

Fossati, Marco, “Enseñar las historias extremas”, en G. Luzzatto Voghera, E. Perillo (a cura di), *Pensare e insegnare Auschwitz. Memorie storie apprendimenti*, Milano, Franco Angeli, 2004.

Traducción del original en italiano: Ayelén Ciappesoni, Comisión Provincial por la Memoria

Enseñar las historias extremas

Marco Fossati¹

La primera pregunta que vale la pena hacerse es: ¿por qué? ¿Por qué deberíamos enseñar las “historias extremas”? ¿Por qué deberíamos buscarlas, hacerlas emerger del pasado en el cual están escondidas? La tentación más bien sería aquella de alejarlas, de expulsarlas de la historia. Al menos de la historia de la cual nos ocupamos en la escuela. ¿Por qué en cambio continuamos poniéndolas en el centro de escritos como este?

Después del 11 de Septiembre de 2001 podemos responder a estas preguntas simplemente diciendo que, independientemente de nuestras elecciones, son las historias extremas las que se meten en nuestro camino. Son ellas que vienen a sorprendernos a casa, como las imágenes de los aviones que se quiebran sobre las Torres Gemelas y que encontramos sobre la pantalla de la televisión sin que hubiésemos ido a buscarlas.

Me doy cuenta de que esta intervención ha asumido un sentido diferente después del 11 de septiembre y que lo que sucedió aquel día ha producido reflexiones que se han entrelazado y superpuesto con el tema de este congreso. Pero aquí nos ocupamos de la escuela, de enseñanza y de educación, y justamente este tipo de enredos y de suposiciones es un desafío al cual nosotros, docentes, no deberíamos sustraernos.

Podríamos decir de todos modos que las historias extremas son tales justamente porque no logramos empujarlas fácilmente de nuestra visual o cazarlas en un ángulo. No basta apagar la televisión para mandar afuera el horror de la gente que se tira de las ventanas del centésimo piso. Podemos intentar escondernos de las imágenes de los cuerpos masacrados a golpes de machete en Ruanda. Hemos logrado hacerlo, quizá, también con las fosas comunes de Srebrenica. Pero con Nueva York esta operación no es ya posible: Nueva York no está en África, no está ni siquiera en aquella parte de Europa que podemos fingir no reconocer (aunque esté a dos pasos de nuestra casa). Nueva York es el lugar donde vamos de vacaciones, donde viven personas con las cuales estamos en contacto, donde quisieran ir nuestros hijos y donde quizá ya han ido a estudiar o a trabajar. Nueva York es nuestra casa. Es como la ciudad en la cual vivimos, solo que mucho más grande.

No podemos ignorar el 11 de septiembre porque aquél hecho, extremo, habla de nosotros. Las historias extremas son aquellas que no pueden ser fácilmente normalizadas, aquellas que turban el orden del mundo que creemos conocer, en el cual creemos vivir. Y son extremas, se nos aparecen extremas, justamente por esto: porque hablan de nosotros.

No es la entidad de la masacre, no es la extensión del estrago lo que nos desbarata el estudio: es la cercanía que percibimos con los hechos, la posibilidad de identificarnos con aquellos que han estado involucrados. Podemos leer con destaque las crónicas de época que nos cuentan de las setecientas mil cabezas hechas cortar por Tamerlán después de la toma de Damasco y alineadas delante a él en siete pirámides bien ordenadas. Podemos hablar en modo relajado de la noche de San Bartolomeo e ironizar sobre el *Te Deum* con el cual el papa lo celebró. Tanto la distancia temporal como la espacial funcionan para nosotros como una pantalla protectora: no nos identificamos con los ciudadanos de Damasco del

¹ Enseña historia y filosofía en el Liceo “G. Berchet” de Milán

siglo XIV, no somos hugonotes franceses y no podrá sucedernos el ser degollados por esto, así como ninguno podrá confundirnos por *tutsi* o por musulmanes bosnios (pero hasta el año pasado yo tenía en clase una chica serbia de Bosnia y este año tengo un estudiante que ha pasado su infancia en la guerra de la ex -Yugoslavia).

Del mundo en el cual creemos vivir podemos dejar afuera las setecientas mil cabezas cortadas de Tamerlán, la caza desenfrenada al calvinista por las calles de Francia y también, si bien ya con algún esfuerzo, los indígenas masacrados por los conquistadores españoles. ¿Pero como se hace para poner fuera de nuestro mundo a la Shoá²? El único modo es no hablar de ello, decir “ya es agua pasada”. O bien hablar de ello como un evento catastrófico, inexplicable, un hecho impredecible e irrepetible que, en su monstruosidad, se coloca fuera de la historia. Como un terremoto o un desembarco de aliens.

Pero si sucede que hacemos las cuentas verdaderamente con el mundo en el cual vivimos y por lo tanto con su historia, con nuestro pasado, entonces cuando nos tropezamos con la Shoá no podemos esconderla más en un rincón.

La Shoá puede ser ignorada y escondida, puede ser removida como un trauma que no se quiere afrontar (y eso fue lo que sucedió, por muchos años, después del fin de la guerra). Pero una vez que la hemos encontrado, es difícil que logremos tratarla como a cualquier otro capítulo de la historia del 1900.

² El término **holocausto** significa literalmente «todo quemado» o «incendio total»; deriva del griego ὁλοκαύτωμα (*holokáutoma*), palabra compuesta de ὅλος (*hólos*) «todo» y de καΐσις (*káusis*) «acción de quemar». Este término era usado tradicionalmente para referirse a los rituales del mundo antiguo en los que se quemaba un animal como ofrenda a un dios. El sacrificio del animal era ofrecido a la divinidad para conseguir el perdón por acciones cometidas por el grupo. Así, el término *holocausto* aplicado al asesinato de los judíos a manos de los nazis implicaría que la matanza de los judíos era una ofrenda a la divinidad, por medio de la cual los matarifes "lavarían" sus pecados. Por esta razón, y algunas otras, actualmente se suele considerar este término como inapropiado e inaceptable. En este sentido, un número creciente de personas, especialmente en el ámbito judío, prefieren utilizar el término en lengua hebrea שואה (*shoá*), que significa «catástrofe» porque no tiene las connotaciones religiosas de *holocausto*, considerando que es inapropiado asimilar el asesinato masivo de los judíos a los sacrificios rituales ofrecidos a la divinidad.

Shoá describe un fenómeno natural, una gran calamidad o cataclismo, sin ningún calificativo valorativo ni explicativo. Es un *desastre*. La palabra hebrea le proporciona el sentido de que esto les ha sucedido a los judíos, el único pueblo designado para ser destruido en su totalidad por el nazismo. Una última consideración es que aún la palabra *shoá* no alcanza a describir el fenómeno porque se trata de un término aplicado en general a acontecimientos de la naturaleza (inundaciones, terremotos, maremotos), no a algo ideado y ejecutado por seres humanos.

El uso moderno de *Holocausto* aplicado al trato que los nazis dieron a los judíos aparece ya definido en 1942, en lengua inglesa en el Diccionario Oxford, aunque no se generalizó hasta la década de 1950. El término *genocidio* fue también acuñado durante el Holocausto por el judío polaco Raphael Lemkin.

El descubrimiento de la Shoá

Creo que cualquiera de nosotros puede fácilmente reconstruir cuando sucedió, por primera vez, el encontrarse con el hecho de que habían existido los campos de concentración y los campos de exterminio.

Personalmente recuerdo que mi primer encuentro con la Shoá sucede cuando tenía unos diez años y está ligado al proceso contra Adolf Eichmann en 1961 y en las noticias que daba en ese entonces la prensa (la televisión no era todavía una presencia difundida). No sabría decir si de la persecución de los hebreos se hubiese hablado ya antes en mi casa, pero ciertamente se habló entonces y las cosas que aprendía en aquellos días encontraban un eco en los relatos que había escuchado hacer otras veces, por mis padres y por mis abuelos sobre la guerra, sobre los bombardeos, sobre la ocupación alemana, sobre el racionamiento de la comida, etc. La historia que aprendía de aquel hombre y de sus víctimas tenía que ver con aquella de mi papá que había sido partisano en Valle de Ossola o con aquella de mi abuelo que era de Boves, un pueblo vecino a Cuneo incendiado dos veces por los alemanes. Y si aquella historia concernía a mis padres y a mis abuelos, entonces podía concernirme también a mí.

Diré después algo sobre las críticas que se hicieron a la conducción del proceso contra Adolf Eichmann. Pero quien tiene mi edad no puede subestimar la importancia que tuvo aquel proceso para tirarnos en la cara aquello que hasta entonces había quedado atenuado y disimulado.

Para las generaciones sucesivas a la mía ha habido otras ocasiones de entrar en contacto con aquella historia. En los Estados Unidos (y después, por efecto inducido desde allí, en Europa) tuvo una gran relevancia la serie televisiva *Holocausto* de 1978 (120 millones de telespectadores en los EEUU), si bien suscitó violentas polémicas por su escaso rigor filológico y por su estilo hollywoodense.

Después advino la reconstrucción, ciertamente más rigurosa, de *La lista de Schindler* (1994), que encontró un amplio consenso también entre los sobrevivientes, pero que fue igualmente criticada por su corte "optimista".

Otra cosa fue *La vida es bella* (1997) de Benigni, que tuvo, como bien se ha notado, un éxito casi universal y sobre todo porque, más que proponer una imposible lectura optimista, desarrolló una función consolatoria: como si todos, junto al niño de la película, debiésemos ser protegidos del impacto contra el horror.

El proceso Eichmann, *Holocausto*, *La lista de Schindler*, *La vida es bella*, si bien son tan diferentes y tan diversamente juzgables, han sido todos eventos mediáticos. Sus efectos van por lo tanto evaluados sobre el plano de la comunicación de masas público, de la cual forman parte también los jóvenes y por consiguiente los estudiantes. O sea aquellos que pertenecen a la generación que frecuenta las escuelas y entra en contacto, por primera vez, con la historia del propio mundo y con la tradición, y por lo tanto la memoria, de la sociedad en la cual se está insertando. Porque siempre hay alguien que es joven y no ha participado en los eventos y en los ritos por medio de los cuales la generación precedente se reapropió de la memoria.

Información y formación en el estudio de la historia

Así se puede decir que cada nueva generación, en este último medio siglo, ha tenido, aunque sea con una periodicidad irregular, su ocasión de descubrir la Shoá. Y los efectos de este descubrimiento no podían no ser diferentes. La distancia temporal, de hecho, no menos que aquella espacial, hace más difícil el involucrarse. Yo nací seis años después del fin de la guerra, pero Milán, mi ciudad, estaba todavía llena de signos de las

bombas y el relato de las privaciones sufridas en aquél período era la respuesta preferida de mi madre para cada pedido que le pareciese excesivo. Nuestros estudiantes de hoy no solo han sido exentos, como nosotros, de la experiencia directa de la II Guerra Mundial, sino que no han tenido siquiera los padres en grado de transmitir el recuerdo. Y también el relato de los abuelos se hace siempre más débil y lejano.

No obstante por otra parte nuestros estudiantes, mucho más que nosotros a su edad, están en grado de entrar en contacto con otras historias más que la memoria de lo que ha sucedido en Europa solo 50 años atrás, lo cual puede hacerlos menos ajenos o distantes.

Naturalmente todo esto tiene poco sentido si nuestras elecciones en la enseñanza de la historia están guiadas sólo por exigencias de completitud. Si la Shoá es sólo un tema del programa de historia del último año, entonces se tratará solamente de encontrarle un espacio, inevitablemente restringido, en la densa cadena de eventos que atraviesan el 1900.

Pero si a la pregunta sobre el por qué debemos enseñar la Shoá respondemos que su conocimiento, y así pues, su enseñanza, son sobre todo deberes éticos y civiles, que la persecución y el intento de aniquilación de los hebreos de Europa por parte del nazismo alemán y de sus aliados son eventos de valor particular, dotados de un significado emblemático que no puede ser ignorado y su aprehensión debe formar parte de la formación de un ciudadano, entonces nuestra atención se corre de los problemas de completitud de las informaciones históricas que estamos en grado de proveer a nuestros alumnos (y por consiguiente por el valor *informativo* de la enseñanza de la historia) a la individualización de un tema que, junto a otros, puede ocupar un rol particular en su *camino formativo*.

Está claro que este corrimiento del interés desde la información a la formación nos reenvía a una pregunta más general sobre el sentido de la enseñanza de la historia.

Es decir que su eficacia debe ser medida sobre la cantidad de nociones que nuestros alumnos muestran conocer, o sobre su capacidad de obtener del estudio del pasado instrumentos para la comprensión del presente y criterios (también criterios morales) que los guíen en sus elecciones. Se trata, obviamente, de un problema muy vasto que involucra la función misma de la escuela de la cual todos reivindicamos el valor formativo salvo cuando luego, justamente porque lo damos por descontado, tenemos a menudo alguna dificultad para definirlo. Así también en la enseñanza, como en muchas otras ocasiones de nuestra vida, nos refugiamos en la correcta ejecución de los procedimientos, seguros de obtener de este modo un resultado, aunque quizá no recordamos bien cuál deba ser éste. Entramos a clase y enseñamos los paradigmas de los verbos griegos o las fases de la Guerra de los 30 años con la misma confianza, un poco milagrosa, sobre su eficacia formativa, aquella que tenemos cuando giramos la llavecita del encendido de nuestro auto y éste, quizá por qué, se pone en marcha.

La discusión sobre este argumento es compleja pero, sin pretender profundizarla, para proseguir en esta reflexión propongo acoger, al menos de manera provisoria, la idea de que se debe enseñar la Shoá no “porque está en el programa” sino por su significado particular, por el particular valor de nuestra enseñanza.

Enseñar, recordar, explicar

El deber de enseñar la Shoá se funda también sobre el carácter intrínseco que le solicita la memoria: la Shoá debe ser recordada porque quién la ha querido, ha querido también cancelar el recuerdo. Por lo tanto recordar la Shoá es el único modo de no secundar el proyecto.

Por otra parte lo que nosotros nos esforzamos en hacer todos los días en la escuela es de ayudar a nuestros alumnos a aprender. Y aquél que aprende, aprende sobre todo el arte de recordar (“no se hace ciencia sin haber aprendido a retener”). Por el resto, enseñar (de *in - signum*), significa imprimir un signo y así producir un recuerdo. Una enseñanza que “deja el signo” es una tautología.

Pero enseñar no es sólo conservar la memoria. En nuestra práctica cotidiana enseñar es explicar. No sólo somos llevados a transmitir aquella historia para que su memoria sea conservada, sino que debemos darle una explicación.

Explicación es un término que se trata con prudencia: explicar significa esforzarse para hacer emerger la complejidad de un dibujo, así como “distender los pliegues” de un tejido sirve para descubrir la trama.

Explicar no es justificar. Poner en evidencia los nexos causales que conectan un evento con otros que lo han precedido no significa que se juzgue aquél evento como inevitable. Y menos entonces que se lo considere justo. Es entonces como cada evento, hasta el más “inexplicable”, debe ser reconducido al contexto que lo ha producido. Y casi nunca se trata de un contexto simple.

La Shoá no fue una catástrofe natural y las torres gemelas no fueron derrumbadas por un terremoto. Así como la demencia de Hitler no explica Auschwitz más que lo que el fanatismo de Bin Laden explica el 11 de septiembre.

El proceso Eichmann: la representación de la Shoà

En el último número de *Los viajes de Herodoto* (43/44) se puede leer un interesante artículo de Dario Zucchello sobre el proceso Eichmann en el cuadro del recorrido histórico que llevó al nacimiento de los tribunales internacionales. El autor nos explica que el procurador Gideon Hausner, director del proceso en acuerdo con las directivas de David Ben Gurion, guió el debate de modo un poco discutible desde el punto de vista de un correcto procedimiento judicial, particularmente bajo el perfil del respeto de los derechos del imputado: al procurador Hausner no le interesaba demasiado la suerte de Eichmann, cuya culpabilidad en una vasta serie de crímenes estaba por otra parte ampliamente probada, sino la reevocación en el aula del proceso de aquello que había sucedido veinte años antes a los hebreos de Europa.

A beneficio de los israelíes, antes que nada, está la definición de su identidad. Y a beneficio de la opinión pública mundial que, de este modo, como se dijo antes, era obligada a tomar acto en un evento dramático que había sido hasta entonces removido.

A diferencia de lo que se había hecho en el proceso de Nüremberg, donde la corte había trabajado prácticamente sólo sobre pruebas escritas, el procurador Hausner llamó a muchísimos testigos, casi todos sobrevivientes de la deportación a los campos de exterminio, que relataron historias terribles, muchas de las cuales sin embargo no estaban en modo alguno en referencia a las responsabilidades personales del imputado (y por lo tanto las únicas con relevancia penal).

Pero aquellas historias, relatadas directamente por quién las había vivido, eran fundamentales para poner delante a los ojos del mundo lo que había sucedido. “Sólo a través de la deposición de los testimonios –escribe Hausner en sus memorias (Justicia a Jerusalén, 1966)- los eventos podrán ser evocados en el aula del tribunal, hacerse presentes en el espíritu del pueblo de Israel y de los otros pueblos, de modo tal que los hombres no podrán retroceder delante a la verdad como se retrocede delante a una cacerola hirviendo. Y entonces: “El único medio de hacer tocar directamente la verdad era llamar a la corte el mayor número de sobrevivientes admisible en el marco del proceso y pedir a cada uno de

ellos un relato detallado de aquello que había visto y vivido. [...] Espero así dar al fantasma del pasado una ulterior dimensión: aquella de lo real” (en: Annette Wiewiorka, *La era del testigo*, Cortina, Milán 1999, p. 84).

El manejo procesal del procurador Hausner es ciertamente discutible desde el punto de vista del derecho, el único punto de vista desde el cual tiene sentido juzgar la conducta de un juez. Comparto menos las críticas que le han sido afectadas (por ejemplo de Annette Wiewiorka en “La era del testigo” que reclama los juicios ya expresados por Hannah Arendt) desde el punto de vista del método histórico porque no es a aquél método que el procurador Hausner debía atenerse. “Los historiadores –escribe Wiewiorka- cualquiera sea la implicación personal en los eventos de los cuales fueron contemporáneos, respetan las reglas fundamentales del oficio. En el construir relatos que sobre todo apelan a la inteligencia, no juegan de propósito sobre la emoción” (p.103). Y entonces: “el testigo se dirige al corazón, y no a la razón. Suscita compasión, piedad, indignación y tal vez incluso un sentido de insurrección. El testigo estipula un ‘pacto de compasión’ con el que lo escucha”. Y esta “es una visión que pone en incomodidad al historiador. No porque sea insensible al sufrimiento, porque no se sienta turbado por los relatos de los sufrimientos, y fascinado por algunos de esos, pero precisamente porque siente que esa yuxtaposición de historias no es un relato histórico, y que además, en un cierto sentido, lo anula” (p. 153). Pero apunto, éste es el modo en el cual trabaja el historiador, que hace un oficio diferente del juez (y creo que produce daños simétricos e igualmente graves sea quien pretende que los jueces, en las aulas de los tribunales, escriban la historia o sea quien asigna a los historiadores la tarea de pronunciar juicios penales o morales). Y los docentes tienen un oficio diferente a aquél de los jueces o de los historiadores.

Reír, llorar, razonar

Como implícitamente asumimos cuando hablamos de “objetivos formativos” y de “acuerdos formativos”, nuestra actividad de docentes se establece por las finalidades que no se reducen a los contenidos de las disciplinas de las cuales somos titulares. Nosotros no enseñamos historia a nuestros alumnos para que ellos se preparen a convertirse en historiadores. Nosotros enseñamos a ellos la historia para que se preparen a convertirse en ciudadanos y a la formación de su conciencia civil es a la que deberemos, por lo tanto, prestar la máxima atención. En aquel camino formativo la historia tiene, yo creo, una importancia central y un rol no sustituible: sirve para conocer el mundo en el cual nos toca vivir y nos ayuda a asumir en eso un rol responsable.

Es indispensable entonces entender que la historia habla de nosotros y no de algún otro lejano en el tiempo y en el espacio.

Enseñar la historia no es adiestrar a los chicos en el juego del “pequeño historiador”. Esto no quita que puedan ser utilísimos trabajos de investigación sobre el campo hechos con los estudiantes. Pero no es la producción historiográfica el fin de estas investigaciones. Años atrás, con un grupo de docentes y estudiantes de mi escuela y de otra, coseché un cierto número de relatos orales sobre la historia de la persecución antihebrea en Italia entre 1938 y 1945. “Pregunten a sus abuelos” era la palabra, la orden que habíamos dado a los estudiantes. Pero si aún aquellas entrevistas (luego publicadas en un volumen: *Salvar la memoria. Como estudiar la historia de ayer para no ser indiferentes hoy*, a cargo de Alessandro Ceresatto y Marco Fossati, Anabasi, Milán 1995) tenían un intrínseco interés histórico, nosotros no hemos jamás pensado que la nuestra fuese una obra historiográfica. Entrevistar los abuelos servía para establecer un puente entre aquella historia, estudiada sobre los libros, y la propia experiencia personal. “¿Qué cosa habría hecho yo en su lugar?”

era la pregunta que queríamos provocar. “¿Qué cosa hago yo, hoy, cuando me encuentro testigo de eventos similares?”.

Para responder a este tipo de preguntas, yo creo, enseñamos historia. E invitamos a nuestros estudiantes a estudiarla sobre los libros de los historiadores, no a recavarla de los relatos de los abuelos o de otros testigos. Sin embargo aquellos relatos, y la empatía que esos producen, pueden ser un pasaje fundamental en aquel recorrido.

Ser testigos

El estudio de la Shoá solicita por lo tanto una pedagogía de la responsabilidad, una acción educativa que sepa poner, en un modo no retórico, el interrogante sobre las elecciones que nos competen. Y lo hace sobre diversos niveles. Sobre todo porque la Shoá sucedió y porque, como dice Karl Jaspers cuando habla de la “culpa metafísica”, “hay entre los hombres como tales una solidaridad, la cual hace que cada uno sea en un cierto sentido co-responsable por todas las injusticias y culpas que se verifican en el mundo” (Karl Jaspers, *La cuestión de la culpa. Sobre la responsabilidad política de Alemania*, Cortina, Milán 1996, p. 22).

Luego porque, como hemos dicho, una vez que hemos posado la mirada no podemos ya fingir que para nosotros no ha sucedido: debemos, también nosotros, dar testimonio.

En fin porque la Shoá, como todas las historias extremas, pone al descubierto, sin posibilidades de eludirlo, el nodo de las elecciones morales y nos obliga a poner a prueba nuestros comportamientos.

Es sabido el rol que la Shoá ocupa en el recorrido educativo de la escuela israelí. Allí la pregunta: “¿qué cosa habría hecho en aquellas circunstancias?” ha sido hecha a generaciones de estudiantes (y de soldados). Y la respuesta ha sido siempre: “debería haber hecho como los insurrectos en el gueto de Varsovia. No como los seis millones que se hicieron llevar a la muerte como ovejas al matadero”.

Es difícil sobrestimar la importancia que esta pedagogía, fundada sobre las “virtudes heroicas” de los combatientes del gueto, ha tenido en el plasmar la ideología que lleva el Estado de Israel. Pero precisamente por esto, cuando visité el kibbutz de la alta Galilea llamado *Lohamei ha Getaot* (a los Combatientes de los Guetos), me impactó el enfoque del museo que se ha puesto y que pone el centro en la historia del gueto de Varsovia y de la resistencia conducida por los hebreos que estaban encerrados. Los hallazgos, las imágenes, los paneles explicativos dan amplio espacio a aquellas que Todorov llama las “virtudes cotidianas” que se convierten en “heroicas” en las condiciones extremas. Así, en el reconstruir las diversas formas de resistencia contra los alemanes, las acciones que se ponen en primer lugar son: el contrabando, la solidaridad con los demás, el rechazo de los gestos de obsequio frente a los esclavistas. Sólo al final se recuerda que “resistencia ha sido también tomar las armas y sublevarse” contra los alemanes.

Mientras para los jóvenes hebreos israelíes los únicos modelos con los cuales confrontarse han sido, por mucho tiempo, los deportados de Auschwitz o los protagonistas de la insurrección armada del Gueto de Varsovia, ¿con quienes nos identificamos nosotros cuando reflexionamos sobre la Shoá?. ¿A quién puede percibir un estudiante nuestro como un par cuando le contamos aquello que sucedió y a las elecciones de quien estuvo implicado?. La distancia de tiempo, la diferencia de situación es, sobre todo, la misma enormidad de aquel hecho que nos deja lejanos de los roles de la víctima y del verdugo mientras nos parece bastante verosímil la identificación con aquellos que asistieron a aquellos eventos y por lo tanto participaron como testigos. Pero precisamente aquí está el punto. ¿Qué significa ser testigos? Para ser testigos no basta haber estado presentes en un

acontecimiento, como nos confirman decenas de audiencias procesales a las que hemos asistido, o sino, al cine y a la televisión. Para ser testigos se necesita que aquello que ha sucedido nos implique. Y, para quien no es un directo protagonista, el involucrarse puede derivar solo de un acto voluntario.

El testigo, antes todavía de comunicar su experiencia, comunica con su relato que la historia es objeto de experiencia.

Naturalmente se puede siempre sostener que aquello que nos ocurre alrededor no nos concierne y que no nos interesa ocuparnos. Pero esto no debería ser el objetivo de una sabia estrategia educativa. Si viceversa, pensamos que debemos vivir con ojos abiertos y con mente lúcida en el mundo en el cual nos encontramos y que para esto deba equiparnos la escuela y, en ella, el estudio de la historia, entonces es necesario que también por aquello que ha sucedido en el pasado nos dispongamos a ser involucrados.

Marc Bloch nos pone en guardia sobre la fiabilidad del testigo como fuente para el historiador (cfr. *Reflexiones de un historiador sobre falsas noticias de guerra*), pero es Bloch quien ofrece la explicación más clara de qué cosa significa ser testigos. En su libro sobre la *Sociedad feudal* él describe una era en la cual, por la escasa difusión de la escritura, “todo descansaba, en último análisis, sobre el testimonio”. El respeto de la mayor parte de las transacciones y de los contratos era de hecho garantido no tanto por la firma o por el lacre en la parte inferior de un documento, sino por el hecho de que estos eran estipulados por la presencia de personas que habrían inmediatamente podido referir lo que habían visto. “A menudo los contratantes, dado que el recuerdo prometía ser tanto más duradero que los que los conservaban, que podían permanecer más o menos tiempo sobre esta tierra, conducían consigo a los niños. Varias sagacidades permitían prevenir la inconciencia, la estupidez de la edad con una oportuna asociación de imágenes: una cachetada, quizá un baño forzado” [M. Bloch, *La sociedad feudal*, Einaudi, Turín 1974, p.134]. Cuando lo cuento a mis alumnos, y ellos no saben si reír o preocuparse con la idea de que se pueda cultivar la memoria a cachetadas, pienso que difícilmente un ejemplo podría expresar mejor la diferencia que pasa entre estar presentes en un hecho a ser testigos. Una diferencia que depende de nuestro grado de involucramiento, de nuestra disponibilidad a reconocer aquel hecho como algo que nos concierne. Por lo demás es una experiencia que podemos hacer fácilmente, en los tantos eventos pequeños y grandes que nos suceden al lado y de los cuales decidimos hacernos o no hacernos involucrar. Porque al final se trata siempre de una decisión, de un acto de la voluntad que podemos dejar inactiva si el evento no nos golpea directamente a nosotros, o alguien no nos da una cachetada.

Creo que debemos equipar a nuestros alumnos para recibir las cachetadas de la historia, no a huirlas. A no ser espectadores distraídos porque es un rol que no garantiza ningún estatus de neutralidad, porque también de aquello se será llamado a responder.

Una experiencia didáctica

Desde hace algunos años trabajo con un grupo de docentes (6 personas) que organiza en Milán ocasiones de encuentro entre estudiantes y testigos de acontecimientos de la historia contemporánea. El supuesto desde el cual se mueve esta iniciativa es simple: el testimonio directo de quien ha sido protagonista, actor o víctima, de una particular vicisitud produce en quien lo escucha, sobre todo entre los jóvenes, un fuerte efecto de identificación que permite colmar la distancia con el pasado y ayuda a considerar aquella historia (que es luego la historia que se estudia en la escuela) como parte de sí.

La organización de encuentros públicos de este tipo se inició algunos años atrás con la ayuda de Goti Bauer y Liliana Segre que, con gran disponibilidad, se prestaron para contar a los jóvenes su experiencia de hebreos perseguidos y deportados a Auschwitz. Después se trató de aplicar el mismo modelo educativo y didáctico también a otros temas que estuviesen siempre ligados a la cuestión de los derechos humanos, de su violación y de su defensa.

Para la realización del proyecto hemos siempre juzgado indispensable que los estudiantes llegasen al encuentro después de haber seguido un camino de preparación en sus clases, con sus docentes. Debe estar claro, de hecho, que el encuentro con un testigo no es sustitutivo del estudio de la historia. No se aprende qué ha sido la Shoá escuchando el relato de quien ha sido víctima. Pero, en personas que lo sabemos colocar en su dimensión histórica, aquél relato puede extender notablemente la capacidad de comprensión y de juicio.

Durante el curso de un congreso desarrollado en la Universidad Católica en octubre de 1994, Goti Bauer concluía su intervención diciendo:

“Advierto una gran incomodidad cuando soy invitada en las escuelas a contar a los jóvenes lo que ha sucedido cincuenta años atrás. Es difícil explicar a los chicos, que por suerte han vivido en un clima de libertad, aquello que la ciega violencia, la vejación del fuerte sobre quien es débil e indefenso producen. Está el riesgo de suscitar alguna vez, además de comprensión y conmoción, también incredulidad o, peor, rechazo. Y es por esto que es importante que los estudiantes estén preparados a escuchar el testimonio, que hayan leído y visto documentales, que hayan discutido con sus docentes. Entonces la fatiga y el sufrimiento de quien relata dejará una marca y quien escucha podrá convertirse a su vez en testigo” [en: *Educación después de Auschwitz*, a cargo de G. Vico y M. Santerini, Vida y Pensamiento, Milán 1995, p. 115].

Estas observaciones son de fundamental importancia, y está bien que sean siempre recordadas también para desalentar una difundida forma de “turismo escolar” que induce a algunos docentes a participar con sus clases en los encuentros de argumento histórico con la ilusión de colmar de este modo las lagunas de su programa. Personalmente, agregó que no basta asistir al encuentro con un testigo para afrontar el tema de la Shoá y hacer de aquél evento un nodo paradigmático en la enseñanza y en el estudio de la historia. Aquellas ocasiones pueden ser un precioso punto de partida para el trabajo, pueden representar un fundamental anhelo afectivo al cual enganchar la cadena de las informaciones que se recavan del estudio de los libros. Pero no pueden sustituirlo. Al menos no renunciar aún a hacer del estudio de la Shoá un instrumento para conocer el mundo en el cual vivimos y para reflexionar sobre las posibilidades que tenemos de actuar dentro de su historia [M. Fossati, Shoá y enseñanza de la historia, en: *Responsabilidad y memoria*, a cargo de D. Barazzetti y C. Leccardi, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997].

El 14 de abril de 1997 hemos realizado el encuentro sobre el tema “*Mil novecientos bárbaro*”, dedicado a la comparación entre Auschwitz, el gulag e Hiroshima. En aquella ocasión se reunieron en el teatro Nacional de Milán cerca de 1600 estudiantes, acompañados por sus docentes, para escuchar el relato y las reflexiones de Goti Bauer, Liliana Segre y Vittorio Foa y, junto a ellos, de Suzuko Nomata -sobreviviente del bombardeo atómico de Hiroshima- y de Gregory Svetov, escritor ruso disidente, hijo de padres deportados en el *gulag* en los años ’30 y encarcelado él mismo poco antes de las reformas de Gorbachov.

El 10 de diciembre de 1998 aplicamos el mismo modelo de encuentro para una reflexión sobre la situación de los derechos humanos a cincuenta años de la declaración de la ONU. Para hablar sobre el tema “Derechos, proclamados, violados, restituidos” invitamos a Cherifa Kheddar -dirigente de una asociación argelina que reúne a los parientes de las víctimas del terrorismo-, a Fazel Rendra -miembro autorizado de la Comisión por la Verdad y la Reconciliación de Sud África-, y a dos exponentes de la asociación argentina “Madres de Plaza de Mayo”. Estos, junto a Liliana Segre, se encontraron con poco menos de 2000 estudiantes reunidos, con sus docentes, en el teatro Smeraldo de Milán.

El último encuentro, hasta hoy, fue realizado el viernes 14 de abril de 2000. El tema era: “La guerra, la paz, los derechos humanos” y lo elegimos para dar una continuación a la discusión provocada el año precedente por la guerra de Kosovo. Fueron invitados testigos que, a través de sus narraciones, pudiesen conectar la experiencia de la guerra mundial de sesenta años atrás con aquella de las guerras que continuaron, y continúan también hoy, provocando millones de víctimas en este último medio siglo de “paz”. Intervinieron: Helga Schneider -autora del libro autobiográfico “*La bodega de Berlín*” en el cual relata su experiencia de niña en derrumbe de la capital del Reich-, el escritor ex-yugoslavo Predrag Matvejevic -testigo de la guerra civil que ha lacerado su tierra-, Moni Ovadia -en sustitución y en representación de Gino Strada, el médico quirúrgico fundador de “Emergency”-, y, como siempre, Liliana Segre.

El encuentro de este año

La iniciativa que hemos puesto en marcha este año pone el acento sobre los “Justos”, con la acepción que se da a este adjetivo en el memorial de Yad Vashem, en Jerusalén, donde su nombre es recordado junto al de las víctimas. Los “Justos” son aquellos que, como dice el filósofo Emanuel Levitas, han sido capaces de escuchar el reclamo en el rostro del otro y se han dejado arrastrar por aquel movimiento de responsabilidad que representa el fundamental e irrenunciable atributo de la existencia humana. Otra vez, por lo tanto, la reflexión está centrada sobre la responsabilidad y quisiéramos concluir esta reflexión dirigiendo la atención a los que han sabido tener gestos de solidaridad y de ayuda hacia los hebreos perseguidos por los nazis y a todos aquellos que, en análogas situaciones extremas, han visto en los otros, y por lo tanto en sí mismos, antes que nada a los seres humanos y han actuado para construir la paz y no para secundar la guerra. Hemos así organizado un encuentro que tendrá en su centro la experiencia de la Shoá y de dos trágicas guerras que han marcado en estos años el mundo a nuestro alrededor: el combate sobre el territorio de la ex –Yugoslavia y aquel que divide israelíes y palestinos. Al encuentro público con los estudiantes hemos invitado a: Nedo Fiano, deportado a Auschwitz a la edad de 18 años (Nedo Fiano, ausente por razones de salud, ha sido luego sustituido por Goti Bauer); Svetlana Broz, que vive en Sarajevo donde ha recogido decenas y decenas de historias de solidaridad entre serbios, croatas y musulmanes; Manuela Dviri Vitali, escritora israelí que, después de la muerte de su hijo asesinado por

milicias de la Hezbollah en el Líbano meridional, ha animado un movimiento de madres de soldados para el retiro (ocurrido en mayo de 2000) del ejército israelí de aquel país.

La praxis de estos encuentros prevee que participen solamente divisiones o grupos de alumnos que hayan cumplido precedentemente, en sus escuelas, un camino de preparación sobre los temas que estarán en el centro de los testimonios. Así, para preparar el encuentro, que tendrá lugar durante los primeros días de febrero, nos aprestamos a proveer un fascículo de materiales sobre la historia de los Balcanes y del área medio-oriental, y también sobre el tema de los “Justos”. Y por último hemos organizado un breve curso de actualización sobre las mismas cuestiones.

¿Es eficaz este tipo de trabajo? Francamente encuentro difícil el responder a esta pregunta. La eficacia de una enseñanza de historia que se esfuerza para ser una educación hacia la responsabilidad no es de aquellas que se puedan verificar haciendo un test de multiple choice. He tenido estudiantes que sabían repetir con precisión los contenidos de la disputa entre Sepúlveda y Las Casas y obtenían óptimas calificaciones en los cuestionarios sobre el caso Dreyfus y no por esto habían modificado sus prejuicios raciales y antisemitas. Deberíamos poder saber como nuestros ex estudiantes se comportarán en la vida para evaluar si nuestra enseñanza ha sido eficaz. Es una verificación que todos los docentes quisieran hacer. Pero quizá es una suerte que no sea posible realizarla.