

La enseñanza del Holocausto/ *Shoá* como acontecimiento clave del siglo XX

Aportes para una agenda
educativa en tiempo presente



Ponencias del Seminario 2007:

*La Shoá como acontecimiento clave del siglo XX:
aportes para una agenda educativa en tiempo presente.*

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 8 y 9 de agosto de 2007



MUSEO DEL HOLOCAUSTO
BUENOS AIRES SHOAH MUSEUM



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación

La enseñanza del Holocausto/*Shoá*
como acontecimiento clave del siglo XX.
Aportes para una agenda educativa en tiempo presente.

Compilación para la edición de este material

Ministerio de Educación, Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa:

Lic. María Celeste Adamoli, Lic. Adriana Roisenstraj

Museo del Holocausto de Buenos Aires:

Prof. Graciela Jinich

Con la colaboración del equipo de Educación y Memoria y equipo de asesores de la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación

Dibujo de tapa

Juan Furlino

Diagramación e impresión

Marcelo Kohan

Primera edición, Octubre 2010

Esta publicación fue posible gracias al auspicio del Museo del Holocausto de Buenos Aires y su Presidente, el Dr. Mario Feferbaum.

Publicación de distribución gratuita

Prohibida su venta. Se permite la reproducción total o parcial de esta publicación con expresa mención de la fuente y autores.

La enseñanza del Holocausto/*Shoá* como acontecimiento clave del siglo XX

Aportes para una agenda educativa en tiempo presente

Presentación de las ponencias del Seminario 2007

*La Shoá como acontecimiento clave del siglo XX:
aportes para una agenda educativa en tiempo presente*

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 8 y 9 de agosto de 2007



MUSEO DEL HOLOCAUSTO
BUENOS AIRES SHOAH MUSEUM



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Autoridades Nacionales

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Ministro de Educación

Prof. Alberto Estanislao Sileoni

Ministro de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto

Canciller Héctor Marcos Timerman

Ministro de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos

Dr. Julio César Alak

Autoridades Ministerio de Educación

Ministro de Educación

Prof. Alberto Estanislao Sileoni

Secretaria de Educación

Prof. María Inés Abrile de Vollmer

Jefe de Gabinete

Lic. Jaime Perczyk

Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa

Lic. Mara Brawer

Índice

PRESENTACIÓN

La enseñanza del Holocausto/Shoá como acontecimiento clave del siglo XX

- 9 Ejercer la Memoria
Alberto Sileoni
- 11 Un compromiso activo con los derechos humanos
Mara Brawer
- 13 Introducción

PONENCIAS

- 17 Panel: Argentina y el grupo de Trabajo para la Cooperación Internacional sobre Rememoración, Educación e Investigación del Holocausto
- 17 *Federico Villegas Beltrán*
- 21 *Andrea Gualde*
- 25 *Julio Schlosser*
- 29 La enseñanza de la Shoá: una conjugación en presente
Alejandra Birgin
- 35 La memoria como interrogante que no cesa. La Shoá y el presente argentino
Héctor Schmucler
- 43 El Holocausto: su transmisión es un compromiso para la Argentina
Daniel Rafecas
- 47 Acontecimiento, simbolización y representación: ¿cómo grabar las huellas del recuerdo?
Nelly Richard
- 55 El Holocausto en su contexto histórico desde la perspectiva del comienzo del siglo XXI

- Haim Avni*
67 Educar en la Memoria
Jorge Taiana
- 71** Educar en la Memoria
Daniel Filmus
- 75** La transmisión de la Shoá: entre una perspectiva universal y un enfoque particular
Yosi Goldstein
- 85** Ideas y prácticas genocidas en el nacionalsocialismo: el caso del pueblo judío
Abraham Zylberman
- 95** El sentido político y el sentido ético de la calificación de genocidio: sus efectos sobre la construcción de la memoria colectiva
Daniel Feierstein
- 103** Historia y memoria frente al pasado reciente
Hilda Sabato
- 109** Presentación del proyecto del Museo del Holocausto
Graciela N. de Jinich
- 113** Dolor, trauma, resiliencia: la construcción de la memoria colectiva
Pedro J. Boschán
- 117** ¿Qué se puede aprender “mirando las penas de los demás”?
Sandra Raggio
- 125** Las políticas de la transmisión del pasado reciente en la escuela
Inés Dussel
- 132** Bibliografía

Ejercer la Memoria

Prof. Alberto Sileoni

Ministro de Educación

En el poema “Si esto es un hombre”, Primo Levi, sobreviviente del Holocausto/Shoá, formula una cuestión abismal: ¿en qué se ha convertido el hombre después de la experiencia concentracionaria? Su interrogante va aún más allá y se pregunta, ¿hay hombre después de esa experiencia? A esta incógnita, que sacude la conciencia social incluso hasta nuestros días, suma una interpelación inquietante. Escribe: “Reflexionen y recuerden que todo esto sucedió / que pasaron estas cosas: Que yo les ordeno grabarlas en su corazón/ Y las repetirán a sus hijos / al regresar a sus casas y al ir en los caminos / y al acostarse y al levantarse/ Y si ustedes callan se destruyan sus casa / y les aflija la enfermedad desde los pies a la cabeza / y también sus descendientes les volteen la cara”.

Primo Levi habla acerca de la necesidad de ejercer la memoria sin eufemismos: si no recordamos los crímenes aberrantes cometidos por la humanidad no merecemos una casa, no merecemos tener salud y no merecemos que nuestros descendientes escuchen nuestra palabra. Tal vez invocando estas advertencias de Primo Levi es que hoy presentamos este material, que reúne las ponencias del Seminario “La Shoá como acontecimiento clave del siglo XX: aportes para una agenda educativa en tiempo presente”, realizado por el Ministerio de Educación y la mesa local de la ITF en el 2007. Es también el eco de esos versos que nos hace preguntarnos, ¿por qué enseñar el Holocausto/Shoá en las escuelas argentinas? ¿Por qué transmitir a las nuevas generaciones un acontecimiento vinculado a un crimen de lesa humanidad? ¿Por qué encarar esta tarea desde una política pública educativa? ¿Por qué el Estado argentino asume este compromiso?

Las políticas de la memoria sobre el genocidio nazi tuvieron en Alemania diferentes etapas. En una primera, durante la posguerra, ese país no quiso confrontar con su pasado sino “mirar para adelante” apostando a una racionalidad técnica que buscaba reconstruir la economía. En ese momento, la pregunta por la responsabilidad social quedó al margen del debate y las escuelas no incorporaron a sus planes de estudio la temática. Un tiempo después, en la década del sesenta, surgió una disputa por la forma de contar la historia. Los jóvenes

alemanes de aquellos años miraron de frente a sus propios padres y les preguntaron: “¿y vos qué hacías durante aquel tiempo?”. La generación que fue emblema de la protesta social y que apostó a transformar el mundo, logró con esa pregunta impulsar el debate sobre lo ocurrido durante el nazismo. De a poco, los currículum escolares se poblaron de términos como Auschwitz, crimen contra la humanidad, nacionalsocialismo y dictadura, entre otros.

Esta apertura, muy necesaria, fue también muy abrupta y, en más de un caso, generó una reacción adversa frente a los relatos que se escuchaban. No todos estaban preparados para esos testimonios. Sin embargo, por primera vez, la sociedad alemana se preguntó “¿cómo fue posible?”. Con el paso del tiempo los modos de recordar se fueron ampliando a través de nuevas formas de la memoria social, los sitios dedicados al recuerdo de los acontecimientos, y las expresiones de las nuevas generaciones.

Hubo enormes avances en relación a la memoria del Holocausto/Shoá. Las políticas de la memoria no son lineales, tienen, la experiencia histórica lo dice, idas y vueltas. Luchar contra el olvido implica un esfuerzo colectivo, permanente y sistemático.

Para el Ministerio de Educación, la enseñanza del Holocausto/Shoá es una prioridad porque considera que se trata de un punto de inflexión en la historia de la humanidad que habilita que la escuela haga suyas y desarrolle aquellas preguntas éticas que supo plantear Primo Levi. Y también porque es un acontecimiento que sirve de referencia para pensar la experiencia argentina vinculada al terrorismo de Estado.

Es decir que cuando impulsamos la enseñanza del Holocausto/Shoá estamos pensando que la construcción de una democracia depende también del modo en que ella enfrenta con honestidad su propia historia. Una democracia que ignora la memoria de las injusticias pasadas perpetúa en el presente la injusticia y el daño sobre sí misma.

Enfrentar con honestidad la propia historia es una tarea que la escuela no puede realizar en soledad sino acompañada de los diversos actores de la vida en común, la familia, los medios de comunicación, la ronda de amigos, es decir, los lugares donde la memoria se construye, se atesora y se transmite.

Si pretendemos enlazarlos con las generaciones venideras y que éstas no nos volteen la cara, debemos desplegar políticas de la memoria sostenidas sobre el Holocausto/Shoá pero también sobre el terrorismo de Estado argentino y sobre tantos otros hechos –del pasado y del presente– que nos interpelan y que, al igual que el poema de Primo Levi, reactualizan los interrogantes acerca de qué es un hombre, y cuáles son las condiciones para que su vida se despliegue con dignidad. Enseñar el Holocausto/Shoá es también un modo de llevar a la escuela estas preguntas fundantes para toda comunidad que aspire a la memoria, la verdad y la justicia.

Un compromiso activo con los derechos humanos

Lic. Mara Brawer

Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa

El Holocausto (Shoá) es uno de los episodios traumáticos más extremos de la historia de la humanidad. Sus profundas huellas siguen presentes en la cultura universal. En forma recurrente surgen discusiones nuevas, se producen obras artísticas, se publican análisis e interpretaciones, o se retoman viejos tópicos relativos a esa experiencia traumática. Todas estas iniciativas nos dan una dimensión de su vitalidad en la cultura y la política del presente. Paradigma de la barbarización de Occidente, como escribe Eric Hobsbawm, el Holocausto (Shoá) es un espejo en el que se miran tanto las naciones como los individuos. Se buscan en él enseñanzas, mensajes y modelos; tanto aquellos que se desea no repetir como otros de solidaridad y amor en el medio de condiciones abyectas, que renuevan la esperanza en los seres humanos. Países como la Argentina, atravesados por su propia historia de exterminio, encuentran con “naturalidad” hilos entre la experiencia europea y la propia.

El Estado argentino sostiene desde hace años un firme compromiso en la defensa de los derechos humanos y la democracia como bases de la sociedad, con la memoria como uno de sus principales vectores. En ese sentido, la enseñanza del Holocausto constituye una de sus prioridades, como una forma de mantener viva la memoria de las víctimas y también de educar a partir del recuerdo de la vulneración de los derechos humanos y del ejemplo de aquellos que resistieron a este avasallamiento.

Tanto en relación con el hecho que se estudia como de las implicancias que tiene su enseñanza para la construcción de ciudadanía existen diferentes perspectivas; alguna de las cuales, por citar sólo un ejemplo, propone privilegiar el tratamiento de otros acontecimientos traumáticos ocurridos en el continente americano por sobre el Holocausto. Estas divergencias de posiciones añaden un elemento de complejidad extra a una cuestión de por sí delicada.

Los trabajos reunidos en esta compilación fueron presentados por distinguidos especialistas y funcionarios en ocasión del Seminario “La Shoá como acontecimiento del siglo XX: aportes para una agenda educativa en tiempo pre-

sente”, que se desarrolló los días 8 y 9 de agosto de 2007 en Buenos Aires. Ellos ofrecen un panorama de las complejas relaciones entre el Holocausto (Shoá) y la enseñanza, y de los importantes desafíos que éstas conllevan.

Su lectura permite distinguir algunos ejes para la reflexión. El primero de ellos tiene que ver con la historia del acontecimiento recordado y transmitido, el exterminio de millones de seres humanos como parte de una política de Estado alimentada por un proyecto ideológico racista, y con su procesamiento social en diferentes registros y espacios, que van del jurídico al artístico, pasando por la educación y las políticas públicas de memoria y reparación. En relación con esto, los textos hacen foco en la atención que debe prestarse a las representaciones del Holocausto, transmisoras de sentidos específicos que tienen una gran riqueza potencial, pero que requieren de estrategias precisas para materializarse en hechos educativos. Finalmente, otro de los puntos más destacados del libro se vincula con las relaciones complejas y a veces no del todo amigables entre la historia y la memoria, y el desafío de imaginar relaciones productivas entre ambas, a partir de las especificidades de cada una de estas formas de aproximación al pasado.

Por encima de estas cuestiones, surgen los problemas de la transmisión del pasado, las relaciones entre las viejas y las nuevas generaciones en torno a las experiencias límite, y el equilibrio entre el deber de memoria y la necesidad de que los jóvenes construyan sus relaciones con el pasado desde un presente forzosamente distinto al de los mayores. Pero, así como las distintas aproximaciones y perspectivas revelan la densidad y diversidad de los problemas éticos e históricos generados por la educación en la memoria, también aparecen una serie de certezas, que son las que alientan al sostenimiento de políticas educativas específicas en el campo de la memoria del pasado reciente. Entre las certidumbres, se encuentra en primer lugar el hecho de que el Estado tiene un lugar irrenunciable en el impulso y profundización de estas políticas, apoyando la acción de organizaciones sociales y civiles e interactuando con ellas. Luego, la íntima relación entre la memoria plural y diversa –pero con pisos éticos básicos- y la construcción de ciudadanos respetuosos de los derechos humanos. Por último, el lugar clave que el Holocausto ocupa en esta tarea, en tanto emblema de la masacre planificada y de las diversas respuestas que se le pueden oponer; todas ellas analizables desde la perspectiva de la responsabilidad.

Motivado por la convicción de que es posible construir a partir de la educación un compromiso activo con la defensa de los derechos humanos desde la memoria, el Ministerio de Educación considera oportuna esta publicación y su difusión entre docentes, alumnos y especialistas.

Introducción

Introducción

En el marco del **Seminario 2010: Educación y Memoria: El sentido de la enseñanza de la Shoá. Aportes para una agenda educativa en tiempo presente** es que hemos decidido darle continuidad y publicar las exposiciones del Seminario 2007: *La Shoá como acontecimiento clave del siglo XX*.

Ambos seminarios constituyen iniciativas del Ministerio de Educación de la Nación, dentro de la acción del Consejo Consultivo Permanente del capítulo local de la ITF, del que es parte junto con el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto; la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos, y los delegados de ONG's¹ interesadas en la educación, rememoración e investigación del Holocausto.

En el caso del Seminario 2007 fue auspiciado por el Grupo de Trabajo para la Cooperación Internacional en Educación, Rememoración e Investigación del Holocausto (ITF), del que la Argentina es miembro. El Seminario 2010 cuenta con la participación de Yad Vashem, Autoridad para el Recuerdo de los Mártires y Héroes del Holocausto, Escuela Internacional para el Estudio del Holocausto de Israel.

Presentamos a continuación las conferencias y paneles del seminario realizado el 7 y 8 de agosto de 2007, *La Shoá como acontecimiento clave del siglo XX: aportes para una agenda educativa en tiempo presente*. Por un lado, el lector encontrará las intervenciones de funcionarios estatales y representantes de organizaciones no gubernamentales que explican cómo se diseñan las políticas educativas de memoria a partir de la articulación entre distintos organismos internacionales, estatales y de la sociedad civil. Estas voces, a su vez, celebran

1 Asociación Mutual Israelita Argentina –AMIA–; B'nai B'rith Argentina; Centro Simón Wiesenthal; Junta Coordinadora de Asociaciones de Enseñanza Privada –COORDIEP–; Delegación de Asociaciones Israelitas Argentinas –DAIA–; Fundación Memoria del Holocausto y Museo del Holocausto de Buenos Aires; Generaciones de la Shoá y Fundación Nuevos Derechos del Hombre.

el compromiso del Estado argentino con la defensa irrestricta de los derechos humanos y su voluntad de desplegar acciones en pos del respeto de los mismos. Por otro lado, están las voces de historiadores, sociólogos, científicos sociales, pedagogos, filósofos y juristas que nos introducen en un campo de reflexión y debate sobre aspectos relevantes de la experiencia concentracionaria, la memoria, los derechos humanos y los mecanismos posibles para abordar estas problemáticas en las aulas. Las palabras de muchos de ellos recuperan testimonios emblemáticos, textos teóricos ya clásicos y representaciones muy reconocidas, que constituyen un conjunto de referencias que permite ir delineando una tradición de pensamiento sobre el Holocausto. Este conjunto de materiales, que pueden ser rastreados a lo largo de este libro, son un punto de referencia indispensable para la enseñanza de estas temáticas. De ahí también que sobre el final del libro se haya elaborado un listado con sugerencias de bibliografía, filmografía y páginas web de museos que pueden servir como orientación.

Así como las intervenciones comparten esta tradición de pensamiento y un posicionamiento ético ante el horror, tienen a su vez ricos matices sobre los modos de conceptualizar el Holocausto y emprender su enseñanza. Una lectura atenta de los escritos permitirá ir hilvanando respuestas a algunos interrogantes decisivos. ¿El Holocausto estaba inscripto en la racionalidad moderna o fue producto de un desvío de los ideales de esa modernidad? ¿Se trató de un acontecimiento excepcional o de una matriz comparable –aunque no análoga– presente en otros hechos como, por ejemplo, el genocidio armenio? ¿Puede servir como referencia para pensar las dictaduras latinoamericanas? Y la enseñanza del Holocausto ¿nos coloca en el abismo de lo insenseñable o nos obliga, por el contrario, a enseñarlo? ¿Es un tema de la historia o requiere un abordaje interdisciplinario? ¿Qué hacer ante la apropiación –y hasta la indiferencia– de las nuevas generaciones? ¿Cuánto recordar sin provocar hartazgo y cuánto olvidar para dejar espacio a nuevas interpretaciones del pasado? ¿Cuáles son las representaciones más eficaces para mostrar lo que sucedió: *La lista de Schindler* de Steven Spielberg, *Shoá* de Claude Lanzmann o *Noche y Niebla* de Alain Resnais, por poner tres casos muy mencionados?

Hemos considerado pertinente, en algunos casos, conservar el registro coloquial de algunas de las intervenciones. En otros casos, por el contrario, los propios expositores revisaron sus conferencias, las editaron y las pulieron. Así como en un caso la espontaneidad puede contribuir a acceder a las tensiones y los matices que atañen al modo de abordar estas problemáticas; en el otro, la prolijidad ofrece un registro exhaustivo para reflexionar sobre el Holocausto (Shoá), los genocidios, el terrorismo de Estado, la violación de los derechos humanos y la memoria, entre tantos otros problemas abordados.

Decíamos entonces, cuando presentábamos el Seminario en el 2007, y repetimos ahora: “Educar en la memoria es también educar para el respeto de

los derechos humanos, en contra de la discriminación y la intolerancia. Es contribuir al desarrollo de sociedades más democráticas, abiertas a las diferencias culturales, religiosas, políticas, sociales y de género. De allí que requiere políticas de Estado capaces de abrir un debate en el seno de nuestras sociedades. Desde la firme convicción de impulsar la práctica efectiva de los derechos humanos, pensamos que la verdad y la justicia deben ir de la mano de un trabajo con la memoria en la formación de las nuevas generaciones”.

Porque estos problemas y estos objetivos no han perdido vigencia, consideramos oportuno publicar estas conferencias en el marco de este nuevo *Seminario de Educación y Memoria*. Invitamos a leer, discutir, repensar y abrir nuevas preguntas en torno a estos escritos que nos brindan elementos fundamentales para encarar la tarea de la enseñanza de temas complejos y dolorosos de nuestro pasado reciente con vistas a reconstruir, desde las escuelas, los ideales de memoria, verdad y justicia.

**Federico
Villegas Beltrán**

Director General
de Derechos
Humanos, Ministerio
de Relaciones
Exteriores, Comercio
Internacional y Culto
2004-2007.

**Panel: Argentina y el grupo de Trabajo para la
Cooperación Internacional sobre Rememoración,
Educación e Investigación del Holocausto**

En nombre de la Cancillería quiero darles la bienvenida al Palacio San Martín, sede de nuestro Ministerio. Es un placer para nosotros tener representantes del ámbito educativo de todas las provincias. Es algo que no sucede normalmente en este Ministerio.

Quería poner en contexto lo que estamos haciendo en este encuentro. Explicar por qué estamos aquí, qué es el Grupo Internacional del Holocausto y por qué es importante que ustedes, después de esta actividad, vean en perspectiva la responsabilidad que les cabe a todos en un tema que no es solo “un tema del Holocausto en sí”, sino que está directamente vinculado a la promoción y protección de los Derechos Humanos en toda su amplitud.

En 1943 hubo una conferencia en Teherán donde estuvieron los máximos líderes de los Aliados en la Segunda Guerra Mundial, José Stalin, Franklin Roosevelt y Winston Churchill. Para ese momento las atrocidades del régimen nazi ya eran visibles, y Stalin propuso en una charla ejecutar a 50.000 oficiales y científicos nazis. El razonamiento era que “muerto el perro se acabó la rabia”: por lo menos garantizarían que no hubiera más una masa crítica de personas que pudieran reincidir en las aberraciones nazis.

Todos sabemos que eso no sucedió. Pero, ¿por qué cuento esta anécdota? Porque en relación con el Holocausto creo que desde la perspectiva de las relaciones internacionales, que es mi ámbito, es importante estudiarlo, investigarlo y enseñarlo siempre, ya que es un paradigma tanto de lo malo como de lo bueno.

Me voy a explicar en ambos sentidos. Es un genocidio emblemático que explica el paradigma de lo malo, que nos lleva a preguntarnos cómo la barbarie puede surgir en el corazón de la civilización. Eso es tal vez una de las cuestiones más difíciles de entender: que en la tierra de Goethe, de Schiller, de Beethoven, de un pueblo tan culto pueda surgir una barbarie de esas dimensiones. Aparece entonces una gran lección a tener en cuenta en relación con la enseñanza: que no es una cuestión de desarrollo o subdesarrollo lo que origina que surja la barbarie.

El segundo elemento, que tiene mucho que ver con las relaciones internacionales, es el contrato social entre un soberano y aquellos sometidos a su jurisdicción, y pensar qué sucede cuando el estado que está destinado a proteger y hacer respetar la ley, se convierte en delincuente. El hecho de que un estado se convirtiera en un delincuente de esa magnitud, era algo que para lo que la humanidad no tenía categorías de pensamiento internacional.

También en el Holocausto vemos elementos comunes a todos los cuadros masivos y sistemáticos de violaciones de Derechos Humanos que hubo antes y que hubo después. Vemos poderes de emergencia adoptados por los gobiernos, vemos la aparente legalidad que intentó darle al genocidio el régimen nazi. La exclusión sistemática de la comunidad judía o la obligación de usar la estrella de David eran decretos. Hubo 250 decretos que fueron emitidos especialmente para darle una aparente legalidad a la exclusión y a la destrucción de la comunidad judía.

En este marco, alguien se puede preguntar: ¿Qué puede haber de bueno del Holocausto? Lo bueno es que en perspectiva histórica, aparecen varias lecciones. Hubo gente valiosa que pudo pasar de la indiferencia a la solidaridad. En el Holocausto hubo tres tipos de personas, víctimas y sus allegados, los perpetradores y los indiferentes. Sabemos en la Argentina lo que es eso, tener toda una sociedad indiferente.

La segunda buena lección fue la reacción de la Humanidad. Dijimos “nunca más” como comunidad internacional. Nunca más vamos a dejar que un gobernante haga lo que quiera con aquellos seres humanos sometidos a su jurisdicción. Esas personas tienen derechos internacionalmente reconocidos y es obligación de la comunidad internacional reaccionar cuando son vulnerados, más allá de que el derecho estatal – nacional sea el que los abarque.

Todo el derecho internacional de los Derechos Humanos que hoy tenemos, de los que hoy gozamos, desde la última convención que se aprobó en Naciones Unidas sobre las personas con discapacidad, pasando por la convención de genocidio adoptada el 9 de diciembre de 1948, la declaración universal de Derechos Humanos, los tratados (más de sesenta) que tenemos, de los que hoy gozamos como protección internacional, como normas internacionales de Derechos Humanos, se generan y hoy nos protegen a raíz, en virtud y después del Holocausto.

La filosofía de los juicios de Nüremberg es la base de toda la justicia universal en materia de violaciones masivas y sistemáticas que hoy tenemos. La comunidad internacional decidió que el Holocausto ya no era un tema simplemente de la historia judía.

El Holocausto es un tema de toda la humanidad por las distintas razones que acabamos de explicar. En el año 2000 hubo una declaración que firmaron varios países, adoptando un compromiso de incorporar la enseñanza del Holocausto

en la educación en distintos niveles. Más aún, se creó un grupo internacional, de países comprometidos en la investigación, la educación y la rememoración del Holocausto, que es el grupo que integramos. Ese grupo está conformado prioritariamente con países que vivieron directamente el Holocausto, claramente son países europeos. Sin embargo, la Argentina fue invitada y es el único país latinoamericano integrante de ese grupo.

El particular contexto histórico y político argentino, y el muy particular compromiso con los Derechos Humanos de la sociedad argentina, además de una importante historia y contribución de la colectividad judía, extraordinaria, que construyó parte de la identidad de la Argentina, constituyen distintos factores llevan a que la Argentina haya asumido un papel muy activo en este grupo.

Pero además, pasamos de ser inicialmente ocho o nueve países, a quince, y hoy son veintiocho. Y ha habido un cambio muy importante: en el año 2005 por primera vez en la historia las Naciones Unidas en la Asamblea General 190 países aprobaron una resolución (la 60/7 del 21 de noviembre de ese año) que es la Recordación del Holocausto. Fue la primera vez que el organismo máximo a nivel mundial definió al Holocausto como un tema universal, y que lo aprobaran por consenso 190 países es un mensaje contundente de que es un tema de toda la humanidad. Y en consecuencia que es una obligación su incorporación en el curriculum, en la educación, la investigación. El análisis de las causas, las consecuencias y los patrones de ese genocidio, son la base para prevenir otros genocidios similares.

Cuando se aprobó esa resolución un presidente de un país, públicamente negó el Holocausto, y llegó incluso a convocar a un pseudo ejercicio académico para probar de que no había existido. La Argentina presentó en enero de 2007 una declaración aprobada por 190 países, rechazando la negación del Holocausto y rechazando cualquier actividad que pretenda negar el Holocausto. ¿Por qué?

Porque no se trata del Holocausto en sí, sino de la promoción y protección de los Derechos Humanos: no se puede entender el siglo XX sin conocer el Holocausto, pero tampoco se puede entender la noción de Derechos Humanos y las normas que hoy nos protegen sin conocer el Holocausto.

Y es a partir de esta certeza que la política exterior argentina está íntimamente ligada, además de de por nuestra propia historia, a la promoción de los derechos humanos. Son una de nuestras prioridades y en eso se enmarca nuestro rol en la TASK FORCE del Holocausto. Estamos orgullosos de ser el único país latinoamericano que forma parte de ella, pero también nos gustaría que por esta noción de universalidad, otros países latinoamericanos se sumaran, porque es un tema de todos.

Muchas gracias

Dra. Andrea Gualde

Directora Nacional de
Asuntos Internacionales
en materia de Derechos
Humanos de la Secretaría
de Derechos Humanos,
Ministerio de Justicia,
Seguridad y Derechos
Humanos.

**Panel: Argentina y el grupo de Trabajo para la
Cooperación Internacional sobre Rememoración,
Educación e Investigación del Holocausto**

Durante el año 2007 la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación coordina el grupo local de la International Task Force, la ITF. En cumplimiento de este rol organiza reuniones periódicas para preparar la participación argentina en la reunión plenaria de esta organización. Este foro internacional se integra con representantes del Ministerio de Relaciones Exteriores, del Ministerio de Educación y de las organizaciones no gubernamentales interesadas en esta materia.

La participación de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación en el capítulo local de la ITF tiene como finalidad impulsar y ejecutar los compromisos del Estado Argentino en la difusión, educación e investigación del Holocausto en el seno de nuestra sociedad y, al mismo tiempo, conocer con profundidad la experiencia europea en la difícil tarea de preservar la memoria del pasado y la exigencia de un presente de justicia y reparación para las víctimas.

Es responsabilidad del Estado llevar adelante el ejercicio colectivo de la memoria con el fin de enseñar a las presentes y futuras generaciones, las consecuencias irreparables que provoca la sustitución del Estado de Derecho por la violencia y las prácticas del terror y evitar así que el olvido se convierta en la semilla de futuras repeticiones de estos terribles hechos.

Nos anima la fuerte convicción de que la rememoración del Holocausto se encuentra estrechamente vinculada con la necesidad de garantizar la memoria, la verdad y la justicia en todos los casos que involucren violaciones graves de Derechos Humanos.

La promoción y protección de los Derechos Humanos es una política de Estado, que ha sido establecida como prioritaria por el actual gobierno nacional. Igualmente prioritaria que la investigación y análisis del comportamiento social y de los hechos que llevan a una situación de violación sistemática de los Derechos Humanos.

En este sentido la International Task Force es un espacio fundamental para entablar y enriquecer el debate acerca de temas tales como la lucha contra la impunidad, la verdad, la memoria, la justicia y las reparaciones para las vio-

laciones a los Derechos Humanos. Es necesario ubicar la problemática de los Derechos Humanos en los contextos políticos, económicos, sociales, culturales que hicieron posible tanto el genocidio del pueblo judío como los crímenes de lesa humanidad cometidos por la última dictadura militar en la Argentina.

Uno de los pilares de la ITF es la rememoración, el deber de recordar, de hacer memoria. Sin embargo la memoria individual y colectiva son selectivas. Las sociedades tienden a olvidar los sucesos que le son traumáticos y que le signifiquen dolores que no fueron resueltos, ni individual ni colectivamente. Los pueblos prefieren recordar las páginas gloriosas de su historia y no los episodios vergonzantes. Pero olvidar implica una pérdida de identidad. El pasado es el centro de nuestra identidad individual y colectiva. El pasado no tiene derechos propios. Debe servir al presente, así como el deber de recordar debe servir a la causa de la justicia.¹

Hay una memoria literal y una memoria ejemplar, dice Todorov. La memoria literal implica la evocación del acontecimiento en sí, en donde las víctimas y los victimarios son visualizados como únicos e irrepetibles. La memoria ejemplar implica una resignificación de la historia, aprehender críticamente el pasado y extraer de él las lecciones necesarias para poder identificar y enfrentar su posible reiteración en un contexto nuevo, con otros actores y circunstancias.² Esta es la memoria que debemos ejercer como sociedad.

Por ello, la promoción de los Derechos Humanos para la construcción de una sociedad democrática y plural, que defienda el valor de la memoria, la verdad y la justicia es parte de la política pública de este gobierno.

En el ejercicio de esta memoria ejemplar, y para la construcción de nuestra memoria colectiva, es importante contar la historia desde la perspectiva de las víctimas, porque desde la subjetividad de sus experiencias y de su sufrimiento es posible comprender el dolor infligido. Las víctimas de los peores genocidios y masacres de la historia nos enseñan que el sufrimiento no conoce fronteras, que se transmite de un modo u otro hasta la tercera generación, y que es necesario, más que nunca, poner en práctica las lecciones aprendidas de la historia para que situaciones como esas, no se repitan.

Esa es la perspectiva que Yehuda Bauer rescata en su discurso del 20 de enero de 2006 ante las Naciones Unidas al afirmar que *“el hambre, las enfermedades y la humillación son las mismas en todos los asesinatos masivos. No hay gradaciones, y ningún genocidio es mejor o peor que otro; nadie es más víctima que otro”*.

1 Todorov, Tzvetan “The evil that men do...” en The Courier UNESCO, Diciembre 1999 http://www.unesco.org/courier/1999_12/uk/dossier/intro05.htm

2 Todorov, Tzvetan “Los abusos de la memoria”, Editorial Paidós*, España, 2000

Paul Ricoeur señala que la memoria tiene dos fases³. La primera conformada por el “testimonio”, lo que nos cuentan los testigos, los que estuvieron allí, los que sobrevivieron. Esta es la memoria individual de las víctimas, la segunda fase de la memoria es el “documento”. Es la memoria colectiva que une las distintas memorias individuales. Es la historia que integra impresiones subjetivas y se transmite a las generaciones venideras.

La sociedad cuenta con más de una herramienta para preservar la memoria de su pasado: la educación, fundamentalmente los museos, y la realización de justicia. En este sentido la construcción y preservación de los sitios de memoria -los campos de concentración y exterminio de Europa o los centros clandestinos de detención en nuestro país-, nos ofrecen la posibilidad de honrar a quienes perdieron la vida allí, y a entender e interpretar esas y otras tragedias. Así mismo representan contribuciones a la difusión, visibilidad y educación acerca de los genocidios, constituyendo un instrumento efectivo para la prevención del odio étnico, racial y religioso de las tragedias actuales.

En Argentina la última dictadura dejó más de 400 centros clandestinos de detención diseminados en todo su territorio, y actualmente en la agenda pública se está dando un debate acerca de cuál es su destino y del modo de preservarlos. Entendemos que es importante tomar a la Shoá como paradigma y desde allí trabajar sobre lo que sucedió en Argentina entre los años 1976 y 1983. No para comparar lo incomparable, sino porque consideramos ineludible aprender de las experiencias europeas en la preservación del legado siniestro, de los campos de concentración y su relación con las comunidades como instrumentos de educación y rememoración. Es nuestra responsabilidad como miembros de la comunidad internacional y como ejecutores de una política de lucha contra la impunidad en el contexto argentino.

Asimismo los juicios por violaciones masivas de Derechos Humanos cumplen un rol en la preservación de la memoria. Ello es así porque además de buscar establecer responsabilidades por los crímenes perpetrados han cumplido una función como creadores de archivos históricos, desde Nüremberg hasta los juicios que hoy están siendo reabiertos pasando por el Juicio a las Juntas. Los procesos judiciales, además, representan un espacio para que las víctimas puedan relatar sus experiencias de manera que sus palabras adquieran valor como testimonio. Esta doble perspectiva reparatoria –de búsqueda de justicia y memoria para las víctimas- quedó evidenciada claramente en el juicio a Eichmann en Jerusalem, que sirvió para reabrir el debate sobre lo ocurrido y otorgó a las víctimas un foro donde llevar sus testimonios.

3 Ricoeur, Paul “Definición de Memoria desde un punto de vista filosófico” en *¿Por qué recordar?*, Barcelona, España, Foro Internacional de Memoria e historia- UNESCO, 25/03/1998, 2002, Granica.

En este camino que emprendemos nos deben iluminar las palabras de Elie Wiesel en cuanto a que nuestro lema debe ser *“a pesar de la desesperación, la esperanza debe existir. A pesar de las diferencias existentes en el mundo. Nuestro peor enemigo, el peor peligro, es la indiferencia.”*

Gracias.

Dr. Julio Schlosser

Vicepresidente tercero
de la Delegación de
Asociaciones Israelitas
Argentinas (DAIA)
y miembro de la
Comisión Directiva de
la Asociación Mutual
Israelita Argentina
(AMIA).
2007

**Panel: Argentina y el grupo de Trabajo para la
Cooperación Internacional sobre Rememoración,
Educación e Investigación del Holocausto**

Realmente es para mí muy importante estar hoy aquí en representación tanto de la AMIA como de la DAIA, pero creo que no estoy representando solamente a la AMIA y a la DAIA, estoy representando a todas aquellas ONG judías y no judías que estamos colaborando con el gobierno y participando de la Task Force. Echo una mirada y veo a todos los compañeros con los cuales quincenalmente, mensualmente, semanalmente, estamos trabajando al lado de las organizaciones gubernamentales que participan de la Task Force. Realmente, me digo, esto no es el triunfo de una organización, de alguien en particular, esto para nosotros es una culminación y un inicio. La culminación del trabajo que, como hablábamos hace algunos minutos con el presidente de la Fundación Memoria del Holocausto, se inició hace siete años, donde las delegaciones argentinas a los plenarios eran de dos o tres personas, la mayoría ONG y algún miembro de la Cancillería, para culminar en la última reunión donde teníamos 9 miembros del Gobierno Argentino en la delegación. Entonces, de alguna manera esto es la consecuencia deseada de todo el esfuerzo de la gente que está, que estuvo y de los que empezamos más tarde y estamos hoy trabajando. Pero también es un inicio, porque éste es el compromiso que asumimos las ONG y el gobierno de instaurar definitivamente el estudio de la Shoá en nuestras escuelas.

Parecía una utopía, parecía que todo quedaba en la declamación y en los discursos. Sin embargo, encontramos el momento donde hay una voluntad política de instaurar este tema a pesar de las dificultades, que por la organización de nuestro país y por su régimen federal, esto ocasiona.

Hoy, como dijo el Consejero Dr. Federico Villegas Beltrán, estamos felices de ver aquí a las 24 jurisdicciones de educación; esto nos garantiza, de alguna manera, que el proyecto va a tener continuidad y va a tener vida.

Venimos de una etapa donde hubo un primer proyecto que fue financiado por la Task y que perteneció a la Fundación Memoria del Holocausto, a la elevación de la cantidad de proyectos. Este es uno, dentro de diez días va a haber otro y ya se está trabajando la presentación de dos o tres más. La Argentina

nunca había trabajado en materia del Holocausto como está trabajando ahora, y de alguna manera los representantes del Gobierno Nacional que hoy nos acompañan en esta mesa, son los motores de esto. Nosotros, las ONG, simplemente acompañamos, apoyamos; en algún momento empujamos, pero hoy estamos subidos a este impulso que realmente nos gratifica.

Cuando presentaban recién este seminario, reflexioné y pensé en el título, entonces dije Shoá, el acontecimiento clave del siglo XX. Qué tristeza para la humanidad que la Shoá sea el acontecimiento clave de un siglo, y que ese acontecimiento haya salido de la Europa culta, de la Europa educada, de la Europa preparada, en un mundo donde hoy todavía existen vestigios del nazismo y que está reviviendo. Entonces me dije, ésta es la mejor respuesta que podemos dar. Hay países y hay dirigentes que se empeñan en desconocer la verdad histórica, en negar el Holocausto - como si el Holocausto fuera algo que se pudiera negar. Necesitaríamos que esa gente camine por Auschwitz, camine por Maidanek, y ahí intente negar lo que no se puede negar.

Algunas veces en mis charlas con el padre del que hoy es presidente de la AMIA, ya fallecido, me contaba, antes de que yo fuera dirigente y tuviera esta tarea, que él había sido, junto con el ejército ruso, de los que entraron a cortar las alambradas en Maidanek. Maidanek fue el primer campo de exterminio liberado, entonces él me decía que entró, que entró cortando alambradas, que estuvo seis horas, pero me dijo - con la voz entrecortada por la emoción y el dolor- “lo único que te pido es que no me preguntes que es lo que yo vi allá”,

Después de caminar por Auschwitz y por Maidanek, uno cierra los ojos y se puede imaginar porqué no quería contar lo que él vio allá, porque esto no se refleja en ninguna película, esto es algo “que hay que estar allá”.

El grupo argentino de la Task Force tiene la formación necesaria para tratar de entender, a partir de la Shoá, los distintos acontecimientos históricos que se dieron en nuestro país; y yo creo que lo que más me ayudó, a pesar de todo, a sentir, a palpar lo que pasó en nuestro país, fue la visita que hicimos la semana pasada a la ESMA. De la misma forma que temblé cuando visité Auschwitz, temblé cuando salí de la ESMA; entonces, se jerarquiza la tarea del estudio de la Shoá.

Como bien sabemos, no son comparables, acá no estamos haciendo juicios, no pretendemos decir qué es importante y qué no. Son dos genocidios, el genocidio paradigmático del siglo XX, la Shoá, y a partir de ahí, tenemos que estudiar, tenemos que trabajar para evitar la repetición de este tipo de genocidios.

La maquinaria de muerte del Tercer Reich no la enfrentamos con venganza, la enfrentamos con memoria, con educación y con justicia; y yo creo que nosotros, los integrantes de las ONGs además de estar acá y dar nuestro mensaje, queremos aprovechar la oportunidad para reiterar nuestro ineludible compromiso de apoyar a nuestro país en esta tarea. Y vamos a estar apoyando

y vamos a estar colaborando, porque esta es una obligación de la humanidad y como tal, nosotros como miembros de esa humanidad, estamos obligados a apoyar cuando encontramos en nuestro país una voluntad inculdicable en materia de Derechos Humanos y en materia de estudio de la Shoá.

Nosotros estamos convencidos de que es a partir de la memoria y del trabajo conjunto, no sólo con el gobierno sino con todas las ONGs; soy un defensor del respeto y del trabajo en conjunto. Nosotros muchas veces estamos ocupados, la vorágine de nuestra vida nos lleva a dejar de lado lo que es realmente importante y el trabajo que se está realizando.

Hoy que la Shoá es algo realmente importante en nuestro país, reitero lo que dije al inicio y para terminar: esto es sólo el comienzo y es la culminación. Pero es el comienzo porque si esto fuera la culminación y para adelante no hay nada, esto no sirve. Si todo se resume en ir a un plenario en Praga, o en Budapest, esto no sirve, este trabajo, tiene que ser un trabajo conjunto y a nuestro compromiso de colaborar requerimos también el compromiso de aquellos que nos acompañan hoy en la mesa para seguir trabajando de esta manera, porque los que vivimos una etapa donde estábamos solos, hoy nos sentimos orgullosos. Hoy cuando estamos en la mesa del plenario de la International Task Force, las ONG estamos ahí atrás, ya no estamos más adelante y nos sentimos orgullosos de estar atrás; porque no era bueno ni para la Argentina, ni para las organizaciones, ni para nosotros los judíos que fuimos una parte de las víctimas, porque la víctima principal fue la humanidad. Tener que estar en el plenario de la Task Force solos, acompañados por algún cónsul o algún embajador y estar en la primera fila no servía; hoy estamos atrás y estamos contentos de estar atrás. Estamos contentos porque, a pesar de estar lejos, el mundo mira a la Argentina, y sentimos ese orgullo de cuando se acercan las delegaciones a consultar con nuestros representantes oficiales porque la Argentina es tomada en cuenta. Hoy en la Task Force somos los que queremos un país en serio, y antes éramos simplemente el único país latinoamericano de la Task Force. Hoy nos dicen, “¿cuándo presentan proyectos?” y antes si presentábamos alguno ni lo miraban.

Entonces, les agradezco en nombre de las víctimas, les agradezco en nombre de mis compañeros, de las ONG que participamos en la Task Force, de las ONG judías y no judías, y les pedimos que sigan en este camino. Nosotros los vamos a apoyar, pero el carro es de ustedes, nosotros nos podemos subir pero no tenemos el carro.

Gracias.

Alejandra Birgin

Subsecretaria de
Equidad y Calidad,
Ministerio de
Educación, Ciencia
y Tecnología
2006-2007.

**Panel: Argentina y el grupo de Trabajo para la
Cooperación Internacional sobre Rememoración,
Educación e Investigación del Holocausto**

La enseñanza de la Shoá: una conjugación en presente

Me alegra que estemos reunidos hoy, en este lugar, miembros de organizaciones de la sociedad civil, representantes de los Ministerios de Educación de las veinticuatro provincias de la Argentina, del Ministerio de Relaciones Exteriores y de la Secretaría de Derechos Humanos. Creo que este encuentro es en parte la culminación de un trabajo realizado en conjunto y, en algún sentido, también nos señala un nuevo inicio.

Nos ocupa, nos reúne, nos conmueve, nos ha puesto a discutir y a sumar voluntades la cuestión de la transmisión de la Shoá. Permítanme dar un rodeo para explicar, para fundamentar por qué estamos convencidos que tiene una relevancia crucial trabajar esta transmisión en las escuelas.

Quisiera referirme a dos cuestiones o, mejor dicho, a dos convicciones, que sostenemos desde el 2004 en el trabajo y en las experiencias compartidas desde el Ministerio de Educación de la Nación. Estas convicciones están en la base de este seminario, del modo en que lo construimos, a quienes convocamos, que agenda diseñamos.

Quisiera detenerme, en primer lugar, en la idea de que la enseñanza constituye un asunto político, es decir, que la enseñanza tiene que ver con la recuperación de la dimensión política de los problemas educativos y, por tanto, con la posibilidad de construir un tiempo distinto. También quisiera reflexionar sobre una segunda idea que orienta el trabajo que venimos realizando: pensar a la educación en tanto transmisión, como transmisión de la cultura común y de la memoria, cuestión que también se vincula con posibilidad de un presente y un tiempo por venir distinto. Tanto la transmisión como la política han sido desprestigiadas en los últimos años, y creemos que es necesario darles lugar nuevamente en el debate público y en particular en la construcción de políticas pedagógicas.

Entonces, en primer lugar creemos que es fundamental recuperar el esfuerzo de sostener las preguntas más generales sobre la escuela y la cultura, sobre los tiempos contemporáneos y sobre el lugar del docente en la sociedad hoy.

Estas son preguntas que nos permiten interrogarnos, discutir y tomar posición frente a los acontecimientos y procesos que están ocurriendo para pensar conjuntamente en el futuro. Y sobre todo, significa no considerar como un destino inexorable lo que hoy vivimos, sino imaginar cómo podemos interrumpirlo, modificarlo, hacerlo otro.

Es así que la dimensión política de la enseñanza nos remite a un conjunto de cuestiones vinculadas a cómo orientar la vida colectiva, a reflexionar sobre la autoridad, la norma, las formas de desigualdad, la justicia y el horizonte de futuro. Pensar la enseñanza como asunto político es pensarla no sólo en el puro presente o en la emergencia continua, sino reinstalar el lugar del mediano y largo plazo. Como señala Chantal Mouffe (2005), pensar de un modo político significa tanto formular preguntas políticas como proponer respuestas políticas. Y estas respuestas no sólo son respuestas para el presente, sino también para el mediano y largo plazo.

La enseñanza estuvo durante mucho tiempo guardada en el cajón de lo técnico, limitada a discusiones casi exclusivamente técnicas. En este sentido, creemos que es imprescindible discutir la enseñanza y la formación de los docentes, entendiendo que la selección, la inclusión o exclusión de determinados contenidos no es un proceso ingenuo o inocuo. Por eso, para construir otros sentidos sobre la tarea de enseñar se requiere ampliar la agenda, fortalecer la reflexión pedagógica e incorporar el debate y estudio sobre la sociedad y la cultura contemporáneas; al mismo tiempo que trabajar con los saberes didácticos y disciplinares.

El segundo tema al cual quiero referirme hoy es a la estrecha relación que une a la educación con la transmisión de la cultura. Esto, sin dudas, se vincula con la necesidad de establecer definiciones acerca de cómo construir una transmisión pública, que por supuesto la estamos pensando más como una transmisión abierta y renovada que como una transmisión lineal, que haga lazo entre las generaciones, entre los grupos, que opere entre y en las grietas que tiene una sociedad como la nuestra.

Transmitir, de esto saben mucho los que aquí nos acompañan, significa pasar un legado, enlazar generaciones. El vínculo intergeneracional en nuestro país se encuentra en muchos casos interrumpido o resquebrajado y, como sabemos, el pasado reciente ha dejado marcas profundas en este sentido. Y cuando la transmisión se interrumpe, estamos dejando de nombrar a los nuevos, a los chicos y a las chicas, porque estamos dejando de contarles el mundo que reciben, el mundo al que los invitamos sean parte, el mundo que esperamos cambiar. Y aunque las grietas en las transmisiones y en los lazos obedecen a órdenes que exceden la escuela, desde aquí apostamos a la escuela en tanto institución pública donde esos lazos pueden ser construidos.

Por eso es que entendemos que una de las tareas más importantes y desafian-

tes de la escuela, y del trabajo de los docentes, está en decidir qué transmitir y qué no transmitir. Si pensamos que la transmisión no es un proceso lineal, tenemos mucho para trabajar respecto de esa selección, de qué pasarles a los herederos, a “los nuevos” que llegan a este mundo, en palabras de Hannah Arendt (1996).

Se trata de hacernos cargo activa, reflexivamente de qué “pasamos” a las nuevas generaciones y como ese pasaje deja aparecer lo nuevo. Como dice Jacques Hassoun (2002): “Una transmisión lograda es aquella que ha sido interrumpida en algún punto, es una transmisión que le permite al otro hacer algo diferente con aquello que recibe”. En relación con esta idea de “logro” quiero retomar una figura del heredero que propone Derrida (2003): él dice que es necesario que el heredero “escoja” su herencia, aquello que le viene dado, que le precede. Para esto, el heredero tiene que ser infiel en algún sentido a lo heredado, no tiene que tener una actitud dogmática o pasiva respecto de su herencia. El heredero debe seleccionar, interpretar, transformar esa herencia en un vínculo con el pasado, que es al mismo tiempo un vínculo con el presente.

Ahora bien, el lugar de los docentes para ese proceso de transmisión es fundamental. Por eso es necesario pensar la formación docente en relación a los dilemas políticos, y culturales de su época, en los que los enseñantes no sólo pueden ser interpelados a partir de los saberes específicamente escolares, sino desde el posicionamiento que asumen frente a esos dilemas. El trabajo de los docentes tiene un papel esencial en la tarea de transmitir la cultura, de generar un lazo entre el pasado y el futuro, de anudar el presente a la posibilidad de una construcción distinta.

Si la educación forma parte de los asuntos políticos, no podemos creer que la construcción de la agenda educativa es inocua: qué se decide transmitir forma parte de una definición política. Por ejemplo, una posición negacionista respecto del Holocausto se manifiesta en el currículo, en que se enseña y en que se silencia. Por eso, las definiciones que tomemos acerca de qué le “pasamos” a los nuevos, tienen que ver con posiciones acerca de qué tiempo queremos construir y también de cómo imaginamos el tiempo por venir.

En ese sentido, desde el gobierno nacional y desde el Ministerio de Educación en particular, venimos trabajando fuertemente en la enseñanza del pasado reciente. Preguntarnos acerca del pasado implica interrogarnos sobre qué le cabe en a la escuela en la transmisión del pasado reciente, que es uno de los temas más complejos en la enseñanza, poco abordado en las aulas. Cuando digo pasado reciente me refiero al siglo XX en la historia de la humanidad, me refiero a trágicos sucesos históricos como el Holocausto, el genocidio armenio, y lo digo, por supuesto, en relación al terrorismo de Estado en la Argentina.

Existen muchos espacios y formas de transmisión del pasado reciente, en la familia, desde los medios de comunicación; hay múltiples formas de recordar

y de transmitir. Nos toca trabajar en qué es lo propio, qué es lo distintivo de la transmisión escolar. La escuela tiene la posibilidad de transformar un recuerdo –que puede ser oral, pasado de boca en boca– en un tema a ser indagado, conocido, comprendido; puede ser el ámbito en el que se reflexione y se reconstruyan las condiciones que hicieron posible que estas atrocidades sucedan.

Una reciente investigación muestra que en muchas escuelas argentinas se habla del pasado reciente, sin embargo, que en la mayor parte de los casos ésta es abordada como una condena moral. No es poco que esté en la agenda, pero es absolutamente insuficiente que de lo que se trate sea de una condena moral. Del mismo modo, una investigación en curso que iniciamos en el Ministerio muestra que el Holocausto está presente en general en los libros de texto, pero aún tenemos mucho para discutir acerca de cómo figura el Holocausto en los libros de texto en la Argentina y acerca de qué se hace con este tema en las aulas. Claro que es un gran avance que no quede excluido de la agenda de la enseñanza, pero es necesario ir más allá, discutir cómo está en esa agenda.

Si bien el Holocausto figura como un tema en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios¹ y en los diseños curriculares provinciales, tenemos que acompañar como se trabaja este tema en las aulas: si es en forma de recuerdo, si es sólo una mención o si es mucho más que eso su inclusión en la agenda educativa. Por otra parte, en este seminario queremos no sólo avanzar en trabajar con los docentes que están hoy en las aulas, sino también en cómo incluir estos temas en la formación inicial del conjunto de los docentes de nuestro país.

Finalmente, quisiera cerrar con una preocupación y algunos interrogantes. La enseñanza es una tarea compleja y en los tiempos que corren la escuela es receptora de las demandas más diversas –algunas imprescindibles, otras absolutamente irrelevantes–, porque la escuela es la institución pública que atraviesa el conjunto del territorio nacional y alberga, en la Argentina, al conjunto de las niñas y los niños. Nosotros tomamos como central la preocupación por la transmisión del pasado reciente y por la transmisión de la Shoá en particular y es éste uno de los lugares en los que se expresa en mayor medida la complejidad de la transmisión. De esta preocupación, surgen preguntas sobre cómo representar lo irrepresentable, cómo enseñar lo inenseñable, qué hacer con la memoria traumática en la escuela. Estas son preguntas centrales, complejas de responder, cuando no queremos dejar estos temas solamente como un recuerdo lábil; sino que queremos que sea un recuerdo que relampaguea, que nos habla, que nos grita y nos habilita a construir un futuro distinto.

En ese sentido, tenemos que reconocer la complejidad de estas transmisiones y la necesidad de renovar las formas de la transmisión. Seguramente es un

¹ Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios establecen los saberes que se espera que aprendan todos los chicos y chicas de la Argentina en su escolaridad y fueron aprobados por el Consejo Federal de Ministros de Educación en el año 2004

desafío a las nuevas pedagogías, con la posibilidad de apelar a otros lenguajes y a otros relatos que propicien que esta transmisión tenga lugar en la escuela. Seguramente algo de la transmisión más clásica y tradicional es insuficiente para poder dar cuenta de temáticas que están alrededor del horror. Creemos que es una responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional generar espacios para pensar y producir entre todos las mejores formas de la transmisión, asumiendo la responsabilidad de una transmisión compleja, que nos permita construir un futuro más justo para todos.

Gracias.

Referencias

- Arendt, H. (1996/1956), "La crisis en educación", en: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península.
- Derrida, J. (2003) "Escoger su herencia", diálogo con Élisabeth Roudinesco en: *Y mañana qué...*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Hassoun, J. (1996), *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de La Flor.
- Mouffe, Ch. (2005), *Política y pasiones: las apuestas de la democracia*, en: Arfuch, L. (comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos y pertenencias*, Buenos Aires, Paidós.

**Prof. Héctor
Schmucler**

Profesor emérito de la
Universidad Nacional
de Córdoba.

La memoria como interrogante que no cesa

La *Shoá* y el presente argentino

Mi exposición va a girar alrededor de una inquietud que, aunque sin demasiado rigor, podría situarse en un orden epistémico: ¿cuáles son las preguntas que merecen ser formuladas para que la memoria de la Shoá verdaderamente nos acompañe, es decir, nos ilumine? Porque, según creo, de lo que se trata es de perfeccionar los interrogantes, antes que de insistir en afirmaciones que, endurecidas, pueden mostrarse como permanentes y definitivas. Es posible que la pregunta más radical, y sin duda la más inquietante, se reduzca a la siguiente: ¿cómo fue posible? Antes y después de llegar a ella, se despliegan otras que nos cuestionan como sujetos que indagan en condiciones singulares y desde circunstancias históricas precisas. En realidad, el pretendido encuadre epistemológico más bien tendría que ver con una mirada existencial, si entendemos por tal aquella que practicamos al margen de los sistemas teóricos que habitualmente elaboramos para interpretar nuestra vida.

Tal vez resulte conveniente formular de entrada algunas precisiones que eviten generalizaciones engañosas. Un primer equívoco surge cuando al referirnos a la Shoá utilizamos la primera persona del plural; como si nuestra percepción y sentimiento de las cosas correspondiera a todos por igual. Creo que la Shoá nos marca a algunos y no a todos y aún a aquellos involucrados nos marca de diferentes maneras. Se trata, creo, de reconocer que quienes por alguna razón estamos próximos, conmovidos, preocupados por temas como estos, como el de la Shoá, no representamos a la totalidad de los individuos que, en nuestro caso, habitan el país. Deberíamos reconocer que no es necesariamente así.

Hay palabras que uno las utiliza como si tuvieran valor universal y en la realidad ocurre que para una cantidad no despreciable de personas -lamentablemente para nosotros, pero con toda legitimidad por más de una razón- no significan nada. Para algunos, como bien se señala en la convocatoria a este seminario, la Shoá, yo diría, el quiebre civilizatorio que significa la Shoá, es uno de los acontecimientos claves del siglo XX. Pero me interrogo si esto es así para el conjunto de las personas que no han sido tocadas (directa o indirectamente,

material o espiritualmente) por algo que condicionara el acceso a este tema. Ya el hecho de utilizar la palabra “Shoá” es una especie de toma de partido frente a otras formas con las que se enuncia lo que fue la destrucción masiva, sistemática y programada de una cantidad enorme de seres humanos en la Europa dominada por los nazis. Los organizadores de este seminario destacan la importancia simbólica y semántica de que Shoá sea una palabra hebrea para nombrar la catastrófica destrucción de una parte importante del pueblo judío. Es verdad que la intención del nazismo era “barrer” con “lo judío” de Europa y que, sin embargo, no son pocos los que sobrevivieron. Pero también es cierto que un pasado judío desapareció para siempre. Con todo, si el concepto de Shoá sólo se aplica al intento de lograr una “Europa limpia de judíos”, dificulta comprender la magnitud criminal del pensamiento que movía los hilos de la acción aberrante. La matanza de cinco o seis millones exponen cifras inalcanzables por la comprensión humana pero, aunque importan porque desafían cualquier intento de sostenerlas con equilibrio, exige incluir las otras víctimas, los otros muertos en la “situación de la Shoá”, es decir en la situación de una sistemática matanza de personas por el hecho de ser lo que son. Tal es el caso de los gitanos y, en un sentido más amplio todos aquellos que fueron señalados como riesgo para el perfeccionamiento de esa raza superior que consagrará la grandeza del triunfante Reich. La Shoá, mirada desde esta perspectiva, no sólo aparece como un hecho clave del siglo XXI. La historia moderna, el único espacio desde donde podemos pensar, el único verosímil para nuestra experiencia, no reconoce nada parecido como fracaso; tanto que resquebraja cualquier esperanza.

Es cierto que todo lo que se conoce de la historia de la humanidad está atravesado de matanzas, de crueldades infinitas, de odio y desprecio. Aunque no se conoce ningún relato sistemático del mundo que propugne como principio el matar, nunca ha cesado la tendencia a la eliminación del otro y la brecha judeocristiana que puso en el centro mismo de cualquier orden la conservación de la vida, incluye un crimen, el de Caín, que interroga para siempre el sentido de la creación. La prohibición de matar, que no muestra ninguna excepción en las doctrinas conocidas, ha encontrado en el siglo XX su transgresión más conciente y elaborada. De allí la fuerza ejemplar de la Shoá, de esta pormenorizada planificación de la muerte, que reconoce un antecedente 40 años antes: el genocidio armenio, tal vez el único genocidio rigurosamente comparable con el que conocemos como Shoá, en cuanto derivó de la voluntad de destruir los componentes de un pueblo por el sólo hecho de pertenecer al mismo. Lo sustancialmente relevante radica en ese hecho: en la decisión de matar, de eliminar del mundo, negarle lugar en la tierra, a un núcleo de personas por el hecho de ser lo que son, no por el hecho de lo que creen, no por el hecho de lo que hacen, o de lo que presumiblemente pueden hacer, sino por el sólo hecho de ser. Como

elementos patógenos cuya peligrosidad deviene de su propia existencia y que por lo tanto deben ser destruidos.

La memoria de la Shoá como interrogante que no cesa, el título que le he puesto a esta pequeña exposición, pretende aludir a esas preguntas que más allá de las descripciones, más allá de las cifras, no pueden dejar de hundirse en los “porqué” y para lo cual las explicaciones abreviadas, las causalidades inmediatas, resultan infructuosas. En este camino, como ya lo he señalado, las afirmaciones de aquello que nosotros creemos adecuado, correcto, digno de tenerlo absolutamente presente, como si fueran de validez univesal pueden resultar un riesgoso equívoco. Puede llevarnos a creer que por su sólo enunciado, las palabras actúan sobre el conjunto. Subrayo: mencionar la Shoá, hablar de genocidios, enunciar Holocausto, sospecho que para una inmensa mayoría de personas en la Argentina no significa casi nada. Esta convicción, me parece, debería ser el punto de partida, duro y riguroso, para pensar sobre la memoria de la Shoá y su posibilidad de ser incorporado como un elemento dentro del sistema de educación. No dar nada por sentado, todos son temas a reflexionar. Uno, no el menos inquietante e irresuelto aunque se presupone partir de respuestas convincentes (que justifica este propio encuentro), apunta al núcleo que nos convoca: ¿la educación para qué? ¿sirve realmente la educación para generar condiciones que hagan impracticables acontecimientos como la Shoá? Luego queda abierto el extenso capítulo del cómo educar. Theodor Adorno fue preciso en su confianza en la educación cuando, después de la guerra, sostenía que ninguna tarea era más importante para Alemania que “educar contra la Shoá”. Las preguntas instaladas más arriba no intentan poner en duda las ventajas de la educación. Apenas tienden a cuestionar el conocimiento reducido a expresiones de deseo o a una confianza ilimitada en la voluntad.

La educación aparece estrechamente vinculada a la memoria en la tarea de ser ejemplificadora. Entre nosotros, en Argentina, es frecuente su amalgama. La idea de que la educación puede servir para impedir otra Shoá, es similar a la que suele proclamarse al señalar la necesidad de la memoria para situaciones criminales como la que vivimos en la Argentina hace algunas décadas. ¿En qué sentido sirve la educación? El interrogante, instalado desde siempre, actualiza su vigencia en nuestra época desgarrada por insoportables carnicerías humanas, y proclive a aceptar la fácil y tranquilizante convicción de que si educamos, si enseñamos, las cosas van a cambiar. Mientras tanto el mundo ha ensayado la enseñanza como forma de perfeccionamiento desde hace miles de años y las cosas no parecen ser rigurosamente mejor en estos tiempos. Es menos notable el avance en el sosiego del convivir que en la repetición de gestos criminales, inhumanos. Pareciera que toda perfección pasa por la forma multiplicada del crimen colectivo y el desprecio hacia los otros.

¿Sobre qué, entonces, no cesa de interrogarnos la Shoá? Nos interroga, en

medio del recuerdo inenarrable y el presente mortificante, sobre el sentido de la existencia del hombre en la tierra. La pregunta, que tal vez no tenga respuesta, se replica: ¿hay un sentido del hombre en la tierra? Si existiera, y lo supiéramos, si todos pudiéramos compartirlo y surgiera de manera más o menos espontánea, no tendríamos más que atenernos a cumplir ese sentido. Ocurre lo contrario salvo para aquellos que adhieren a principios fundamentales de orden religioso, o de algunas construcciones éticas extraordinarias. A partir de esos sentidos aceptados en común, y sólo desde allí, se pueden comparar las acciones y distinguir las que se encaminan o no en el sentido asignado. Estaríamos, claro está, ante una especie de teleología de lo humano, tan imposible de negar como insostenible en nuestra civilización moderna.

Se impone la aceptación de nuestras creencias que, de cualquier manera, actúan como verdades. Son estrictamente verdades en el momento de nuestro actuar. Salvo las sólidas convicciones religiosas, absolutamente válidas aunque no demostrables, o los grandes sistemas de ética filosófica, nadie podría afirmar con certeza cuál es el camino para mostrar a todos que la existencia de los seres humanos tiene algún sentido. Sin embargo, para nosotros, ustedes y yo, estamos incluidos en un pensar condicionado por pautas instaladas en el mundo occidental judeocristiano, necesariamente dependientes del proceso histórico que nos acompaña y el andamiaje lingüístico-conceptual de nuestra época. Para nosotros, que sólo podemos pensar en el espacio de nuestra herencia intelectual, que podemos comprender que se piense en otros parámetros pero que no nos podemos trasladar a otra realidad para pensar desde ella, para nosotros, digo, hay algo que parece compatible: no tenemos derecho a decidir quién puede existir o no sobre la tierra; el derecho a existir es un dato previo a cualquier propuesta de orden colectivo. No corresponde al orden humano, para nosotros, el decidir quienes pueden y no pueden vivir en nuestra planeta. Este es el principio idealmente aceptado, difícilmente puesto en duda. Y, sin embargo, allí está la Shoá. La Shoá son millones de muertos, la Shoá son las cámaras de gas, la Shoá es la crueldad, la Shoá es la industrialización de la muerte, es el cálculo minucioso de todo un aparato burocrático dedicado a liquidar a unos sectores de la población. Y todo esto es condenable, y dentro del orden jurídico fue condenado, lo sigue siendo. Pero hay algo más y ese *algo más* es lo que me parece que tendríamos que tener en cuenta para hablar de la Shoá, para imaginar cualquier educación sobre la Shoá. No alcanza con recordar los hechos, aunque es imprescindible hacerlo porque el olvido es el espacio en el que nos movemos. Todo lo olvidamos y tal vez los seres humanos, para vivir, no tengamos otra posibilidad. ¿Qué no olvidar, entonces? No olvidar a los muertos, por ejemplo. Pero los vamos a olvidar, lo vamos a olvidar. Es posible que nosotros, en los imprevisibles años que aún nos quedan, seamos los portadores finales del recuerdo. Cuando digo que lo vamos a olvidar quiero señalar que, si con op-

timismo pensamos que la especie humana va a subsistir (porque nada asegura que así sea), llegará un momento en que lo olvidaremos, como nos olvidamos de todo, como necesariamente olvidamos. ¿Qué se recuerda de las masacres de Alejandro Magno, héroe proverbial de las historias militares de conquista? Según un relato verosímil aunque a lo mejor apócrifo, Hitler alentaba a la “solución final” seguro de que la posteridad no lo tendría en cuenta. “¿Quién se acuerda de la eliminación de los armenios?”, habría dicho a sus oficiales vacilantes. No podemos recordar a cada muerto, aunque no hay recuerdo si no se reconoce a cada uno. Saber que se murieron millones de personas durante una guerra, es no saber nada, salvo una cifra en la que la muerte real se diluye. Desde nuestra perspectiva histórica racional, es el olvido.

También la Shoá, transformada en estadísticas y monumentos recordatorios, será signada por el olvido. Yo, porque vivo en esta época y por condiciones que tienen que ver con mi familia, con mi biografía, con mi lugar de pertenencia, soy habitado por la memoria de la Shoá. Pero no sé cómo la recuerda mi hijo, tampoco sé si estará en el recuerdo de mis nietos. Estoy casi seguro de que, salvo que exista una voluntad muy firme para transmitirlo, mis bisnietos ya no se van a acordar de nada. Aún si la voluntad de transmisión existe, ¿qué transmitir? Sin duda, los hechos, los datos de lo ocurrido, pero como lo sugerí antes, el acento tal vez no debería colocarse sólo en preguntas sobre quiénes fueron las víctimas, quiénes los victimarios, aunque resulte imprescindible recordar a los responsables inmediatos, a los cómplices, a los que, culpables, fingen inocencia. El acento, si pretendemos que la memoria nos enseñe, debería, obsesivamente, colocarse en lo que significa el derecho de decidir quién debe vivir y quién no debe vivir, que está en la raíz de la Shoá. Me parece que este es el elemento sustancial y esta es la gran enseñanza que podemos sacar de esta catástrofe - Shoá es propiamente “catástrofe”. También aquí deberíamos precisar el concepto porque la idea de catástrofe puede evocar hechos naturales. Un terremoto, por ejemplo, es una catástrofe que se produce al margen de toda voluntad humana. Acontece y destruye y deja ruinas, miserias. Ésta, como otras catástrofes similares, nos vienen desde afuera. La Shoá, catástrofe, fue construida por seres humanos y por seres humanos que no dejaron de ser tales para transformarse en monstruos o demonios. Me parece que éste es el rasgo más consternante: siguieron siendo seres humanos. No eran monstruos ni demonios (como, dicho sea de paso, no eran demonios quienes ejecutaron los crímenes que padecemos en nuestro país hace algunas décadas). Es frecuente adjudicar estos calificativos a los jefes nazis (también a los responsables de la dictadura argentina), con lo cual se los libera de responsabilidad. Un demonio, si lo es, actúa de acuerdo a su naturaleza y sus actos; humanamente, resultan inimputables. Los demonios, si existen, no pueden sino actuar demoníacamente, es decir, como agentes del mal. No podemos enjuiciarlos con los parámetros de nues-

tra racionalidad. Los criminales, justamente porque no son demonios, porque son parte del mundo humano, porque podían haber actuado de otra manera, se vuelven responsables. Nada expresa mejor esta responsabilidad sobre los actos que el paradigmático trabajo de Hannah Arendt, *Eichmann en Jerusalén*, donde relata y analiza el juicio a uno de los más señalados criminales nazis. Tal vez sea éste un libro que debería incluirse en cualquier proyecto educativo que se refiera a la Shoá. Sobre todo porque instala este tema. Eichmann, en la mirada de Hannah Arendt, no era un monstruo. Representaba algo peor, el más terrible ejemplo de la criminalidad burocrática, el crimen naturalizado, como cumplimiento del deber. Esa burocracia, ese aparato que funcionó con espantosa eficacia, cumplió con la función adjudicada a cualquier burocracia, porque su forma de pensar las cosas pasa por el no pensar. La civilización que lo hizo posible, y no sólo sus ejecutores concretos, queda condenada. Alerta a nuestro presente porque no ha concluído. No estamos liberados de su presencia. Las formas de la criminalidad hecha por razones aparentemente banales, marcan nuestro mundo, marcan nuestra existencia hoy. Y aquí está el riesgo, está el riesgo de aceptar como natural aquello que está dado y que funciona burocráticamente. La opción parece crucial: o nos instalamos en el crudo momento de repensar las cosas radicalmente o el recuerdo, la memoria, la transmisión, la evocación de un acontecimiento como la Shoá, corre el riesgo de quedar, como tantas cosas, en puras señales conmemorativas: el nombre de una plaza, el nombre de una calle. Hay nombres que evocan las calles que llevan esos nombres y sólo eso. Es el fracaso de la voluntad de afirmar la memoria.

Decía entonces que de lo que se trata es de una pregunta sustancial: ¿cómo fueron posibles las cosas? Me parece que allí reside una clave para repensar toda la significación de la memoria: ¿cómo pudo ocurrir lo que ocurrió? Un camino exigente por donde debería pasar la reflexión nos conduce a pensar las ideas que permanecen en las sociedades y que no siempre enuncian las consecuencias del ejercicio político de las mismas. Los hechos normalmente no son ciegos y una adecuada búsqueda de porqué ocurrieron, puede encontrar respuestas aproximadas cuando se indaga en las ideas que los propiciaron. Habría que estar dispuestos a aceptar que las ideas vigentes en la Alemania nazi eran comunes, aunque con otros matices, en buena parte de Europa y del mundo. La idea de que existen razas superiores, por ejemplo, acompañaban (acompañan aún) la historia de Occidente. Esta gran fuerza que convocó al pueblo alemán, también convocó a sectores amplísimos de la población de todo el Occidente (aún queda por escribir, seguramente, una historia que dé cuenta del papel de las teorías eugenésicas en las políticas que marcaron la construcción de un país como el nuestro). La voluntad de “mejorar” la especie humana mediante el estímulo de los mejores, es coherente con la intención de eliminar aquello que atenta contra el propósito de perfección. Esta idea no es resultado de ninguna

locura, ni sólo un derivado de la degradación hitlerista, de la misma manera que la idea de “eliminar al enemigo”, no es consecuencia de un delirio de generales como Videla. Allá y acá, hay ideas establecidas compartidas por fragmentos significativos de los componentes de la sociedad. Allí tendríamos que entrar, allí tendríamos que trabajar, para lograr entender cómo el mal se hace posible, se vuelve admisible en el tejido de la historia.

En consecuencia, creo que la memoria no debería resignarse a la evocación piadosa, ni al grito desgarrado. Ni aún la justicia es una respuesta; ninguna justicia, por necesaria e irremplazable que sea, restablece el orden transgredido. La memoria es abismal, persiste, se afana en preguntas sobre las condiciones que hicieron posible los crímenes, es decir se pregunta sobre las memorias anteriores que se hacen presentes en un momento dado para condicionar un pensamiento dominante, un pensamiento al menos circunstancialmente triunfante. De allí que esa pregunta que no cesa indaga sobre lo que significan aquellas memorias del pasado que se hacen presentes hoy, como toda memoria. Preguntarnos cuánto de aquel pasado se repite en nuestro presente. No postulamos, pues, una mera rememoración, un mero recuerdo, un mero “tener en cuenta lo que pasó”. La historia memorizada no enseña nada por si misma. La repetida consigna de recordar “para que no se repita” puede convertirse en una especie de tranquilizante salida para evitar recorrer todos los pasos de la angustia que sea necesario recorrer para afrontar el pasado. Adorno lo señalaba hace 40 años, cuando hablaba de la educación contra Auschwitz. La necesaria angustia de reconocer que somos responsables de nuestro hoy y que somos responsables del mañana.

Daniel Rafecas

Juez Federal de la
Nación.

El Holocausto: su transmisión es un compromiso para la Argentina

La Argentina tiene un triple compromiso en la preservación de la memoria de la Shoah, lo que fue la catástrofe del pueblo judío durante el régimen nazi.

En primer lugar, debido al papel tristísimo que asumió la Argentina antes, durante y después de la Segunda Guerra Mundial, a partir de la simpatía y adhesión que generaban en gran parte de las elites (políticas, económicas, militares, religiosas, judiciales, etc.) los regímenes nazi fascistas surgidos en el continente europeo. La Argentina mantuvo una “neutralidad” que favoreció las relaciones con el eje y la proliferación de espías en nuestro territorio, con base en la embajada alemana en Buenos Aires.

Esta “neutralidad” hizo que nuestro país fuera el último del continente en romper relaciones con el eje (en 1944) y en declararle la guerra (marzo de 1945). Para entonces, el frente ruso estaba apenas a 50 km de Berlín y en nuestro país no había quedado un sólo embajador americano en protesta porque Argentina no declaraba la guerra a Alemania. Por este gesto la Argentina, a duras penas, pudo ingresar en el lote de países que conformaron la Organización de Naciones Unidas y no quedó marginada –como España por ejemplo, que recién ingresó en 1955– del concierto internacional.

En segundo lugar, la Argentina tiene un compromiso con la transmisión de la Shoah, a partir de la firme negativa a aceptar refugiados judíos durante la guerra y también después de ella. Las fronteras, merced a órdenes secretas del Estado Argentino, estaban cerradas, sin importar que fueran sobrevivientes del Holocausto ni que tuvieran parientes en nuestro país quienes llegaban al territorio nacional. Todos los sobrevivientes que llegaron a la Argentina durante aquellos años, lo hicieron:

- 1º negando su condición judía; es decir, haciéndose pasar por católicos, para lo cual aprendían en los barcos que los transportaban al nuevo continente, el rosario, los rezos, los sacramentos, etc.
- 2º con visas de tránsito para países vecinos como Paraguay o Bolivia y quedándose clandestinamente en nuestro territorio.

- 3º como polizones, escondidos. Un caso así fue el de los hermanos David y Moshe Galante: sobrevivientes de Auschwitz y Bergen-Belsen respectivamente, decidieron viajar a la Argentina donde los esperaba otro hermano. Viajaron escondidos en el armario del comisario de a bordo de un barco carguero, durante varias semanas, y tras llegar a la Argentina, al presentarse meses después a una “amnistía” de ilegales, fueron detenidos y enviados a la cárcel de Devoto. Pudieron salir semanas después gracias a gestiones de la conducción de las organizaciones comunitarias judías.

Si bien se trató de una política migratoria regional, la Argentina estaba particularmente en condiciones de receptorlos, por su tradición, su territorio y la gran comunidad judía radicada en nuestro país desde antes. Esta cuestión se agrava al comparar cómo ingresaron a la Argentina para esa misma época, centenares de criminales de guerra y genocidas nazis. Si bien algunos como Josef Mengele, Adolf Eichmann y Erich Priebke, lo hicieron con identidades falsas, otros no. Todos ellos, salvo pocas excepciones, nunca fueron molestados y vivieron tranquilamente.

Ni hablar en este sentido, de las decisiones político-judiciales de aquel entonces, que bloquearon todos los pedidos de extradición contra los genocidas nazis y de sus aliados (croatas, belgas, franceses, etc.), que escapaban de condenas seguras en sus países de origen, alegando que se trataba de *delitos políticos* no extraditables. Ésta fue la respuesta argentina por ejemplo, frente al pedido formulado por Alemania Federal respecto de Josef Mengele, el médico jefe de Auschwitz-Birkenau.

Adolf Eichmann, otro de los símbolos de los genocidas nazis, fue detectado en Argentina tiempo después. El Estado de Israel decidió capturarlo y sacarlo del país ilegalmente para juzgarlo en Jerusalem. Allí fue condenado a muerte y ejecutado en 1962. Antes de morir vivió a Alemania, Austria y Argentina, a quienes nunca olvidaría.

Por último, tenemos otro compromiso: las políticas implementadas por aquellas elites, formadas en las décadas del 30, 40 y 50, explican el terrorismo de Estado sufrido por nuestro país a partir del 24 de marzo de 1976. Es sobre este componente ideológico que se comprende la existencia de más de 400 centros clandestinos de detención en Argentina. Es sobre estos antecedentes que se explican la ESMA (Escuela Superior de Mecánica de la Armada), el Olimpo o el Vesubio y, en definitiva, la dictadura más sangrienta de todo el continente.

Además, la comunidad judía estuvo ampliamente sobre-representada entre los cautivos y los desaparecidos. Está demostrado judicialmente el especial ensañamiento antisemita que campeaba en los centros clandestinos de detención, además de la proliferación de discursos, leyendas, consignas y demás muestras de nazismo en todos los niveles entre los represores argentinos.

Con la restauración de la democracia en 1983 comenzamos el camino inver-

so, el del desagravio, el del regreso de la Argentina a la comunidad internacional. Se trata de un camino difícil, lleno de obstáculos, con luces y sombras, pero se va recorriendo con firmeza. En este camino es fundamental comprometernos con la memoria de lo que fue la Shoah y con el papel cumplido por la Argentina al respecto.

La memoria de estos sucesos es nuestra única alternativa para aprender de nuestros errores e intentar construir un país mejor. Para ello resulta imprescindible darle más espacio a estos temas en la educación formal, en especial en la enseñanza secundaria.

Creo personalmente, que ningún estudiante secundario, al menos en Buenos Aires, debería dejar de visitar el Museo del Holocausto, como se hace en Berlín o en Nueva York. Así como a nuestros chicos los vacunamos contra las enfermedades, estas medidas serían como vacunarlos contra el antisemitismo, la xenofobia, la discriminación. De esta forma, les daríamos herramientas mínimas para que en su futuro puedan procesar información relacionadas con el tema y, al mismo tiempo, que estén mejor equipados contra el prejuicio, que no es otra cosa que una mezcla de ignorancia y de miedo al distinto. Tendremos de este modo mejores ciudadanos, y por ende, un Estado de derecho más consolidado.

Nelly Richard

Vicerrectora
de extensión,
comunicaciones y
publicaciones de la
Universidad de Arte y
Ciencias Sociales de
Chile.

Acontecimiento, simbolización y representación: ¿cómo grabar las huellas del recuerdo?

I. Las interrogaciones teóricas y los debates críticos del presente en torno a la memoria histórica convierten al Holocausto en el referente universal de un pasado traumático —el de la violencia del exterminio como solución final— que obliga a los imaginarios de la catástrofe a discutir las relaciones entre **acontecimiento y representación**. ¿Cómo “representar” lo que excede y desafía a la representación debido tanto a la magnitud del horror que desplegó el mal como a la incapacidad del sentido para narrar la desmedida de lo extremo?

Inspiradas por la literalidad extrema de la sentencia de Adorno según la cual, después de Auschwitz, cualquier intento de creación se haría virtualmente cómplice de la barbarie al pretender elaborar un trato con lo inaceptable, distintas motivaciones éticas, filosóficas y estéticas (Wiesel, Lyotard, Lanzman, etc...) convergen hoy en la tesis de la “irrepresentabilidad” de la catástrofe. Esas tesis sostienen que, al querer consignar algo de lo acontecido, imágenes y palabras estarían traicionando la dimensión propiamente “inimaginable” del “demasiado” de la violencia del exterminio. Incluso en el testimonio del sobreviviente, el intento de dar cuenta en primera persona de una experiencia de lo vivido que tocó el fondo del abismo se toparía siempre con la imposibilidad de transmitir —con el lenguaje— lo que desgarró la materia misma de la conciencia, las palabras y el sentido. De ahí que el testimonio sólo puede dar fe de la imposibilidad de testimoniar.

Andreas Huyssen, en sus reflexiones sobre las memorias del Holocausto¹, mantiene una franca distancia teórica y cultural respecto de la absolutización de esas tesis de lo “irrepresentable” que, según el autor, sólo conducen al silencio crítico y la inacción comunicativa. A. Huyssen argumenta que esas tesis de lo “irrepresentable” —que substraen al pasado traumático de cualquier análisis de discurso y narración por concebirlo inenarrable— no nos dejan intervenir críticamente en el debate público sobre los usos de la historia y de la memo-

¹ Andreas Huyssen, *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

ria. Según Huyssen, las tesis de lo “irrepresentable” en torno al Holocausto nos impiden, primero, cumplir con el requisito (informativo-pedagógico) de la transmisión generacional de un acontecimiento-límite que, para ser denunciado como un hecho histórico socialmente condenable, debe ser necesariamente comunicado, es decir, puesto en palabras e imágenes, según criterios de justeza, verificabilidad, eficacia, etc. Y segundo, las tesis de lo “irrepresentable”, al someter al Holocausto a un interdicto de la representación, nos inhiben de reflexionar críticamente sobre la proliferación de narrativas (testimoniales y ficcionales) que, sea en nombre de los abusos de la historia sea en nombre de la memoria de sus víctimas, pueblan el imaginario mediático de las sociedades de la comunicación. Al restar al Holocausto como acontecimiento-límite de los cuestionamientos en torno a los límites y dilemas de la representación, las tesis de lo “irrepresentable” nos eximen de la responsabilidad crítica de tener que contrastar valorativamente la **potencia de significación** que separa, y eventualmente opone, a una narrativa de otra. Sólo para tomar dos ejemplos-tipos, sin una consideración acerca de **cómo se urden los signos de la historia y la memoria** en la evocación del recuerdo ficcional o testimonial, no habría cómo establecer una diferencia crítica ni ética entre “La lista de Schindler” de Steven Spielberg y “Shoah” de Claude Lanzmann, ya que de sus operaciones discursivas y sus tramas significantes dependen la elaboración de la experiencia y la articulación del punto de vista que le otorgan rigor y densidad a la conciencia del juicio sobre lo ficcionado o testimoniado.

Coincido con Andreas Huyssen en el argumento de que lo “irrepresentable” –en su radical sublimidad negativa– suspende la tarea que, según yo, le corresponde a la crítica intelectual: la de resistir y oponerse a la promiscuidad del mercado de las imágenes que hace coexistir eclécticamente múltiples historias y memorias del pasado diferentes o contrapuestas entre sí como si, en nombre del pluralismo de las visiones y versiones que exalta la diversidad, todas estas representaciones fuesen igualmente aceptables por el simple hecho de acceder libremente a la circulación. Le corresponde a la crítica intelectual hacer notar, por el contrario, los antagonismos de voces y posturas que separan los distintos tratamientos de la memoria que confeccionan los distintos relatos del pasado, al tejer la relación entre acontecimiento, simbolización y desciframiento, según calculadas maniobras de agenciamiento del sentido.

En la brillante reflexión que despliega Georges Didi-Huberman en su libro *Imágenes pese a todo. Memoria visual del holocausto*², el autor también interviene en la polémica sobre lo “irrepresentable”, defendiendo rigurosamente la opción de las “imágenes pese a todo”: en ese caso, cuatro trozos de película arrebatados al infierno de Auschwitz por un deportado que, antes de desapa-

² Didi-Huberman. P. 11.

recer como testigo, se dio la misión de enviar algunas señales fotográficas que describieran el horror concentracionario. Más allá del caso preciso que analiza el libro como desesperado testimonio visual, Didi-Huberman establece un giro polémico con la tesis de lo “inimaginable”, oponiendo a la abstracción filosófica del Todo o Nada del Holocausto lo que él llama, delimitadamente, “el pensamiento de la imagen como terreno político”, es decir, como zona de interrogantes en torno a los signos que debaten la problematicidad de la relación entre ver, saber e imaginar. La negatividad trascendente de lo “indecible”, lo “impensable”, lo “infigurable”, lo “intraducible”, etc. clausuraría, según el autor, cualquier acto de memoria al llevar el referente sublime de la desintegración total a anular las brechas y los intersticios a través de los cuales ciertas fracciones del recuerdo pugnan desesperadamente por darse a ver y a leer “pese a todo”. Aunque no es posible recrear el sentido de la experiencia tal cual la padeció el testigo porque nombres y conceptos nunca agotan su designación en la referencialidad de lo vivido (sobre todo cuando la experiencia configurada por el desastre es la del ahuecamiento), hay partículas de la memoria que se ensayan sin embargo en elaborar un nexo posible entre la destrucción en el pasado (catástrofe y aniquilamiento) y las tareas de reconstrucción de un presente motivado por un futuro que explora nuevos enlaces entre *suceso* e *inteligibilidad*. Es cierto que el recuerdo abismado del pasado traumático sólo provoca una memoria incompleta, lagunar y fallida, siempre *inadecuada*, que nunca le va a hacer justicia a lo padecido porque no hay equivalencia posible entre la angustia de la destrucción y las palabras a salvo del “después de...” que la nombran en tanto sobrevivientes de un desgarramiento existencial que también lastimó su facultad de nombrar. La potencia de aquellas imágenes que Didi-Huberman rescata y defiende tiene que ver con que esas imágenes, surgidas de la prohibición de mostrar y de lo incompleto de la mirada que se asoma a fracciones negadas de lo visible, al insistir en grabarse “pese a todo”, convierten la falla y la inadecuación en el régimen de verdad que garantiza una memoria *no-cumplida* para frustrar así la comodidad del recuerdo acabado. La negatividad sublime que cifra en Auschwitz la universalidad de un mal cuya dimensión inimaginable prohíbe la representación, no es refutada por Didi-Huberman desde la búsqueda de una plenitud referencial de la imagen que pretenda comunicar la abyección de lo real en todo su volumen y extensión. Al revés, Didi-Huberman privilegia aquellas acciones de la memoria que ejercen el lenguaje en su dimensión de falta –un lenguaje que está siempre **de más** (un excedente) o **de menos** (un resto)– para hacer de este desajuste entre experiencia y representación el síntoma de una narración necesariamente aproblemada.

Si nos atenemos a la visión extática del horror inconmensurable –Auschwitz como el absoluto de un borramiento generalizado de lo humano– que no nos deja preguntarnos por las vicisitudes de la representación, del dilema de cómo

dar cuenta de lo irrepresentable en lo representado, no lograremos establecer una distinción crítica entre dos tipos de evocaciones del pasado: por un lado, las evocaciones que buscan compensar las quebraduras de la experiencia con el relato liso de una memoria suturada que opta por la reintegración y, por otro lado, las evocaciones del recuerdo que subrayan intencionalmente los trastocamientos de habla para expresar así el shock de la violencia en el sobresalto y la dislocación de los signos.

2. Las reflexiones sobre la memoria traumática de las experiencias postdictatoriales del Cono Sur con su figura vaciada de la desaparición, se han hecho cargo del nudo dilemático sobre lo irrepresentable y las fallas de la representación que instalaron los debates sobre la Shoah.

Alrededor de lo ausente y de lo suprimido, del cuerpo que **hace falta** y de la verdad y la justicia que **faltan**, las escrituras de la memoria en postdictadura deben rastrear las difusas señales de relatos entrecortados, de visiones trizadas, de comprensiones dañadas y de vocabularios incompletos. En el caso de Chile, la negatividad refractaria de lo desintegrado es el residuo avergonzante que ha querido barrer el triunfal avance de la modernización económica del neoliberalismo para que ningún resto opaco echara a perder su cuenta y sus recuentos de los éxitos bien administrados. Los brillos político-administrativos y técnico-comerciales de la modernización chilena no se compadecieron de lo fracturado y convulso de las biografías rotas ni de las subjetividades en desarme que el frenesí mercantil desalojó cruelmente de sus vitrinas del consumo. El contexto de la Transición en Chile defendió un ideal de “sociedad transparente” cuyo lenguaje de la *mass-mediación* ha querido expulsar de su superficie consumista los remanentes traumáticos del pasado violento, las marcas de las identidades lastimadas y sus memorias en discordia. Muchas narrativas históricas del pasado quedaron entonces sin inscribirse, o bien se enlutaron en la soledad melancólica, porque faltaron las texturas discursivas, los soportes de adherencia simbólica y las redes comunicativas que le otorgan su volumen crítico al recuerdo público.

Quizás les corresponda al arte y al pensamiento crítico rescatar esas hablas truncas de la memoria, para darles un espesor valorativo a los signos de malestar e irreconciliación de las subjetividades dañadas que confiesan así sus divergencias con el idioma tecnificado de una sociedad enteramente hecha de datos competentes, de saberes operacionales, de planificaciones ejecutivas, de léxicos seriados y de estereotipos comunicacionales.

El pensamiento crítico en postdictadura se enfrenta a las siguientes preguntas: ¿Cómo recordar el pasado en un soporte de inscripción suficientemente próximo y sensible a los quiebres y destrozos de la memoria de las víctimas, para no traicionar la experiencia del trauma? Pero, a la vez: ¿Cómo entretejer

ese pasado de duelos con nuevas fuerzas de sentido para que el ejercicio de hacer memoria sea generador de futuros?

La memoria va realizando un trazado constructivo de selección y montaje; de armadura del recuerdo en planos y secuencias móviles de intelección. Ese trabajo desplaza las huellas de la experiencia hacia nuevas superficies de inscripción que reformulan su valor y sentido según los emplazamientos del presente. La memoria debe mantenerse abierta a las urgencias y desafíos de un aquí-ahora que redistribuye los significantes del pasado según nuevos trayectos de actualización y desciframiento. Sólo ese trabajo activo de reconfiguración del sentido es capaz de introducir una distancia entre el punto fijo (muerto) de lo *ya sido* y una *memoria-sujeto* (en proceso y movimiento) que reinscribe lo acontecido en nuevas dinámicas de representación. Para que se cumpla esta performatividad de la memoria que lleva el recuerdo del pasado a responder a las sollicitaciones discursivas del presente, hace falta una relacionabilidad de contextos móviles y heterogéneos que cambie el recuerdo de lugar y forma, de modo y tiempo. Sin los flujos cambiantes del presente, la memoria seguiría siendo repetición de lo mismo en lugar de ser desplazamiento y alteración, reconfiguración de la experiencia. El desafío es, entonces, doble: 1) practicar la solidaridad ética con la parte sumergida de la experiencia mediante lenguajes suficientemente fieles –en sus texturas y urdimbres– a la dramaticidad del pasado. Y, 2): trenzar las marcas del recuerdo con narrativas en curso para que nuevas capacidades de acción y participación logren inscribir los llamados a recordar en distintos soportes político-sociales.

Hay un pensamiento de la ruina inspirado en la reflexión en torno al Holocausto, que proyecta sus figuras del trauma, del duelo y de la melancolía en los debates críticos del Cono Sur. Ese pensamiento del resto nos pide no traicionar la negatividad del sentido que signa el daño de la pérdida con las falsas restituciones o sustituciones que promete la narrativa armonizadora (sin conflictos) del recuerdo-en-orden que oficializan los acuerdos del presente transicional. Pero la carga de negatividad que hace de memoria fiel a la desintegración por vía del residuo y la falla, no debería inhibir la necesidad vital de reanimar el deseo crítico para salvar al recuerdo de su caída melancólica en la contemplación nostálgica de los restos. Sólo la fuerza deseante de la crítica lleva la problemática de la memoria a intervenir las constelaciones discursivas del presente, haciendo que lo **afectado** sea a su vez capaz de **afectar**.

Reformar el pensamiento de la postdictadura pasa, sin duda, por el reconocimiento de las desoladoras y trastornadoras marcas de la ausencia (pérdida, abandono, desaparición, vaciamiento) pero pasa, también, por la tarea de trasladar estas marcas del pasado enlutado hacia un presente y un futuro que dejen atrás lo muerto para salir así de la repetición enfermiza a la que nos condenaría el duelo no consumado. Expresar **el dolor de la pérdida del pasado**,

recurriendo a formas y secuencias que urdan un sufrido relato de la ausencia, supone **narrar la historia como pasado** a través de ese relato que debe aprender a desplazarse en el eje del tiempo –introspectivo y retrospectivo– que habla la pérdida, para no quedar inmovilizado en el punto muerto del recuerdo.

Las operaciones más divulgadas de la memoria en postdictadura son aquellas que tienen que ver con el recuerdo como **monumento** (la celebración ritualista de una memoria heroicamente congelada en el símbolo histórico: la reificación del pasado en un bloque conmemorativo sin fisuras, ambigüedades ni contradicciones); el recuerdo como **documento** (la suma notificante de los Informes y su objetivación de la prueba que certifican lo sucedido en el lenguaje –monoreferencial– del dato) y el recuerdo como **testimonio** (las huellas intransferibles de la vivencia en primera persona que desechan las historias oficiales por considerarlas índices demasiado subjetivados). El arte, la literatura y el pensamiento críticos infringen los manejos establecidos de la memoria, gracias a los estallidos plurisignificantes de un trabajo sobre las formas (imágenes, relatos y narraciones) que accidenta la materia histórica y lingüística del recuerdo para impedir su consumación en la tranquilidad de una memoria plana³. A diferencia de lo que ocurre con aquellas racionalidades científicas cuyos marcos de investigación y cuyos léxicos profesionales hablan de los abusos del pasado en la lengua aparentemente indemne (sin lapsus) de las disciplinas satisfechas consigo mismas, las reconfiguraciones crítico-estéticas de las materias simbólicas que vagan en los márgenes de los ordenamientos reguladores de la historia son capaces de expresar un pensar y un hablar afectados por los cortes y las heridas de la precariedad, en el doble sentido de la palabra “afectados”: habitados por el afecto y sacudidos por sus efectos. El arte y la literatura, el ensayismo crítico, saben “acusar el golpe” (en todos los sentidos de la palabra que resuenan en el Cono Sur) pero sin dejar que el control del saber o la jerarquía del concepto atenúen los **descalabros de la representación**. Son estos **descalabros de la representación** los que mantienen la relación entre presente y pasado siempre abierta a la fuerza del recuerdo como desencaje y expectación de la memoria.

3. Ya lo sabemos, no hay acontecimiento sin retorno. Siempre hay retorno porque nada de lo que acontece queda en el punto fijo de la primera vez: siempre hay desplazamientos de inscripción y contextos, reactualizaciones, que llevan el acontecimiento (llámese el Holocausto o el golpe militar de 1973 en Chile)

³ Según F. Rella: “Habrà que moverse sobre los márgenes de la filosofía, implicando otros modos de entrar en una relación cognoscitiva con lo real: la de las artes, la poesía y la narrativa, que hilvanan concepto e imagen, para pensar la diferencia (de muchas infinitas experiencias individuales) en contra de toda fuerza igualadora del pensamiento”. Franco Rella, *El silencio y las palabras*, Barcelona, Paidós, 1992, pp. 215-223.

a ser simbolizado –y transformado– a través de las múltiples repeticiones y desfases de sus sucesivas escrituras que lo recuerdan en soportes de evocación cambiantes⁴. De no ser así, el acontecimiento seguiría viviéndose en el **presente continuo** de su dislocación originaria, sin las capas de temporalidad que estratifican la reconfiguración de la experiencia en los procesos del yo que no sólo transcurren hacia atrás o hacia delante sino que también bifurcan hacia los lados. La tesis del acontecimiento trascendental hiperbolizada por las filosofías de lo sublime instalan lo fundante del acontecimiento en un presente interminable, dejando así de captar la narratividad histórica de las escrituras compuestas y heterogéneas que siguen desinscribiendo y reinscribiendo sus signos en cada nuevo análisis y reinterpretación. Abstraído de sus contextos móviles de relectura histórica y transformación significativa que arman idas y vueltas entre **marcas y soportes** de inscripción, el acontecimiento –llámese Holocausto o golpe militar– no cesaría de ocurrir **idéntico a sí mismo**, fijado en una contemplación trascendental del desastre cuyo pasado ocurre en la lejanía de un “más allá” privado de las relaciones de contextos que modificarán su relieve y textura en cada nuevo desplazamiento de significados.

Las tesis de lo “irrepresentable” tienen el mérito de someter las visiones demasiado referencialistas u objetivistas de la historia a la perturbación de lo inintegrable, de los restos y excedentes de sentido que no se dejan disolver por las hablas asimilativas de un presente normalizado que, precisamente, busca reprimir los temblores experienciales que amenazan con sacudir la pasividad de sus ordenamientos. Pero tal como lo analiza Dominic Lacapra, en su lúcida réplica a Giorgio Agamben⁵, la sublimidad postapocalíptica del más allá de la representación “tiende a crear una sensación de desempoderamiento iluminado: una suerte de fatalismo complejamente teorizado o, en el mejor de los casos, un sentido trágico a menudo asociado con el interminable e informe deseo de un cambio inaudito o de un “más allá absoluto”⁶. Ese absolutismo del más allá que radicaliza la Otredad en la infinitud de un horizonte que ignora las cartografías del poder inhibe la capacidad de inventar lo “otro” en los pliegues de las instituciones que forman un universo cotidiano más lleno de reglas y matices que el del “estado de excepción” que fundan los acontecimientos límites. El

⁴ No hay acontecimiento sin repetición y la repetición es siempre desfase: “Es la repetición la que hace ser: no hay acontecimiento sin superficie de inscripción... El acontecimiento no puede ser determinado más que si es inscrito. El encadenamiento sobre él, y la experiencia que se tiene, son indisociables de la superficie sobre la que se inscribe. Es esta superficie que lo determina, ofreciéndola a la reproducción... Teniendo que ser repetido para ser comunicado, no es cogido y producido, inscrito, más que en razón de lo que podría parecer venir después: la repetición”. Jean Louis Déotte, *Catástrofe y olvido; las ruinas, Europa, el Museo, Santiago, Cuarto Propio*, 1998. P. 183.

⁵ Dominick Lacapra, *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.

⁶ Op. Cit. P. 24.

“más allá” absoluto que contempla extáticamente la filosofía postapocalíptica trasciende, por definición, la contingencia de los vínculos –de mediación y lucha– entre agentes, prácticas e instituciones que mueven los procesos en una dirección u otra al hacer que la abstracción sacralizada del Todo o Nada borrojee las fronteras y, al mismo tiempo, suprima los antagonismos sociales y políticos que nacen siempre de la disputa en torno a los límites. Ese borroneamiento de fronteras invalida cualquier decisión crítica al anular las distinciones y las oposiciones entre diferentes las voluntades de forma y estilo que animan las narrativas de la memoria. El más allá de la representación –en tanto horizonte que trasciende utópicamente la finitud de todos los enmarques sociopolíticos– desprecia la especificidad de las operaciones en torno al recuerdo y la memoria que proceden de las determinaciones de sujetos necesariamente localizados porque condicionados por un marco de suposiciones y proposiciones situadas en la materialidad de contextos siempre limitados

Las discursividades críticas de la memoria que provocan el tensionamiento entre pasado (lo **acontecido**) y presente (lo **re-aconteciendo**) según dinámicas relacionales de inscripción y desplazamientos de contextos, requieren de la contingencia de las mediaciones que operan el salto entre el **drama** (llámese Holocausto o golpe dictatorial) y las **tramas** de relato, comprensión y elaboración político-sociales que, sin borrar la testimonialidad de la experiencia, harán que ese drama pueda ser transformado en una **cita** de la historia: una cita que movilizan las diversas configuraciones discursivas del presente para que su enunciado pasado devenga activo y plural.

Haim Avni

Director de la División
para América Latina,
España y Portugal
del Instituto Abraham
Harman de Judaísmo
Contemporáneo.

El Holocausto en su contexto histórico desde la perspectiva del comienzo del siglo XXI

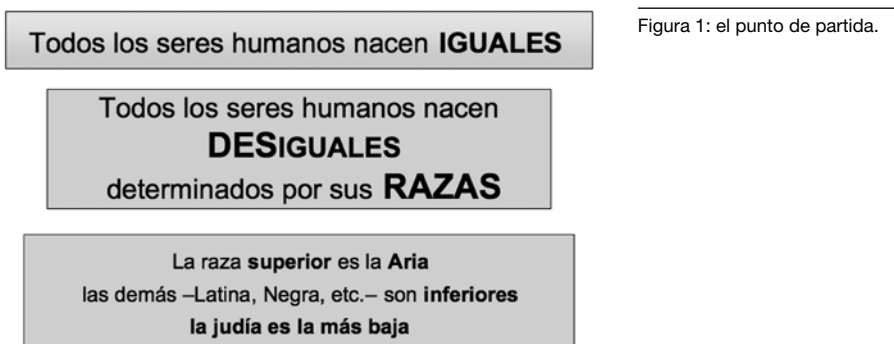
Introducción

Uno de los primeros testigos en el juicio llevado a cabo contra Adolfo Eichmann en el año 1961 en Jerusalem fue el famoso escritor Yechiel De-Nur, quien, siendo sobreviviente de Auschwitz adoptó el nombre de pluma “Katzetnik” - o sea “Preso de campamento de concentración”. El empezó su testimonio diciendo que el representaba a los seres humanos que poblaron un “OTRO PLANETA”, un planeta alejado y diferente del nuestro, en el cual rigen otros postulados de vida y otras leyes y reglas..., el planeta que se llama AUSCHWITZ... y, cuando acabó su testimonio, se desmayó..., como si fuera posible que ese Otro Planeta estuviese completamente desconectado del nuestro, y la existencia compartida en ambas hubiese sido absolutamente incompatible.

Este episodio lleva el sello auténtico de lo que sobrevivientes de Auschwitz y de los demás campos de concentración y de exterminio sentían –y sienten– *subjetivamente*. Pero está muy lejos de las realidades *objetivas*: Auschwitz y todos sus semejantes, así como los caminos terrestres y temporales que transportaban hacia ellos, no estaban radicados en ningún “OTRA PLANETA” sino todos ellos estaban ubicados en el nuestro, y forman parte real de la historia real de la humanidad aquí presente.

En esta breve presentación pretendemos recorrer sintéticamente los dos senderos históricos que atraviesan lo que denominamos “La Era del Nazismo”: el de la historia del Holocausto y el de la historia mundial que se inicia el 30 de enero de 1933, con la toma del poder de los nazis en Alemania, y se extiende hasta el 8 de mayo de 1945, el día de la victoria aliada. Lo haremos utilizando 7 tablas marcando algunos mojones históricos principales a lo largo de estos tristes caminos, indicando las coincidencias entre ellos así como sus divergencias.

La civilización europea vivía a partir de las últimas décadas del siglo XVIII el drama de la pugna entre el “Ancien Régime” –el “Régimen Antiguo”– y el liberalismo republicano y democrático. El postulado de la “Monarquía por Gra-



cia de Dios”, era la supuesta superioridad nata de los de la “Sangre Azul”; a ella se opuso la idea de la igualdad de todos los seres humanos. “Todos los seres humanos nacen y son IGUALES” fue el grito renovador de la civilización europea y la llama de la Revolución Francesa. A partir de entonces fue esta igualdad la base ideológica de todos los regímenes democráticos y republicanos. Cuando alguno de ellos se desvió en la práctica de este principio –como lo fue, por ejemplo, el trato a los negros en los estados sureños de los Estados Unidos – este postulado fue invocado como la base ideológica para la anulación de esa discriminación racial.

La ideología nazi –que se autodenominaba “Nacional socialista”– restauró el orden de la desigualdad nata de los hombres. Basándose en conceptos del racismo biológico –a los cuales atribuían el valor de “ciencia exacta”– su postulado fue que todos los seres humanos nacen **desiguales**, predestinados según sus habilidades mentales y sus caracteres por las respectivas **razas**. Según esta ideología, la naturaleza misma había asignado a la raza “aria” alemana su superioridad, dotándola de rasgos claramente visibles – el color de su cabello y de sus ojos, la conformación de su cráneo etc. La misma naturaleza habría sido la que determinaba la inferioridad relativa de todas las demás razas. En esta jerarquía **biológica**, encabezada por los arios nórdicos, los latinos, los eslavos los asiáticos, los negros, etc., eran razas inferiores. Los judíos formaban, según esta ideología, una raza y estaban situados por debajo de las demás. La superioridad de la raza aria constituía para los nazis un valor supremo. Estaban convencidos de la necesidad de motivar a las mujeres alemanas, y especialmente a aquellas cuya fisonomía atestiguaba la supuesta pureza racial nórdica, a consagrarse a la crianza del mayor número posible de hijos. Asimismo prescribían evitar toda mezcla nupcial –e incluso sexual– entre individuos de las demás razas con los “arios”. Así se pretendía incrementar la raza alemana a la vez que evitar su “corrupción” por el contacto con razas inferiores.

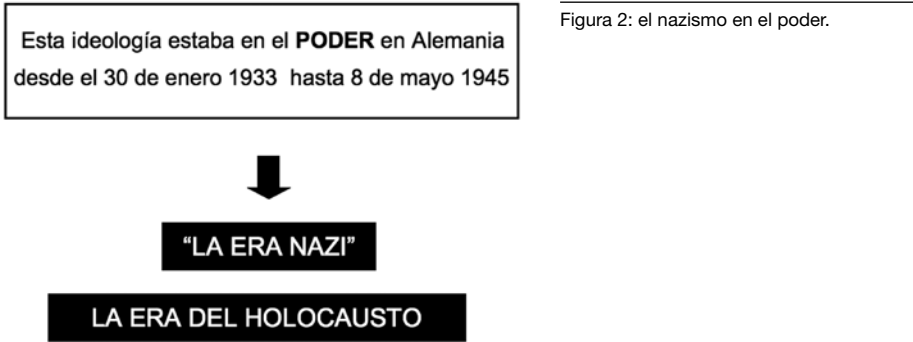


Figura 2: el nazismo en el poder.

Estos postulados científicistas eran de importancia medular en la ideología Nazi, y, siendo los judíos el elemento “racial” ajeno al nórdico y el más presente y visible en Alemania, fueron transformados en el blanco más propicio para la aplicación práctica de esta ideología. Ella se adecuaba perfectamente con el trasfondo de odio hacia los judíos que muchísimos alemanes sentían desde tiempo atrás, alimentado por argumentos religiosos, económicos u otros.

El racismo nazi –el estadio más desarrollado del antisemitismo moderno que, a su vez, fue formulado como tal no antes de los años 80 del siglo XIX– se incorporaba a todos los odios y fobias hacia los judíos, profundamente enraizados en gran parte de la población europea. Su prédica y propaganda influía sobre ciertos sectores de la población alemana y europea ya durante la tercera década del siglo XX; pero adoptó un giro sin precedentes el 30 de enero del 1933 cuando el Partido Nazi, encabezado por Adolfo Hitler, llegó al poder.

Las expectativas de que las responsabilidades del poder atenuasen el rigor ideológico nazi, tal como confiaban ciertos círculos en Alemania y fuera de ella, muy pronto se disiparon. La preponderancia que tenía el racismo y el antisemitismo en la ideología nazi neutralizaba tal desvío de la prédica partidaria. Además convenía al liderazgo nazi a utilizar a su servicio los resentimientos que sentían tantos alemanes contra los judíos, transformando a “ese enemigo” en un elemento importante de cohesión nacional. A través del antisemitismo lograron los nazis granjearse también las simpatías de los elementos más derechistas y nacionalistas en las naciones vecinas, a las cuales los nazis no tardarán en conquistar al estallar la Segunda Guerra Mundial. De estos círculos de simpatizantes reclutaron los Nazis sus colaboradores, tanto antes como durante la guerra. La entrada de Hitler a la cancillería alemana en aquel fatídico 30 de enero de 1933 fue, por consiguiente, el preciso momento de la declaración de guerra al “Judaísmo Internacional”, o sea, al pueblo judío. Esto fue el comienzo de la “Era del Nazismo” en la historia mundial, y la del Holocausto en la historia Judía.



Figura 3: las tres épocas de la Era del Nazismo.

Ciento cuarenta y ocho meses duró la pesadilla de la Era del Nazismo. Desde la perspectiva de la historia del Holocausto tal periodo temporal se divide en tres épocas desiguales. La primera, la de pre-guerra, fue la más larga, y la de menor coincidencia entre el recorrido histórico del Holocausto y el otro, de la historia mundial. Durante los veintiocho meses que abarcó la segunda época el mundo estuvo atemorizado por la aparente victoria asegurada de los nazis y de sus aliados italianos. Este temor perduró también durante el comienzo de la tercera época cuando Japón, el tercer aliado del Eje Nazi-Fascista, se apoderó de la mayor parte de Asia oriental. Esta tercera época comprendió a los años 1942, 1943, 1944 y los primeros cuatro meses del año 1945, un total de cuarenta meses.

Los primeros pasos tomados por el régimen nazi en su ataque a los judíos, fueron dirigidos a los que se encontraban a su alcance inmediato: los judíos de Alemania. Empezando con un boicot a nivel nacional contra todos los negocios y servicios profesionales de los judíos, el régimen procedió muy pronto a legislar una larga serie de leyes cuyo objetivo declarado fue excluir a los ciudadanos judíos de la vida económica y social alemana. Este proceso culminó el 15 de Setiembre con las “Leyes de Nürenberg”, llamados así por haber sido anunciadas en la gigantesca reunión anual del Partido Nacional Socialista en esa ciudad. Estas leyes – “La Ley de Ciudadanía del Reich” y la de “La Salvaguardia de la Sangre y el Honor Alemán”– derogaron los derechos de ciudadanía de los judíos y los excluyeron de la Nación alemana, y, además, prohibieron a los alemanes todas las relaciones sexuales, nupciales y cualquier otra con judíos. La política seguida respecto a ellos era a esa altura la “arianización” –o

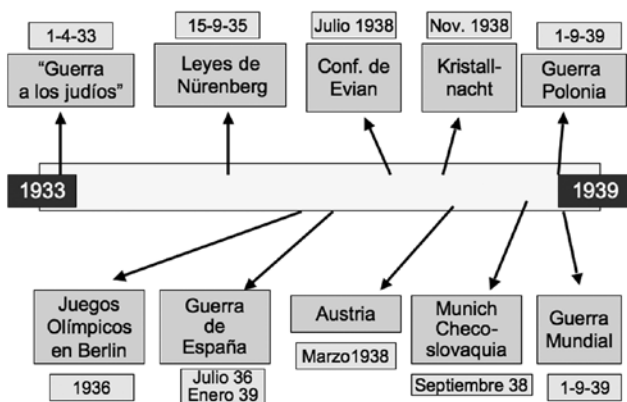


Figura 4: en la Pre-Guerra.

sea el robo— de sus bienes, promoviendo a la emigración rápida y con un mínimo de sus posesiones. Desde el primer momento beneficiaban estas medidas a considerables capas de la clase media alemana —la comercial, la industrial, la profesional, incluso la universitaria— quienes procuraban acelerar el “*Gleichschaltung*”, su aceptación y ejecución de ellas.

Las medidas tomadas contra los judíos alemanes, las cuales iban acompañados por amenazas constantes contra el “*Judaísmo Mundial*”, levantaron al principio una ola de protestas por parte de la opinión pública liberal en los países democráticos. Pero, paulatinamente estos cedieron a las fuerzas de la rutina y a la falta de “novedades”. Una de las más claras evidencias al respecto fue el hecho de que los acontecimientos en Alemania no influyeron para que la organización Mundial de los Juegos Olímpicos cambiara la decisión, adoptada en la Olimpiada del año 1932 en Los Ángeles, Estados Unidos, según la cual los juegos olímpicos de verano del año 1936 se celebraran en Berlín. A pesar de las protestas que se hicieron escuchar, y pretendiendo que los Juegos Olímpicos deberían ser libres de “consideraciones políticas”, se presentaron las delegaciones de 49 naciones —con un total de 4,069 deportistas— en Agosto del año 1936 en Berlín. Este evento deportivo superaba en su tamaño al anterior —que contaba con sólo 39 delegaciones y 1,408 participantes— y confería a Adolfo Hitler y a los nazis la tribuna más prestigiosa del mundo para exponer sus logros materiales, las nuevas grandes carreteras que habían construido y la pretendida perfecta normalidad de su régimen. La República de España boicoteó esa reunión deportiva mundial y organizaba una “*Olimpiada Popular*” que debería haberse abierto en Barcelona el 18 de Julio de 1936, pero el estallido de la Guerra Civil en el día anterior, anuló su realización.

A partir de entonces, y durante casi tres años sangrientos, fue España la arena de enfrentamiento no sólo entre “nacionalistas” y “republicanos” españoles, sino también entre las potencias mundiales. Pero, mientras que las democracias —Inglaterra, Francia y los Estados Unidos— adoptaron una política de no-intervención y de boicot a la provisión de armas a ambas partes, Alemania e Italia apoyaron a los insurgentes utilizando la Guerra de España como un campo de ensayos bélicos para las unidades de sus respectivos ejércitos. La Unión Soviética incrementó mientras tanto su influencia en el gobierno de la República y los partidos comunistas en toda Europa fueron la columna vertebral en la organización de las Brigadas Internacionales de voluntarios de todas las naciones que vinieron a España a combatir contra los Nazi-Fascistas. La presencia de judíos en las Brigadas fue bien destacada, siendo para muchos de ellos la Guerra de España la primera oportunidad de enfrentar al enemigo alemán y sus aliados con armas en la mano.

Al mismo tiempo siguió Hitler con sus planes de expansión en Europa. El 12 de Marzo de 1938, apoyado por los nazis de Austria y respondiendo a su

llamada, él ordenó al ejército alemán anexas este país al Gran Reich alemán. Las tropas nazis fueron recibidas con gran entusiasmo por una parte muy grande de la población austríaca. Las leyes anti-judías de Alemania fueron aplicadas a los 185.000 judíos austríacos así como las prácticas cotidianas de persecución e humillación pública. Un monumento sencillo e impresionante, colocado cerca de la entrada al palacio real en Viena, da testimonio del sometimiento de hombres judíos obligados a rasquetear las veredas de la ciudad. Adolf Eichmann fue enviado entonces a Viena para ejecutar la emigración rápida y forzada de los judíos, y en esta tarea, se ganó su primera distinción.

Ante el incremento dramático de la demanda de permisos de inmigración, el presidente de los Estados Unidos, Franklin Delano Roosevelt, convocó una conferencia internacional que se reunió en la ciudad francesa de Évian del 6 al 15 de Julio de 1938. Treinta y dos representantes de naciones se hicieron presentes, la mayoría de América Latina, muchas de ellas temiendo que ante una supuesta presión por parte de los Estados Unidos tendrían que permitir la entrada a sus territorios de un gran número de refugiados-inmigrantes judíos y no-judíos. Pero Estados Unidos no presentó el ejemplo esperado de ella en este terreno, ni ejerció influencia alguna. El único resultado de esta conferencia fue la formación de un Comité Inter-Gubernamental anémico, con la participación de varios gobiernos –incluso la Argentina– que en la Conferencia misma su representante se negó a aceptar inmigrantes.

El fracaso de la Conferencia de Evián no escapó a la atención de los dirigentes en Berlín. Para ellos fue esta la prueba de la vanidad de todas las protestas de los países democráticos por el trato que se daba en el Gran Reich a los judíos. Esto corroboraba a sus ojos también la caducidad y el “envejecimiento” de los regímenes demócratas y de sus naciones. El próximo paso de Hitler no tardó en manifestarse. Consistió en la demanda de que el Sudetenland, la región fronteriza de Checoslovaquia con Alemania, poblada en gran parte por alemanes, fuera anexada al Reich Alemán. Esta región montañosa incluía las mayores fortificaciones militares de Checoslovaquia así como una parte importante de la industria del país. Bajo la amenaza de asaltar a la República democrática de Checoslovaquia, cuya integridad territorial fue asegurada por convenios bilaterales con Francia y con la Unión Soviética, se reunieron en la ciudad alemana de Munich los Primer-Ministros de Inglaterra y de Francia, Neville Chamberlain y Eduardo Daladier, respectivamente, con Hitler y Mussolini, y, en la ausencia de representantes del Gobierno de Checoslovaquia o de la Unión Soviética, los jefes de los gobiernos democráticos cedieron a la demanda de Hitler. Checoslovaquia fue sacrificada por sus aliados occidentales en aras de la paz prometida por Hitler.

Chamberlain, de regreso en Londres, declaró a su pueblo que le había traído una paz duradera, para una generación entera. Pero pasaron sólo unos pocos

meses durante los cuales Alemania desmembró completamente a Checoslovaquia: la parte checa fue conquistada en marzo de 1939 y pasó a ser un “protectorado” alemán y Eslovaquia se “independizó” estableciéndose un estado satélite bajo la égida del Reich Alemán. Unos 118.000 judíos cayeron bajo el yugo directo de los Nazis en el Protectorado de Bohemia y Moravia. A esta altura, en marzo de 1939, hasta Chamberlain mismo tuvo que reconocer que la política de “apaciguamiento”, seguida por él y por Francia, había fracasado.

Mientras tanto llegó el ataque del régimen alemán a los judíos a una nueva y muy dramática etapa: en la noche del 9 de Noviembre de 1938, en forma coordinada a través de todo el Gran Reich, los Nazis asaltaron los domicilios particulares y los negocios Judíos y prendieron fuego a centenares de sinagogas. En la misma noche ellos encarcelaron unos 30.000 individuos en varios campos de concentración. Al día siguiente impusieron una enorme “multa” a todas las comunidades, evitando así que los damnificados se recompensen cobrando de las compañías de seguros lo que les correspondía. Por su magnitud, la tristemente famosa “Noche de los cristales rotos” sembró un pánico tremendo entre todos los judíos bajo el dominio alemán. Su necesidad urgente de huir se hizo todavía más evidente, pero al mismo tiempo las puertas de entrada a los países de inmigración iban cerrándose.

En el verano septentrional de 1939, ante nuevas demandas de Hitler para que Polonia le cediera el puerto de Danzig, fue evidente que la guerra era inevitable. Ante el asombro del mundo entero se reveló entonces que el 23 de Agosto Alemania Nazi y la Unión Soviética firmaron un acuerdo de no-agresión. El 1 de Setiembre, cuando estalló la guerra, se aclaró que este acuerdo incluía cláusulas secretas según las cuales las dos potencias, aparentemente enemigas a muerte, acordaron repartirse entre ellas la República de Polonia. Se estima que el número de los judíos que cayeron en manos de los alemanes llegó a 2.100.000.

La guerra en Polonia duró menos de un mes, al término del cual Alemania se anexó las partes occidentales de la república vencida y destinó el resto a servir de “Lebensraum” “espacio de vida”, sirviendo de hecho como una colonia del Reich. El 9 de abril de 1940 Alemania atacó a Dinamarca y Noruega subyugándolas, y el 10 de Mayo, en una “guerra relámpago”, ella se apoderó de los países neutrales Holanda y Bélgica, para cruzar la frontera francesa en su parte no fortificada. Hasta el 21 de Junio del mismo año lograron los alemanes dominar la mitad de Francia y se aseguraban el vasallaje del gobierno francés encabezado por el Mariscal Petain. Este, desde su sede en la ciudad de Vichy, ejercía su autoridad sobre la llamada “Zona Libre” de Francia así como sobre todas las colonias francesas en África, en el Cercano Oriente y en el Caribe. Inglaterra, liderada ahora por Winston Churchill, quedó sola enfrentando a la potencia Nazi. En el verano de 1940 daba la impresión que Hitler –acompañado por Mussolini– había ganado la guerra. La resistencia de Gran Bretaña se

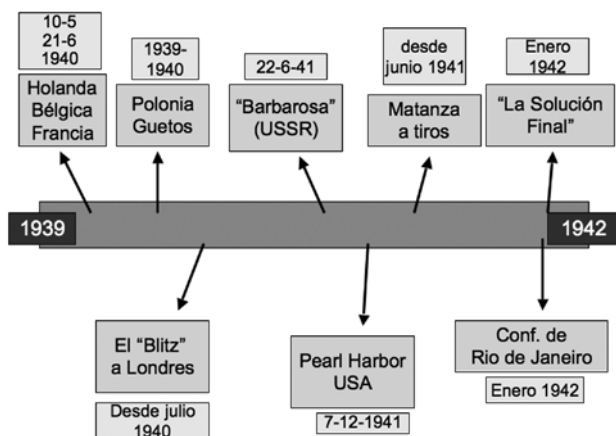


Figura 5: prelude a Auschwitz.

notaba en las campañas marítimas y , sobre todo, en el espíritu inquebrantable de su población civil, pese a los bombardeos masivos y cotidianos que le había infligido la aviación alemana.

La guerra en Polonia duró menos de un mes, al término del cual Alemania se anexó las partes occidentales de la república vencida y destinó el resto a servir de “Lebensraum” “espacio de vida”, sirviendo de hecho como una colonia del Reich. El 9 de abril de 1940 Alemania atacó a Dinamarca y Noruega subyugándolas y el 10 de Mayo, en una “guerra relámpago”, ella se apoderó de los países neutrales Holanda y Bélgica, para cruzar la frontera francesa en su parte no fortificada. Hasta el 21 de Junio del mismo año lograron los alemanes dominar la mitad de Francia y se aseguraban el vasallaje del gobierno francés encabezado por el Mariscal Petain. Este, desde su sede en la ciudad de Vichy, ejercía su autoridad sobre la llamada “Zona Libre” de Francia así como sobre todas las colonias francesas en África, en el Cercano Oriente y en el Caribe. Inglaterra, liderada ahora por Winston Churchill, quedó sola enfrentando a la potencia Nazi. En el verano del año 1940 parecía que Hitler –acompañado por Mussolini– había ganado la guerra. La resistencia de Gran Bretaña se notaba en las campañas marítimas y sobre todo en el espíritu inquebrantable de su población civil, pese a los bombardeos masivos y cotidianos que le había infligido la aviación alemana.

La guerra de los alemanes contra los judíos seguía. Con la conquista de Polonia se inició la fase de la separación de los judíos de la población polaca y su sistemática deshumanización. El robo de sus bienes particulares y públicos prosiguió en un ritmo acelerado, y a partir de octubre de 1939, empezaron los alemanes a concentrar a los judíos de las grandes ciudades y de regiones enteras en “guetos”, barrios separados, rodeados de murallas y constantemente

vigilados. Esta medida estaba destinada a asegurar el aislamiento completo de los judíos y causar su muerte por la miseria, el hambre y las enfermedades. Los aspectos trágicos de la deshumanización a las cuales fueron sometidos los judíos en los guetos, corroboraban para los nazis su carácter “sub-humano”. Según este criterio, fueron invitados soldados y civiles alemanes a visitar algunos guetos y hasta documentar esta “inferioridad innata” de los judíos. Varios de estos documentos visuales sirven hasta hoy en día para estudiar esta fase del Holocausto.

El 22 de Junio de 1941 empezó una nueva etapa, tanto en la historia de la guerra cómo en la del Holocausto: Hitler lanzó ese día el “Operativo Barbarosa” –su gigantesco ataque a la Unión Soviética. Dentro de pocos meses llegaron las armas alemanas hasta las cercanías de Moscú y a los suburbios de Leningrado. Junto a las tropas alemanas avanzaban los “Einsatzkommando” –unidades de asesinos uniformados cuya tarea era la matanza a tiros de gran parte de la población judía, hombres, mujeres y niños–. Babi Yar, el conjunto de fosas en las afueras de Kiew, la Capital de Ucrania, ganó entonces su siniestra fama de sitio de muerte, a la par de decenas de otros campos de matanza.

A esa altura de la guerra en el Este de Europa, Yugoslavia y Grecia ya habían sido conquistadas por Alemania e Italia, mientras que Rumania y Hungría se habían alineado con Alemania en la hecatombe que conducía en la Unión Soviética. Toda la zona de los Balcanes y Europa Oriental estaban entonces involucrados tanto en la guerra como en la persecución antijudía. Este proceso se intensificó en cada una de estas naciones, llegando a una etapa sin precedentes en la trayectoria que de la “solución final” del Holocausto. En Europa Central y Occidental regían otras reglas: mientras se incrementaba el robo de los bienes de judíos y su aislamiento de la sociedad general, se permitía todavía, a esa altura y hasta el mes octubre de 1941, la salida de judíos emigrantes que conseguían permisos de entrada a países neutrales de ultra-mar. El número de estos afortunados distaba dramática y trágicamente del potencial que las naciones de América –desde los Estados Unidos y hasta la Argentina– podían haber salvado.

El 7 de Diciembre de 1941, con el ataque feroz de Japón a la base naval de Estados Unidos en Pearl Harbor, la Guerra se tornó verdaderamente en conflagración Mundial. Los grandes e importantes sectores de la opinión pública estadounidense, que se habían opuesto hasta entonces a la participación de su país en la guerra, perdieron todos sus argumentos. Dentro de pocos días Estados Unidos declaró la guerra a todos los aliados y asociados al Eje Berlín-Roma-Tokyo, y se encontró, junto con Gran Bretaña en una alianza imprevista con la Unión Soviética. Roosevelt, Churchill y Stalin, reunidos varias veces en conferencias personales, enfrentaban de manera mancomunada a Hitler, Mussolini e Hirohito, el Emperador de Japón. El 20 de enero de 1942 se reunieron las

naciones panamericanas en Río de Janeiro y decidieron cortar relaciones con Alemania, y algunas de ellas hasta le declararon la guerra. Solo Chile y Argentina –por razones diversas– no se adhirieron a esa resolución: Chile demoró hasta enero de 1943 y Argentina hasta un año más tarde.

Ese mismo día, 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 los judíos, con representantes de ministerios y agencias ejecutivas del Reich. La finalidad de ese cónclave fue revisar todo lo que se había hecho y logrado hasta entonces en el trayecto hacia el Holocausto y diseñar las medidas a tomar en el futuro. Allí se aclaró, de un modo inequívoco, que esas medidas deberán conducir a la matanza completa de todos los judíos en cualquier parte del dominio o bajo la influencia alemana. Se trataba, pues, de la puesta en práctica sistemática y completa de la así llamada “Solución Final”.

Los campos de muerte en Chelmno y en Auschwitz ya estaban listos para su siniestra función, y otros adicionales no tardaron en construirse. En Auschwitz se ensayaba ya en setiembre de 1941 la matanza a gas, siendo las víctimas prisioneros de guerra rusos. A partir de marzo de 1942 estas instalaciones fueron puestas a funcionar en su plena capacidad. Un sistema perfecto de engaño fue montado para convencer a las víctimas que eran transportados hacia el este “para trabajar”, lo que parecía completamente lógico tratándose de una potencia militar en plena guerra. La explotación máxima de las capacidades de trabajo de los judíos fue la regla ya en los guetos, y alrededor de los campamentos de matanza se construyeron también instalaciones industriales, sucursales de las más importantes empresas alemanas, que se beneficiaban del trabajo esclavo de los judíos. La SS, la organización alemana de la matanza, cobraba los miserables sueldos pagados por estas empresas. Pero, para las víctimas fue todo esto sólo

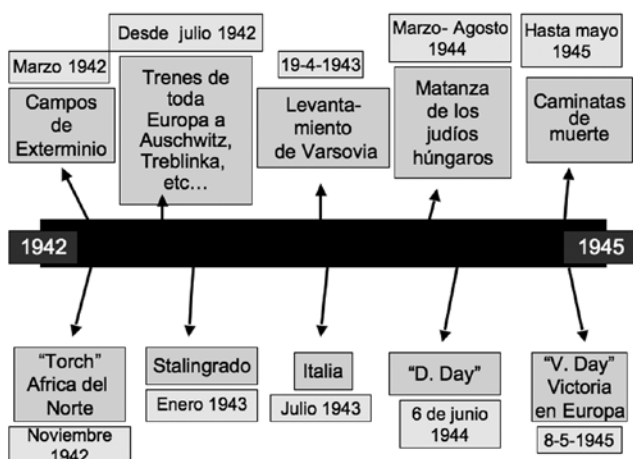


Figura 6: La matanza a nivel "industrial".

una fase transitoria al cabo de la cual fueron asesinados, tal como sus familiares habían sido “seleccionados” para la muerte en el momento mismo de su arribo a Auschwitz, Treblinka, Chelmno, Maidanek u otro campamento.

Mientras tanto seguía la guerra su curso. Durante el mismo verano del año 1942 llegaron los alemanes a sus logros máximos en Rusia, así como a todo lo largo de la costa de norte de África, incluyendo partes de Egipto. Los japoneses hicieron lo mismo en el área de Asia Oriental y la victoria de las potencias del EJE parecía muy palpable.

El cambio empezó a notarse a partir de noviembre del 1942 con la exitosa invasión de las fuerzas de los Aliados a Argelia y a Marruecos, casi simultáneamente con la repulsión de los alemanes de Egipto. En los meses de ese invierno, y en los de la primavera siguiente, continuó la campaña en África del norte hasta que, en el verano, los Aliados invadieron a las islas mediterráneas de Italia, derrocando el régimen de Mussolini. En el invierno de ese año sufrieron los alemanes también su primera derrota en Rusia: estancados en las afueras de la ciudad de Stalingrado por la pertinaz resistencia de sus habitantes, todo su ejército fue rodeado y forzado a rendirse a las tropas soviéticas. Pero habrá de pasar más de un año de combates y tremendas pérdidas, tanto en la Unión Soviética como en Italia, antes de que la suerte de la guerra pareciera estar echada. La gran invasión de los Aliados a las costas de Normandía en Francia el 6 de Junio de 1944 y los avances del Ejército Rojo en Ucrania y en Polonia, fueron mojones claros de la inminente derrota completa de los alemanes. Sin embargo, ellos siguieron su lucha bélica hasta que los ejércitos de Estados Unidos e Inglaterra y el ejército soviético se abrazaron en la capital del Tercer Reich, y aceptaron su capitulación definitiva, el 8 de mayo de 1945.

El Día de la Victoria llegó demasiado tarde para los judíos de Europa. Los desesperados últimos restos de los encarcelados en el enorme Gueto de Varsovia se rebelaron el 19 de abril de 1943 tratando de marcar su muerte con la caída de algunos de sus asesinos. Muy pronto después fue toda Polonia declarada “Judenrein”, o sea “limpia” de judíos. En marzo de 1944, cuando Hungría “invitó” al ejército alemán a enfrentar el avance de los rusos, vino Eichmann a Budapest y organizó la deportación a Auschwitz de un medio millón de judíos durante los meses de mayo a agosto. La matanza de los que quedaron iba a perpetrarse mediante marchas masivas a pie desde Hungría hacia Austria. Marchas de muerte, en pleno invierno del comienzo del año 1945, fueron también la medida por la cual los alemanes trataban de exterminar a los prisioneros de los campos de concentración ante el avance del Ejército Rojo. Muy pocos sobrevivieron.

La exitosa invasión de África del Norte en Noviembre del año 1942 fue llamada por Winston Churchill “El **fin del comienzo** de la guerra”. En la guerra contra los judíos, sin embargo, el Holocausto se encontraba en ese momento ya **más allá del comienzo del fin**. Esta diferencia simboliza el profundo abismo

12 años y 4 meses
de "Guerra a los judíos":

a todos los **individuos** señalados como tales
por la **potencia nazi**
y sus aliados y colaboradores



Figura 6: un resumen desde la perspectiva del siglo XXI.

que separaba las dos sendas históricas que hemos recorrido acá en una forma muy sintética.

El ataque a los judíos se basaba en la ideología racista nazi que abarcaba a la humanidad entera, pero que se instrumentó, en primer término, contra ellos. Eslavos, polacos y miembros de otras razas "inferiores", una vez conquistados, estaban sujetos también a tratos que correspondían a su "posición racial". Pero sólo los judíos estaban condenados a "desaparecer" todos, sin diferencia de género, edad o posición. Todos los **individuos** señalados como judíos por la potencia Nazi –incluso conversos al cristianismo– fueron condenados a compartir el mismo destino.

El odio a los judíos sirvió a los nazis como la ideología aglutinadora por intermedio de la cual ellos se ganaban el apoyo de pueblos que luego eran transformados en sus víctimas. Los más aferrados al odio, los vehementes antisemitas de estos pueblos, fueron sus fieles colaboracionistas cuando ellos se apoderaron de sus patrias. Este fenómeno debe alertar también al observador de los hechos desde la perspectiva del siglo XXI. Ideas aglutinadoras de esta índole, manejadas por potencias políticas, presentarían peligros palpables también para sus sociedades civiles.

La política de apaciguamiento del agresor, que respondió al clamor profundo por el pacifismo de los pueblos democráticos, es otro aspecto que merece ser considerado desde esta perspectiva. Las potencias democráticas tal vez podrían haber evitado las penurias de la Segunda Guerra Mundial si hubieran entendido el peligro que presentaba el Nazismo y si hubieran actuado antes que Hitler lograra armar al ejército alemán. Un régimen populista y dictatorial, imbuido por una ideología totalitaria, cuando se arma, presenta un peligro en aumento y conviene cortarlo lo más temprano posible.

Lic. Daniel Filmus

Ministro de Educación,
Ciencia y Tecnología
2003–2007.

Educar en la Memoria

Señor Canciller, amigo Jorge Taiana, autoridades del gobierno nacional, de la Secretaría de Derechos Humanos, autoridades de organismos comunitarios, docentes, colegas.

Realmente para nosotros es muy importante avanzar y dar un paso más en este trabajo que estamos haciendo por la recuperación de la memoria y, en particular, por el trabajo en torno a la Shoá, que venimos realizando en estos últimos años. Como ustedes saben, muchas veces no resulta fácil coordinar actividades entre distintos organismos públicos. Por eso, poder realizar este trabajo junto con la Cancillería y con la Secretaría de Derechos Humanos, a la vez que con organizaciones de la sociedad civil, es algo que enriquece el producto de lo que va a pasar estos dos días pero también lo que venimos desarrollando durante todo este tiempo.

Nos parece que es sustantivo que estén aquí docentes de todo el país. Nos parece importante también que estén representantes de los profesorado que forman a los docentes, que incidirán en el futuro educativo en el país. Y nos parece importante que esté gente del Mercosur, porque Argentina ha asumido la responsabilidad de transmitir estos mecanismos, estas formas de recordar la Shoá, el Holocausto y de trabajar sobre los derechos humanos en la escuela con otros países, porque como lo señalaba el canciller, es el único país de América Latina integrante de la Task Force, y es una responsabilidad muy grande que nos hayamos propuesto trabajar en esta dirección.

No se trata sólo del seminario. El seminario nos parece muy importante y es decisivo para la retransmisión en todo el país. Queremos destacar que estamos elaborando, en conjunto con otros organismos como la Cancillería y la Secretaría de Derechos Humanos, materiales para que después se pueda trabajar escuela por escuela. Alguno de estos materiales los tuvieron ustedes en la mano, y tienen que ver con un trabajo que está haciendo el Ministerio de Educación

vinculado a la educación en la memoria, la verdad, y el respeto y la defensa de los derechos humanos.

Cuando reflexionamos sobre la función de la educación o nos preguntamos concretamente para qué sirve la educación, planteamos que es el mecanismo que permite -en particular la educación formal en la escuela- transmitir de generación en generación aquellos elementos de la cultura que se considera que no pueden quedar librados al azar, de manera que las nuevas generaciones los asuman. Lo que pasa en la escuela, lo que está en el diseño curricular, lo que está en los programas de estudio, es lo que la generación madura elige para que los jóvenes y los chicos reciban como formación. La escuela goza de esa autoridad pedagógica y tiene la capacidad de transmisión, que es fundamental y decisiva. En particular la escuela pública permite que esos contenidos seleccionados lleguen absolutamente a todos ya que lo que no está específicamente incorporado en la enseñanza de la escuela, no asegura que algunos contenidos sean transmitidos de una generación a otra.

Elegir el tema de los derechos humanos, el tema de los valores en particular, resulta de suma importancia pues definir qué es lo que se quiere transmitir hace a lo que consideramos como el núcleo fundamental que tiene que trabajar la escuela. Es verdad que la escuela transmite conocimientos de matemáticas, transmite conocimientos de ciencias, de lengua y de todas las disciplinas, pero de nada sirve tener alguien muy sabio si no está formado en aquellos valores que tienen que ver con el respeto de los derechos humanos. El estudio, el análisis y la memoria respecto del Holocausto referencian algunos de esos valores que queremos trabajar hoy en día en nuestras escuelas.

No estamos hablando de algo formal, estamos hablando de una cuestión central: la transmisión de conocimientos debe estar unida necesariamente a la transmisión de valores. Esto ha dado lugar a muchos debates. Ustedes lo habrán discutido en los talleres de hoy y lo seguirán discutiendo en el Ministerio de Educación.

Recuerdo, incluso escribí algún trabajo al respecto, de lo que se llamó la “masacre de Colorado”, cuando un grupo de alumnos entró a la escuela con ametralladoras matando a varios compañeros e hiriendo a otros. El tema sirvió para varias películas, y a partir de ese hecho todo el mundo quería entender y saber cuáles pudieron ser las razones que movieron a estos alumnos a semejante hecho. Cuando le preguntaron a los profesores de esos alumnos cómo no pudieron prevenir o advertir que algo así estaba por tener lugar en el ámbito estudiantil, éstos dijeron: “Jamás hubiéramos podido prevenirlo porque estos alumnos eran muy buenos alumnos, tenían 9 y 10 en todas las materias”. A pesar de que estudiaban mucho y eran buenos alumnos pudieron irrumpir en la escuela y matar a sus compañeros. Por eso es fundamental reflexionar acerca de qué es un buen alumno para nosotros y cómo nuestra escuela trabaja sobre estos temas.

Lo que ustedes ven alrededor de esta sala, es parte de la muestra sobre la memoria que nosotros venimos llevando a cabo a lo largo de todo nuestro territorio pero también en otros países. Hemos llevado la muestra a la UNESCO con Estela Carlotto, titular de Abuelas de Plaza de Mayo, la hemos llevado también a varios lugares de España, tratando de ayudar y de trabajar con otros países respecto de cómo transmitir la memoria.

Una de las cuestiones que discutimos mucho es que no hay que aprender la memoria de memoria. Lo peor que podemos hacer es transmitir en la escuela para que aprendan de memoria aquellos elementos que tienen que ver con la necesidad de comprensión de las causas, de entender por qué los seres humanos o por qué ciertas sociedades son capaces de cometer las atrocidades que, por ejemplo, se cometieron en la Shoá, y no sólo recordando sino entendiendo, comprendiendo en profundidad, las razones económicas, sociales, y de todo tipo que hicieron posible que ocurran estas cosas. De ese modo los chicos van a estar preparados para que no se repitan hechos así. Si nos pueden decir en una lección de memoria qué es lo que pasó, no alcanza. Nosotros tratamos de hacer una memoria que esté lejos del bronce, una memoria que tenga que ver con que los chicos puedan comprender, puedan internalizar, y puedan ser actores activos para que no se repita.

Uno de los materiales que estamos haciendo específicamente para este trabajo se denomina “La Shoá en la pantalla”. No sé si ya lo estuvieron viendo pero, si no lo hicieron aún, les adelanto que es uno de los materiales que trabajarán porque entre otras cosas van a ver una película y a debatir sobre la misma. Esa publicación que les menciono es una traducción de algunos fragmentos de un texto que se publicó en el grupo de trabajo internacional sobre este tema con dos objetivos. Por un lado, repasar los debates en torno a la representación, los vínculos entre el cine y la historia, y las diversas herramientas estéticas que los cineastas pusieron en juego para representar lo irrepresentable. Por otro lado, analizar una serie de películas. Los chicos a través de películas –sobre este tema tenemos muchas que nos pueden ayudar- pueden comprender, entender, y vivenciar lo que se vivió en el Holocausto. A partir de una película pueden también discutir en grupo con sus docentes respecto a todos estos temas y por eso está aquí una de las personas que está preparando una selección de textos para guiar esas discusiones, Manuela Fingueret. Es mi intención adelantarles que estamos trabajando en esta selección que aún no es la definitiva, para que en cada uno de los profesorados y en cada una de las escuelas los maestros tengan herramientas concretas para poder trabajar en la clase. Muchas veces contamos con temas incluidos en los programas de estudio, y en los diseños curriculares, que después no cuentan con libros, textos, o materiales para poder trabajarlos en la clase.

Para nosotros resulta fundamental el tema de la memoria, por eso hemos

dedicado buena parte de nuestro tiempo en la gestión en trabajar este tema con la Secretaría de Derechos Humanos y con la Cancillería. El texto que ustedes deben tener, *30 Ejercicios de Memoria*, para dar un ejemplo, nos ha implicado mucha dedicación. Pero fue uno de nuestros objetivos dedicar todo el año 2007 a trabajar el 30º aniversario de nuestro propio Holocausto, de nuestra propia lesión a los derechos humanos, a partir del terrorismo de Estado, porque Argentina también lo vivió. Hemos trabajado en las aulas fuertemente para que este hecho pueda ser comprendido, entendido, y estudiado por los alumnos y en este caso tenemos en el “Nunca Más” un seguro de que el futuro no va a volver a repetir tamañas barbaries, tamañas atrocidades.

Durante los cuatro años de nuestra gestión avanzamos mucho en este camino porque creemos que es fundamental, y porque consideramos que las principales herramientas que tenemos en la escuela para transmitir conocimientos y valores son la palabra y la imagen. Estas formas tienen que generar no sólo chicos que recuerden, ni siquiera sólo chicos que comprendan, sino fundamentalmente chicos que se indignen, chicos y jóvenes que se indignen frente a lo que pasó. El saber y conocer que algo terrible pasó no es suficiente. Sólo ese sentimiento de indignarse -que lo vivimos aquellos que pudimos visitar algún campo de concentración y conocer la historia viviéndola-, genera el necesario rechazo por la barbarie como para no permitir que vuelva a repetirse.

Tenemos que apelar al conocimiento pero tenemos que apelar también al sentimiento y a la formación en valores. Este me parece que es el papel central de la escuela. Theodor Adorno decía justamente que si hay que elegir un tema fundamental para la escuela es evitar que la Shoá se repita. Esta cuestión es decisiva. Por eso trabajamos tanto en su transmisión, por eso enfatizamos tanto este tema, y por eso también a algunos les molesta tanto que estos temas estén presentes en la educación ya que preferirían olvidarlo. Nuestro trabajo es asegurarnos que el tema esté presente en el trabajo escolar cotidiano.

Agradezco mucho a todos su presencia. Agradezco muchísimo esta capacidad que tiene el Ministerio de Relaciones Exteriores de trabajar junto con otros miembros del Estado para llevar adelante políticas activas en ésta y en otras direcciones. Agradezco también el trabajo que hicimos con la Secretaría de Derechos Humanos, en especial la articulación con organizaciones de la sociedad civil. Y fundamentalmente doy gracias por estar colaborando en un organismo internacional que le deje como legado a la humanidad esta necesidad de no repetir la barbarie.

Muchísimas gracias.

Lic. Jorge Taiana

Ministro de Relaciones
Exteriores, Comercio
Internacional y Culto.

Educar en la Memoria

Señor Ministro de Educación, Daniel Filmus, autoridades nacionales, miembros del cuerpo diplomático, representantes de las distintas provincias, docentes, representantes de organizaciones de la sociedad civil, señoras y señores.

Ha sido un honor para la cancillería ser sede del inicio de este seminario, el primero en su tipo destinado a analizar los aportes para la agenda educativa del estudio de la Shoá, como acontecimiento clave del siglo XX. Como indica el programa, la segunda parte del seminario se realizará en el Ministerio de Educación y en la Fundación Museo del Holocausto de Buenos Aires. Este ejercicio multidisciplinario se enmarca en el activo rol que ha adquirido nuestro país en el grupo internacional para la rememoración, investigación y educación del Holocausto, conocido como ITF o Task Force. El evento que hoy nos reúne es el primer proyecto conjunto de organismos del Estado y la sociedad civil que la ITF decide apoyar, colaborando financieramente con un importante aporte del Ministerio de Educación que hoy y aquí, queremos agradecer especialmente.

Quiero asegurarles que, aunque tal vez nuestros ámbitos de actuación sean aparentemente distintos, las acciones que ustedes emprendieron y emprenderán en estos días de reflexión y aprendizaje contribuyen a generar y ejecutar una política exterior sólida que esté basada en valores fundamentales de la sociedad argentina. Nuestro país es el único miembro latinoamericano de este importante mecanismo multilateral de concertación integrado principalmente por naciones que vivieron y sufrieron el Holocausto in situ, y nuestra participación refleja un fuerte compromiso como Estado, como gobierno y como sociedad que asumimos frente a la comunidad internacional. Esto es así porque estamos profundamente convencidos que la rememoración del Holocausto está estrechamente vinculada a la necesidad de garantizar la memoria, la verdad y la justicia. Por primera vez se reunieron en el día de hoy docentes y responsables de contenidos educativos de las provincias argentinas, así como varios invitados especiales representantes de los Ministerios de Educación de Latinoamérica para profundizar en esta temática. Avanzar en la enseñanza del Holocausto

es avanzar en la promoción y protección de los derechos humanos y sobre todo en un medio privilegiado, esto es, la formación y educación de niños y adolescentes que serán los ciudadanos políticamente activos del futuro.

El potencial efecto multiplicador de las acciones que se desarrollen después de estas jornadas es ciertamente muy importante. A los docentes que han venido de todas las provincias argentinas les cabrá una tarea de gran responsabilidad: contribuir a la inclusión progresiva de la temática del Holocausto en la currícula de todas las escuelas medias nacionales y provinciales. Es una responsabilidad que refleja la necesidad de ser coherentes como país con los principales desarrollos en el mundo en esta materia.

Efectivamente, el Holocausto ya no es visto sólo como un hecho clave en la historia del pueblo judío sino como un hito en la historia de la humanidad. Fue un genocidio paradigmático. Su importancia llevó, entre otras cosas, a que en el año 2005 las Naciones Unidas instituyeran por primera vez una obligación internacional de recordar, enseñar e investigar el Holocausto. Esta decisión fue aprobada por más de 190 países y, luego en el 2007, también 190 países aprobaron una resolución, presentada por la Argentina y otros países, rechazando toda actividad tendiente a negar el Holocausto. Porque entender y conocer en profundidad el Holocausto nos permite abordar y aproximarnos a otros genocidios y crímenes de lesa humanidad. Avanzar en la enseñanza del Holocausto en la escuela es avanzar en la agenda de derechos humanos, y generar espacios para analizar la historia reciente del mundo y también de nuestro país, reflexionando simultáneamente la escuela sobre el pasado, el presente y el futuro, formando estudiantes con espíritu crítico.

Educar en la defensa de los derechos humanos es fundamental para construir una sociedad más democrática y plural. El Holocausto nos deja lecciones que debemos incorporar como adultos y contribuir a presentar a nuestros niños y adolescentes.

Algunas de estas lecciones son muy dolorosas, como por ejemplo, la inconcebible noción de que la barbarie pueda surgir en el corazón de la civilización. Pero otras lecciones son muy positivas, como el nuevo consenso que asumió la humanidad después de la Shoá por el cual ninguna violación de derechos humanos es aceptable y ningún crimen de lesa humanidad debe quedar impune. También aprendimos que la comunidad internacional debe estar más atenta y sensible a la situación de los ciudadanos que quedan indefensos cuando el derecho y la justicia de su propio país dejan de existir en manos del terrorismo de Estado. Cada genocidio es único y tiene sus propias circunstancias y características, pero el Holocausto tuvo tal magnitud, que sus aberraciones llevaron al mundo a desarrollar una nueva rama del derecho internacional, el derecho de los derechos humanos. Después de la Shoá la persona se transformó en un sujeto pleno de derecho internacional, y los Estados nos obligamos a hacer respetar

estos derechos, más allá de la condición de un individuo de estar sometido a la jurisdicción de un Estado. Por eso es inevitable que cuando se estudie y analice el Holocausto, más aún en el contexto histórico político de la Argentina, es necesaria la vinculación y los elementos comunes con otros cuadros masivos y sistemáticos de violaciones de derechos humanos en el pasado y quizá lamentablemente en el futuro.

Al mostrar en el Holocausto el terrorismo de Estado llevado a su máxima expresión también se puede enseñar la importancia de los derechos humanos y la lucha contra la impunidad de crímenes de lesa humanidad. Es tan importante para las futuras generaciones conocer lo que pasó en Auschwitz, como las decisiones de los tribunales de Núremberg. Ambos son ejemplo de las capacidades del ser humano: de discriminar y destruir al prójimo, pero también de reaccionar frente a ese desprecio y esa destrucción.

Les agradezco la presencia en el día de hoy, aquí en la Cancillería, y es un honor de nuevo ser sede de un evento de esta naturaleza, y los invito a seguir desarrollando en conjunto las mejores estrategias para la educación en derechos humanos de todos nuestros estudiantes primarios y secundarios, que representan de nuevo el futuro de nuestro país, que todos esperamos que esté signado por el respeto a la diversidad, los derechos humanos en un marco de paz, democracia y desarrollo con inclusión social.

Muchas gracias.

Dr. Yosi Goldstein

Profesor de la
Universidad Hebrea de
Jerusalem.

La transmisión de la *Shoá*: entre una perspectiva universal y un enfoque particular

¿Qué significa el término transmisión? A mi modo de ver la este concepto implica ir más allá de la misión, comunicar y propagar mensajes a través de un diálogo entre generaciones. Educar, por otro lado, de acuerdo a su origen etimológico latino significa conducir, dirigir, orientar, desarrollar la facultad de pensar, elaborar e incorporar la cultura de nuestros antepasados.

Al encarar el dilema de la transmisión de la Shoá debemos preguntarnos sin tapujos: ¿Cómo enseñar lo inenseñable? ¿Cómo transmitir aquello que se encuentra en el límite de lo pensable o imaginable?

La Shoá nos presenta el desafío de la construcción de una memoria colectiva que incluya no sólo aspectos judíos específicos sino también la educación hacia la tolerancia, la lucha contra todo racismo y discriminación, es decir aspectos universales que conciernen a toda la humanidad. La verdadera misión de la transmisión de un tema tan duro de comprender debe ser la formación de ciudadanos alertas y dispuestos a defender activamente los derechos humanos. Ello por supuesto no quita que tradicionalmente el pueblo judío haya definido objetivos particulares, acordes a procesos históricos específicos que impactaron en el pueblo judío en la edad moderna. Para abordar la transmisión de la Shoá sugiero primero incursionar en la dimensión conceptual y definir claramente los conceptos centrales que figuran en el título de esta conferencia.

La definición del término Shoá refleja cabalmente el dilema de abordar este fenómeno desde aspectos universales o particulares. El término Shoá fue utilizado en la historiografía judía a partir de la Primera Guerra Mundial, en un contexto de grandes persecuciones y masacres contra judíos debido a la efervescencia en la Rusia zarista y como consecuencia de la revolución bolchevique, en Rusia (1917), que produjeron masacres a los que llamamos pogroms, ataques masivos a poblaciones judías. En su versión original bíblica, el concepto significa la catástrofe o hecatombe sea por castigo divino o por amenaza externa (ver por ejemplo en el libro de Isaías, capítulo 10, versículo 3). Luego de la Segunda Guerra Mundial comenzó a adoptarse en círculos judíos e israelíes este con-

cepto para caracterizar el destino de los judíos que cayeron bajo el yugo nazi, es decir el plan de solución final o exterminio. La creación de Yad Vashem en agosto de 1953, por ley del Parlamento israelí, contribuyó a instalar este término en la conciencia universal. Pero a partir de la década de 1950 en los Estados Unidos comienza a aplicarse el concepto de Holocausto para definir la masacre del Judaísmo europeo, adoptando un concepto griego que es la traducción (de la Biblia o Viejo Testamento) del término “Olá” –sacrificio inmolado totalmente– al griego. Como podemos apreciar debemos ir más allá de las definiciones originales y la etimología.

Digo que vayamos más allá de los conceptos pero seamos conscientes de la etimología y el origen de estos conceptos, es importante como educadores, esto lo denominé como la dimensión conceptual, conocer en forma sistemática las diversas definiciones existentes. Estoy hablando del educador como primera fase en todo proceso curricular, si no tenemos un buen educador ningún proceso educativo curricular que apunta a la transmisión de valores va a ser eficaz, va a obtener sus objetivos. Según la teoría curricular de Joseph Schwab, debemos tomar en cuenta cuatro lugares comunes o dimensiones en los procesos curriculares: el educador, el alumno, los contenidos o textos de estudio y el medio ambiente.

El educador es un agente clave, no es suficiente, pero es un agente clave y para formar bien al educador hace falta no solamente un buen proceso de formación antes del servicio, sino también un proceso de capacitación permanente en servicio que es lo que están haciendo ustedes y lo que hacemos ya hace muchos años en Yad Vashem en Jerusalem para educadores judíos y no judíos de todo el mundo, y enfatizo, el eje acá es una concepción de brindar el bagaje de conocimientos a todo educador, sin distinción y sin discriminación, si bien reconocemos que los contextos específicos pueden ser diferentes en determinada escuela, determinada provincia o determinada nación.

Los procesos educativos tienen que ser flexibles, tenemos también como segundo lugar común al mundo del educando. ¿Podemos transmitir la Shoá sin tomar en cuenta las características del nuevo educando del siglo XXI, podemos seguir educando, debemos seguir educando en base a un modelo de alumno o de estudiante del siglo XX, no es esto un anacronismo? Cuando estamos hablando de adolescentes inmersos en un mundo digital, estamos hablando de niños expuestos a un bombardeo de estímulos mediáticos, normalmente no controlados, o no suficientemente supervisados por los padres, estamos hablando de un mundo en el cual la instantaneidad es lo que prima, según los historiadores y sociólogos se trata de un mundo globalizado en el cual se borra el pasado y se desdibujan las raíces de la identidad colectiva nacional, globalizar implica, desdibujar la identidad étnica y nacional, ese es el intento de la globalización. Pero las reacciones son muy dispares, muchas veces la respuesta dialéctica es

todo lo contrario, no solo que me mantengo y me preservó en mi identidad sino que para defender mi identidad acudo a las raíces a los fundamentos del pasado interpretados por intelectuales, sacerdotes, clero, etc. y a esto denominamos el fenómeno del fundamentalismo, es una de las reacciones a la globalización. No es que la globalización implica un proceso lineal determinista, de ninguna manera, eso se supuso desde los Estados Unidos, en la década de 1990 cuando Francis Fukuyama habló del fin de la historia y rápidamente no solo Bin Laden, desde todos los rincones del mundo nos demostraron que ante esta amenaza de la globalización, va haber distintos sectores y grupos que van a querer aferrarse a las raíces étnicas, religiosas, nacionales, culturales, etc. es decir son dos caras de la misma moneda.

Entonces, el nuevo alumno es un alumno que difícilmente ama la historia, ninguna historia, si alguno de ustedes son, me imagino que lo son, profesores de historia Argentina, yo me identifico, tengo una empatía total hacia ustedes, como también viejo docente, ya hoy no lo soy, de escuelas secundarias, profesor de historia, mi especialización en el Master fue la historia europea, no necesariamente historia judía, y realmente sé las dificultades que implica enseñar historia a adolescentes en la escuela media o secundaria, es una misión casi imposible, por supuesto hay excepciones, espero que ustedes enseñen a grupos extraordinarios o excepcionales, pero la norma es realmente lidiar para justificar la mera existencia de la materia, historia, cualquier historia, el pasado es como que despierta una alergia en los niños y en los adolescentes, es parte de esta instantaneidad de lo que Zygmunt Bauman, el excelente sociólogo polaco denominó “La modernidad líquida”, un excelente libro publicado también en español hace unos años.

La liquidez de la modernidad implica que es difícil aferrarse a hechos concretos y la tarea de forjar la memoria colectiva es una tarea sísífrica, colosal, más aun piensen cuando tratamos un tema como la Shoá, que implica la muerte masiva, planes morbosos y sádicos de exterminio sistemático, la aplicación de nuevas tecnologías y de la modernidad, en el peor sentido de la palabra, como ya Einstein, el famoso físico lo dijo cuando empezó a descubrir a qué apuntaría el desarrollo de la bomba atómica, a los aspectos más negativos de la ciencia y los logros del progreso científico, el nazismo es también esto, es la modernidad tecnológica en su máxima expresión, pero es la oposición ideológica a la modernidad en sus raíces ideológicas históricas.

El fascismo y el nazismo son también una reacción contra la modernidad, y dado que el judío era caracterizado o estereotipado como la encarnación y el pivote central de la modernidad, es por eso y por otras razones que no vamos a entrar ahora a dilucidar, es que hubo una obsesión absoluta, el judío encarnaba al otro absoluto, al ajeno, al extranjero, al xenos, así como hoy en día para muchos países europeos, inmigrantes musulmanes del norte de África están encarnando

en Francia por ejemplo, el arquetipo, el estereotipo central de lo que es el ajeno, el extranjero que me amenaza culturalmente no solo socialmente, es decir, en este sentido el judío ocupó ese rol durante siglos y el nazismo cosechó los frutos, esto también hay que acentuarlo en todos los procesos de transmisión, no debemos transmitir solamente a través de los hechos o los meros hechos, la Shoá, por el desafío de encarar una temática muy difícil, muy versátil, muy compleja, nos exige un mayor esfuerzo en la transmisión, nos exige pensar no solo en el conocimiento, en la sabiduría cognitiva, sino también en los aspectos emocionales, tanto del niño, del educando, como del propio educador.

En este sentido, quisiera acentuar que la transmisión de la Shoá requiere no solo la aplicación de metodologías de enseñanza de la historia, sino también una visión interdisciplinaria, no sugiero que se transmita la Shoá solo desde una visión histórica, como transmisión de hechos, de una cronología de lo que ocurrió, es muy fácil de caer en esta concepción, en esta visión, no lo recomiendo. Entonces ¿que es lo que recomendaría? Una visión interdisciplinaria implicaría tomar en cuenta no solo la disciplina histórica, sino también la sociología, la literatura, la psicología social y las demás disciplinas que pueden aplicarse, no necesariamente hay que abarcar todo, pero por lo menos tratar de abarcar dos disciplinas, el arte, las representaciones culturales y visuales, esto es mucho más atractivo para los jóvenes de hoy, esto significa también tomar en cuenta quienes son nuestros educandos y también esto produce una tarea más amena para nosotros como educadores, esta diversificación. Es cierto, ello implica, estudiar más, conocer más, formarse más pero créanme que el desafío vale la pena.

A nivel emocional es importante el distanciamiento por un lado, un docente, un educador que cae en la mistificación de la Shoá no puede enseñar las temáticas ligadas al Holocausto y su impacto en la vida europea o en la humanidad, porque dijimos antes es un tema que despierta muchas emociones, a propósito no estoy hablando de emociones encontradas, opuestas, no estoy hablando de negacionismo, estoy hablando de aquéllos que quieren transmitir la Shoá, ese es el público que ahora nos preocupa a nosotros en esta clase, es decir a aquellos que conocen los hechos, que lo estudiaron, pero se debaten en dudas en torno a cómo transmitirlo, y en este sentido es importante clarificar cuáles son nuestras emociones con respecto al tema, como educadores, ante de que entremos a pensar cómo van a reaccionar nuestros educandos.

Una de las reacciones emocionales negativas es la mistificación, mistificar significa establecer que la Shoá fue otro planeta, estoy citando al escritor, sobreviviente de la Shoá, refugiado luego de la Shoá en Israel, Iejiel Dinur, más conocido por su nombre literario Katzetnik, cuando las letras “kz” eran la sigla de los campos de concentración, era tal su simbiosis con la Shoá, que en sus libros adoptó este apodo literario y en el juicio contra Eichmann en el año 1961

en Jerusalem, cuando testimonió sobre su vida en Auschwitz, dijo, que este fue otro planeta, quien no estuvo en ese planeta no puede comprenderlo, imposible acceder siquiera a la información, y se desmayó después de que dijo esto. La imagen de su desmayo fue muy difundida en su entonces, fue la primera vez que en Israel, por ejemplo, se transmitieron imágenes en blanco y negro, cuando todavía no existía la televisión y todo el mundo escuchaba el juicio por la radio, hasta hoy en día son las imágenes más fuertes, más impactantes, cuando este escritor luego de definir a Auschwitz como otro planeta, empieza a tartamudear, a titubear y se desmaya, esta es la síntesis de la mistificación, Auschwitz es lo inasequible, es lo incomprendible, es lo que no tiene parangón, lo que no se puede comparar, lo incomparable y lo digo como un modelo que no debemos adoptar, porque es peligroso, el otro modelo es tratar de aplicar en forma casi exclusiva la transmisión de la Shoá, solamente en función de una víctima, por ejemplo, el sufrimiento judío, esto lo digo no solo como argentino, también como judío y como israelí, porque en Israel durante décadas primó esta visión, esta concepción de que el Holocausto es un tema exclusivo y pertinente solo a israelíes y a judíos, y no es verdad, está demostrado que no es verdad, desde el momento en que en esta última década se ha universalizado la Shoá, se aplica no solo por el proceso de Estocolmo, sino en general, lo vimos en la inauguración de nuevo Museo de Yad Vashem en Jerusalem, hace poco más de dos años, en marzo de 2005, lo vimos poco antes en enero del 2005, con la conmemoración del sexagésimo aniversario de la liberación de Auschwitz, el 27 de enero de 1945, entonces vuelvo a insistir en lo que dije antes, la Shoá ya no es un asunto exclusivo de los judíos, no lo debe ser y está muy bien que no lo sea hoy en día.

Cuando transmitimos la idea de que los judíos fueron las únicas víctimas corremos el peligro de eternizar el estereotipo, la imagen del judío como eterna víctima y esto hay que abandonarlo, lo digo nuevamente porque no le corresponde a la realidad, esta es una visión que denominamos particularista, que tiene sus secuelas y sus consecuencias porque implica también usar y abusar de la memoria del Holocausto en un contexto político actual totalmente inapropiado, no cualquier intento de terror o amenaza física es una vuelta al nazismo, es decir, hay quien establece y hay un debate público instalado incluso en la agenda del pensamiento público en el propio Estado de Israel, con la publicación recientemente de un libro denominado "Vencer a Hitler", de un ex líder muy prominente que fue presidente del parlamento (Knéset), líder del partido laborista israelí, Abraham Burg, hijo de un líder muy importante durante décadas del partido religioso nacional en Israel, que sostiene que hay que vencer a Hitler y la forma de vencer a Hitler es abandonar la obsesión por la Shoá, abandonar las aplicaciones políticas de lo que ocurrió 60 años atrás en los contextos actuales, abuso que hace todo el mundo, desde Irán salvando miles de diferencias, hasta

algunos políticos israelíes. Si bien este libro despertó una polémica, algunos lo trataron a Burg como a un traidor, es muy sano que se discuta este dilema: ¿cuál es el impacto, cómo utilizamos a veces con mucho abuso la Shoá en contextos actuales que no son apropiados?

Por otro lado está el polo opuesto aquellos que universalizan la Shoá y dicen que la única lección es la lucha por los derechos humanos y contra el racismo, que hay que estudiar la Shoá solamente para eso. No debemos olvidar que los judíos fueron víctimas especiales bajo el nazismo, esto es la otra cara de la moneda, el plan de solución final fue exclusivamente preparado contra el pueblo judío, contra quien los nazis llamaron la raza semita, que no incluía a los árabes, algunos sectores árabes del Medio Oriente como el líder palestino Haj Amin El Husseini incluso se convirtieron en aliados de Hitler y en profundos difusores de la ideología nazi antisemita y no digo todo el mundo árabe, no me gustan las generalizaciones, pero hubo aliados claros, en Irak, en Egipto, en Palestina-Eretz Israel que se encontraba bajo Mandato británico, en todo el Medio Oriente. Los semitas incluyen antropológicamente también a los árabes, no solo a los judíos, es decir hay también una tergiversación de conceptos básicos cuando utilizamos en contextos actuales todos estos conceptos como antisemitismo.

Es importante acentuar que en Auschwitz –Birkenau más de 90% de las víctimas fueron judíos, esto está demostrado por investigadores polacos, católicos, no solamente que colaboran en forma muy activa, el Museo de Auschwitz es un aliado, un socio natural del Museo de Yad Vashem y el mejor ejemplo es que cuando hace pocos meses Polonia oficialmente y el Museo de Auschwitz–Birkenau pidió a la UNESCO, que cambie el nombre oficial del campamento, este Museo de la memoria y lo tilde como campo de concentración y exterminio alemán nazi, los primeros en votar a favor y en asesorar y apoyar esta iniciativa fueron los representantes de Yad Vashem, porque es correcto llamar a las cosas por su nombre, fue un campo como los otros cinco, los seis campos de exterminio ubicados en Polonia, establecido por el régimen de ocupación nazi alemán, que obviamente abusó de lo que se percibía como un antisemitismo histórico, sistemático, el odio popular contra los judíos existente en Polonia, pero lo correcto y lo que hay que acentuar es que los polacos también fueron víctimas del nazismo y este es un discurso muy importante que hoy en día también en Israel se está aprendiendo a utilizar.

En Polonia este mensaje es una obsesión. He visitado 6 veces Polonia, y trato de no convertir esto en una visita periódica, ritual, en un peregrinaje permanente, pero realmente hay que cuidar las emociones, por otro no considero que es una Meca, que es una peregrinación de una vez en la vida, como para un creyente musulmán que por lo menos tiene esta obligación de ir una vez en la vida a Meca, no, Polonia, Auschwitz no son ninguna Meca, pero es interesante ver cómo se convierte en una Meca, no solo para turistas judíos, estuve hace

un mes y medio en Auschwitz y era impresionante la cantidad de turistas no judíos que visitaban el campo, era impactante escuchar a los guías en distintos idiomas relatar con su propia narrativa, que es polaca y a veces nacionalista polaca, cómo ellos ven los sucesos de hace sesenta, sesenta y cinco años atrás. El relato oficial de Polonia establece que durante la Segunda Guerra Mundial toda Polonia fue víctima del nazismo y en esta Guerra Mundial perecieron seis millones de ciudadanos polacos, eso lo acentúan permanentemente, desde los políticos hasta los guías en Auschwitz, tres millones de ellos eran ciudadanos judíos, y tres millones eran polacos católicos. Esta narrativa que es nueva, de los últimos años, es muy interesante y nos refleja la supuesta contraposición entre una visión particularista y universalista de la Shoá.

Años atrás los polacos en forma apologética nos reclamaban a los que visitábamos Polonia desde Israel o a los turistas judíos del mundo como Estados Unidos que no los llamemos a todos antisemitas, que no generalicemos, que piensen también que muchos polacos sufrieron, que en la ideología nazi, los polacos eran una raza eslava, esclava, inferior, no condenada a la solución final, pero sí condenada a la esclavitud, que estuvo sumergida en una política de represión sanguinaria que implicó la masacre de las élites intelectuales y hasta sacerdotales, muchos curas católicos fueron asesinados por los nazis, porque el nazismo era una ideología anticristiana. Esto implica ser y tener una actitud balanceada, significa tratar de comprender a todos, ver las distintas aristas y los distintos aspectos, es difícil pero podemos intentar hacerlo, es decir no victimizar solo a uno, no establecer que los judíos fueron las únicas víctimas del nazismo, pero tampoco no ocultar la verdad, y no desdibujar la particularidad o singularidad judía de la Shoá y esto es posible de sintetizar, no es contradictorio.

Voy a citar al profesor Yehuda Bauer, muy conocido mundialmente, ya retirado, profesor emérito de la Universidad Hebrea de Jerusalem, asesor hasta hace poco tiempo de la Task Force (ITF), de este grupo de Estocolmo, ex director de investigaciones de Yad Vashem. Yehuda Bauer, a contraposición de otro gran investigador israelí de la Shoá, Israel Gutman –muy conocido también por su libro publicado por Yad Vashem hace siete u ocho años en español, “Holocausto y Memoria”, que es realidad la traducción de un texto escolar que se estudia en las escuelas secundarias en Israel–, que se identifica totalmente con la escuela particularista, Bauer se abrió más hacia otras concepciones de ciencias sociales, y argumentó que no podemos decir que la Shoá es incomparable, que no tiene parangón, en ciencias sociales no existe lo incomparable, no podemos estudiar fenómenos históricos sin compararlos. Esto lo aprendimos los que estudiamos sociología de uno de los padres de la sociología Max Weber, es decir existen arquetipos, existen ejemplos para comparar, que quizás cumplen con un modelo más amplio, más sistemático, y esto es lo que propuso Bauer, la Shoá es la máxima expresión es la culminación de los procesos genocidas de la época

moderna, es la máxima expresión, Auschwitz sintetiza, simboliza a qué puede apuntar un proceso racista y genocida.

En ese sentido Auschwitz es comparable o la Shoá es comparable con el genocidio armenio durante la Primera Guerra Mundial, o con el genocidio de la nación gitana durante la Segunda Guerra Mundial, también bajo una política clara, pero sin un plan de solución final del nazismo, fueron perseguidos por ser asociales, nómades, etc., pero eso no implica que una comparación nos lleve a incurrir en analogías, Auschwitz es comparable, la Shoá es comparable pero no es análoga a otros genocidios por cinco o seis razones que Bauer nos explica y que ahora no tenemos tiempo de explayarnos en ellas, pero entre otras debemos resaltar las siguientes: la exclusividad del plan de solución final para la “raza” judía, la sistematicidad de la elección de campos de exterminios en su mayor parte para exterminar a los judíos, en los seis campos, salvo uno, Maidanek hubo porcentajes de más del 90% de víctimas judías, esto no es casual, es cierto que en Maidanek alrededor del 50% fueron víctimas no judías, es importante que lo acentuemos, pero la creación de campos de exterminio producto de la visión del plan de solución final, del protocolo y de las decisiones de la conferencia de Wannsee, porque el plan de solución final es de mediados de 1941 y Wannsee se llevó a cabo en Enero de 1942, y en esto tenemos que comprender el rol que ocupó la obsesión antisemita nazi, durante la Segunda Guerra Mundial. Una vez que comprendimos esto, esta singularidad, empecemos a comparar con otros genocidios, me parece muy importante que se haga.

Entonces, les estaba diciendo que la visión particular, hoy en día, no tiene que estar contrapuesto a una visión universal, busquemos la vía media, seamos moderados en todo, también en la interpretación de un fenómeno tan complejo, tan decisivo para la historia del siglo XX, tan definitorio, tan decisivo, tan impactante, tan difícil de comprender pero a su vez tan desafiante, tratemos de comprenderlo desde diferentes perspectivas, no solo limitándonos a una visión particularista o universalista.

Daniel Filmus, en la introducción de un libro dedicado al tema, cita la pregunta: ¿cómo enseñar lo inenseñable? ¿Cómo transmitir aquello que se encuentra en el límite de lo pensable? La conclusión es que esto es un desafío para la memoria colectiva.

No solo el educador y el educando son importantes en este mundo de la teoría curricular, tenemos también a los textos, a la materia, a los contenidos, no es posible educar sin contenidos y sin dominar el conocimiento humano. Esto es irremplazable, es lo que llamamos falsamente la diferenciación entre la educación formal y no formal, en el pasado decíamos educación formal es la escuela, son los que dominan el conocimiento y tienen la principal misión de educar, transmitiendo conocimientos, lo que Paulo Freire en Brasil denominó educación bancaria, depositar en nuestros alumnos el bagaje de conocimientos,

mientras que la educación no formal, el gran desafío de los años 60 fue, diversificar, amenizar, entretener, focalizarnos en el cómo y no en el qué enseñamos, en las metodologías más acordes a los niños. Esta falsa dicotomía o antinomia tiene también que desaparecer, no puede ser que un docente en la escuela no utilice metodologías no formales como trabajo grupal, involucrar a los niños en el análisis de textos. No voy a entrar ahora en esa aclaración de por qué y cuando empezar a enseñar la Shoá, la transmisión para formar o forjar identidad y memoria colectiva implica un proceso paulatino, prolongado, no es un acto que se puede ejercer en un tiempo limitado de pocos meses o un año. Lo que se enseña en un año en la escuela sabemos que muchas veces se olvida rápidamente, es una de las falencias de la educación escolar en nuestros días.

Y por último, existe por supuesto otra dimensión: los materiales de lectura o textos escolares, no les tengo que decir a ustedes que hoy en día, a nosotros como docentes nos encanta enseñar cuando tenemos buenos textos, visualmente bien preparados, que abordan desde distintos aspectos la materia, que nos preparan, que nos ofrecen también ejemplos de actividades didácticas, nos hacen pensar, no es nuestra tarea el empezar a improvisar y desarrollar el conocimiento, por eso hablamos de transmisión y no de invención, y en ese sentido es importante la colaboración entre los educadores, los docentes y los historiadores o los académicos que investigan la materia, es muy importante transmitir el conocimiento científico a los docentes y esto no siempre es así, estaba dissociado muchos años, en todo el mundo, el mundo del educador, de la praxis, de la práctica educativa estaba totalmente enajenado del mundo académico, de las investigaciones y los libros de historia, para investigadores, espero que hoy en día también aquí en la Argentina, yo lo he visto, lo he analizado, veo que hay un cambio en este sentido muy positivo.

Y el último aspecto que no debemos olvidarnos y que lo mencioné tangencialmente durante toda mi exposición es el contexto nacional, social, de la escuela, del ámbito educativo, ¿dónde están los padres? No solo los docentes y los educandos son agentes de la educación, de socialización, los padres también cada vez más y más exigen estar involucrados en los procesos educativos, se interesan por los contenidos transmitidos. Los padres son muchas veces un eco del barrio, la comunidad, el ambiente social y no solo de la nación en forma muy generalizada y abstracta. Las naciones son como dijo el antropólogo Benedict Anderson comunidades imaginadas o imaginarias, y nuestra tarea es contribuir a que imaginen su conexión con identidades y con una memoria colectiva, con el pasado. Para finalizar, uno de los representantes de la escuela francesa que investigó la Memoria, continuando los estudios de Maurice Halbwachs y de Pierre Nora, es Yosef Haim Yerushalmi en su excelente libro “Zajor” (Recuerda) –subtitulado como “La historia judía y la memoria judía”– que logró en los años 80 analizar cuál es la actitud histórica tradicional del judaísmo hacia la

Memoria. Yerushalmi nos dice que historia y memoria son procesos totalmente diferentes a veces opuestos, la historia tiene que aplicar un rigor científico, la memoria colectiva es por naturaleza versátil, subjetiva, interpretativa, sirve a intereses determinados, y el gran desafío de nuestros tiempos, para él, para fin del siglo pasado es cómo generar puentes entre la historia y la memoria, y eso lo dejo como tema para pensar. Uno de los puentes que he mencionado antes es el puente que debemos generar entre el docente, el educador y el investigador, además del puente que debemos generar entre el educador y el educando y el puente o el diálogo que debemos generar entre el educador y el entorno social de la escuela o de la comunidad educativa en la cual estamos impartiendo cualquier tema, no solo temas ligados a la Shoá.

**Prof. Abraham
Zylberman**

Asesor de la
Fundación Memoria
del Holocausto.

Ideas y prácticas genocidas en el nacionalsocialismo: el caso del pueblo judío

El asesinato en masa de un pueblo no es una invención moderna, aunque si lo es su definición: genocidio, un término discutido entre los académicos en cuanto a su aplicación. El término fue utilizado por primera vez por el jurista Rafael Lemkin en una reunión realizada en Madrid en 1933, donde propuso que la Sociedad de las Naciones elaborase un acuerdo internacional para condenar el vandalismo y la barbarie criminal. En 1941, llegado a Estados Unidos, profundizó en la definición y análisis del concepto y en sus obras explicaba que dicho crimen no significa 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, como el idioma, la cultura, la identidad nacional, la economía y libertad de sus integrantes

Puede construirse una historia de las enemistades que con frecuencia desembocan en la violencia, terminando algunas veces en matanzas y otras en exterminio de poblaciones y culturas enteras. No hay ninguna duda que la Shoá (Holocausto) integra la extensa serie de asesinatos cometidos a lo largo de la historia, pero que tiene otras características que no comparte con genocidios anteriores. ¿Cuándo comenzó la Shoá (Holocausto)? La discusión entre los especialistas sobre el tema plantea varias posibilidades. ¿Fue en 1933 cuando Hitler ascendió al poder y se tomaron las primeras medidas antijudías?. ¿O en 1940 cuando el primer judío en Polonia entró al ghetto cumpliendo las instrucciones emanadas del alto mando alemán. ¿O en 1941 cuando fue asesinado el primer judío en la Unión Soviética durante la invasión alemana? Otra discusión también está abierta: ¿hubo un plan genocida premeditado? Y si lo hubo... ¿Cuándo fue decidido y por quién? ¿O el genocidio fue consecuencia de decisiones tomadas en los mandos de segunda línea y luego adoptadas por la primera? Estas discusiones académicas no modifican el efecto final: la muerte por exterminio de seis millones de judíos, la aniquilación de comunidades enteras, la desaparición de cualquier vestigio de la cultura judía. En fin, el intento de borrar todo lo relativo a judío de la faz de la tierra.

Algunos investigadores de la Shoá (Holocausto) 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, cualquiera sean sus actividades o creencias, no tuvo precedentes en la historia. Más aún la creencia nazi de que los judíos debían ser exterminados por el bien de la humanidad constituye una dimensión que no está presente en otros actos de genocidio cometidos antes o después. A la luz de los resultados de la llamada “solución final” de la cuestión judía suena como una premonición lo escrito por Adolf Hitler en su segundo libro de Mein Kampf, cuando deploraba que la primera guerra mundial había sido una ocasión perdida para la mejora racial: *“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”*.

La política antijudía comenzó a implementarse a partir de 1933 y desde 1939 y hasta el final de la guerra en 1945, contó con la colaboración de numerosos cómplices. Muy pocas fueron las voces que se levantaron a lo largo de estos años condenando a esta política, que culminó en el genocidio. Pero el designio nazi no alcanzó a destruir por completo al pueblo judío tal como había sido planificado. Esta es la brutal realidad de este genocidio. La decisión de hacer desaparecer de la tierra al pueblo judío y cómo hacerlo, la determinación de decidir quién debe y quién no debe vivir en este planeta, llevada a sus últimas consecuencias, distingue a esta empresa de cualquier otra en la historia. Los contemporáneos percibieron lo inaudito de la situación, como le escribiera Winston Churchill a Anthony Eden el 11 de julio de 1944: *“No cabe duda de que se trata del crimen más grave y más monstruoso que nunca se haya perpetrado en la historia de la humanidad”*.

Este genocidio, como todo lo moderno, era diferente. El genocidio moderno tiene un objetivo: liberarse del enemigo ya no es un fin en sí mismo, sino el medio para conseguir el fin, una necesidad que proviene del objetivo final: construir una sociedad mejor y radicalmente diferente. Y por su forma de ejecución racional, planificada, coordinada, experta y eficazmente administrada, es propio de la modernidad.

La llamada “cuestión judía” era parte integrante de la ideología y del dominio nazi, cuya columna vertebral era el antisemitismo. La doctrina del “enemigo de la raza” es la esencia del pensamiento nazi. Adolf Hitler no inventó el antisemitismo, pero si lo presentó como un movimiento histórico existente des-

de muchos siglos atrás. Hitler era el ideólogo que estimulaba el antisemitismo en la forma más cruel y bárbara y como político, estaba decidido a hacer el uso más extremo y más consecuente de su antisemitismo, desde un punto de vista exclusivamente biológico. Sostenía 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... Sólo 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.”* El judío fue siempre definido como una raza, tanto en los escritos de Hitler como en la base programática del Partido Nacionalsocialista aprobada en 1920 y mantenida sin cambios durante el período nazi. Dice al respecto el artículo 4 de la plataforma: *“No pueden ser ciudadanos del Estado más que los integrantes del pueblo. Sólo 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”.* El gran triunfo logrado por los judíos bajo el liberalismo cuando fueron reconocidos como ciudadanos, cuando se beneficiaron con la emancipación, era rechazado por el nazismo, para el que ser ciudadano radicaba en el origen y la pertenencia racial. El programa hace mención exclusivamente a los judíos. Por extensión, y considerando el contenido de otros artículos del programa, no podían participar en las elecciones, tener cargos y funciones públicas en ningún nivel de la administración y podían vivir en Alemania sólo en calidad de huéspedes y estar sometidos a la legislación sobre extranjeros. Estaban sujetos a la posibilidad de ser expulsados de no poder el Estado garantizar las condiciones de subsistencia de los ciudadanos. Tampoco podrían colaborar en los diarios editados en idioma alemán. Finalmente, el Partido combatía el espíritu judeo-materialista y estaba convencido de que una purificación perdurable del pueblo alemán no podía lograrse más que desde adentro, sobre la base del principio de que el interés general prevalece sobre el interés particular. La política hitlerista no se podía aplicar hasta no alcanzar la estabilidad política interna, un proceso que se desarrolló en forma paulatina, mientras que, en forma paralela, se agravaban las medidas antijudías del régimen.

El historiador Iehuda Bauer describe en tres frases el dramatismo de los tiempos vividos por los judíos bajo el régimen nazi. En la primera los nazis dijeron que “no pueden vivir entre nosotros como judíos”; luego, “que no pueden vivir entre nosotros” y finalmente, “no pueden vivir”. Las primeras dos frases se relacionan con los años del régimen, durante la preguerra, entre 1933 y 1939, cuando se aplicaron medidas progresivamente restrictivas, discriminatorias y de exclusión sobre la base de la pseudo legalidad contenida en los decretos de emergencia y de plenos poderes. Los judíos fueron paulatinamente excluidos económica y profesionalmente de la vida alemana. En abril de 1933 se adoptó la primera medida: el boicot económico en toda Alemania, pero organizado por

el Partido y no por el Gobierno. Había que medir las reacciones, tanto internas como externas cuando aún no se había cerrado el proceso de consolidación del gobierno en el poder. El boicot fue levantado a las pocas horas pues fue un fracaso a pesar de la visión positiva de Goebbels acerca del mismo, como lo refleja en sus memorias. Pocos días después, comienzan a entrar en vigencia decretos que excluyen a los judíos de las áreas de salud pública, educación –tanto a alumnos como a docentes– y justicia. Otras medidas afectan a los judíos propietarios, cuyas empresas, negocios, almacenes pasan a manos de arios. El Acuerdo de Transferencia realizado con Palestina, que permitía que llevaran parte de su capital al emigrar a ese país, facilitó la decisión de abandonar el “espacio vital” alemán por parte de miles de judíos.

En esta fase se crean 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 en su accionar, para así estabilizar la situación política interna.

Con la sanción de las Leyes de Nüremberg, en las que se agrupan la Ley de Ciudadanía del Reich y la Ley de Defensa de la Sangre y el Honor alemanes, tiende a clarificar un poco el presente y el futuro de los judíos. Las reglas están claramente definidas de aquí en más. En la primera se excluye definitivamente al judío de la sociedad alemana al quitarle la ciudadanía dado que por su condición racial no pertenece al pueblo alemán y la segunda ley prohíbe el matrimonio entre judíos y alemanes, una práctica usual en el país: prohíbe tener personal doméstico alemán menor a 45 años y enarbolar los colores del Reich, es decir la bandera alemana. Con estas leyes se llega a uno de los momentos culminantes de la política antijudía. Las Leyes de Nüremberg y los decretos e instrucciones basados en estas leyes, destinadas exclusivamente a la población judía, profundizaron su exclusión y segregación. Las mujeres debían agregar el nombre Sara y los hombres Israel a sus nombres, los pasaportes debían ser sellados con la “J” para ser fácilmente reconocido el origen de su titular. ¿Cuál era el objetivo de estas medidas en esta primera etapa? Presionar al judío de manera tal que su vida en Alemania fuese imposible de continuar y por lo tanto, emigre del país. Alemania debía quedar, en el menor de los tiempos, vacía de judíos, “*judenrein*”.

A partir de que la numerosa comunidad judía de Austria se encontró dentro de las fronteras del Gran Reich, después de la anexión a Alemania en marzo de 1938, se dio el primer paso en la “solución radical” de la cuestión judía. Esta tarea le fue confiada a Adolf Eichmann. Se trataba entonces todavía de una acción difusa: organizar la emigración de los judíos de Austria, obligarlos por un breve procedimiento a emigrar en el menor tiempo, mientras que sus bienes debían quedarse en el Reich. Al mismo tiempo se pretendía liberar, según las posibilidades del momento, un territorio del Reich de su población judía. La

Oficina Central para la Emigración Judía que Eichmann organizó, demostró ser muy eficaz: coordinaba la acción de diversas autoridades y organismos, entre ellos organizaciones judías, con vistas a obtener también la emigración en masa de la población judía necesitada. Esto complementaba las ideas de Himmler, que por entonces quería resolver la cuestión judía en Alemania por medio de una emigración, que si fuera necesario, sería forzada.

Desde 1938 la situación de los judíos alemanes se torna más difícil. En julio de 1938 tiene lugar la Conferencia de Evian, en Francia, convocada por el presidente Roosevelt con el fin de tratar el tema de los refugiados judíos de Alemania y Austria. Salvo la República Dominicana, ningún país aceptó recibir a estos judíos. Las últimas puertas de salvación quedaron cerradas. Diría Hitler, meses más tarde que *“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.”*

Un paso decisivo fue dado en noviembre de 1938, como resultado del atentado cometido por el joven judío Grynszpan contra el consejero de la Embajada alemana en París, von Rath. El pogrom conocido como la “Noche de los Cristales Rotos” fue el momento culminante de la aplicación de la política antijudía. La violencia desatada contra hombres, bienes y propiedades, no tenía antecedentes. Goering da entonces a conocer las intenciones secretas de Hitler: el Führer quiere organizar un lugar de refugio para la población judía de la que el Reich aspira a liberarse. Además, sugiere que, en caso de desencadenarse una nueva guerra mundial, el Reich procedería a arreglar sus cuentas con los judíos. Simultáneamente, ¿cuáles eran los puntos de vista de la SS sobre la solución de

la cuestión judía? Sostenían que *“existe una opinión que se puede oír en todos los niveles: si en 1933 hubiéramos resuelto la cuestión judía totalmente y con los métodos más brutales, los gritos de indignación no habrían sido peores de lo que son ahora cuando la resolvemos paso a paso, con medidas específicas que los mismos judíos y sus amigos nos obligan a tomar. En aquel tiempo los judíos hubiesen podido incitar a las naciones a una guerra de revancha contra nosotros; hoy en día aun los demócratas que gritan más fuerte, vacilan. Porque esto se revela necesario, porque ya no oímos más el griterío del mundo, y porque, en resumidas cuentas, ningún poder en el mundo podrá detenernos, nosotros tenemos que llevar ahora la cuestión judía hacia su solución total (...) ¿Qué significa esto? No significa solamente la eliminación de los judíos de la economía nacional alemana, una situación que ellos mismos provocaron, con sus ataques destructores y sus incitaciones a la guerra y al crimen. ¡Significa mucho más!”*.

Al cumplirse el sexto aniversario del ascenso al poder, el 30 de enero de 1939, Hitler pronuncia su discurso ante el Reichstag, donde formula ante el mundo entero su amenaza contra los judíos, repitiendo las profecías contenidas en “Mi lucha”, *“Si la judería financiera internacional dentro y fuera de Europa, lograrse provocar otra guerra entre las naciones, el resultado no sería la bolchevización del mundo y con ello la victoria de los judíos, sino el aniquilamiento de la raza judía en Europa”*. Estas palabras, expresan una advertencia ante el mundo de hasta dónde era capaz de llegar el espíritu del nazismo. Esta visión se vincula con la futura masacre de los judíos europeos, cuya mayoría vivía en los territorios de Europa oriental, que Hitler pensaba conquistar para Alemania. Y ambas tareas sólo podían realizarse por medio de una guerra.

El comienzo de la guerra y la ocupación de Polonia inició una nueva etapa: la concentración en los ghettos primero y luego, la deportación a campos de concentración. El régimen contaba con una enorme mano de obra esclava y gratuita para cubrir sus necesidades de producción económica. Para muchos historiadores, en este momento comienza la “solución final”, pues son miles quienes mueren en los ghettos por las condiciones de vida reinantes en ellos: hacinamiento, enfermedades que devienen en epidemias, hambrunas, muerte. Es el aniquilamiento silencioso. Escribió al respecto Haim Kaplan en su “Diario”:

“Lo extraño es que a pesar de todo esto sigamos viviendo. Desde fuera, nuestra vida da la impresión de ser de desprecio y de humillación, pero nuestras emociones humanas se han adormecido tanto que ya no sentimos y la conciencia del insulto, que suele estar arraigada dentro de cada ser humano, ya no surge en protesta, incluso ante el insulto más bárbaro y cruel. ¿Con qué se puede comparar esto? Con un perro rabioso que no le trata a usted con respeto. ¿Por eso va a sentirse usted insultado? ¿No

es así un perro? (...) Todo nos está prohibido y aún lo hacemos todo. Consumimos nuestra vida por medios prohibidos y no con permiso". Otro habitante del ghetto, Abraham Levin, escribe: "Uno de los efectos secundarios más sorprendentes es el aferramiento a la vida y la casi total ausencia de suicidios. Numerosos mueren de inanición, de epidemias de tifus o de disentería, los alemanes torturan y matan, pero nadie huye de la vida por voluntad propia. Al contrario, están atados a la vida por todos los sentidos, quieren vivir a cualquier precio y sobrevivir a la guerra. Las tensiones de este conflicto mundial histórico son tan fuertes que todos, los pequeños y los grandes, los ancianos y los niños, desean ver el desenlace de este gigantesco combate y conocer el nuevo régimen del mundo. Los ancianos tienen un deseo: ser agradados con el privilegio de ver el final, de sobrevivir a Hitler".

A partir de 1941 y desde la invasión a la Unión Soviética y hasta la finalización de la guerra, fue la etapa de los fusilamientos y la aniquilación en los campos de exterminio por medio de las cámaras de gas, fijas o móviles. Fue la manifestación más perfecta del funcionamiento del sistema: planificar, coordinar, ejecutar, administrar.

Las medidas empezaron a aplicarse también en los países europeos ocupados al extenderse la guerra y las conquistas territoriales. Estas alcanzaron a todos los judíos, ya que pocos eran los que tenían la posibilidad de escapar definitivamente a territorios de ultramar. Los nazis pudieron desplegar su política en muchos de los países ocupados, donde los gobiernos locales los imitaban debido al antisemitismo arraigado localmente. Tal fue el caso de Hungría, Rumania, Bulgaria, mientras que en otros, como en el caso de Dinamarca, les fue muy difícil llevar a cabo sus designios.

La invasión a la Unión Soviética llevó la persecución a su clímax. Se formaron grupos de tareas especiales con el objetivo de asesinar a los judíos, gitanos y comisarios políticos en los territorios ocupados. En el otoño de 1941 empezaron las primeras deportaciones del viejo territorio del Reich a los ghettos y campos de concentración en Polonia. En estos campos fueron también internados miembros de todos los pueblos europeos. Los reclusos de los campos perecieron también en masa debido a las ejecuciones, la alimentación inadecuada, las enfermedades crónicas y los suicidios. Los campos de concentración, al igual que los de exterminio, estaban normalmente conectados con fábricas medianas y grandes, en las cuales los reclusos eran obligados al trabajo forzado, hasta su extenuación o muerte. La mayoría de estas fábricas o empresas trabajaban para la SS. Los reclusos formaban la base económica de la organización.

A fines de diciembre de 1941 fue instalado en Chelmno el primer complejo de gaseamiento. La técnica ya había sido aplicada con anterioridad por los

nazis para librarse de los discapacitados físicos y mentales, una carga para un Estado que honraba la pureza y la perfección racial. Un importante paso en este desarrollo fue dado en la Conferencia de Wannsee, una convención de los altos burócratas de varios ministerios y oficiales de la SS, ante los cuales Heydrich explicó, el 20 de enero de 1942, sus ideas respecto a la “solución final”: *dado los peligros de la emigración en tiempos de guerra y dadas las posibilidades del Este, el Reichsführer y Jefe de la Policía alemana prohibió la emigración de los judíos; actualmente, la evacuación de los judíos hacia el Este reemplaza la emigración, como posible solución adicional. Estas operaciones tienen una importancia significativa para la próxima solución final de la cuestión judía, donde se tomarán en cuenta a los aproximadamente 11 millones de judíos distribuidos en los países europeos incluyendo a los países neutrales como Suiza, Suecia, España, Portugal, Turquía europea –que se mostrarían dispuestos a librarse de sus judíos– y países en guerra libres de la ocupación alemana, como Inglaterra e Italia.*

Por este tiempo empezaron a funcionar en forma regular las cámaras de gas en Auschwitz. La muerte de Heydrich en junio de 1942 no detuvo las matanzas. Empezaron las deportaciones a Auschwitz desde todas partes: Holanda, Bélgica, Francia, Noruega, Hungría, Italia, Grecia e incluso Argelia. El largo brazo genocida buscaba a los judíos a lo largo y ancho de Europa y aún más allá de sus fronteras. La historiadora Sarah Gordon sostiene que *“el exterminio sistemático, a diferencia de los pogroms esporádicos, sólo lo puede llevar a cabo un gobierno extremadamente poderoso y probablemente, sólo hubiera podido tener éxito en condiciones de guerra. Fue la llegada de Hitler y sus seguidores radicalmente antisemitas y su posterior centralización del poder las que hicieron posible el exterminio de los judíos europeos... Los procesos de exclusión organizada y de asesinato, requirieron de la cooperación de amplios sectores del ejército y de la burocracia, con la aquiescencia del pueblo alemán, aprobaran o no la persecución y exterminio que realizaban los nazis”.*

Sin duda, la inmensa mayoría del pueblo alemán al igual que los jefes del Partido, no entendía que el antisemitismo proclamado por Hitler significaba necesariamente la aniquilación física de los judíos. Pero los líderes nazis tenían indudablemente la voluntad y la intención de inculcar el odio racial como una base ideológica de la vida en el Estado nazi, por medio de la educación y la propaganda constante a la ciudadanía y especialmente, a la juventud alemana. Alemania fue inundada con una literatura pseudocientífica acerca de los problemas raciales, siendo incluida en materias escolares una abundante cantidad de principios antisemitas. De esta manera se fue intensificando sistemáticamente la preparación del clima para la “solución final” del problema judío: todo alemán, de cualquier sexo o edad, debía ser socio en esta gran aventura, nadie quedaba excluido de esta red de responsabilidades y complicidades. No habría

culpables e inocentes. Se creó así una densa red de coacción con epicentro en el Estado nazi.

Fuera de Hitler, todo el grupo de caudillos nazis –y no sólo quienes dirigían personalmente las acciones, como Goering, Heydrich y Himmler– sabía a dónde conduciría el antisemitismo racial, una vez tomado su total impulso. Los documentos comprueban los crímenes de los principales dirigentes del régimen nazi respecto a la matanza premeditada de millones de seres humanos, que no cometieron otro delito que tener una clase de sangre que, según los poderosos nazis, debía derramarse por el bien de la raza germánica.

Tanto la geografía como la historia europeas están atravesadas por la obsesión de esta masacre masiva, que comprende a judíos y no judíos. Obsesión que, instalada en la mente de Hitler hasta el día de la derrota final, se manifestó en su testamento político escrito el 29 de abril de 1945 a las 4.00 horas: *“No es cierto que yo o cualquier otra persona de Alemania deseara la guerra en 1939 (...) pero tampoco he dejado lugar a ninguna duda cerca de que si una vez más se vuelve a tratar a las naciones de Europa como si fueran sólo valores y acciones de bolsa, patrimonio de los conspiradores internacionales del dinero y de las finanzas –los judíos– entonces éstos cargan la responsabilidad real de esta lucha asesina, esa gente deberá también ser considerada responsable (...) Ante todo apelo a los dirigentes de la nación y a sus seguidores para que observen las leyes raciales con la mayor atención y luchen sin merced contra este envenenador de todos los pueblos del mundo, el judaísmo internacional”*.

La peor de las barbaries que el mundo conoció estalló en una Europa que creó los Derechos Humanos, una Europa embebida por más de mil años de cristianismo, de valores morales. La Shoá (Holocausto) es pues, para los europeos, un tremendo cuestionamiento. No hay un lugar en Europa que no recuerde la persecución, no hay una geografía libre de asociación con la presencia judía. El juicio histórico y moral es naturalmente independiente de las cifras de una estadística rigurosa. Estos hechos están más allá de la imaginación humana: tras esas cifras se esconde el sufrimiento y el padecimiento, el horror y la desesperación de seres humanos, que cualquier palabra o datos deben fracasar al intentar expresar lo inexpresable.

La “cuestión judía” es el centro de un crimen que no impide afirmar su especificidad. El Holocausto (Shoá) exhibe la coexistencia de una modernidad técnica y burocrática e ideas y prejuicios antiguos. No interroga solamente a la historia alemana y al antisemitismo europeo que proporciona el molde práctico y el cuadro mental a la persecución. Cuestiona sobre todo el poder moderno, el gobierno de los hombres fundado en una concepción biologicista de la existencia, la indiferencia de un mundo que no quería ver lo que estaba sucediendo, pero reconoce a aquellos que si vieron, que si arriesgaron, que si lucharon, que a pesar de la crueldad que deshumanizaba a sus víctimas antes de destruirlas,

siguieron siendo humanos, afrontando una de sus luchas más duras. El nazismo genocida ilustra la precariedad del ciudadano en una sociedad de masas sometida a un Estado totalitario. Es el autor, como dice Hannah Arendt, de *“la historia más difícil de contar en toda la historia de la humanidad”*.

Y como esta historia era difícil de contar, pasaron muchos años de silencio. Se pretendía echar un piadoso manto de olvido. Nadie quería recordar las pesadillas, los horrores; nadie quería escuchar las pesadillas, los horrores. ¿Pero como se podía reconstruir una sociedad bajo el olvido? ¿Cómo podía haber un nuevo comienzo sin memoria? Poco a poco, las víctimas salieron de su amargo silencio, poco a poco se comenzó a escuchar y prestar atención a sus relatos. De hecho, los silencios de la posguerra permitieron sostener la impunidad de los criminales. Por eso, en los años de la posguerra pudieron continuar las políticas genocidas de distintos gobiernos, porque la comunidad internacional no las pudo o no las quiso evitar.

Pero pensemos que el olvido es peor. Quienes quieren que olvidemos, de alguna manera están del lado de los victimarios. Recordar a las víctimas exige conocer la verdad. Nosotros tenemos el deber de transmitir estos acontecimientos a los jóvenes en particular. No somos tan ingenuos para pensar que solamente con la transmisión estaremos protegidos contra el regreso de la barbarie. Necesitamos educar, reconstruir los valores, la fe, la esperanza paciente, terca, obstinada, de que el mundo de mañana será mejor que el de hoy. Estas aspiraciones deben acompañar necesariamente nuestra tarea y nuestra mirada sobre nuestros jóvenes alumnos.

Daniel Feierstein

Doctor en Ciencias
Sociales, UBA.

El sentido político y el sentido ético de la calificación de genocidio: sus efectos sobre la construcción de la memoria colectiva

La discusión jurídica y académica sobre el sentido de los hechos de aniquilamiento sistemático ocurridos en la Argentina y en América Latina no se encuentra saldada y, por el contrario, dicha discusión probablemente continuará, tanto a través de los nuevos fallos jurídicos como en numerosos trabajos de científicos sociales.

Este breve escrito intenta sugerir que el sentido de los estudios sobre genocidio no puede estar desgajado o desinteresado acerca de los efectos políticos que produce o es capaz de producir sino que, por el contrario, debe hacerse cargo explícita y conscientemente de las consecuencias que acarrea cada uno de los modos de representar el pasado en sus posibilidades para el presente y el futuro. Si las ciencias sociales tienen la capacidad de fundar un relato sobre nuestra historia, es totalmente irresponsable creer que pueden desentenderse de los alcances de dicho relato en la construcción de la memoria colectiva.

No se trata simplemente de categorizar una experiencia histórica como genocida para justificar su inclusión en un corpus de análisis teórico. Eso sería apenas un momento de la producción intelectual, sin un fin en sí mismo si no se conectara con sus ramificaciones ético-políticas. Ni siquiera se trata, aun cuando sea mucho más relevante, de brindar las herramientas teóricas para avanzar en determinadas causas judiciales, un papel central de la práctica académica, pero que en modo alguno agota su sentido.

La comprensión de los hechos de aniquilamiento sistemático ocurridos en la República Argentina como una práctica social genocida puede permitir, por el contrario, la posibilidad de quebrar una concepción de los hechos individualizante y ajenizadora, que pretende reducir la anulación y clausura de una relación social a través del exterminio y el terror a la confrontación entre “bandos” alienados de la sociedad, extraños e irreconocibles, que habrían atravesado a la sociedad argentina casi sin modificarla, produciendo un número determinado de delitos puntuales (privaciones de la libertad, tormentos, homicidios, vio-

laciones, apropiaciones de menores) que serían apenas un problema entre los victimarios y sus víctimas directas (sobrevivientes, familiares o amigos).

Los propios modos de representar la experiencia del nazismo nos han demostrado la dificultad generada por perspectivas moralizantes, victimológicas o demonizadoras, que han tendido a escindir las consecuencias del genocidio nazi, incluso o particularmente del aniquilamiento sistemático de la población judía, de sus efectos en la reconfiguración de las relaciones sociales en la sociedad alemana o, incluso, en el ámbito de todo Europa. De este modo, se han invisibilizado diferentes procesos, entre los que quisiera destacar dos:

- a) por una parte, la faz concentracionaria del nazismo, su característica represiva contra la propia sociedad alemana, la que tuvo sus momentos más altos entre los años 1933-1934, 1936-1937 y 1944-1945, en tanto modalidad de reorganización de la sociedad civil alemana a través del terror ejercido en centros clandestinos de detención contra disidentes políticos, desocupados, homosexuales, delincuentes comunes, entre otros sectores,
- b) por otra, las consecuencias generadas en el contexto de las relaciones sociales europeas del aniquilamiento sistemático de dos de sus colectivos socio-culturales más relevantes (el pueblo judío y el pueblo gitano) y la destrucción parcial, expoliación y subyugamiento de un tercer colectivo nacional: los pueblos eslavos.

Estas invisibilizaciones simultáneas y la persistente y cansina referencia al nazismo como el “aniquilamiento de los judíos por el *mero* hecho de ser judíos” tendió a construir una representación del genocidio que, de ser una de las prácticas más espeluznantes de reorganización de relaciones sociales a escala nacional (alemana) y continental (europea) pasó a ser un problema de orden metafísico, radicado en la imposibilidad de explicar el origen del mal nazi, el por qué de la decisión del aniquilamiento de judíos ni las condiciones de posibilidad de dichas prácticas en la sociedad alemana o europea.

Es así que para los alemanes, la única conexión posible con los hechos era la que los hacía aparecer como perpetradores (más o menos “voluntarios”, más o menos cómplices), impidiéndoles observar, analizar e intentar procesar los efectos que las prácticas concentracionarias del nazismo habían producido en sus propias vidas, incluso en las de sus hijos y nietos. Para el resto de la población europea, el nazismo se transformó en una práctica que, siendo alemana su responsabilidad y judíos sus efectos, sólo cabía condenar enérgicamente, sin que dicha condena produjera modificación alguna en las representaciones de la propia participación (como perpetrador, como víctima, como testigo) de los hechos ocurridos.

El concepto de genocidio podría haber permitido, tanto a los alemanes como al resto de la población europea, avanzar en la comprensión de cuáles grupos habían sido destruidos y reformulados por el nazismo (y, entre ellos el primer

grupo-objetivo: la propia sociedad alemana), tratando de entender en cuantos sentidos Alemania y Europa habían sido transformadas –aún cuando el nazismo fue finalmente derrotado– al punto que resultaba difícil siquiera recordar aquella Alemania que el filósofo Herman Cohen llamara con amor la “patria judía” o aquella Europa cosmopolita, compleja, incipientemente multicultural. Por el contrario, la imposibilidad de incorporar la idea del aniquilamiento de grupos políticos en la Convención del Genocidio, la invisibilización de las decenas de miles de alemanes no judíos asesinados por el propio nazismo, la remisión de ese complejísimo proceso de reorganización a través del terror a “un problema judío” produjo el quiebre definitivo de las posibilidades de apropiación de la experiencia del genocidio nazi por parte del resto de la humanidad, para quien se transformó primero en un hecho innombrable y, más tarde, en una especie de entelequia metafísica ligada a la idea del “mal radical” y a un antisemitismo ancestral e inmodificable.

Del mismo modo, la experiencia argentina también produjo procesos de apropiación-ajenización, en este caso no vinculados a una identidad étnico-cultural (dado que la selección de las víctimas fue eminente, única y explícitamente política) sino al nivel de cercanía parental con los asesinados. Observar a la última dictadura como una serie de crímenes (incluso crímenes contra la humanidad) cometidos contra “población civil”, tiende a priorizar la comprensión de los hechos como una serie de violaciones individuales cometidas por el Estado y a ubicar como sus principales víctimas a quienes sufrieron en sus cuerpos dichas violaciones (los desaparecidos) o a sus deudos (madres, familiares, abuelas, luego hijos, por último hermanos, los distintos modos de relación parental con las víctimas). Quienes no tenían esta relación tendieron a producir, nuevamente, modos de ajenización de la experiencia represiva, en donde su vinculación sólo pasaba por el mayor o menor grado de empatía con las víctimas o sus familiares, pero empatía que sólo alguien relativamente externo o “ajeno” a los hechos podía transmitir o negar.

Incluso en las discusiones sobre los modos de representar la experiencia represiva argentina o el destino de los edificios que funcionaran como centros clandestinos de detención, la visión predominante tendió a establecer que era una discusión que sólo correspondía a los “organismos de derechos humanos”, catalogados como las “víctimas directas” de dichos procesos.

La “teoría de los dos demonios” contribuyó también a esta visión, que planteaba la idea de una sociedad pasiva, que se habría visto sacudida y agredida por grupos que se observaban como externos, marginales o alienados de la misma. Incluso las críticas a esta teoría que comenzaron a aparecer con más fuerza en la segunda mitad de los años noventa, terminaban en todo caso reconstruyendo teorías del “uni-demonio”, donde la lógica explicativa no variaba demasiado, al seguir considerando a este “demonio” como único responsable de una

agresión que, nuevamente, tenía como sus víctimas centrales a los familiares de los “desaparecidos”.

Que a partir del siglo XXI las ciencias sociales o los fallos jurídicos estructuren un relato de estos hechos como la planificación sistemática de un proceso genocida dirigido contra “el grupo nacional argentino” podría permitir, por el contrario, observar y analizar críticamente cuánto nos ha transformado el aniquilamiento, cuán nuestras son esas muertes y torturas (más allá de nuestra cercanía concreta con cada una de las víctimas), cuántas de nuestras parálisis, de nuestros miedos, de nuestras desconfianzas, de nuestras decepciones, de nuestras imposibilidades, miserias o límites son efectos del arrasamiento subjetivo que produce el aniquilamiento y el terror, ya no sólo entre quienes transitaron por la experiencia del campo de concentración por sí, o a través de un familiar, sino en el conjunto de quienes supieron acerca de la existencia de ese ámbito de terror, aun cuando lo supieran apenas a través del rumor, a través de ese modo cínico con el cual los perpetradores hacían saber a la sociedad acerca de la existencia del terror, como cuando el general Videla declaraba a la población que *“Los desaparecidos son eso, desaparecidos; no están ni vivos ni muertos; están desaparecidos (...) Los desaparecidos no están, no son, no tienen entidad, son entelequias, son incógnitas, no existen”*.¹

Son precisamente muchos de los sobrevivientes de la experiencia concentracionaria, nucleados en la Asociación Ex Detenidos Desaparecidos, quienes observaron con lucidez estos efectos sobre sí mismos, pero también sobre el conjunto de la sociedad:

“Como parte del “plan”, se contemplaba la desconfianza que el círculo de allegados al sobreviviente le profesaría. “Si tantos no volvieron y éste sí...”. Ni más ni menos que el “por algo habrá salido”. En una situación de terror y peligro real para los opositores a la dictadura, era sumamente difícil que éstos superaran la desconfianza y evitaran el aislamiento de los sobrevivientes. Si el mandato represivo para nosotros fue “aterroricen”, el mandato para los militantes no secuestrados, implícito en nuestra sobrevivencia, fue “desconfíen”. Con terror y desconfianza se aseguraba un largo período de desarticulación social, permitiendo a la dictadura su permanencia en el poder. (...) Los sobrevivientes fuimos comprobando que si contábamos lo que habíamos vivido, aterrORIZÁBAMOS, cumpliendo, en buena medida, los designios de los represores; y si

¹ Frase que Videla pronunciara en una conferencia de prensa producida durante la dictadura militar. En este caso, está citada de Eduardo Muller; *La dictadura del lenguaje*, Revista Psyche Navegante, N° 68, 2005, www.psyche-navegante.com, un trabajo muy lúcido sobre los efectos y retornos del aniquilamiento y la renegación en el lenguaje juvenil de las décadas de los años '80 y '90.

callábamos, contribuíamos al olvido de uno de los más trágicos períodos de nuestra historia. (...) De modo que contextualizar nuestro relato, contar todo lo que los desaparecidos protagonizaron en nuestro país (sus luchas, sus sueños, sus experiencias de vida) y no solamente el horror, ha sido nuestro modo de desbaratar el plan de los represores, que nos querían mutilados, temerosos, arrepentidos.”²

Los dispositivos concentracionarios cumplieron una serie de funciones simultáneas: desactivación de los sujetos y fuerzas sociales contestatarios, deshumanización de los mismos como modo de justificación y legitimación de la operatoria genocida, disciplinamiento y heteronomización social a través de la difusión del terror –un terror a la vez conocido y desconocido, que circula en base a rumores y que aprovecha las fantasías y miedos más recónditos para instalar su poder paralizante–, escisión de las víctimas del conjunto social a través de la difusión de la sospecha y la desconfianza sobre su “aparición” –en los casos en que esta aparición se efectiviza– y, consecuentemente, difusión de la “desconfianza” como conducta social generalizada, como supuesta defensa que recluye a los sujetos en su individualidad y clausura las posibilidades de articulación política, de solidaridad, de cooperación.

Uno de las consecuencias de estos dispositivos en el conjunto social la constituye la resignificación de la derrota como imposibilidad de la lucha, un modo de destrucción de la personalidad que opera como “arrasamiento subjetivo”, transformando a la derrota subjetiva en una negación de la posibilidad contestataria, generando un estado de “confusión”.

De allí la peculiar forma narrativa de muchos de los trabajos escritos durante las décadas del ochenta y del noventa sobre la experiencia argentina, que cuentan con una profusión de adjetivos destinados, con toda su crudeza, a los militantes radicalizados del período pre-genocida y genocida: mesiánicos, delirantes, irracionales, alucinados, escatológicos, siniestros, soberbios. Sinónimos hay decenas.

La mayoría de los autores de estos escritos –protagonistas de modo más o menos marginal de la historia que intentan analizar– llevan a cabo un acto de negación de su propia historia, que en verdad desnuda una “confusión” acerca de su propia identidad, al no poder elaborar su pasado. No se sienten parte de una generación derrotada sino que se comprenden a sí mismos como parte de una generación “equivocada”.

El matiz entre ambos términos no es en absoluto nimio, sino que expresa profundas connotaciones. Quien fue derrotado no reniega, sin embargo, de su historia: la analiza, trata de aprender de sus errores, de sus límites, de sus

² Asociación Ex Detenidos Desaparecidos, ¿Por qué sobrevivimos? Un debate que abre puertas, link en su página web, www.exdesaparecidos.org.ar

circunstancias. Las derrotas enseñan. Por el contrario, las “confusiones” paralizan, complementariamente a los modos de paralización del terror. Quien está confundido no puede continuar actuando. Su revisión de lo actuado lleva a negar las premisas y el sentido de su propia acción, entiende a su lucha como fútil, a su derrota como innecesaria, quiere volver el tiempo atrás como un modo ingenuo de tratar de recuperar a los muertos, a los aniquilados. Asume la culpa del genocida, una culpa que no le corresponde.

La operatoria que transforma “derrota” en “equivocación”, que reniega del carácter contestatario y crítico de aquellos años, que asume la imposibilidad de toda lucha por su posible final genocida y, subrepticamente, acepta las condiciones surgidas de la “reorganización” como las únicas posibles, como condiciones que, de mejor o peor manera, se deben aceptar y “digerir”, se articula con el sintagma abierto del “nunca más”.

Para que “nunca más el horror”, pues entonces “nunca más la lucha”. Para que “nunca más la muerte”, pues entonces “nunca más el espíritu contestatario, la posibilidad de la crítica, la solidaridad, la responsabilidad moral ante el sufrimiento”. Como el poder genocida queda intacto, pues entonces el único modo de garantizar el “nunca más” será que garanticemos “nunca más” equivocarnos, creer que podemos desafiarlo, imaginar que otras relaciones sociales son posibles, caer en la “ingenuidad” (alucinación, delirio, mesianismo) de una militancia radicalizada.

Con las utopías muertas, aunque no enterradas –torturadas y arrasadas en el espacio concentracionario y luego “desaparecidas”–, una parte importante de una generación derrotada, víctima de la *confusión* producida por el terror y el genocidio, se convierte en presa fácil para el individualismo, el “carrerismo” egoísta o cualquier otra religión posmoderna, maderos a los que asirse después de la tormenta “reorganizadora”.

Goffman distingue, en su lúcida obra sobre las “instituciones totales”, cuatro modalidades de adaptación: regresión, intransigencia, colonización y conversión. Es sobre esta última sobre la que trabaja Bettelheim, al analizar los modos por los que los internos del campo de concentración asumen los valores de sus victimarios.

Pero los intentos de “conversión”, sea en la sociedad general o dentro del campo de concentración, arrastran siempre una misma tensión, sea la conversión de tipo religioso, político o ideológico: los “conversos” no suelen ser aceptados, ni a un lado ni a otro de la muralla. Se encuentran obligados siempre a dar nuevas pruebas de su fe, a cada cual más profunda y más radicalizada. De allí, el reforzamiento de su *estado de confusión*. Sus antiguas ideas se aferran a ellos como una esencialidad de la que no pueden despojarse, y sólo las acciones más abyectas lograrían abrirles la posibilidad del diálogo con sus ex-enemigos, aunque muchas veces ni siquiera dicha abyección alcanza.

Como en numerosos casos los conversos no se encuentran en condiciones subjetivas de dar dicho salto moral, quedan sumidos en la confusión, a mitad de camino de su proceso de conversión, no pudiendo saldar las cuentas con su propia historia, no aceptando una relación placentera con su pasado –renegándolo como producto de su displacer–, pero no pudiendo tampoco ser aceptados por su otrora enemigos.

Entender este proceso es fundamental para poder confrontar con las lógicas de reorganización social genocidas y postgenocidas. El converso, finalmente, no es un perpetrador. Es una víctima, por más que cueste mucho entenderla como tal, particularmente en el plano de la evaluación moral.

La elaboración colectiva de la experiencia genocida requiere analizar, comprender, cuestionar y aprender de una profunda derrota. Pero, simultáneamente, requiere comprenderse como una generación de sobrevivientes, que necesita salir de la confusión y poder asumir dicho pasado para aprender del mismo y, sobre todo, para poder legar algo de ese pasado a las nuevas generaciones.

El papel de la educación en ese sentido es crucial, como uno de los ámbitos privilegiados de construcción de memoria colectiva. La discusión, por lo tanto, sobre cómo enseñar o transmitir los procesos genocidas cobra desde esta perspectiva una importancia que no queda sólo radicada a la menor o mayor justeza de cada definición, a la mayor o menor inclusión de determinados contextos históricos o interpretaciones sino a los efectos que ciertos modos de nominar y comprender las experiencias genocidas pueden generar en la capacidad de quebrar los modos de ajenización con respecto a las consecuencias del terror, construir diferentes, matizadas y ricas modalidades de apropiación y análisis crítico de estas experiencias en donde quizás el rol del docente no sea tanto el de transmitir información, sino el de interpelar (e interpelarse) con respecto a cuánto, y fundamentalmente cómo, el terror genocida ha atravesado sus prácticas pasadas y presentes, su propia concepción en tanto maestro o profesor, su propia mirada sobre el sentido del proceso educativo, las propias condiciones en que se ejerce dicho proceso en el presente, los propios obstáculos que encuentra en sí mismo y en sus estudiantes para desarrollar ese proceso de enseñanza, esa relación quebrada entre generaciones, esa pérdida de valor de la experiencia pedagógica como instancia de enriquecimiento y reformulación crítica.

Sólo esta elaboración colectiva de nuestro pasado –y cuando utilizo el término “colectivo” doy cuenta fundamentalmente del diálogo entre la generación que vivió el genocidio y aquellas generaciones que la suceden– puede colaborar en la construcción de un relato, un modo de memoria que, sin renegar del dolor de las pérdidas y de la necesidad de analizar las derrotas, pueda sin embargo permitir hacernos cargo de nuestro pasado, saber de dónde venimos para poder comenzar a soñar y planificar hacia dónde queremos dirigirnos.

Y tanto los trabajos académicos como los fallos jurídicos o las prácticas edu-

cativas deben poder inscribirse en esta necesidad colectiva, la posibilidad de discutir juntos diversos caminos para desandar la renegación y reencontrarnos, de algún modo, con nuestra historia y nuestra dignidad, como posibilidad (apenas una posibilidad) de construir un futuro más justo.

Hilda Sabato

Profesora en la UBA
e Investigadora del
CONICET.

Historia y memoria frente al pasado reciente

1. Me interesa reflexionar aquí sobre el lugar de la historia y de la memoria en la revisión del pasado reciente argentino, marcado por la etapa traumática de la dictadura militar, y en particular interrogar el papel que la disciplina de la historia y los trabajos de construcción de memoria colectiva, como dos formas diferentes de aproximación al pasado, pueden jugar en la educación de las nuevas generaciones. Es evidente que las experiencias que en ese sentido se han dado en torno a la Shoá operan como fuente de inspiración y de comparación para el caso argentino, así como las discusiones que se han generado en torno a otros casos de pasados hondamente traumáticos para una colectividad nacional, como el apartheid, por ejemplo.

¿Cómo encarar la revisión de nuestro pasado reciente y la reflexión sobre los hechos traumáticos experimentados por la sociedad argentina en función de la educación de las nuevas generaciones? Por cierto que no tengo una respuesta para esta pregunta, por lo que quisiera, más bien, ensayar algunos caminos posibles que a su vez nos plantean nuevos interrogantes. Y esos caminos me llevan a explorar dos formas diferentes de aproximación al pasado: la que ofrece la disciplina de la historia y la que se orienta al trabajo de construcción de memoria colectiva, para ver cómo pueden utilizarse, combinarse, contrastarse y alimentarse mutuamente en la tarea enorme de recuperación y procesamiento del pasado.

2. Comienzo, entonces, con esa distinción. Ya hace unos cuantos años, Yosef Yerushalmi, interesado en la construcción de memoria del pueblo judío, buscó distinguir el trabajo de memoria del que se realiza en sede historiográfica. Desde entonces para acá, la interpelación a la historia y los historiadores ha sido una constante por parte de quienes se preocupan por la memoria colectiva. Los historiadores, por su parte, también se han lanzado de lleno a abordar esa cuestión.

¿Por qué este interés en la dupla memoria/historia? ¿Qué ha llevado a los

historiadores, que hasta hace poco miraban a la memoria con desconfianza y buscaban precaverse de sus engañosos guiños, a incursionar en esas aguas peligrosas? Es que resulta evidente que la memoria se ha convertido en un tópico central en las sociedades contemporáneas. Se ha generado una verdadera “obsesión” por la memoria, como la ha llamado Andreas Huyssen (1995), que algunos denuncian como inflacionaria.

Historia y memoria son formas de representación del pasado, pero mientras la primera tuvo un papel público clave durante mucho tiempo hoy ha sido parcialmente desplazada de ese lugar por la memoria. Y esto se vincula con un segundo punto, el de la relación de cada una de ellas con los procesos de formación de identidades colectivas. La historia, como sabemos, fue central en la construcción del mito colectivo identitario más poderosos del siglo XX, el mito de identidad nacional. Pero ahora ha perdido ese rol legitimante a la vez que el pasado se ha abierto a apropiaciones e interpretaciones diversas. Surgen, además, nuevas identidades, y nuevas búsquedas de legitimidad para colectividades y grupos que elaboran sus propios mitos fundantes, diferentes del nacional. La memoria, como forma específica de apropiación del pasado, se vincula precisamente con esas búsquedas relacionadas a la construcción de identidades.

¿Cómo definir con mayor precisión a la memoria, y en particular, a la memoria colectiva? Aunque el terreno es muy controvertido, me gusta partir de una definición sencilla y a la vez operativa: la que introdujo el mismo Yosef Yerushalmi en su conocido texto “Reflexiones sobre el olvido” (2000). La memoria colectiva de cualquier grupo humano, sostiene, se construye rescatando del olvido aquellos hechos que se consideran ejemplares para dar sentido a la identidad y el destino de ese grupo. Hay otras definiciones, pero esta tiene la ventaja de que pone en primer plano una cuestión que me parece central al abordar el tema de las memorias colectivas: su construcción es una operación cultural que se funda sobre valores. El pasado se convierte en cantera para la recuperación de materiales y experiencias seleccionados y ordenados como relato que encarna a la vez que busca instituir un recuerdo ejemplar para un grupo humano determinado.

¿Cuál es el legado que se quiere constituir como tradición? ¿Cómo se abordan las experiencias traumáticas para el grupo? ¿De qué manera cada generación revisa y reconstruye ese pasado? A esos interrogantes agregó: ¿Cómo se vinculan las memorias individuales con las colectivas? ¿Cómo se articulan las memorias de grupos parciales dentro de un mismo colectivo? ¿Qué pasa cuando tomamos el caso de la nación, es decir, cuando hablamos de la memoria colectiva de ese grupo o colectividad humana particular e históricamente definido que es la nación y, que como bien ha señalado Hugo Vezzetti, no es un actor colectivo homogéneo (1996)? Dado que no hay un fundamento esencial permanente

en la colectividad nacional, coexisten memorias y tradiciones diferentes que, agregado yo, remiten a constelaciones de valor también distintas.

Si hoy, como dijimos, el pasado está abierto a distintas interpelaciones y apropiaciones, la rivalidad de memorias constituye un rasgo fundamental de toda sociedad que se quiera pluralista. Pero esa coexistencia no está asegurada; la memoria puede convertirse en esencialista, totalizadora, cuando grupos que propugnan una identidad sustancial intentan fundar dogmáticamente el futuro a partir de la remisión a un pasado estable depositario de valores de tradición. Los ejemplos no faltan. Por esta vía, hasta el terror y la persecución pueden llegar a legitimarse invocando “la memoria cultural, nacional y religiosa”.

En un registro un poco diferente, Charles Maier ha asociado lo que él llama “el exceso de memoria” con una tendencia muy actual en buena parte de Occidente a privilegiar la construcción de comunidades sólidamente homogéneas en términos culturales, que además definen su propia identidad a partir de una memoria en la que destacan su condición de víctimas de la historia previa. Maier sostiene que esta tendencia representa un alejamiento de cualquier política progresista de transformación, que busque fundar comunidades pluralistas, solidarias, sostenidas por la acción cívica compartida.

Si queremos una sociedad pluralista, entonces, tenemos que hablar de memorias en plural, pero, a la vez, si la nación es algo más que una sumatoria de grupos, si su misma existencia se vincula con un piso común de principios y valores compartidos (definidos en primer lugar, pero no únicamente, por la Constitución), debería ser posible construir memoria colectiva “nacional” a partir de ese piso, que reforzara esos principios y valores, los alimentara a través de procesos de selección y elaboración de su pasado y se abriera desde allí a otros relatos sobre ese pasado.

3. En cuanto a la historia, dijimos que como disciplina se ha desprendido en buena medida del papel legitimante del estado-nación que le correspondió durante casi todo el siglo XX, cuando la identidad “nacional” había logrado imponerse por encima de otras identidades, regionales, locales, de clase, de género, o etc. En nuestro caso, en la operación cultural de creación de una “nacionalidad argentina”, la historia jugó un papel central, proveyendo epopeyas, mitos, héroes y símbolos patrios. Hoy, como dijimos, la historia ya no ocupa ese lugar, y como consecuencia, ha perdido poder pero ha ganado autonomía, desprendida ya de sus imperativos teleológicos y de sus obligaciones identitarias.

La consolidación de la historia como una disciplina rigurosa ha creado una manera distintiva de relación con el pasado que supone una aspiración de conocimiento a partir de un conjunto de presupuestos, reglas y herramientas cognitivas específicas, destinados a explicar y comprender las acciones humanas. Aunque cambiante e inestable, ese conjunto pauta el trabajo de los historiado-

res y delimita el campo. En palabras del que tal vez sea el más reconocido historiador progresista viviente, Eric Hobsbawm, “La historia requiere distancia, no solamente de las pasiones, las emociones, las ideologías y los miedos de nuestras propias guerras de religión, sino de las aún más peligrosas tentaciones de la ‘identidad’” (2002: 415).

Ese proceso de autonomización ha contribuido –paradójicamente– a abrir el camino a otras formas de relación con el pasado, entre las cuales, como vimos, el amplio campo referido a la memoria social ocupa un lugar creciente. Historia y memoria son, entonces, formas de representación del pasado, pero mientras la primera se desembaraza de su papel legitimador de identidades, la segunda se vincula precisamente con su búsqueda y construcción.

Esta situación genera debates y controversias en torno a las relaciones entre ambas. Varias son las dimensiones que abarca esa discusión, que –muy esquemáticamente– transita entre, por una parte, quienes buscan subsumir la historia en la memoria, pues entienden a esta última como la única que remite a vivencias auténticas que permiten recuperar el pasado sin misticismos, y por otra, quienes quieren proteger a la historia de lo que consideran las trampas de la memoria. Entre ambos extremos se ubica una amplia franja de aquellos que apuestan a una relación “suplementaria” entre ambas, base de “una interacción mutuamente cuestionadora o un intercambio dialéctico abierto que nunca termina de cerrarse” (La Capra, 1998: 20).

No se trata, como se ve, de una relación fácil, como lo muestran las controversias relativamente recientes en torno a la historia y la memoria del Holocausto, por ejemplo. Algunos historiadores han reaccionado críticamente frente a quienes exploran ese pasado sin los recaudos de las reglas del oficio y el saber historiográfico. En una polémica reciente, el mismo Hobsbawm advierte sobre los problemas de una “era en que la condena moral reemplazó a la historiografía” (2000). En un plan más general, Roger Chartier señala el doble riesgo de la historia comprometida: la confusión entre la historia como saber crítico y controlable y las reconstrucciones de memoria, que mantienen con el pasado una relación afectiva y militante (2000).

4. ¿Cómo podemos vincular todo esto a nuestra propia realidad local? Se ha reflexionado mucho acerca de qué manera un grupo humano, una colectividad, una nación, recupera, elabora, enfrenta, situaciones traumáticas. En nuestro caso, ese trabajo está en pleno desarrollo, con todas las dificultades que una tarea de esa índole plantea. ¿Cómo rescatar del olvido futuro el pasado de la dictadura más sangrienta de nuestra historia e incorporarla a nuestra memoria colectiva?

Partí de la pregunta acerca de cómo revisar y elaborar el pasado reciente en función de su transmisión a las nuevas generaciones, interrogándome sobre el

papel que la historia como disciplina y los trabajos de elaboración de memoria colectiva pueden jugar en esa inmensa tarea. Como acabamos de ver, ambas formas de aproximación al pasado son diferentes, responden a imperativos y reglas distintas, cuyos límites son difusos y controvertidos. Al mismo tiempo, creo que las dos pueden combinarse, contrastarse, alimentarse mutua y, ¿por qué no?, conflictivamente.

Considero que en este marco, las relaciones entre historia y memoria se hacen inevitables, en las tres dimensiones que Elizabeth Jelin ha desagregado: la memoria como recurso para la investigación histórica, como fuente crucial “aún en sus tergiversaciones, desplazamientos y negaciones”; la historia como mecanismo a través del cual “cuestionar y probar críticamente los contenidos de las memorias” y, finalmente, la(s) memoria(s) como objeto de la investigación histórica (2002: 75).

Quisiera ahora arriesgarme un poco más lejos, para ver cómo se podrían combinar esas trabajos de memoria y de historia en la elaboración de nuestros tiempos traumáticos. Existen, como sabemos, diferentes versiones de ese pasado y la lucha por dar sentidos específicos a los contenidos de la memoria se multiplican y seguirán multiplicándose. Al mismo tiempo, si aspiramos a la construcción de la Argentina como comunidad fundada sobre los valores de la democracia, sobre el pluralismo, la vigencia de los derechos humanos, la igualdad y la libertad, debería ser posible la creación de un consenso, amplio, básico, y que será sin duda inestable, en la identificación, interpretación y rechazo del terror de esos años.

Contamos con materiales importantes para fundar ese consenso. Desde 1983 se han dado pasos en ese sentido, desde el informe de la Conadep y el Juicio a las Juntas hasta las denuncias y los procesamientos actuales. Ha sido un camino complejo, con idas y vueltas, con versiones encontradas, no siempre abiertamente desplegadas. Profundizar el consenso social en torno a los hechos a partir de los valores democráticos que hoy gozan aprobación colectiva, requiere continuar la revisión pero también avanzar en algunos planos y abordar otros hasta el momento escasamente explorados. Exige continuar en la búsqueda de la verdad sobre los crímenes y las violaciones de los derechos humanos. Exige, también, preguntarse por las condiciones de existencia de la dictadura militar. En ese sentido, la exploración del pasado anterior con todas sus complejidades es un paso indispensable para forjar acuerdos o fundar disensos en torno a las formas de ejercicio del poder y de las luchas contra el poder en el siglo XX. En particular, es importante discutir acerca de la cultura revolucionaria de los años 60 y 70 y de la concepción de la política como guerra. Tanto la condena anacrónica de esa cultura como su reivindicación nostálgica contribuyen a cristalizar mitos, a condensar contenidos estáticos para la memoria, en lugar de estimular el trabajo de permanente revisión que promueva nuevas interrogaciones. Tam-

bién es fundamental revisar el tiempo de la dictadura misma, lo que nos lleva a preguntarnos por cuestiones tan delicadas como la Guerra de Malvinas. O por lo que Jürgen Habermas ha llamado “la responsabilidad colectiva por el contexto social y cultural en el que los crímenes fueron posibles” (1994). En este caso también, pensar la sociedad como enteramente víctima o como culpable solo contribuye a desalentar el trabajo de memoria. Este trabajo implica, por el contrario, abrir el debate colectivo sobre todos estos temas en los que seguramente, deseablemente, habrá diferencias pero éstas estarán a su vez imantadas por los acuerdos básicos sobre los valores democráticos fundantes de nuestra argamasa social, ese piso compartido al que me refería antes. Incorporar esos relatos a la educación pero también abrirlos a la discusión de las nuevas generaciones resulta fundamental.

En todos estos terrenos, la historia como disciplina puede brindar sus propios insumos, exploraciones e interpretaciones fundadas sobre aspiraciones a la verdad de acuerdo a los métodos y los cánones de la disciplina. Con un mirada optimista sobre la investigación histórica, Yerushalmi señalaba que ésta puede actuar contra las cristalizaciones de la memoria individual y colectiva, abrirlas a la interrogación, cuestionar el conformismo, luchar contra la complaciente “memoria-hábito” (1989). En todo caso, es importante ser concientes de las diferencias entre una y otra forma de aproximación al pasado, explorar las potencialidades de ambas y también sus alcances y limitaciones. La tensión entre ellas es seguramente inevitable, pero en esa tensión puede encontrarse una fuente insustituible para despertar la interrogación abierta, sin imperativos impuestos ni esencialismos o verdades reveladas, que es la base de cualquier proceso educativo.

Bibliografía citada

- Chartier, Roger (2000): “La historia no terminó”, *Clarín*, 28 de agosto.
- Habermans, Jürgen (1994): “Overcoming the Past” diálogo entre Habermas y Adam Michnik en la revista *New Left Review*, No. 203.
- Hobsbawm, Eric (2000): “Cuando la pasión ciega a la historia”, *Clarín*, 2 de abril.
- Hobsbawm, Eric (2002): *Interesting Times. A Twentieth-Century Life*, Nueva York, Pantheon Books.
- Huyssen, Andreas (1995): *Twilight Memories. Marking Time in a Culture of Amnesia*, Nueva York y Londres, Routledge.
- Jelin, Elizabeth (2002): *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI de España Editores.
- La Capra, Dominique (1998): *History and Memory after Auschwitz*, Ithaca, Cornell University Press.
- Vezzetti, Hugo (1996): “Variaciones sobre la memoria social” en *Punto de Vista*, No. 56.
- Yerushalmi, Yosef (1989): “Reflexiones sobre el olvido” en: Y. Yerushalmi y otros. *Usos del olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión.

**Graciela N. de
Jinich**

Directora Ejecutiva
del Museo del
Holocausto.

Presentación del proyecto del Museo del Holocausto

La mesa está integrada por Teresa Maffeis, del Ministerio de Educación, y por Nejama Schneid, que es quien se encarga –dentro del Museo– de todo lo que tenga que ver con las visitas guiadas, con los sobrevivientes, con la tarea específica que vamos desarrollando en el día a día.

Comenzaremos las visitas que serán guiadas por los sobrevivientes Juan Lichtig, David Galante y Moisés Borowicz, a quienes agradezco profundamente su participación. Nos vamos a dividir en grupos para hacer las visitas. Pero antes me parece más apropiado contarles brevemente cómo nació la idea de este Museo.

¿Por qué un Museo del Holocausto aquí en Buenos Aires? Comienzo por las preguntas más frecuentes de quienes nos visitan. Turistas, especialmente de EE.UU. y Canadá, preguntan por qué un Museo del Holocausto acá, tan lejos en el tiempo y en la geografía, qué sentido tiene desarrollar este Museo en Buenos Aires, y lo que preguntan inmediatamente después es si hay información sobre Eichmann. Estos son algunos interrogantes que, en general, aparecen de gente que no pude entender que esta temática es una temática central. Tomo lo que decía especialmente hoy a la mañana Yosi Goldstein, uno puede hacer de éste un tema cerrado en la comunidad judía y para la comunidad judía o abrirlo como para que la humanidad toda entienda qué es lo que pasa cuando el hombre se transforma en una bestia. Tomando lo que Avni dijo ayer “Esto no es locura, esto no es lo diabólico. Estos son hombres que hicieron esto a otros hombres y en forma muy organizada: la industria de la muerte”.

Es desde ese lugar que está planteado este Museo, justamente para la reflexión. Para que cada visitante pueda repensarse y –así– proyectarse, pensando en el presente y en el futuro.

Hablando muchas veces con Nejama, sobre las características del pedido que el docente hace cuando solicita venir con sus alumnos, lo que en general sucede, es que esa solicitud tiene que ver primero con el compromiso de ese docente (y destaco especialmente del docente más que el de la escuela, en muchos casos). Los alumnos en general llegan con un conocimiento previo, aunque sea

mínimo, y no vienen acá por distracción o placer. Llegan con el conocimiento de lo que van a profundizar y, en muchos casos, lo que pide el docente es poder trabajar el tema de la Shoá, para luego, en el aula, trabajar el tema de la violencia en la sociedad de hoy o la dictadura. Entonces distintas áreas se pueden trabajar desde nuestra tarea cotidiana, con cada uno de aquellos que se acercan para poder ver hacia qué lugar quiere ese docente orientarse en función del conocimiento que pueda recibir acá.

Cada una de las visitas guiadas tienen un recorrido que comienza con la muestra permanente: “Imágenes de la Shoá y sus Resonancias en el Argentina”, que “cuenta” el antes, durante y después de la Shoá. Esta muestra permanente también nos cuenta qué pasaba en Argentina en aquel momento, como para también tener una idea del contexto. Este es un aspecto que, por lo menos en las charlas que yo estuve no se trató y hoy es un tema que se trabaja muchísimo y que nos sirve no sólo en relación a la Shoá sino también al terrorismo de estado en la Argentina.

En primer lugar cuando uno dice y lo “llevaron y le sacaron la vida”. De qué estamos hablando si no lo contextualizamos. Es decir hay un contexto y hay un antes. Si habláramos de la vida de los sobrevivientes: vivían tranquilos con sus familias, iban a la escuela; qué es lo que hacían. Para después poder decir “los llevaron, los arrancaron de esa cotidianeidad”. Asimismo es un tema muy importante para entender cuando decimos “en la Noche de los Cristales se quemó...” ¿Se quemó qué? ¿Se quemaron bibliotecas, se quemaron libros? ¿Qué significa cuando decimos esto? Que había bibliotecas, que había escuelas, que había instituciones educativas. Esto es lo que se destruyó, entre otras cosas, en la Noche de los Cristales Rotos, la Kristallnacht en el '38.

Si nosotros pensamos también en el lugar de los sobrevivientes y para nosotros, en esta casa, el lugar del testimonio es fundamental. Este segundo aspecto es lo emocional. Hay que conocer, hay que saber, hay que estudiar, La voz del testigo nos cuenta su historia y la emoción que produce el encuentro con el sobreviviente, el testimonio directo; la persona que lo vivió nos relata qué le pasó. Un punto fundamental que resulta a la vez motivacional. Para comenzar a investigar, para acercarse a la biblioteca, para saber si el salvoconducto de Eichmann es el original o no, para saber qué sellos tuvo, y aquello que nosotros podemos ir dando a partir del testimonio del sobreviviente (o de films testimoniales como los que ustedes han recibido junto a otros materiales), hace fundamentalmente que se acerque al tema el joven que quiera acercarse, el docente que quiera hacerlo. Es la historia viva que nos está contando qué le pasó.

Asimismo destaco el “modelo de resiliencia” que resultan ser las personas que pasaron por semejantes desastres y atrocidades del ser humano contra el ser humano y pueden “volver” a ser personas tan dignas como David, como Juan y como Moisés. Cómo uno puede reconstruirse, cómo uno puede rearmarse y armar familia.

Estos son algunos temas... y otros que van surgiendo. Temas de la ética. ¿Recuerdan hace unos tres años, un caso titulado por los medios “tres skinheads maltrataron a un chico judío en la calle”, los chicos no eran skin heads y eran además menores de edad. El juez Rafecas tuvo este caso y decidió convocarlos, junto a sus padres, a este Museo. Hizo él mismo una visita guiada. A partir de esa visita guiada, cuando a los tres días los medios se enteraron y ya pudimos darlo a conocer, esto nos dio la posibilidad también de que magistrados, no sólo docentes, se enteren que puede hacer docencia. Porque fue un ejemplo de docencia lo que Rafecas hizo en relación a estos tres jóvenes que vinieron con sus familias acá. Sólo en el final, en la última media hora, el Juez me pidió que me acercara también. No había nadie más en el Museo, porque se cerró al público en general que suele visitarnos. Y esta gente, especialmente los padres me pedían perdón. ¿A mí? Pero no es a mí a quien le tienen que pedir perdón, es justamente al joven que fue agredido. Creo que puede haber servido también a esas familias para ver que es lo que está pasando dentro de la familia. Uno de los chicos era como lo cuenta el mismo Daniel Rafecas, un poco más violento. Ese chico es Testigo de Jehová. Su madre, quien estaba más que asombrada me dijo: “No puedo entender que mi hijo, Testigo de Jehová (también perseguido por el nazismo) se haya comportado así con un chico judío”. Yo les puedo decir, lo que aquí pasó, es algo ejemplar. Lo que sucedió en este Museo en dicha ocasión y la reacción del Juez, fueron ejemplos.

Comento ahora respecto de una escuela que la semana pasada nos visitó. Se trataba de 30 jóvenes de una escuela de Laferrere. No voy a decir el nombre de la escuela. Vinieron los jóvenes con sus madres y con un profesor. Recorrieron, hicieron toda la visita guiada, estuvieron con un sobreviviente. Una madre nos dejó una carta dirigida a las autoridades del Museo, en la que nos dice que las autoridades de la escuela no querían hacer esta visita y buscaban distintas excusas. Así fue que las madres decidieron que este era un tema central y por eso ellas mismas asumían el compromiso y acompañaron a sus hijos y apoyaron al profesor en esta iniciativa. Nos dejaron un agradecimiento y hasta una poesía escrita por una mamá. Me parece algo extraordinario lo de estas madres y este docente. ¡Qué mala actitud de la escuela! Pero son cosas que suceden. Pero tomemos estos acontecimientos como tomamos como concepto educativo destacado el de Justos entre las Naciones (los que se comprometieron y arriesgaron sus vidas, para salvar gente).

En relación a este Museo les cuento que hace 14 años un grupo de gente comprometida, algunos de ellos sobrevivientes, y también hijos de sobrevivientes, consideraron que el tema del Holocausto había que enseñarlo; había que darlo a conocer. Comenzaron a reunirse para ver qué es lo que podían hacer. Pasado un tiempo nos dimos cuenta, porque en ese momento yo era la directora de esta Fundación Memoria del Holocausto (todavía no había Museo), de que había muchas cosas por realizar. Nos reuníamos en una piecita muy chiquita

y las reuniones más grandes en la AMIA, en el edificio volado de la AMIA. Esas reuniones mostraron que esa Fundación Memoria del Holocausto tenía mas requerimientos que las que en principio se pensaba (canales de televisión, revistas, periodistas mostraban interés). Así empezó a crecer el proyecto hasta que esa misma comisión directiva pensó; ¿por qué no pensar en un Museo? Y así fue que el Estado Nacional, dio la posibilidad de recorrer casi 50 casas. Llegamos a este edificio cedido por el Estado Nacional por 99 años para que desarrollemos nuestra misión de transmitir, recordar, conmemorar, homenajear. Porque aquí también hacemos eventos que tienen que ver con conmemoraciones, para que los sobrevivientes tengan también su espacio de recuerdo. Van a ver la Sala de la Memoria, donde hay placas de recordación de gente asesinada durante la Shoá, y de sobrevivientes del Holocausto ya fallecidos.

Otro tema que quería comentarles sobre esta casa, además de la biblioteca y la videoteca y del préstamo de materiales, organizamos y muchas veces somos intermediarios de Seminarios que se desarrollan en el Museo de Yad Vashem de Jerusalem, así como en el Museo de Houston sobre el Holocausto, por supuesto.

Un comentario más, que tiene que ver con los DVDs que recibieron y de qué se trata. Son cinco films de 56 minutos cada uno, hechos en formato de televisión y que tienen que ver con la Fundación de Steven Spielberg. Dicha fundación, la Shoah Foundation, ha tomado testimonios video grabados a sobrevivientes de la Shoá judíos y no judíos, testigos de que el Holocausto ocurrió, en todo el mundo. Steven Spielberg pidió a destacadas figuras del cine que pudieran hacer cada uno un film testimonial. En la Argentina lo hizo Luis Puenzo. Como también tengo el honor de dirigir la Fundación de Steven Spielberg desde Argentina para Sudamérica, se los recomiendo. Cada uno de ustedes encontrará múltiples actividades a partir de y con estas películas. En ellas encontrarán la historia del Holocausto con el testimonio de los sobrevivientes. Estas películas juntan la historia y la emoción.

Son los materiales de este Museo:

- Nuestra Memoria
- CD interactivo Fragmentos
- Shoá en 10 láminas

Ustedes se llevan en ese tubo algo que después van a trabajar en uno de los talleres, y que son 10 láminas. Esas 10 láminas se pueden transformar en una muestra itinerante, para el aula, para la escuela, para la comunidad educativa. De ahí se puede empezar.

Empezamos con las visitas guiadas. Nos dividiremos en tres grupos, liderados por Moisés, David y Juan.

Esta casa está abierta para todos y cada uno de ustedes. Continuemos en contacto.

Pedro J. Boschan

Psicoanalista.
Sobreviviente de la
Shoá.

Dolor, trauma, resiliencia: la construcción de la memoria colectiva

Voy a encarar una serie de temas desde una doble vertiente personal: como sobreviviente, integrante del grupo de Generaciones de la Shoá, y como psicoanalista y docente de Salud Mental; elecciones profesionales nada fortuitas, así como no lo es el haberme dedicado dentro del Psicoanálisis a las líneas teóricas que enfocan lo traumático.

Los temas que quiero abordar son:

- La importancia de la construcción de la memoria colectiva en la identidad de una cultura, y de la puesta en palabras para la inscripción de esta memoria colectiva, así como la comprensión de las fuerzas antagónicas que se oponen a ella, tanto a nivel individual como en el ámbito de los lazos familiares, y a nivel socio-cultural.
- El costo de lo silenciado a nivel individual, vincular o social, y el trabajo psíquico que implica poder superarlos, especialmente en sobrevivientes y sus entornos.

Como lo señala Claude Nachin, en *El psiquismo ante la prueba de las generaciones*, (Ammorrtu 1995): “Sin duda es deseable que el conjunto de las cosas pueda, a largo plazo ser puesto en palabras, de modo que esto pueda ser inscripto en la memoria de la humanidad y ante todo de las personas directamente implicadas, de su familia y sus descendientes. Pero hay horrores y temores que no tienen palabras a su medida y que, además, difícilmente encuentren oídos que puedan escucharlos y comprenderlos, de modo que el sobreviviente de un drama en principio necesita de un largo período, varios años, para realizar un cierto trabajo psíquico silencioso”. Estamos en la etapa de transformar este trabajo psíquico silencioso que nos sentíamos encomendados a realizar, el deber del sobreviviente; esto que hacemos juntos aquí es construcción de una memoria colectiva.

¿Qué entiendo por trauma? Lo pienso como un efecto sobre la mente y el cuerpo de los individuos, las familias o las sociedades, de un efecto de violencia exterior que por determinadas circunstancias no puede ser procesada. Veremos luego algunas de estas circunstancias y como impiden el procesamiento mental: su inscripción, representación y por lo tanto sus posibilidades de ser elaboradas. En este impedimento inciden tanto la intensidad de la violencia ejercida, la sensación de indefensión frente al impacto, así como el entorno social, tanto el entorno en el que sucede lo traumático como la situación ulterior que permitiría procesar la experiencia.

La ruptura de la sensación de continuidad y previsibilidad de las coordenadas espacio-temporales del mundo en que vivimos, (“esto no puede suceder”), la imposibilidad de comprender lo que a uno le está sucediendo; la pérdida de las apoyaturas de origen social que son sustento de la subjetividad; el ataque a la percepción de la realidad y la imposición de su desmentida; todas estas características hacen que no sólo el hecho sea traumático, sino que hay una violencia enorme en cómo debe entenderse el hecho. En el caso de la Shoá, a esto debemos agregar el tema del ataque a la identidad como factor traumático. La identidad y la pertenencia tienen que ver con la posibilidad de ligar experiencias. El ataque a la identidad es un factor del trauma; el malestar se incrementa por factores de exclusión, fallas solidarias, alteraciones en la pertenencia, caída de las garantías; el derrumbe simbólico impide construir e integrar la realidad.

Así, lo traumático no se refiere solamente a eventos, aun a eventos corporales, sino también a una imposibilidad de significación de los eventos. Esta imposibilidad puede provenir del propio sujeto, de su entorno vincular o social y ello hace que el hecho adquiera una cualidad traumática, mayor aun que el acontecimiento en sí mismo. A veces el impedimento para significarlo se debe al temor a quedar paralizado y morir, o los sentimientos de culpa que su semantización genera. Como sobreviviente muchas veces uno no puede hablar de estas experiencias; cuando finalmente, sostenido por sus pares (y en este sentido la experiencia del grupo de Generaciones de la Shoá, como un grupo autocordinado fue impactante), cuesta mucho que a uno lo escuchen. Por ello un seminario como este es de tanta trascendencia para la memoria colectiva.

El psicoanálisis en sus orígenes fue una teoría de lo traumático: Freud descubre que los síntomas histéricos se originan en traumas de naturaleza sexual; a pesar de ello, el tema del trauma luego fue bastante abandonado en psicoanálisis y recién se reconsideró su importancia en las últimas décadas. Una notable excepción a esto fue el analista húngaro Sándor Ferenczi, quien a fines de la tercera década del siglo pasado profundizó y estudió muy minuciosamente los efectos del trauma en la mente. En particular me interesan para nuestra

discusión los conceptos de desmentida y de fragmentación. Las descripciones que hace Ferenczi de estos mecanismos se reencuentran dramáticamente en los testimonios de los sobrevivientes.

La desmentida se refiere a una imposición psíquica violenta, tendiente a desmentir una percepción: sea esto actual, “esto que ves no existe, o no es lo que parece” sea sobre la memoria de hechos reales. El ejemplo más dramático es el de los negacionistas, sosteniendo que la Shoá no existió. Pero una desmentida lo es cuando esta negación es aceptada por la víctima como si fuera su percepción o recuerdo verdadero. Lo vemos con terrible frecuencia en familias donde el abuso sexual es desmentido por todo el discurso del resto de la familia.

La fragmentación implica una ruptura en el sentimiento de integridad del Yo del sujeto. Para poder soportar una realidad intolerable, el Yo se parte en muchos fragmentos que pierden la conexión entre sí, y de ese modo se produce una especie de estado de confusión anestesiante.

Es muy importante tener en cuenta la diferencia entre el conocimiento racionalizado, intelectual, distinto del desconocimiento pero también del conocimiento vivencial: no es lo mismo tener un archivo de los hechos que ocurrieron, que darse cuenta de lo que implican para mí y para nosotros (todos).

Otro aspecto importante que señala Ferenczi, es como muchas veces la víctima se identifica inconscientemente con el sentimiento de culpa no experimentado por el agresor. Debiéramos preguntarnos en que medida esto incide en la “culpa de sobrevivir”, como habiendo transgredido esa “norma” que decretaba inexorablemente nuestra exterminación; o en la dificultad en ser escuchados.

Consideraremos la idea del trauma como un vacío. Vacío de “algo”, de representación, de integración: duelo inelaborable por falta de ese algo, que los analistas llamamos “representación”. Este vacío surge de la desmentida, individual o social. Podríamos decir que lo traumático es una mano que surge de la oscuridad reclamando ligadura y alguien capaz de brindársela. Construir una memoria colectiva es reconstruir a partir de un relato compartido y compartible, con las limitaciones que cada relato tiene en tanto es sólo una visión fragmentaria de la realidad, pero no es arbitraria ni totalmente subjetiva. Aquí la diferencia entre realidad material, histórica y psíquica es pertinente.

En relación a este vacío, surge el concepto de lo indecible. Fallas en las representaciones que estuvieron interrelacionadas y que se desconectaron por vía del trauma.

Otro tema es el del dolor y la resiliencia. Hay distintas clases de dolor: hay un dolor por las pérdidas y otro dolor, un dolor que nosotros analistas llamamos narcisista, el “dolor de ya no ser”, el dolor por el uno mismo que era antes o que hubiera podido ser si todo esto no le ocurría, así como el dolor de sentir que el mundo es un lugar donde estas cosas pueden ocurrir. Para muchos sobrevivientes que además sufrimos de distintos modos la persecución durante

la dictadura militar, esto ya era un “replay” de algo que uno sentía que había quedado atrás, en la historia y que volvía a ser presente

Ciertos grados de sufrimientos, de padecimientos tienen que pasar por experiencias de dolor para poder transformarse... ¡es más! la idea de la resiliencia es la idea de que lo traumático se transforma. En realidad, se establece en la presencia de un otro significativo con el cual se produce nada menos que esa transformación que es de otro nivel. Así, el trauma deja de ser un destino, deja de ser solamente un fenómeno desorganizativo para ser un punto de partida de una transformación. Esa transformación implica una cuota de dolor casi necesaria para salir de ese sufrimiento crónico.

Yo personalmente pienso, en especial en estos últimos años a raíz del trabajo con sobrevivientes de la Shoá, que hay dolores que son muy difíciles de integrar. Y entonces uno se pregunta ¿qué pasa con ellos? ¿Cómo se vive con ellos?

Además del dolor propio, también es importante como pensar el temor a causar dolor. Entre los hijos de sobrevivientes, ¿preguntar o no preguntar por temor a causar dolor en sus padres; en los sobrevivientes, contar o no contar por temor a causar sufrimiento en los hijos? A su vez, contar o preguntar, poner sentido, es el camino para aliviar este sufrimiento.

La resiliencia se refiere al individuo que tiene posibilidad reparatoria a pesar de lo significativo y de lo traumático de lo que pasa en el medio. Si no se refiere a eso, no es resiliencia. Resiliencia no es todo, resiliencia es la condición de reparabilidad. Esto por supuesto no significa que es una reparación que no deja profundas huellas; pero es lo que permite el pasaje del resentimiento a la solidaridad.

Soportar el dolor habla de la fundamental función del “soporte” en la posibilidad integrativa del dolor. Por eso la dificultad del poder contar si un entorno impone una desmentida; y cuidado, la desmentida puede no ser sólo de los hechos, sino también del “colapso en la estructura simbólica social” que lo ambienta.

En eso reside la diferencia entre la resiliencia y la sobreadaptación, que si bien en determinados momentos es un instrumento de supervivencia, implica el empobrecimiento y la vulnerabilidad del sujeto.

La otra cuestión es que el concepto de “resiliencia” es impensable fuera de la definición de condición traumática.

Así, la idea de resiliencia es que lo traumático se transforma en presencia de lo que permite darle sentido. Atención: este sentido puede ser distorsionado. El pacto denegativo (Kaës) contribuye a impedir poner un sentido. Por lo contrario, la capacidad de recuperación, la actividad de significación como es este evento de construir una memoria colectiva, buscan esta puesta en sentido, y su transmisión transgeneracional: no es sólo procesar lo que pasó sino generar las fuerzas necesarias para luchar contra su destructiva repetición. Por supuesto, esto no es la meta, es el camino a ser recorrido entre todos.

Sandra Raggio

Coordinadora del
área de Investigación
y Enseñanza de
la Comisión por la
Memoria. Provincia de
Buenos Aires.

¿Qué se puede aprender “mirando las penas de los demás”?

“¿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”.

SUSAN SONTAG

“Sobre la fotografía”

Cuando el ejército norteamericano llegó a los campos, aún estaban los rastros vivos del horror, cientos de deportados famélicos, pilas de cadáveres y todas aquellas imágenes que luego recorrieron el mundo. Para los generales norteamericanos no habría nada más contundente y aleccionador para el futuro de la humanidad que aquellas imágenes. Como dice Sanchez-Biosca: “era necesario levantar acta de su existencia para que nadie pudiera jamás negar su realidad. Levantar acta de lo inverosímil exigía, lo sabían, una puesta en escena de la desnudez y una orientación hacia el trauma visual” (Sanchez-Biosca, 2001:284)

Los registros eran a la vez una acusación (de hecho parte de las imágenes se proyectaron en los procesos de Nuremberg), y una forma de pedagogía, una pedagogía del “horror”. El “ver a manos llenas” parecía el mejor antídoto contra la repetición. Esta certeza estaba basada en dos supuestos: el primero, que estás imágenes eran capaces de re-presentar (de traer al presente) aquellos hechos y dar cuenta de la experiencia; el segundo, que su recepción (que nos convierte en testigos) transmitiría un sentido unívoco: el rechazo. Mostrando el horror podríamos salvar al mundo de él.

La confianza en la transparencia tanto del registro como de la recepción,

sería puesta en duda, no sólo por los especialistas, sino por los mismos sobrevivientes. Semprún lo dice:

“Las imágenes, en efecto, aun cuando mostraban el horror desnudo, la decadencia física, la labor de la muerte, eran mudas. No sólo porque habían sido rodadas, según los medios de la época, sin toma de sonido directa. Mudas sobre todo porque no expresaban nada preciso sobre la realidad mostrada, por que sólo daban a entender retazos mínimos de ella, mensajes confusos (...) Sobre todo, se habría tenido que comentar las imágenes, para descifrarlas, inscribirlas no sólo en un contexto histórico, sino en una continuidad de sentimientos y de emociones. Y este comentario, para acercarse lo más posible a la verdad vivida tendría que haber sido pronunciado por los propios supervivientes: los aparecidos de esta larga ausencia, los Lázarus de esta larga muerte. En resumen, se tendría que haber tratado la realidad documental como una materia de ficción” (Semprún, 1995: 217-218).

El escritor, fiel a su oficio, introduce aquí dos cuestiones que son claves en el problema de la transmisión ya que remiten a la cuestión de la representación: el testimonio y la ficción. Para Semprún, sobreviviente de Buchenwald, para hacer verosímil la experiencia hace falta “un poco de artificio”. Para que sepan hace falta que “vean” pero también que “crean”.

Sin embargo Primo Levi, en su intensa convicción de que había sobrevivido sólo para contarlo, en su mismo testimonio haría la advertencia: a pesar de su laboriosa escritura, nunca lograría narrar a los “hundidos”, que son quienes portan la experiencia total del horror, que como tal permanecerá inenarrable, siendo al mismo tiempo intransmisible y por efecto, incomprensible. Aún así, Levi nunca dejó de testimoniar.

La película *Noche y niebla* (Alain Resnais, Francia, 1956) que acabamos de ver, no contiene imágenes “desnudas”, también cuenta con la voz del sobreviviente, Jean Cayrol, y apela al artificio cinematográfico. *Noche y niebla* a través de sintagmas cinematográficos además significa, interpreta. El color es el presente, el blanco y negro es el pasado, ambos hablan del horror.

Las tensiones de las que hasta aquí hablamos, están presentes a la hora de enseñar las experiencias extremas que asolaron el siglo pasado y que parecen no haber cesado con el recién iniciado siglo XXI. Esta repetición que anticipaba Adorno en su famosa conferencia “La educación después de Auschwitz” pone aún más sombras sobre esta suerte de pedagogía del horror, del ver a manos llenas. ¿Cuántas imágenes como estas pudo ver Susan Sontag a través de su vida? ¿Qué aprendemos al mirar el dolor de los demás? ¿Cuánto de placer y fascinación encontramos en este regodeo con la crudeza de los hechos? La cultura audiovisual del siglo XX y del XXI está atravesada por estas imágenes, recrea-

das algunas veces por la ficción cinematográfica e incluso por el melodrama televisivo. A las viejas se les suman otras, Vietnam, Ruanda, Kosovo, Irak.

¿Qué transmitir? ¿Para qué transmitir entonces ante la desesperada constatación de que el horror se repite? He aquí la lección: aunque extrema, la *Shoá* no es única, excepcional ni incomparable. “La barbarie late en el corazón de la civilización”, afirma Adorno. Late entre nosotros, late “en” nosotros.

Cuando Resnais hacía *Noche y niebla*, para la conmemoración del décimo aniversario de la liberación de los campos, en Argelia el Ejército francés inauguraba nuevos mundos concentracionarios, no eran idénticos, pero sí eran análogos.

En la Argentina nos enfrentamos desde hace treinta años al desafío de intentar comprender lo que pasó durante la última dictadura militar. Digo treinta años, porque no hubo que esperar al fin del régimen para comenzar a elaborar y significar lo que había sucedido, fue en el transcurso mismo de los hechos en que comenzaron a producirse sentidos sobre los acontecimientos, tanto en el discurso legitimador de los militares y otros estamentos de la sociedad civil, como en la denuncia permanente de los crímenes y demás políticas desplegadas en las acciones de resistencia. Incluso creo que las matrices de aquellos discursos siguen dando forma a los actuales.

¿Qué “imágenes” tenemos en la Argentina para representar el mundo concentracionario? Allí no penetró una cámara testigo que registrara la vida en los centros clandestinos de detención durante la última dictadura militar. Contribuyó a ello, además de la clandestinidad de la acción represiva el tiempo con que el régimen contó para borrar las huellas de los crímenes, antes de entregar el poder a un gobierno democrático. Impidieron así que, como en las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial y la caída del nazismo, se produjeran documentos visuales y audiovisuales de los restos dejados del exterminio.

Sólo contamos con un registro visual de este tipo en la Argentina: las fotografías conservadas por Víctor Bastera, sobreviviente de la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA).

Fue el Nunca Más “el acta labrada del horror” y su base documental fueron los testimonios aportados por los sobrevivientes. Es decir, la mayor parte de las imágenes sobre el mundo concentracionario han sido producidas por los sobrevivientes a través del relato de su experiencia en los centros clandestinos de detención. El testimonio es el que pone en marcha “ese pequeño cine que tenemos en la cabeza”, del que habla Morin (Morin, 2001:181). El ojo del testigo reemplaza a la cámara ausente, pero a diferencia de la máquina que graba “lo que pasó”, el sobreviviente evoca el pasado a través de sus recuerdos y representa “lo que vió-vivió”. Su relato es el que nos induce a producir las imágenes inexistentes.

Los testimonios adquirieron valor de prueba jurídica en los juicios a los re-

presores y desde allí han tenido una centralidad clave en la transmisión y sobre todo en la construcción del verosímil, que preocupaba a Semprún. Hoy –no fue así siempre– los relatos de los sobrevivientes son los que convencen de que el horror efectivamente sucedió. Su presencia es reveladora de la experiencia y además su voz tiene una fuerte autoridad pública en las definiciones de las políticas de la memoria que el estado despliega.

El testimonio tiene así una centralidad clave en las políticas de transmisión. Para algunos filósofos de la educación como Joan Mèlich, por ejemplo, esta centralidad está fundada en la posibilidad de construcción de una nueva subjetividad que se produce en el receptor del testimonio, en este caso las nuevas generaciones, que dan acogida en su sí mismo a la experiencia del Otro, ya ausente. “Me constituyo en subjetividad humana en respuesta al dolor y al sufrimiento del otro”, afirma. Cuestión no menor, en tanto como lo señalara Adorno en la conferencia ya citada, los victimarios pudieron serlo precisamente por su incapacidad de pensar al Otro, sus víctimas, como un sí mismo.

Sin embargo, y a pesar de las esperanzas puestas en la capacidad de las imágenes, por un lado, y en la narración testimonial, por el otro, en definitiva de la apuesta a la memoria como antídoto contra la repetición de la barbarie; el relato del horror no ha implicado la superación del pasado ni el alivio ante una posible recaída.

Susan Sontag en uno de sus últimos ensayos, “Ante el dolor de los demás” reflexiona en torno a los efectos que producen las fotografías de la guerra. Parte de aquella pregunta que se hiciera Virginia Woolf, en el período de entreguerras, acerca de si era posible parar la contienda a partir de la difusión de las fotografías de aquel horror. Sabemos la respuesta: no fue posible.

Mirar, y yo agrego, escuchar, es un acto polisémico. Afirmaba Sontag,

“Son múltiples los usos para las incontables oportunidades que depara la vida moderna de mirar –con distancia, por medio de la fotografía– el dolor de las personas. Las fotografías de una atrocidad pueden producir reacciones opuestas. Un llamado a la paz. Un grito de venganza. O simplemente la confundida conciencia (...) de que suceden cosas terribles” (Sontag, 2003:21).

Algo similar ocurre con la memoria, o mejor dicho con la(s) memoria(s). Todorov presenta los dos tipos posibles, la ejemplar y la literal. La primera sería la buena memoria, aquella que transforma al acontecimiento extremo en un *exemplum*, donde comparar y construir analogías de cara a los hechos del presente, la segunda sería la mala memoria, la que se basa en la repetición y reclama la unicidad del acontecimiento, la excepción, lo irrepetible y se desprende así del presente, atando la memoria al pasado. He aquí la discusión en torno a los

usos y los abusos de la memoria, como así también, a las posibilidades de instrumentalización del pasado. Lo que falta decir es que la memoria se escribe en plural. No hay “una” memoria sobre el judeocidio, incluso no hay una forma de nombrarlo, como tampoco una única memoria sobre la dictadura militar. Pero no sólo no son únicas sino que están en tensión entre sí, disputando los sentidos asignados a las experiencias pasadas.

Así como tampoco, tal como lo señala Primo Levi, ni aún en el universo concentracionario el mundo se divide entre víctimas y victimarios sino que existe esa “zona gris” donde las fronteras se difuman. Las situaciones extremas conviven con la normalidad, los límites de una experiencia humana coexisten con vidas cotidianas donde nada de esto es vivido como tal. Dice Todorov que estudiar las situaciones límites ayuda a comprender la vida ordinaria, o en términos de Bauman que afirma que las situaciones extraordinarias surgen de la convergencia de situaciones ordinarias. Estas observaciones no dejan de ser inquietantes, pues nos remiten a nuestra propia existencia, a cómo tal vez sin darnos cuenta del todo somos parte de la construcción de esas condiciones que hicieron posible la barbarie y que pueden hacer posible su repetición.

Estas cuestiones emergen en la reflexión sobre el rol de la educación en la acción desesperada de que no vuelva a repetirse, sabiendo que “late en la civilización” y por ende en la educación. Entonces, ¿cómo transmitir las experiencias pasadas a los más jóvenes? Si no hay transparencia entre hechos y relatos, si una profusa polisemia aparece en la lectura de la re-presentación del pasado, si debemos ser cautelosos en los usos y abusos de la memoria, y que además se escribe en plural y que las múltiples memorias no se suman sino que se contraponen. Para qué transmitir si no hay garantías de la no repetición.

Lo que quisiera plantear aquí es que deberíamos abandonar la idea de la transmisión como una transferencia pura de experiencia de unas generaciones a otras, sino pensarla como un espacio de intercambios, dónde las viejas generaciones abren su historia a la interrogación de los jóvenes. Cuando nos preguntamos acerca de la enseñanza de la Shoá o de la última dictadura militar, no sólo tenemos que preocuparnos por lo que debemos contar, y cómo hacerlo sino también para qué lo hacemos. En definitiva, dar cuenta de la relación entre ese pasado y este presente. Porque la memoria es presente. No es pasado. Y las significaciones sobre el pasado que en ella se producen tienen que ver con el presente y con el futuro, por supuesto.

Para pensar un poco más esto quisiera remitirme a una historia que ocurrió en un pequeño pueblo no muy lejos de Buenos Aires. Hace un par de años un grupo de estudiantes secundarios quiso saber qué había pasado en su comunidad durante la dictadura militar. Cuando preguntaron a sus mayores, ellos enfáticamente respondieron: “acá no pasó nada”.

En tiempos de la violencia y el terror, allí la vida había permanecido apacible

y tranquila. Como en una isla alejada, nadie pareció percibir la honda brecha que se abría en nuestra historia. El pasado no era muy diferente del presente, y eso venía sucediendo desde hacía mucho tiempo. Lo cual es algo parecido a decir que en este pueblo no había historia. Nada para contar, más que insistir que salvo las modas que van y vienen, el pueblo había permanecido inmutable a los cambios vertiginosos del contexto.

Los estudiantes insistieron, supieron desconfiar de esta historia de la no-historia. El día de San Juan montaron un gran *stand* dando a conocer su intención de saber. Enormes muñecos de trapos colgados de un cordel representaron a la silenciosa multitud de las historias. Repartieron volantes invitando a narrarlas, generaron las preguntas y por fin, frente a una atenta escucha, el silencio se rompió. Alguien contó de aquella noche, y todos recordaron.

Era pleno invierno, un grupo de autos penetró en el pueblo. A cara descubierta los hombres al mando preguntaron a un par de jóvenes que andaban por ahí dónde encontrar un domicilio particular. Le indicaron la calle, no estaban lejos. Sigilosamente los siguieron para ver de qué se trataba. Vieron como paraban en una construcción, cambiaban sus ropas, tapaban sus rostros y preparaban las armas. A poco de reanudar la marcha uno de los autos se atascó en el barro. A los empujones lo desencajaron y siguieron. Los dos jóvenes escondidos seguían atentos las escenas, hasta que al fin pararon frente a la casa buscada. Los inesperados testigos se ocultaron tras los matorrales de un baldío al otro lado de la calle. Todo pasó rápido. Los hombres entraron a la vivienda. Al poco tiempo sacaban encapuchado y atado de pies y manos a Norberto. Tenía 16 años. Era el 10 de agosto de 1976, nunca más se supo de él. Al día siguiente un vecino encontró al padre de Norberto atado en el sótano de su casa. Toda la noche había permanecido allí, solo, pidiendo ayuda, gritando.

En el pueblo esta historia estuvo silenciada durante años, casi treinta. Sabían, no hay dudas, porque finalmente todos recordaron. ¿Qué hubiera pasado sin estos jóvenes que se animaron a preguntar? No sabemos, probablemente, alguien la descubriría alguna vez, o tal vez no, y eso la borraría del pasado, como si nunca hubiera sucedido.

Volviendo a las preguntas del principio ¿Qué fue lo transmitido por las viejas generaciones a estos jóvenes curiosos e insistentes? El silencio, el intento de borradura, que también es parte de la memoria y forma parte de aquella experiencia. Sin embargo nada hubiera ocurrido sin su voluntad de escucha. Pero lo interesante de esta historia no es el pasado puesto al descubierto, sino el presente revelado en las imágenes que su evocación provoca. Este es el trabajo de memoria que los jóvenes realizan: elaboran la pos memoria, construyen la memoria de la memoria.

En el video documental que los adolescentes realizaron contando la investigación, daban cuenta de Norberto, lo narraban con los pequeños datos que

podieron recabar. Una imagen de su rostro (la fotocopia de su retrato) un testimonio que cuenta el secuestro, una voz en off distorsionada de una testigo, que pidió reserva de identidad para hablar. Son retazos de relatos que cuentan poco: era un buen chico, común, como tantos. Poco y nada. El documental se llama "La memoria no desaparece" y el segundo capítulo "El silencio". En el nombre ponen de manifiesto su lugar como generación: nada pueden hacer frente a la desaparición, es un hecho irreductible, a la sociedad de sus mayores le compete esta parte de la historia. Sí en cambio pueden evitar que su recuerdo desaparezca, este es el espacio de su actuación.

Ellos no conocieron a Norberto, sí el silencio que rodeó su desaparición al punto de ocultarla. No vivieron aquel tiempo pero son parte de este. No pueden cambiar el pasado, porque es irremediable, pero pueden transformar su memoria, que es su presente. Expresan así su solidaridad histórica con las viejas generaciones. En el acto de narrar se hacen responsables de aquello que pasó e intervienen. ¿Cómo lo hacen? Transmiten ellos mismos las historias, ofrecen su voz a esas multitudes que imaginan silenciadas, provocan las escuchas que otras veces resultaron obturadas. En algún sentido hacen justicia con el pasado. Pero también cuestionan, se rebelan frente al legado del silencio, que les indica que "de eso no se habla". Así rompen con pactos implícitos pre-existentes, redefinen la relación con sus mayores y asumen la palabra. No esperan los relatos, los provocan, van en su búsqueda, sabiendo donde los podrán encontrar.

En una serie de ensayos fotográficos que realizaron estudiantes secundarios de la ciudad de Buenos Aires vemos también cómo los jóvenes intervienen.

¿Dónde están los rastros dejados por el pasado en la ciudad? ¿Cómo descubrir los trazos del trauma? ¿Dónde buscar? ¿Dónde encontrar?

Los jóvenes parten con sus cámaras a registrar. Encuentran las huellas del horror en la ciudad: los edificios donde funcionaban los centros clandestinos de detención. En los muros descubren los mensajes de la memoria: reclamos de justicia, de basta de impunidad. En la vida señalan las consecuencias de aquel pasado: la exclusión, la pobreza, la marginación social.

No son sólo registros, actas levantadas de los hechos, son sentidos que se construyen en la selección de cada encuadre, en el montaje realizado en el ensayo. Una foto con otra construye el sintagma. Los jóvenes miran, y también señalan cómo mirar. Denuncian lo que creen invisible o inmirable. Nos marcan las huellas que en el trajín cotidiano nos pasan desapercibidas. Lo que se debe advertir es la forma en que miran, no lo que están mirando. En definitiva, ver cómo a través de estos registros están hablando de sí mismos.

Cuando pensamos en la transmisión debemos atender esta cuestión, que no se trata de sólo de contarles lo que pasó, se trata de abrir con generosidad un espacio de interrogación, de escucha y habla que permita a las nuevas generaciones construir sus propios relatos. De esto depende que el pasado no se con-

vierta en un museo custodiado por los guardianes de la memoria, que preservan lo que se debe contar y ocultan lo que se debe callar. Las nuevas generaciones no sólo tienen el deber de preservar el patrimonio de sus mayores sino que tienen el derecho de ejercer su propia memoria y conocer su historia. Si sólo hablamos del horror pasado, que es irremediable, produciremos angustia y más tarde indiferencia.

Tal vez suene retórico, pero nunca está de más insistir en esta cuestión, sobre todo en tiempos en los que las políticas de la memoria desde el Estado y otras organizaciones de la sociedad son cada día más profundas. ¿Para qué y para quién están destinadas? Sin dudar se respondería que van dirigidas a las nuevas generaciones, para que no olviden el pasado, para que recuerden a los que no están y mantengan vivo su recuerdo. Pero lo que paradójicamente suele olvidarse es que la memoria es un campo complejo y plural en un presente donde no sólo conviven generaciones sucesivas sino también múltiples percepciones de la experiencia histórica.

Insisto en un punto: ¿De qué memoria estamos, entonces, hablando? ¿De la memoria de quiénes? ¿Cuáles son las memorias en construcción? ¿Qué rol juegan aquí las nuevas generaciones? ¿Son receptores vacíos, *tabula rasa*? ¿Son “almas” a ganar por algunas de las narrativas en juego?

Si reconocemos este carácter plural y cambiante, que resulta de un diálogo selectivo entre el presente y el pasado, según los intereses y valores de quienes enuncian el relato, debemos desechar la esperanza de construir una memoria trascendente, completa, pura que se convierta en un legado inmutable y por tanto en memoria mítica. Todo lo contrario, este carácter dinámico y contradictorio de la memoria, es el que permite el ejercicio de la crítica al pasado y lo empuja hacia el futuro.

He aquí el rol de las nuevas generaciones, no son un territorio en disputa, son actores del presente, sujetos históricos que están tejiendo sus lazos con la sociedad. En este acto echan la mirada hacia atrás por el espejo retrovisor de la historia, vuelven sobre los pasos para pensar a sus antecesores pero sobre todo para reflexionar sobre sí mismos.

Dejemos la cantera abierta para que emerjan las historias no contadas. Los anquilosados silencios se disipan con preguntas nuevas y las viejas e inútiles certezas con renovados intentos de respuestas. No ha llegado aún el fin de la historia.

Bibliografía citada

- Adorno, Theodor W. (1998): “Educación después de Auschwitz” en *Educación para la emancipación*. Madrid, Ediciones Morata 1998.
- Morin, Edgar (2001): *El cine o el hombre imaginario*, Barcelona, Paidós.
- Sanchez-Biosca, Vicente (2001): “Imágenes marcadas a fuego: representación y memoria de la Shoá” en *Revista Brasileira de Historia*, vol 11, N° 42.
- Sontag, Susan (2003): *Ante el dolor de los demás*, Buenos Aires, Alfaguara.

Inés Dussel

Lic. Ciencias de
la Educación de
la Universidad
de Buenos Aires
(Argentina), Magíster
en Educación y
Ciencias Sociales de
Flacso (Argentina)
y Doctora en la
Universidad de
Wisconsin (Madison,
Estados Unidos)

Las políticas de la transmisión del pasado reciente en la escuela

Gracias por la invitación y también por la posibilidad por estar acá, todavía escuchando y tratando de construir algunas ideas en torno a estos problemas.

El título de mi ponencia es “Las políticas de la transmisión del pasado reciente en la escuela”. En realidad a mí me gustaría reflexionar más en clave escolar. Me parece que la escuela es un espacio fundamental para la construcción de memoria, para las políticas culturales. La escuela es una institución que, desde las teorías críticas, fue muy criticada por su carácter reproductor, por su carácter conservador, por su carácter también de máquina cultural (como la definió Beatriz Sarlo, una “culturación”) Pero al mismo tiempo, creo que es un espacio fabuloso para producir otras cosas y aún más en este contexto de políticas culturales, de producción política (aunque más mediado por el mercado) La escuela todavía responde a otras lógicas, creo que esto también es algo para tener en cuenta.

Quisiera también retomar un poco algunas ideas de la película “Noche y Niebla” y lo que nos produce ver una película así. Me acordaba de un texto que leí cuando estudiaba el doctorado, que se llamaba “Momentos excesivos y las pedagogías que tratan de contenerlos”. Me parece que sigue siendo un campo interesante: hay momentos excesivos en la transmisión, hay momentos en donde nos quedamos sin palabras, hay momentos en donde nos pasa algo, o se pasa algo, y en general las pedagogías tratan rápidamente de contener, de organizar la lectura, de decir “bueno, si te angustiaste, no te angusties”, si pasó esto que no haya desborde. El miedo siempre al desborde, la necesidad de producir una lectura ordenada. Ese texto discutía mucho esto, y yo ahora también discuto un poquito con ese texto pensando también como uno, sin ánimo de ordenar una sola lectura, también provoca momentos productivos, porque no necesariamente está bueno o es recomendable en todos los contextos tirar la bomba y que el otro vea que hace con esto. En general, cuando se trabajan situaciones traumáticas, aparecen muchas cuestiones difíciles de manejar y creo que en esa tensión hay que aprender a moverse. No me parece que desde las

pedagogías haya que perderle el miedo a esos desbordes o a los lenguajes rotos o al descalabro de la representación, del que hablaba ayer Nelly Richard. Pero al mismo tiempo, quizás hay que pensar qué caminos uno puede proponer para que aparezcan lenguajes rotos, pero aparezcan lenguajes y uno no se quede con lo mismo que trae.

Me acordaba también del texto de Georges Didi Huberman, “Imágenes pese a todo”. Para mí es un texto fabuloso y es un texto de pedagogía, aunque probablemente el autor no acuerde. Él empieza el texto diciendo “para saber hay que imaginarse”, y yo tomé esa frase literalmente, pero atención que ver no es igual a saber. Digamos que quiere decir imaginarse, que quiere decir dotar de imágenes. Resné pone imágenes a ese saber pero no pone cualquier imagen, y creo que sería bárbaro que uno trabajara esto con toda la complejidad de esa operación que produce Resné y muchos otros y ahí también está bueno recuperar esto. No da lo mismo. “La lista de Schindler” que “Noche y Niebla” o que “Shoá” y que otros muchos intentos, también del caso argentino, del cine que se ha producido en relación con la experiencia de la dictadura: cómo se nombra eso, cómo se pone una imagen, un rostro, cómo se decide una escena, y esta distancia que hay entre ver y saber, y entre imagen y verdad. Me parece que son dos cuestiones que además también a la pedagogía le cuesta asimilar, ¿cómo no sabes si yo te lo mostré, si yo lo expliqué, por qué no lo entendiste? Como ver es igual a saber o incluso, yo te lo presenté y esta es la verdad, como se puede ahí trabajar con formas menos literales, más metafóricas y con otra cosa que para mí plantea Didi Huberman que es muy interesante: la imaginación es en realidad el tiempo de trabajo con las imágenes, es un tiempo de trabajo tomando las intervenciones que me precedieron, no es pura, no es completa, no llega a un solo lugar, es plural, es también en singular o cada uno lo produce, pero al mismo tiempo es un tiempo de trabajo con otros.

Me gustaría poner esto en relación a algunas observaciones que tengo de mi propia experiencia enseñando, trabajando estos temas, en la formación docente desde hace unos diez años. En el 99 empezamos a trabajar con Alejandra Birgin, acá presente, con docentes sobre la cuestión de la transmisión del trauma, la transmisión de la dictadura. Al principio bastante inconscientemente, como uno en general empieza las cosas, nos sorprendíamos de lo que aparecía. Aunque en realidad, y por suerte, todavía me sigo sorprendiendo, y en el último tiempo también con estudiantes doctorales y de maestría que están investigando qué pasa hoy en las escuelas. Algo de esto quería traerles porque por ahí yo también tengo esta idea como más vieja, o también incluso a veces lo que los docentes creen que hacen, no es lo que los chicos dicen que hacen. Creo que esta disparidad es interesante de interrogar, y me parece, yo propongo desde el título, esta idea de pensarlo con la noción de políticas de transmisión.

Hay dos términos, políticas y transmisión. Sobre la transmisión hemos hablado bastante. Sobre el tema de las políticas, pensaba incluso cuando escuchaba las intervenciones de ayer a la mañana, que el discurso de los Derechos Humanos ha tendido a colocarse en el plano de la pos-política. Y digo pos-política en el sentido de esos acuerdos imposibles de cuestionar. Esto tiene una gran ventaja, hay un consenso y esto en las escuelas se ve. Entre los chicos la condena moral a la dictadura es casi unánime, aún en contextos sociales muy distintos. No importa mucho lo que piensen los profesores, todos dicen la dictadura fue mala, fue muy mala. Después las argumentaciones son bastante pobres pero a mí me pone contenta que, por lo menos, haya una condena moral. Esto hace diez años no pasaba, esto si se quiere es un logro, algo que ha cuajado distinto en la sociedad argentina. Al mismo tiempo también existe el riesgo de ponerlo al margen de la política, es decir, es la idea de que no está más sometido a la politización, de lo que son los actos humanos, de lo que deciden las sociedades y cómo lo deciden. Y creo que esto de pensar las políticas de la transmisión, vuelve a restituírle una politicidad y una toma de partido. Este es un camino más riesgoso, pero creo que es un camino quizás más valioso. Le veo más promesa, en términos de los acuerdos sociales y de las políticas que se vayan construyendo.

La segunda cuestión tiene que ver con pensar la transmisión y pensarla en el marco de la escuela. En general, tomando esta idea de Didi-Huberman, en la escuela ver es igual a saber. Una idea muy unidireccional, muy unidimensional. La transmisión puede entenderse mejor considerando sus caracteres ambiguos, sinuosos, multitemporales, donde intervienen sujetos e instituciones muy distintas.

La escuela es una institución particular que imprime sus propias condiciones y sus propias limitaciones. Además, creo que hoy la transmisión está afectada por tres cosas en particular, que desafían distinto a los docentes y a las escuelas. En primer lugar, los trastrocamientos de las relaciones de autoridad entre las generaciones. Existe una idea de que la escuela está armada sobre la base de generaciones adultas que enseñan a jóvenes y sobre una sociedad y una cultura donde sucede. Pero también está la idea que afirma la existencia de una cultura juvenil, según la cual los chicos hoy no quieren escuchar la historia de los viejos. Entonces la idea de tradición también es muy cuestionada. También, en el marco de las pedagogías, la difusión de algunos casos “medio salvajes” de constructivismo de la idea, bastante obvia, en la que estamos todos de acuerdo, acerca de que los sujetos construyen su propio conocimiento. Esto lleva algunas veces a decir “en realidad los sujetos van a aprender por su cuenta entonces no hay que transmitir”. Hay adultos muchas veces corridos de lugar en ese proceso de transmisión y según la definición del docente como facilitador, orientador, guía está mal pararse a dar lección, está mal dar una postura, está mal interve-

nir en un debate, o contraproponer algo frente a lo que dice a un alumno. Estoy exagerando pero en algunas cosas no exagero tanto.

En segundo lugar, otra cuestión que pone en tensión al tema de la transmisión es el desarrollo que tienen las tecnologías de la comunicación y de archivo de la memoria. La televisión, el uso de internet, las computadoras, etc., se pluralizaron y hacen que hoy haya una memoria compartida. No preguntamos ¿qué es lo común en esto?, ¿cómo se va a hacer además en el futuro (con algo que además se está instalando cada vez más)? y ¿cómo se organiza un archivo común? Se debe pensar qué implica que un archivo común que sea plural, democrático. En una época en la que el conocimiento común que proporciona la escuela parece muy deslegitimado, existen algunos casos (por ejemplo en escuelas de los Estados Unidos) donde los chicos organizan sus curriculum. Éstos son totalmente optativos, por ejemplo: si yo soy latina, puedo estudiar la marcha de Chávez; si yo soy negra, puedo estudiar la historia de Malcom X y si yo soy blanca puedo estudiar... la guerra de secesión. Pero ¿dónde se construye lo común? Uno puede verlo desde acá, donde esa idea de lo común fue tan tremenda, tan homogeneizante, tan pesada. Habrá que ver cómo nos movemos de una idea de lo común tan rígida a otra más plural pensando al mismo tiempo cómo mantenemos algo de lo común.

En tercer lugar, surge algo que tiene que ver con lo que veníamos diciendo antes acerca del silencio y la represión. En el caso del pasado reciente, y según las investigaciones que están haciendo algunos tesisistas, aparece la dificultad de los propios adultos (incluso en educadores más jóvenes). Hay una idea del “adulto que tiene que hacerse cargo de esa historia frente a los chicos” y que no quiere o no puede responder ¿dónde estaba yo?, ¿qué hice yo?, o ¿qué no hice yo? Entonces prefiero no hablar del tema, prefiero que hablen además de lo que sucede, que hablen siempre los mismos, que hablen los dos o tres profesores comprometidos con el tema que hacen siempre el mismo acto escolar y el 24 de marzo sí, le toca a la historia local. Esto pasaba en una de las escuelas en la que estuvimos trabajando.

Me parece que hay también otra cuestión a pensar en la escuela que es cómo se habilita esta apropiación, como se habilita lo singular. La escuela es una institución de socialización secundaria, ya lo decía Durkheim y yo me he peleado mucho con esa idea. Sin embargo con los años, no sé si me voy volviendo conservadora o qué, estoy repensando este valor de la escuela como la no familia, como lugar para que el sujeto tenga otra cosa, la idea de que la familia tenga otras filiaciones y otras leyes y al mismo tiempo haya una escuela, como algo más personal, algo más singular, algo muy difícil de hacer sobre todo en la escuela argentina. Hay otras experiencias que no son tan así, y pensaba ahí en el texto de Sarlo. La discusión que ella hace del testimonio. Ella tiene una frase muy interesante, dice “el tiempo propio del recuerdo es el presente”. Es

decir, el único tiempo apropiado para recordar y también el tiempo del cual el recuerdo se apodera haciéndolo propio. Para mí hay algo ahí bien notable, porque Sarlo usa el adjetivo propio con una conjugación impersonal, el tiempo propio del recuerdo, el único tiempo apropiado para recordar, y el tiempo en el cual el recuerdo se apodera, haciéndolo propio, pero ahí hay un sujeto, hay un sujeto individual o colectivo que tiene que encarnarlo, asimilarlo, reclamarlo, pasarlo a otros y esa conjugación en primera persona que a ella le disgusta tanto. Sin embargo, ¿cómo podemos incorporar también otras conjugaciones más personales que nunca son del todo propias? El pedagogo Philippe Meirieu tiene una frase fantástica. Él dice “la instrucción es obligatoria pero el aprendizaje es una decisión que el sujeto toma por razones que no le son del todo propias. Es una decisión no del todo propia, pero es una decisión y hay un sujeto ahí”. Me parece que el lugar para trabajar esto es el lugar de la escuela, es un lugar que pueda pasar por el otro y donde el otro pueda apropiárselo. Acá se puede retomar algo del constructivismo, en el buen sentido, que haya una transmisión que pase por el otro, que afecte, que produzca algo, sino no hay posibilidades de transmisión, de dar cuenta y responder más exitosamente a estas tensiones actuales de la transmisión que para mí exigen un diálogo diferente entre las generaciones y una articulación más abierta de los legados.

El tema del testimonio a mí me fascina, me parece que es además una de las cuestiones que más entró, no solo en la política y en la literatura, sino también en la escuela. La idea que esto se resuelve haciendo la historia del barrio, haciendo una entrevista y tomando un testimonio que pueda traerse al aula, para luego ser trabajados. Creo que muchas de las prevenciones que Beatriz Sarlo plantea en su texto son muy importantes y que, además, encajan muy bien con discutir este reinado de la opinión. En las aulas muchas veces esto de dar la palabra, escuchar y, en el marco que decíamos antes, que cada uno traiga su perspectiva, produce una conversación que se construye sobre eso. La interrupción se propone desde otras lógicas, no solo desde la conversación común sino también desde lo que cada uno aporta a esa opinión que otro traía. Muchos docentes confiesan no saber qué hacer una vez que le dan la palabra a los alumnos. A veces porque pueden aparecer cosas tremendas. A mí, más de una vez me pasó en clases en la universidad, aparece el hijo del represor, el hijo del guerrillero, y entonces ¿qué haces? Le das la palabra a uno. Son situaciones que a veces tienen que ver con el respeto y el tema también del debate político o el tema ético, donde se cruzan muchísimas cuestiones, además de la asunto de los adultos a los cuales también les cuesta mucho instalar la primera persona por lo que antes mencionaba... ¿dónde estuve yo?, ¿qué hice?, ¿qué pasó conmigo?

Lo que a mí también me llama mucho la atención del recuerdo, las formas actuales del recuerdo en la escuela, es el carácter ritual. Ayer cuando Nelly Richard hablaba, yo me acordaba de esto. Lo que parece tener más impacto en los

alumnos es la experiencia de los rituales, sobre todo del 24 de marzo y el 16 de septiembre. Fundamentalmente del 16 de septiembre, la noche de los lápices, pero también crecientemente del 24 de marzo. Pensaba entonces en lo ambiguo también de nuestra relación con los rituales. Sobre todo los que venimos de pedagogías críticas de la izquierda, desacralizadas, de la pelea con los rituales, y además con los rituales en las escuelas argentinas que han sido rituales militaristas, han sido rituales ni siquiera religiosos. Se desplazó lo religioso por el patrón militar, de disposición de los cuerpos, de autoridad, de organización pública, de desempeño público. Al mismo tiempo, digo que son formas muy importantes del recordar y del recordar en común. Hay una escuela de la Ciudad de Buenos Aires, cerca del garage Olimpo, que ha tenido una actividad desde hace 10 años, muy sostenida, en el tema del recuerdo. Ellos organizan actos. El año pasado fue por los 30 años, fue un acto muy importante, me invitaron, eran diez escuelas formadas, y las formas del acto escolar eran las mismas de siempre... Las chicas se ponen el pañuelo blanco, los varones se ponen los anteojos negros de los represores, la bandera argentina que se teje y así se arma una escenificación. Además de los lugares comunes, yo creo habría que mirar, con más cautela, qué es lo que uno propone. Pero el momento conmovedor eran los cantos, y los cantos que a mí no me representan tanto, de Teresa Parodi, de Víctor Heredia, eran momentos muy importantes y yo miraba los chicos del jardín de infantes y pensaba ¿qué entenderán estos chicos de lo que están cantando, de esta escena? No sé qué entienden pero no importa, lo que entienden no importa. En un sentido retomo lo de Pedro. No es un problema el entender en el sentido racional, es entender que para esta comunidad ésta es una fecha significativa, que acá pasó algo malo y que acá hay una comunidad que decide recordarlo y que decide hacer algo con esto. Me parece que por ese lado es más efectivo el logro de la condena moral. Es mucho menos efectivo en término de explicaciones, de argumentaciones. Por ejemplo, en la tesis que Ana Pereyra está terminando pide a los estudiantes que distingan, entre distintas fundamentaciones, por qué la dictadura es mala, y les da lo mismo, la fundamentación de la teoría de los dos demonios, de las organizaciones guerrilleras, incluso la autojustificación de los militares. No pueden ver ninguna sutileza en la argumentación y esto es un punto que a mí sí me parece muy grave.

Como último tema, me parece que además hay una cuestión con la temporalidad que hay que revisar. Retomando lo último que decía Sandra, sobre si uno piensa esto de la transmisión del pasado mirando hacia atrás o mirando hacia dónde, me gusta mucho el texto de Nelly Richard -que ahora aparece en el libro de fracturas de la memoria, "Las marcas del destrozo"-, en el cual ella dice "para salirse de la caída melancólica hay que mirar a los lados, no hay que mirar hacia las formas más productivas de lo social". Me parece que en la escuela el recuerdo, y la idea incluso misma de escuela, el contacto con los

muertos no es el contacto con los vivos. En todo caso, el lugar de los muertos en la generación también de lo vivo. Horacio González tiene un texto maravilloso para trabajar, un ensayo que él hace sobre Azucena Villaflor. Él reflexiona sobre qué pasa con una política progresista, que sólo piensa el futuro en términos de la deuda con el pasado. En otras palabras dice que se corre el riesgo de quedar encerrado en el culto a los muertos, aunque estos sean nuestros queridos y admirados luchadores de la década del setenta. Retomando una idea de Marx de “El 18 Brumario”, González sugiere que hay que analizar qué pasó en la Argentina para que la izquierda se haya quedado con el Panteón de los muertos, que antes era el patrimonio de la burguesía y sea la derecha quien se embandere de promesas de futuro. Para mí este trabajo es valiente y es muy valioso para revisar esta idea de progresismo pedagógico. Hablar de la escuela sólo en términos de deudas y ligados al pasado no contribuye a articular una política orientada en otras direcciones. Parfraseando también a Beatriz Sarlo, no nos permite salir de la pesadilla, sino solo padecerla.

Hay otras cuestiones que quisiera decir, pero más que nada me interesa remarcar que se puede proponer. Yo creo que pelear, y tomo acá las discusiones de Nelly Richard también, por ejemplo el trabajo en algunos museos, el Museo del Holocausto. Este Museo y muchos otros que pelean por otras formas de representación, que puedan reconjugar esa experiencia en plural, que puedan proponer otros lenguajes para representarlo y que además nos planteen, que bueno, la deuda con los muertos para mí, se paga con los vivos, no hay otra manera de pagarla, y no porque esa deuda no exista y no porque no nos pese, pero no es hacia atrás que la pagamos es hacia delante. Yo creo que hay que reflexionar a qué invitamos a los chicos: si es a recordar para seguir honrando una memoria o es también para que ellos la asuman como propia y hagan otra cosa con ello. Ese me parece el punto fundamental y los desafíos fundamentales de las pedagogías en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, Th. - HORKHEIMER, M. (2004) *Dialéctica de la Ilustración (1944)*, Trotta, Madrid.
- AGAMBEN, G. (2002) *Lo que queda de Auschwitz. Homo Sacer III*. Pre-textos, Valencia.
- AGAMBEN, G. (2003) *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Pre-textos, Valencia.
- ARENDDT, H. (2004), *La tradición oculta*, Paidós, B. As.
- ARENDDT, H. (2000) *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*, Lumen, Barcelona.
- BANKIER, D. (2004) *El Holocausto: perpetradores, víctimas, testigos*, Museo del Holocausto de Bs. As.
- BANKIER, D. (1994) *Los alemanes y el genocidio judío. Conciencia, memoria y represión*, En: GUREVICH, B. y ESCUDÉ, C. *El genocidio ante la naturaleza humana*, Universidad Torcuato Di Tella, Bs. As.
- BANKIER, D. (2002) *La Shoá y los genocidios del siglo XX*, En: *Nuestra Memoria*, Nº 20, Museo del Holocausto de Bs. As.
- BAUER, Y. (2002) *El Lugar del Holocausto en la Historia Contemporánea*, Museo del Holocausto de Bs. As.
- BAUER, Y. (2004), *Formas de resistencia judía durante el Holocausto*, en BANKIER, D. (comp.) (2004). *El Holocausto. Perpetradores, víctimas y testigos*, Museo del Holocausto de Bs. As.
- BAUMAN, Z. (1989) *Modernidad y Holocausto*, Sequitur, Madrid.
- BRACHER, K. (1973) *La Dictadura Alemana. Tomo 2*, Alianza Editores, Madrid.
- BRAUMAN, R. y SIVAN, E. (2000), *Elogio de la desobediencia*, FCE, Bs. As.
- CES-DAIA (2004) *Informe sobre la recepción de la Shoá en los medios gráficos argentinos*, Mimeo.
- CRUZ DÍAS, José y RODRIGUEZ PRIETO, Rafael, *Holocausto y Crímenes contra la Humanidad*, Ed. Anthropos
- DIVERSOS AUTORES, *Crónica del Holocausto*, Ed. El Ateneo
- FEIERSTEIN, D. (2005) *Genocidio. La administración de la muerte en la modernidad*, UNTREF, Bs. As.
- FEIERSTEIN, D (2007), *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina.*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FINCHELSTEIN, Federico, *Fascismo Transatlántico, Ideología y Violencia y Sacralidad en Argentina y en Italia. 1919-1945*, Ed. Fondo de Cultura Económica
- FINCHELSTEIN, Federico, *El Canon del Holocausto*, Ed. Prometeo
- FOUCAULT, M. (1993) *Genealogía del racismo*, Altamira, Montevideo.
- FORGES, Jean François *Educación contra Auschwitz, Historia y Memoria. Ed. Anthropos.*
- FRIÉDLANDER, S. (1993), "Martin Broszat and the Historicization of National Socialism", En: *Memory, History, and the extermination of the Jews of Europe*, Indiana University Press. EEUU.
- FRIÉDLANDER, S ¿Por qué el Holocausto?, Ed. Gedisa
- GUTMAN, I. (2003) *Holocausto y Memoria*, Centro Zalman Shazar de Historia Judía - Yad Vashem, Jerusalén.
- GUTMAN, I. (2004) *Los movimientos juveniles en la clandestinidad y en las rebeliones de los ghettos*, En: BANKIER, D. (comp.) *El Holocausto. Perpetradores, víctimas y testigos*, Museo del Holocausto de Bs. As.
- HILBERG, Raúl *La Destrucción de los Judíos Europeos*, Ed. Akal, Madrid
- KARADY, V. (2000) *Los judíos en la modernidad europea. Experiencia de la violencia y la utopía*, Siglo Veintiuno de España editores, Madrid.
- KERSHAW, I. (2004). *La dictadura nazi. Problemas y perspectivas de interpretación*, Siglo XXI, Bs. As.
- KERSHAW, I. *Decisiones Trascendentales*, Ed. Península

- KERSHAW, I. Hitler, Los Alemanes y la Solución Final. Ed. La Esfera de los Libros.
- KLEMPERER, Víctor *LTI-La Lengua del Tercer Reich*, Ed. Minúscula
- LA CAPRA, Dominick *Historia y Memoria Después de Auschwitz*, Ed. Prometeo
- LA CAPRA, Dominick *Escribir la Historia, Escribir el Trauma*. Ed. Nueva Visión
- LA CAPRA, Dominick *Representar el Holocausto. Historia, Teoría y Trauma*, Ed. Prometeo
- LEVI, P. (2002) *Si esto es un hombre*, Muchnik Editores, Barcelona.
- LEVINAS, E. (2002) *Algunas reflexiones sobre la filosofía del hitlerismo* (1934), FCE, Bs. As.
- NEDICH, J.E. (2005) *Los gitanos, el Holocausto olvidado*, UTREF en los medios.
- POLIAKOV, L. (1968) *Historia del antisemitismo*. Ed. Siglo XXI, Bs. As.
- SARTRE, J.P. (2004) *Reflexiones sobre la cuestión judía*, Debolsillo, Bs. As.
- SENKMAN, L. (1989) *El antisemitismo en Argentina*, CEAL, Bs. As.
- TRAVERSO, E. (2000) *La Historia Desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los Intelectuales*, Ed. Herder, Barcelona.
- TRAVERSO, E. (2003) *La violencia nazi. Una genealogía europea*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- TRAVERSO, E. (2009) *A sangre y fuego. De la Guerra Civil Europea, 1914-1945*. Prometeo, Buenos Aires.
- TODOROV, T (2003) *La conquista de América. El problema del otro*. Siglo XXI editores, México.
- TRAVERSO, E. (2005). *Le passé, modes ´emploi. Histoire, mémoire, politique*, La fabrique, Paris.
- VIDAL-NAQUET, P. (1994) *Los asesinos de la memoria*, Siglo XXI editores, México.
- ZADOFF, E. (2004), *SHOA - Enciclopedia del Holocausto*, Yad Vashem y E.D.Z. Nativ Ediciones, Jerusalén. Basado en: Rozett - Spector (Ed.), *Encyclopedia of the Holocaust*, Yad Vashem and Facts On File, Inc., Jerusalem Publishing House Ltd, 2000.
- ZYLBERMAN, A. *Rassenschande, la contaminación racial. Los fundamentos de la política racial antijudía de la Alemania nazi*, En: Revista Nuestra Memoria Nº 27, Bs. As., 2006.

MEMORIAS

- (1999) *“Diario de Ana Frank”*, Ed. Plaza Jañez, Barcelona.
- FUCHS, J. (2006) *“Dilemas de la memoria. La vida después de Auschwitz”*, Grupo Editorial Norma.
- HAZAN, M. (2007) *“Un día más de vida. La odisea de David Galante. Rodas - Auschwitz - Buenos Aires”*, Ed. Lumiere, Bs. As.
- LASKIER, R. (2008) *“El Cuaderno de Rutka”*, Ed. Suma de Letras, Madrid.
- LICHTIG, S. J. (2009) *“Que nunca se repita. Relatos de un sobre viviente”*, Ed. Dunken, Bs. As.
- SEMPRUN, J. (1995) *“La escritura o la vida”*, Tusquets, Barcelona.
- UNGER, E. (2005) *“Después de Auschwitz. Renacer de las cenizas”*, Ed. Mila, Bs. As.
- WIESEL, E. (2002) *“La Noche”*, Ed. El Aleph, Barcelona.

VIDEOS Y DVDs

- Diario de Ana Frank (varias)
- 2008 – El Lector – Stephen Daldry - Alemania/ E.E.U.U.
- 2008 – Mujeres de la Shoá – Universidad Nacional de La Matanza / Museo del Holocausto de Bs. As., Argentina

2005 - Sophie Scholl - Marc Rothemund - Alemania
 2004 - La caída - Oliver Hirschbiegel - Alemania
 2004 - El oro nazi en Argentina - Rolo Pereyra – Argentina (doc)
 2002 - Algunos que vivieron - Luis Puenzo - Argentina
 2002 - El pianista - Roman Polanski - Francia/Alemania/Inglaterra/Polonia
 2002 - Broken silence (doc) Survivors of the Shoah Visual History Foundation:
 2001 - En algún lugar de África - Caroline Link - Alemania
 2001 - Conspiración - Frank Pierson - Inglaterra/USA
 2001 - Aquellos niños - Bernardo Kononovich – Argentina (doc)
 1998 - Todo por amor - Jeroen Krabbé- USA/Holanda/ Bélgica/Inglaterra
 1998 - Los últimos días - James Moll – USA (doc)
 1997 - La tregua - Francesco Rosi - Italia/Francia/ Alemania/Suiza
 1993 - La lista de Schindler - Steven Spielberg - USA
 1990 - Europa Europa - Agnieszka Holland - Alemania/Francia/Polonia
 1987 - Adiós a los chicos - Louis Malle - Francia
 1986 - Pobre mariposa - Raúl de la Torre - Argentina
 1985 - Shoah - Claude Lanzmann – Francia (doc)
 1982 - La decisión de Sophie - Alan J. Pakula - USA
 1981 - La ola - Alexander Grasshoff - USA
 1981 - Los unos y los otros - Claude Lelouch - Francia
 1972 - Cabaret - Bob Fosse - USA
 1961 - Juicio en Nüremberg - Stanley Kramer - USA
 1955 - Noche y niebla - Alain Resnais – Francia (doc)
 1940 - El gran dictador - Charles Chaplin – USA

WEB de Museos de referencia

USC SHOAH FOUNDATION INSTITUTE <http://college.usc.edu/vhi/>
 MUSEO DE YAD VASHEM <http://www1.yadvashem.org/es/index.html>
 Museo del Holocausto de Buenos Aires <http://www.museodelholocausto.org.ar/>
 Casa de la Conferencia de Wannsee Memorial y Centro Educativo <http://www.ghwk.de/span/startsp.htm>
 MUSEO Y MEMORIAL DEL HOLOCAUSTO DE ESTADOS UNIDOS EN WASHINGTON <http://www.ushmm.org/museum/exhibit/focus/spanish/>
 MEMORIAL AND MUSEUM AUSCHWITZ-BIRKENAU
www.auschwitz-muzeum.oswiecim.pl
 BELZEC MEMORIAL SITE AND MUSEUM www.belzec.org.pl
 STATE MUSEUM AT MAJDANEK <http://www.majdanek.pl/articles.php?acid=11&mref=11>
 HOUSTON HOLOCAUST MUSEUM <http://www.hmh.org/>

