



## Trabajo Fin de Máster Modalidad A – Línea 2

Educar contra Auschwitz: un estado de la cuestión  
sobre la didáctica del Holocausto

Educate against Auschwitz: a situation about the  
didactics of the Holocaust

Autor/es

Carlos Vela Miramón

Director/es

Sergio Sánchez Martínez



## ÍNDICE

<b>Capítulo 1. Introducción .....</b>	5
<b>Capítulo 2. La violencia colectiva en la historiografía: los debates sobre el concepto de ‘genocidio’ y los <i>Genocide Studies</i> .....</b>	6
<b>Capítulo 3. El Holocausto, paradigma genocida: memoria y educación .....</b>	8
<b>Capítulo 4. El Holocausto en las aulas: un estado de la cuestión sobre las distintas propuestas didácticas para su enseñanza .....</b>	10
4.1. El tratamiento del Holocausto en los manuales y libros de texto .....	11
4.2. El trabajo con fuentes primarias en el aula: testimonios de los testigos directos del Holocausto .....	13
4.3. El uso de la literatura del Holocausto con los estudiantes .....	14
4.4. El cine como recurso didáctico para trabajar el Holocausto .....	15
4.5. El cómic como recurso didáctico para trabajar el Holocausto .....	17
4.6. Conmemoraciones, museos y ‘viajes de la memoria’ .....	19
<b>Capítulo 5. Conclusiones .....</b>	21
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	23
<b>Referencias legales .....</b>	26



## Capítulo 1. Introducción

Masacres, matanzas, calamidades, asesinatos en masa, crímenes de guerra... La violencia contra y entre comunidades humanas ha adquirido diversas tipologías a lo largo de la Historia. Sin embargo, pocas formas de violencia colectiva han levantado tanto interés entre el público – especialista y no – como el ‘genocidio’, debido especialmente a su simbolismo y su enorme carga moral y ética.

El siglo XX ha supuesto para nosotros un punto de inflexión en la historia de la humanidad con los diversos avances científicos y tecnológicos. Aunque, a la vez, también ha sido testigo de innumerables atrocidades en todos los rincones del planeta. De entre todas ellas, el Holocausto es, sin lugar a dudas, el acontecimiento más importante por su trascendencia y especificidad. La masacre a niveles desconocidos que llevaron a cabo el régimen nazi alemán y sus colaboradores durante la Segunda Guerra Mundial supuso un crimen contra la integridad de todo el género humano.

Por ello, la enseñanza de los crímenes del Holocausto supone un deber moral y ético de compromiso universal para los docentes de Historia. Su presencia en el currículo de las asignaturas de Ciencias Sociales en Secundaria y Bachillerato sirve para trabajar, sobre todo, las competencias de carácter cívico-social con los alumnos profundamente, educándoles en los valores democráticos de tolerancia a la diversidad y de respeto de los derechos humanos. Una tarea que prepara a los jóvenes para afrontar los problemas y los retos de las sociedades actuales, quedando reflejado de forma explícita en muchos de los planes de estudio del mundo – incluidos los españoles.

Para poder cumplir con este fin, se necesitan propuestas metodológicas en las que se recojan los recursos y materiales apropiados para tratar el Holocausto en las aulas. Sin embargo, antes de adentrarse en la recopilación de las diferentes herramientas didácticas propuestas por los especialistas, he optado por dar unas pequeñas pinceladas sobre la situación historiográfica del concepto de genocidio. Con esta intención se ha redactado el capítulo 2 del presente trabajo, titulado ‘*La violencia colectiva en la historiografía: los debates sobre el concepto de genocidio y los Genocide Studies*’.

Dejando a un lado la cuestión historiográfica, en el capítulo 3 (‘*El Holocausto paradigma genocida: memoria y educación*’), por las características de la investigación, he analizado brevemente el potencial educativo de la memoria del Holocausto. Un campo que se completa en el último punto, el capítulo 4, bautizado como ‘*El Holocausto en las aulas: un estado de la cuestión sobre las distintas propuestas didácticas para su enseñanza*’. Éste comienza con una breve presentación sobre la situación de la didáctica del Holocausto en la legislación educativa española. Tras ella, finalmente, se desgranan, una por una, las principales metodologías disponibles para la enseñanza del tema en las clases de Historia.

## **Capítulo 2. La violencia colectiva en la historiografía: los debates sobre el concepto de ‘genocidio’ y los *Genocide Studies***

Desde su propio nacimiento, la palabra ‘genocidio’ ha sido un término bastante controvertido, que ha dado lugar a innumerables polémicas, relativas, sobre todo a su definición y la identificación de sus características principales. Estos debates han sido protagonizados por múltiples actores, pertenecientes a diversos campos, entre los que, en especial, destacan los profesionales de las Ciencias Sociales: sociólogos, psicólogos, juristas, abogados, historiadores o filósofos han hecho correr ríos de tinta con el objetivo de establecer una definición genérica y clara que represente la esencia del concepto. Sin embargo, estos intentos no han llevado a un consenso, sino todo lo contrario: el ámbito de las investigaciones sobre los genocidios, mejor conocido como *Genocide Studies*, se ha acabado convirtiendo en un auténtico campo minado (Adamoli, M. C. 2014).

La primera vez que se empleó la palabra *genocidio* fue en 1944. Raphael Lemkin, jurista polaco de origen judío, la recogió en su obra *Axis Rule in Occupied Europe*, donde la propia etimología del concepto informa sobre su naturaleza: el vocablo griego ‘*genos*’ (raza o tribu) y el latino ‘*cide*’ (matar) dejan entrever los rasgos identificativos de este neologismo (Elorza, A. 2012; Pérez Triviño, J.L. 2013).

Para la caracterización del genocidio, Lemkin se inspiró en episodios de violencia colectiva anteriores al año 1944, como las matanzas y persecuciones orquestadas por el Imperio otomano contra el pueblo armenio entre 1915 y 1917. En su esquema primigenio, lo que diferencia al genocidio de otras formas de violencia era la existencia de un plan coordinado de acciones dirigidas a la eliminación intencional de todas las manifestaciones sociales de un grupo por criterios raciales, étnicos, nacionales o religiosos (Pérez Triviño, J.L. 2013). Este tipo de actos habían existido siempre, pero hasta el momento no habían sido cuestionados formalmente, y mucho menos perseguidos por la Justicia. Por ello, con el objetivo de llenar el vacío jurídico existente, Lemkin optó por concienciar a la comunidad internacional sobre la necesidad de incorporar su neologismo al vocabulario del Derecho (Elorza, A., 2012). La petición no fue desestimada y en 1948, la ONU convocó la Convención para la Sanción y Prevención del Genocidio. En ella, sin embargo, se acabó restringiendo el sentido de la definición original, si bien las diferencias entre ambas concepciones no son extremadamente radicales (Pérez Triviño, J.L. 2013).

Desde entonces, y hasta la actualidad, numerosos especialistas han tratado de dar sentido al concepto de *genocidio*, iniciando intensos debates en el seno de las Ciencias Sociales. El epicentro de todas estas discusiones se ha situado en la permeabilidad del término. Los enfrentamientos criteriológicos sobre la identificación de los principales rasgos del genocidio han conducido a algunos especialistas a optar por mantener un significado más restringido del concepto o, por el contrario, a ampliar sus límites. Esto nos lleva a una doble disyuntiva en la que podemos acabar tratándolo como un término

excluyente, integrado en una categoría más genérica – ‘violencia colectiva’ –, o como un concepto inclusivo, donde cualquier tipo de acto violento contra un colectivo pueda ser tildado de genocida (Marco, J. 2012; Pérez Triviño, J.L. 2013).

El problema es que, tradicionalmente, en el campo de los *Genocide Studies*, se ha sentido una mayor atracción por los conceptos inclusivos. En consecuencia, la obsesión por la constante redefinición de la categoría de genocidio ha conducido a una notable imprecisión historiográfica queriendo ceñirse a un rango inabarcable de acontecimientos. Esta situación ha desembocado en un estancamiento de los debates, del cual han surgido numerosas voces críticas en los últimos años. Entre los detractores se encuentran varias figuras de prestigio, como el sociólogo francés Jacques Semelin o el historiador alemán Christian Gerlach, muy escépticos con respecto al uso del concepto de genocidio en el campo de las Ciencias Sociales (Marco, J. 2012).

Con todo, se advierte un clima bastante crispado, con controversias que muestran tendencias dispares e, incluso, antagónicas. Sin olvidar tampoco otras cuestiones como la excepcionalidad del Holocausto o, también, la providencia de la que los investigadores han revestido a Lemkin y sus trabajos, quienes parece que son, respectivamente, el Mesías y las Sagradas Escrituras de una nueva religión.

### Capítulo 3. El Holocausto, paradigma genocida: memoria y educación

Lamentablemente, la Historia ha sido testigo de numerosos episodios que podrían ser calificados con el nombre de ‘genocidio’, sobre todo durante este último siglo. Sin embargo, el objetivo del presente trabajo no es realizar un análisis sistemático de todos y cada uno de los acontecimientos genocidas perpetrados por los seres humanos. Por esta razón, en el caso que nos ocupa, vamos a centrarnos exclusivamente, debido a su impacto y trascendencia, en el Holocausto, el genocidio por excelencia.

En Historiografía se conoce como Holocausto a la persecución y el asesinato con carácter sistemático que organizaron el Estado nazi alemán y sus aliados en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. De entre sus numerosas víctimas, contadas por millones, los judíos europeos fueron los más afectados, con una cifra aproximada de seis millones de muertos. Sin embargo, la violencia del régimen nacional-socialista alemán se dirigió también contra otras minorías étnicas (gitanos y eslavos) y grupos de oposición al poder (comunistas, socialistas u homosexuales, entre otros) (Adamoli, M.C., 2014).

Estamos, sin lugar a dudas, ante un acontecimiento central en la Historia universal, que sigue siendo, aún a día de hoy, el marco de referencia de los procesos genocidas. Tal como sostiene el historiador ítalo-francés Enzo Traverso, la especificidad de la que se ha dotado a este episodio nace de la deshumanización y la aniquilación en masa de personas que se produce en el propio corazón de Europa. El descubrimiento por parte de la opinión pública de este tipo de actividades llevó a cuestionar los límites de la responsabilidad a todos los niveles sobre la violación indiscriminada de los derechos humanos. Por ello, ya desde el final de la Segunda Guerra Mundial, algunos intelectuales como Hannah Arendt, Primo Levi o Theodor Adorno defendían la enseñanza de los crímenes en los campos de concentración y exterminio. Una aspiración que se proyectaba como forma de concienciar a los más jóvenes y evitar que ocurrieran de nuevo los horrores del pasado, formando con ello a ciudadanos comprometidos con los valores cívicos y democráticos de tolerancia y respeto a la diversidad (Adamoli, M.C., 2014; Varas Campillo, R., 2019).

Desde entonces, se ha llevado a cabo una incesante promoción sobre la difusión y la enseñanza del Genocidio judío en las escuelas a través de diversas instituciones. Entre la larga lista de organizaciones comprometidas con la memoria del Holocausto, tenemos la International Holocaust Remembrance Alliance – IHRA, por sus siglas en inglés – o el Centro Mundial de Conmemoración de la Shoah *Yad Vashem*<sup>1</sup>. No obstante, a pesar de la

<sup>1</sup> Muchas de estas organizaciones mencionadas incluyen, entre sus artículos y publicaciones, numerosas propuestas didácticas con materiales pedagógicos destinados al tratamiento del Holocausto en las escuelas. Junto a IHRA (<https://www.holocaustremembrance.com/>) y Yad Vashem (<https://www.yadvashem.org/>), existen más instituciones internacionales que ofrecen recursos educativos, como la propia ONU (<https://www.un.org/es/holocaustremembrance/index.shtml>), el Memorial de la Casa Wannsee (Alemania, <https://www.ghwk.de/de>), el Holocaust Memorial Museum (EE. UU., <https://www.ushmm.org/>), el Memorial de la Shoah (Francia, <http://www.memorialdelashoah.org/>) o el Museo Estatal de Auschwitz-Birkenau (Polonia, <http://auschwitz.org/en/more/spanish/>), entre otras.

abundante bibliografía disponible sobre el Holocausto, este acontecimiento se ha visto con una serie de condicionantes que han entorpecido su propósito. No hay que olvidar, a tales instancias, los usos públicos que se han hecho del término desde la segunda mitad del XX para llamar la atención sobre la perpetración de nuevos genocidios, como sostiene Traverso. Véase, por ejemplo, el caso de Ruanda o Bosnia, en la no tan lejana década de 1990, sin tener en cuenta el hecho de que, evidentemente, todas las masacres poseen un contexto y unos rasgos políticos, económicos, sociales, culturales e ideológicos únicos.

Sin embargo, el problema más grave al que se enfrenta el Holocausto es, sin lugar a dudas, el cuestionamiento y negación de su realidad histórica y su alcance. Un genocidio no termina cuando cesa la violencia, ni cuando los culpables son castigados. Es más, por el contrario, suele producirse un ‘efecto bumerán’ de revisionismo o negacionismo, que, si no se le presta la debida atención, puede hacer resurgir las ideas genocidas. Por lo tanto, permitiendo la trivialización de dichos actos, se corre el riesgo de poner en marcha las condiciones aptas para desencadenar aquellos episodios que tanto se afanan en cuestionar (Forges, J.F. 2006; Elorza, A. 2012; Adamoli, M.C., 2014; Varas Campillo, R. 2019).

Pese a todo, actualmente, muchos países han incluido el Holocausto en sus planes de estudio como una forma más de preservar la memoria de las víctimas y, así, tratar de evitar la repetición de hechos tan macabros. En esta tarea, los estados han contado con la colaboración de diferentes instituciones, como las arriba mencionadas – IHRA, ONU o Yad Vashem, entre otras. Junto a ellas, el rápido desarrollo de las TIC, con Internet a la cabeza, ha permitido la difusión de información a través de diversas páginas. Si bien esto puede suponer un avance en la concienciación sobre el Holocausto, se debe ser precavido a la hora de seleccionar unos datos u otros, ya que las plataformas negacionistas son de fácil acceso en las redes (Varas Campillo, R. 2019; Payá López, P. 2019).

En definitiva, memoria y educación son dos principios inseparables que no pueden concebirse el uno sin el otro, sobre todo en sociedades democráticas como las actuales. En ellas, las competencias cívicas y sociales requieren del recuerdo del pasado para poder avanzar y prevenir la reproducción de nuevos horrores. Así pues, asistimos hoy en día a una significativa proliferación de las formas de recuerdo a través de museos, memoriales o monumentos. La memoria, en su dimensión pedagógica, se ha acabado convirtiendo en una preocupación central para la cultura y la política contemporáneas (Forges, J. F. 2006; Adamoli, M.C. 2014; Payá López, P. 2019).

Sin embargo, la enseñanza de episodios trágicos como el Holocausto nos enfrenta a situaciones muy complejas en el aula y genera numerosos interrogantes sobre el qué y cómo enseñar experiencias tan negativas, a través de qué estrategias y recursos hacerlo, por qué y para qué. Unas cuestiones que no hablan solo sobre nuestra responsabilidad como docentes. Nuestra propia condición humana, como miembros de una sociedad, influye en la respuesta (Adamoli, M.C. 2014).

## **Capítulo 4. El Holocausto en las aulas: un estado de la cuestión sobre las distintas propuestas didácticas para su enseñanza**

Como se ha mencionado antes, el Holocausto se ha ido incorporando de forma progresiva a los planes de estudio de diversos países, entre ellos, España. Sin embargo, el tratamiento de este tema en el sistema educativo español ha pasado por diferentes etapas en las últimas décadas dependiendo de la importancia que se le ha dado en las distintas leyes educativa, así como de la visibilidad del mismo dentro de los principales recursos pedagógicos empleados por los docentes, los manuales o libros de texto.

De esta forma, simplemente observando la prioridad que se le da a la cuestión del Holocausto en las leyes educativas nacionales que se han sucedido desde 1970, podemos ver cómo durante las décadas finales del siglo XX la memoria del Genocidio judío era un tema secundario, del que, incluso se puede decir que había un absoluto silencio a nivel legislativo. Ni el concepto de Holocausto ni el de Shoah aparecen reflejados en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación (LGE), la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) o la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).

No fue hasta la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) cuando apareció por primera vez el término de Holocausto en la legislación educativa estatal, más concretamente en la disposición adicional cuadragésimo primera (p. 99), ampliando su importancia en la posterior Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), actualmente en vigor, la cual dispone que:

"En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico." (p. 56)

Del mismo modo, si seguimos revisando la legislación, el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, define como uno de los puntos centrales que debe tratarse en todas las asignaturas con transversalidad el hecho de que:

"La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia contra las personas discapacitadas, de violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico" (p. 6)

Asimismo, las menciones sobre el Holocausto no se limitan a dicho párrafo, sino que, además, se nombra también entre los contenidos mínimos de tres asignaturas de las etapas de Educación Secundaria y Bachillerato: Valores Éticos del 1<sup>er</sup> ciclo de ESO, Geografía e Historia de 4<sup>º</sup> ESO e Historia del Mundo Contemporáneo de 1º Bachillerato; complementadas, además, con la concreción curricular a nivel autonómico de cada Comunidad Autónoma (en nuestro caso, Aragón)<sup>2</sup>.

La incógnita está ahora en cómo abordarlo. Con este propósito se han realizado a nivel internacional varios estudios e investigaciones, entre los que sobresale el informe, elaborado por la UNESCO en el año 2015, *The International Status of Education about the Holocaust*. En este se analiza el tratamiento del tema del Holocausto en la asignatura de Historia a través de los planes de estudio de un total de 135 estados entre los años 2012 y 2013. Entre las propuestas de mejora que se presentan en el documento para enfatizar la enseñanza de la Shoah de acuerdo con el desarrollo firme de un pensamiento histórico y una educación en valores, figuran diferentes estrategias y recursos didácticos, puesto que los alumnos de hoy emplean una gran cantidad de medios de información ajenos al ámbito académico que, sin duda, influyen en el nivel de sus conocimientos.

De esta forma, a continuación, se van a ir desarrollando algunos de los medios a través de los cuales, los especialistas consideran que debe orientarse nuestro objeto de estudio, la didáctica del Holocausto, entre los estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato. Un horizonte tan necesario como ambicioso en nuestra tarea como docentes y educadores de ciudadanos críticos, preparados para enfrentarse a los retos que planteen las sociedades de hoy en día. Como decía Adorno (Adamoli, M. C., 2014):

"Si la educación tiene un sentido, es evitar que Auschwitz se repita"

#### **4.1. El tratamiento del Holocausto en los manuales y libros de texto**

Los libros de texto serían la principal herramienta utilizada por muchos docentes de hoy en día. A pesar de la paulatina incorporación de las TIC en cada vez más escuelas, los escasos recursos tecnológicos y su limitado dominio en algunos casos, unido también a un extenso currículo que impartir en la asignatura de Historia, hacen que los manuales sigan teniendo presencia en las clases de Secundaria y Bachillerato. En ocasiones, éstos pueden actuar como un recurso de peso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este aspecto, la postura educativa en España con respecto a la enseñanza del Holocausto en los libros de texto no difiere a grandes rasgos de la del resto de países, tal como se refleja en el informe de la UNESCO nombrado en el capítulo anterior (Carrier, P., Fuchs, E. y Messinger, T., 2015). En él, se pueden percibir una serie de elementos

---

<sup>2</sup> En Aragón nos podemos encontrar la Orden ECD/489/2016 para Educación Secundaria y la Orden ECD/494/2016 para Bachillerato

convergentes en cuanto a la escala geográfica y temporal del fenómeno, la caracterización de los actores, los paradigmas interpretativos y la idiosincrasia. Sin embargo, al margen de las posibles semejanzas, existen también algunos aspectos en los que acaban distanciándose, tales como la narrativa empleada. Un discurso que varía no solo de una región o país a otro, sino entre varios manuales escolares dentro de un mismo estado.

Por norma general, a pesar de la inclusión del Holocausto como un contenido de carácter indispensable en el currículo de numerosos estados, los principales especialistas vinculados a la didáctica de las Ciencias Sociales sostienen que asistimos a un panorama bastante desfavorable. Desde una perspectiva universal, se observa una evidente debilidad discursiva en los manuales de Historia, incluidos los de aquellos países que tuvieron una relación directa con el genocidio, como Alemania. En este caso, el enfoque utilizado para explicar el fenómeno preserva la visión tradicional de la historiografía posterior a 1945. Tal como Foster y Burgess demuestran en sus investigaciones, el interés pedagógico se ha centrado en los relatos de las acciones militares de los nazis y sus aliados durante la Segunda Guerra Mundial (Foster, S. J. y Burgess, A., 2013).

En lo que respecta al contexto nacional, la situación del Holocausto en los libros de texto españoles va a mantener un planteamiento bastante similar al que se desarrolla en el resto de los países de la Europa occidental, por cuestiones innegables de naturaleza geopolítica y cultural. Siguiendo el trabajo de González Delgado (2015), para conocer el tratamiento del fenómeno en España, se recurrió a un análisis de los principales manuales escolares empleados en las aulas del país, más en concreto los de las editoriales *Anaya*, *Santillana* y *SM* – Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato. El resultado final del estudio arrojó que el Holocausto aparece como un tema secundario dentro de las unidades didácticas dedicadas al periodo de entreguerras y la Segunda Guerra Mundial. Cuantitativamente, las páginas destinadas a este hecho en todos los libros eran escasas, percibiendo un deficiente desarrollo temático del mismo. De forma paralela, la cantidad de fuentes documentales primarias incorporadas resultaba insuficiente en todos los casos, limitándose a varias imágenes (González Delgado, M., 2015).

Pueden observarse múltiples deficiencias de forma generalizada en los principales manuales escolares utilizados en las aulas españolas, como se ha mencionado, influidas por las retóricas historiográficas heredadas de la segunda mitad del siglo XX. Con todo, el Holocausto se interpreta como una lucha paralela a la guerra entre los nazis y los judíos. A pesar de las menciones hacia las condiciones estructurales del momento histórico, en prácticamente ningún libro se habla del contexto en el que se encontraba la comunidad judía antes de la década de 1930 ni del antisemitismo latente en Europa desde finales del XIX (González Delgado, M., 2015; Carrier, P., Fuchs, E. y Messinger, T., 2015).

La solución, como indican Brombey y Russell (2012), podría pasar por integrar la cuestión del Holocausto en la línea temática del surgimiento de los Derechos Humanos, como se ha observado en algunos países latinoamericanos, como Argentina (Adamoli, M.

C., 2014). Sin embargo, a día de hoy, estamos ante un planteamiento bastante ambicioso para el contexto educativo español en materia de Historia, sabiendo que la redacción de los manuales escolares se encuentra encorsetada por un rígido currículo, en muchos casos sostenido por intereses políticos e ideológicos.

#### **4.2. El trabajo con fuentes primarias en el aula: testimonios de los testigos directos del Holocausto**

Continuando con el conjunto de herramientas didácticas disponibles para tratar el Holocausto, nos centramos ahora en la cuestión de las fuentes primarias, más en concreto toda la serie de testimonios y documentos con los que contamos para enseñar al alumnado la significación del genocidio sufrido por los judíos. Entre todo este cúmulo de evidencias, podemos distinguir, principalmente, tres grupos diferentes: pruebas gráficas, escritas y, sobre todo, por su importancia y profundidad ética, orales.

Por lo general, este tipo de documentos suele trabajarse en el contexto escolar con los estudiantes a través de actividades planteadas en los propios libros de texto. De esta forma, el enfoque didáctico que se establece al respecto, volviendo sobre el informe de Carrier, Fuchs y Messinger (2015), se limita, sobre todo, al planteamiento de diversos ejercicios basados en cotejar la información proporcionada directamente por el manual, sin instar a una reflexión y un análisis de los materiales. Por si fuera poco, además, recuperando de nuevo las palabras de González Delgado (2015), la cantidad de evidencias de carácter primario disponibles en los libros escolares, ya bien sean imágenes, textos, mapas, gráficos o testimonios orales, es bastante reducida.

Con este propósito, algunos especialistas en la didáctica de las Ciencias Sociales optan por un trabajo más profundo de este tipo de fuentes con los alumnos. En el fondo, si lo que buscamos es aproximarnos lo mayormente posible a la verdad que hay detrás del Holocausto, el único camino disponible es a través de esta clase de documentos. No cabe duda de que gracias a ellos podemos desarrollar una perspectiva fundada sobre una serie de certezas irrefutables.

En este caso, uno de los mejores estudios de los que disponemos es el de Forges (2006). Sobre este trabajo, a pesar de su fecha de publicación, el hecho de haber salido a la luz hace 14 años, no impide que las ideas y las propuestas que sostiene no puedan ser puestas en marcha por los docentes de hoy en día. Considera de gran importancia el uso de imágenes en un contexto escolar a la hora de impartir un tema, más aún en los tiempos actuales, donde los jóvenes han desarrollado una cultura visual sin precedentes. Por esta razón, presenta numerosos materiales para aplicar en las escuelas francesas, aunque, no obstante, también podrían implementarse en nuestro país. Forges nos presenta evidencias gráficas que muestran diversos momentos y actores del Genocidio nazi: comenzando con una mirada al mundo judío anterior a la catástrofe, a través recopilaciones de fotografías llevadas a cabo por Gérard Silvain, Roman Vishniac o Ann Weiss, y llegando al célebre

*Album d'Auschwitz*, publicado por Peter Hellman y reeditado por el Centro *Yad Vashem* en 2002, en el que se recogen imágenes de los campos de Auschwitz-Birkenau. El principal problema que esto suscita responde a la calidad y procedencia de las fotos.

De la misma forma, Forges anima a complementar estas fuentes con el empleo de materiales escritos, entre los que destacan, sobre todo, las cartas y documentos oficiales emitidos por las autoridades para la detención de los judíos. Con este fin, uno de los principales trabajos de recopilación existentes es el de Serge Klarsfeld, a quien debemos la publicación de algunos testimonios bibliográficos como *Le memorial des enfants juifs déportés de France* (1995), *Le calendrier de la persécution des Juifs de France* (1993) o *L'étoile des Juifs* (1992) (Forges, J. F. 2006).

Por último, haremos alusión al tercer tipo de fuentes primarias del que se dispone, esto es, la historia oral, los testimonios directos de los supervivientes de los campos. No hay nadie que mejor pueda transmitir el dolor y el sufrimiento experimentados por los judíos durante el Holocausto que aquellos que lo sintieron en sus propias carnes. La visita de un antiguo deportado a clase, siguiendo nuevamente a Forges, siempre es un momento muy emotivo, dado que a través de sus vivencias construye memoria en los estudiantes, manteniendo el recuerdo de aquellos que no pudieron contarla. Sin embargo, el encuentro debe llevarse a cabo con unos conocimientos previos del contexto y causas del fenómeno, ya que, si los jóvenes no son conscientes de la trascendencia del Holocausto puede resultar incluso contraproducente (Mèlich, J. C. 2001; Forges, J.F. 2006; Payá López, P. 2019). En esta línea, el propio Primo Levi reconocía estar cansado de entrevistarse con alumnos en las escuelas y encontrar reacciones de indiferencia o desprecio ante un hecho que parece lejano en el tiempo. Por si esto no fuera suficiente, también hay que resaltar el cada vez más reducido número de supervivientes vivos o las alucinaciones inherentes al recuerdo de experiencias traumáticas en la memoria humana (Forges, J. F., 2006).

#### **4.3. El uso de la literatura del Holocausto con los estudiantes**

En tercer lugar, otro de los recursos con los que podríamos jugar a la hora de tratar el tema del Holocausto con los alumnos de Secundaria y Bachillerato es la literatura. De la misma forma que otras manifestaciones culturales y artísticas, las obras literarias actúan como reflejo del momento en el que fueron concebidas, siendo una buena representación del contexto en el que se desarrolló el genocidio. Por esta razón, su introducción en las clases de Historia puede contemplarse, junto a otras herramientas, como forma de dar testimonio sobre las condiciones de vida en los campos de exterminio.

De la forma que sostiene Elisa Martín Ortega (Payá López, P. 2019), la literatura del Holocausto nos pone en contacto con la experiencia de lo innombrable. A tal efecto, estrictamente, solo podría considerarse como tal la literatura que escribieron los presos de los campos, si bien el ambiente deshumanizador imperante en los *Lager* nazis hizo que resultara prácticamente imposible componer obras literarias, exceptuando, eso sí, algunas

manifestaciones de literatura popular en forma oral. En cuenta, habría que incluir, por lo tanto, en dicha consideración los testimonios aportados por los supervivientes tras 1945, en los que ponen de relieve el sufrimiento y el trauma de la experiencia; así como los de los descendientes de los antiguos deportados, que, a modo de reparación, rompen el silencio y tratan de evocar en sus obras los recuerdos transmitidos por sus familias.

Entre las distintas posibilidades existentes, una de las propuestas didácticas más interesantes que he podido observar tiene como herramienta principal la poesía sefardí. Esta manifestación literaria, que destaca por su singularidad al no ser un elemento común que suela emplearse en las clases de Historia, puede aportar al alumnado una perspectiva diferente de la que viene estando acostumbrado, siempre y cuando conlleve un trabajo de gran responsabilidad en el análisis e interpretación de los poemas. Siguiendo el artículo de Martín Ortega (Payá López, P. 2019), el uso de la literatura sefardí en las aulas puede llevar a los estudiantes a percibir el horror y el trauma del Holocausto a través de las obras de autoras como Margalit Matitiahu o Violet Mayo Finz. Del mismo modo, también da a conocer la situación y condiciones de las comunidades sefardíes tras el Genocidio, cuyos supervivientes emplean el judeoespañol como elemento de identidad y reivindicación.

Dejando a un lado esta cuestión, los docentes podemos utilizar también otro tipo de obras literarias, más concretamente las memorias de los antiguos deportados. En esta categoría podrían incluirse numerosas composiciones de gran interés pedagógico, como los testimonios de Élie Wiesel en *La noche*, Robert Antelme con *La especie humana* o, incluso los del español Jorge Semprún recogidos en *La escritura o la vida* (Illescas, R., 2004; Forges, J. F., 2006). Sin embargo, pocas alcanzan el significado y la trascendencia de los escritos de Primo Levi.

Volviendo sobre Forges (2006), las obras de Primo Levi constituyen un clásico a la hora de estudiar el fenómeno del Holocausto y una aproximación al mismo se puede realizar desde las aulas. *Si esto es un hombre* o *Los hundidos y los salvados* son ejemplos de las memorias personales del autor, en los que se recoge su experiencia directa en los campos de concentración o bien la reflexión sobre ellos. Por esta razón, la presencia de sus trabajos en las escuelas francesas es casi una obligación en los cursos de Historia. El motivo de este protagonismo reside, sobre todo, en el doble papel que interpreta, como escritor y como testigo, dejando a través de sus palabras el recuerdo de los desaparecidos con un discurso en el que predomina la verdad sin artificios, sin los sesgos de la memoria, y del que también, a raíz de su propia experiencia, se puede percibir la dimensión histórica de la persecución, deportación y asesinato de los judíos (Payá López, P. 2019).

#### **4.4. El cine como recurso didáctico para trabajar el Holocausto**

Continuamos, en cuarto lugar, con el cine. Hoy en día, la proyección de películas y documentales en el aula es una práctica muy extendida entre los docentes de Historia. Se trata, de hecho, de una metodología propuesta en los actuales planes de estudio, como

una forma de combatir a la didáctica convencional de la asignatura, basada de hace tiempo en un aprendizaje memorístico de multitud de datos.

En efecto, podemos ver cómo el uso del cine con los estudiantes conlleva una serie de aspectos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, superando la tradicional visión enciclopédica que se tiene de la disciplina histórica en el campo de la educación. Por un lado, se encuentra el beneficio más evidente, que responde al carácter lúdico del que se reviste el séptimo arte, algo que puede, en última instancia, llevar a un incremento de la motivación y el interés del alumno sobre la Historia. De la misma forma, el cine aparece como una herramienta pedagógica muy efectiva con los adolescentes, debido a su naturaleza visual. Es evidente que la imagen tiene un mayor poder educativo con los jóvenes actuales, sobre todo a raíz del rápido desarrollo de las nuevas tecnologías, convirtiéndolos en un agente activo del aprendizaje (García Bonilla, J. M., 2013).

Ahora bien, esta aplicación del cine en las aulas no siempre tiene por qué reportar beneficios, ya que, entre otras cosas, hay que tener en cuenta varios aspectos a la hora de seleccionar el material cinematográfico que mostrar a los alumnos. Es decir, no cualquier película vale en cualquier contexto. El docente, en este caso, debe ser el responsable de elegir una u otra, dependiendo del perfil de su clase y del objetivo que se persigue con la proyección. Los estudiantes no responderán, así, de la misma forma si el visionado de las obras se realiza con el fin de ilustrar y asentar contenidos, de llevar a cabo debates o, si, por el contrario, simplemente se ha ofrecido como refuerzo premiando una buena actitud del grupo o como relleno de horas de clase una vez finalizado el trabajo programado.

En el fondo, el docente debe ser consciente de que su criterio de selección tiene que comportar un correcto análisis fílmico de la película por parte del alumno, totalmente ajeno a la crítica cinematográfica, dado que lo que este primero busca es una reflexión objetiva frente a la segunda, que, de por sí, presenta una naturaleza más subjetiva. De esta forma, el referido análisis fílmico resulta crucial en nuestro ámbito educativo, al ser un elemento generador de aprendizaje en el alumnado, favoreciendo la unión de contenidos, la relación de conocimientos previos o el debate sobre el fenómeno proyectado.

Por esta razón, como ya se ha adelantado algunas líneas más arriba, se debe tener claro el tipo de obra fílmica que se va a proyectar a los estudiantes. En este aspecto, vamos a centrar la atención sobre los trabajos de Caparrós Lera (1996; 2004; 2007) acerca de las distintas formas de cine histórico con las que contamos. Por lo general, observamos dos grandes grupos que se diferencian por el grado de ficción contenido en la narrativa, así tenemos, por un lado, el cine de no ficción, integrado por los documentales. Frente a esta categoría, existe una segunda, el cine de ficción, dentro del cual se recogen las películas de reconstrucción histórica, las de ficción histórica y las de reconstitución histórica.

Dentro de este último grupo, localizamos varios tipos de películas de ficción con contenido histórico, diferenciadas mínimamente por ciertos rasgos identificativos. De ahí que, las obras de reconstrucción histórica, por ejemplo, puedan ser útiles en el aula para resaltar algunos aspectos propios de la sociedad de un determinado momento histórico, aunque carezcan de una intencionalidad directa de hacer historia. Frente a estas, también tenemos las películas de ficción histórica, caracterizadas principalmente por estar basadas en la vida de uno o varios personajes reales del pasado, dando a través de ellas una imagen idealizada de los mismos por norma general. Finalmente, en cuanto a las de reconstitución actúan como auténticas fuentes de investigación del contexto en el que fueron concebidas. Entre todos los materiales cinematográficos de ficción sobre el Holocausto disponibles, en gran parte con propuestas pedagógicas detrás de organizaciones como *Yad Vashem*, encontramos clásicos como *La lista de Schindler* (1993), *La vida es bella* (1997), *El pianista* (2002) o *El niño con el pijama de rayas* (2008).

Sin embargo, probablemente, el mejor trabajo con recursos audiovisuales sobre el Holocausto se realiza a través de los filmes de no ficción, en especial los documentales. Gracias a ellos, los estudiantes pueden conocer información real del episodio que están tratando, sin enfrentarse a las narrativas fantásticas de inspiración histórica propias de las películas del cine de ficción. En lo que respecta al Genocidio judío, disponemos de dos obras cargadas de un enorme potencial educativo, como son *Noche y niebla* (1955) y *Shoah* (1985). De entre estos dos documentales, la mejor opción para proyectar en el aula es el filme de Claude Lanzmann (*Shoah*, 1985), ya que la obra dirigida por Alain Resnais, publicada en 1955, ha quedado bastante desfasada en relación a la actualidad de los datos que proporciona y el estado de las investigaciones sobre el Holocausto. A pesar de ello, *Shoah* también presenta algunos inconvenientes, que, no obstante, pueden sortearse sin problema alguno. Por ejemplo, en lo que se refiere a la duración del documental, el cual es lo suficientemente largo como para no poder visionar en su totalidad durante las clases (9 horas), se puede solucionar proyectándolo en fragmentos sobre las partes de mayor interés. Del mismo modo, no hay que olvidar que se trata de una obra personal, en la cual se percibe la intencionalidad oculta del autor (Forges, J. F., 2006; García Bonilla, J. M., 2013; Mariana Fernández, M. L., 2015; Payá López, P., 2019).

#### **4.5. El cómic como recurso didáctico para trabajar el Holocausto**

Llegados al quinto apartado de este trabajo, a continuación, se va a desarrollar otra de las herramientas que los especialistas consideran útil en la didáctica del Holocausto y, que, en los últimos años, muchos proponen como metodología para el desarrollo de las competencias y aprendizajes en las Ciencias Sociales. Este recurso es el cómic, a priori, un material cuyo trabajo no se menciona explícitamente en el currículo de Historia, pero que aporta grandes beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por un lado, con independencia de su uso en cualquier asignatura, hay multitud de autores que sostienen el carácter del cómic como un organizador visual, que, gracias a su

naturaleza mixta debido a la combinación de un lenguaje escrito y gráfico, permite a los estudiantes realizar una lectura más sencilla y pausada en la que pueden mantener el hilo conductor de la narrativa principal y retener más fácilmente los contenidos. Además, en conjunción con esto, la introducción de novelas gráficas en las aulas ha demostrado que tiene implicaciones positivas en la actitud del alumnado frente a las clases, puesto que la lectura del cómic resulta más amena que la de otros documentos de mayor extensión, con lo que aumenta la motivación intrínseca y la creatividad (Sánchez Solano, J. 2020).

En otro orden, si nos ceñimos ahora más al respecto de la aplicación del cómic en las clases de Historia, los beneficios de esta herramienta no hacen sino incrementar, dado el potencial que tienen las novelas gráficas a la hora de despertar el interés y la curiosidad de los alumnos, por el estudio de una época o acontecimiento históricos. De esta forma, constituyen una fuente de información más para el estudio del pasado, igual de válida que otras, al aportar una contextualización temporal y geográfica que ningún otro recurso escrito da. Todo ello, siempre y cuando, dicha herramienta sea trabajada correctamente, estableciendo unos objetivos, evaluación y periodización acordes con lo que se pide desde el currículo. Por todo ello, no todos los cómics son válidos (Sánchez Solano, J. 2020).

Hay que saber qué cómic elegir si queremos tratar la Historia a través de ellos, y con más razón a la hora de la enseñanza del Holocausto. Un acontecimiento de tales dimensiones éticas no puede ser mostrado a los estudiantes trivialmente a través de la lectura simple de un cómic, sino que requiere de un trabajo de mayor profundidad didáctica. Es evidente que el empleo de novelas gráficas en el ámbito educativo genera una conciencia histórica en los alumnos, gracias a la cual pueden superar la Historia tradicionalmente fáctica, y obrar en favor de la reflexión y el análisis sobre el conocimiento histórico, descubriendo así contextos y perspectivas que antes desconocían. Del mismo modo, los cómics han mostrado también su potencial como medio de persuasión para transmitir valores éticos y morales, tales como la tolerancia, la empatía o la multiculturalidad (Sánchez Solano, J. 2020).

Viendo los beneficios que tiene el cómic para tratar la Historia del Holocausto, no resulta extraño encontrar entre la comunidad docente múltiples propuestas didácticas que lo integran como principal herramienta metodológica para el aprendizaje. Experiencias así, destinadas al alumnado de Secundaria y Bachillerato, se han desarrollado en varios países, entre ellos España, empleando, sobre todo, dos novelas gráficas, *Maus: diario de un superviviente*, creada por Art Spiegelman en 1991, y *Die Suche*, editado por el Centro Anne Frank en el año 2007. En el territorio nacional, los planteamientos pedagógicos se han centrado en el uso del primero, con los proyectos de Ballester (2003), Aguilera (2011) y, más recientemente, Mosquera (2020) a la cabeza, igual que en el mundo anglosajón. En cuenta, las propuestas de los países germanófonos han priorizado en especial *Die Suche*.

En esta línea, la guía didáctica sobre *Maus* ideada por Ballester en 2003 supone un primer contacto entre el cómic como recurso metodológico y el Holocausto en forma

de unidad didáctica. Sin embargo, aunque ya representa una iniciativa temprana, teniendo en cuenta la fecha en la que se materializó, se echa en falta un mayor nivel de concreción con el currículo, dado que carece de elementos como los objetivos o la evaluación. A este propósito, más elaborada se muestra la propuesta de Aguilera. En este caso, el proyecto planteado partía de un mejor diseño curricular, estableciendo entre otros, por ejemplo, unos objetivos acordes a la legislación educativa y unos métodos de evaluación más claros. El principal problema al que se enfrenta este trabajo no es otro que el desfase legislativo, pues al elaborarse en 2011, está basado en la LOE en lugar de LOMCE, algo que, no obstante, no impide tomar algunos puntos en caso de querer rediseñarlo. En este año 2020, más recientemente, Mosquera ha publicado un proyecto pedagógico para la asignatura de Historia utilizando *Maus*, que representa la propuesta más actualizada sobre el empleo de este cómic para el tratamiento del Holocausto.

No obstante, hay que tener claro que todas las propuestas que hemos visto hasta aquí son teorizaciones realizadas sobre papel acerca del empleo del cómic en las aulas para trabajar el Genocidio judío con los alumnos. Esto quiere decir que a la hora de su puesta en práctica nos enfrentamos a limitaciones que nos pueden llegar a crear un efecto contraproducente en nuestro propósito. Por eso mismo, el principal error que se acusa en los planteamientos metodológicos de los ejemplos que se han mostrado, a pesar de estar correctamente diseñados, es que carecen de elementos tan básicos como la temporización o los objetivos. Además, también es importante el hecho de que todas estas experiencias pedagógicas se limiten al uso de un reducido grupo de novelas gráficas, pudiendo emplear otros cómics distintos para el mismo fin. A pesar de todo esto, la principal complicación a la que nos enfrentamos los docentes cuando empleamos el cómic es el tratamiento ético de un tema tan sensible como el Holocausto y la violencia generada, para lo cual parece que la introducción en las aulas de los cómics como una herramienta didáctica más sigue teniendo una consideración estereotipada, como si fuera un recurso cómico, poco serio. No debemos olvidar tampoco el interés que los estudiantes puedan tener hacia los cómics y su utilidad educativa (Sánchez Solano, J. 2020).

#### **4.6. Conmemoraciones, museos y ‘viajes de la memoria’**

Finalmente, en último lugar, quiero hacer referencia a una herramienta más que puede sernos de utilidad para la enseñanza del Holocausto. En realidad, nos encontramos ante un nutrido grupo de recursos didácticos con cabida en el currículo de Historia, que incluye desde la celebración de conmemoraciones y otras ceremonias en recuerdo de las víctimas, hasta la visita de museos, memoriales e, incluso, la de los propios campos de concentración. Todas propuestas tienen en común una característica única que las hace indispensables, al fundar en los jóvenes un sentido sobre el Genocidio judío, haciéndoles partícipes de la tragedia y el horror, pero al mismo tiempo, formándoles una conciencia ciudadana crítica y comprometida con la tolerancia y la multiculturalidad.

Así las cosas, la proclamación que en 2005 hizo la ONU a través de la Resolución 60/7 reivindicando a los distintos estados miembros su colaboración en la memoria sobre el Holocausto, recogió también la instauración de una fecha conmemorativa para recordar a todos los fallecidos, el Día de la Recordación de las Víctimas del Holocausto, fijada el día 27 de enero, coincidiendo con el aniversario de la liberación del campo de Auschwitz-Birkenau por las tropas soviéticas (Izquierdo Alberca, M.J. 2017). Esta celebración podría ser explotada en un sentido pedagógico por los docentes, dado que fue ideada, en el fondo, para promover entre los jóvenes la empatía y comprensión del pasado, reconociendo al Holocausto como uno de los episodios más trágicos de la historia reciente del ser humano. Sin embargo, al mismo tiempo, también puede ser una oportunidad de futuro, al despertar en sus conciencias la atención sobre otros posibles genocidios, por el respeto de los derechos humanos y la lucha contra el antisemitismo, la xenofobia, el racismo y otras formas de discriminación (Forges, J. F., 2006).

Con este propósito, el Centro *Yad Vashem* o la propia ONU han ideado propuestas con carácter pedagógico orientadas a los jóvenes estudiantes de Secundaria y Bachillerato utilizando actividades muy variadas que incluyen, entre otras, varias herramientas a las que se ha hecho alusión a lo largo de este trabajo, como la proyección de películas, vídeos o documentales, la representación de obras teatrales inspiradas en las memorias de varios supervivientes, la entrevista con antiguos deportados u otros miembros de comunidades judías, o la realización de trabajos de investigación sobre el Holocausto.

Sin embargo, hay otras experiencias que también son recomendables. Es el caso de las visitas a los lugares de memoria, a los campos de concentración y exterminio, que pueden ser muy efectivas para los alumnos, ya que comprenden de forma directa lo que ocurrió allí. El principal problema de estas actividades es, precisamente, el alto coste y preparación que requieren. Por ello, pueden reemplazarse por la visita a museos y otras exposiciones relacionadas con el Holocausto más cercanas y asequibles, que, de la misma forma, también da al alumnado una enseñanza sobre nuestro objeto de estudio.

## Capítulo 5. Conclusiones

Antes de finalizar el trabajo, resulta necesario recapitular y extraer una serie de conclusiones de lo expuesto en las páginas precedentes. Por una parte, podemos observar una situación caótica en el seno de los *Genocide Studies* causada, principalmente, por la caracterización del concepto de Raphael Lemkin. Nos encontramos ante un clima muy polarizado entre aquellos investigadores que optan por considerarlo un término inclusivo, sin unos límites concretos, y aquellos otros más cautos, que se niegan a catalogar como genocidio todos los episodios históricos de violencia colectiva. A todo esto, se le suman también los usos públicos del genocidio. La intensa carga ética y moral del término ha llevado a que sea empleado en diversos contextos para atraer la atención de la sociedad ante determinadas situaciones y actores. Por esta razón, hay especialistas rechazan el uso del concepto de ‘genocidio’ en las Ciencias Sociales a causa de estos debates.

No obstante, hoy en día, la tónica general muestra una continuidad en el uso del neologismo de Lemkin en el ámbito de las CCSS, y con ello, también en la Educación. De esta forma, advertimos como, a través del ejemplo concreto del Holocausto judío, los docentes y alumnos se enfrentan a la cuestión del ‘genocidio’ en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La singularidad de este acontecimiento, que viene determinada por el horror y la destrucción sin parangón de la humanidad que se dio, ha hecho que se recoja en los planes de estudio de numerosos estados del mundo. Sin embargo, por mucho que aparezca en los textos legales, esto no significa nada, tiene que reflejarse en un trabajo real en el aula con los estudiantes, para que estos puedan ser conscientes de los errores del pasado y prevengan su repetición, convirtiéndose en ciudadanos críticos y reflexivos.

Llegados a este punto, hemos podido observar las inmensas opciones disponibles para tratar la cuestión del Holocausto con los estudiantes de Secundaria y Bachillerato, desde la manera más tradicional a través de los libros de texto, hasta otras metodologías ‘novedosas’ como el uso del cómic. Ninguna de las propuestas didácticas ha resultado ser mejor que el resto, teniendo en cuenta que, además, en prácticamente todos los casos son teorizaciones sobre papel. Todas ellas, si se trabajan de forma correcta, pueden resultar efectivas y generar aprendizaje en los jóvenes, incluso se pueden combinar varias tratando de lograr un conocimiento más completo de las distintas perspectivas del Holocausto. No obstante, para alcanzar este propósito hace falta tener un profesorado bien formado en la materia, pues se ha constatado que hay muchos profesionales que no están totalmente capacitados para impartir este tema. La situación no se muestra del todo positiva a este respecto, si bien desde instituciones como *Yad Vashem* se han promocionado numerosos cursos para docentes con el objetivo de superar dicho problema. Entre los ejemplos más

recientes tenemos, por ejemplo, el seminario organizado por la Universidad de Zaragoza el pasado mes de octubre<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Simposio Internacional "Enseñar el Holocausto" (<https://sites.google.com/unizar.es/simposio-ensenar-holocausto/p%C3%A1gina-principal>).

## Referencias bibliográficas

- Adamoli, M. C. (2014). *Holocausto y genocidios del siglo XX: preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ballester, L. (2003). *Guía didáctica Maus*. Palma: Planogràfica Balear SL. Recuperado en:  
[https://www.researchgate.net/publication/260422213\\_Guia\\_didactica\\_MAUS\\_relat\\_d'un\\_survivent\\_d'ART\\_SPIEGELMAN](https://www.researchgate.net/publication/260422213_Guia_didactica_MAUS_relat_d'un_survivent_d'ART_SPIEGELMAN)
- Berenguel Aguilera, I. (2011). Las TIC's y las viñetas: una propuesta didáctica sobre los totalitarismos a través del cómic *Maus*. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 4(8), pp. 42-57. Recuperado en:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2971409>
- Brombey, P. y Russell, S. G. (2010). The Holocaust as history and human rights: a cross-national analysis of Holocaust education in social science textbooks, 1970 – 2008. *Prospects*, 40, pp. 153-173. Recuperado en:  
[https://www.researchgate.net/publication/226020120\\_The\\_Holocaust\\_as\\_History\\_and\\_Human\\_Rights\\_A\\_Cross-National\\_Analysis\\_of\\_Holocaust\\_Education\\_in\\_Social\\_Science\\_Textbooks\\_1970-2008](https://www.researchgate.net/publication/226020120_The_Holocaust_as_History_and_Human_Rights_A_Cross-National_Analysis_of_Holocaust_Education_in_Social_Science_Textbooks_1970-2008)
- Caparrós Lera, J. M. y Alegre, S. (1996). Análisis histórico de los films de ficción. *Cuadernos cinematográficos: Universidad de Valladolid*, 10.
- Caparrós Lera, J. M. (2004). *100 películas sobre historia contemporánea*. Alianza Editorial.
- Enseñar la historia a través del cine de ficción. *Quaderns de cine: Universidad de Alicante*, 1, 2007, pp. 25-35. Recuperado en:  
[http://www.culturahistorica.es/caparros/historia\\_cine.pdf](http://www.culturahistorica.es/caparros/historia_cine.pdf)
- Carrier, P., Fuchs, E. y Messinger, T. (2015). *The International Status of Education about the Holocaust. A Global Mapping of Textbooks and Curricula*. Paris: UNESCO Publishing. Recuperado en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228776>
- Elorza, A. (2012). Genocidios. *Hispania Nova: Revista de Historia Contemporánea*, 10. Recuperado en: <http://hispanianova.rediris.es/10/dossier/10d018.pdf>

Forges, J. F. (2006). *Educar contra Auschwitz: Historia y memoria*. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial.

Foster, S. J. y Burgess, A. (2013). Problematics Portrayals and Contentious Content: Representations of the Holocaust in English History Textbooks. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 5(2), pp. 20-38. Recuperado en: [https://www.researchgate.net/publication/272275601\\_Problematic\\_Portrayals\\_a\\_nd\\_Contentious\\_Content\\_Representations\\_of\\_the\\_Holocaust\\_in\\_English\\_Histor\\_y\\_Textbooks](https://www.researchgate.net/publication/272275601_Problematic_Portrayals_a_nd_Contentious_Content_Representations_of_the_Holocaust_in_English_Histor_y_Textbooks)

García Bonilla, J. M. (2013). *El uso del cine en el aprendizaje y la enseñanza de la Historia. El tema de la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto (4º ESO) a través de la película El Pianista* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Almería, España. Recuperado en: <http://repositorio.ual.es/handle/10835/2026>

González Delgado, M. (2015). Totalitarismos, Guerra y Genocidio: la representación del Holocausto en los libros de texto de Historia en España. En Cagnolati, A. y Hernández Huerta, J. (coords.) (2015). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas*. Salamanca: Fahren House. Recuperado en: [https://www.researchgate.net/publication/303026135\\_Totalitarismos\\_Guerra\\_y\\_Genocidio\\_LaRepresentacion\\_del\\_Holocausto\\_en\\_los\\_libros\\_de\\_texto\\_de\\_Historia\\_en\\_Espana](https://www.researchgate.net/publication/303026135_Totalitarismos_Guerra_y_Genocidio_LaRepresentacion_del_Holocausto_en_los_libros_de_texto_de_Historia_en_Espana)

Illescas, R. (2004). Jorge Semprún: La escritura o la vida. Holocausto y literatura. Actas del XIV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Nueva York, 16-21 de julio de 2001, coord. por Lerner, I., Nival, R. y Alonso, A., vol. 3, pp. 315-322. Recuperado en [https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/14/aih\\_14\\_3\\_037.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/14/aih_14_3_037.pdf)

Izquierdo Alberca, M. J. (2017). Día Internacional de Conmemoración en Memoria de las víctimas del Holocausto y I Jornada en España sobre sus implicaciones educativas. *Boletín del Instituto Español de Estudios Estratégicos (IEEE)*, 6, pp. 33-43. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6130201>

Marco, J. (2012). Genocidio y ‘Genocide Studies’: Definiciones y debates. *Hispania Nova: Revista de Historia Contemporánea*, 10. Recuperado en: <http://hispanianova.rediris.es/10/dossier/10d002.pdf>

Mariana Fernández, M.ª L. (2015). *El Holocausto en la escuela desde la Orientación Educativa: Fundamentos para una pedagogía de la Shoá* (Tesis Doctoral).

Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado en:  
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/671686>

Mèlich, J. C. (2001). *La ausencia del testimonio: Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial.

Mosquera Gente, I. (2020). El cómic en el aula: una experiencia en la clase de Historia. *Revista UNIR: Universidad en Internet*. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/el-comic-en-el-aula-una-experiencia-en-la-clase-de-historia/>

Payá López, P. (ed.). (2019). *Desde las cenizas de Auschwitz: Historia, memoria y educación*. Granada: Editorial Comares.

Pérez Triviño, J. L. (2013). Genocidio. *Eunomía: Revista en Cultura de la Legalidad*, 5, pp. 232-239. Recuperado en: <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/2183>

Rodríguez Serrano, A. (2010). Enseñar el Holocausto. Retos educativos ante lo inefable. *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: Retos y oportunidades de desarrollo de los nuevos títulos en educación superior*: Villaviciosa de Odón, 11 y 12 de julio de 2011. Universidad Europea de Madrid. Recuperado en: [https://www.academia.edu/8223526/Ense%C3%B1ar\\_el\\_Holocausto\\_Retos\\_educativos\\_antel\\_inefable](https://www.academia.edu/8223526/Ense%C3%B1ar_el_Holocausto_Retos_educativos_antel_inefable)

Sánchez Solano, J. (2020). *El uso del cómic como herramienta didáctica para trabajar el Holocausto ¿Qué aporta el conocimiento del mal?* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Zaragoza, España. Recuperado en: <https://zaguan.unizar.es/record/88606?ln=es>

Varas Campillo, R. (2019). *El estudio del Holocausto en la enseñanza secundaria: una aproximación desde la formación en valores* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Cantabria, Santander, España. Recuperado en: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/16801>

## Referencias legales

Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546. Recuperado en <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942. Recuperado en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220. Recuperado en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 7899-8009. Recuperado en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 12886-12950. Recuperado en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de septiembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169-546. Recuperado en <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 105, pp. 12640-13458. Recuperado en <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA2020/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910768820909&type=pdf>

Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 106, pp. 13462-14390. Recuperado en <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA2020/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910897820707&type=pdf>