

Annegret Ehmann
Hanns-Fred Rathenow

Nacionalsocialismo y Holocausto en la formación histórico-cívica en Alemania (documento bajado de la página web <http://www.holocaust-education.de>)

Un documento de enorme interés que da un repaso a los diversos procedimientos seguidos en la enseñanza para abordar con el alumnado el estudio del exterminismo

Definiciones:

Tras la Segunda Guerra Mundial, y una vez más en las décadas de 1960 y 1970, *Auschwitz* se convirtió en símbolo de los crímenes cometidos por los nazis alemanes, especialmente del exterminio y el genocidio planificados. Las informaciones periodísticas sobre los juicios de Auschwitz realizados en Frankfurt entre 1963 y 1965, por primera vez dieron una idea concreta a la mayoría de los alemanes acerca de los acontecimientos que hasta el día de hoy se siguen asociando con *Auschwitz*.

Los términos *Holocausto* y *Shoa* comenzaron a utilizarse en Alemania en la década de 1980 como consecuencia de dos películas homónimas. Son palabras tomadas de lenguas extranjeras que tanto en Israel como en Alemania son comprendidas exclusivamente como sinónimo del genocidio de los judíos. En la bibliografía histórica aparecen como términos propios de la disciplina científica sin que se cuestione su significado en los diferentes contextos. Sin embargo, ambos términos excluyen de la confrontación y la memoria dimensiones esenciales para la cabal comprensión de la política genocida del nazismo:

- el asesinato de los discapacitados físicos y mentales, conocido bajo el eufemismo de *eutanasia*, que fue el primer programa de exterminio planificado por el Estado y encubierto por los nazis que al mismo tiempo devino el prototipo de los métodos de exterminio que se aplicaron luego a otros grupos discriminados por motivos raciales;
- el genocidio de los gitanos
- el asesinato de millones de eslavos en el marco de lo que se conoció como "Plan general del este" [*Generalplan Ost*], es decir la estrategia de la guerra de exterminio contra la población civil de Europa Oriental.

Referirse al genocidio de los judíos como "sacrificio" (*holocausto*) o como "catástrofe" (*Shoa*) resulta inapropiado si se tiene en cuenta la traducción literal de esos términos metafóricos, y más aún en Alemania, el país de los victimarios. Además, ambas palabras tienen connotaciones religiosas que excluyen otras dimensiones significativas especialmente en el país de los perpetradores. La imagen de los judíos sacrificados a Dios es tan peligrosamente falsa como el concepto de que el exterminio sistemático constituyó una catástrofe que cayó sobre ellos como un desastre natural.

El uso de esta terminología no sólo excluye honrar la memoria de otras víctimas del nacionalsocialismo sino que también crea una problemática jerarquía de las víctimas. Al mismo tiempo constituye un obstáculo para la necesaria toma de conciencia acerca de la ideología común con que se justificaron estos genocidios, más allá de los diferentes roles políticos de los diversos grupos de víctimas.

El genocidio no constituye *per se* un invento moderno. Sin embargo, el genocidio denominado *Holocausto* representa un desarrollo moderno en la medida en que los horrores y la inhumanidad de esos asesinatos masivos se cometieron con tecnología avanzada en nombre de la humanidad y de la civilización; es más, fue dicha tecnología la que volvió posibles estos crímenes. El *Holocausto* es el genocidio más conocido, mejor investigado y más discutido porque sucedió en el corazón de Europa, un continente que había recorrido un proceso civilizatorio de varios siglos.

La característica específica de los asesinatos masivos y del genocidio nacionalsocialistas consistió en que fueron planificados e implementados por un poder público con limitadas atribuciones para definir quién era aceptable. El Estado nacionalsocialista ejercía ese poder excluyendo, privando de derechos y finalmente exterminando físicamente a todo grupo que definiera como "inapropiado", "peligroso", "inútil" o "superfluo".

En este contexto también resulta inapropiado y ambiguo el uso del término anglosajón *Holocaust Education* para hacer referencia a la memoria en la educación alemana actual. La historia del nazismo, que incluye los crímenes masivos y el genocidio, se enseña en las escuelas alemanas como parte integral de la historia alemana. La idea de la *educación después de Auschwitz*, el título del ensayo del filósofo y científico social Theodor W. Adorno de 1966, sigue constituyendo la base de la educación contemporánea; sin embargo, abarca mucho más que la mera transmisión y apropiación de conocimientos *sobre* Auschwitz. El concepto central del filósofo de la Escuela de Frankfurt consiste en *educar para la autonomía*. Según Adorno, esta educación debe desarrollar "el poder de la reflexión, de la autodeterminación y de la negativa a la complicidad" para que Auschwitz no vuelva a ocurrir nunca más.. El presente sitio de Internet (www.aprender-de-la-historia.de) documenta la confrontación pedagógica con esta temática en Alemania, el país de los victimarios y de sus descendientes.

Resulta inevitable que esta confrontación se realice desde diversos puntos de vista e incluya un espectro de temas mucho más amplio que en otros países. Este abordaje didáctico incluye ante todo la confrontación con los victimarios, es decir la elaboración emocional de la posible culpabilidad de la generación de los padres y los abuelos.

La política educativa después del fin de la Segunda Guerra

Después de 1945, la formación cívica se desarrolló como una reacción contra los crímenes nazis. En su período inicial llevaba la fuerte impronta de los Aliados (Gran Bretaña, Francia, Unión Soviética, Estados Unidos), que habían ideado programas de desnazificación y de reeducación. A pesar de provenir de diferentes culturas, los Aliados coincidían en que tras la capitulación de la Alemania nazi, la democratización y la reeducación moral de los alemanes era tan importante como las fundamentales reformas políticas y económicas. Transformar el sistema educativo tuvo, por lo tanto, una importancia capital. Entre 1945 y 1947 el influjo de los Estados Unidos y de la

Unión Soviética sobre la política cultural alemana se fue concentrando en las respectivas zonas de influencia. En las zonas occidentales, los ingleses y los franceses cedieron el liderazgo a los Estados Unidos.

La *desnazificación* se llevó adelante con notables diferencias en la zona occidental y en la zona oriental, ocupada por los soviéticos. En la zona soviética, todos los ex integrantes del partido nacionalsocialista fueron expulsados de las áreas estatales ideológicamente relevantes, como por ejemplo del sistema educativo, de la justicia y de la administración pública, e inhabilitados para el ejercicio de la profesión. En cambio en las zonas occidentales, los funcionarios que habían sido exonerados en una primera etapa se reincorporaron a la administración pública después de los procesos de desnazificación y particularmente tras la fundación de la República Federal de Alemania en 1949. El comienzo de la Guerra Fría y la confrontación entre este y oeste pusieron fin a toda concordancia. Dos culturas políticas por completo diferentes se desarrollaron en ambos estados alemanes de la posguerra: la República Federal de Alemania, fundada el 23 de mayo de 1949, y la República Democrática Alemana, fundada el 7 de octubre de 1949. Mientras que Alemania Federal era la sucesora legal del Reich alemán y concebía la democracia como un repudio del totalitarismo tanto fuera nacionalsocialista como comunista, la República Democrática Alemana se entendía como un estado nuevo cuya legitimidad se derivaba de la resistencia antifascista.

Este antagonismo sigue teniendo efectos incluso a diez años de la revolución pacífica en la RDA, de la caída del muro de Berlín en otoño de 1989 y de la reunificación de ambos estados alemanes el 3 de octubre de 1990. Está lejos de haber concluido la reunificación cultural, política y mental de Alemania.

Reforma y reeducación

Desde el punto de vista de los Aliados, el sistema educativo alemán había fracasado porque había sido cómplice de la ideología nazi. Es por esa razón que la política de reeducación estadounidense se centró en reformar el sistema escolar ternario, producto de la rígida estructura social y del estado autoritario de los siglos XVII y XIX, considerado un obstáculo para la democratización. En las escuelas alemanas, las relaciones cooperativas entre educadores y educandos, el trabajo grupal en torno a proyectos, las actividades extracurriculares y la participación de alumnos y padres en las decisiones administrativas eran poco frecuentes o prácticamente desconocidos. Los norteamericanos creían que una pedagogía democrática era sinónimo de educación igualitaria, un abordaje que, a diferencia del sistema alemán elitista, posibilitaba la movilidad social de los alumnos destacados.

Para la concepción norteamericana, la democracia exigía capacitación permanente, promover el pensamiento crítico y transmitir los valores de la sociedad a todos sus integrantes. Por esa razón y con el objetivo de ejercitar las conductas democráticas, la propuesta de reforma educativa norteamericana preveía un sistema escolar integrado según el modelo norteamericano que en lugar de privilegiar la transmisión meramente intelectual del saber, pusiera el acento en los métodos pedagógicos y en los valores de la sociedad. Estas propuestas que debían ser implementadas por los propios alemanes, en lugar de ser impuestas por los norteamericanos, sufrieron un vehemente rechazo por parte de los docentes de las escuelas secundarias y de la burguesía ilustrada de Alemania. Finalmente la nueva situación creada a partir de la Guerra Fría hizo que esos

círculos logaran imponerse, reestableciéndose el antiguo sistema escolar ternario. La mayoría de la población alemana percibía el concepto de *reeducación* como una humillación infligida por potencias victoriosas que se creían culturalmente superiores.

Las iglesias y la cuestión de la culpa

Incluso la *Sociedad para la Cooperación Cristiano-judía* fue percibida como una imposición por la población alemana: fundada por la fuerza de ocupación norteamericana en 1948/49, buscaba promover el respeto de las religiones y de las diferentes culturas y contribuir a la lucha contra el racismo y el antisemitismo. En la actualidad cuenta con filiales en toda Alemania y es ampliamente reconocida por organizar todos los años la *Semana de la confraternidad* como también por conceder la medalla Buber-Rosenzweig a personalidades y organizaciones que pongan en práctica esos ideales. En cuanto a la Iglesia Luterana de Alemania [*Evangelische Kirche in Deutschland* o *EKiD*], no había ninguna referencia al asesinato de millones de judíos en el comunicado público del 18 y 19 de octubre de 1945 emitido en Stuttgart en el que dicha congregación asumía culpas, declaración que constituía el requisito para ser incorporada en la comunidad eclesiástica internacional y que sólo se había anunciado tras intensas controversias internas. Tan sólo en 1948 y ante la presión de líderes eclesiásticos del extranjero, la EKiD finalmente emitió un comunicado que incluía el genocidio.

Mientras los sectores liberales y modernos de la iglesia protestante marcaron con su impronta los ambientes políticos de Alemania después de la Segunda Guerra Mundial más allá de los límites de las confesiones religiosas, al reflexionar sobre la culpa alemana y las implicaciones religiosas de la singularidad de *Auschwitz*, hasta 1960 la Iglesia Católica siguió preservando el mito de haber sido el grupo de resistencia más importante contra el nacionalsocialismo. Sólo el 31 de enero de 1979 y como consecuencia del estreno de la película *Holocaust*, la Secretaría de la Conferencia de Obispos Alemanes emitió una declaración sobre la persecución de los judíos. Con un retraso aún más considerable, sólo a fines de los años 1990 el Vaticano comenzó a discutir públicamente su papel y su relación con los judíos en el período de 1933 - 1945.

La reforma socialista del sistema escolar

En materia de política educativa, los objetivos de la fuerza de ocupación soviética inicialmente apenas se diferenciaban de las propuestas norteamericanas. La intención también era ampliar al máximo posible el ciclo de educación integrada a fin de equiparar las diferencias de clase. Eso llevó a la creación de la Escuela Superior Politécnica de la RDA de 10 años de duración, que recuperaba el concepto de escolarización integrada de la pedagogía reformista. Sin embargo, en ese Estado unipartidario que fue la RDA, la educación en el seno familiar, en la escuela y en el marco de los programas para la juventud organizados por el Estado siguió siendo netamente autoritaria. La meta de la igualdad debía alcanzarse educando para el conformismo y subordinando el individuo a los valores de la *sociedad del socialismo real*.

Marco institucional

La Ley Fundamental de la República Federal de Alemania y las atribuciones de los estados federados en materia de política educativa y cultural

Aún antes de la derrota del régimen nazi el 8 de mayo de 1945, los cuatro Aliados coincidían en que el futuro ordenamiento estatal de Alemania no podía caracterizarse por una concentración centralista del poder. En consecuencia las potencias victoriosas (con la excepción de Francia) establecieron en el *Tratado de Potsdam* de agosto de 1945 que se iba a descentralizar la estructura política y desarrollar la autonomía y responsabilidad a nivel municipal y regional. Para Alemania Occidental significó la creación de una federación de estados alemanes, tal como lo establece la Ley Fundamental, la constitución de la República Federal de Alemania, sancionada el 8 de mayo y proclamada oficialmente el 23 de mayo de 1949. En consecuencia, la República Federal de Alemania constituye un estado federal.

El artículo 70 de la Ley Fundamental consagra la jurisdicción de los dieciséis estados federados en materia de políticas educativas. Alemania se diferencia así de Francia, Inglaterra y Gales, que se atienen a *currículos nacionales*, y también del *centralismo democrático* propio de la ex RDA. En consecuencia hay dieciséis leyes educativas diferentes y dieciséis currículos diferentes para la formación histórico-cívica a través de las asignaturas Historia, Ciencias Sociales y Ciencias Políticas entre otras.

En la "Conferencia permanente de los ministros de Educación y Cultura de los estados federados de la República Federal de Alemania" [*Ständige Konferenz der Kultusminister, KMK*] creada en 1948, los estados federados estandarizan los requisitos para los diferentes niveles educativos y establecen equivalencias en cuanto a los títulos habilitantes (por ejemplo *Abitur*, certificado de estudios habilitante para la universidad, o *mittlere Reife*, certificado de estudios de la escuela secundaria de nivel intermedio). Además de establecer las políticas culturales incluyendo la educación, entre las atribuciones de los estados federados se cuenta organizar la autogestión municipal, que incluye la reglamentación de la policía y del orden público, dos áreas sumamente visibles para los ciudadanos.

El artículo 1º de la Ley de Educación Escolar de Berlín, cuyos conceptos centrales fueron consagrados apenas terminada la Segunda Guerra Mundial con el objetivo de la reeducación, expresa el consenso de todos los estados federados en el pasado y el presente:

"El objetivo consiste en educar personas capaces de enfrentarse con decisión a la ideología nacionalsocialista y a toda otra doctrina que persiga el poder a través de la violencia, como así también de contribuir a consolidar la vida estatal y social sobre la base de la democracia, de la paz, de la libertad y de la dignidad humana. Esas personas deben ser conscientes de su responsabilidad para con la sociedad; su comportamiento debe estar determinado por el reconocimiento de la igualdad fundamental de todos los seres humanos, por el respeto hacia todas las convicciones honestas y por el reconocimiento de la necesidad de un mejoramiento progresivo de las condiciones sociales, como también de un entendimiento pacífico entre las naciones."

La KMK y los lineamientos curriculares de los estados federados

Desde 1950 la Conferencia permanente de los ministros de Educación y Cultura de los estados federados [KMK] influye en las políticas educativas de los estados federados a través de sus recomendaciones para la educación y formación cívicas. La KMK considera que debe buscarse una intensa confrontación con el nazismo y sus crímenes en las aulas; ha señalado que esa reflexión constituye una tarea central de la escuela y sobre todo de las clases de Historia y de Formación Cívica. Cabe mencionar por ejemplo que tras una serie de incidentes antisemitas ocurridos en 1959-60, la KMK sancionó una resolución obligatoria que lleva por título "Tratamiento del pasado reciente en las clases de Historia y Formación Cívica". Dicha resolución fue ampliada en abril de 1978 a través de la circular "Tratamiento del nacionalsocialismo en la enseñanza escolar" y complementada una vez más en diciembre de 1980 con directivas sobre el "Tratamiento de la resistencia durante la era nazi en la enseñanza escolar".

A lo largo de su trayectoria, la KMK ha señalado una y otra vez la necesidad de confrontar a fondo con este capítulo de la historia alemana en tanto requisito fundamental para consolidar los valores constitucionales y la "credibilidad de la República Federal de Alemania como estado de derecho libre y democrático". Así establece en 1991: "todos los estados federados deben mantener viva la memoria del Holocausto" (1991).

A modo de ejemplo del papel que desempeña la Conferencia permanente de los ministros de Educación puede consultarse en este sitio el documento "Confrontación con el Holocausto en la escuela. Un aporte de los estados federados" que analiza los casos de los estados federados de Baviera y Renania del Norte-Westfalia, como también de Sajonia, un estado federado que antiguamente formaba parte de la RDA. Durante un encuentro realizado el 28 y 29 de septiembre de 1995 en la ciudad de Halle/Saale, la KMK difundió el siguiente comunicado:

"El nazismo pervirtió los idearios nacionales y sociales, y rompió de manera deliberada y radical con las tradiciones democráticas. Sus políticas criminales condujeron a las catástrofes de la Segunda Guerra Mundial y del Holocausto. La división de Alemania por más de 40 años fue una de las consecuencias. (...) Es una misión de la escuela familiarizar a los estudiantes con los momentos decisivos del desarrollo histórico de Alemania señalando con especial énfasis las continuidades y las rupturas en la historia alemana reciente..."

En el contexto del área temática "La Ley Fundamental como marco normativo para la unión interior", la KMK espera que las generaciones más jóvenes reflexionen sobre los principios y los valores que establece la Ley Fundamental de Alemania para identificarse con ellos.

Destaca la KMK la necesidad de que los jóvenes tomen conciencia de que por más negativa que sea una experiencia democrática nunca justifica ideas o conductas totalitarias ni se legitima tampoco la violencia como medio de enfrentamiento social. Las deliberaciones de la KMK se reflejan en los lineamientos generales y curriculares para la enseñanza histórico-cívica de los estados federados y se manifiestan también en

las circulares de sus respectivos ministerios de Educación. Como ejemplo cabe mencionar la circular emitida por el Ministerio de Renania del Norte-Westfalia en ocasión del 40 aniversario del 8 de marzo de 1945, en el que se califica a "la explotación, el genocidio y el Holocausto implementados por el Tercer Reich como una de las razones centrales que alimentan los sentimientos de intimidación y amenaza y las necesidades de seguridad de las naciones de Europa Occidental y Oriental".

A principios de 1996 la KMK resolvió que el contenido y la forma de conmemorar el día de las víctimas del nazismo (27 de enero, fecha de la liberación del campo de concentración de Auschwitz) será decidido por los estados federados y por cada escuela. En general los estados federados no han emitido directivas al respecto.

En la mayoría de los casos la confrontación con el pasado reciente en la formación cívica y la enseñanza de historia también incluye la visita de memoriales para las víctimas del nazismo.

Como ejemplo se puede mencionar el currículo de la ciudad de Hamburgo del año 1995 para la asignatura Ciencias Políticas en la escuela integrada, que en ese caso también abarca la enseñanza de historia e incluye aspectos específicos de la historia local. Este abordaje se encuentra en muchos de los proyectos documentados en este sitio. El currículo de Hamburgo sugiere buscar confrontaciones auténticas al tratar esta temática a través de las siguientes actividades:

- *"visita del memorial del campo de concentración Neuengamme (monumentos, edificios, archivo documental)*
- *visita del monumento conmemorativo de la ciudad de Hamburgo a las víctimas de la persecución nazi y monumento en el cementerio de Ohltdorf de las víctimas del bombardeo de Hamburgo.*
- *memorial para los niños de Bullenhusser Damm.*
- *discusión del monumento al Regimiento de Infantería Nº 76 (1936) y el contramonumento de Alfred Hrdlicka en la estación de trenes de Dammtor".*

De esta manera el currículo de la ciudad de Hamburgo pone en práctica el principio didáctico de "explorar el lugar donde uno está", acuñado por el movimiento de historia oral. La unidad "El fascismo alemán y la Segunda Guerra Mundial" para noveno y décimo año constituye el marco de referencia para las actividades escolares mencionadas. Además de analizar el desarrollo del régimen fascista en Alemania, esa unidad abarca como contenidos centrales la persecución de los judíos y el genocidio, incluyendo el exterminio de eslavos, gitanos, discapacitados físicos y mentales y homosexuales, así como también la Segunda Guerra Mundial, la resistencia contra la dictadura y las Juventudes Hitlerianas como ejemplo de la vida bajo el régimen nazi.

Objetivos y contenidos de la formación histórico-cívica

La Conferencia permanente de los ministros de Educación y Cultura (KMK) se ha referido en repetidas oportunidades al "tratamiento del nazismo en la enseñanza escolar". A modo de ejemplo, en 1978 expresó que una de las tareas importantes de la escuela consiste en lograr que los alumnos desarrollen "la capacidad de formar su propio juicio político brindándoles como fundamento conocimientos sólidos acerca de la historia de nuestro pasado reciente" (Resolución de la KMK del 20/04/1978).

Los ministros de Educación de los estados federados trabajan con criterios similares; los acontecimientos de actualidad suelen reflejarse en directivas específicas para la enseñanza en las escuelas. Por ejemplo en 1989 y en el contexto de un intenso debate cívico ante las crecientes manifestaciones de extremismo de derecha, el secretario de Educación y Ciencia de la ciudad de Bremen exhortó a los docentes a “preparar y realizar visitas a sitios conmemorativos de las víctimas de los campos de concentración en el marco de la unidad temática 'Fascismo-neofascismo-xenofobia’“. La intención de esta directiva es que los alumnos de la ciudad de Bremen visiten por lo menos una vez durante su formación escolar un memorial. Casi todos los estados federados han aprobado recomendaciones similares, que suelen ser flanqueadas por actividades de perfeccionamiento docente. En todos los estados federados se brindan programas de capacitación para docentes y educadores acerca de esta temática (en el presente sitio se podrá acceder a un listado de direcciones de los respectivos organismos de capacitación). Las atribuciones reglamentarias del Estado en materia de la política educativa implican que los dieciséis estados federados establecen pautas para la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales a través de sus respectivas leyes educativas y de los lineamientos generales que varían según la evolución política de cada estado federado después de la Segunda Guerra Mundial. Esos lineamientos incluyen objetivos pedagógicos, carga horaria asignada y contenidos; tienen carácter vinculante pero sin embargo dejan un margen de acción para que cada docente decida cómo desarrollar la enseñanza.

El tratamiento del nazismo en clase siempre aparece ligado a la transmisión de los valores democráticos que establece la Ley Fundamental de la República Federal de Alemania en sus primeros artículos. Dichos valores surgen de la Declaración de Derechos del Hombre, sancionada en Inglaterra en el siglo XVII, de la Constitución de los Estados Unidos de América y de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de Francia, ambas de fines del siglo XVIII.

Los contenidos con respecto al nacionalsocialismo y al Holocausto que se espera asimilen los alumnos en su formación histórico-cívica presentan una relativa uniformidad en toda Alemania. Los dieciséis estados federados establecen con carácter vinculante que en el noveno y décimo año escolar habrá de tratarse el nacionalsocialismo y la Segunda Guerra Mundial" con referencia a claves como "campo de concentración", "campo de exterminio" u "Holocausto". Suele asignarse una carga horaria promedio de aproximadamente veinte horas lectivas semanales en el primer nivel del secundario (*Sekundarstufe I*, 5° ó 7° a 10° año). En el segundo nivel del secundario, es decir en las escuelas de formación profesional y en los colegios que habilitan para estudios universitarios generales, se retoma y profundiza la temática del nacionalsocialismo, comparándola p.ej. con otras formas de totalitarismo. Los currículos suelen recomendar un abordaje interdisciplinario para lo cual se ofrecen las clases de Lengua, Ética, Biología, Religión o Música. Los proyectos presentados en este sitio incluyen varios ejemplos de esos enfoques interdisciplinarios. En algunos estados federados, como por ejemplo en Baja Sajonia y en Berlín, ya en la escuela primaria (en 5° y 6° año escolar) se comienza a reflexionar sobre destinos individuales durante el período nazi. En este sentido, el Ministerio de Educación de Baja Sajonia propone en la asignatura "Mundo y Medio Ambiente" que se aborde la temática "Niños y jóvenes durante la era nazi" de manera sensible y adecuada a la edad y teniendo en cuenta la historia local de la región, despertando en los alumnos el deseo y la disposición a

ocuparse de este capítulo de la historia alemana [véase proyecto: "En aquel entonces fue Friedrich"]. En Berlín los currículos de Ciencias Sociales en 5º y 6º año escolar recomiendan los siguientes temas: "Hitler erige una dictadura y persigue a sus opositores", "La persecución de los judíos, la SS y los campos de concentración", "Mayo de 1945, Alemania destruida".

El papel de las Agencias de Formación Política

Después de la Segunda Guerra Mundial, los alemanes mismos, y particularmente los nuevos partidos políticos que surgían en la época, reconocieron la necesidad de buscar una nueva orientación para la sociedad alemana. Reinaba consenso acerca de que el éxito en la construcción de una sociedad democrática dependía de manera decisiva del grado de aceptación que lograran sus instituciones. Sin embargo, después de 1945 la mayoría de la población alemana no presentaba una actitud positiva con respecto a la democracia. Aún en 1955, una encuesta del Comité Alemán de Educación documentaba que amplios sectores de la población manifestaban una falta de identificación con la política democrática y una actitud distante con respecto a la participación política.

En ese contexto, el 25 de noviembre de 1952 se fundó la *Bundeszentrale für Heimatdienst*, una agencia educativa federal dependiente del ministerio del Interior cuyo objetivo era "consolidar y difundir las ideas democráticas y europeas en el pueblo alemán". Su antecedente institucional se remontaba a un organismo de similares objetivos creado tras la Primera Guerra Mundial [*Reichszentrale für Heimatdienst*]. Dicha agencia federal y organismos similares en el nivel regional tenían como objetivo difundir entre la población las reglas de la democracia y el funcionamiento de las nuevas instituciones estatales. La particular posición de esas instituciones queda demostrada por el hecho de que estaban subordinadas directamente al poder ejecutivo de los estados federados.

Desde su creación, el trabajo teórico y práctico de dichas agencias federales y regionales se realiza con el asesoramiento de un consejo académico. Una comisión integrada por representantes de los partidos con presencia parlamentaria federal y/o regional garantiza la imparcialidad política. En el contexto de las nuevas políticas educativas de los años 1960, comenzó a cuestionarse la denominación original de la agencia [*Bundeszentrale für Heimatdienst*]. Había una creciente conciencia de las connotaciones negativas del término "*Heimat*" [patria, terruño] del que se había hecho uso y abuso durante el nazismo. En consecuencia, el 18 de mayo de 1963 se adoptó el nombre actual de *Bundeszentrale für politische Bildung* [Agencia Federal de Formación Política]. La crisis económica de 1966-1967 y el movimiento estudiantil de 1967/1968 provocaron en Alemania una creciente politización de la sociedad, que exigió nuevas propuestas para la educación formal y no formal. El proyecto de imponer una educación cívica a través de instituciones subordinadas al Estado y a los partidos políticos fue objeto de crecientes críticas.

En efecto, se consideraba que dicha "reforma desde arriba" constituía la antítesis de los nuevos enfoques acerca de la formación cívica en las áreas de ciencias sociales y políticas de las universidades y en los departamentos de ciencias de la educación.

Cuando en las décadas de 1970 y 1980 se volvió cada vez más importante el objetivo de

promover la participación política de una ciudadanía madura y autónoma, se decidió transferir las actividades de formación política y capacitación permanente a entidades públicas autónomas. Las actividades que desarrollan la Agencia Federal y las agencias regionales se dirigen sobre todo a agentes multiplicadores adultos, como maestros, docentes, periodistas y representantes de organizaciones sociales, destinatarios de los materiales didácticos, seminarios y viajes de estudios. Una de las tareas centrales de dichas agencias a nivel nacional o regional sigue consistiendo en la confrontación con la historia del nazismo así como con la historia, la cultura y la política del Estado de Israel; desde 1980 también se incluye la documentación de los sitios conmemorativos para las víctimas del nazismo en la República Federal de Alemania.

La República Federal de Alemania: Confrontación con el nacionalsocialismo en las escuelas y la esfera pública

La enseñanza de historia y la formación cívica siempre dependen de los interrogantes que plantea la investigación académica y de los conocimientos que desarrolla. A su vez, aquellas interpretaciones que logran un consenso ingresan tras algún tiempo en los currículos y los libros de texto a modo de lineamientos políticos. No puede esperarse otro aporte de la enseñanza escolar y de los manuales que se utilizan en las aulas, desarrollados bajo control estatal; mucho menos aún puede esperarse que funcionen como precursores de la transformación social.

Cabe comprobar que se dio una excepción a esta regla en el breve período que abarcó de 1945 a 1949, es decir antes de que se constituyeran ambos estados alemanes. Conscientes de que había ocurrido una catástrofe moral y motivados por el ideario de la democratización y del antifascismo, los profesores de Historia de las escuelas secundarias de toda Alemania comenzaron a desarrollar nuevos métodos didácticos y nuevos libros de texto con sumo entusiasmo. Tanto en las zonas occidentales como en las áreas ocupadas por la Unión Soviética prevalecía un consenso acerca de la fundamental importancia de una confrontación crítica con el pasado nazi y con las tradiciones nacionalistas de la historia prusiana y alemana.

Esta convicción compartida separaba claramente a dichos docentes de los más importantes profesores universitarios de Historia de Alemania Occidental que, si bien se distanciaron del sistema nazi, no estaban realmente dispuestos a cuestionar las antiguas tradiciones históricas y los valores políticos de otros tiempos.

Un efecto no deseado de la política de reeducación y de desnazificación que implementaron las fuerzas de ocupación fue que se transformaron en obstáculos de esas primeras corrientes democráticas o cuando menos, no lograron fomentarlas. En las zonas occidentales hubo repetidos casos en que se prohibían las clases de Historia o se las limitaba al período anterior al año 1933. Sin embargo uno de los éxitos de las políticas de reeducación en las escuelas consistió en la introducción de una nueva asignatura, Formación Cívica o Ciencias Sociales, como complemento de la enseñanza de Historia en los estados federados de Berlín, Hesse, Schleswig-Holstein a partir de 1946; más adelante también se la introdujo en otros estados federados como por ejemplo a partir de 1956 en Renania del Norte-Westfalia.

La década de 1950 y la restauración

Esos signos positivos del período inicial de la posguerra no tuvieron continuidad en la enseñanza de Historia y en los libros de texto de la década del 1950 en la República Federal de Alemania. Por el contrario los años 1951 a 1960, habitualmente conocidos como la restauración, estuvieron signados por retrocesos que resultaron en libros escolares problemáticos y poco rigurosos. En lugar de revelar las causas del nacionalsocialismo y el papel de las elites en su ascenso al poder, la representación de los hechos se caracterizaba por una exculpación defensiva. En la formación política se ponía el acento en el colapso de la República de Weimar, en la "toma de poder" de los nazis y en la cuestión de la culpa colectiva y de la responsabilidad en el marco del "totalitarismo" como concepto general.

En este sentido la década de 1950 se caracterizó por un silencio colectivo que encubrió la dimensión de los crímenes nazis, a pesar de que se disponía de un considerable conocimiento de los hechos ya que quedaban con vida muchos testigos (victimarios, cómplices y observadores) tanto en la esfera pública como en la privada. En consecuencia, la confrontación con la historia del nacionalsocialismo se centraba o bien en personalizar o demonizar las figuras más importantes de la "dictadura de Hitler", o bien en imputar la culpa de los crímenes nazis a fuerzas anónimas como el "olvido de Dios" por parte de los conservadores, o al "militarismo" y al "capitalismo" por parte de la izquierda. Esas fórmulas vacías permitieron que los victimarios y sus cómplices silenciaron su responsabilidad real mientras continuaban con sus carreras en la administración pública y en la política. A pesar de que el nazismo era objeto de estudio en las clases de Historia durante las décadas de 1950 y 1960, la atención que se le dispensaba resultaba marginal en comparación con otros períodos históricos anteriores.

No obstante, en muchas escuelas los jóvenes se enteraban de la perspectiva de las víctimas al leer el "Diario de Ana Frank", aunque ese relato no reflexionaba sobre el sufrimiento en los campos de concentración y de exterminio. En clase, las descripciones de víctimas judías solían centrarse en los judíos alemanes pertenecientes a la burguesía asimilada. En ese contexto solía lamentarse la "grave pérdida para la cultura alemana" que ocasionó la emigración de los escritores, artistas y premios Nobel. Los estudiantes nada aprendían acerca de la destrucción de la cultura judía en Europa Oriental, ni tampoco se indagaba en las razones para la discriminación, la persecución y el asesinato masivo de otros grupos como los opositores políticos, los discapacitados mentales y físicos, los sinti y roma, o las poblaciones civiles de Rusia y Polonia.

Incidentes antisemitas y neonazis en Alemania Occidental en 1960

Tan sólo tras una ola de incidentes antisemitas ocurridos en 1950-1960, el sistema educativo alemán reaccionó con una serie de reformas que incluyeron el tratamiento obligatorio del nacionalsocialismo en los currículos de Historia y Ciencias Políticas. Los 500 incidentes del mes de febrero de 1960, que incluyeron profanaciones de cementerios judíos y graffitis con esvásticas, también habían causado consternación en el extranjero.

Un ejemplo clásico de la manera en que se concebía la historia en el marco de la restauración y de las estructuras nacionales tradicionales de la época, que incluían el anticomunismo consiste en el discurso del ex-ministro del Interior Gerhard Schröder en el debate parlamentario del Bundestag del 8 de febrero de 1960. En esa ocasión, el cristianodemócrata Schröder lamentó que no existiera en Alemania "una pauta

pedagógica y (...) una interpretación de la historia de Alemania de validez general", presuntos defectos cuya consecuencia era una "gran incertidumbre en las escuelas de Alemania [Occidental]". Según el ex-ministro, en la República de Weimar "la democracia alemana lamentablemente fue incapaz de lograr una imagen convincente" y en consecuencia, "por desgracia era sumamente difícil transmitir de manera plausible el concepto de libertad, incluso el concepto de libertades civiles en la enseñanza escolar". En ese contexto, el ex-ministro Schröder concedía que los docentes "descuidaban su tarea tanto por comodidad como por falta de coraje o de aceptación del pasado o incluso por una secreta simpatía para con el nacionalsocialismo", y agregaba que al mismo tiempo "muchos docentes se veían presionados por los padres que no deseaban que sus hijos se enteraran de la verdad acerca del nacionalsocialismo". En su discurso señalaba que la resistencia de los padres tenía como consecuencia que "en los hogares se rechazara lo que se había aprendido en la escuela acerca de la historia contemporánea". Para remediar esas deficiencias el ministro recomendaba la formación moral y religiosa dentro y fuera de la escuela para "proteger a los jóvenes contra la tentación de la intolerancia, de la desmesura política y de la inhumanidad de los totalitarismos de signo nazi y comunista".

A raíz de los incidentes mencionados y ante las crecientes críticas por la falta de confrontación política con los crímenes del nacionalsocialismo, en 1960 comenzó a revisarse la totalidad del proceso de persecución y exterminio. No obstante, si bien en las décadas de 1960 y 1970 el énfasis se había desplazado a la dimensión ideológica y estructural del nacionalsocialismo, el relato acerca de las trágicas vidas de los judíos seguía bajo la impronta de la "solución final", es decir la perspectiva de los perseguidores y los victimarios. De esos ejemplos se desprende que la confrontación con los crímenes nazis se concentraba casi exclusivamente en la persecución y el asesinato de los judíos. Faltaba en cambio toda identificación concreta de los victimarios. El destino de los judíos en el marco de la *solución final a la cuestión judía* solía ser interpretado como una catástrofe, evitándose de esa manera todo análisis de la relación específica con la historia alemana.

El uso displicente del discurso del Tercer Reich en la representación de los crímenes nazis en los libros de texto siguió siendo característico hasta bien entrada la década de 1970. Esa incapacidad del lenguaje también expresaba la distancia emocional para con las víctimas.

La década de 1960: movimientos de protesta e impulso democratizador

En junio de 1960 la Conferencia permanente de los ministros de Educación y Cultura de los Estados Federados (KMK) recomendaba en sus lineamientos para el tratamiento del totalitarismo que los libros de texto sobre historia contemporánea expusieran las temáticas del "comunismo y del nacionalsocialismo como fenómenos similares". El análisis de los libros escolares de la década de 1970 confirma que a pesar de sustanciales avances en cuanto a la información brindada y al grado de diferenciación conceptual, que incluía los resultados de nuevas investigaciones históricas (particularmente del Instituto de Historia Contemporánea de Munich), subsistían grandes defectos en los capítulos dedicados al nacionalsocialismo. Poco y nada se había modificado en las aulas dado que seguía al frente de las clases aquella generación de docentes que habían estado involucrados en el nazismo y que evitaban esta temática. Los debates pedagógicos de los años 1960 giraban principalmente en torno a cuestiones

metodológicas: cómo manejar el gran volumen de materiales, si era adecuado personalizar el abordaje de la historia. Se pasaba por alto de manera sistemática que el saber fáctico no deriva en un cambio de opiniones o de actitudes. Tan solo hacia fines de la década del 1960 comienza a reflejarse en la didáctica de las asignaturas Historia y Formación Cívica el influjo de las ciencias sociales y, con cierto retraso, de la "teoría crítica" de la Escuela de Frankfurt liderada por Adorno y Horkheimer. En el marco del movimiento estudiantil de 1968 y del cambio de la coalición gobernante, cuando los socialdemócratas y liberales asumieron el poder, la didáctica de la Formación Cívica se politizó y polarizó. Mientras los docentes y legisladores de "izquierda" (socialdemócratas) abogaban por una "emancipación y democratización" y por la disposición a actuar en aras de la transformación de la sociedad, el campo conservador de los cristiano-demócratas se oponía a las políticas liberales transformando la formación cívica en una herramienta de lucha política opositora, un instrumento que utilizó para recuperar poder político.

Los efectos de esta intervención de la política partidaria en la asignatura Formación Cívica se siguen reflejando hasta el día de hoy en los distintos objetivos curriculares y libros de texto recomendados por los diversos estados federados. Los lineamientos generales del estado federado de Hesse se transformaron en la reforma más radical de la enseñanza de Historia, al reemplazar dicha asignatura por la materia interdisciplinaria "Ciencias de la Sociedad" [*Gesellschaftskunde*]. En lugar de un abordaje cronológico en torno a la historia de los estados-nación, esos lineamientos establecían que la enseñanza de la historia partiera de cuestiones y temáticas de importancia en la actualidad. El modelo fue objeto de una encendida oposición y su vigencia terminó limitada al estado de Hesse. Prácticamente todos los especialistas de renombre en el campo de la didáctica de la Historia de la República Federal de Alemania participaron del debate en torno a una nueva orientación de la enseñanza, cada vez más alejada de los enfoques de la historiografía universitaria. A pesar de muchos aspectos positivos del enfoque emancipador de la didáctica de la Historia, a los docentes les resultaba frustrante el grado de abstracción de la historia social empírica. Esa frustración fue lo que llevó en el año 1977 a un "giro pragmático" que terminó redundando en un generalizado consenso más allá de las divisiones políticas.

La importancia de la historia del nazismo y del Holocausto en la conciencia histórica de los jóvenes alemanes

En la actualidad, la confrontación con el nazismo ocupa un lugar de central importancia en la formación histórico-cívica institucionalizada. La reflexión crítica se centra en el genocidio de los judíos y desde fines de los años 1970, también se analiza el asesinato masivo por motivos raciales de gitanos, discapacitados mentales y físicos, polacos y rusos así como de incontables ciudadanos de otros países; el énfasis en los diferentes grupos varía en el este y el oeste de Alemania. No sólo el análisis de los libros de texto y de los currículos escolares alemanes da prueba de esta confrontación con el pasado, sino también el relevamiento de lo que ocurre en medios como el cine, la televisión y la prensa. Por su parte, también confirma ese interés la gran cantidad de personas que concurren a sitios conmemorativos y a exposiciones sobre el período nazi en la historia alemana.

Las acusaciones de silenciar y negar el pasado nazi, que se lanzaban con justa razón hasta mediados de los años 1960 en ambos estados alemanes, ya no se justifican con

respecto a la teoría y la praxis pedagógica como tampoco en relación con la cultura política de Alemania en el presente. Resultaron infundados los temores de las víctimas del nacionalsocialismo y de sus familiares de que la confrontación con la dictadura comunista y el pasado de la RDA desplazara por su mayor actualidad la memoria de los crímenes nazis. Actualmente, a pesar de la creciente distancia cronológica y de la menor relación biográfica de los docentes y los alumnos con el pasado nazi o acaso precisamente por esa razón, la confrontación con los crímenes del nazismo es más intensa y más diferenciada que nunca. Sin embargo, esa evolución no debe dar lugar a la autocomplacencia ni supone tampoco que transmitir conocimientos sobre la historia alemana se haya vuelto más sencillo o haya dejado de resultar problemático. Al examinar las conmemoraciones públicas de la República Federal de Alemania en ocasión de los múltiples aniversarios de los últimos veinte años se comprueba no sólo la activa participación de diversos grupos sociales, sino también una creciente cobertura mediática:

1978: 40° aniversario de la Noche de los cristales rotos ocurrida el 9 de noviembre de 1938;

1983: 50° aniversario de la instauración de la dictadura nazi (30 de enero);

1984: 40° aniversario del fracasado atentado contra Hitler (20 de julio);

1985: 40° aniversario del fin de la guerra y de la liberación por los aliados el 8 de mayo de 1945, con un discurso del presidente Richard von Weizsäcker de amplia repercusión internacional;

1988: 50° aniversario de la Noche de los cristales rotos, con un discurso del presidente del *Bundestag* Philipp Jenninger, torpemente planteado pero también malentendido, que llevó a su renuncia;

1989: 50° aniversario de la invasión de Polonia y del comienzo de la Segunda Guerra Mundial el 1° de septiembre;

1989: 9 de noviembre: caída del Muro de Berlín y debate en torno a la recurrencia del 9 de noviembre en hechos destacados de la historia alemana (1918, 1923, 1938 y 1989) lo que trajo consigo que se eligiera como feriado público para celebrar la reunificación el 3 de octubre, día en que se firmaron los acuerdos de reunificación;

1994: 50° aniversario para conmemorar a las víctimas de la resistencia del 20 de julio de 1944, que fue acompañado por un controvertido debate en torno a la apreciación de la resistencia alemana y sus diferentes facetas políticas

1995: conmemoración del 50° aniversario de la liberación de los campos de concentración;

1996: decisión de transformar el 27 de enero, fecha en que se liberó Auschwitz, en el día nacional en memoria de las víctimas de la persecución y el genocidio nazi.

También hubo acontecimientos mediáticos que impulsaron notablemente la confrontación de los alemanes con los crímenes nazis, como la emisión de la serie televisiva *Holocaust* en el año 1979, la transmisión del documental de Claude Lanzmann *Shoah* de nueve horas de duración en el año 1986 (cuya copia en video fue puesta a disposición de todas las escuelas) y el estreno en el año 1994 de la película “La lista de Schindler” de Steven Spielberg. La inesperada repercusión de la película de Hollywood *Holocaust*, que incluyó miles de pedidos de material informativo a las agencias de educación política, incluso superada por la resonancia del film “La lista de Schindler”, es testimonio del profundo interés de los alemanes, incluso de aquellos que habitualmente no reflexionan sobre la historia del nacionalsocialismo.

La adopción del término *Holocausto* (sacrificio), de cuyo significado etimológico probablemente pocos sean conscientes, surgió de la necesidad de comprender lo que había acontecido desde la perspectiva de las víctimas y al mismo tiempo, subrayar el carácter único y específico del genocidio en comparación con los demás crímenes nacionalsocialistas.

Hasta los fracasos políticos demostraron ser instructivos. Tal fue el caso del escándalo Bitburg, un incidente ocurrido días antes del 8 de mayo de 1985 cuando el canciller federal Kohl y el presidente estadounidense Reagan visitaron demostrativamente un cementerio militar en lugar de un sitio conmemorativo en un campo de concentración; a la vez, el discurso del presidente von Weizsäcker de ese 8 de mayo se transformó en un alegato contra esa recaída en una concepción problemática de la historia alemana. Tuvo similares efectos educativos la controversia que se dio en llamar el “debate de los historiadores”, desencadenada por las tesis revisionistas del historiador conservador Ernst Nolte y ampliamente difundida en los medios de comunicación. El proyecto de rediseñar el monumento “Neue Wache” de Berlín para dedicarlo a las “víctimas de la guerra y la violencia” en el año 1993 y las controversias públicas en torno al “Memorial del Holocausto” en Berlín contribuyeron a una creciente sensibilización política. El intenso debate en los medios y en la esfera pública en torno al bestseller de Daniel Goldhagen “Los verdugos voluntarios de Hitler. Los alemanes y la culpa colectiva” y la controvertida exposición sobre los crímenes de la *Wehrmacht*, las fuerzas armadas alemanas del Tercer Reich, constituyen indicios de la persistente virulencia de esta temática.

Sin embargo resulta difícil precisar cuál es la experiencia que más efecto ha tenido sobre la conciencia política de los jóvenes alemanes: la formación histórico-cívica en la escuela o las experiencias extraescolares a través del relato histórico que difunden los medios, las visitas a exposiciones y sitios conmemorativos o las conversaciones entre jóvenes de la misma edad o con la familia.

Ante la recurrente aparición de la extrema derecha y del neonazismo entre los jóvenes, se intensifican las presiones sobre la escuela y los docentes, pero también sobre las autoridades de los sitios conmemorativos, para que modifiquen las opiniones y las actitudes antidemocráticas por medio de la transmisión de conocimientos sobre el nacionalsocialismo, con la expectativa de que se produzca una especie de “catarsis moral” a través de la confrontación con el horror. La insuficiente “elaboración” del pasado nazi suele ser atribuida en primer lugar a la institución escolar.

No existen hasta ahora más que unas pocas investigaciones empíricas acerca del efecto de la confrontación con el nacionalsocialismo sobre la conciencia histórica y política de los jóvenes. Tampoco contamos con demasiados datos confiables acerca de cómo surgen y se modifican las actitudes políticas de los jóvenes. Por lo demás, la escuela y la formación histórico-cívica sólo constituyen un factor entre las muchas variables que inciden en la socialización política de los jóvenes; todavía no se investiga su relevancia en comparación con los demás factores.

Investigaciones empíricas sobre la conciencia histórica

Entre los años 1990 y 1992, el especialista en didáctica de la historia Bodo von Borries de la Universidad de Hamburgo llevó a cabo una investigación empírica sobre la conciencia histórica y la orientación política de los jóvenes de Alemania Occidental y de los nuevos estados federados. La encuesta realizada por encargo del Ministerio Federal de Educación y Ciencia se basó en un universo representativo de 6.479 alumnos de sexto, noveno y decimoprimer año escolar y del segundo año de formación profesional. Además fueron encuestados 283 docentes de Renania del Norte-Westfalia, Baviera, Baden-Wurtemberg y de los estados alemanes de la ex RDA. El estudio reveló que los crímenes del nazismo están presentes en la conciencia de la gran mayoría de los alumnos y que merecen juicios negativos; también comprobó que son irrelevantes las diferencias de conocimientos entre este y oeste y no permiten inferir una mayor inclinación de los jóvenes alemanes en la parte oriental del país hacia el neonazismo, como se viene sosteniendo desde 1990. A pesar de que el antifascismo oficial fue instrumentalizado por la RDA, no se ve desacreditado entre los jóvenes de Alemania Oriental; por el contrario, los jóvenes del este alemán están claramente convencidos de que la RDA hizo mayores aportes para romper con el fascismo que la República Federal de Alemania e incluso manifiestan un cierto orgullo. Las diferencias comprobables en cuanto a conocimientos y actitudes se deben a los diferentes tipos de escuelas y también a diferencias de género. En efecto, las mujeres suelen ser más críticas con respecto al nazismo mientras que los varones son más proclives al neonazismo. Tampoco pueden comprobarse efectos residuales de un supuesto “adoctrinamiento” marxista entre los jóvenes del este de Alemania. El conocimiento de los hechos históricos prácticamente no incide en la orientación política de los jóvenes. En cambio, sí tienen incidencia las improntas socioculturales y las tradiciones históricas transmitidas por el entorno personal de encuestado, como p.ej. una educación familiar que privilegie el conformismo y la obediencia.

En contraste, la encuesta complementaria realizada entre docentes reveló considerables diferencias entre el este y el oeste con respecto a la didáctica de la historia y la ideología historiográfica. En la zona oriental de Alemania, entre los educadores predominaba el tradicionalismo, el nacionalismo y la autoridad del docente. La mayoría se atenía a los contenidos del programa y de los libros de texto; en cambio, los educadores de Renania del Norte-Westfalia privilegiaban los enfoques tendientes a resolver problemas. Los docentes de los estados federados del sur incluidos en la encuesta (Baviera y Baden-Wurtemberg) se ubicaban en una posición intermedia. La evaluación de lo que sucede en las aulas varía notablemente entre educadores y educandos. Mientras los docentes consideraban que sus clases estaban orientadas a abordar problemas, los alumnos percibían que los cursos se centraban en el profesor y en el objeto de estudio.

En términos generales, los resultados de esa encuesta fueron en su mayoría positivos. Esa tendencia también fue confirmada por la investigación FORSA realizada en 1994, que comprobó que la mayoría de los alemanes tiene en la actualidad una imagen realista de la era nazi y no son propensos a la propaganda neonazi o a la negación de los crímenes nazis. El 87% de los encuestados poseen amplios conocimientos sobre los campos de concentración y el Holocausto, lo que es una cifra sorprendentemente alta. Sin embargo no debe perderse de vista que el 25% de los alemanes sí aparece como proclive a la extrema derecha y a las ideologías racistas y antisemitas; ni tampoco que el 45% de los jóvenes que vive en la parte occidental de Alemania o que vive en los estados que conformaban Alemania occidental evidencia sentimientos de superioridad o incluso racismo frente a los pueblos de Europa Oriental, un resultado que resulta preocupante en vistas de la creciente integración europea.

Otra investigación empírica realizada en 1994 en el marco de una tesis de doctorado buscó determinar cómo influye el saber histórico acerca de los campos de concentración y los crímenes del nazismo sobre la conciencia política y la participación cívica de los jóvenes, como así también analizar cuál es el impacto de las visitas a los sitios conmemorativos. A pesar de lo limitado de la muestra estadística, sus resultados confirman los estudios citados anteriormente. Un significativo incremento en los conocimientos sobre la temática fue registrado por la investigación de Renata Barlog-Scholz en 1985 y 1990, que reveló que la escuela sigue siendo la principal fuente de información para el 92% de los encuestados en el año 1985 y para el 94% en el año 1990. Le siguen en segundo lugar los medios de comunicación (88% en 1985, 84% en 1990), luego los libros y en cuarto lugar, los diálogos en la familia (60%). Sólo el 34% de los jóvenes mencionaba la visita de un sitio conmemorativo en el año 1985, mientras en el año 1990 ya era el 44%. En 1990 el 56% de los encuestados había visitado un sitio conmemorativo. El 83% expresaba la convicción de que los sitios conmemorativos siguen siendo importantes en la actualidad, pero sólo el 7% sentía que dichos lugares mueven a la reflexión. En esta encuesta se critica tanto la falta como el exceso de información, se pide mayor objetividad y diversidad en la presentación de los materiales y se rechaza de manera mayoritaria el intento de imponer sentimientos de culpa.

El papel de los sitios conmemorativos de las víctimas del nazismo en la cultura pública de Alemania

Los sitios conmemorativos rediseñados durante la década de 1980 se diferencian claramente de aquellos otros erigidos en los años cincuenta y sesenta, dedicados ante todo a la memoria de los muertos. Hoy en día el objetivo principal es brindar documentación histórica exacta y programas educativos para los visitantes, en su mayoría jóvenes. Se espera de los sitios conmemorativos que constituyan un aporte esencial para la formación cívica escolar y extraescolar.

A diferencia de lo que ocurría en Polonia y en otros países que fueron víctimas de la invasión nazi, en las zonas de ocupación occidentales y posteriormente en la antigua Alemania Federal hasta mediados de los 1960 hubo poco interés público en erigir sitios conmemorativos para recordar a las víctimas del nacionalsocialismo, dado que esos lugares evocaban el penoso recuerdo de la infamia nacional y del fracaso moral. Para la RDA en cambio, que derivaba su legitimación como Estado de la resistencia antifascista, los “sitios nacionales conmemorativos y admonitorios” para las víctimas del fascismo cumplían un papel esencial para fundamentar la identidad nacional. Es por eso que ya

en los años cincuenta se asignaron generosos recursos para el diseño arquitectónico de los sitios conmemorativos; la arquitectura reflejaba dicha ideología, aunque se impusieron fuertes restricciones a la investigación científica y el acercamiento pedagógico.

En Alemania Occidental y en Berlín Occidental, la mera colocación de placas conmemorativas sólo lograba imponerse tras intensas luchas de las asociaciones de perseguidos por el nazismo, y con frecuencia sólo se las aceptaba una vez que habían sido homenajeadas las “víctimas de la guerra” o del comunismo y estalinismo. Los campos de concentración como sitios conmemorativos destinados al esclarecimiento histórico-cívico sólo comenzaron a obtener atención pública a mediados de los años 1960 como consecuencia del juicio de Auschwitz y del movimiento estudiantil. Sin embargo, puede comprobarse un común denominador en ambos estados alemanes con respecto a la manera de tratar los restos de los campos de concentración. En un inicio se utilizaron las instalaciones para otros fines, p. ej. como campos de internación por las fuerzas de ocupación o más adelante, bajo administración alemana, como campos para los sobrevivientes, denominados personas desplazadas. Pero luego los restos, a menudo intactos, eran removidos en el marco del rediseño de los campos para funcionar como sitios conmemorativos.

En 1965 se abrió el sitio conmemorativo de Dachau y se erigió un monolito en Neuengamme; en 1966 se creó un centro de documentación con una exposición permanente en Bergen Belsen. Dado que a diferencia de Polonia, en Alemania los campos de concentración no habían sido concebidos como campos de exterminio, los sitios conmemorativos alemanes documentan sobre todo las torturas y los sufrimientos infringidos a quienes fueron confinados a esos campos de castigo o de trabajos forzados. El mantenimiento de los sitios conmemorativos está a cargo de los estados federados, pero también de los municipios, de los distritos o de organizaciones independientes. Por esa razón los sitios conmemorativos suelen llevar la impronta de las constelaciones políticas locales. Dachau, el primer campo de concentración fundado en marzo de 1933 y destinado originalmente a las víctimas políticas, constituye un ejemplo típico de un sitio conmemorativo concebido con una interpretación cristiana y católica. Ya en el año 1945 se construyó una iglesia católica de madera; la “Capilla de Cristo agonizante” de rito católico fue construida en el año 1960, el convento “de la Sagrada Sangre” en el año 1964, la iglesia protestante “de la reconciliación” en el año 1967 y en 1994, soldados de la ex Unión Soviética erigieron una capilla ortodoxa rusa en el terreno que ocupaba el campamento de la SS. Todas esas iglesias vinculan los crímenes nazis contra la humanidad con la historia sagrada cristiana. Además, en 1965 también se construyó un sitio conmemorativo israelita dedicado al duelo por la muerte de los prisioneros judíos.

Muchos visitantes consideran que el orden imperante en Dachau, diseñado a la manera de un museo, anestesia el pasado. Otros memoriales, en cambio, se caracterizan por una insensible yuxtaposición de usos profanos. El sitio conmemorativo de Bergen Belsen consiste de fosas comunes y está ubicado en un terreno que pertenecía a las fuerzas armadas en el período nazi, pero que volvió a utilizarse para ejercicios militares a partir de la década de 1950. No sólo se encuentra allí un cementerio para los prisioneros soviéticos muertos en el campo Stalag XI.C/311, inaccesible hasta 1990, sino que en las inmediaciones del sitio conmemorativo se construyó una instalación para ejercicios de tiro cuyos estruendos perturban tanto la quietud del cementerio como la del sitio

conmemorativo. El edificio que albergaba una fábrica de ladrillos del campo de concentración de Neuengamme fue alquilado a una empresa que arma barcos a vela. Es más, en el año 1948 la ciudad de Hamburgo llegó a construir una cárcel en un sector del campo, ampliada en 1970 con un reformatorio juvenil. A pesar de que en el año 1989 el Gobierno de Hamburgo prometió a la organización de ex prisioneros de Neuengamme que la cárcel iba a ser reubicada, el proyecto fue cancelado por razones presupuestarias en el verano de 1994. Sólo en el año 1998 el Gobierno decidió la reubicación definitiva del instituto penitenciario.

En las adyacencias del campo de concentración Buchenwald, en el monte de Ettersberg cerca de Weimar, el gobierno de la RDA construyó en los años 1950 un monumento en el estilo arquitectónico del realismo socialista dedicado al *antifascismo heroico*, en otro intento de autolegitimación de la RDA. El terreno del campo de concentración para mujeres de Ravensbrück fue un área militar de acceso vedado desde la liberación del campo hasta la retirada de las tropas de la ex Unión Soviética en el año 1994; las instalaciones, otrora de laSS, se siguieron utilizando para albergar al Ejército Rojo. Hasta ese momento sólo podía accederse para fines conmemorativos a la sede del comandante, la prisión y las áreas adyacentes.

Las divergencias políticas sobre los monumentos para conmemorar a las víctimas del nacionalsocialismo se reflejan en los debates públicos en torno a un monumento conmemorativo planificado para la ciudad de Bonn en la década de 1980 y a las controversias por el diseño del terreno en el que estaba la sede de la Gestapo. Tras la reunificación y la decisión de trasladar la capital a Berlín, el gobierno federal designó oficialmente como sitio conmemorativo de “las víctimas de la guerra y de la tiranía” a la ex guarnición prusiana “Neue Wache”, en el antiguo centro de Berlín cerca de la Puerta de Brandenburgo, que luego fue un monumento dedicado a los soldados y en tiempos de la RDA conmemoraba a las “víctimas del fascismo y militarismo”. El monumento retorna de esta manera a las consignas de la memoria de los años 1950. Además se seleccionó una escultura de la artista Käthe Kollwitz que representa a una madre que llora a su hijo muerto en el campo de batalla, pero ampliándola a veinte veces su tamaño original. En suma, este memorial evoca la estética de los monumentos militaristas y recupera el simbolismo de la Pietá. Tal como criticaron diversos sectores de la opinión pública, también resulta sumamente problemático porque vuelve a borrar la línea que separa a las víctimas de los victimarios. De esta manera, se da lugar a una arbitraria selección de los hechos históricos que evoca dicho memorial.

Hacia el cambio de milenio, los medios de comunicación de Alemania son el escenario de un intenso debate sobre la memoria. Por el momento, la discusión en torno a la creación de un memorial para los judíos europeos en el centro de Berlín se ha dado por cerrada como consecuencia de una resolución del Bundestag alemán que dispuso no incluir a otros grupos de víctimas. Sin embargo, queda por verse cuál será el rumbo definitivo que tome el proyecto del memorial. Lo cierto es que de ese debate surge claramente que ni la imposición de ciertas interpretaciones de la historia ni la jerarquización de las víctimas del genocidio nazi en grados de importancia contribuyen a hacer memoria haciendo justicia a las víctimas.

Métodos actuales de formación histórico-cívica

Tanto la escuela como las instituciones de educación no formal, como p.ej. los memoriales, se enfrentan al problema de que los jóvenes prácticamente ya no disponen de la posibilidad de conocer el testimonio personal de la generación de las víctimas y los victimarios, de los cómplices y los complacientes. Al mismo tiempo, sin embargo, los docentes más jóvenes evidencian un creciente interés por ampliar los métodos clásicos de la formación histórico-cívica y la didáctica de los memoriales, incorporando acercamientos pedagógicos que incluyan la experiencia personal y las actividades en el tiempo libre. Tal como reflejan los proyectos del sitio www.aprender-de-la-historia.de, no existe una solución ideal para el problema de cómo transmitir metodológicamente los contenidos educativos. La cuestión de los métodos deviene clave ya que por una cuestión cronológica, para la mayoría de los docentes jóvenes el tema del nacionalsocialismo constituye un capítulo de la historia alemana alejado de su propia experiencia de vida.

Los proyectos documentados en el sitio www.aprender-de-la-historia.de reflejan indirectamente diferentes planteamientos acerca de la memoria histórica en la educación alemana dentro y fuera de las escuelas. Pero todos presentan un común denominador que puede sintetizarse en la siguiente recomendación: de la misma manera en que cada generación debe elaborar su propio acceso al pasado de sus padres, también es necesario que cada generación encuentre su propia relación con la historia cuando se trata de educar sobre el nazismo y el Holocausto.

Debe admitirse sin embargo que los estudios empíricos prueban que en las aulas alemanas sigue predominando la clase frontal impartida por el docente. Sin embargo, la experiencia educativa ha probado que cuanto más autónomo sea el trabajo de los alumnos junto a su profesor para encontrar su propia forma de acceso al pasado nacionalsocialista, tanto mayores las posibilidades de éxito educativo. Aunque los resultados no sean mensurables, cuanto mayor creatividad e individualidad aporten los alumnos para acometer esa tarea, tanto mayor será el efecto de aprendizaje.

Aprender de la historia: un diálogo

En virtud de su experiencia en las aulas muchos docentes alemanes (incluyendo a quienes participaron en los proyectos presentados en el sitio www.aprender-de-la-historia.de) comparten el principio dialógico de Martin Buber. En ese modelo educativo, el docente y el alumno establecen un diálogo entre pares y forman un equipo. En ese enfoque no hay ni ganadores ni perdedores porque el docente, en tanto participe del diálogo, también está aprendiendo junto al alumno sin imponerse apelando a sus conocimientos o su edad. En el ámbito anglosajón esa nueva concepción del papel del docente se conoce bajo el concepto de *facilitator*, que se diferencia del de *instructor*. Cabe citar el ejemplo de algunos memoriales en campos de concentración que cuando reciben visitas escolares para realizar seminarios, solicitan a los docentes que se abstengan de dirigir las actividades para que los coordinadores puedan dar lugar a una comunicación más libre y efectiva.

Optar por el principio dialógico en la escuela y en los programas para la juventud implica no perder la paciencia ni siquiera en situaciones críticas como cuando hay que hablar con jóvenes que niegan el Holocausto. Por el contrario, los adultos deben contar

con una sólida base de conocimientos factuales y tener preparados buenos argumentos. Los docentes suelen coincidir en que la única manera de enfrentar las provocaciones de extrema derecha es ignorarlas o desacreditarlas de entrada como propaganda neonazi. Si bien es sumamente difícil convencer a los “verdaderos creyentes” con datos concretos y argumentos objetivos, es sumamente importante no dejarlos en posición de víctimas en su “lucha por la verdad” ni apelar a la autoridad docente en lugar de argumentar en base al conocimiento de la materia. Esos estudiantes extremistas suelen gozar mucho con la atención que suscitan lanzando en público sus consignas de “Heil Hitler” o interrumpiendo el diálogo para provocar disturbios en las escuelas.

“El desafío de que Auschwitz no ocurra nunca más plantea en primer lugar una necesidad de educación. Resulta tan evidente la capital importancia de la educación que no creo necesario fundamentarla”. Así comenzaba la conferencia radiofónica de Theodor W. Adorno en el año 1966 que llevaba por título “La educación después de Auschwitz”. Sus tesis, planteadas veinte años tras la liberación del fascismo hitleriano, siguen teniendo vigencia hasta el día de hoy. Al trabajar en pos de la memoria con los jóvenes de nuestro tiempo debe buscarse una “memoria del fascismo” que tome el lugar de la “rememoración personal del fascismo” que planteaba Adorno en su época. En ese sentido, hacer memoria constituye un proceso permanente que toma forma en proyectos educativos concretos. Cabe mencionar a modo de ejemplo el proyecto del libro de la memoria de la vieja sinagoga de Essen, en el que se rescataron del olvido los nombres de las víctimas del asesinato masivo [véase el proyecto: “Toda persona tiene un nombre” en www.aprender-de-la-historia.de]. El trabajo de la memoria también se vuelve visible en los resultados del proyecto de un grupo de una escuela berlinesa sobre el campo de concentración Majdanek: al comparar las listas de muertos en el campo de concentración, el equipo descubrió que los listados del Archivo Federal de Coblenza [*Bundesarchiv*] estaban incompletos. Cuando algunos estudiantes quisieron investigar las biografías de guardias de campos de concentración en archivos alemanes, se encontraron con que se les negaba el acceso al material histórico invocando argumentos legales de protección de datos personales, lo que también revela una manera de tratar el pasado histórico. Sus interrogantes y los resultados de sus investigaciones les permitieron descubrir que la historia no se limita al pasado, sino que sus efectos inciden en el presente y de esa manera forma parte de su propia historia [véase proyecto: “Que todo haya sido tan real...” en www.aprender-de-la-historia.de].

La formación histórico-cívica fuera de la escuela

En cerca de la mitad de los proyectos publicados en el sitio www.aprender-de-la-historia.de, los participantes decidieron visitar un memorial en un campo de concentración para poner en relación los conocimientos adquiridos en la escuela con la realidad percibida en el lugar de los hechos. Por más que resulte comprensible el deseo de ver con los propios ojos y de volver presentes los acontecimientos históricos, debe señalarse que la realidad representada en los memoriales puede llevar a una suerte de mirada “ciega”: como decía el filósofo prusiano Immanuel Kant, "conceptos sin intuiciones son vacíos, intuiciones sin conceptos son ciegas."

Es especialmente en los sitios conmemorativos en campos de concentración donde más se corre el riesgo de confundir los hechos históricos con su representación, de modo que se termina tomando como realidad las imágenes interiores que provoca una exposición. En el curso de las décadas, múltiples estratos y niveles se han ido yuxtaponiendo en un

campo de concentración, una sinagoga u otro sitio histórico e imponen determinadas interpretaciones.

Los educadores deben ayudar a señalar y a interpretar esos múltiples niveles. Una de las convicciones pedagógicas que deseamos subrayar es que los memoriales, sobre todo los sitios conmemorativos en campos de concentración, siempre requieren de una interpretación.

En términos generales, los jóvenes tienen opiniones positivas acerca de las visitas a los sitios conmemorativos. Subrayan que en esos lugares la historia se vuelve visible y que de esa manera, pueden formar su propia opinión con independencia de los adultos. Los objetos, los edificios, los documentos filmicos y las conversaciones con testigos de la época son los que dejan la mayor impronta en los jóvenes. Las visitas guiadas y los comentarios de los docentes o del servicio pedagógico de los memoriales sólo son percibidos como una ayuda; los estudiantes únicamente los aceptan cuando se enteran de algo novedoso. Reaccionan con rechazo ante discursos estandarizados que intenten influir en sus opiniones y que no tengan relación directa con lo que están viendo.

Cabe ser escépticos en cuanto a la efectividad de los sitios conmemorativos en contra del extremismo de derecha. En principio, las visitas a los memoriales deberían ser de carácter voluntario si se tienen en cuenta las experiencias recogidas en la RDA, donde las visitas obligatorias terminaban teniendo con frecuencia un efecto de progresiva insensibilización. Es recomendable que los alumnos se involucren personalmente desde el momento mismo de la planificación de una visita a un sitio conmemorativo. El recorrido de una exposición o la exploración del terreno puede diseñarse de modo tal que los alumnos lo realicen autónomamente en pequeños grupos. De esa manera los jóvenes se confrontan personal o grupalmente con las imágenes y los documentos; es mucho más intensa la experiencia y los estudiantes tienden a plantear sus propias preguntas. Además, se vuelve manejable el riesgo de sobreexigencia cognitiva y emocional.

La emancipación, el estímulo del pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo y la empatía son indispensables para la formación histórico-cívica en los sitios conmemorativos. Es por eso que la labor educativa de los memoriales debe diferenciarse claramente del abordaje en museos, escuelas y universidades si no quiere limitarse a llegar a una minoría predispuesta intelectualmente. Los proyectos presentados en el sitio www.aprender-de-la-historia.de constituyen buenos ejemplos de los acercamientos posibles. Cabe mencionar el proyecto de varios equipos de alumnos consistente en sacar hierbas y desechos de lo que fue la estación ferroviaria del campo de concentración de Buchenwald para lograr “que el pasto no termine cubriendo la historia” [véase el proyecto “Conservación de la estación ferroviaria de Buchenwald” y su correspondiente informe: “Descubriendo la barraca 9 de Bergen-Belsen]. Ese trabajo por la memoria hace honor al precepto educativo de Pestalozzi de combinar la razón, el corazón y la acción.

Aprendizaje a través de proyectos

La educación histórico-cívica sobre Auschwitz no debe tener por objetivo generar en los alumnos un impacto emocional. Debe evitarse perturbar a los alumnos ya que se estaría rayando en la manipulación y el adoctrinamiento. Si bien es grande el riesgo de que una

excesiva identificación de los alumnos con los sufrimientos de las víctimas pueda llevar a la incapacidad del lenguaje y de la acción, resulta indispensable hablar con los alumnos acerca de sus sentimientos cuando se confrontan con experiencias dolorosas y el sufrimiento ajeno.

Estimular en los alumnos la capacidad de percibir los propios sentimientos y de hablar sobre ellos con los demás es una fundamental tarea pedagógica que no se limita a la temática de Auschwitz. Puede encontrarse ese abordaje en el proyecto interdisciplinario de una escuela integrada del Sarre: tras visitar el campo de concentración de Natzweiler, los alumnos participaron de un taller de escritura creativa en el que trabajaron sobre sus emociones y sensaciones y luego publicaron los textos resultantes [véase el proyecto: “Impresiones tras visitar un memorial”]. Como casi todos los proyectos presentados en el sitio www.aprender-de-la-historia.de, el de Sarre reúne las siguientes características:

- *interdiscipliniedad* como forma de acercamiento
- *trabajo cooperativo* con énfasis en actividades en grupos pequeños
- *inclusión activa de los participantes*, dando lugar a los interrogantes y los deseos específicos de los jóvenes
- orientado a la *producción* con el objetivo de generar una obra para presentarla en público
- *realización colectiva*, involucrando a los alumnos en todas las etapas de la preparación, el desarrollo y la evaluación del proyecto.

Alumnos y docentes participan por igual de las actividades que varían según los interrogantes específicos, las competencias de los participantes y las condiciones de trabajo en la escuela o en los ámbitos no escolares. Esos acercamientos pueden consistir en investigar en archivos históricos, entrevistar a testigos de la época, buscar huellas de la historia o escribir textos como forma de elaborar las experiencias históricas. En estos trabajos se pone en práctica aquel postulado educativo de obtener una “acción que salga del corazón, que sólo obedezca a la voluntad, en un entorno social” que planteó hace más de 60 años uno de los precursores del aprendizaje a través de proyectos, el norteamericano William Heard Kilpatrick.

Cuando los jóvenes investigan los restos edilicios de un campo de concentración en el marco de un concurso local [véase el proyecto “Explorando el lugar donde uno está” en www.aprender-de-la-historia.de], cuando los docentes y alumnos bautizan su escuela con el nombre del salvador de los niños de Buchenwald [véase el proyecto: “El compromiso de un nombre” en www.aprender-de-la-historia.de], los resultados educativos obtenidos no pueden medirse ni son comparables con los de las clases de matemáticas o biología. Pronto se vuelve evidente que no cabe hablar aquí de estandarizar rendimientos o de comparar resultados entre escuelas y que por el contrario, hasta podría resultar contraproducente.

Los cambios en las actitudes y opiniones de los jóvenes que han participado en proyectos como éstos, no son inmediatamente perceptibles una vez concluido el trabajo. Como educador, uno no puede dejar de rechazar la aplicación de tests que luego son usados para deducir juicios de valor sobre la conducta democrática. Aunque nada pueda menoscabar la importancia de conocimientos sólidos de los hechos, un excesivo énfasis en los mismos redundaría en hartazgo escolar y en que los alumnos rechacen precisamente aquellos valores que quieren transmitir los docentes. El mero “tratamiento” de los

acontecimientos de la historia contemporánea de acuerdo con el manual escolar no puede modificar conciencias individuales. Es por eso que la comprensión de los contenidos educativos debe ir acompañada por la mayor cantidad posible de “auténticos momentos de encuentro”, tal como los plantea la pedagogía reformista. Nuestros proyectos demuestran que la concientización desarrollada a través de actividades prácticas garantiza un cambio sostenido en las actitudes de los jóvenes, que haya modificaciones más duraderas en sus actitudes .

Los intercambios internacionales de estudiantes son muy frecuentes, tanto en el marco de la escuela como a través de organizaciones juveniles. Estos encuentros, que en Alemania se han desarrollado gracias a acuerdos bilaterales con otras naciones, especialmente para reunir a jóvenes alemanes e israelíes, polacos y franceses, contribuyen al diálogo entre jóvenes socializados en diferentes culturas. Cuando esos encuentros sirven para preparar la visita de un memorial en un campo de concentración, la confianza desarrollada entre los participantes facilita el acceso a estos ámbitos del horror con toda su carga psicológica. Este abordaje resulta de particular importancia para aquellos que visiten por primera vez esos sitios conmemorativos. Muchos informes de intercambios estudiantiles internacionales reflejan lo que escribió en su diario íntimo una joven berlinesa tras visitar Auschwitz:

“Auschwitz me da la posibilidad de entender el significado de la responsabilidad histórica, de entender quién es responsable de lo sucedido. Recorrer el sitio conmemorativo me acercó a las víctimas, a sus desdichadas vidas individuales, pero sobre todo a su sufrimiento colectivo. Me resulta difícil pensar en lo inconcebible pero es importante comprender que hay lugares y acontecimientos en los que se perdió la humanidad. No me gustaría atravesar Auschwitz sola...”

Bibliografía: consultar enlace en www.aprender-de-la-historia.de