

Educar Mediante las Imágenes de la Barbarie: La Problemática de los Textos Audiovisuales del Holocausto como Herramientas Docentes

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2014. Pag. 75-92
ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731
<http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut>



Aarón Rodríguez Serrano^a

Rebut: 13/10/2014 Acceptat: 20/11/2014

Resumen

El presente artículo propone una exploración teórica de los problemas éticos e historiográficos que supone la introducción de textos audiovisuales holocáusticos en el aula. Para ello, se partirá de una triple división de la naturaleza del texto –en tanto documento histórico, disparador de elementos emocionales y concatenación estética de procesos productores de sentido– que arroja, en el ámbito de la educación, cuatro problemas concretos: la instrumentalización, la inefabilidad, la fascinación y los riesgos de ofrecer una lectura negacionista. Su mayor novedad es la relación integradora de estos cuatro problemas en torno a las experiencias educativas en distintas disciplinas.

Palabras claves: Holocausto ; Shoah ; Educación ; Estudios audiovisuales

Educate Through the Inhumanity's Movies: Issues in The Audiovisual Texts from the Holocaust Used as Teaching Tools

Abstract

Our paper proposes a theoretical exploration of the ethical and historiographical problems involved in the introduction of holocaustic audiovisual texts in the classroom. To do this, we will start a threefold division of the nature of every audiovisual text as an historical document who trigger emotional elements and, finally, an aesthetic concatenation of elements who produce different meanings. In the field of education we will face four specific problems: manipulation, ineffability,

^a Escuela de Arquitectura - Universidad Europea de Valencia

fascination and the risks behind a possible denialist reading. Its main novelty is the inclusive relationship of these four issues around educational experiences in different disciplines.

Keywords: Holocaust ; Shoah ; Education ; Media studies.

Introducción: Materiales audiovisuales en el aula

Con frecuencia, oímos hablar de la pertinencia de utilizar fragmentos audiovisuales como complemento formativo para los alumnos (Calvo Gutiérrez, 2011; Marfil Carmona, 2008 y 2011; Bergós, 2012), especialmente en el tratamiento de temas sociales (Benítez Serrano, 2005; Yela, 2007; Mirabilia, 2009; Francisco Amat, 2011). Se ha llegado a hablar de una "responsabilidad compartida" (Camps Cervera, 2006) entre la educación y la comunicación audiovisual, si bien todavía no parece demasiado claro cómo y de qué manera las imágenes pueden servir como elementos significantes más allá de su naturaleza puramente mostrativa para llegar a constituirse en guías sólidas en la experiencia de la realidad (Ubreva, 2008). Algunos estudios proponen procesos de identificación puramente narrativa (Socas y González, 2013), mientras que otros optan por metodologías que proponen la introducción del análisis filmico como herramienta explícita de aprendizaje en el aula (Moral Roncal, 1997; Rodríguez Serrano, 2008a y 2008b). Sin embargo, todavía queda por realizar un trabajo integrador que ofrezca una lectura sistemática de los mecanismos emocionales de recepción audiovisuales (citamos someramente las síntesis teóricas críticas propuestas en Casetti, 1989; Bordwell, 1995; Buckland, 1995; Zumalde, 2006 y 2011) en su aplicación a la recepción del alumno. Si bien se han realizado algunas tentativas tanto en el caso de los estudiantes de infantil y primaria (Huerta, 2005; Santibáñez, 2012), la dispersión general de las metodologías elegidas muestra la carencia de un sistema analítico sólido aplicable al texto audiovisual.

El motor del presente artículo parte de la experiencia personal como docente universitario en distintas asignaturas relacionadas con la imagen, pero también, de la experiencia derivada al trabajar con alumnos de secundaria en diferentes talleres sobre las relaciones entre ética y experiencias audiovisuales. De ahí que su objetivo principal sea ofrecer una concisa reflexión transversal sobre cuatro problemas concretos que el trabajo con imágenes holocásticas en el aula debe afrontar tarde o temprano: los riesgos de la instrumentalización, los dogmas de la inefabilidad, la amenaza de la fascinación y los enfrentamientos con mitos y posturas negacionistas. Dichos cuatro problemas forman parte integrante del deber de transmisión memorístico-audiovisual en las aulas, tanto en las aulas de secundaria como en las universitarias, de ahí que, como veremos, configuremos una idea activa y participativa de "el alumno" entendido como el sujeto cuyo sentido es producido por tres factores distintos: el texto audiovisual, la guía del docente y la propia experiencia del trabajo holocástico en el aula. Nuestra propuesta, por lo tanto, no esconde su naturaleza eminentemente teórica, y sin embargo, creemos que puede ser considerada como

una herramienta reflexiva que puede ser de utilidad para reflexionar sobre las conexiones entre educación, imagen audiovisual y barbarie.

El Holocausto en el aula: Los riesgos de la instrumentalización

Hay una larguísima tradición bibliográfica centrada en los riesgos de la instrumentalización del Holocausto. De hecho, desde que los propios supervivientes comenzaron a reflexionar sobre su propia actividad de transmisión memorística en las aulas (Levi, 2006), fueron conscientes de la tensión que se establecía entre su experiencia subjetiva, los límites del lenguaje con el que se expresaban (Wiesel, 1985) y, por supuesto, el propio sistema educativo-cultural contra el que chocaba la inevitable parcialidad¹ de sus propuestas (Kertész, 2011). Del mismo modo, algunos autores han creído ver en las relaciones entre educación y Holocausto un lucrativo mercado parapetado tras una cortina de buenas intenciones (Finkelstein, 2014), o incluso una suerte de una pieza propagandística destinada a la justificación de la existencia misma del Estado de Israel, ya sea desde planteamientos moderados (Gross, 2010), o desde posiciones abiertamente críticas (Gur-Ze'ev, 1998 y 2000). Ciertamente, al citar en un proceso educativo una cierta imagen relacionada con el nazismo resulta inevitable encarar una problemática ética que tiene tanto que ver con la contextualización historiográfica de la misma –en ocasiones, prácticamente imposible (Struk, 2005)–, así como con la lectura de la misma que queremos suscitar en el alumno.

Quizá sea una buena idea comenzar, por lo tanto, planteando una pregunta al hilo mismo de la conjuración de la imagen: *¿cuándo y por qué se pueden introducir las imágenes del Holocausto en el aula?* De entrada –y más adelante volveremos sobre esta idea–, hay una naturaleza histórica, una cierta evidencia de la imagen en tanto documento que habla de la Historia (Goberna, Gorgues y Torres, 1998), que ofrece sus propias características formales y emocionales, y que a su vez, entabla un diálogo con los contenidos concretos de los temarios relacionados con la Historia. Sin embargo, y en un segundo movimiento, la imagen holocáustica es también un problema de dimensiones éticas en sí mismo, que por su propia naturaleza transversal se enfrenta a campos tan dispares como la filosofía (Vvaa, 2008), la sociología (Bauman, 1997), la bioética (Aly, 2004) o la arquitectura (Juberías, 2014). Dicho en otras palabras: el propio concepto de la epistemología en su totalidad se ha visto sacudido por lo escrito en esas imágenes, y por lo tanto, se puede afirmar que los distintos ámbitos del saber han contraído una cierta deuda que no puede ser fácilmente elidida en los procesos formativos. Dicho todavía con mayor claridad: las imágenes del Holocausto levantan acta del fracaso de una cierta idea de la ciencia y de la educación que justifican su inclusión en aquellos espacios del temario que pretenden preguntar a sus distintas disciplinas sobre las relaciones que las conectan con su responsabilidad social, humanística.

Esto nos llevará, irremediablemente, al problema de la selección de materiales que pueden trabajarse con los alumnos. Todavía estamos muy lejos de contar con una clasificación sistemática de las imágenes holocásticas que nos permita generar un criterio cerrado en torno a sus posibilidades docentes. Algunos teóricos se han centrado en las reconstrucciones filmicas ficcionales generadas *después* de lo ocurrido en los campos (Insdorf, 1983), mientras que otros apuestan por la función memorística de un cine principalmente moderno que respete los límites de la representación (Sánchez-Biosca, 2006, Zumalde, Arocena y Zunzunegui, 2010), o por las manifestaciones más explícitamente postmodernas (Apel, 2002, Torres, 2006). En todos los casos, el problema en la selección de materiales se anuda en torno a las conflictivas relaciones entre verdad, educación e imagen que, por nuestra parte, analizaremos en el último epígrafe del presente artículo.

Del mismo modo, los límites –históricos, filosóficos- de la posibilidad del *educar* que cristaliza en la propia imagen han sido ya exhaustivamente discutidos, hasta el punto de acabar generando un código ético casi opresivo que, como veremos, comienza a ponerse en duda justo en el momento de redactar estas líneas. El problema de la instrumentalización (¿qué pretendemos *enseñar* con esas imágenes?) se roza íntimamente con el problema de la banalización. Entre ambas posibilidades surgen propuestas audiovisuales tan complejas como *Auschwitz* (Uwe Böll, 2011), un documental que combina entrevistas realizadas a alumnos alemanes de secundaria con respecto a lo ocurrido en los campos –que muestran una vertiginosa carencia de conocimientos básicos al respecto- con imágenes ficcionalizadas y extremadamente violentas del interior de las cámaras de gas y de los hornos crematorios.

Böll reflexiona sobre las carencias de la educación, y a su vez, intenta utilizar como subrayado una batería de secuencias que se oponen frontalmente a las teorías de la contención visual y de la inefabilidad. Esto nos lleva, necesariamente, a los dogmas iconoclastas que acusan a la imagen de su incompletud narrativa –cuando no de su perversidad natural frente a lo ocurrido- y, por lo tanto, intentan negar sus posibilidades docentes.

Los dogmas de la inefabilidad

El llamado *dogma de la inefabilidad* del Holocausto fue propuesto por los propios testigos precisamente en el momento en el que comenzó su labor de transmisión memorística, tanto mediante la escritura testimonial (Moreno, 2010) como en las aulas. Así, por ejemplo, Primo Levi afirmó:

Con frecuencia, nosotros los supervivientes de los campos de concentración nos hemos dado cuenta del poco valor que tienen las palabras a la hora de describir nuestras experiencias. Su “pobre recepción” deriva del hecho de que ahora vivimos en una sociedad de las imágenes, registradas, multiplicadas, televisadas, y de que nuestro público, particularmente joven,

es cada vez menos receptivo a la palabra escrita. En todas nuestras intervenciones, verbales o escritas, uno encuentra expresiones como “no describible”, “no expresable”, “las palabras no son suficiente”, “uno necesitaría un lenguaje para...” Este era, de hecho, un pensamiento cotidiano [en los campos]. El lenguaje sirve para describir nuestra experiencia cotidiana, pero aquí nos encontramos en otro mundo, aquí necesitamos un lenguaje “de este otro mundo”, un lenguaje nacido aquí (citado en Hornstein y Jacobowitz, 2003: 1).

La cita de Levi es especialmente relevante en tanto contrapone explícitamente dos tipos de saber: un saber incomunicable (el del testigo) frente a un saber audiovisual, que parece condenar necesariamente a una “pobre recepción”. En esta dirección se levantará toda una escuela de rasgos iconoclastas para los que la imagen siempre será incompleta o sospechosa (Friedlander, 1992, Reyes Mate, 2003), una manipulación explícita de los estudiantes (N. Baum, 1996), cuando no directamente un ejercicio blasfemo que impide una correcta comprensión de la barbarie holocáustica (Wajcman, 2001). Para los defensores de la inefabilidad, el simple proceso de la asunción de un *punto de vista* desde el que se construye el discurso es, por necesidad, problemático. Únicamente la palabra del testigo, del superviviente, puede ser utilizada para educar (Bárcena, 2010). La asunción de, pongamos por caso, las normas aristotélicas en torno a la estructura de la ficción o la aceptación de un determinado código genérico –por lo común, el melodrama- parece implicar de entrada una innoble banalización del mensaje transmitido. Lo mismo ocurre con las huellas de estilo postmodernas o con la hibridación de diferentes códigos audiovisuales (Lozano Aguilar, 2001: 102-113).

Sin embargo, hay al menos tres factores que conviene contraponer a esta idea. En primer lugar, como señaló Didi-Huberman (2004: 101), los iconoclastas otorgan a las imágenes una importancia mucho mayor de la que ellas mismas pueden llegar a ofrecer. Dicho con otras palabras: es imposible encontrar una “imagen formativa holocáustica total” que permita comprender a los alumnos con total claridad y sin riesgo alguno de sobreinterpretación textual lo ocurrido en los campos. La vivencia de Auschwitz es sin duda incomunicable, pero no menos incomunicable que cualquier otro acontecimiento histórico. Al exigirle a la imagen la garantía de totalidad, verdad y objetividad que permita sostener un mensaje docente unidireccional se le está pidiendo a una maniobra de recepción estética una suerte de conocimiento casi metafísico del horror que, sin duda, está más allá de sus posibilidades. Ahora bien, como bien señala el mismo autor en una de sus últimas publicaciones (2013: 26-36), esto no exige en ningún momento que debamos prescindir de la potencia anacrónica de la imagen holocáustica, de su propia subjetividad e incompletud, o del montaje sobre las mismas, para poder levantar aparatajes discursivos sólidos, rigurosos y coherentes.

En segundo lugar, incluso los iconoclastas más convencidos han ofrecido alguna respuesta positiva ante la posibilidad de educar en el Holocausto mediante las imágenes. El problema, como sugeríamos en el epígrafe anterior, ha sido de índole personal: decidir –en torno a una serie de baremos más bien subjetivos- qué imágenes eran susceptibles de ser usadas durante los procesos docentes y cuáles no. Así, por ejemplo, el célebre director Claude Lanzmann –responsable de *Shoah* (1985), valga la paradoja, el documental de la inefabilidad por excelencia- aceptó reducir el metraje de su propia película para su mostración en institutos y universidades, o confió en la traducción improvisada y simultánea de voluntariosos profesores durante las proyecciones en el aula (Torner, 2005). Lo mismo puede decirse de Elie Wiesel, testigo/docente por excelencia en el que se encarna esa doblez sintetizada a la perfección por Yehuda Bauer: “[por un lado] hay aspectos del Holocausto que nunca pueden ser agotados o expresados (...) [mientras que] por otro lado, [Wiesel] hace todo lo que está en sus manos para transmitir sus experiencias y hacer que los estudiantes las entiendan” (2002: 15).

Esto nos lleva, en tercer lugar, a la asunción de que no parece prudente hablar tanto de la inefabilidad –lo que bloquearía, indudablemente, el uso didáctico de las imágenes holocáusticas en el interior del aula-, sino de una colección formal de posibles huellas de estilo mostrativas que, a su vez, proponen un debate singular con una serie de aspectos acotados del Holocausto. Algo así se puede leer en las reflexiones al respecto del filósofo francés Jacques Rancière (2010, 2011a y 2011b), cuando afirma, por ejemplo, que el cine holocáustico “no plantea más que problemas de irrepresentabilidad relativa, de adaptación de los medios, y de los fines de la representación” (2011a:131).

En cuanto a la *irrepresentatividad relativa*, hay un problema de selección de la información que nos conduce directamente a la espinosa cuestión de los puntos de vista fílmicos, tanto en un sentido puramente semiótico (Machado, 2009) como ideológico (Comolli, 2011). Cada elección en encuadre ofrece una cierta posición que nos lleva a la idea educativa cenital que señala que “no hay un *sujeto productor*, sino, por el contrario, un *sujeto producido*, nacido, en el discurso” (González Hortigüela, 2009: 156). Cenital, en tanto una selección de información genera unos efectos creadores de subjetividad que, en el caso holocáustico, exigen del estudiante una cierta posición moral –o en el peor de los casos, una incómoda fascinación-, que a su vez pueden ser actualizados en el debate en el aula. Esto nos lleva directamente al tercer problema educativo.

La amenaza de la fascinación

Como ya sabemos, la violencia forma una parte constituyente no sólo de las raíces sobre las que se levanta nuestra sociedad actual (Zizek, 2008), sino para algunos teóricos, de la propia lógica del proceso educativo (Foucault, 1979: 189-198, Petrus, 2001). Lógicamente, el acercamiento al Holocausto exige una toma de contacto con

lo real del acontecimiento que problematiza notablemente la instrumentalización de sus imágenes en nombre de una propuesta docente ética.

Ciertamente, las imágenes del Holocausto dan testimonio de una violencia que, en esencia, es constitutiva del ser humano (Freud, 2007). Algunas veces, como en el caso de las imágenes recogidas por los operadores de cámara en Bergen Belsen (Haggith, 2005 y 2007), la violencia se encarna en cuerpos concretos, en gestos de mostración explícita que atraviesa la mirada misma por la brutalidad con la que lo real cristaliza en ellas. En otras ocasiones, es la propia violencia de la ausencia la que organiza la creación del sujeto en el discurso, como ocurre por ejemplo en el documental ensayístico *Drancy Avenir* (Arnaud des Pallières, 1997), o en la ya citada *Shoah*². Ambos casos, diametralmente opuestos, no hacen sino proponer una cierta reflexión sobre la violencia, pero también, sobre la posibilidad de que las imágenes otorguen un testimonio.

Salvando las distancias, las imágenes del Holocausto se sitúan en el mismo paralelo simbólico que la célebre fotografía que Kevin Carter tomó en Sudán a principios de los noventa. La mirada queda atrapada en el cuerpo sufriente que se ofrece a la contemplación, proponiendo una fascinación abismal que remite tanto al propio impulso de muerte (Freud, 2006) como al "goce, el placer desbordante de la tortura de sí mismo" (Nietzsche, 1999: 166). De ahí que la principal prioridad docente sea arrancar al alumno de ese estado de ensimismamiento hacia la violencia para dirigirle hacia una reflexión sobre la misma. En esta dirección, el equipo docente de Yad Vashem (Vvaa, 1999) propone como principal respuesta la necesidad de la *contextualización* de las imágenes. Es la potencia visual, icónica de lo visible –incluso de lo extremo, de lo real en lo visible– lo que entabla el diálogo con el dato histórico, exigiendo una posición activa de *questionamiento del texto audiovisual*, e impidiendo por tanto los puros procesos de fascinación pasivos. Como señaló Yehuda Bauer: "Si quieres enseñar el Holocausto, debes comenzar por el núcleo, por el *texto* antes incluso de acometer el *contexto*. Pero debes manejar ambos" (2010: 9).

Como se habrá podido observar, la metodología de Yad Vashem, explicitada en distintas publicaciones docentes relacionadas con ámbitos tan distantes como la propaganda antisemita (Gitlis, 1997) o el recuerdo museístico de las víctimas (Harel, 2010) no entiende la imagen como una mera ilustración de los acontecimientos historiográficos, sino antes bien, como un material autónomo, cuyo trabajo exhaustivo y riguroso en el aula debe despertar, a su vez, la curiosidad por el contexto histórico que fue capaz de generarla. No se trata de *reforzar* o de *ilustrar*, sino antes bien, de contraponer para generar la duda, el misterio, el diálogo.

En este proceso, para vencer a la fascinación que atrapa la mirada se contraponen la presencia misma de la Historia: el proceso por el cual se generó una determinada colección de imágenes, las implicaciones éticas que entraña, las posibles lecturas que acoge, incluso aquellas que precisamente por ser abiertamente aberradas resultan especialmente fértiles para contraponerlas a la verdad de las evidencias y las

investigaciones. Así, por ejemplo, si seleccionamos para trabajar en el aula una cinta como *El niño del pijama a rayas* (*The boy in the striped pyjamas*, Mark Herman, 2008), no tardaremos en detectar muchos de los problemas que hemos ido citando a vuelapluma: la resbaladiza selección en el punto de vista (la selección de la familia de verdugos como núcleo social "normal" e "integrado" desde la que se proyecta el discurso, pasando de puntillas por la banalidad del horror [Arendt, 1999], generador a su vez de efectos empáticos), la apropiación de distintos códigos estéticos (mediante la cita, más o menos explícita, a las grabaciones propagandísticas realizadas por los nazis en el campo de Terezin [Margry, 2006]), o, lo que sin duda resulta mucho más grave, la absoluta falta de coherencia histórica en los acontecimientos narrados. A la contra, sabemos que extraer un diálogo enfrentado entre un producto holocáustico orientado al consumo *massmediático* y las evidencias históricas puede ayudar a nuestros alumnos a desarrollar una mirada crítica ante las relaciones entre representación y barbarie, lo que sin duda ataca directamente al corazón del problema de la fascinación que despiertan las imágenes.

Del mismo modo, y como ya hemos sugerido, la fascinación no pende directamente de la vieja –y por lo demás, discutible (Weinrichter, 2004)- escisión entre documental y ficción. Los mismos problemas correspondientes al punto de vista, las relaciones empáticas, la expresión estética y la coherencia histórica pueden ser encontrados en, pongamos por caso, *The liberation of Auschwitz* (*Die Befreiung von Auschwitz*, Irmgard von zur Mühlen, 1986). Este producto es, en el momento de redactar estas líneas, el único compactado completo de los rollos de película tomados por los operadores soviéticos durante la liberación de Auschwitz. Sin embargo, pese a su estatuto aparentemente más cercano a la realidad, el trabajo en el aula de dicha propuesta no dejaría de encarar problemas. El material soviético, en primer lugar, se recogió principalmente en los campos de Auschwitz I y Auschwitz-Birkenau entre el 29 de Enero –las cámaras no llegaron "oficialmente" hasta dos días después de la liberación- y el 7 de Mayo de 1945³. Con el metraje inicial captado durante las primeras semanas de Febrero se realizó una primera versión de 18 minutos que fue distribuida a nivel internacional y que constituyó la primera emisión en los cines del interior de Auschwitz. Sin embargo, las imágenes soviéticas no tardaron en ser puestas en duda. Durante años, el negacionismo –problema al que retornaremos en el siguiente epígrafe- se cebó en las famosas escenas que recreaban la entrada de las tropas rusas en el campo... en las que eran alegremente saludadas por una legión de agradecidos presos que llevaban blanquísimas y relucientes vendas.

Dicho lo cual, podemos empezar a intuir que, en nuestra opinión, las imágenes del Holocausto hablan con más claridad de los mecanismos de producción, construcción narrativa y discurso ideológico que las componen que de ese "Holocausto Objetivo" que se pretende conjurar cuando se las utiliza como meros mecanismos ilustrativos en la actividad docente. Desde esta perspectiva, además, se puede entender con mayor claridad la propia metodología de Yad Vashem: la imagen, en su elocuente insuficiencia, no sustenta la Historia, sino que propone un *decir* sobre ella. Analizarla

no puede ser nunca analizar a la Historia en sí mismo, sino al intento de aprehenderla que ha quedado fijado en sus herramientas discursivas.

Ahora bien, si tomamos este argumento de manera extrema, podemos acabar concluyendo que la imagen no puede ser tomada en ningún caso como garantía histórica, y por lo tanto, que su utilización en el aula resulta poco menos que un significativo intencionado y vacío. Para solucionar este aparente callejón sin salida, debemos enfrentarnos, finalmente, al que quizá sea el problema mayor de las relaciones entre educación y Holocausto: el negacionismo.

El enfrentamiento con el negacionismo

Casi desde sus comienzos, el negacionismo ha parecido enarbolar un único objetivo: ganar el estatuto de disciplina académica, justificarse en tanto herramienta docente y de análisis historiográfico (Lipstadt, 1994). Mediante el fingimiento o la impostación de un código aparentemente neutral, científico y objetivista (notas a pie de página, citas bibliográficas, creación de cátedras en institutos propios o de *Journals* que ofrecen revisiones por pares), los negacionistas pretenden generar el espejismo de un debate "democrático" e "igualitario" entre los negadores y los defensores de la existencia de las cámaras de gas y de la Solución Final (Shermen y Grobman, 2009).

Lógicamente, y por mucho que dicha posición ya haya sido puesta en evidencia no sólo desde la historiografía (Vidal-Naquet, 1992, Vidal, 1994, Dwork y Jan van Pelt, 2002), desde la legislación internacional (Lipstadt, 2006), e incluso se hayan publicado algunos trabajos con respecto a las relaciones entre negacionismo, educación y Holocausto (R. Haynes, 1998, Kaye, 2008, Vvaa, 2010), la escuela negacionista sigue viva, y por lo tanto, exige una postura en términos educativos. En torno a ella se establecerá una tensión entre su aceptación en el debate y aquellos que opinan que es "nuestro derecho y nuestra obligación expulsar y excluir a los negacionistas del mundo académico" (McKinnon, 2006: 9).

El problema, en nuestro campo concreto, es la manera en la que las imágenes audiovisuales se relacionan con la negación del Holocausto o cómo pueden contribuir a generar una idea aberrada del mismo. En otras palabras, supone cuestionarse por las relaciones que se establecen entre verdad e imagen, así como su tratamiento dentro del aula. El acto de trabajar con imágenes por el docente tiene más que ver con una reflexión sobre el "hacer ver" de las imágenes que sobre la lectura unidireccional, hermética de las mismas, lectura que, por lo demás, resulta ya históricamente imposible.

Pongamos varios ejemplos que nos permitan clarificar esta idea. El primero de ellos podría ser una pieza tan compleja como *El judío eterno* (*Der Ewige Jude*, Fritz Hippler, 1940). Diversos autores ya han desarrollado trabajos sobre sus posibilidades docentes (Hornshoj-Moller, 1997a, 1997b y 1998, Rodríguez Serrano, 2013), pero todavía queda por resolver la pregunta fundamental que las vertebraba: ¿Puede ser utilizada

como herramienta de reflexión textual en el aula una cinta que directamente sirvió como preparación y justificación audiovisual de los mecanismos de asesinato? En esta dirección, nos gustaría proponer una idea relacionada con algunos de los argumentos que hemos venido esbozando en los párrafos anteriores: *El judío eterno*, por su propia naturaleza, se apoya sobre la fascinación morbosa de la mirada, y en esa radicalidad de las imágenes, obliga al alumno a enfrentarse con la tensión del decir propagandístico. Se despliega en la tensión entre los datos historiográficos, la documentación existente, y a su vez *contra* las imágenes del holocausto (la liberación de los campos) a las que preludian. Del mismo modo, y por su propia naturaleza documental, parece bloquear las relaciones de empatía derivadas de la experiencia del relato clásico y obliga a reflexionar sobre la *forma fílmica*, esto es, sobre la producción de un sujeto construido en su experiencia textual. Dicho de manera más cruda: el alumno no tiene ante sus imágenes la guía moral implícita escrita en otras propuestas como, pongamos por caso, *Adiós, muchachos (Au revoir les enfants)*, Louis Malle, 1987) o *La lista de Schindler (Schindler's list)*, Steven Spielberg, 1993), deudoras, en mayor o menor medida, de los códigos del melodrama (Kerner, 2011). Antes bien, el trabajo docente consiste en una lectura *a la contra* del propio texto que trabaja competencias éticas y de pensamiento autónomo y crítico.

La lectura crítica y autónoma de sus secuencias resulta especialmente interesante como antídoto contra el negacionismo –especialmente, en tanto se trata quizá de la pieza audiovisual más reivindicada en la actualidad por los grupos xenófobos neonazis-, ya que su recorrido incluye elementos relacionados con la perversión del discurso histórico, científico, artístico, y por supuesto, puramente audiovisual. Realizar la lectura *a la contra* no sólo familiarizaría al alumno con metodologías de análisis cultural/audiovisual crítico (Stam, 2008), sino que propone directamente la existencia de discursos mediáticos realizados única y exclusivamente para generar alteridad y odio.

Pero intentemos llegar todavía más lejos en las relaciones entre imagen y negacionismo. Después de todo, no podemos perder de vista que, como señalábamos al principio del artículo, las relaciones entre educación y expresión audiovisual ya parten de la base de que nuestros alumnos tienen una experiencia de la realidad fundamentalmente imaginaria. Esta relación, que ya ha comenzado a reivindicarse por algunos teóricos (Català Doménech, 2013), se traduce, a nuestro entender, en un doble movimiento: por una parte, un mayor dominio intuitivo de los códigos de significación audiovisuales, y por otra, la exposición a un mayor flujo de imágenes que quizá pueda generar una cierta asepsia frente a las mismas, o a la postre, que quizá problematice el ejercicio de su lectura en términos de profundidad analítica.

Siguiendo esta dirección, en la lectura de la imagen holocáustica encontramos el entrecruzamiento de, al menos, tres problemas: la lectura en términos emocionales o de fascinación -que ya hemos esbozado someramente-, la lectura en términos estrictamente formales y técnicos, y finalmente, la lectura en términos de *documento*

histórico, o si queremos llevarlo a sus últimas consecuencias, de *garante de una cierta verdad histórica*. Tomemos, por ejemplo, los escasos segundos que hemos rescatado de la grabación casera que un cámara alemán realizó durante los fusilamientos masivos perpetrados por los *Einsatzgruppen*⁴. Más allá de los parámetros emocionales (como huella de odio) y estéticos (la propia dimensión formal de lo impresionado en la película), su poder en tanto documento reside en esa naturaleza privilegiada que confirma una prueba a propósito de la existencia de las matanzas.

Sin embargo, a la hora de introducir esta dimensión en el aula debemos ser conscientes de la problemática relación que se establece entre imagen y verdad –y de la que, por lo demás, nuestros alumnos tienen una experiencia inmediata en tanto usuarios de los programas informáticos de retoque fotográfico o de las aplicaciones móviles que modifican lo percibido mediante todo tipo de filtros. De igual manera que, como señalábamos, el negacionismo se parapetó detrás de las imágenes reconstruidas por las tropas soviéticas, la imagen no puede ser garante única del mensaje histórico y ético, sino que debe ser presentada en un debate abierto con los materiales que la sostienen. Por ejemplo, en esas imágenes reverberan las entrevistas y los análisis de los propios *Einsatzgruppen* (Browning, 2002), o el colaboracionismo explícito de los ciudadanos de los países ocupados (T. Gross, 2001). Las imágenes no son la solución al negacionismo, pero forman parte del complejo tapiz que configura la docencia sobre el Holocausto. Como Ephraim Kaye señaló en su libro sobre las relaciones entre negacionismo y educación:

En nuestro enfrentamiento con el negador del Holocausto se vuelve imprescindible equiparse con las herramientas adecuadas del pensamiento histórico. Todo evento histórico está compuesto –es bien sabido– de numerosos detalles, grandes y pequeños, que forman un gran mosaico. No siempre es posible reconstruir el mosaico en su totalidad, y nuestra tarea como historiadores es rellenar los detalles hasta que la imagen obtenida se vuelva cercana al todo en la medida de lo posible (2008: 12).

Ese tapiz, ese “gran mosaico” es una actividad directa, una conversación histórica en la que el alumno no puede ser excluido únicamente por la dirección de lectura docente ni, a la contra, ser abandonado en su superficie textual para poder generar una posición que incluso puede manifestarse *en contra* del propio sujeto construido en el interior del texto. Antes bien, la experiencia del tránsito audiovisual en el aula puede reivindicar, con toda justicia, no el descreimiento relativista de todas las imágenes, sino antes bien, la exploración rigurosa, y sin embargo abierta y personal, de cada uno de sus lectores.

Conclusiones

A lo largo de las presentes páginas hemos intentado generar una somera síntesis de la problemática que acompaña a la utilización de imágenes holocásticas en el

ejercicio de la actividad docente, así como de la bibliografía principal que puede servir de guía para aquellos investigadores interesados en profundizar en sus relativos aspectos. Para ello, hemos partido de una triple naturaleza del texto holocástico audiovisual: documento histórico, fuente de procesos emocionales y creación estrictamente formal generadora de significados. Dichas tres dimensiones del texto han resultado ser indivisibles en el proceso de recepción y difusión educativa, obligando a un cierto diálogo tanto con el contexto de su realización –ya sea por cámaras nazis, aliadas, o reconstrucciones posteriores– como con la experiencia individual del alumno en tanto sujeto construido por sus efectos. Sin embargo, estas tres dimensiones nos han llevado a encarar cuatro problemas principales que surgen en la experiencia educativa: la instrumentalización, la inefabilidad, la fascinación y los riesgos tras el negacionismo. Dichos cuatro aspectos han contado con una notable bibliografía autónoma –específicamente orientada al análisis audiovisual. Sin embargo, nuestra aportación ha sido sugerir su conexión, precisamente, con las posibilidades éticas de la educación, en las que creemos que reside su sentido: entablar desde las aulas un diálogo con las imágenes que permita compartir lo traumático de las mismas para mostrar, en un trabajo explícito con el alumnado, su radical importancia en nuestra experiencia contemporánea de la realidad.

Notas

¹ No entendemos la *parcialidad* en un sentido peyorativo, sino que nos alineamos con otros autores que ya han reflexionado sobre la naturaleza siempre compleja de la función del testigo (Agamben, 2005), tensionado entre la necesidad de su decir, los propios efectos que el paso del tiempo y los mecanismos de aceptación del trauma han ejercido sobre su memoria, y las propias exigencias técnicas del trabajo de preservación memorística (Baer, 2005).

² Pese a las más que obvias diferencias entre ambas propuestas, creemos interesante citarlas como ejemplo de las posibilidades que el concepto mismo de *ausencia* ofrece para hacer reflexionar a los alumnos sobre el Holocausto. No en vano, la primera cinta muestra durante su primer tercio a distintos estudiantes de Secundaria leyendo en voz alta distintos fragmentos de obras escritas por los supervivientes de los campos. La actualización de la palabra del testigo *en boca del alumno* parece asegurar tanto la reactualización controlada del acontecimiento como el pertinente distanciamiento hacia lo mostrado en las relaciones entre palabra e imagen: en lugar del sendero explícito de lo visible, se dispara el complejísimo mecanismo imaginario. Un proceso similar ocurre en la cinta de Lanzmann, en la que el tránsito del testimonio o del lugar en el que tuvo lugar el horror –ahora reconvertido en museo, memorial o simple tierra de nadie– resulta indudablemente estimulante y elocuente.

³ De hecho, hoy sabemos a ciencia cierta que los soviéticos fueron los primeros en enfrentarse al rodaje y distribución de las imágenes correspondientes a las barbaries nazis. En una fecha tan lejana como 1943, el noticiario *Kino Khronika n.9* ya mostró distintas fosas comunes correspondientes a la masacre de judíos y partisanos en los pueblos ocupados por los alemanes.

⁴ Dichas imágenes pueden ser localizadas, entre otros lugares, en el documental *Hitler's Hidden Holocaust* (Erik Nelson, 2009), que además incorpora el ejercicio de lectura de las mismas desde distintos ámbitos -educadores, historiadores o testigos de otros fusilamientos-, sirviendo así como una cierta confirmación de nuestra aproximación a las posibilidades docentes de la imagen holocáustica.

Bibliografía

Agamben, G. (2005). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo: Homo Sacer III*. Valencia: Editorial Pre-Textos.

Aly, G. (2014). *Los que sobran. Historia de la eutanasia social en la Alemania nazi, 1939-1945*. Barcelona: Editorial Planeta.

Apel, D. (2002). *Memory Effects: The Holocaust and the art of secondary witnessing*. New Jersey: Rutgers University Press.

Arendt, H. (1999). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Editorial Lumen.

Baer, A. (2005). *El testimonio audiovisual: Imagen y memoria del Holocausto*. Madrid: Siglo XXI de España.

Bárcena, F. (2010). Entre generaciones. La experiencia de la transmisión en el relato testimonial. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 1-15.

Bauer, Y. (2002). *Rethinking the Holocaust*. New Haven: Yale University Press.

Bauer, Y. (2010). Reflections about text and context. Extraído el 10 de abril de 2014, del sitio Web de Yad Vashem, *The international school for Holocaust studies*: <http://www.yadvashem.org/yv/en/education/conference/2010/pdf/bauer.pdf>

Bauman, Z. (1997). *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur.

Benítez Serrano, R. (2005). La televisión como transmisora de actitudes, valores y referentes ideológicos. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 25, 1-8.

Bergós, M. (2012). Una herramienta para la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 422, 18-20.

Bordwell, D. (1995). *El significado del film: inferencia y retórica en la interpretación cinematográfica*. Barcelona: Paidós.

Brownin, C. (2002). *Aquellos hombres grises. El Batallón 101 y la Solución Final en Polonia*. Barcelona: Edhasa.

Buckland, W. (1995). *The film spectator: from sign to mind*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Calvo Gutiérrez, E. (2011). Información Audiovisual. Multimedia y Educación. *Revista Etic@net*, 10, 1-21.

Camps Cervera, M. (2006). Educación y comunicación audiovisual, responsabilidad compartida. *Quaderns del CAC*, 25, 3-4.

Casetti, F. (1989). *El film y su espectador*. Madrid: Cátedra.

Català Doménech, J. (2013). *El murmullo de las imágenes. Imaginación, documental y silencio*. Cantabria: Shangrila Ediciones.

Comolli, J. (2011). *Cine contra espectáculo seguido de técnica e ideología*. Buenos Aires: Manantial.

Didi-Huberman, G. (2004). *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Editorial Paidós.

Didi-Huberman, G. (2011). Cuando las imágenes tocan lo real. En *Vvaa, Cuando las imágenes tocan lo real* (pp. 1-37). Madrid: Círculo de Bellas Artes.

Dwork, D. y Jan Van Pelt, R. (2002). *Auschwitz*. Nueva York: W. W. Norton & Company.

Finkelstein, N. (2014). *La industria del Holocausto. Reflexiones sobre la explotación del sufrimiento judío*. Madrid: Akal.

Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI de España.

Freud, S. (2006). *Más allá del principio del placer*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (2007). *El malestar de la cultura*. Madrid: Alianza.

Francisco Amat, A. (2011). Deconstruyendo estereotipos a través de la Educación en Medios. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 67, 1-17.

Friedlander, S. (ed.) (1992). *Probing the limits of representation: Nazism and the "Final Solution"*. Massachusetts: Harvard University Press.

Gitlis, B. (1997). *Las películas del odio: El cine nazi en guerra contra los judíos*. Israel: Alfa Communications.

Goberna, J. , Gorgues, R. y Torres, R. (1998). El cine en clase de Historia. Comunicar: *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 11, 87-93.

González Hortigüela, T. (2009). Aproximación a la problemática de la enunciación: el lugar del sujeto en el texto artístico. *Revista Zer de estudios de comunicación*, 14, 149-163.

Gross, Z. (2010). The secret of the Success of Holocaust Education in Israel. *Education and Society*, 28, 29-44.

Gur-Ze'ev (1998). The morality of Acknowledging/Not-Acknowledging the Other's Holocaust/Genocide. *Journal of moral education*, 26, 161-177.

Gur-Ze'ev (2000). Defeating the enemy within: Exploring the link between Holocaust Education and the Arab/Israeli Conflict. *Religious Education: The official journal of the Religious Education Association*, 95, 373-401.

Haggith, T. (2005). Filming the Liberation of Bergen-Belsen. En *Vvaa, Holocaust and the moving image: Representation in Film and Television since 1933* (pp. 33-49). Londres: Wallflower.

Haggith, T. (2007). The filming of the liberation of Bergen Belsen and its impact on the understanding of the Holocaust. En *Vvaa, Belsen 1945: New historical perspectives* (pp. 89-102). Middlsex: Vallentine Mitchel Publishers.

Harel, D. (2010). Facts and Feelings. *Dilemmas in Designing the Yad Vashem Holocaust History Museum*. Israel: Yad Vashem.

Hornshoj-Moller, S. (1997a). Using Authentic Nazi Propaganda in Teaching the Holocaust: Problems, possibilities, dangers and experiences. Actas del 27th Annual Scholars' Conference on the Holocaust and the Churches, University of South Florida.

Hornshoj-Moller, S. (1997b). The Role of "Produced Reality" in the Decision-Making Process Which Led to the Holocaust. Actas del Congreso Genocide and the Modern World, Concordia University.

Hornshoj-Moller, S. (1998). *"The Eternal Jew" – A Blueprint for Genocide in the Nazi Film Archives*. New Haven: Yale Center for International and Area Studies.

Hornstein, S. & Jacobowitz, F. (Ed.) (2003). *Image and Remembrance. Representation and the Holocaust*. Indianapolis: Indiana University Press.

Huerta, R. (2005). Ubicando la creación audiovisual entre maestros y sus maestros. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 25 [CD-ROM].

Insdorf, A. (1983). *Indelible Shadows: Film and the Holocaust*. Nueva York: Random House.

Juberías, J. (2014). Das Ghetto. Arquitectura Judía con el gueto de Varsovia. *Displacements: An X'scape Journal*, 1, 94-101.

Kaye, E. (2008). *Los profanadores de la memoria. La negación del Holocausto, ¿fenómeno marginal o peligro real? Metodología para una confrontación*. Israel: Yad Vashem.

Kerner, A. (2011). *Film and the Holocaust: New Perspectives on dramas, documentaries, and experimental films*. Londres: Continuum.

Kertész, I. (2011). *The Holocaust as Culture*. Londres: Seagull.

Levi, P. (2006). *Deber de memoria*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Lipstadt, D. (1994). *Denying the Holocaust: The Growing Assault on Truth and Memory*. Nueva York: Plume.

Lipstadt, D. (2006). *History on Trial: My Day in Court with a Holocaust Denier*. Nueva York: Harper Collins.

Lozano Aguilar, A. (2001). *La lista de Schindler: Estudio Crítico*. Barcelona: Paidós.

Machado, A. (2009). *El sujeto en la pantalla: la aventura del espectador, del deseo a la acción*. Barcelona: Gedisa.

Marfil Carmona, R. (2008). Estrategias para la educación audiovisual. *CDC Cuadernos de comunicación*, 2, 91-107.

Marfil Carmona, R. (2011). La comunicación audiovisual como recurso educativo. Actas del II Congreso Internacional Sociedad Digital: espacios para la interactividad y para la inmersión, 1, 254-263.

Margry, K. (2006). "Theresienstadt" (1944-1945): The nazi propaganda film depicting the concentration camp as paradise. *Historical Journal of Film, Radio and Television*, 12, 145-162.

McKinnon, C. (2006). Should we tolerate Holocaust Denial? *Res Publica*, 13, 9-28.

Mirabilia, P. (2009). *En plano corto. Guía para el uso del vídeo social en la educación para el desarrollo*. Madrid: ACSUR-Las segovias.

Moral Roncal, A. (1997). Aproximación al análisis de películas en las aulas de Ética. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 9, 149-152.

Moreno, P. (2010). *En el corazón de la zona gris. Una lectura etnográfica de los campos de Auschwitz*. Madrid: Editorial Trotta.

N. Baum, R. (1996). What I have learned to feel. The Pedagogical Emotions of Holocaust Education. *College Literature*, 23, 44-57.

Nietzsche, F. (1999). *Más allá del bien y del mal*. Barcelona: Edicomunicación.

Petrus, A. (2001). Cultura de la violencia y Educación Secundaria. *Revista española de educación comparada*, 7, 23-50.

R. Haynes, S. (1998). Holocaust Education at American Colleges and Universities: A report on the current situation. *Holocaust and Genocide Studies*, 12, 282-307.

Rancièrè, J. (2010). *El espectador emancipado*. Pontevedra: Ellago.

Rancièrè, J. (2011a). *El destino de las imágenes*. Pontevedra: Politopías.

Rancièrè, J. (2011b). *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Reyes Mate (2003). *Por los campos de exterminio*. Barcelona: Anthropos.

Rodríguez Serrano, A. (2008a). Godard en las aulas: Nuevas Metodologías de enseñanza para el pensamiento cinematográfico. Actas de las V Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: Metodologías activas y evaluación del aprendizaje, 1-15.

Rodríguez Serrano, A. (2008b). Del análisis fílmico al podcast: Sobre Michael Clayton (Tony Gilroy, 2007). En Guerra, L. y Gómez, E. (Eds.), *Estudiar comunicación en la sociedad del conocimiento* (pp. 62-71). Madrid: Rueda.

Rodríguez Serrano, A. (2013). El preludio del Holocausto. La configuración del espectador en El judío eterno. Actas del III Congreso Internacional del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad (UPV/EHU)/XIV Congreso Internacional de la Asociación Española de Historiadores del Cine, 416-427.

Sánchez-Biosca, V. (2006). *Cine de historia, Cine de Memoria. La representación y sus límites*. Madrid: Cátedra.

Santibáñez, J. (2012). La competencia mediática: dimensiones e indicadores en el currículo del segundo ciclo de educación primaria en la comunidad autónoma de La Rioja. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 22, 1-15.

Shermen, M. y Grobman, A. (2009). *Denying History: Who says the Holocaust never happened and why do they say it?* California: University of California Press.

Socas, V. y González, S. (2013). Usos educativos de la narrativa digital: una experiencia de m-learning para la educación emocional. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14, 490-507.

Stam, R. (2008). *Teorías del cine: una introducción*. Barcelona: Paidós.

Struk, J. (2005). *Photographing the Holocaust: Interpretations of the Evidence*. Nueva York: I.B. Tauris.

T. Gross, J. (2001). *Neighbors. The destruction of the Jewish Community in Jedwabne, Poland*. New Jersey: Princeton University Press.

Torres, S. (2006). La lista de Schindler: De la conciencia tomada a la toma de conciencia. *Revista Trama&Fondo*, 21, 59-74.

Torner, C. (2005). *Shoah: Cavar con la mirada*, Barcelona: Gedisa.

Ubreva, A. (2008). La imagen: una oportunidad diaria para aprender. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 31, 555-561.

Vidal, C. (1994). *La revisión del Holocausto*. Madrid: Anaya.

Vidal-Naquet, P. (1992). *Assasins of Memory: Essays on the Denial of the Holocaust*. Nueva York: Columbia University Press.

Vvaa (1999). *Y la historia no acabo así*. Israel: Editorial Yad Vashem.

Vvaa (2008). *La filosofía después del Holocausto*. Barcelona: Riopiedras Ediciones.

Vvaa (2010). *Fighting Holocaust Denial in Campus Newspaper Advertisements*. Nueva York: Anti-Defamation League.

Wajcman, G. (2001). *El objeto del siglo*. Madrid: Amorrortu.

Weinrichter, A. *Desvíos de lo real: El cine de no ficción*. Madrid: Editorial T&B.

Wiesel, E. (1985). *Against Silence: The voice and vision of Elie Wiesel*. Nueva York: Holocaust Library.

Yela, O. (2007). El cine como laboratorio en el aula. *Foro de Educación*, 9, 99-124.

Zizek, S. (2008). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Barcelona: Paidós.

Zumalde, I. (2006). *Los placeres de la vista: mirar, escuchar, pensar*. Valencia: Ediciones de la Filmoteca.

Zumalde, I. (2011). *La experiencia fílmica: cine, pensamiento y emoción*. Madrid: Cátedra.

Zumalde, I. Arocena, C. y Zunzunegui, S. (2010). Geografías de la exclusión. El cine antes de la barbarie. *Revista Trama&Fondo*, 28, 69-101.

Nota biográfica

Aarón Rodríguez Serrano es Profesor Titular de la Universidad Europea de Valencia. Doctor en Comunicación (UEM), Máster en Historia y Estética de la Cinematografía (Universidad de Valladolid), Máster en Nuevas Tendencias y Procesos de Innovación en Comunicación (Universitat Jaume I - Castellón). Miembro de la Asociación Española de Historiadores del Cine y de la Asociación Trama&Fondo. Ha publicado los libros *Apocalipsis pop! El cine de las sociedades del malestar* (Notorious, 2012), *Retratos de familia/Tránsitos del cine* (junto a Faustino Sánchez, Shangrila, 2011) y *Un fantasma recorre la pantalla* (El genio Maligno, 2011).

Dirección:

Aarón Rodríguez Serrano
Escuela de Arquitectura - Universidad Europea de Valencia
C\General Elio, N° 8, CP 46010
Tlf. 626 18 88 48

Email: aaron_stauff@hotmail.com