

Sobre el Holocausto y el problema de la representación de la negatividad extrema en el cine. Un acercamiento desde las aulas.

On the Holocaust and the problem of the representation of extreme negativity in the cinema. An approach from the classrooms.

José Antonio Mérida Donoso (*)

Resumen

Mucho se ha escrito sobre la imposibilidad de representar el Holocausto como quiebra en el proceso civilizador. Sin embargo, la convocatoria al silencio pronto fue rota por una controversia de relatos que difieren en sí sustancialmente. Desde entonces, el debate sobre la pertinencia de narraciones de corte realista, melodramática, cuando no fantástica o cómica, su legitimidad o ilegitimidad y el uso de material de archivo en los filmes sigue generando importantes dudas a la hora de abarcar la representatividad del horror. Precisamente, al ser una cuestión de extremada sensibilidad para la historia en general y la europea en particular, el Holocausto no deja de interpelarnos con nuevos y antiguos interrogantes. El siguiente artículo supone una aproximación teórica de carácter propedéutico sobre las líneas discursivas de debate abiertas sobre la problemática cine-holocausto, que invita a la reflexión a la hora de seleccionar fragmentos o filmes para trabajarlos desde el aula.

Palabras Clave: Holocausto, genocidio, ciencias sociales, memoria, representatividad, cine, educación visual, nazismo.

Abstract

Much has been written about the impossibility of representing the Holocaust as bankruptcy in the civilizing process. However, the call for silence was soon broken by a controversy of accounts that differ substantially from each other. Since then, discussion on the relevance of realistic, melodramatic or comic narratives, if not fantastic, their legitimacy or illegitimacy and the use of archive material in films continues to generate important doubts when it comes to encompassing the representativeness of horror. Precisely, being a matter of extreme sensitivity for history in general and European history in particular, the Holocaust does not stop questioning us with new and old nuances. Questions that are sharpened, more if possible, when fragments or films are selected to work on from the classroom. The following article supposes a theoretical approximation of a propaedeutic nature on the discursive lines of open debate on the cinema-holocaust problem, which invites reflection when selecting fragments or films to work in the classroom.

Key words: Holocaust, genocide, social sciences, memory, representativeness, cinema, visual education, nazism.

* Universidad de Zaragoza, jamerida@unizar.es, ORCID [0000-0001-7385-6772](https://orcid.org/0000-0001-7385-6772)

1. Introducción

El relato sobre el debate “conocimiento versus comunicación/ representación” del Holocausto tiende a tener como punto de partida las palabras de Theodor Adorno “escribir un poema después de Auschwitz es barbarie” (2008, p. 25). Valga la paradoja, la sentencia del filósofo y crítico alemán sobre esta supuesta imposibilidad era un tropo poético (una hipérbole), precisamente porque en ocasiones, a la hora de describir lo incomprensible nos hacemos eco de figuras retóricas. Al hilo de esta frase, lo cierto es que toda creación inspirada en el genocidio judío parece destinada a enfrentarse a Primo Levi (2005) y a la cínica advertencia que en *Si esto es un hombre*, un SS lanza a los prisioneros:

De cualquier manera que termine esta guerra, la guerra contra vosotros la hemos ganado; ninguno de vosotros quedará para contarlo, pero incluso si alguno lograra escapar, el mundo no lo creería... Aunque alguna prueba llegase a subsistir, y aunque alguno de vosotros llegara a sobrevivir, la gente diría que los hechos que contáis son demasiado monstruosos para ser creídos dirá que son exageraciones de la propaganda aliada, y nos creará a nosotros, que lo negaremos todo, no a vosotros. La historia del campo seremos nosotros quien la escriba (p. 475).

Sin embargo, el futuro no estaba escrito y la historia no sucedió así. Las pruebas perduraron y el primer material de imágenes de archivo no tardaría en hacerse público, cuando Marshall Levin, periodista norteamericano, y Eric Schwab, fotógrafo francés, ingresaron al campo de concentración de Ohrdruf el 4 de abril de 1945. Su conmoción ante lo visto pasaba en pocas semanas a ser la conmoción de occidente. Era la primera demostración de que el sistema concentracionario no era absoluto y, como tal, la eliminación de pruebas presentaba fallas. Pronto aparecerían nuevas imágenes como las miles de fotos salvadas por Frances Boix y Antonio García hechas por los SS del campo de concentración de Mauthausen. Años después el documental *Noche y niebla* (*Night and Fog*, Alain Resnais 1955) mostraba por primera vez las imágenes que el ejército nazi acumuló sobre el exterminio organizado. Ya por aquel entonces Rousset (2012) había advertido los problemas de la comprensión de lo abyecto, ya que, a pesar de tener constancia de ello “los hombres normales no saben que todo es posible” (p. 44). Esta reflexión nos apercibe a la complejidad que supone la representatividad del horror, más si cabe, en los tiempos de posverdad en que vivimos y, por ende, la necesidad de una reflexión por parte del profesorado previa a la selección de un film o distintos fragmentos fílmicos. Abordar las espinosas cuestiones sobre cómo acercarse

en secundaria y bachillerato a la realidad que implica el Holocausto o sobre la representatividad de las atrocidades en la pantalla y los desafíos de retratar la historia trágica de una forma veraz que honre a las víctimas sigue generando múltiples desafíos. Así, siguiendo la célebre frase de Wiesel (1978) “el Holocausto debe ser recordado, pero no como serie de televisión” (p. 75), nos adentramos en el cine que lo trata y, por tanto, su pertinencia, posibilidades e inconvenientes.

2. Cuestiones metodológicas. Sobre la finalidad del cine: Historia *versus* relato y representación.

A la hora de generar un modelo de buenas prácticas para realizar una selección de filmes o segmentos en el aula por parte del profesorado cabría realizar un catálogo de posibles filmes. Sin embargo, por cuestiones de extensión y atendiendo a posibles dificultades del docente para encontrar los filmes, este artículo pretende establecer un protocolo de actuación antes de llegar a ese punto más estudiado por los especialistas. Partimos pues de una reflexión que se nutre con la bibliografía existente y la experiencia docente para, dando preferencia a la libertad del profesorado a la hora de seleccionar, plantear una perspectiva propedéutica para conocer las líneas discursivas de debate abiertas sobre la problemática cine-Holocausto, a modo de modelo teórico que invita a una reflexión previa a toda selección.

Antes de seleccionar un film, todo docente debería adentrarse en las posibilidades y la pertinencia del cine en un tema tan sensible como el que nos atañe. A nadie se le escapa que los medios de comunicación social en general y el cine en particular suponen una herramienta de primer orden como recurso para ser usados en el aula. Así lo evidencia la buena predisposición de los estudiantes hacia el medio, así como su capacidad para recrear el pasado y el presente, reflejar espacios y generar empatía. Pero más allá de su idoneidad para aumentar la curiosidad del alumnado, cabe recordar que, en sí, su fin último es contar algo en busca de una creación artística y, por tanto, aunque se adentre en una realidad histórica determinada, no supondrá un reflejo de la misma sino, a lo sumo, un relato con una contextualización e interpretación histórica determinada.

De igual modo, no se puede obviar que se trata de un producto industrial por lo que, aunque puedan existir filmes más independientes, los grandes éxitos del mercado -por

lo general, reconocidos en festivales internacionales- buscan una rentabilidad conforme a las exigencias de la industria cinematográfica. En este sentido, historiadores como Rosenstone (2014) y Zemon Davis (2015) han subrayado la importancia de atender al cine de esta temática no sólo como parte integral de la historia del siglo pasado, sino también en su capacidad para afianzar nuevas líneas de investigación historiográfica al replantear antiguas preguntas y plantear otras nuevas.

Es evidente que el “currículo cultural” adquirido por el estudiante a través de filmes, lecturas, visitas a museos y eventos culturales o memoriales constituye una fuente abundante de capital cultural que, más que a cubrir lagunas históricas, puede ayudar a complementar informaciones y análisis que no suelen abordarse en clase con la suficiente y necesaria profusión. Se advierte del uso de “complementar” precisamente el cine, como medio que no busca adecuarse al rigor histórico, ya que su intención es la de contar una historia visual, mediante una narración, con unos personajes determinados a los que les sucede una serie de acontecimientos en un espacio y tiempo determinados. Esta perspectiva narrativa, en su capacidad de conmover, nos exhorta a considerar sus posibles sesgos o puntos de vista excesivamente esquemáticos y el uso de informaciones y conceptos incorrectos o directamente erróneos, capaces de ejercer un notable impacto en el espectador a la hora de enfrentar, interpretar y entender este complejo y doloroso pasado.

Conforme a esta premisa, se extrae un motivo fundamental para poder abordar este tipo de filmes en clase, a saber: la necesidad de concienciar al alumnado de la importancia de mantener una perspectiva crítica en su visionado, dotándolo de herramientas para que pueda discernir la historia de su representación. Se trata, en esencia, de acercarlo a un humanismo crítico, sobre los pilares de la razón y, por tanto, con el reconocimiento del horror que ha sido capaz de efectuar (Todorov, 2002).

Por otra parte, pretender hacer del aula un recinto impermeable a “la era de la información-desinformación”, no solo es inviable, sino inadecuado, y no impide que, más pronto que tarde, los estudiantes se enfrenten a este tipo de representaciones. Como docentes no podemos obviar su necesidad en conocer los códigos mediáticos de la sociedad para formar ciudadanos críticos y analíticos con el qué y el cómo de los medios.

Por último, aunque en su momento el cine pudiera ser blanco de ataque como producto industrial para entretener a las masas y disuadirlas del pensamiento crítico, no cabe duda de que es una herramienta de transmisión de información y expresión de primer grado. Dicho de otra forma, su carácter industrial perfila, pero no anula el cultural. La cuestión no estriba pues en analizar solo el por qué, esto es, si debemos o no usar el cine en esta temática, sino atender también al cuándo, cómo y qué podríamos utilizar. Acorde a estas preguntas proponemos una breve guía para la ayuda en la selección de un film o un fragmento fílmico sobre el Holocausto, que puede extrapolarse a otras temáticas.

3. La proyección: cuándo, cómo y qué.

3.1 El cuándo: conforme a la asignatura, al docente y al alumnado.

Conscientes del problema de la representatividad del horror, el docente debe plantearse la pertinencia de mostrar un film conforme a la temática que se aborda, pero también a su programación y lo ajustada que esta sea. Así, por ejemplo, sabemos que la exterminación promovida por el nazismo se adentra en los planes de estudio a partir 4º de la ESO en la asignatura de Geografía e Historia, dentro de una programación especialmente amplia, pues abarca desde el absolutismo y las monarquías parlamentarias hasta la revolución tecnológica y la globalización a finales del siglo XX y principios del XXI. Cabe pues preguntarse hasta qué punto su proyección va a ser pertinente, tanto en cuanto necesariamente va a quitar tiempo para promover otro tipo de actividades en el aula para, por ejemplo, adentrarse con mayor rigor en distintas fuentes históricas –incluidas las fotográficas- o promover actividades de investigación para afianzar con el suficiente rigor histórico este contenido.

De igual modo, si finalmente optamos por el visionado del film ante sus posibilidades de empatía, estímulo y capacidad de generar debates en torno a la representatividad, debemos plantearnos previamente si vamos a ver todo el film o algún fragmento. Dicho de otra forma, tenemos que saber justificar el motivo de por qué es necesario el visionado entero del film en el aula. No se trata de atender solo a la contundencia narrativa del film, –que también, pues garantizará una mayor concentración e interés por parte del alumnado- como a su veracidad histórica, su tratamiento de personajes y

espacios y a su tono y estética. Aunque estos aspectos se abordarán posteriormente, se cree necesario precisar que, por muy obvio que parezca, si se opta por el visionado de todo el film se deberá pensar en los tiempos. Nos referimos aquí al cronograma previo conforme a la duración de la película, pero también a cuándo se va a parar el film conforme a su narración representada, es decir, si se va a poner durante sesiones completas o se va a fragmentar en más sesiones.

Salvada esta puntualización en la que cabría profundizar más, aunque no lo hagamos por cuestiones de espacio, la pregunta del cuándo no solo se relaciona necesariamente con el qué y el cuánto –un fragmento o el total del film- sino con el dónde, esto es, la asignatura en la que abordar estos filmes. Partimos pues de la idea de que conocer la historia de las atrocidades masivas en general, y del Holocausto en particular, permite avanzar en una educación por la paz, elemento transversal en las ciencias sociales y por tanto, común a otras asignaturas más allá de la historia. Es decir, a todas aquellas que atienden al conocimiento de las dinámicas sociales y políticas que han llevado a la violencia generalizada, como elemento fundamental para construir sociedades más fuertes y resistentes a la violencia y al odio. En consecuencia, asignaturas vinculadas a ciudadanía y valores o cuestionamientos éticos pueden y deben abordar esta temática. Además, si la historia no siempre va de la mano de la memoria histórica, mucho menos ocurre con las narraciones literarias o cinematográficas del pasado, propicias para generar discusiones propicias para este tipo de asignaturas que hacen –o deberían hacer- del debate no un medio, sino un fin en sí. Como es lógico, esto no menoscaba las posibilidades de establecer y fomentar discusiones en las clases de geografía e historia, pero siempre muy conscientes del qué, es decir, el tema, ya que, como no puede ser de otra forma, no se trata de cuestionar o debatir si ocurrió un determinado hecho histórico. De ahí la necesidad de preguntarnos qué buscamos en el film conforme a los objetivos de nuestra asignatura: ¿un análisis de una fuente, de una representación o de una ficción más o menos cercana o lejana a la realidad histórica? En este sentido, dado que en clases de historia se pretende dar el contenido de la materia con el rigor histórico esperado, podremos hacer ya un previo descarte de filmes, ya que algunos filmes, como *El niño de Pijama a Rayas* (*The Boy in the Striped Pajamas*, Mark Herman, 2008) o *La vida es Bella* (*La vita e bella*, Benigni, 1997), por citar dos de los más conocidos, no resultan pertinentes para afrontar esta temática en Geografía e Historia o Historia del Mundo Contemporáneo en bachillerato. En estas asignaturas el profesorado

debe contextualizar el Holocausto, cubrir el tema de manera amplia y equilibrada para que se puedan abordar las causas y reflexionar sobre sus consecuencias, evitando dar respuestas simples a una historia compleja.

Tal y como advierte la UNESCO (2017) un mundo globalizado y en rápida transformación como el nuestro conlleva la necesidad y urgencia de garantizar que la educación ayude a los jóvenes a convertirse en ciudadanos globales responsables (p. 7). Esta necesidad obliga a la reflexión del pasado para facilitar los esfuerzos dedicados a la creación de sociedades libres y justas, por lo que entronca directamente con asignaturas vinculadas a la educación en valores, como medio adecuado para fomentar un sentimiento de pertenencia común. No en balde, los debates que ha generado, más allá del campo de la historia, han sido y son fundamentales en la filosofía, las ciencias políticas y sociales y la propia pedagogía. Por su parte, la historia no se concibe ya como un resorte de construcción de identidades nacionales, más bien al contrario, como pilar para fomentar un sentimiento de pertenencia a una humanidad común y, por tanto, a una ciudadanía activa en la creación de un mundo más pacífico, tolerante, inclusivo y seguro.

En cualquier caso, al acercarnos al cine o a la literatura, como representaciones que son, o se acepta el juego de ficción y subjetividades que implican o, simplemente, se niega la posibilidad de ser usadas en clase de historia. Y lo cierto es que las narraciones basadas en este campo permiten profundizar en la representatividad de la barbarie como fuentes de reflexión y discusión, un tema que interpela por igual a profesorado y alumnado y que, por tanto, puede dar pie a debates en el aula que ayuden a que quede grabado por siempre en una memoria colectiva.

Acotado el tema de las asignaturas, cabe preguntarse cuándo un profesor debería plantearse poner en práctica la visualización de un film o fragmento en el aula. A este respecto, el docente debe conocer no solo bibliografía, que también, sino, sobre todo, una amplia filmografía para buscar la película más adecuada a la asignatura. En referencia a este marco, al margen de que el docente pueda tener en mente una multitud de filmes sobre esta temática, lo cierto es que, por lo general, siempre se tiende a recurrir a los más canonizados por Hollywood. Por ello es preciso conocer, para poder romper los límites del cine más canonizado como evidencia el uso de las posibilidades del cine documental en todas sus variedades, así como las transposiciones de literatura

concentracionaria en el aula al combinar lectura, memoria e imagen. En este último campo, la literatura memorística ha universalizado obras como *El Diario de Ana Frank*, si bien su resorte memorístico plantea un problema previo ante la polémica provocada por los retoques que habría realizado Otto Frank, padre de Ana Frank, como coautor del diario. En cualquier caso, las múltiples adaptaciones existentes de la obra, desde su paso del teatro allá por 1959 con *The Diary of Anne Frank* (George Stevens) implican numerosos docudramas, filmes y series realizadas, llegando hasta la más reciente, el documental *Descubriendo a Anna Frank. Historias Paralelas (Anne Frank. Parallel Stories, 2019)*, con una narración que intercala la historia de la niña con la de cinco mujeres sobrevivientes del Holocausto. Como se aprecia, la dificultad por conocer la basta cantidad de adaptaciones de una sola obra evidencia la dificultad del profesorado si bien, suponen en sí una amplia amalgama de posibilidades educativas, desde la propia investigación en el aula, incrementada si cabe por la oportunidad de combinarlas con su versión de novela gráfica (Ari Folman y Ali Polonsky, 2017).

Por su parte, *La Tregua* de Primo Levi permite acercar al estudiante a la historia de los judíos italianos en su regreso a casa tras la liberación de Auschwitz, bajo un fondo violento y oscuro en el que se aprecia las terribles consecuencias de la guerra: destrucción, soledad y hambre. Su trilogía faculta la combinación de la lectura de ciertos pasajes, en especial de *Si esto es un hombre*, libro fundacional de la literatura concentracionaria en el que la memoria juega con la literatura que subyace en el interior del personaje y, en última instancia, con su identidad. El escritor-superviviente más que partir de un yo constituido, lo hace desde un yo fragmentario, en su persistencia por mantener una identidad en el proceso de deshumanización que suponía el Holocausto. En este marco, en el de las experiencias sufridas en los campos de concentración por escritores de la talla de Jean Amery, Imre Kértez, Elie Wiesel, Víctor Klemperer o Jorge Semprún, por citar unos pocos de ellos, y su deriva en el despojo no tanto del contexto civilizador en que hasta entonces vivían, como de su propia constitución, nos permite realizar trabajos de testimonio y memoria, otorgando a esta su valor primordial de necesidad e identidad. Una transformación psíquica que contrasta con los cuerpos brutalmente modificados por la violencia incesante a la que eran sometidos y las paupérrimas condiciones de vida en las que tenían que sobrevivir. En definitiva, se trataba de todo un proceso devastador de homogeneización que conllevaba la desaparición de todo rasgo singular, para expulsarlos de cualquier otra dimensión que

no fuera la física. Como Zamora (2001) apunta: Los prisioneros eran “sometidos a un proceso de destrucción de su subjetividad para reducirlos a pura experiencia somática [y] de esta manera se consumaba una lógica de zoologización y cosificación” (p. 187). Por su parte, Arendt (2006) matiza: “Reducidos al más pequeño denominador común de la vida orgánica” (p. 139). Introducir al alumnado en este tipo de lecturas, ya sea desde la lectura de toda la obra o por mediación de fragmentos a compaginar con partes de la transposición del film homónimo a la obra de Primo Levi, implica abrir la puerta a autobiografías estremecedoras, pero necesarias. Una obra erigida en testigo que rememora e impide olvidar a los que ya no pueden contar, como paradigma de las historias de vidas que, en definitiva, solo podían ser exorcizadas por la palabra nacida desde un fuero interno, cuestionadora de la esencia y la existencia, que brota como necesidad comunicativa terapéutica para luchar contra el olvido. De esta forma, este tipo de literatura sobre situaciones que desbordan el común entendimiento, permite al alumnado una mirada a la introspección y la emoción en la que se sumergieron distintos autores que vivieron en campos de concentración, quien como Hans Mayer, rehuyeron del «no encuentro palabras para...» y reelaborar memorias forjadas con palabras precisas que ahondan en el sentimiento de culpa por haber sobrevivido, pero también en la expiación (Améry, 2004).

Finalmente, cabe hacer hincapié en la edad del alumnado para garantizar que los enfoques y materiales educativos sean adecuados a su madurez emocional. Así, volviendo a la transposición literaria de John Boyne *El niño de pijama a rayas*, dado que sus protagonistas son niños puede hacer caer en el error de que novela y film están concebidas para un público infantil, lo que implicaría el peligro de asumir que el Holocausto debe conocerse desde las primeras edades, algo erróneo ya que hay que considerar la madurez afectiva necesaria para comprender un acontecimiento de esta magnitud y afrontar la complejidad y la naturaleza extrema de estos sucesos. De igual modo ocurre con otros *best seller* como *Un saco de canicas* (1973) de Joseph Joffo, del cual también hay una versión fílmica (*Un sac de billes*, Christian Duguay 2017) y una novela gráfica (Kris y Vincent Bailly, 2013) o *Matadero cinco* (*Slaughterhouse-Five* de Kurt Vonnegut, 1969) de tintes semi-autobiográficos, que también cuenta con un transposición homónima al cine (George Roy Hill, 1972) y al cómic (Ryan North y Albert Monteys, 2020) y que pueden servir para adentrarse en la devastación en edades

juveniles al evitar la explicitación del miedo, la angustia y el sufrimiento para volcar su narrativa en un grito de esperanza.

3.2 El cómo: la búsqueda de una comunicación crítica y participativa.

Como se ha dejado entrever, un film puede contribuir a vehicular, contextualizar o canalizar un momento histórico, pero sobre todo a imaginar. El cine es ni más ni menos que eso, cine. Ni debemos ni podemos pedirle más. De nosotros, los docentes, dependerá usarlo para evadir la historia o para mostrar la imposibilidad de representar el horror y advertir de las consecuencias universales de la negación del pasado. Esta es, en esencia, su función primordial su capacidad de atraer al alumnado al deber de recordar los crímenes atroces perpetuados contra la humanidad y por tanto, ser una herramienta plausible de usarse en el currículo cultural del alumnado.

En este contexto, no hace falta tener una amplia experiencia docente para advertir que la mayoría del profesorado que opta por visionados de filmes en el aula tienden a postular las actividades de manera individual y grupal tras el visionado del film. Es por ello que se hace imprescindible concienciar en la necesidad de mantener una perspectiva crítica ante el film, no solo durante el proceso del visionado, sino también en el antes y el después. Una práctica que, si bien debería implementarse siempre que se realiza el visionado de un film, debe ser especialmente cuidada en temáticas como las que nos atañen. Tal y como ya advertía Jean-Luc Godard, no podemos negar el peligro de la recreación cinematográfica como construcción memorística trivial. Y es que resulta indudable que el cine puede provenir de unos ojos sin perspectiva y acabar en los de un espectador incapaz, que mira, pero no ve, que observa, pero no entiende ni comprende. Es aquí donde la labor del docente se vuelve primordial acompañando, dirigiendo e interpelando a la mirada del estudiante, ya sea mediante preguntas o debates dirigidos previos y posteriores o apostillando comentarios durante el visionado si lo ve pertinente. En efecto, sí, podemos congelar la imagen, no debemos olvidar que, en este campo, nuestro fin último no es la recreación artística, sino el Holocausto y su representatividad. Eso sí, esta ayuda no acota otras perspectivas críticas contextuales (autoría, intencionalidad, apoyos institucionales, publicidad y recursos paratextuales en la titulación) ni mucho menos invalida la individual del estudiante quien, como espectador debe comprometerse a permanecer activo y respetuoso. Un respeto que deberá también primar en las observaciones y puestas en común que los estudiantes

hagan, ya sean corregidas o puntualizadas por el profesorado o el alumnado sin que, huelga decirlo, en ningún caso, tenga que prevalecer una aproximación única, unívoca y monolítica sobre la representación vista.

Por último, y atendiendo a la coyuntura vivida con la Covid-19, merece la pena señalar las opciones de realizar estas prácticas en la distancia, con planteamientos en común previos y posteriores online o desde un aula invertida, tras el visionado en casa.

3.3 El qué: conforme a la historia, el tono y la estética

Ya hemos hecho referencia a la amplia cantidad de filmes existentes sobre esta temática, por lo que se podría acotar los filmes de la tercera generación con el fin de buscar textos que, *a priori*, puedan estimular más a los estudiantes. Por motivos de espacio, se obvian en este artículo las posibilidades que pueden brindar el cine del bloque soviético ante el desconocimiento que se tiene en general de este como resultado de una historia compleja tanto durante la IIGM como durante la Guerra Fría y sobre la que sólo recientemente la narrativa histórica occidental del Holocausto ha comenzado a estudiar y superar los límites previos que implicaba la autocontemplación desde occidente.

En este marco, debemos analizar el qué conforme a la narración y a sus personajes, víctimas, cómplices y perpetuadores, pero también atender al tono y a la estética que envuelven al film. Tomando la terrible peripecia vital del concertista judío Szpilman como ejemplo (*El pianista*, *The Pianist*, Polanski, 2002) se muestra la belleza en medio de la desesperación mediante las notas de un piano, contrapunto de un oficial alemán derrotado que, en un instante de lucidez, parece tomar conciencia del nivel de degradación moral al que ha llegado Alemania como país y él mismo como ser humano. Un juego esteticista que, en cierta medida, emula a la imagen poética de la niña de rojo de *La lista de Schindler* (*Schindler's List*, Spielberg, 1993) cuyo color se superpone al blanco y negro que envuelve el film.

Por su parte en *Shoah* (1985), Claude Lanzmann muestra las experiencias vividas por las víctimas del Holocausto en un documental de 9 horas y media. El documental incluye un viaje con ellos a los campos de concentración de Auschwitz o Treblinka, pero también con los perpetradores de las masacres, manteniendo una sobriedad narrativa y un tono netamente contrapuesto a las obras de Spielberg y Polanski. De igual modo, la narración

que hilvana el documental no se basa en los principios de ayuda, generosidad y compasión, ni mucho menos en el heroísmo o en el intento de tender puentes y conciliar. En el fondo, se vuelve al planteamiento de la idea de la irrepresentabilidad, que el filósofo francés Jacques Rancière (2010 y 2015) concreta en la imposibilidad de “su traducción” por la temática, pero también por la naturaleza misma de los medios, ya sea conforme a la irrealidad que el arte confiere a lo representado o porque lo que se plasma produce una emoción incompatible con la abyecto que pretende mostrarse. Se advierte así la polémica que generó por ejemplo *El hijo de Saúl* (*Saul fia*, László Nemes, 2015) tal y como recoge Romney (2015) ya que, mientras para algunos su representatividad supuso una “trampa moral”, otros aplaudieron su tratamiento, al evitar todo atisbo melodramático o de redención, al verla como invitación a reflexionar sobre lo que se puede y no se puede mostrar. Así, se escenifica el funcionamiento de Auschwitz mediante un oscurecimiento que, sin llegar a imponer manipulaciones retóricas excesivas, deja el espacio desenfocado o bloqueado por la presencia de Saul en primer plano.

En suma, nuevamente debemos preguntarnos si lo que buscamos es que el alumnado se quede con la idea de haber visto un relato con un final feliz o todo lo contrario, al recordarle en el Holocausto no hay música, no hay movimiento de cámara ni efectismos, solo horror. *Shoah* no busca ese ansiado final feliz. No puede hacerlo, la historia del intento de eliminación de un pueblo no lo permite porque, en última instancia, fue barbarie y exterminio, horror y muerte.

En cualquier caso, ya sea mediante el uso del color, la banda sonora, un soldado alemán interpretando a Bach durante la purga del gueto en *La lista de Schiller* o por tomas de seguimiento en el documental *Shoah*, el cine siempre inventa o embellece la narrativa para dar cuerpo y forma a lo “inimaginable”. En consecuencia, en su intento de representar el Holocausto, puede recurrir a la crudeza o a la belleza y llevar el trivializarlo en un segundo plano. Pero la muerte y el asesinato y su estetización son dos realidades netamente diferenciadas. Esta perspectiva vuelve a subrayar algo tan evidente como que, en la enseñanza del Holocausto, el cine, como no puede ser de otra forma, no es un fin en sí, sino un medio y, por tanto, no puede sustituir, sino complementar para trasladar las reflexiones e inconveniencias sobre la representatividad de lo abyecto al estudiante.

4. Posibles discusiones

A día de hoy, sobrepuestos a la crisis ucraniana con contenidos directos e indirectos, se han generado numerosas analogías sobre el nazismo, llegando a analogías muy inadecuadas por parte de pretendidos especialistas que han llegado a comparar a Putin con Hitler, como si, por deleznable que sea el acto que está cometiendo Rusia sobre Ucrania, el retrato del autócrata que ejerce la megalomanía y el mesianismo permitiera posibles relaciones. Sin embargo, estas comparaciones ni son certeras ni adecuadas, ya que el nazismo y su modelo industrial de exterminio planteó un fenómeno desconocido hasta entonces. Esta apreciación, más que advertirnos de la importancia de la II Guerra Mundial para entender el mundo actual, indica su constante reduccionismo por los Media, lo que nos permite enmarcar la dificultad que supone la comprensión del Holocausto. Algo que indica ya el propio término «holocausto», el cual proviene de la traducción griega (holos, todo o completamente y *καυστος*, quemado) y pasó a ser identificada con Shoah o Shoá, traducido como «La Catástrofe» de la «solución final» según la terminología nazi —en alemán, *Endlösung*— sobre la «cuestión judía». La adopción del término para referir el genocidio que tuvo lugar en Europa durante la IIGM bajo el régimen de la Alemania nazi derivó de la cobertura periodística del juicio a Adolf Eichmann en Israel (1961) y su difusión por la serie de la NBC *Holocaust* (Marvin J. Chomsky, 1978) e indica una nueva semantización, es decir, la necesidad de buscar un nuevo vocabulario para poder explicar lo inexplicable. Conforme a lo dicho y tal y como recoge la Unidad de Trabajo para la Cooperación Internacional sobre la Enseñanza, Conmemoración e Investigación del Holocausto (2004) el docente debe estimular al alumnado a analizar críticamente las diferentes interpretaciones del Holocausto, una realidad que, ante la multiplicación de relatos subyace en la imaginación popular a través de muchas y variadas formas (p. 23). El cine, como las novelas y ensayos, el teatro, los monumentos, conmemoraciones y museos constituyen el resorte de esa memoria colectiva. Sin embargo, comprender el horror, la deshumanización y anulación del individuo hasta su destrucción, aunque parezca inviable, nos obliga a seguir analizando el paso “de la repugnancia al exterminio” (Bauman, 2019, p. 97), sino todo lo contrario. Porque el Holocausto fue eso, el horror desmedido, por lo que toda comparación, metáfora o retórica posible parece innecesaria al restarle gravedad.

La responsabilidad del docente en la selección de contenidos escritos y visuales adecuados implica evitar el uso de imágenes con la intención de conmocionar y horrorizar. Puede conllevar una degradación de las víctimas ante su instrumentalización en aras de la comprensión, a la par que mostrar insensibilidad para con el alumnado. Pero sin esconder la verdad habrá que permitir que sea él quien se adentre en la complejidad del tema y su representatividad. El exterminio de millones de seres humanos como parte de una política de Estado alimentada por un proyecto ideológico racista, y con su procesamiento en el arte, la educación y las políticas públicas de memoria y reparación interpelan al alumnado en una rememoración que no puede ni debe cesar. La transmisión del pasado de generación en generación tiene que cimentarse en la historia, no en la memoria ni, mucho menos en la ficción, si bien, en las relaciones entre las viejas y las nuevas generaciones en torno a las experiencias límite y al equilibrio entre el deber y la necesidad, la imposibilidad de todo fundamento social de la moralidad (Bauman, 2019, p. 208) obligan a la concienciación de la necesidad de una ética laica universal.

5. Conclusiones

El *dictum* de Adorno en realidad interpelaba al ser humano, al mismo que ante el Holocausto debe contraponerse la historia del horror versus su ficción, cuestionar su inefabilidad, su imagen en la postmodernidad y el juego de espejismos y espejos que suponen las representaciones desde el cine. El debate sigue ahí, nos guste más o menos Spielberg y su niña del abrigo rojo son ya un símbolo postmoderno del horror. Analizar la narración del horror en la sociedad fragmentada y líquida que anunciaba Bauman implica una reflexión por parte del docente que dé esta temática en clase, como fenómeno intrínsecamente relacionado con “las características de la modernidad” (2019). Es necesario pues, generar reflexiones en torno a la representatividad para que los jóvenes construyan sus relaciones con el pasado desde este presente en constante cambio. Las representaciones del Holocausto, como transmisoras de sentidos específicos que son, necesitan de adecuadas estrategias para llegar a significarse y materializarse en la educación. En este sentido, nuestra intención no ha sido otra que la de intentar trazar una breve reflexión propedéutica a completar en futuros trabajos, a modo de una mínima contribución que permite retroalimentar el diálogo sobre esta área temática desde y con la comunidad educativa.

Tal y como nos recuerda el final de *Shoah*, el Holocausto no sólo ocurrió, sino que podría volver a ocurrir. A este respecto, Bauman apunta que “las condiciones que propiciaron la comisión del genocidio son especiales pero en modo alguno excepcionales. Raras pero no singulares. Aunque no son un atributo inmanente de la sociedad moderna tampoco son un fenómeno extraño” (2019, p. 141). Asimismo, Traverso (2007) señala como el Holocausto adquirió un carácter apologético, en tanto que como “mal absoluto” que representaba el nazismo, nuestro sistema pasaba a encarnar el “bien absoluto”. Como fenómeno central para comprender ejes vertebrales que se dieron en el siglo XX como el exterminio masivo de personas, el involucramiento de los Estados nacionales en su planificación y las distintas construcciones memorísticas de las víctimas.

Hace cerca de setenta y cinco años del estreno de *Noche y niebla*, film que trazaba con crudeza las políticas de exterminio sistemático del Tercer Reich, pero que, al mismo tiempo, ponía el dedo en una llaga que todavía hoy parece que cuesta afrontar: la responsabilidad colectiva, alemana, europea y de la humanidad entera. Son numerosos los filmes que como *La zona gris* (*The Grey Zone*, Tim Blake Nelson, 2001) se enmarcan en un contexto de enseñanza, tanto en cuanto revitalizan el pasado como fuente de aprendizaje para no caer nunca más en la deshumanización. Invitaciones a la reflexión sobre la representación de lo abyecto desde espacios mayoritariamente europeos, americanos e israelíes y que, como tal, al margen de sus virtudes y defectos, evidencian una temática universal, a modo de una visión identitaria ya que, aunque el fenómeno en sí mismo sucediera en Europa, permite trascender las naciones para formar parte de una conciencia supranacional. Porque, en esencia, no hay más patria que la Humanidad.

6. Referencias

- Adorno, T W. (2008). *Crítica de la cultura y sociedad I. Prismas sin imagen directriz. Obra completa, 10-1*. Akal.
- Améry, J. (2004). *Más allá de la culpa y la expiación: Tentativas de la superación de una víctima de la violencia*. Pre-Textos.
- Arendt, H. (2006). *Eichmann en Jerusalén*. De bolsillo.
- Bauman, Z. (2019). *Modernidad y Holocausto*. Sequitur.

- Didi-Huberman, G. (2004). *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Paidós.
- Hernández Carretero, A. M. (2019). *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales*. Pirámide.
- Levi, P. (2005). *Trilogía de Auschwitz [Si esto es un hombre, La tregua y Los hundidos y los salvados]*. El Aleph.
- UNESCO (2017). *Educación sobre el Holocausto y la prevención del genocidio. Una guía para la formulación de políticas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000258766/PDF/258766spa.pdf.multi>
- Unidad de Trabajo para la Cooperación Internacional sobre la Enseñanza, Conmemoración e Investigación del Holocausto (2004). *Manual para docentes. Guía para la enseñanza del Holocausto*. http://holocaustmusic.ort.org/fileadmin/user_upload/imported/fileadmin/downloads/guia_para_ensenanza_del_holocausto.pdf
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Rancière, J. (2015). *El hilo perdido. Ensayos sobre la ficción moderna*. Manantial.
- Romney, J. (2015). Dead Man Walking. László Nemes's troubling Son of Saul conveys the Holocaust's full horror by keeping it out of focus. *Film Comment*, Noviembre-Diciembre <https://www.filmcomment.com/article/son-of-saul-lazlo-nemes-pro/>
- Rosenstone, R. A. (2014). *La historia en el cine. El cine sobre la historia*. Rialp.
- Rousset, D. (2012). *Les Jours de notre mort*. Fayard Pluriel.
- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien*. Península.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Marcial Pons.
- Wiesel, E. (16 de abril de 1978). The Trivialization of the Holocaust: Semi-Fact and Semi-Fiction. *New York Times*, 75. <https://www.nytimes.com/1978/04/16/archives/tv-view-trivializing-the-holocaust-semifact-and-semifiction-tv-view.html>
- Zamora, J. A. (2001). Estética del horror. Negatividad y representación 'después' de Auschwitz. *Isegoría: Revista de Filosofía Moral y Política*, 23, 183-196.
- Zemon Davis, N. (2015). *Historia y cine. La construcción del pasado a través de la ficción*. Institución Fernando el Católico.

Publicado bajo licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 int lic (CC-BY-NC-SA 4.0). Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

