

Yannis Thanassekos “La enseñanza de la memoria de los crímenes y de los genocidios nazis. Por una pedagogía de la autorreflexión”, en : *Insegnare Auschwitz. Enzo Traverso* (comp.) Irsae Piemonte, Bollati Boringhieri editore. Torino , 1995.

## **La enseñanza de la memoria de los crímenes y de los genocidios nazis. Por una pedagogía de la autorreflexión**

Yannis Thanassekos

Los términos del problema han sido planteados con claridad, a fines de los años sesenta por Theodor Adorno. El hecho mismo de que se necesite explicar o legitimar la exigencia de que Auschwitz se convierta en el primer principio de toda educación le parecía un hecho inconcebible, un requisito escandaloso, una cosa monstruosa; y esto particularmente en relación a la monstruosidad de aquello que había sucedido. Para legitimar mejor tal postulado ético, es mejor demostrar el valor decisivo que la educación asume en este campo. Adorno proponía dos reflexiones muy puntuales. La primera era de orden general y concernía la esencia misma del fenómeno. Después de Auschwitz nosotros sabemos que las condiciones que hacen posibles rupturas de humanidad semejantes están virtualmente insertas en las condiciones y en las estructuras objetivas de nuestras sociedades; o, por retomar la exacta formulación de Adorno, “el hecho mismo de que esto haya sucedido es expresión de una tendencia social extremadamente potente”. (Claro es que este modo de plantear el problema toma decididamente las distancias de ciertas interpretaciones extra o a-históricas que ven en Auschwitz un “colosal incidente de la historia”, “una desconcertante desviación de la línea evolutiva de Occidente”, etc).

Por esta razón, la respuesta radical al imperativo “nunca más Auschwitz” consistiría en transformar las condiciones y las estructuras que la hicieron posible y que, perpetuándose, imprimen su sombra sobre la humanidad como una espada de Damocles. Adorno, por otra parte, no se contenta con una constatación tan genérica, y no titubea en afirmar que las posibilidades de transformar las condiciones objetivas –sociales y políticas– de las cuales surgen tales fenómenos son a fin de cuentas extremadamente limitadas. De aquí viene como consecuencia su conclusión más importante, aquella que hace de la educación y de la pedagogía los instrumentos privilegiados de toda intervención en la materia. Si en verdad el cambio de las condiciones estructurales es en cierto sentido inactual, y prorrogado por falta de posibilidades objetivas, los esfuerzos de quien intenta luchar contra el repetirse de tales fenómenos vienen a ser inevitablemente reenviados-proyectados sobre la esfera subjetiva –dice Adorno–, en torno a los factores que forman la mente y la conciencia, sea a nivel individual o colectivo. En otros términos, la política, entendida como acción dirigida a transformar las condiciones objetivas de existencia de las sociedades, busca en este caso un sustituto en una *política educativa*, entendida como acción dirigida a transformar las condiciones subjetivas de existencia.

De esto deriva la importancia que reviste a nuestros ojos una educación escolar y cívica que haga de la memoria de Auschwitz un elemento constitutivo del proyecto. Es evidente como, para Adorno, la solución de este problema didáctico específico asume un carácter prioritario; no sólo por sus implicancias éticas, sino también porque, en algún modo, ésta viene a suplir a la siempre mayor incapacidad –individual y colectiva– de modificar las estructuras y los condicionamientos de nuestras sociedades. En otros términos, el proyecto educativo (a condición de que sea pensado y articulado críticamente) puede tomar el lugar de un proyecto de transformación social, desde el momento en que este último no encuentra en la realidad las fuerzas y las condiciones necesarias para afirmarse. En tales circunstancias, que son siempre el indicio de un significativo desvarío entre las exigencias educativas y las

reglas sociales más generales, el proyecto educativo puede servir adecuadamente, de *experiencia piloto* para reflexiones e intervenciones sociales de más amplio alcance.

Por lo tanto, desde hace muchos años, el problema tiene en su raíz los principios mismos de la pedagogía del siglo XX. Al hecho de que esta preocupación se manifieste justamente hoy con tanta intensidad y tanta insistencia en un cierto ámbito pedagógico –mientras, en su esencia, esté y desde hace tanto tiempo a la orden del día– no son ciertamente extrañas ni la actual coyuntura política, ni la insuficiencia o lo inadecuado de las respuestas que han sido dadas hasta ahora al problema.

Es cierto que a partir de los años cincuenta, en este campo se han dado enormes pasos. Basta pensar, por limitarnos a un solo ejemplo, en las resoluciones de la conferencia bilateral germano-belga para la revisión de los textos escolares de historia que se hizo en Braunschweig durante el verano de 1954. Es notorio como en los enunciados de tal conferencia sobre la enseñanza de la historia del Tercer Reich y de la segunda guerra mundial no encontrase espacio alguno la problemática –hoy considerada fundamental–, de los campos de concentración y exterminio nazis. El término “campo de concentración” aparecía una sola vez, como por alusión, mientras que no se recordaba en absoluto la cuestión de los campos de exterminio o el genocidio. Sabemos que en la época, sobre todo bajo el impulso de la UNESCO y del Consejo Europeo, hubo una intensa actividad a escala europea, con encuentros y conferencias multilaterales y bilaterales, para discutir sobre los programas y sobre los textos escolares de los varios países interesados. A mitad de los años cincuenta operaban cerca de veinticinco comisiones bilaterales con el objetivo esencial de proveer a la revisión de los manuales de historia. No es éste el lugar para intentar un balance de aquellos importantes trabajos (me limitaré a recordar las interesantísimas sugerencias entonces formuladas por los colegas alemanes sobre cómo enseñar la historia de la República de Weimar, un tema al cual, lamentablemente, se asigna hoy escasa importancia en nuestros debates sobre los crímenes y los genocidios nazis). Una cosa es de todos modos cierta: se ha tenido que esperar a los años ochenta para poder registrar, en la mayor parte de los países europeos, pasos significativos en la atención reservada al genocidio y al fenómeno concentracionario, pasos hacia adelante que, con diferencias entre un país y otro, se han ya reflexionado o se reflexionarán –es de esperar– en los programas escolares y en la compilación de los textos. Quiero citar, a título de ejemplo, los resultados de las ocho conferencias de la comisión franco-alemana sobre la revisión de los textos de historia que se desarrollaron entre 1981 y 1987. En las recomendaciones finales –de parte alemana– sobre el tratamiento del nacionalsocialismo y de la segunda guerra mundial, un lugar bien preciso y de gran relevancia es, en este punto reservado a los campos de concentración y a la política de genocidio del Tercer Reich (se trata de la séptima y última recomendación para el total del capítulo).

Gracias a los tenaces esfuerzos de varias realidades asociativas –de ex partisanos, sobrevivientes, profesores, investigadores, etc.–, gracias a la formación de aquellos que hemos llamado “grupos de memoria”, gracias todavía a la acción sensibilizadora desarrollada por la imprenta y los medios, podemos afirmar que la problemática de Auschwitz representa hoy, al menos formalmente, una relevante preocupación pública, la cual dirige la atención en muchos países, por parte de las instituciones y en particular, por los responsables de la política cultural y la instrucción. Ciertamente que, a largo plazo, nada es adquirido de una vez y para siempre y es además de temer que, pasada la fiebre conmemorativa del cincuentenario del fin de la segunda guerra mundial y de la liberación de los Lager,<sup>1</sup> nos tocará asistir a una suerte de progresiva pérdida del interés dado al problema por las instituciones y los medios. Razón de más, para sostener obstinadamente nuestros esfuerzos.

---

<sup>1</sup> Lager: denominación, en la Alemania nazi, de los campos de concentración.

Por el momento no podemos contentarnos con el número siempre mayor de iniciativas, de debates, de reuniones y de convenios a los cuales estamos asistiendo, sea a nivel local o regional, nacional o internacional. Todas estas actividades son un incomparable testimonio del extraordinario conocimiento de cualquiera sea la puesta en juego, y nos hacen pensar que hoy hemos quizá llegado a un momento crucial para la rigurosa formulación de los problemas que nos ponen a nosotros, educadores a diferentes niveles, la transmisión y la apropiación de aquella herencia histórica que está representada por Auschwitz.

Estamos, por otra parte, obligados a constatar que la lectura de tantos vínculos, relaciones y relatos de experiencias en el sector, por más fecunda y estimulante que pueda resultar, nos deja demasiado a menudo en el punto de partida. Parece siempre que el objetivo al cual miramos –o sea aquél de esclarecer adecuadamente las dificultades didácticas específicas de tal enseñanza– se sustrae continuamente a la reflexión, corriendo cada vez el propio límite frente a nuestros esfuerzos de acercamiento. ¿Cómo explicar esta constatación que estamos inevitablemente obligados a hacer cuando discutimos con profesores y educadores particularmente motivados y animados por las mejores intenciones? A primera vista se podría pensar en una suerte de “inercia” inserta en este “objeto” pedagógico, una inercia que bloquea o, mejor dicho, inhibe toda voluntad de análisis innovador. Y, en efecto, estamos siempre preguntándonos desde qué parte comenzar para medirnos con el problema.

Interrogarse sobre esta cuestión constituye, bajo mi punto de vista, una precondition urgente para cada intento de ponerle el pecho a las dificultades y las resistencias que opone al mundo de la enseñanza el desafío didáctico representado por Auschwitz.

Esta situación nos hace, entre otras cosas, comprender por qué, en la mayor parte de las discusiones sobre la pedagogía de los crímenes y de los genocidios nazis, se vuelve inevitablemente, y con una repetitividad a veces desconcertante, sobre los mismos interrogantes y sobre las mismas “respuestas”, que se revelan ineficaces o de cualquier modo, ampliamente insuficientes. Mi impresión –pero quizás se trata de una impresión personal– es que de todos estos debates surge demasiado a menudo un cierto clima de impotencia, de disgusto y de frustración, justamente en relación a las esperanzas y a las expectativas que en ellos se ponen. Claro que no quiero en absoluto minimizar la calidad y la fecundidad de ciertos acercamientos; y sobre todo no es mi intención subestimar el alcance de algunas notables iniciativas pedagógicas, que fueron emprendidas con éxito en los últimos años (pienso en algunos proyectos tan estimulantes de acción educativa, en algunas muestras ligadas con actividades didácticas, en las visitas al Lager, en los encuentros con los sobrevivientes y en tantísimos otros programas que aquí sería demasiado extenso enumerar). Absolutamente no. Estoy convencido de que se trata de grandes pasos hacia adelante en el campo educativo, testimoniados por tantas redacciones de los estudiantes que han tenido la fortuna de participar activamente en tales experiencias. Creo también que nuestras actividades pedagógicas sobre el tema de los crímenes y de los genocidios nazis podrán servir, hoy y en un futuro, de experiencia piloto para otros temas y para otros sectores: pienso aquí en las investigaciones de historia local, de historia de las mentalidades, de etnología, etc. Por esta razón creo sería útil, que los docentes dotados de semejantes competencias dejasen relatos detallados de sus experimentaciones pedagógicas –justamente como hacen por ejemplo los físicos con sus experimentos– para poderlas comunicar a los colegas de hoy y de mañana.

Queda todavía sin tratar la constatación de fondo: no obstante todos los esfuerzos y los éxitos, la cuestión pedagógica continúa siendo el punto de partida y queda todavía por vencer el desafío. Si la situación no cambiase, se correrá evidentemente el riesgo de

desalentar las mejores voluntades que animan hoy muchos sectores del mundo educativo. En suma, son de temer los peligros de lo repetitivo y del cansancio.

Los interrogantes y las respuestas recurrentes que registramos en la mayor parte de los debates rondan de hecho esencialmente en torno a algunos puntos nodales que trataré de sintetizar brevemente:

- Lo totalmente inadecuado que está el sistema educativo a la sociedad moderna;
- La competencia “desleal” a la cual la escuela, en cuanto sistema educativo, tiene que atenerse por parte de un aparato mediático y comunicativo cada vez más omnipresente y determinante en la formación de las mentalidades y de las percepciones;
- La degradación de los niveles de enseñanza y el aumento de los aplazos;
- Los condicionamientos, los pesares y las inercias del sistema escolar en cuanto tal, del Estado, de la burocracia, de los programas oficiales y de los horarios;
- Los impasses o las dificultades que impiden la formación permanente de los docentes;
- La desmotivación en el ámbito de las comunidades educativas y de las familias;
- El desinterés, o también los prejuicios xenófobos y raciales de los estudiantes (y también de ciertos colegas);
- Las inercias y los esquematismos de la historia nacional, con las zonas de sombra que éstas proyectan;
- La conexión de la temática de los crímenes y de los genocidios nazis con una pluralidad de materias (historia, moral, religión, ciencias humanísticas, literatura, etc.), cada una de las cuales requiere una metodología propia y un específico nivel de conocimiento previo indispensables;
- El miedo a que los traumas/atracciones/perversiones/rechazos, que en un mundo de jóvenes con la personalidad todavía no formada, puedan ser provocados por el concentrar la atención sobre un tema que desemboca en el horror absoluto;
- La dificultad de construir una ética de empeño a partir de un “negativo histórico” conducido al extremo;
- El carácter mismo del fenómeno, que se declara como *ininteligible*, *inexplicable* o *irreducible* al pensamiento y al análisis racional, histórico y social;
- La proclamada *singularidad histórica* absoluta del fenómeno;
- Lo indecible, lo inaudible y lo incomunicable de la experiencia y de lo vivido por parte del concentracionario;
- La sobrecarga emotiva –difícil y delicada de manejar– del contenido de tal experiencia, sobre todo cuando es comunicada por los sobrevivientes y, correlativamente, la pérdida frente a la inevitable desaparición de estos últimos;
- El difícil y complejo vínculo, en la didáctica, entre los “momentos” cognoscitivos y los “momentos” afectivos;
- La problemática utilización de las técnicas audiovisuales como auxilio pedagógico;
- La gran disparidad de temas y períodos posibles a los cuales se puede conectar la “clase sobre Auschwitz” (historia de Alemania, historia del Tercer Reich, historia de la segunda guerra mundial, historia del antisemitismo, los nacionalismos, el racismo, la xenofobia, los derechos del hombre, la tolerancia, la marginación, etc.); ¿cuáles son las temáticas y las secuencias de intengibilidad que resultan más eficaces? ¿Se debe ir más allá de los límites del periodo 1933- 1945, que por otra parte sigue siendo aquél que garantiza la *singularidad* del fenómeno? Se podrían multiplicar las preguntas de este tipo, que tienen un impacto directo sobre la pedagogía;

- La necesaria actualización del problema, –sin desmentir por esto lo excepcional del evento– evitando la banalización.

He aquí algunos de los temas que componen recurrentemente la mayor parte de las discusiones sobre el tema, y es naturalmente una lista incompleta.

Todos estos problemas –como también las complicaciones que los acompañan, sea en el preparar la materia por enseñar, sea en el presentarla sobre el terreno escolar–, son reales y forman parte del pesado fardo que carga valerosamente cada docente que quiera estar a la altura de su misión. A nuestro parecer, por más efectivas y relevantes que puedan ser, todas estas dificultades son –en su mayor parte– *externas* a los desafíos didácticos específicos y son planteadas, intrínsecamente, por la enseñanza de estos temas. Se podría sostener que estas dificultades se sobreponen a tales desafíos específicos hasta hacerlos, por decirlo así, invisibles; y esto a pesar de cualquier buena voluntad por parte nuestra. Todas estas dificultades –a las cuales cada maestro podría agregar las propias, esto es aquellas que derivan de su particular posición en el propio instituto y en el propio ámbito escolar– se pueden reagrupar en algunas categorías generales. En la periferia se encuentran las inmensas cuestiones sociales y sus repercusiones sobre el sistema escolar y sobre la política educativa en general; luego vienen los problemas propios del aparato escolar en cuanto tal, como la condición del enseñante,<sup>2</sup> la organización de los estudios y de las materias, las decisiones en torno a los programas y a los horarios, la forma y el contenido de los libros de texto y de los auxilios didácticos, el cuadro administrativo, los materiales didácticos, etc. En fin, en el centro de todo, están las dificultades que dependen más directamente de las *resistencias particulares* que presenta, la enseñanza de esta materia, resistencias que he expuesto brevemente en el párrafo precedente.

Es un hecho que en la mayor parte de los países la crisis del sistema educativo sea tal que, para desarrollar bien el trabajo propio del educador, el docente deba afrontar una serie tan considerable de dificultades y de impedimentos como para perder casi todas las fuerzas antes todavía de poder sacar provecho a los resultados de su experiencia pedagógica personal. Como consecuencia, se encuentra con la imposibilidad material e intelectual de aggiornarse; y a esto se suman las carencias o las dificultades institucionales en las situaciones de recalificación y en la formación permanente de los docentes. El fracaso escolar, que hoy aflige trágicamente a todas las comunidades educativas, no es más que la forma más inmediata de una falla más global pero diferida en el tiempo, aquella del sistema educativo en su conjunto: un sistema que se ha transformado en el lugar en el cual se “gestiona” –con medios administrativos y coercitivos–, el fracaso social en cuanto tal. En estas condiciones “hacer un curso sobre Auschwitz” o hacer un proyecto educativo en la materia, representa un casi verdadero milagro que nos deja estupefactos, pero que mientras tanto demuestra felizmente, siempre que sea posible, que se puede sensibilizar en profundidad a algunos alumnos si no a todos.

Sin embargo, por más urgente y necesaria que pueda ser, la crítica al sistema escolar, tanto en la estructura como en las tareas, no nos sirve en modo alguno para individualizar las dificultades didácticas específicas inherentes al tema que nos interesa. Sabemos por experiencia que los sistemas educativos oponen fuertes resistencias al cambio. Paradójicamente, su fuerza reside en la evolución particularmente lenta en comparación con las aceleraciones sociales y con los incrementos de conocimiento que se verifican en otros ámbitos institucionales. En este campo –mucho más que en otros–, no se nos permiten experimentaciones improvisadas y a gran escala, con el riesgo de hacer pagar los costos a toda la población escolarizada. Esto no impide que, por lo que concierne a nuestro problema –el de la enseñanza de Auschwitz–, nos encontremos frente a una auténtica

---

<sup>2</sup> En Italia, se denomina “insegnante” (enseñante) tanto a profesores de cualquier nivel como a maestros.

urgencia pedagógica y política en el sentido más general del término. La transmisión de la memoria de Auschwitz mientras nuestro siglo está tocando a su fin, se convierte en una cuestión capital para la conciencia del futuro. La relectura del mil novecientos se ha ya iniciado en sordina y se hará sentir todavía más en el cambio de siglo. Perder hoy la ocasión de transmitir la memoria de Auschwitz, significa inutilizar desde la base tal relectura y se trataría de una situación destinada, a repercutir fatalmente sobre la comprensión que los posteriores tendrán de nuestro siglo.

Podemos entonces hacernos la pregunta: ¿se puede reflexionar sobre los desafíos pedagógicos específicos que presenta nuestro tema, independientemente de los condicionamientos y de las inercias propias del sistema escolar en cuanto lugar de aprendizaje de socialización de los conocimientos? O sea, en otros términos: ¿hay en la estructura misma de nuestro tema algo de excesivo que plantea un problema –un problema en sí mismo– más allá e independientemente no sólo de las posibilidades que nos ofrecen desde el cuadro actual de sistema escolar, sino también de las dificultades didácticas que se hallan normalmente en la enseñanza de estos temas? Ciertamente, en la medida en la cual cada materia por enseñar está directamente interconectada con las estructuras escolares. Ésta es una cuestión falsa, pero la pregunta puede ser fructífera si queremos ponernos de frente al problema que nos aqueja. Creo en efecto que las dificultades pedagógicas inherentes a nuestro tema tienen una cierta autonomía específica y que, por consecuencia, pueden ser aisladas y analizadas como tales, independientemente de las interferencias a las cuales se ha hecho mención precedentemente.

Sobre todo se observa que en la mayor parte de las discusiones que tienen por objeto “la pedagogía de los crímenes y los genocidios nazis”, las reflexiones y las observaciones de los docentes –los cuales tienen activas experiencias cualquier otra cosa menos que irrelevantes en la materia– se basan casi siempre sobre una proposición fundamental que consiste en poner a Auschwitz como una materia de enseñanza. Claro que una materia muy particular, que presenta extraordinarias dificultades –y sin duda no puede por esto ser comparada con ninguna otra materia–, pero siempre una materia, un tema por enseñar. La banalidad de este modo de plantear el problema no debe sorprender mientras sirva para señalar una evidencia que raramente ha sido objeto de discusión. Con todo, esto que es expresado en tal modo, instaura indudablemente un cierto vínculo –o más precisamente que nosotros instauramos– entre nosotros y el problema: el problema de Auschwitz. Y este vínculo, como se habrá intuido, es el de una exteriorización: nosotros enseñamos algo a alguien. Las dificultades pedagógicas que se plantean y se discuten por las comunidades educativas son vistas, puestas y analizadas –al menos en gran parte– bajo este punto de vista y por consecuencia recaen las veces en sello de esta misma exterioridad (en relación al tema). Evidentemente todo esto no está a salvo de consecuencias sobre la sustancia misma del discurso pedagógico. También se ve afectada la forma, como lo demuestra el hecho de que los eruditos en la materia son estructurados, en una manera tan rigurosa y sistemática, en base a un esquema significativo: I. los datos de la comunicación; II. los medios de la comunicación; III. el impacto de la comunicación.

Sería oportuno, re-veer este modo de plantear el problema, re-veer, es decir, el vínculo de exteriorización que instauramos –en cuanto docentes– con nuestro tema. Tal *revisión* podría de hecho convertirse en el punto de partida de una nueva discusión sobre la pedagogía de Auschwitz. En otras palabras, creo que tratándose de Auschwitz, la primera pedagogía debe tener definidas consideraciones, no ya del vínculo *docente/discípulo*, pero singularmente, del vínculo del docente consigo mismo. Yo mismo me doy cuenta muchas veces de estar eludiendo esta cuestión sin realmente darme cuenta. Y bien, estoy convencido de que aquello que puede emerger de este *vínculo singular* es fundamental desde el punto de vista de una pedagogía sobre el exterior, sobre los alumnos.

Aquello que me parece necesario más que cualquier otra cosa, es entender que esta materia exige por parte de cualquiera, y sobre todo por parte de quien enseña, una *reflexión autocrítica*, una suerte de *retorno del sujeto sobre sí mismo*: una operación a la cual Auschwitz justamente nos obliga. Sin tal *autorreflexión* preliminar, sin la premisa de un retorno sobre sí mismos, no creo que se pueda pensar en algún método pedagógico que se demuestre adecuado a las especificidades de nuestro tema. Estoy además convencido de que esta obligación, esta imposición, no es sólo de orden ético, sino que también forma parte de las condiciones de inteligibilidad, no solamente de aquello que Auschwitz significa, sino también de aquello que en Auschwitz realmente sucedió.

En líneas más generales sostengo que la mayor parte de las dificultades planteadas acerca de la enseñanza de esta materia, no representan más que otras tantas proyecciones sobre los alumnos de las dificultades que nosotros mismos experimentamos en el *pensar Auschwitz*. Intentar resolver tales dificultades –que son entonces nuestras– o, en otros términos, enfrentarse consigo mismo a Auschwitz, es una de las condiciones preliminares para abrir la puerta a una pedagogía más adecuada, más abierta y más rigurosa. Recordaré por ejemplo la problemática mil veces evocada por nuestras relaciones y discusiones didácticas; aquella relativa al complejo vínculo entre el momento *cognoscitivo* y aquél *afectivo* en la enseñanza de esta materia, problemática a la cual se puede ligar aquella de las dificultades causadas por la intensa emoción que provocan los testimonios vivos o documentales. Es evidente cómo es el docente mismo el primero en ser atravesado –por no decir “herido”– por estas dificultades, por este interrogante al cual no logra dar –darse– una respuesta satisfactoria. Y muy a menudo es justamente esta incerteza en los planteos *con uno mismo* lo que se proyecta como dificultad en los planteos de los alumnos. Se pueden citar otras dificultades explícitamente evocadas, como por ejemplo aquella de los complejos vínculos entre historia y memoria –las descarnadas certezas de la primera, las incertezas y las aporías tan significativas de la segunda–, problemática a la cual se puede relacionar aquella del *carácter pedagógico* de los relatos y de los testimonios de los sobrevivientes; o bien se puede considerar el argumento tan recurrente que hace valer, como obstáculo metodológico y pedagógico, no sólo el presunto carácter de *absoluta singularidad*, de *incomprensión*, sino también de *ininteligibilidad* del fenómeno, etc. El resultado no cambia: en todos estos casos, y en tantos otros, en los que se podrían enumerar las dificultades, no está en primer lugar el vínculo docente/discípulo, en cambio lo está –y en medida decisiva– en la enseñanza misma. Estos esquemas y estas dificultades forman parte, de la discusión de fondo sobre el fenómeno, y muy a menudo, de su carácter problemático o también ambiguo que se proyecta como dificultad específicamente pedagógica. Nos sucede sin separar a menudo todavía los dos ámbitos, los dos acercamientos. Las cuestiones de fondo son dejadas a los “especialistas” –historiadores de profesión o investigadores– mientras el docente, por su lado, queda esencialmente confinado a la tarea de transmisor de este saber constituido pero profundamente problemático. Este tipo de “división del trabajo” caracteriza un gran número de sectores de enseñanza; pero el problema es justamente aquél de saber si Auschwitz constituye o no un “objeto” de conocimiento y de enseñanza análogo a los otros, a todos los otros que se hayan aprendido a analizar en modo más o menos científico. El problema es saber si la radical singularidad del fenómeno reside no ya en su causalidad histórica, sino más bien en el hecho en que eso nos obliga a modificar radicalmente *nuestra relación* con la historia, entendida sea como disciplina o como realidad histórica. Estos problemas por cuanto abstractos y teóricos puedan parecer, no están ciertamente a salvo de consecuencias en el campo pedagógico. Una confusión a este nivel determina infaltablemente otras confusiones a nivel de la actividad didáctica. Creo, desde mi lugar, que la verdadera dificultad pedagógica consiste en un cierto sentido, no en la gran complejidad de la materia a exponer –una complejidad ciertamente incomparable, pero también en gran parte controlable– sino en el *vínculo cognoscitivo* al cual Auschwitz nos obliga:

un *vínculo de interioridad*, o bien, en otros términos, un vínculo de enfrentamiento personal con el tema.

¿Qué significa esto? ¿Se trata de un argumento a favor de una certeza esencialmente íntima, *subjetiva*, análoga a una experiencia *interior* y casi mística? Absolutamente no. Para retomar la argumentación de Adorno, suspender sobre la *esfera de lo subjetivo* la cuestión de saber cómo evitar mañana un nuevo Auschwitz, no implica en absoluto un límite o una restricción de nuestro acercamiento al problema desde un punto de vista *histórico-objetivo*. O viceversa, en cuanto a lo que esta perspectiva presupone –y es esto lo paradójico–, un conocimiento y un buen dominio intelectual muy profundo de los procesos históricos, aún sabiendo que jamás bastará ninguna explicación de este orden, también sobre el plano cognoscitivo, podemos aceptar tal fenómeno: la razón, y en esto reside su título de honor, se rehúsa de hecho a aceptar semejantes cosas posibles. Desde un punto de vista estrechamente cognoscitivo hay un exceso que representa un problema, y que se trata en algún modo de recuperar. El corrimiento sobre la esfera de lo subjetivo del cual habla Adorno, constituye una tentativa en ese sentido, en cuanto señala la necesidad de reapropiarse esta vez de nuestro tema –en un cierto modo– al reverso, de captarlo *desde el de adentro*, o bien, en otros términos, de recogerlo desde el punto de vista de la conciencia de sí como condición necesaria para su inteligibilidad. Pienso que ésta es la primera tarea del docente, una tarea sobre sí mismo antes de tornarse una tarea sobre los demás. Es una tarea que exige una suerte de crisis ética y cognoscitiva de parte de quien quiere afrontarlo, en el sentido de una de aquellas *crisis* del pensamiento de las cuales nos habla la epistemología.

En realidad este modo de plantear el problema, pone entonces la conciencia de sí como condición de inteligibilidad del fenómeno “Auschwitz”: no es fácil poner manos a la obra. Exige, mientras tanto, por parte del docente, un profundo dominio de la materia –sea por lo que concierne a la historiografía hasta los más recientes debates sobre la cuestión–, una actitud o una predisposición para medirse con la forma y el contenido de esta experiencia histórica. Sólo a partir de una conciente interrelación entre estos dos procesos en la mente misma del docente, éste podrá al fin comenzar desde la elaboración de una pedagogía adecuada a nuestro tema.

Medirse personalmente con la forma y el contenido de esta experiencia histórica significa someter todos nuestros conocimientos a la prueba de Auschwitz, todos nuestros criterios –comprendiendo aquellos relativos a la validez de nuestros conocimientos–, todas nuestras concesiones, todas nuestras percepciones, todas nuestras normas de pensamiento y de acción, todos nuestros juicios y todos nuestros prejuicios. Esta precondition, que concierne a todos los docentes y a todas las disciplinas involucradas, no es ciertamente fácil de realizar, en cuanto debe enfrentarse con muchos obstáculos y resistencias. En efecto, todavía antes de llegar los alumnos, nuestro tema provoca en el docente mismas verdaderas reacciones en cadena compuestas de simplificaciones intelectuales, de protección o de represión, si no de rechazo. No solamente Auschwitz golpea brutalmente la esfera afectiva y ética, sino que puede también bloquear o paralizar las facultades de entendimiento y la inteligencia misma (una situación que puede llegar al límite de encontrar confort en aquella “pereza mental” tan difundida en nuestro tiempo). En ciertos casos, por otra parte, se anticipan los tiempos, descubriendo en los alumnos este tipo de reacciones: una constatación no errónea, ciertamente, pero que nos consiente a evitar el costo de una autorreflexión fundada sobre nuestras reacciones personales. (Con este propósito, una anécdota: cuando trabajábamos en una comisión oficial para la preparación de un dossier pedagógico sobre el genocidio destinado, no a los estudiantes de las escuelas secundarias, sino a sus profesores de historia, los responsables de la comisión misma creyeron oportuno advertirnos que el dossier no debía ser complicado, desde el momento que, en definitiva, estaba destinado sólo a docentes de secundaria).



Cierto que el filósofo, el sociólogo, el profesor de educación cívica o de religión están naturalmente más en condiciones de entender la legitimidad de tal premisa metodológica para cada pedagogía que concierna a Auschwitz. El historiador, sin embargo corre el riesgo, en ciertos casos, de ser más relucante. El reino de la causalidad tiende a ocupar todo el espacio metodológico y pedagógico; y a esto se agregan, más frecuentemente de lo que se piensa, los reflejos, desde este punto de vista perfectamente autoproteccionista de la concepción positivista de la historia y de una “objetividad científica”, un viejo estilo que cristaliza la historia en el porvenir, embandera la investigación de las causas y excluye cada juicio considerado de valor.

Aprovecho la ocasión para recordar una constatación elemental: el estudio y la enseñanza del “evento Auschwitz”, mucho más que otros temas, infringen literalmente todas las barreras entre las varias disciplinas del campo de las ciencias humanas, obligándolas a extensos cambios metodológicos si no a redefinir sus respectivos objetos. No creo exagerar si afirmo que el estudio del “evento Auschwitz” representa en el complejo un test metodológico crucial para el conjunto de tales disciplinas y, en consecuencia, para los límites que se ha sostenido de poder trazar entre ellas. Pienso que es el caso de extraer el máximo provecho de esta “interdisciplinarietà” obligada, dando vida en particular a grupos de docentes en cada instituto escolar. Sería un modo no sólo para llegar a una mejor didáctica de Auschwitz, sino también para obligar a las diversas disciplinas a una autorreflexión crítica, condición preliminar de cada renovación. (Quizás se podría comenzar en este mismo momento a discutir, pero yo cierro aquí el paréntesis).

Vuelvo, por lo tanto, a mi problema principal, que definiré como la posible elaboración de una pedagogía *autorreflexiva* sobre Auschwitz, una pedagogía que se dirija en primer lugar al docente mismo. (En efecto me parece que confrontarse con Auschwitz, medirse en algún modo con ésta en cuanto experiencia histórica extrema, significa dirigir sobre sí la acción pedagógica, obligándose a volver donde docentes/discípulos).

No recordaré en este lugar los momentos y las etapas de tal autorreflexión, de tal retorno del sujeto sobre sí mismo, como habla Adorno. Me limitaré a formular brevemente sólo dos de las conclusiones a las cuales este proceso no puede más que arribar. Son de hecho dos, me parece, los principios fundamentales que surgen de una semejante confrontación con Auschwitz: por un lado aquél de la *autonomía*, es decir de la necesidad de determinarse a sí mismo –el que hace la crítica radical y permanente de todos los factores que limitan tal autonomía o impiden su realización, también en el campo de la actividad didáctica– y por el otro, el principio de la *responsabilidad histórica*, esto es de la responsabilidad que por debajo nos incumbe por actos que no cometimos personalmente – el que hace en definitiva que se deba asumir y hacer cargo de una *solidaridad objetiva de las generaciones* a través de la historia.

Son evidentemente dos principios interconectados que deben ser objeto de una discusión crítica por parte de los docentes mismos y que considero como verdaderas y propias precondiciones pedagógicas por esclarecer y por explicar. Me limitaré en este espacio a proveer algunos elementos que podrán alimentar tal discusión.

El primer principio, aquél de la *autonomía*, representa como sabemos, una de las más preciosas herencias del iluminismo y fue magistralmente formulado por Rousseau y por Kant. Traducido y actualizado en los términos del mil ochocientos y del mil novecientos, eso expresa la determinación de luchar contra todo aquello que, en las diversas actividades sociales –comprendiendo aquellas relativas a la educación y la enseñanza–, contribuye a la formación de un cierto tipo de *conciencia alienada*,<sup>3</sup> esto es una conciencia que olvida poner el principio de autonomía como un fin para el hombre y rebaja por eso a la humanidad al nivel de cosa e instrumento. Tal conciencia, que se resiste al reconocimiento del otro como

---

<sup>3</sup> “*Coscienza reificata*”: conciencia “reificada”, en el marxismo, alienada.

voluntad autónoma y como consecuencia lo aferra a una definición naturalista o esencialista, no puede producir evidentemente más que vínculos alienados.<sup>4</sup> Un ejemplo típico está constituido por los vínculos de *dominio* y de *autoridad*. Una de las consecuencias concretas de esta situación está dada precisamente por la dificultad, si no por la incapacidad, de identificarse con los demás. Sabemos que en sus formas paroxísticas este tipo de conciencia y este tipo de vínculos constituyen el fundamento Auschwitz: tomar a los demás y a sí mismos por cosas, es decir negar en el hombre su cualidad de ser humano, principio de autonomía y facultad de autodeterminación. Es éste el sentido de *ruptura de humanidad* que se verificó a gran escala en Auschwitz y nos concierne a todos, en cuanto semejante ofensa al otro y, mientras tanto, negación de sí. Contrariamente a aquello que se piensa, la mayor dificultad pedagógica no consiste en el análisis o en la presentación del universo concentracionario como paradigma límite de esta configuración alienante<sup>5</sup> del hombre, sino en el hecho que, en su mecanismo elemental, tal configuración está presente y activa en el normal funcionamiento de nuestras sociedades. Pienso que aquí no se necesita demostrar cómo el principio de tal *conciencia mutilada* –mutilada en cuanto a que la autonomía como fin queda oculta a la conciencia– está inserto en las normales relaciones sociales que comprenden las estructuras de nuestras sociedades, divididas, antagonistas e inigualitarias. Ninguna esfera, ninguna actividad social –desde la economía a la política, a la cultura, a la comunicación, a la misma vida privada– es inmune, en el funcionamiento normal de nuestras sociedades, a los vínculos de este tipo. Educar contra el principio Auschwitz significa por lo tanto localizar, perseguir, en nosotros mismos y en todas las actividades sociales, las múltiples manifestaciones e infiltraciones de este tipo de conciencia que degrada a los demás y a nosotros mismos –de manera insidiosa e imperceptible– al rango de medios y de cosas. Nosotros vivimos siempre en contextos de vida en los cuales Auschwitz fue hecha posible: es ésta una afirmación que tiende a ser oscurecida sea por el tiempo, que nos aleja del innumerable, o sea por una cierta *representación* que hace de Auschwitz una imagen de un *mal absoluto* que habría golpeado la sociedad y la humanidad como desde el exterior. La objeción más relevante en los planteos de una argumentación semejante consistiría en decir que ésa contribuye a normalizar si no a banalizar Auschwitz, en cuanto la presenta como una suerte de filiación, por cuanto dolorosa y paroxista, a partir de condiciones normales. Ésta es una perspectiva que crea espanto, como sabemos y como es justo, en muchos ambientes. Lejos de nosotros existe una similar intención de normalizar la historia del Tercer Reich y de sus crímenes. La cuestión es aquella de saber cómo reflexionar sobre la excepcionalidad de Auschwitz sin errar de objetivo. Es de hecho la oportunidad de preguntarse si no sería más fructífero –sea desde el punto de vista sustancial que desde aquél pedagógico–, asumir Auschwitz como un test histórico crucial para *desnormalizar* aquello que hasta ahora ha sido integrado y reconciliado en la conciencia individual y colectiva –y, más en general, en nuestra sociabilidad– propiamente como *normal* o como más o menos normal. Tal perspectiva, que valdría evidentemente la pena de explorar más a fondo, podría ampliamente modificar no sólo nuestras orientaciones de investigación, sino también nuestras tareas educativas.

Diría a modo de síntesis que en un caso de este tipo, la dificultad fundamental en el enseñar Auschwitz no residiría ni en su *singularidad* asumida como radical –una tesis que corre el riesgo de *deshistorizar* el fenómeno y olvida el hecho de que, si hay una singularidad radical, y además absoluta, ésta es aquella del vínculo que nosotros tenemos con el porvenir–, ni en su carácter definido de irreducible al análisis racional –una tesis que, si no es controlada racionalmente, puede dar libre curso a cualquier tipo de interpretación espiritual. Tampoco en el horror o en la violencia absoluta que nos son expuestos –una tesis que olvida cuánto estamos cotidianamente inmersos hoy por imágenes similares–, y

---

<sup>4</sup> “Reificati”: reificados, alienados a la manera marxista.

<sup>5</sup> Nuevamente, alienante en el sentido marxista del término.

tampoco en el irrumpir de una emoción intensa que puede paralizar la comprensión como también favorecerla –una tesis que ameritaría una reflexión más profunda–, pero sí residiría en la dificultad de pensar Auschwitz por nosotros mismos en su trágica ambivalencia: como realización desenfrenada, desencadenada, exacerbada, realización extrema, más allá de cualquier límite –y justamente por esto excepcional, *éticamente no integrable* y *cognoscitivamente aporética*–, de ciertos elementos que por otra parte están insertos en las formas y en los contenidos de los vínculos sociales que regulan el normal funcionamiento de nuestras sociedades. El elemento crucial en esta dificultad está representado por el hecho al que la reflexión sobre Auschwitz nos remite inmediatamente –si no nos limita a una simple protesta moral y espiritual– a la crítica social del presente, a la crítica social *hie et nunc*. Esta conexión no es simple pero es necesaria tanto para la comprensión de Auschwitz –de aquello que en Auschwitz sucedió– como para luchar contra una reedición de ésta. Si la dificultad reside en el cómo enseñar Auschwitz, a mi parecer el verdadero problema es cómo enseñar la *crítica social* en cuanto praxis necesaria para la comprensión de la historia y de la actualidad. Vivimos en un período fuertemente caracterizado por el exilio del pensamiento crítico y por una decidida inmovilización de la actividad crítica en todos los campos, sea a nivel individual o colectivo. Esta situación no está evidentemente exenta de consecuencias sobre la educación en general o sobre el modo de enseñar Auschwitz en particular. ¿Cómo afronta el docente subjetivamente tal cuestión? En la actual coyuntura esto me preocupa personalmente. ¿Debo quizás hacer de Auschwitz un espantapájaros – como de hecho es– para reconducir todo el resto a la norma social y ética, presentada como perspectiva, lo que equivale entre otras cosas a hacer de la amenaza una pedagogía? O bien me puedo permitir, a fuerza de esta experiencia histórica extrema, no solamente preguntarme por la normalidad y lo normal, sino también refutarlos, implicarlos, *comprometerlos*, meterlos sobre el banco de los acusados, de procesarlos hasta anular la conciliación, corriendo el riesgo de provocar, en mí mismo y en los demás, una trágica *pérdida de confianza en el mundo*. Inútil agregar que esta pérdida de confianza en el mundo se ha ya producido, y que aún somos golpeados, justamente porque ha sucedido Auschwitz. Se necesita actuar: desde este punto de vista, Auschwitz representa un punto de no retorno, destinado a permanecer como tal hasta que a los “contextos de vida” en los cuales se ha producido le sobrevivan los nuestros y formen parte de nuestra normalidad.

Nuestro enfrentamiento con la historia del Tercer Reich oscila peligrosamente entre dos extremos: por un lado una tendencia y una voluntad historicista, que llevan a la relativización del fenómeno (con las consecuencias ideológicas y políticas que conocemos) y por el otro a una demonización pedagógica que toma ciertamente las distancias del fenómeno, pero que obstaculiza cualquier análisis lúcido y crítico. Se refuta la ambivalencia característica de la normalidad (burguesa), que juega contemporáneamente entre los dos extremos para defenderse y para sustraerse a las propias responsabilidades del innumerable. Demasiadas veces ha sido puesto el acento sobre el carácter de *inimaginable* de aquello que aconteció, y este modo de plantear el problema ha causado equívocos y ambigüedad, alimentado las veces por toda nuestra tradición cultural, preocupada por conservar el consenso que produce y no mirar con lucidez la realidad pasada y presente. Bajo la forma de una “recta intención”, nuestra cultura ha evitado –como ya se ha dicho– inculcar en nosotros una “recta” y protectora capacidad de *imaginar el mal*, una forma de educación que nos impide no solamente mirar aquello que es horrible, sino también pensarlo. De tal modo que esta incapacidad de imaginar el mal se ha convertido en una norma.

Y a estas alturas, interviene el *Organon* de la crítica, como pensamiento y como praxis, para introducir una distancia que ponga en tela de juicio lo existente, para hacernos ajenos (no por nada uso este término) a aquello que hoy viene presentado como una configuración normal y casi natural de los vínculos sociales existentes. La atrofia de pensamiento crítico y de la crítica social en relación al presente puede desembocar sea en

una demonización (bajo varias formas) del fenómeno –operación que consuela a la conciencia media entorpecida– sea en su moralización al extremo recurriendo excesivamente a aquellos que llamamos valores, y preferiblemente, a los valores eternos y supremos. Sabemos por otra parte que ningún valor, por más eterno que sea, ha resistido a la prueba de Auschwitz, y que justamente en eso reside quizás la ejemplar importancia pedagógica de esta última. La excesiva recurrencia a los valores para enseñar Auschwitz puede llevar a constituir una suerte de *ideología sustitutiva* a la crítica social, ideología de sustitución que puede a veces reservarnos singulares sorpresas. Recordaré por ejemplo el elogio de la diferencia como valor supremo, que ha contribuido a crear –no obstante las buenas intenciones de partida–, un cuadro de referencia tan poco resistente a las involuciones y a las afirmaciones de identidad de grupo, de los cuales hoy estamos experimentando los devastantes efectos.

El segundo principio, aquél de la *responsabilidad histórica* es, mientras tanto, fundamental como premisa pedagógica en la enseñanza de Auschwitz. Esto consiente la elaboración por parte del individuo de un vínculo razonado y mediado con el evento, y contribuye a la formulación de una respuesta *dada racionalmente* al problema de saber “por qué y en qué cosa Auschwitz me concierne”. A esta pregunta fundamental desde el punto de vista pedagógico a menudo respondemos, sea a través de un exceso de movilización moral y emotiva –la imposibilidad de permanecer indiferentes frente a la inmensidad del dolor–, sea evidenciando una amenaza preventiva no ocultada –“mira qué cosa puede suceder si no se está atentos”. Ciertamente que estas dos respuestas son en sí y por sí mismas absolutamente correctas, pero es lícito nutrir algunas dudas acerca de su eficacia didáctica, sobre todo a largo plazo. El problema es entonces saber si se puede justificar racionalmente un vínculo, valga la redundancia, tan vinculante con la historia, salvo, naturalmente, admitiendo la propia irresponsabilidad.

El principio de autonomía y la facultad de autodeterminación que hacen del hombre “obra de sí mismo” –en eso radicalmente diferente de las otras especies, prisioneras de los códigos–, y que le garantizan en tal modo perfección y progreso, tienen evidentemente un fundamental corolario que constituye entre otras una de nuestras más pesadas cargas: aquella de la responsabilidad en los enfrentamientos con nosotros mismos, de aquello que hemos elegido ser y de aquello que hacemos. Si el hombre no está predeterminado, si no está programado, si puede aspirar a la autonomía –esto es a una vida digna de un hombre–, debe también poder responder de sí mismo como también de las propias acciones. Esto es perfectamente comprensible en lo que concierne a las elecciones hechas por nosotros y los actos efectuados por nosotros mismos. Es el principio de la responsabilidad personal. ¿Pero qué se puede decir sobre las elecciones y los actos que no son de nuestra paternidad y que además han sido producidos por las generaciones que nos precedieron? ¿También en este caso se puede fundar racionalmente una responsabilidad que nos incumba en nuestra calidad de hombres, obra de nosotros mismos? Si así fuese, entonces estaremos en grado de *justificar racionalmente* tanto la existencia de una responsabilidad histórica vinculante para cada hombre como para fundar una *solidaridad generacional* a través de la historia.

Argumentar sobre este terreno significa proveer a nuestros alumnos los instrumentos para una autorreflexión objetiva, una autorreflexión es decir que integre en la conciencia de sí el pasado, la historia, que sin esto retornaría a su condición de algo por lo cual no podemos en definitiva hacer nada, ni cambiarla ni modificarla: cosa pasada, terminada, muerta, irreconciliable. En efecto el principio de la responsabilidad histórica requiere equilibrarse en una cierta medida con el principio de autonomía, el cual puede ser solamente planteado como una potencialidad, como una virtualidad propia del hombre, como un ideal por alcanzar. Sabemos que, no obstante la autonomía que nos ha sido dada en nuestra calidad de hombres, no somos los artífices exclusivos de nosotros mismos. Sabemos que somos igualmente determinados por una serie de factores y de condiciones

externas que encontramos ya en existencia, ya hechos, como resultado de las actividades de otros hombres que como nosotros eran fruto, en el mismo tiempo, de ellos mismos, y de las condiciones que habían heredado del pasado. En otros términos, nosotros nos conocemos a nosotros mismos también como obra de determinaciones puestas en existencia a través del tiempo, vale decir de determinaciones esencialmente históricas. Aquello que somos, aquello que hemos elegido ser, lo debemos también a las elecciones y a los actos de los otros. Y entonces, de la misma manera en la cual debe responder de sí mismo y como una propia obra, el hombre debe por lo demás responder por el pasado, porque también eso ha contribuido a hacer de él eso que es, a modelar sus elecciones y sus actos. No puede sustraerse a tal responsabilidad mientras tales determinaciones pasadas están en él y de él formen parte, en el bien y en el mal.

Hemos visto que una conciencia que niega el principio de autonomía como propio del hombre, de una vida digna de un hombre, es una conciencia mutilada, alienada de sí y de los demás. Análogamente una conciencia que se cierra a cada forma de reconocimiento y de crítica de aquello que la determina no puede más que automutilarse, en cuanto se separa de tales determinaciones confiriendo a éstas el carácter de “cosas inertes”, privadas de acción, de “cosas muertas” (el pasado y lo pasado). Cree partir de cero, pero en realidad no hace más que absolutizar lo existente. Inútil demostrar que tal falsa conciencia está en el centro también del principio Auschwitz, modelo de esta disparatada empresa de construcción del *hombre nuevo* que no es otra cosa más que el bárbaro de nuestra civilización. Aunque también aquí sabemos que este tipo de conciencia acentúa voluntariamente, pero da la espalda a las condiciones que la determinan, encuentra de qué alimentarse y de qué justificarse en el corazón mismo de los vínculos sociales normales, en los “contextos de vida”, en las estructuras y en los mecanismos de funcionamiento de nuestras sociedades. La figura del “gran hombre que se ha hecho solo”, que se sustrae a cada predeterminación social e histórica y que asume en la sociedad moderna el aspecto arrogante del arribismo y del éxito, testimonia la pregnancia de este tipo de conciencia. Y también en este caso el *organon* de la crítica es insustituible, no sólo para integrar en la conciencia de sí estas determinaciones pasadas, pero también y sobre todo para seleccionar entre aquellas que ameritan ser tomadas en consideración y conservadas, y aquellas que por el contrario es oportuno eliminar. Por otro lado, es solamente con este trabajo crítico y gracias a eso que se afirma y se realiza *en el presente* el principio de la autonomía.

Como se ha dicho precedentemente, también en este caso las dificultades pedagógicas del evento Auschwitz nos remiten por lo tanto directamente a las dificultades que atraviesa hoy la *actividad crítica* en su esfuerzo de afirmarse al mismo tiempo como método de acceso a la inteligibilidad de la historia y del presente, como praxis para tomar las distancias del mundo tal como es y *no jugar a su juego*.

Si esta desviación por Auschwitz contribuirá a dar nuevamente vida a una crítica activa de nuestra sociedad, entonces se podrá decir que Auschwitz habrá quizás servido de algo.

*-Traducción del original “L'insegnamento della memoria dei crimini e dei genocidi nazisti. Per una pedagogia dell'autoriflessione”: Ayelén Ciappesoni-*