autobiografía de algo”, parte de un elemento patrimonial a partir del cual se crean narraciones de forma autobiográfica sobre el elemento. De esta forma, el foco de atención se centra sobre la fuente histórica, y el equipo de redactores ha de interrogarse acerca de qué es el objeto al que tiene que dar vida, cuál es su utilidad, quiénes lo inventaron y con qué finalidad, si existe hoy en día, etc. La última sección es la llamada “Si yo fuera...”. En ella los redactores y redactoras han de ponerse en la piel de los sujetos del pasado con el fin de comprender cómo era su vida en aquella época. No debe centrarse únicamente en el momento de la fotografía, sino que debe ir más allá de lo que muestre la imagen para imaginarse y plasmar la experiencia de un día en la piel de esa persona (Monteagudo Fernández, Escribano-Miralles, & Gómez Carrasco, 2018, págs. 161-165).

Cuando conozcan las cuatro secciones, el docente procederá a explicar los roles que pueden tener en el proyecto. Pueden ser redactores, coordinadores de sección o director de la revista. El redactor tiene como objetivo escribir el artículo de la sección que le ha tocado. Cada uno recibe el material que le permita trabajar en su tarea, y tendrán la obligación de documentar sus textos con información adecuada y veraz a pesar del componente ficcional que presentan. Las dudas que tenga las ha de consultar con el coordinador de su sección (aunque en última instancia el docente también está disponible para esa tarea). Debe utilizar la información extraída de los testimonios que se han visto en clase y ampliarla si fuera preciso. Así, debe ser consciente de que lo recogido en los testimonios puede ser aplicable a otras situaciones que se vivieron. Los coordinadores de sección tienen la tarea de controlar que el trabajo de los redactores esté haciéndose adecuadamente, y controlan los tiempos y plazos de entrega. Se les dejará tiempo en clase para que se reúnan con los componentes de su sección, así como con el resto de los coordinadores y el director para tomar decisiones que atañan a la revista y a su buen

funcionamiento. Deben controlar el trabajo de los redactores, aconsejarles y dar unidad a sus artículos. Por ello, cuando los redactores hayan redactado sus artículos, los coordinadores deberán revisarlos (fallos gramaticales, estilo, formato, etc.) para que se respete la unidad formal de la revista. También deberán redactar informes con las decisiones que se tomen en sus equipos sobre la marcha de la revista: estilo, temas tratados, distribución temporal que se marquen, etc. El último rol (que podrá asignarse a una o dos personas, dependiendo del número de alumnos que haya en la clase) es el de director o directora de la revista. Sobre esta figura recae la responsabilidad en mayor medida de que el producto esté finalizado a tiempo para la fecha fijada, y de que lo haga en condiciones óptimas. Debe organizar reuniones con el resto de los coordinadores, y asegurarse de que el trabajo esté bien hecho. Deberá aconsejarles y asegurarse de que cumplen con su cometido para que la revista presente unidad. Además, debe escribir una introducción de la revista, explicitando cuales son los motivos por los cuales se ha decidido enfocar el número de la revista a la memoria de las víctimas. Para esta tarea contará con la ayuda directa del docente, que entregará a los alumnos y alumnas revistas divulgativas sobre Historia que sirvan de ejemplo para que puedan guiar su trabajo y servirles de base: *National Geographic Historia*, *Clío*, *Muy Historia*, etc. De esta forma, acercamos al alumnado a la exploración de formas divulgativas de la Historia.

La división de roles y la forma en la que el proyecto está diseñado acerca al alumnado a una experiencia de trabajo muy enriquecedora. Permite reflexionar acerca de la división de trabajo, de las funciones de un cargo u otro, la responsabilidad y el compromiso que deberán adquirir en distintos momentos vitales, la importancia de la comunicación en los proyectos, de la unidad y trabajo en equipo, etc.

Una vez se haya entregado la revista, el docente procederá a su corrección para posteriormente difundirla por el centro. Se entregará a cada alumno o alumna que haya participado en ella en formato digital, y en papel en cada clase de cursos superiores (no inferiores para que no tengan conocimiento de la revista que realizarán en un curso superior). Por grupos, los alumnos que han participado en el proyecto deberán realizar la entrega en las clases y explicar en qué consiste la revista, como forma de potenciar sus habilidades sociales. Tras finalizar con la difusión de la revista, cada alumno y alumna debería redactar una disertación que respondiera a la siguiente pregunta: “Con la información que has aprendido gracias a este proyecto, ¿crees posible que la sociedad europea pudiera desarrollar en un período inferior a treinta años una política antisemita parecida a la que desarrolló Alemania hace casi un siglo? Justifica la respuesta”. Para llevarla a cabo, alumnos y alumnas tendrán que redactarla en clase, pudiendo hacer uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación para ampliar la información que hayan adquirido del tema en cuestión. Antes de que la redactaran, el docente proyectará la rúbrica con la cual su disertación será evaluada (en el apartado “Evaluación”). El alumnado podría valorar las consecuencias que el Holocausto tuvo en la sociedad del



momento para establecer una relación entre pasado, presente y futuro. De esta forma, la redacción de un texto argumentativo sería útil en última instancia para valorar el grado de adquisición de pensamiento histórico y crítico acerca del tema.

Por último, la sesión final se correspondería con una autoevaluación y coevaluación del trabajo realizado (ANEXO 5). La difusión de roles y su desempeño habrá supuesto una experiencia enriquecedora para el alumnado, que habrá potenciado una serie de cualidades y habrá descubierto otras que debe reforzar. En el proceso educativo considero que es importante estas prácticas para una buena praxis pedagógica que sirva de herramienta crítica al trabajo personal y colectivo. Tras evaluarse, se dedicará la última media hora de sesión a generar un debate en torno a la disertación que redactaron en la clase anterior, animándolos a que compartan su opinión en función a la respuesta que hubieran dado. La importancia de esta actividad radica en que puedan confrontarse en sus ideas y generar conocimiento a partir de sus opiniones argumentadas (que ya han plasmado por escrito).

### 3. SECUENCIA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica contaría con una duración de casi un mes, adaptándola al momento del curso en el que se estudie este momento histórico, durante el tercer trimestre. Por lo tanto, contaríamos con cuatro semanas de tres sesiones cada una; sin embargo, el proyecto tendrá una duración de diez sesiones. Cada sesión tendría una duración de cincuenta y cinco minutos; sin embargo, debido a los relevos que se producen entre clase y clase, estableceremos sesiones de cincuenta minutos hábiles de trabajo.

	<b>Actividades relacionadas con el proyecto <i>In Memoriam</i></b>	<b>Materiales</b>
<b>Sesión 1</b>	0'00-0'20: Introducción de la propuesta, motivos y fundamentación. 0'20-0'50: Explicación de las fuentes históricas, usos y concepto de la Memoria y la empatía históricas.	
<b>Sesión 2</b>	0'00-0'25: Explicación sobre el valor del testimonio como fuente histórica. 0'25-0'50: Trabajo en el aula con los extractos del <i>Diario de Ana Frank</i> .	-Extractos del <i>Diario de Ana Frank</i> . -Fichas a través de las cuales extraigan información.
<b>Sesión 3</b>	0'00-0'10: Ideas previas sobre las consecuencias del Holocausto.	-Vídeos de testimonios de las víctimas.

	0'10-0'50: Visualización de testimonios audiovisuales de víctimas del Holocausto y recogida de información.	-Fichas a través de las cuales extraigan información.
<b>Sesión 4</b>	0'00-0'20: Puesta en común de la información que hemos extraído de los testimonios. 0'20-0,35: Explicación del trabajo de la revista, entrega de materiales y distribución de roles. 0'35-0'50: Reunión por secciones.	-Revistas divulgativas históricas que sirvan como ejemplo ( <i>National Geographic Historia, Clío, Muy Historia, etc.</i> ) -Imágenes de cada sección con las que componer relatos. -Tabla en la que aparezca la asociación de alumnos con sus roles en el proyecto.
<b>Sesión 5</b>	0'00-0'20: Reunión por secciones 0'20-0'35: Exposición sobre la marcha de la revista. Los coordinadores explican las decisiones que se han tomado, fuentes que se están consultando en el grupo, objetivos que se han propuesto, etc. 0'35:-0'50: Trabajo personal	-Ordenadores (o móviles si no dispusiéramos de ordenadores para buscar información adicional).
<b>Sesión 6</b>	0'00-0'25: Trabajo personal de los redactores (mientras los coordinadores de sección y el director se reúnen con el docente para contar cómo va la redacción de los artículos, del trabajo en equipo, etc.) 0'25-0'50: Trabajo personal de los coordinadores y director de la revista (mientras los redactores se reúnen con el docente para que cuenten cómo va la marcha de las secciones, qué impresiones tienen sobre los artículos, etc.)	-Ordenadores (o móviles si no dispusiéramos de ordenadores) -Cuaderno del docente para ir anotando las impresiones del alumnado.
<b>Sesión 7</b>	0'00-0'20: Reunión por secciones 0'20-0'30: Puesta en común en clase de cómo está siendo la experiencia de la propuesta: qué marcha bien, qué podríamos mejorar de cara a la última semana de trabajo, cómo funcionan los equipos, etc. 0'30-0'50: Trabajo personal.	-Ordenadores o teléfonos móviles.
<b>Sesión 8</b>	Día de entrega de la revista.	-Rúbrica de evaluación de la disertación.

	0'00-0'30: Explicar las conclusiones y aprendizaje que han obtenido del proyecto de crear una revista. Puesta en común sobre las consecuencias del Holocausto en las víctimas. 0'30-0'50: Explicar qué es una disertación, qué componentes presenta, cómo enfocarla, información adicional que podemos buscar, etc.	
<b>Sesión 9</b>	0'00-0'50: Redacción de la disertación y entrega en clase.	-Folios en blanco
<b>Sesión 10</b>	0'00-0'15: Autoevaluación y coevaluación del proyecto. 0'15-0'50: recogida de impresiones tras finalizar el proyecto, comentar las ideas que plasmaron en la disertación y generar un debate sobre la misma.	-Links del formulario en <i>Microsoft Forms</i> . -Ordenadores o teléfonos móviles.

#### 4. EVALUACIÓN

La evaluación será compleja en cuanto a que existen varias actividades que se han de contemplar en el transcurso del proyecto. Se evaluarán los artículos, la revista en su conjunto, la disertación y una autoevaluación y coevaluación final.

Los artículos se evaluarán atendiendo a las guías de Domínguez Castillo (Domínguez Castillo, 2015) y de Neus González Monfort, Joan Pagès y Antoni Santisteban (Miralles Martínez, Molina Puche, & Santisteban Fernández, 2011). Así, se distinguirían cinco niveles de comprensión de la empatía histórica en los que los objetivos alcanzados determinarían la nota del artículo en cuestión. El nivel alcanzado resultaría el 60% de la nota del artículo. El 40% restante quedaría desglosado en el uso y variedad de fuentes que haya usado el alumnado para su redacción y en el aparato formal (20% y 20% respectivamente)

Niveles de comprensión de la empatía histórica	Rasgos de adquisición de la empatía histórica (60% de la nota del artículo)
Nivel 1 (Insuficiente)	Incomprensión y confusión con contradicciones e incoherencias en las respuestas, demostrando tener un nivel insuficiente de empatía histórica que queda plasmado en cuestiones como anacronismos, baja profundidad de conceptos, etc.
Nivel 2 (Suficiente)	Aparecen estereotipos generalizados sobre los diferentes aspectos que componen la narración. Se utilizan conceptos generales que no detallan las consecuencias que el Holocausto tuvo en las víctimas. El pasado presenta similitudes en las formas de pensamiento con el presente, sin contextualizar el porqué de algunas decisiones.

Nivel 3 (Bien)	El alumnado plasma respuestas con dudas entre lo estereotipado y la empatía cotidiana. De esta forma, los conceptos son más específicos en las formas de vida y pensamiento de las víctimas de las políticas antisemitas. Sitúan la narración ofreciendo matices basados en el uso de fuentes históricas.
Nivel 4 (Notable)	Aparecen rasgos de empatía histórica restringida intentando adoptar el punto de vista de la época, sin recurrir a los estereotipos propios de niveles inferiores de comprensión. No aparecen anacronismos y el uso de varias fuentes permite crear una narración menos plana y con detalles y matices propias de la época. No ha alcanzado la profundidad necesaria en los conocimientos para contextualizar debidamente el relato y el punto de vista del protagonista. El lector, sin embargo, puede acercarse a las consecuencias vividas por las víctimas de la <i>Shoa</i> .
Nivel 5 (Sobresaliente)	El alumno o alumna demuestra aptitudes al comprender la empatía histórica contextualizada. Es capaz de recrear formas de vida y situaciones poniéndose en la piel del protagonista del relato, siendo profundo y realista en el mismo. No aparecen anacronismos y demuestra tener habilidad y el conocimiento suficiente del contexto para que la narración sea creíble y adaptada a las diversas situaciones que pudieron vivirse. Transmite lo que pudo sentir el personaje del que escribe mostrando verosimilitud histórica. De esta forma, pareciera un testimonio creíble de una de las tantas víctimas del Holocausto, y permitiría empatizar al lector con la narración que se detallara.

Tras la evaluación de los artículos, la nota que supusiera su suma resultaría el resultado de la nota de los artículos, que no implica la nota final. La revista se evaluaría atendiendo a los siguientes criterios: 90% de la nota se destinaría a la suma obtenida de los artículos, y el 10% restante al estilo y aparato formal de la revista, atendiendo a cuestiones como que no hubiera fallos gramaticales, cuidado estético y unidad de estilo, así como la introducción redactada por el director o directora de la revista. Tras hacer la suma de la nota de los artículos y del aparato formal, toda la clase recibiría la misma nota, independientemente de su función y grado de implicación en la misma. Este criterio se basa en la necesidad de enseñar al alumnado la importancia del trabajo en equipo y de que la aproximación a la realidad sea más verosímil. Si la revista se entregara más tarde de lo previsto, la nota conjunta tendría un punto menos del que mereciera. El objetivo de esta medida sería educar en el compromiso, un valor que debe reforzarse en la escuela, y que en muchas ocasiones no depende tanto del trabajo individual como del trabajo colectivo y que haya una implicación total. Así, deberán ser ellos y ellas quienes trabajen conjuntamente y se fuercen a colaborar, cualidades que serán necesarias en su futuro laboral. Restar valor a la individualidad y sumárselo al trabajo colectivo me parece una decisión al menos a tener en cuenta para que adquieran capacidad de trabajo, de resiliencia, resolución de conflictos y habilidades sociales. De esta forma, este proyecto pretende ir más allá del trabajo individual, sino que requiere de actitudes y competencias sociales necesarias en cualquier puesto de trabajo.

No obstante, este proyecto no finaliza con la entrega de la revista (y su posterior difusión en el centro), sino que habrá de evaluarse la disertación que realicen como medio para evaluar la adquisición del pensamiento histórico y crítico como una de las finalidades de las Ciencias Sociales. Para su evaluación, que supondrá un 30% de la nota final, se empleará la siguiente rúbrica:

<b>NOTA</b> <b>(30% de la nota final del proyecto)</b>	<b>ARGUMENTACIÓN Y USO DE LA MEMORIA HISTÓRICA (50%)</b>	<b>VALORACIÓN DEL CONFLICTO Y VIGENCIA EN LA ACTUALIDAD (30%)</b>	<b>APARATO FORMAL (20%)</b>
<b>Sobresaliente (9-10)</b>	<p>El alumno/a demuestra un nivel excelente de argumentación que defiende su tesis, utilizando argumentos variados y complejos que demuestran su alto conocimiento sobre el tema. Recurre al pasado para explicar el futuro, es capaz de valorar los pros y contras de su exposición y demuestra que la Historia tiene como una de sus finalidades el pensamiento histórico crítico. Tiene una mirada amplia sobre el tema y no deja que su opinión se entremezcle con los datos que maneja, a pesar de tener una opinión formada acerca del tema. Además, ha interiorizado el concepto de Memoria y o ha integrado en el discurso, valorando la relación existente entre Historia y Memoria.</p>	<p>En la disertación queda expuesta una detallada explicación de la relación entre pasado y presente, por la cual el alumno/a demuestra conocer en profundidad el panorama actual y cómo este se relaciona con el pasado. Gracias a su conocimiento del pasado ofrece soluciones a situaciones socialmente relevantes del presente, y tiene una profundidad considerable que le permite entender la vigencia del problema en los planos político, económico, cultural y social.</p>	<p>La disertación presenta una excelente exposición de ideas y una construcción gramatical igualmente excelente. El estilo empleado por el alumno/a es formal, mostrando solvencia a la hora de cambiar de registro en el uso del lenguaje.</p>

<p><b>Notable (7-8)</b></p>	<p>Los argumentos que el alumno/a escoge y adapta en la disertación son adecuados y sólidos para defender su tesis. Valora las causas y consecuencias que se desprenden de ellos, y queda demostrado el esfuerzo que realiza el alumno por que el conocimiento sea la base de los argumentos, en detrimento de la opinión. Este apoyo en el conocimiento recurre a los usos de la Memoria como herramienta crítica.</p>	<p>El alumno/a es capaz de entender el presente gracias a lo que sucedió en el pasado, y puede entender como algunas estructuras se relacionan y perpetúan. Es conocedor del panorama actual, pero no resuelve satisfactoriamente problemas socialmente relevantes del presente gracias a su conocimiento del pasado. Intenta ahondar en esta cuestión, pero no demuestra tener una gran solvencia en ello.</p>	<p>La disertación presenta una correcta exposición de ideas y una construcción gramatical aceptable; sin embargo, el estilo que emplea el alumno/a no es lo formal que se espera de este tipo de trabajo.</p>
<p><b>Bien (5-6)</b></p>	<p>Los argumentos empleados en la disertación son lo suficientemente sólidos para apoyar sus tesis. Sin embargo, no se ahonda excesivamente en ellos y tienen como base la opinión del alumno, por lo que la exposición queda impregnada de un alto grado de subjetivismo.</p>	<p>En la disertación aparecen nexos en común entre pasado y presente, que demuestran que el alumno es capaz de relacionar el pasado con el presente a través del conocimiento de la situación actual; sin embargo, no se ahonda lo suficiente en esta cuestión, que es tratada desde una perspectiva superficial. Por lo tanto, el pensamiento crítico no se centra tanto en el presente ni en la resolución de problemas socialmente relevantes.</p>	<p>La disertación es correcta o bien en la coherencia durante la exposición de ideas o bien en la construcción gramatical de los enunciados; sin embargo, el estilo no es lo suficientemente formal.</p>
<p><b>Insuficiente (0-4)</b></p>	<p>El alumno/a no ha empleado argumentos lo suficientemente sólidos para apoyar su tesis. Esta, además, no es lo suficientemente clara ni ha sido valorada en todas sus dimensiones. Los</p>	<p>La disertación no demuestra que el alumno/a conoce la situación política actual. Por lo tanto, no entiende la vigencia del tema ni es capaz de relacionar pasado con presente. No entiende que está trabajando con un problema socialmente relevante y</p>	<p>La disertación presenta errores gramaticales, incoherencia en la exposición de ideas y el estilo es informal e inadecuado.</p>

	argumentos no tienen el conocimiento como base para ser expuestos, y la opinión del alumno/a influye claramente en la elección de argumentos que no se sostienen desde un punto de vista histórico.	desconoce qué estructuras del pasado se reproducen hoy en día. Por lo tanto, la disertación carece de dirección y sentido.	
--	---	--	--

Finalmente, la última sesión se dedicará a la autoevaluación y coevaluación, que suponen un 5% cada una de la nota final; es decir, que estas herramientas críticas de mejora suponen el 10% de la nota final. Para ello, el docente les pedirá que ese día lleven al aula sus teléfonos móviles, ya que la encuesta se realizará a través de Microsoft Forms (utilizando su cuenta educativa de centro). Ambas tendrán componentes cuantitativos y cualitativos que pretenden extraer conclusiones sobre las formas de trabajo que han desarrollado.

La autoevaluación consistirá en un par de preguntas que permitan al alumnado reflexionar sobre cómo ha sido su desempeño en el proyecto y la coevaluación será útil para poner en valor el rendimiento del resto de compañeros de sección. Los redactores evaluarán a sus compañeros y coordinador o coordinadora de sección. Estos evaluarán al resto de coordinadores y compañeros de sección. La persona que haya desempeñado el puesto de director o directora será evaluada por los coordinadores de sección, mientras que, a su vez, los evaluará a ellos y ellas.

En conclusión, la evaluación en su conjunto pretende contribuir a formar un hábito de trabajo constante, evaluando el trabajo continuo y desarrollando aptitudes necesarias que se ponen en valor durante el proyecto: trabajo en equipo, creatividad, análisis de las fuentes, pensamiento crítico, autoevaluación y revisión constante, etc.

## IV. CONCLUSIÓN

En este apartado me centraré en las reflexiones y balances finales que realizo de esta propuesta didáctica que, como ya señalaba más arriba, no pudo llevarse a la práctica debido a la situación de confinamiento por la Covid-19. No obstante, considero que debo volver sobre lo redactado para poder evaluar y llevar a cabo una serie de consideraciones finales.

En primer lugar, me gustaría enfocarme en la época histórica que se analiza en esta propuesta. Creo que resulta no solo interesante para el alumnado, sino también necesaria. Establecer un puente entre pasado, presente y futuro a través del Holocausto pone de relieve la importancia de educar en la Memoria. Es cierto que sobre este tema se ha escrito mucho y se han llevado a cabo múltiples propuestas que permitan fomentar el pensamiento crítico en la escuela; sin embargo, el enfoque desde el que he intentado acercarme al tema se relaciona con el uso de testimonios, valiosos por la información que transmiten y el interés que pueden suscitar en alumnos y alumnas. Quizás aproximarnos a las barbaries de las políticas antisemitas a través de ellos no nos otorga una información tan objetiva y científica como hacerlo desde un manual o revista científica. Quería destacar el poder de la subjetividad a la hora de construir la Historia, de forma que en el aula puedan generarse debates sobre acontecimientos cotidianos. A su vez, este proyecto puede ser causa de emociones que permitan suscitar el interés por investigar y conocer en profundidad los “puntos ciegos” que inevitablemente aparecen cuando la construcción de los hechos se produce desde una óptica concreta; en este caso, desde el punto de vista de las víctimas del Holocausto y sus testimonios personales. Además, la *Shoa* es un acontecimiento conocido y a partir del cual existe una gran representación social por el influjo que el cine, los videojuegos, literatura, etc. han ejercido sobre la población. Al alumnado le resultará un tema conocido, pero la actividad tiene la finalidad de poner en cuestión sus ideas previas sobre el tema y profundizar en él. Cuestionarse lo que sabían (o creían que sabían) me parece un proceso pedagógico interesante, ya que puede ayudarles a desarrollar un pensamiento crítico sobre lo que aprenden a través de distintos medios: periódicos, revistas, películas, series, videojuegos, libros, etc. De esta forma, se les ofrece la posibilidad de abordar un tema del que desean conocer más a partir del uso de fuentes.

En segundo lugar, quería centrarme, precisamente, en el uso de fuentes testimoniales (tanto orales como escritas) para reconstruir los hechos del pasado. Aunque este proyecto puede servir simplemente como una breve introducción a su valor y forma de utilizarlas, creo que resulta conveniente. Actualmente existe sobreinformación de una gran cantidad de temas. En la era de internet y del acceso al conocimiento inmediato, educar en la veracidad de las fuentes me parece una praxis pedagógica necesaria. ¿De dónde procede la información que nos cuentan? Con esta pregunta podemos ayudar a que nuestros



alumnos y alumnas se planteen la necesidad de buscar la verdad de los hechos con rigor crítico. Además, deberán entender que la información que manejen con los testimonios de las víctimas está polarizada y tiende a apoyar uno de los bandos del Holocausto: el de los oprimidos por el III Reich. Así, a pesar de la empatía histórica que puedan desarrollar con el conocimiento que obtengan, podrán reflexionar acerca de la conveniencia de discernir entre los datos objetivos y subjetivos de un mismo acontecimiento. Estas herramientas, además, pueden serles útiles en otras asignaturas o facetas de su vida. Por ello, se contempla como un objetivo interdisciplinar y aplicable en otros contextos.

En tercer lugar, me gustaría centrarme en la necesidad de fomentar el trabajo en equipo basado en proyectos. La sociedad actual demanda ciudadanos que sean conscientes del valor de vivir en sociedad y de las formas en que se pueda contribuir a mejorarla. Una de ellas es el trabajo en equipo, como muestra de haberse educado en habilidades sociales con el sentimiento de pertenencia a un grupo social. De esta forma, a través de este proyecto se pretende que el alumno o alumna entiendan la importancia del trabajo colectivo como medio para obtener un resultado más completo que el que podría obtenerse llevando a cabo exclusivamente un trabajo individual. Cabe destacar la práctica de reuniones por secciones en las que invitamos al alumnado a compartir las narraciones que van redactando para que puedan ayudarse a mejorar lo que ya tienen. Por ello, se insiste en que se produzcan varios encuentros que sirvan para este fin. Es cierto que no es novedosa la inclusión en la programación del trabajo colaborativo, pero habituarse a él consiste en un proceso de prueba y error constante, por lo que esta propuesta pretende contribuir a que afiancen mejor estas aptitudes. La división de roles también lo hace, ya que permite claridad y orden para desempeñar la labor y focalizar el esfuerzo que lleven a cabo.

En cuarto lugar, desarrollaré el balance que hago sobre el fomento del pensamiento crítico a través de esta propuesta. Uno de los objetivos fundamentales de la Educación Secundaria Obligatoria es el de concebir el conocimiento científico como un saber integrado que comprende valores necesarios como el pensamiento crítico, la toma de decisiones, aprender a aprender, etc. Así, a través de la propuesta didáctica se pretende fomentar estos hábitos en el alumnado, incidiendo especialmente en desarrollar el pensamiento histórico crítico. Hacerlo resulta necesario si queremos formar ciudadanos que asuman sus derechos y obligaciones, que sean tolerantes con la pluralidad en la que vivimos y que sepan reconocer las injusticias ante las que nos encontramos. La inclusión de la disertación en la propuesta tiene esta finalidad, pues no podemos reducir la Historia a un compendio de fechas y sucesos, sino que, como docentes comprometidos con el futuro, considero que debemos ahondar en la profundidad de los acontecimientos y buscar soluciones que eviten que se repitan los horrores del pasado. Por lo tanto, pasaré a desarrollar la última consideración: la necesidad de estudiar Historia en la Educación Secundaria Obligatoria.

¿Por qué estudiar Historia? Esta puede ser una de las preguntas a las que nos enfrentemos como docentes que intentamos transmitir la importancia de hacerlo. La alta consideración que recibió en otro tiempo ha ido perdiendo peso en detrimento de otras ciencias cuya utilidad práctica resulta inmediata. Este criterio se ve reforzado por la mayor cantidad de puestos de trabajo a los que se puede acceder siguiendo el itinerario de Ciencias de la Salud o de la Tecnología, y este hecho refuerza la idea de que “las Ciencias son más importantes que las Letras”, como alguna vez he escuchado decir a algún adolescente. Contra todo pronóstico, creo en la utilidad de la Historia. Quizás no tan inmediata, pero igualmente profunda. Esta propuesta didáctica pretende poner en valor la importancia que tiene para trabajar con problemas socialmente relevantes. Quizás en este proyecto me he centrado más en la parte creativa y selectiva de la Memoria, como herramienta aparejada a la Historia. Sin embargo, queda abierta la posibilidad de trabajar con problemas del presente a partir de los datos obtenidos sobre el Holocausto, una vez que el alumnado ha trabajado con fuentes y ha aflorado en ellos la curiosidad por la Historia y por las respuestas que puede ofrecer ante determinadas situaciones. Por lo tanto, creo que alumnos y alumnas pueden descubrir una de las utilidades de la Memoria y valorarla un poco más, recurriendo a situaciones traumáticas del pasado para cuestionarlo: “¿cómo se enfrentaron con esa situación?, ¿qué soluciones se llevaron a cabo? ¿cómo evitar su olvido?, etc.”; de hecho, la propagación de la COVID-19 ha supuesto la retrotracción a fenómenos históricos parecidos: peste negra, Gripe Española, etc. Recurrimos al pasado como herramienta que ofrezca soluciones en el presente o nos acerque al sentir de las personas que vivieron sucesos semejantes a los que vivimos. De la misma forma, el profesorado que enseñe Historia tiene la misión de crear este hábito y debe ser ejemplo de receptor y transmisor de la Memoria, fuertemente vinculada a la utilidad de la Historia en la que me he centrado en este proyecto.

## V. BIBLIOGRAFÍA

- Barret-Ducrocq, F. (1998). ¿Por qué recordar? *Foro internacional Memoria e Historia* (págs. 222-225). La Sorbonne: Granica.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia social*(15), 15-30.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. España: GRAO.
- Educación, D. d. (Mayo de 2020). *Educación Navarra*. Obtenido de <https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/curriculos-y-normativa>
- Escudero, R. (2013). *¿Qué hacemos por la memoria histórica?* Madrid: Akal.
- Frank, A. (1947). *La casa de atrás (Diario de Ana Frank)*. Holanda: Contact.
- González Calleja, E. (2013). Deber de la memoria y la justicia transicional en perspectiva histórica. *I Congreso Internacional de Memoria Histórica y Justicia Transicional*. República Dominicana.
- Kinder, H., Hilgemann, W., & Hergt, M. (2004). *Atlas Histórico Mundial: de los orígenes a nuestros días* (Vigésimosegunda ed., Vol. II). Munich: Akal.
- Ministerio de Educación de Argentina & Museo del Holocausto. (2007). La enseñanza del Holocausto/Shoá como acontecimiento clave del siglo XX. *La Shoá como acontecimiento clave del siglo XX: aportes para una agenda educativa en tiempo presente*. (págs. 9-131). Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., & Santiesteban Fernández, A. (2011). La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. I*, págs. 221-232. España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Monteagudo Fernández, J., Escribano-Miralles, A., & Gómez Carrasco, C. J. (2018). *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística*. Murcia: Editum.
- Pagés Blanch, J., & Santisteban Fernández, A. (2009). La enseñanza y el aprendizaje histórico en la educación primaria. *Cad. CEDES*, 30(82), 281-309.
- Palmer, R. R., & Colton, J. (1978). *Historia contemporánea*. Madrid: Akal.

Saravia Méndez, G. (2014). La memoria en el espacio público, la memoria como derecho. *Congreso internacional el tiempo de los derechos. Los derechos humanos en el siglo XXI*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

*Yad Vashem - Centro Mundial de Conmemoración de la Shoá*. (s.f.). Obtenido de <https://www.yadvashem.org/es/holocaust/video-testimonies.html>

## VI. ANEXOS

### ANEXO 1: EXTRACTOS DEL *DIARIO DE ANA FRANK*

#### a) Extracto 1º

20 de junio de 1942:

Mi padre tenía ya treinta y seis años cuando se casó con mi madre, que tenía veinticinco. Mi hermana Margot nació en 1926, en Frankfort del Meno. Y yo el 12 de junio de 1929. Siendo judíos cien por ciento, emigramos a Holanda en 1933, donde mi padre fue nombrado director de la Travis N.V., firma asociada con Kolen & Cía., de Amsterdam. El mismo edificio albergaba a las sociedades, de las que mi padre era accionista.

Desde luego, la vida no estaba exenta de emociones para nosotros, pues el resto de nuestra familia se hallaba todavía defendiéndose de las medidas hitleristas contra los judíos. A raíz de las persecuciones de 1938, mis dos tíos maternos huyeron y llegaron sanos y salvos a los Estados Unidos. Mi abuela, entonces de setenta y tres años se reunió con nosotros.

Después de 1940 nuestra buena época iba a terminar rápidamente: ante todo la guerra, la capitulación, y la invasión de los alemanes llevándonos a la miseria. Disposición tras disposición contra los judíos. Los judíos eran obligados a llevar la estrella, a ceder sus bicicletas. Prohibición de los judíos de subir a un tranvía, de conducir un coche. Obligación para los judíos de hacer sus compras exclusivamente en los establecimientos marcados con el letrero de "negocio judío", y de quince a diecisiete horas solamente. Prohibición para los judíos de salir después de las ocho de la noche, ni siquiera a sus jardines, o aún de permanecer en casa de sus amigos. Prohibición para los judíos de ejercitarse en todo deporte público: prohibido el acceso a la piscina, a la cancha de tenis y de hockey o a otros lugares de entrenamiento. Prohibición para los judíos de frecuentar a los cristianos. Obligación para los judíos de ir a escuelas judías, y muchas otras restricciones semejantes.

#### b) Extracto 2º

9 de octubre de 1942:

Hoy no tengo que anunciarte más que noticias deprimentes. Muchos de nuestros amigos judíos son poco a poco embarcados por la Gestapo, que no anda con contemplaciones; son transportados en furgones de ganado a Westerbork, al gran campo para judíos, en Dentre. Westerbork debe ser una pesadilla; cientos y cientos están obligados a lavarse en un solo cuarto, y faltan los W.C.

Duermen los unos encima de los otros, amontonados en cualquier rincón. Hombres, mujeres y niños duermen juntos. De las costumbres no hablemos: muchas de las mujeres y muchachas están encinta. Imposible huir. La mayoría está marcada por el cráneo afeitado, y otros, además, por su tipo judío. Si esto sucede en Holanda, ¿qué será en las regiones lejanas y bárbaras de las que Westerbork no es más que el vestíbulo? Nosotros

no ignoramos que esa pobre gente será masacrada. La radio inglesa habla de cámaras de gases. Después de todo, quizá sea mejor morir rápidamente. Eso me tiene enferma.

Fuente: Frank, A. (1947). *La casa de atrás (Diario de Ana Frank)*. Holanda: Contact

## ANEXO 2: TESTIMONIOS AUDIOVISUALES DE VÍCTIMAS DEL HOLOCAUSTO

Fuentes extraídas de la web:

<https://www.yadvashem.org/es/holocaust/video-testimonies.html>

EXPERIENCIAS PREVIAS AL INTERNAMIENTO EN UN CAMPO DE CONCENTRACIÓN	EXPERIENCIAS VIVIDAS DURANTE LA ESTANCIA EN UN CAMPO DE CONCENTRACIÓN	EXPERIENCIAS POSTERIORES A LA ESTANCIA EN UN CAMPO DE CONCENTRACIÓN
<a href="https://youtu.be/EHJqkAM-vpc">https://youtu.be/EHJqkAM-vpc</a> (Cyla Yoffan)	<a href="https://youtu.be/HPNsBz9Pb-A">https://youtu.be/HPNsBz9Pb-A</a> (Betty Mair)	<a href="https://youtu.be/n63vgWrGdgE">https://youtu.be/n63vgWrGdgE</a> (Cyla Yoffan)
<a href="https://youtu.be/fHd- vY86xs">https://youtu.be/fHd- vY86xs</a> (Elena Cederboim)	<a href="https://youtu.be/tgfYSLCXRIU">https://youtu.be/tgfYSLCXRIU</a> (Betty Mair)	<a href="https://youtu.be/xkz_Rm10P6Q">https://youtu.be/xkz_Rm10P6Q</a> (Cyla Yoffan)
<a href="https://youtu.be/GNGkHuRSVoo">https://youtu.be/GNGkHuRSVoo</a> (Elisheba Polak Urbach y Elisheba Weiss)	<a href="https://youtu.be/S9LNYoWk_Ak">https://youtu.be/S9LNYoWk_Ak</a> (Itzjak Eljanán Gibraltar)	<a href="https://youtu.be/Ci0Vc7I61lk">https://youtu.be/Ci0Vc7I61lk</a> (veterano del ejército norteamericano)
<a href="https://youtu.be/6RHavgac2J8">https://youtu.be/6RHavgac2J8</a> (Fanny Rozelaar)	<a href="https://youtu.be/a8W9xTrkGmM">https://youtu.be/a8W9xTrkGmM</a> (Elena Cederboim)	<a href="https://youtu.be/FICOmKUbWEA">https://youtu.be/FICOmKUbWEA</a> (Jana Bar Yesha)
	<a href="https://youtu.be/ac0gRxJimK4">https://youtu.be/ac0gRxJimK4</a> (Eliahu Rosenberg)	
	<a href="https://youtu.be/D-Fa1sSYaTQ">https://youtu.be/D-Fa1sSYaTQ</a> (Frances Henenberg)	
	<a href="https://youtu.be/VsMXikFkbc8">https://youtu.be/VsMXikFkbc8</a> (Lilli Silbiger)	

### ANEXO 3: FOTOGRAFÍAS HISTÓRICAS A PARTIR DE LAS CUALES COMPOSER LOS ARTÍCULOS DE LA REVISTA *IN MEMORIAM*

#### CUENTA LA HISTORIA DE...



Fuente: <https://e00-elmundo.uecdn.es/assets/multimedia/imagenes/2019/09/03/15675151960386.jpg>

- 1) ¿En qué fecha pudo ser tomada la fotografía? (al menos en qué momento histórico, década, si pudo ser antes, durante, al finalizar la II Guerra Mundial, etc.)
- 2) ¿Por qué crees que se sacó la foto? ¿Qué intención había al hacerlo?
- 3) ¿Qué sentirían los protagonistas de la fotografía? ¿Qué estarían haciendo? ¿Cómo sería un día de su vida?





Fuente: [https://auschwitz.net/wp-content/uploads/2018/01/Final-Death-March\\_1-1-1-e1516120773115.jpg](https://auschwitz.net/wp-content/uploads/2018/01/Final-Death-March_1-1-1-e1516120773115.jpg)

- 1) ¿En qué fecha pudo ser tomada la fotografía? (al menos en qué momento histórico, década, si pudo ser antes, durante, al finalizar la II Guerra Mundial, etc.)
- 2) ¿Por qué crees que se sacó la foto? ¿Qué intención había al hacerlo?
- 3) ¿Qué sentirían los protagonistas de la fotografía? ¿Qué estarían haciendo? ¿Cómo sería un día de su vida?



Fuente: <https://static2.abc.es/media/cultura/2020/01/26/liberacion-auschwitz-kdjC--1024x512@abc.jpg>

- 1) ¿En qué fecha pudo ser tomada la fotografía? (al menos en qué momento histórico, década, si pudo ser antes, durante, al finalizar la II Guerra Mundial, etc.)
- 2) ¿Por qué crees que se sacó la foto? ¿Qué intención había al hacerlo?
- 3) ¿Qué sentirían los protagonistas de la fotografía? ¿Qué estarían haciendo? ¿Cómo sería un día de su vida?



Fuente: <https://static.burgosconecta.es/www/multimedia/201912/23/media/cortadas/Auschwitz-liberados1-RyyOlvM0Y2SV63DXsn0M0hM-1248x770@RC.jpg>

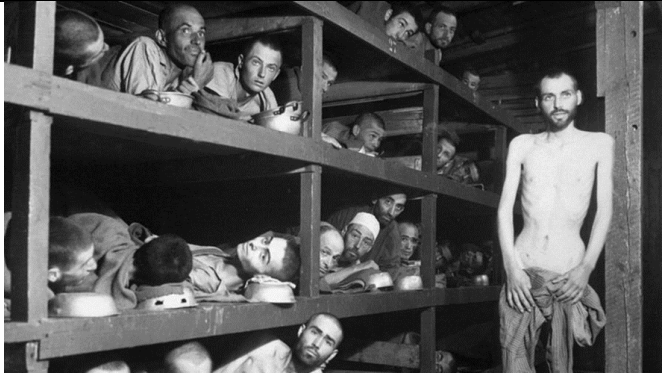
- 1) ¿En qué fecha pudo ser tomada la fotografía? (al menos en qué momento histórico, década, si pudo ser antes, durante, al finalizar la II Guerra Mundial, etc.)
- 2) ¿Por qué crees que se sacó la foto? ¿Qué intención había al hacerlo?
- 3) ¿Qué sentirían los protagonistas de la fotografía? ¿Qué estarían haciendo? ¿Cómo sería un día de su vida?



Fuente: [https://historia.nationalgeographic.com.es/medio/2019/12/12/ralph-fiennes-interpreto-al-criminal-nazi-amon-goth-en-la-pelicula-la-lista-schindler\\_fd6c519d\\_1200x630.jpg](https://historia.nationalgeographic.com.es/medio/2019/12/12/ralph-fiennes-interpreto-al-criminal-nazi-amon-goth-en-la-pelicula-la-lista-schindler_fd6c519d_1200x630.jpg)

- 1) ¿En qué fecha pudo ser tomada la fotografía? (al menos en qué momento histórico, década, si pudo ser antes, durante, al finalizar la II Guerra Mundial, etc.)
- 2) ¿Por qué crees que se sacó la foto? ¿Qué intención había al hacerlo?
- 3) ¿Qué sentirían los protagonistas de la fotografía? ¿Qué estarían haciendo? ¿Cómo sería un día de su vida?

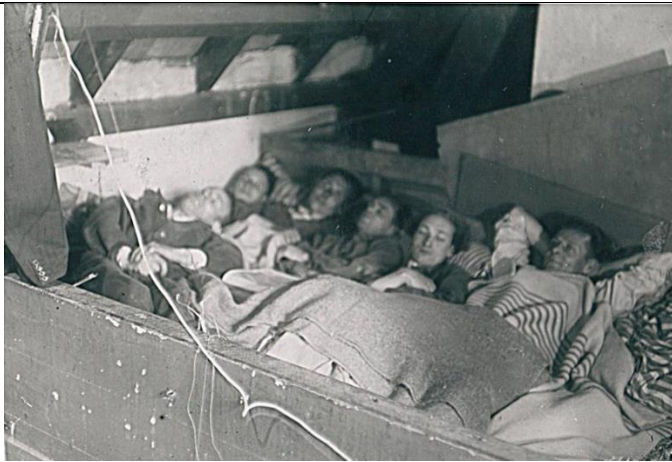
## EN UN LUGAR DE...



Fuente:

[https://cdni.rt.com/actualidad/public\\_images/2015.05/article/r/1104/90/jpeg/55672e5ac461889c308b464e.jpg](https://cdni.rt.com/actualidad/public_images/2015.05/article/r/1104/90/jpeg/55672e5ac461889c308b464e.jpg)

- 1) ¿En qué fecha pudo ser tomada la fotografía? (al menos en qué momento histórico, década, si pudo ser antes, durante, al finalizar la II Guerra Mundial, etc.)
- 2) ¿Por qué crees que se sacó la foto? ¿Qué intención había al hacerlo?
- 3) ¿Cómo sería la vida en este lugar? ¿Qué cosas sucederían a lo largo del día? ¿Quiénes lo habitarían?



Fuente:

[https://ep01.epimg.net/cultura/imagenes/2018/10/27/actualidad/1540668311\\_873239\\_1540668784\\_noticia\\_normal.jpg](https://ep01.epimg.net/cultura/imagenes/2018/10/27/actualidad/1540668311_873239_1540668784_noticia_normal.jpg)

- 4) ¿En qué fecha pudo ser tomada la fotografía? (al menos en qué momento histórico, década, si pudo ser antes, durante, al finalizar la II Guerra Mundial, etc.)
- 5) ¿Por qué crees que se sacó la foto? ¿Qué intención había al hacerlo?
- 6) ¿Cómo sería la vida en este lugar? ¿Qué cosas sucederían a lo largo del día? ¿Quiénes lo habitarían?





Fuente:

[https://static.wixstatic.com/media/608a4f\\_2a76597b31b943959a86d6ef2d89a02e~mv2.jpg/v1/fill/w\\_960,h\\_723,al\\_c,q\\_90/608a4f\\_2a76597b31b943959a86d6ef2d89a02e~mv2.jpg](https://static.wixstatic.com/media/608a4f_2a76597b31b943959a86d6ef2d89a02e~mv2.jpg/v1/fill/w_960,h_723,al_c,q_90/608a4f_2a76597b31b943959a86d6ef2d89a02e~mv2.jpg)

- 1) ¿En qué fecha pudo ser tomada la fotografía? (al menos en qué momento histórico, década, si pudo ser antes, durante, al finalizar la II Guerra Mundial, etc.)
- 2) ¿Por qué crees que se sacó la foto? ¿Qué intención había al hacerlo?
- 3) ¿Cómo sería la vida en este lugar? ¿Qué cosas sucederían a lo largo del día? ¿Quiénes lo habitarían?



Fuente: [https://annefrank.freetls.fastly.net/media/filer\\_public\\_thumbnails/filer\\_public/9e/cd/9ecd5292-d8e4-45a7-aac0-a4562ef15e95/westerbork\\_netherlands\\_jews\\_boarding\\_a\\_deportation\\_train\\_to\\_auschwitz.jpg\\_2160x895\\_q85\\_crop\\_subsampling-2\\_upscale.jpg](https://annefrank.freetls.fastly.net/media/filer_public_thumbnails/filer_public/9e/cd/9ecd5292-d8e4-45a7-aac0-a4562ef15e95/westerbork_netherlands_jews_boarding_a_deportation_train_to_auschwitz.jpg_2160x895_q85_crop_subsampling-2_upscale.jpg)

- 1) ¿En qué fecha pudo ser tomada la fotografía? (al menos en qué momento histórico, década, si pudo ser antes, durante, al finalizar la II Guerra Mundial, etc.)
- 2) ¿Por qué crees que se sacó la foto? ¿Qué intención había al hacerlo?
- 3) ¿Cómo sería la vida en este lugar? ¿Qué cosas sucederían a lo largo del día? ¿Quiénes lo habitarían?



### AUTOBIOGRAFÍA DE ALGO...

Fuente: <https://www.latrotamundos.com/wp-content/uploads/2015/01/entrada.jpg>

- 1) ¿En qué fecha pudo ser tomada la fotografía? (al menos en qué momento histórico, década, si pudo ser antes, durante, al finalizar la II Guerra Mundial, etc.)
- 2) ¿Por qué crees que se sacó la foto? ¿Qué intención había al hacerlo?
- 3) ¿Cómo sería la vida en este lugar? ¿Qué cosas sucederían a lo largo del día? ¿Quiénes lo habitarían?



Fuente: [https://e00-elmundo.uecdn.es/elmundo/imagenes/2013/03/23/internacional/1363994646\\_extras\\_ladillos\\_1\\_0.jpg](https://e00-elmundo.uecdn.es/elmundo/imagenes/2013/03/23/internacional/1363994646_extras_ladillos_1_0.jpg)

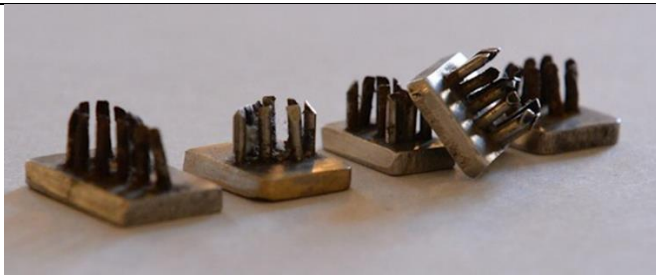
- 1) ¿En qué fecha pudo ser tomada la fotografía? (al menos en qué momento histórico, década, si pudo ser antes, durante, al finalizar la II Guerra Mundial, etc.)
- 2) ¿Por qué crees que se sacó la foto? ¿Qué intención había al hacerlo?
- 3) ¿Qué función tiene la fuente material que aparece en la fotografía? ¿por quién fue creado? ¿era común su uso? ¿dónde se utilizaba con mayor asiduidad? ¿qué valor tiene su conservación?



Fuente:

[https://www.larazon.es/resizer/GG98nYXw3UBmm1tzdSYlaQyb25U=/1260x840/smart/filters:format\(webp\)/arc-photo-larazon.s3.amazonaws.com/eu-central-1-prod/public/OCKHQCHQGNA27OYU5PVO6KSJG4.jpg](https://www.larazon.es/resizer/GG98nYXw3UBmm1tzdSYlaQyb25U=/1260x840/smart/filters:format(webp)/arc-photo-larazon.s3.amazonaws.com/eu-central-1-prod/public/OCKHQCHQGNA27OYU5PVO6KSJG4.jpg)

- 1) ¿En qué fecha pudo ser tomada la fotografía? (al menos en qué momento histórico, década, si pudo ser antes, durante, al finalizar la II Guerra Mundial, etc.)
- 2) ¿Por qué crees que se sacó la foto? ¿Qué intención había al hacerlo?
- 3) ¿Qué función tiene la fuente material que aparece en la fotografía? ¿por quién fue creado? ¿era común su uso? ¿dónde se utilizaba con mayor asiduidad? ¿qué valor tiene su conservación?



Fuente: [https://www.elimparcial.es/images/uploads/sellos\\_d.jpg](https://www.elimparcial.es/images/uploads/sellos_d.jpg)

- 1) ¿En qué fecha pudo ser tomada la fotografía? (al menos en qué momento histórico, década, si pudo ser antes, durante, al finalizar la II Guerra Mundial, etc.)
- 2) ¿Por qué crees que se sacó la foto? ¿Qué intención había al hacerlo?
- 3) ¿Qué función tienen las fuentes materiales que aparecen en la fotografía? ¿por quién fueron creadas? ¿era común su uso? ¿dónde se utilizaban con mayor asiduidad? ¿qué valor tiene su conservación?



Fuente:

[https://www.elcomercio.com/files/content\\_vertical\\_thumbnail/uploads/2017/01/17/587e495b3fc36.jpeg](https://www.elcomercio.com/files/content_vertical_thumbnail/uploads/2017/01/17/587e495b3fc36.jpeg)

- 1) ¿En qué fecha pudo ser tomada la fotografía? (al menos en qué momento histórico, década, si pudo ser antes, durante, al finalizar la II Guerra Mundial, etc.)
- 2) ¿Por qué crees que se sacó la foto? ¿Qué intención había al hacerlo?
- 3) ¿Qué función tiene la fuente material que aparece en la fotografía? ¿por quién fue creado? ¿era común su uso? ¿dónde se utilizaba con mayor asiduidad? ¿qué valor tiene su conservación?



Fuente:

[https://www.yadvashem.org/sites/default/files/styles/main\\_image\\_1block/public/3\\_61.jpg?itok=qJ\\_jSb2G](https://www.yadvashem.org/sites/default/files/styles/main_image_1block/public/3_61.jpg?itok=qJ_jSb2G)

- 1) ¿En qué fecha pudo ser tomada la fotografía? (al menos en qué momento histórico, década, si pudo ser antes, durante, al finalizar la II Guerra Mundial, etc.)
- 2) ¿Por qué crees que se sacó la foto? ¿Qué intención había al hacerlo?
- 3) ¿Qué función tiene la fuente material que aparece en la fotografía? ¿por quién fue creado? ¿era común su uso? ¿dónde se utilizaba con mayor asiduidad? ¿qué valor tiene su conservación?

**SI YO FUERA...**





Fuente: <https://static2.abc.es/Media/201501/16/guardianas-nazis--644x362.JPG>

- 1) ¿En qué fecha pudo ser tomada la fotografía? (al menos en qué momento histórico, década, si pudo ser antes, durante, al finalizar la II Guerra Mundial, etc.)
- 2) ¿Por qué crees que se sacó la foto? ¿Qué intención había al hacerlo?
- 3) ¿Quiénes aparecen en la imagen? ¿Qué estarían haciendo? ¿Cómo sería un día de sus vidas? ¿Qué sentirían ante el Holocausto? Imagínate que eres una de las personas que aparecen en la imagen, describe lo que pensarías y harías durante el día de la fotografía.



Fuente: <https://www.enterarse.com/img-mengele-20200615103210.jpg>

- 1) ¿En qué fecha pudo ser tomada la fotografía? (al menos en qué momento histórico, década, si pudo ser antes, durante, al finalizar la II Guerra Mundial, etc.)
- 2) ¿Por qué crees que se sacó la foto? ¿Qué intención había al hacerlo?
- 3) ¿Quiénes aparecen en la imagen? ¿Qué estarían haciendo? ¿Cómo sería un día de sus vidas? ¿Qué sentirían ante el Holocausto? Imagínate que eres una de las personas que aparecen en la imagen, describe lo que pensarías y harías durante el día de la fotografía.





Fuente: <https://encyclopedia.ushmm.org/images/large/817f2163-76df-4281-bbf1-14ce57c50962.jpg.pagespeed.ce.AVP2gV5LNv.jpg>

- 1) ¿En qué fecha pudo ser tomada la fotografía? (al menos en qué momento histórico, década, si pudo ser antes, durante, al finalizar la II Guerra Mundial, etc.)
- 2) ¿Por qué crees que se sacó la foto? ¿Qué intención había al hacerlo?
- 3) ¿Quiénes aparecen en la imagen? ¿Qué estarían haciendo? ¿Cómo sería un día de sus vidas? ¿Qué sentirían ante el Holocausto? Imagínate que eres una de las personas que aparecen en la imagen, describe lo que pensarías y harías durante el día de la fotografía.



Fuente: <https://static2.abc.es/media/historia/2018/10/26/presos-kPo--510x349@abc.JPG>

- 1) ¿En qué fecha pudo ser tomada la fotografía? (al menos en qué momento histórico, década, si pudo ser antes, durante, al finalizar la II Guerra Mundial, etc.)
- 2) ¿Por qué crees que se sacó la foto? ¿Qué intención había al hacerlo?
- 3) ¿Quién aparece en la imagen? ¿Qué estaría haciendo? ¿Cómo sería un día de su vidas? ¿Qué sentiría ante el Holocausto? Imagínate que eres la persona que aparece en la imagen, describe lo que pensarías y harías durante el día de la fotografía.



Fuente: [https://m.publico.es/media/cache/mobile\\_amp\\_big/news\\_images/2078000/2078498\\_0.jpg](https://m.publico.es/media/cache/mobile_amp_big/news_images/2078000/2078498_0.jpg)

- 1) ¿En qué fecha pudo ser tomada la fotografía? (al menos en qué momento histórico, década, si pudo ser antes, durante, al finalizar la II Guerra Mundial, etc.)
- 2) ¿Por qué crees que se sacó la foto? ¿Qué intención había al hacerlo?
- 3) ¿Quiénes aparecen en la imagen? ¿Qué estarían haciendo? ¿Cómo sería un día de sus vidas? ¿Qué sentirían ante el Holocausto? Imagínate que eres una de las personas que aparecen en la imagen, describe lo que pensarías y harías durante el día de la fotografía.

#### ANEXO 4: FICHAS DE TRABAJO CON LOS TESTIMONIOS

Autor/a del testimonio	
Año/momento histórico y tema del testimonio	
Emociones presentes	
Información subjetiva	
Información objetiva	
Conclusiones que se puedan aplicar a otros casos	

Autor/a del testimonio	
Año/momento histórico y tema del testimonio	
Emociones presentes	
Información subjetiva	
Información objetiva	
Conclusiones que se puedan aplicar a otros casos	

## ANEXO 5: AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

### AUTOEVALUACIÓN

Nombre y apellidos:	
¿Qué nota consideras que te mereces del 1-10? ¿Por qué?	
¿Qué crees que has hecho bien durante el proyecto?	
¿Qué crees que podrías mejorar en otra ocasión?	
¿Qué tres cualidades has descubierto de ti durante el proyecto?	1) 2) 3)

### COEVALUACIÓN

Nombre y apellidos del compañero/a al que evalúas:	
¿Qué nota crees que se merece tu compañero/a del 1-10? ¿Por qué?	
¿Qué crees que ha hecho bien durante el proyecto?	
¿Qué crees que podría mejorar en otra ocasión?	
¿Qué tres cualidades has descubierto de tu compañero/a durante el proyecto?	1) 2) 3)