

Caleidoscopio de categorías o categorías en juego de espejos: tramas testimoniales entre niños y sobrevivientes del holocausto en el espacio escolar

Ana Diamant*
Gabriela Souto**
Mercedes Alonso***

Introducción

La vida en la escuela era hermosa! Y de pronto un día ocurrió algo que ella no pudo entender: no se le permitía más venir [...]. El director la había elogiado hasta hacerla ruborizar. Pero ya todo eso no importaba. (A. L., 1973).

Abordar enseñanzas sobre el holocausto en la escuela, con niños, a partir de testimonios de sobrevivientes que se escolarizaron antes y durante la Segunda Guerra Mundial, es un desafío para el docente, para el estudiante y para el narrador. Pone en cuestión miradas sobre la vida cotidiana, sobre

* Doctora en Ciencias Sociales, profesora titular de la Cátedra de Didáctica General del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología (Universidad de Buenos Aires) y coordinadora de la Sala de Investigadores de la Biblioteca Nacional de Maestros (Ministerio de Educación). E-mail: anadiana@gmail.com.

** Profesora y licenciada en Psicología (Universidad de Buenos Aires); posgrado en la Escuela Clínica de Psicoanálisis (Asociación Argentina de Salud Mental); posgrado de Políticas, Planificación, Gestión y Administración de Instituciones y Servicios de Salud Mental (Asociación Argentina de Salud Mental) – en curso; especialización Docente en Educación y TIC (Ministerio de Educación). E-mail: lic.gsouto@gmail.com.

*** Licenciada y profesora en Psicología (Universidad de Buenos Aires); posgrado en Psicoanálisis (Hospital Dr. Ameghino); especialización en Psicopedagogía Clínica (Universidad de Buenos Aires). E-mail: mechealonso@gmail.com.

conductas “naturales”, sobre categorías de pensamiento y sobre la escuela, recuperada ya como refugio, espacio de formación, de construcción de identidad y hasta de supervivencia, ya como lugar de transgresión, de encuentro clandestino con saberes, actitudes y personas.

Se presentarán avances que surgen de la experiencia de recuperar testimonios de niños que a su vez han interactuado con sobrevivientes quienes les han transmitido sus vivencias infantiles 70 años después, haciendo de la narración una necesidad y una posibilidad reparatoria. Todos, relatores y escuchas enfrentan desgarros que desestabilizan pero imponen evidencias que hacen aprender. Se considerarán aspectos vinculados tanto al recorrido metodológico de la investigación, al contenido histórico, a las maniobras didácticas de mediación, y a las posibilidades de análisis y elaboración de niños y de adultos involucrados.

Entre el adulto que estuvo allí, vio y cuenta y el niño que está acá y escucha, pregunta, relaciona, se urden solidaridades a partir de informaciones y emociones que subvierten habitualidades en categorías tales como *infancia, aprendizaje, lugar del adulto, transmisión de valores, tenencia de objetos, salud, alimentación, evaluación, enseñanza*, que se ven “descolocadas” de las lógicas con que son pensadas y abordadas en la escuela y en la vida cotidiana.

Cómo sostener, desde la propuesta pedagógica y en el pensamiento infantil el juego y la muerte en un mismo escenario? El maestro sabio y la traición en una misma persona? La creación artística y el hambre en un mismo momento? Cómo otorgarle una lógica a la cotidianeidad de la vida en un campo o gueto, atravesados por hambre, desolación y enfermedad?

Estas y otras interpelaciones aproximan a experiencias generalmente naturalizadas por quien las ha vivido y las transmite y a su vez, hace de ellas una enseñanza moral.

La trama entre texto e interpretación puede llegar a límites impensados, lo que obliga al docente a estar en guardia, a hacer valer las necesidades de protección y acompañamiento y al mismo tiempo a ubicar en contexto el relato, en línea con las vivencias y posibilidades analíticas de quien escucha. Impone el cuidado que implica operar con dispositivos de transmisión y de apropiación ideológica en los que confluyen teorías de la representación y políticas de memoria, mediante los que las fechas, los sucesos, los nombres, los conceptos, las ubicaciones, las instituciones y los agentes se hacen propósito de la transmisión por lo menos en dos sentidos: en el de la recuperación del contenido específico y en la prospectiva del mismo.

La escuela y los contenidos de la historia reciente: aproximarse al holocausto

Cuando empecé a ir al jardín hacía mucho frío. Nosotros no estábamos preparados para el frío entonces, especialmente los pies, no teníamos zapatos adecuados. Entonces, mi mamá envolvía los pies con trapos, para que no tenga tanto frío, y con diarios, e íbamos en el barro, caminando, hasta llegar al colegio. Era terrible. Además, no teníamos baños en nuestra casa. Hacía frío y teníamos que ir a la intemperie a un laguito que había ahí para hacer las necesidades. (H. R., 2014).

La inclusión de propuestas de enseñanza sobre el holocausto y otros genocidios a partir de testimonios que dan cuenta de experiencias infantiles, particularmente los que refieren a las posibilidades de sobrevivida en los guetos y campos de exterminio durante la Segunda Guerra Mundial, se transforma en un desafío ético y didáctico para los políticos de la educación, para los docentes y para la comunidad educativa en su conjunto.

Obliga a revisar consideraciones que atraviesan – en clave histórica y en presente – desde la propuesta curricular hasta la actividad de aula, suponiendo un alto impacto emocional para todos los involucrados. Pone en cuestión algunos supuestos teóricos habituales en relación con la organización de contenidos para la enseñanza, con las prácticas de transmisión y con las actividades para el aprendizaje.

Estos supuestos adquieren una relevancia particular cuando se trata de analizar e implementar producciones amparadas en el contexto de un país que registra en su historia reciente un genocidio, que transita la experiencia de la restitución de identidad a hijos de desaparecidos y que ha establecido una política de memoria y un conjunto de acciones concretas que tanto incumben a instituciones del sistema educativo formal – las escuelas – como a otras organizaciones de la sociedad civil. En todos los casos se trata de producciones ideológicas puestas al servicio de objetivos políticos y pedagógicos, en el marco de un conjunto de consideraciones didácticas que desbordan la preocupación por las teorías y prácticas de la enseñanza, que exigen la “intervención” de otras disciplinas del campo de las ciencias sociales, fundamentalmente de la historia, la psicología, la sociología y la antropología, prestando particular atención al impacto de la temática en relación a la constitución

del psiquismo infantil, a las características que asuma el involucramiento del adulto transmisor, particularmente cuando se trata de un docente.

Si “la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en educación [...] cualquier debate sobre los ideales de educación es vano e indiferente en comparación con este” (Adorno, 1966) que para el caso argentino reemplaza “Auschwitz por ESMA, de modo que el texto adquiriera aún más potencia para nosotros” (Feinmann, 2000).

Así es que los conceptos como genocidio, sobrevida, hambre, frío y miedo entre otros, adquieren una especial significación, particularmente cuando son trasladados por un sobreviviente que vuelve a ellos setenta años después de haber transitado la experiencia de estar en los bordes de lo vital, haciendo de la transmisión testimonial un espacio particular de involucramiento tanto para el narrador como para quien escucha, con la inclusión, en el caso del espacio escolar de la mediación de un tercero, el docente. A él se le impone como desafío considerar, para la enseñanza, categorías de análisis “comunes” como jugar, comer, estar protegido por un adulto, tener amigos, ir a la escuela, ubicadas en contextos que las subvierten, las descolocan de las lógicas habituales para ser pensadas.

El texto oral que surge constituye una “marca”, tanto para quien narra como para quien escucha, a partir de la que se construye una historia que presentifica, en este caso, ausencias, dolores, actos heroicos, explicaciones imposibles, en la memoria individual y colectiva, que por transposición se conforman en objetos didácticos para la enseñanza de contenidos con la densidad que plantea la vida en guerra, las migraciones forzadas, la privación de condiciones básicas de sobrevida, con el sostén de otros materiales en formatos diversos.

Los testimonios de sobrevivientes en este caso – puestos en contexto de enseñanza, junto con otros documentos, objetos y libros –, comparten la condición de dispositivo didáctico que permite recuperar vestigios del pasado en el presente, con la particularidad, en el caso del testimonio de referir a acontecimientos implica modos intensos de involucramiento tanto por parte de quienes escuchan como de quienes narran, en temáticas caras a la infancia como en el caso del abandono y de la transgresión a la norma, de la puesta en juego de la relación verdad-mentira, como cuando una testigo-nante recuerda a

[...] ese señor que hizo un pasaporte falso para mí y dijo que a mis hermanos él les va a dar a otro hombre para que los pase [clandestinamente por la

frontera] y él me va a pasar a mí. Me hizo un pasaporte con otro nombre, otro apellido y yo tenía que decir que él es mi papá. (H. R., 2014).

Asumir la importancia de la alteración cognitiva y emocional que significa la incorporación de un contenido que entre en colisión con el encuadre habitual de abordaje pone en cuestión, simultáneamente el modo de la transmisión, la carga semántica, la posición de los sujetos, tanto de quienes transmiten como de quienes reciben, junto a los procesos de enseñar, aprender, evaluar. También la consideración axiológica de los contenidos y las formas de su mediación.

Obliga a incluir la idea de pensamientos múltiples y con multiplicidad cultural (Maimone; Edelstein, 2004), a discutir modelos hegemónicos que interpretan las tomas de decisiones y las condiciones de inclusión social. Admite la necesidad de otros saberes, de construirlos así como la aceptación de diferentes formas de ponerlos en palabras, de sugerirlos, tramitarlos, interpretarlos, organizarlos (Frigerio, 2010) de establecer hipótesis sobre lo extraño, la pobreza, la competencia, la rivalidad, la identidad, la dignidad, la discriminación, el desconocimiento, los límites entre lo valioso, lo autorizado, lo aceptado, lo vedado. Impone ejercicios de retorno constante (Sztajnszrajber, 2007), de cuestionamiento de supuestas verdades y lealtades, de extrañamiento y resignificación como en el caso de registros que proponen la transmisión adulta de imperativos:

[...] no vayas a jugar con los chicos de Rubinstein, porque ahí se insultan y se gritan malas palabras. Vos mejor andá a lo de Zinger, porque ellos son gente de cultura, y allá vas a aprender y vas a ver lo que es la buena lectura. Yo le hacía caso, allá eran más intelectuales, el padre tocaba violín [...] todos quedaron en Rusia, él solo quedó en Polonia, no sobrevivió nadie de ellos. (L. N., 2014).

Contar para enseñar, para que no se repita, para recordar

Me quedaron en la memoria mis libros y mi barquito y toda mi niñez y nada más que lo puesto. Nosotros ya nos imaginábamos entonces [...] nos avisaron previamente que nos van a trasladar a un lugar, no nos dijeron qué lugar. Entonces, había que llevar una cosa chica, si no no dejaban subir al camión. Entonces en mi portafolios... ¿qué entra en mi portafolio? Una muda de

ropa, una toalla, un sweater, un gorro, porque en Polonia sin gorro, y sin echarpe y sin guantes... y bueno, nada más y se llenó. (L. N., 2014).

El texto oral mientras fluye se hace marca en la memoria, en el discurso, en el análisis del pasado, en la relación entre presente y futuro. Que un testigo cuente sobre lo que fue “haber estado allí”, haber visto, haber escuchado, pone a disposición, comparte señales, muchas veces invisibilizadas – e inconscientes – hasta que se dispone de la oportunidad de hablar, momento en el que el presente se refleja en ellas, y las transforma en analizadores para categorías tales como infancia, aprendizaje, lugar del adulto, transmisión de valores, enseñanza de contenidos.

Encontrarse con lo que sucedió, con una circunstancia que pone en evidencia algo de lo que poco se habla, pensado como poco posible, hace huella (Friedlander, 2007); y en términos didácticos hace aprendizaje y genera un campo de interpelaciones y de construcción de representaciones a partir de datos descriptivos o explicativos que juegan con tiempos históricos y emocionales diversos y simultáneos que requieren de mediaciones adultas que un niño de hoy, desde su realidad, pueda entender a otro niño que en otro tiempo y en otro lugar se vio despojado de su infancia:

[...] no más juegos en la casa paterna, ni acogerse a la protección maternal. El lugar del amor y de la amistad fue ocupado por la nueva realidad: una lucha por la existencia, sin reglas ni barreras. El niño perdió el sentido del espacio. Preso entre cuatro paredes, todo su mundo se reducía a ese ínfimo espacio. No existían para él los campos, las extensiones verdes, los paisajes cautivantes. Sólo conocía el desolador panorama de casas, muros y calles. (A. L., 1973).

Cómo pensar, con indicadores “tradicionales” la constitución psíquica o las pautas madurativas de un niño que vio y vivió esta situación:

[...] oíamos los disparos. Tiraban a nuestro cuarto. Se podía suponer que cualquier tiro nos alcanzaría. Hubo un poco de calma y oímos una conversación. Probablemente los alemanes habían elegido nuestro cuarto para repartirse el botín. Se sentía el drindrin de las monedas sobre la mesa mientras se las disputaban. Uno de ellos se había apoyado sobre nuestra pared que cedía ligeramente. Parecía que llegaba el fin. Los puños de Joasia se apretaban. Después el rumor de las botas que se ponían en movimiento.

Los soldados dejaban la casa, la puerta golpeaba. Estábamos callados; si estos se habían ido, podían venir otros” (N. Z. V., 1965).

Cuando un adulto cuenta experiencias infantiles extremas hace que otros participen de ellas, se tramen en ellas, se incluyan en un impulso inmediato, compitiendo con otras necesidades elementales (Levi, 2003). Opera simultáneamente como denunciante y socializador, cuando pone en palabras y hace que un niño escuche:

[...] para mí empieza el hambre. El terrible hambre de cuatro largos años, pero el hambre que puede entender el que únicamente lo vivió. Pero se puede sobrevivir, porque estábamos juntos todavía. El amor de mi familia, el amor de mis primitos, de mis tías, de mis padres, esto me ayudó mientras estábamos en el gueto. Y en el gueto fueron dos largos años donde todavía no era el infierno. Era muy terrible la mortandad infantil, si no había remedios, no había nada. El que se moría, se moría. (L. N., 2014).

Si el proyecto es de enseñar a partir de testimonios, la propuesta didáctica permite enlazar narraciones de primer orden, de los testigos y protagonistas – víctimas en estos casos – y narraciones de segundo orden – del docente en estos casos – que trata de encontrar un sentido a la experiencia de las víctimas (Friedlander, 2007), remodelando el pasado de aquellas en sus propios términos. Hay un propósito de traducción entre pensamiento adulto y pensamiento infantil cuando un sobreviviente recuerda, por ejemplo, que:

[...] hubo una redada y se llevaron prisioneras a muchas personas. Nosotros estábamos en el refugio, debajo del piso. Hacía tanto calor que mamá se desmayó y yo pensé que estaría muerta; quería llorar pero no me lo permitían porque hubiera podido entregar a todos los del escondrijo. Era un ataque al corazón. (A. A., 1965).

Escuchar y procesar son actividades cognitivas y emocionales que jaquean las experiencias y los conocimientos previos, que hacen un trabajo de extrañamiento en la tarea de mantener socialmente vivo el recuerdo del sufrimiento, no sólo en la mente, sobre todo en los afectos, mediante la memoria que se mantiene viva, creando otras memorias, que siempre se renuevan y a veces se desesperan (Habermas, 1996).

Esta oportunidad de transmisión y supervivencia de ideas y vivencias cobra especial importancia tanto para narradores como para receptores cuando se instala en una escuela que vive en momentos y situaciones de cambios acelerados, en los que coexisten temporalidades diversas, formas de relatos variados, posibilidades de registros múltiples, perspectivas personales cambiantes, en las que un relato puede hacer un tiempo de espera y desde el conocimiento o esclarecimiento de un tramo del pasado, operar como transformador de la historia de vida de cada uno de ellos.

Hacer narración que remite a experiencias primarias y a veces naturalizadas obliga al docente a estar en guardia, a hacer valer las necesidades de protección y acompañamiento y al mismo tiempo a rescatar lo esencial del relato, destacando los aspectos que considera valiosos del mismo sin alterarlo, como el caso de la docente que recupera que la sobreviviente

[...] hizo mucho hincapié en todas aquellas cosas o personas que fueron ayudándola mucho, a pesar de haberse quedado sin familia [los chicos] le preguntaban varias veces cómo fue que seguís acá [...] hizo como una introducción bastante importante que me parece que quería empatizar con ellos en el sentido de relatar que tenía la misma edad de ustedes, estaba en la misma que ustedes, estaba deseosa por empezar mi escuela secundaria, estaba llena de proyectos. Pasé una primera parte de una buena vida porque quedé de este lado y entonces nos fuimos para Rusia y si bien al principio la pasé mal porque no entendía nada, después ese ruso a mi me salvó [...] iba tratando de relatar el antes de lo que fue la vida en el gueto y lo que fue la vida en los campos. (I, 2014).

En este tipo de maniobra pedagógica que es fundamentalmente conceptual, las fechas, los sucesos, los nombres, los conceptos, las ubicaciones, las instituciones y los agentes (Postone; Santner, 2003) quedan a disposición de los propósitos de la transmisión privilegiada ya que en estos casos se cuenta aún con testimoniantes que han sido protagonistas y testigos, admitiendo que cada uno de ellos integrará, por inclusión u omisión, una porción de registro que ha resguardado en su memoria, que en adelante ya será patrimonio de saberes compartidos.

El relato del adulto no abandona la dureza ni la escucha infantil pierde inocencia. La transmisión testimonial queda mediada por un conjunto de filtros (Friedlander, 2007), el de la memoria de quien narra (distancia

emocional) el de otros acontecimientos vividos con posterioridad (distancia en el tiempo), el de la transposición que ofrece el relato (distancia espacial) y el de los márgenes narrativos e interpretativos (distancia discursiva) que pertenecen al orden de la historicidad no lógica como en el caso de la sobreviviente que recuerda que:

[...] los maestros nos cuidaban de la guerra [...] de este jardín lo único que me acuerdo es que habían maestras muy buenas, muy cariñosas, y nos explicaban cosas de las plantas, de la vida, de todo. Un poco de la guerra pero trataban de calmarnos para que no estemos angustiados [...]. Y cuando empecé la primaria yo no sabía escribir nada y los chicos que iban, algo sabían. Y a la maestra, yo la miraba. Era una maestra tan linda y escribía en el pizarrón y hacía una letra preciosa, para mí, y yo no sabía escribir. Y yo quería imitarla, pero no podía, hacía palitos, palitos, por un tiempo. (H. R., 2014).

Así la memoria actúa como proceso de socialización y construye un acervo cultural, en la medida en que aparecen, en las representaciones, en los recuerdos heredados contactos entre el presente y el pasado (Reyes Mate, 2003). Al narrar, el testimoniante recrea, explica con nuevas categorías, hace que el pasado se haga comprensible y le da una interpretación ideológica e idiosincrásica. Así, por ejemplo, se hace menos doloroso el recuerdo del maestro que antes prestaba sus libros, era ecuánime en las calificaciones, estimulaba las producciones y cuando

[...] entraron los nazis, el primero en estar sentado como colaboracionista de los nazis, era él. Yo, después, estaba ahí en la fila cuando nos registraron a todos para llevarnos al gueto. Estaba sentado él y cuando yo me acerqué él preguntaba: '¡Apellido, nombre!' y anotaba, porque había que entregar a los nazis la lista de quiénes van a llevar a la otra ciudad, porque nos sacaron de nuestros hogares [...] entonces, cuando yo me acerqué, no levantó la cabeza – si yo era una niña todavía –, no levantó la cabeza, me anotó y me mostró con la mano que pase. Le dio vergüenza levantar la cabeza para mirarme porque él sabía cómo me llamo y cuántos años tenía. Siempre recuerdo esto y el dolor que sentí en aquel momento es difícil de explicar. (L. N., 2014).

Testimoniar es una forma de decir aquí estoy, allí estuve (Levinas, 1993) y posicionar al otro que está acá pero no estuvo allá. Así las experiencias de

otro adquieren un potencial actual y una productividad social que ayudan a entender el presente, asumiendo fragmentos del pasado que pueden ser incorporados o silenciados, reelaborados y confrontados a la luz de posicionamientos ideológicos, culturales, generacionales, históricos.

El testimonio traslada la escucha, lo pone en situación de incomodidad y si se trata de un niño, escuchando la historia de un adulto que remite a hechos autorreferentes, le hace cuestionar sus vivencias naturalizadas, como cuando se encuentra con un relato que remite a situaciones tan comunes como ir a la escuela, pero en condiciones extremas:

[...] cuando empecé a ir al jardín hacía mucho frío. Nosotros no estábamos preparados para el frío entonces, especialmente los pies, no teníamos zapatos adecuados. Entonces, mi mamá envolvía los pies con trapos, para que no tenga tanto frío, y con diarios, e íbamos en el barro, caminando, hasta llegar al colegio. Era terrible. Además, no teníamos baños en nuestra casa. Hacía frío y teníamos que ir a la intemperie a un laguito que había ahí [...] para hacer las necesidades. (H. R., 2014).

Se aprende del contenido del relato y de la posición del relator por interacción entre el recuerdo, la proposición expositiva y el impacto que produce tanto la auto percepción por parte de quien narra como la recepción de la narrativa, urdiendo una madeja que trama relaciones y tensiones entre hechos y acontecimientos, asumiendo que no hay prácticas ni estructuras individuales y sociales que en la producción de representaciones no produzcan contradicciones o por lo menos enfrentamientos, desde los que ya individuos, ya grupos otorgan sentidos propios a los contenidos de la transmisión.

No sólo son víctimas del holocausto, de los genocidios, quienes estuvieron en el frente de guerra, en el gueto, en el campo de concentración, los que llegaron hasta la puerta de las cámaras de gas. Son víctimas del holocausto y de los genocidios, aquellos que se movieron en el escenario de una vida casi “normal”, de la retaguardia. Como la hoy mujer – niña entonces – que cuenta del jardín, de la maestra, cómo recorrió diez ciudades en cinco años, cuántos kilómetros hizo en un carro arrastrado por su madre, con su padre en el frente, con una carta que dice que su padre murió, con una reconstrucción familiar en torno a que ese padre ya no está, y con la inesperada reaparición del padre.

Entre relato y escucha, se ponen en cuestión desde la estructura psíquica de un niño y desde la responsabilidad de la escuela mediada por un adulto

docente, imágenes en espejo, caleidoscopio, que generan y devuelven posiciones que desubican y reubican a unos y a otros a partir del contenido. Obliga a toma de posiciones no sólo a las personas, también a la estructura educativa en su conjunto ya no sólo a partir de la decisión de abordar el tema, también en relación con los cuidados que impone su tratamiento.

La participación en intercambios dialógicos invita al encuentro con diferentes vivencias, perspectivas y posicionamientos que interpelan y permiten desnaturalizar experiencias e interpretaciones, promoviendo un trabajo permanente de resignificación de los sucesos narrados de acuerdo a las características singulares de cada sujeto. Así el testimonio – que es un recurso pedagógico – y la transmisión, y la visión de los acontecimientos, establecen hitos de debate, explicaciones que enriquecen o rebaten conocimientos, tradiciones, mitos, desde historias que se asumen como inacabadas, y que se transforman en otras.

Los testimonios en la escuela propician el diálogo entre sus actores, y es en estos intercambios en los que es posible promover la reflexividad y el pensamiento crítico, a partir del relato narrado se enriquecen las producciones de maestros y niños, lo cual da lugar a una potencial complejización de los procesos de elaboración de los sujetos involucrados (Schlemenson de Ons, 2001).

Escuchar para aprender: explicar lo inexplicable

El primer día después de la llegada de la carta lo supo con certeza: ahora todas mirarían hacia su lugar desocupado y hablando en susurro dirían que no está enferma sino que es judía y por eso no puede venir. No llora el primer día. ¿Por qué iba a llorar, si había ocurrido algo que ella no podía entender? No es posible, no has hecho nada y de pronto te encuentras expulsada de la escuela. También el director sabe muy bien que no es posible. Él adjuntará a la comunicación escrita a máquina una carta de su puño y letra diciendo que lo siente mucho, pero no podrá modificar la orden. (A. L., 1973).

Recuperar, reconstruir y transmitir la historia reciente surge de una pregunta que no cesa en su insistencia ¿cómo fue posible? (Franco; Levín, 2007). Se trata del retorno permanente de un interrogante que intenta bordear lo escasamente imaginable, los límites de la representación y que desafía a quien narra y a quien escucha a sostener una diversidad de preguntas, a

dejar surgir junto a la palabra el vacío que no puede clausurarse con una respuesta única, sino que potencia la emergencia de múltiples sentimientos y sentidos.

Para el testimoniante, la palabra es una posibilidad de resignificar lo vivido y de hacer presente aquello indecible sobre lo acontecido, entre emisores y receptores de aquellos relatos se produce una construcción simbólica que construye identidades de manera solidaria, con las condiciones que impone el contexto, en este caso, el ámbito escolar.

Los textos narrativos orales transmiten además de datos e interpretaciones, tonos, gestos, silencios, rupturas o quiebres en el discurso – sentidos actuales vinculados al propio relato, al paso del tiempo, a las valoraciones que de ellos se haga y al contexto cultural y epocal en que se recuperan.

Quien narra, actualiza en ese acto un pasado que no está hecho sólo de representaciones individuales y de discursos socialmente construidos, también hay marcas en el cuerpo, que alimentan vivencias y recuerdos personales rememorados en primera persona (Franco; Levín, 2007), quienes escuchan construyen sentidos sobre el pasado, se vinculan con la historia mediante una dimensión individual y subjetiva, se apropian del relato, lo reproducen y lo transforman de acuerdo a las resonancias más íntimas y singulares, en el diálogo entre pares y adultos todos se constituyen intersubjetivamente y se afilian a una misma historia.

La división del adulto que transmite se evidencia en la contradicción interna, en la escansión entre el motivo de su presencia, aquello que no debe ceder en su relato y la dificultad que se impone en la escucha por el dolor que conlleva: “Yo no les tengo que estar contando esto, pero se los tengo que contar. No debería contarles esto... pero se los tengo que contar” (L. N., 2014).

Las escenas relatadas se pueblan de imágenes para quienes escuchan, lo conocido, lo esperable, los ritmos de la cotidianeidad naturalizada en un niño de doce años quedan sacudidos, conmovidos por todas las formas de aniquilamiento que se suceden en las anécdotas: el despojo, los traslados, el hambre, los lazos sociales interrumpidos, la expulsión de la escuela, la destrucción de los cuerpos.

El exceso, lo imposible de procesar, de creer o imaginar aparece en el discurso de los chicos de diversos modos, palabras sueltas, renuencias a recordar, dolor, bronca, angustia o molestia.

Los adultos sobrevivientes relatan con un modo en el que el lenguaje no alcanza (Naymark, 2009). En sus testimonios, además de palabras hay gestos,

hay silencios, hay emociones, hay excesos difíciles de aprehender frente al horror de los hechos vividos y que ahora son relatados.

Contenido y forma de la narración, a su vez, producen un impacto emocional en el otro, el que escucha, que además, como en el caso de esta experiencia, es un niño, que puede sobrepasar los umbrales de tolerancia (Naymark, 2009).

Uno de los niños entrevistados, que escuchó el testimonio, ante la pregunta sobre el recuerdo de lo que han presenciado, expresa:

[...] me acuerdo que contaba lo de... lo de que vio como caía como una bomba o algo así... era raro, no lo terminé de entender pero era algo así, me pareció así como, no se... impactante. [...] me molestó y como que mi cerebro lo borró, y me acuerdo también que habíamos leído, que no era justo de ese momento... una nena tenía un pan y una persona pasó corriendo y se lo sacó y la nena volvió llorando. (II, 2014).

Otro recuerda que “[...] la verdad lloré casi todo... cuando empezó fue horrible... nos mostraba el tatuaje, eh lo que sentí yo fue como tristeza pero al mismo tiempo me sentí bien por ella por todo lo que pudo hacer y sobrevivir a algo tan fuerte” (III, 2014).

También está quien reconoce que “por un lado me puse triste y en un momento me fui porque me angustié mucho y por otro lado me puso contenta que pudo sobrevivir, que muchos no pudieron” (IV, 2014).

En estos registros de la escucha del testimonio, se impone el impacto de una bomba, del hambre, de las marcas del cuerpo, a partir de que las mentes se identifican, reconstruyen el horror, y promueven verse allí, en la escena de lo imposible, “percibiendo la degradación humana a la enésima potencia” (Levín, s.f., p. 1).

El psiquismo infantil y también el adulto, funciona a modo de autorregulación constante y ante un estímulo que resulta amenazante responde utilizando mecanismos defensivos para protegerse de una posible desestabilización o desequilibrio. Procura evitar el desborde de angustia aunque no siempre lo logre. A su vez, actúa para disminuir el dolor ante lo que le resulta insostenible a través de estrategias para “aminorar lo traumático imposible de asimilar” (Levín, s. f., p. 1). Es así que se ponen en funcionamiento mecanismos defensivos tales como la represión, negación o evitación.

En el caso de estos niños, también la represión se evidencia en el no poder recordar aquello de lo que fueron testigos en la narración. Sin embargo,

persisten las impresiones emocionales que han dejado las palabras como resto y que son nombradas por ellos como “tristeza”, “angustia”, “horrible”, “impac-tante” ante la imposibilidad de interpretar lo ininterpretable (Naymark, 2009). A la vez, recuperan la idea de “sobrevivir”; tal vez como algo reparato-rio ante el estrago de la muerte y lo funesto de los hechos.

Del contenido que se presenta como inexplicable se aprende no sólo el horror, lo que no debería volver a suceder, el “nunca más”. También se aprende sobre el compañerismo, la solidaridad, los pactos que no se violan, las lealtades, la heroicidad de algunos sus protagonistas (Destouet, 2010) y sobre el amor filial, el valor de la protección, la posición del adulto provee-dor, la posibilidad de las transacciones y la simultaneidad de estímulos, como cuando una de las alumnas recuerda que Lea

[...] sentía miedo, pero también buscaba todo lo posible para que su familia esté bien. Me acuerdo que contaba que cambiaba comida por abrigo y eso para que la familia este bien y los demás también, les daba comida a los nenes me acuerdo que decía. (IV, 2014).

Otra alumna recupera que

[...] también contó que había veces que adentro de los campos de concen-tración encontraba personas que la ayudaron a sobrevivir [...]. Había una médica... que ella, Lea, se había lastimado el pie y había una médica que la tenía en el hospital y cuando venían los nazis elegían a todas las personas que iban a mandar a los campos de exterminio y entonces la médica para que no la maten la dejaba ese día, la llevaba a la casa y se pasaba toda la noche en la casa y a la mañana siguiente volvía para que no la eligieran a ella. [...] después me acuerdo que la mamá la ayudó a hacerse pasar por una mujer mayor, para que no la mandaran a los campos de exterminio. (V, 2014).

En uno de los niños entrevistados el registro que sobrevivió es el del recuerdo de

[...] que ella decía que se las llevaron a un campo de concentración y estaba con su mamá y con otras chicas en un camión y creo que la tía le había dicho que corra y en vez de ir al campo de exterminio se fue al de concentración. [...] que una doctora la salvó, la sacó de ahí y la mandó a trabajar en una

fábrica creo. [...] que sacaba en los bolsillo pan de los empaques y se los llevaba creo que era su tía. [...] después creo que la mandaron a... si a la marcha de la muerte o algo así, y con mucha nieve y justo ahí las salvaron. (VI, 2014).

Otra de las escuchas recupera la parte del relato en la que contó

[...] que fue a un gueto y que ella se había lastimado la pierna y fue a un hospital no [...] contó que era como la antesala de la muerte porque como que si veían que estabas muy lastimado los nazis pensaban como que ya no servías entonces a ella la iban a mandar al campo de exterminio pero la doctora la cambió de lista y la puso en el campo de concentración como para que tenga más oportunidades de sobrevivir. (VII, 2014).

Para otra de las alumnas, el recuerdo remite a que

[...] en un momento se lastimó la pierna creo, y fue... tuvo que ir a la enfermería que ella decía que era como la antesala de la muerte ya que no había mucha posibilidad de que después salieras de ahí, pero conoció a una enfermera que creo que era del mismo lugar que ella o algo así, entonces la enfermera la cuidó durante mucho tiempo para, cuando había que ir a exterminarlos ella la sacaba de la lista o la cuidaba y le daba trabajos en una fábrica para que pudiera seguir viviendo. (VIII, 2014).

Notoriamente casi todos los niños rememoran un mismo tramo del testimonio, pero cada uno lo recuerda con su impronta, construyendo su propia versión.

Todos, a su modo coinciden en el relato del trauma físico, en la existencia de una “heroína” que salvó a la sobreviviente en la “antesala de la muerte”, en la necesidad de proveerse de alguna manera de alimentos, en la presencia de algún adulto que funcionó como guía o como protector.

Así se manifiestan, por ejemplo, los rastros de humanidad en la solidaridad, ubicados en la figura de la doctora; ante la deshumanización de los hechos acontecidos o las complicidades para garantizar la sobrevivencia.

Estas marcas se han hecho contenido didáctico implícito y explícito, aprendidos del texto oral, del corporal, de los silencios, de la actitud del narrador (Diamant, 2014).

Constituirse en contenido y dispositivo didáctico, hacer de lo explícito y también de lo implícito un producto sofisticado con finalidad pedagógica es el resultado de una compleja síntesis de registros, estilos de traslado y maniobras cognitivas y emocionales a partir de las que cada narrador incorpora lo suyo a un repertorio que por socializado, no hace que se pierdan sus trazas particulares. Delimita un escenario y un argumento que podrá ser habitado luego por otros actores. Enriquece lo fáctico desde lo que lo fáctico revela.

La mediación pedagógica del docente aparece en el relato de segundo orden que plantea la directora de la escuela cuando sintetiza los propósitos de enseñar destacando que

[...] para ella [la testimoniante] era importante que ellos [los alumnos] supieran, que ella fue encontrando ayudas en su recorrido, que no fue una cosa de... heroica personal, que quería que ellos se quedaran con esa impresión [...]. Ella hizo mucho hincapié en esto, en todas aquellas cosas o personas que fueron como ayudándola mucho a pesar de haberse quedado casi, casi no, sin familia, este, porque ellos le preguntaban varias veces cómo, cómo fue que seguís acá. (I, 2014).

A partir de la recuperación discursiva realizada por los niños, la traza, destaca el propósito de la testimoniante y también de la propuesta de enseñanza planteada por los docentes.

Al hacer de una narración un contenido pedagógico que apela a experiencias primarias y a veces naturalizadas se establece una enseñanza moral. La escucha y la interpretación pueden llegar a límites impensados, lo que obliga al docente a estar en guardia, a hacer valer las necesidades de protección y acompañamiento y al mismo tiempo a ubicar en contexto el relato en línea con las vivencias de quien narra.

Considerar a los testimonios como objetos didácticos para abordar, en perspectiva histórica y educativa, temas con la densidad que plantea el Holocausto, la vida en guerra, las migraciones forzadas, la privación de condiciones básicas de sobrevivencia, en el marco de la tarea escolar no sólo destaca el valor sorprendente del recurso y el lugar de la memoria como un arma de combate (Halbwachs, 1997) sino que pone a la vista por lo menos dos líneas reflexivas de enfoque pedagógico: la que hace centro en la reivindicación y el protagonismo de quien narra y la que lo hace en relación con los propósitos de uso (Diamant, 2014).

Así se impone la necesidad de interpelar a los efectos de la interpretación, al testimonio desde lentes que miren, además de lo hasta aquí señalado en relación con los impactos cognitivos y emocionales – por lo menos – en perspectiva etnográfica, histórica y transversal.

Desde la propuesta etnográfica, se destaca la posibilidad de incorporar historias de vida de testimoniados poco o nada familiarizados con la cultura escrita, la incorporación de canciones y la riqueza de los estilos comunicacionales.

La configuración histórica, en relación con el pasado reciente, permite hacer foco sobre acontecimientos particulares, fenómenos de integración o de discriminación, indagaciones sobre eventos, mentalidades, ideas.

La matriz transversal brinda la ocasión de volver sobre los mismos tópicos, incluyendo el efecto de creencias, comportamientos, actitudes que en su conjunto contribuyen a humanizar conmemoraciones, revalorizar patrimonios materiales e inmateriales y fundamentalmente a desarrollar una práctica cultural democratizadora, incorporando al pasado no sólo en lo hecho, sino, fundamentalmente en lo por hacer.

Con estas consideraciones se fortalece la idea de que lo característico de las memorias individuales es que posibilitan acceder no sólo a la reconstrucción de hechos del pasado sino a subjetividades y experiencias, al simbolismo y al deseo (Portelli, 1991).

En este sentido, varios de los niños entrevistados recuerdan un fragmento del testimonio que marca una ruptura en la vida de quien relata.

Ella nos contó que, nos empezó contando como que ella estaba muy contenta porque iba a empezar la escuela un día y que de repente cayeron bombas... creo y ella dice que se le cayó la maleta con todos sus sueños que ella llevaba en la mano y se quedó muy triste ella [...]. Esa maleta era, era una maleta de ella que la llevaba como ahora llevamos la mochila con todas las cosas y cuando cayeron bombas en su escuela, ella estaba muy contenta que iba a empezar, había hecho un curso muy difícil, estaba muy contenta porque había entrado y cayeron bombas en su escuela y dice que se le cayó como la maleta de la mano también y que con la maleta se le cayeron todos sus sueños de ir a la escuela y aprender. (VII, 2014).

El relato sobre la escuela y situado en la escuela afecta la narración y reconstruye la experiencia pasada para ese auditorio, tomando en consideración diferencias de género y de generaciones.

Teniendo en cuenta lo traumático, como aquello que siempre es actual por su falta de trama asociativa, de algún enlace posible con la palabra, se destaca la importancia del tiempo y el decir como espacios de elucidación que posibilitan la inscripción, por más que diferida, de una cierta imposibilidad en el pensar que, no obstante, se propaga y deja marcas en los sujetos (Sneh, 2012), expresado en frases como “[...] y contó cosas fuertes que uno no se puede imaginar de tan tan loco. [...] contaba historias que le pasaban adentro del gueto, adentro de los campos de concentración y cómo pudo escapar. [...] contó que cuando una vez estaban yendo, la llevaban al campo de concentración, la tía se había desmayado y el tío pidió agua y lo mataron y escuchaba como el ruido del vaso iba por las vías”, o en registros que refieren a que “a ellas les cortaban el pelo y ella estaba delante de la tía, a ella la raparon primero y cuando caía el pelo de la tía era rubio [canoso] y la tía era bien morocha y era porque estaba tan estresada porque no estaba con sus hijos que se había vuelto rubia [canosa] en, como dos o tres semanas” (IX, 2014).

Establecer en la escuela espacios para abordar las consecuencias de catástrofes sociales en el marco de la historia reciente, a causa de procesos autoritarios, discriminatorios, de segregación de marginación otorga la posibilidad de pensar en las condiciones, los modos y los resultantes de fenómenos que desarticulan las relaciones sociales, que cambian los códigos de interacción, que instalan el miedo en vez del sostén en la relación con el “otro”, que invierten el orden de la ley por el discurso único y dominante (Kaufman, 1998).

Habilita la oportunidad de revisar la alteración de las transferencias intergeneracionales, el ejercicio de los roles, la relación entre mentiras y verdades, en tanto el adulto ocupa posiciones que transpone los lugares asignados a proteger, a entregar, a nutrir. Se perfilan los sujetos que degradan, humillan, arrasan el nombre y numeran con propósitos que van por fuera de lo moralmente inobjetable.

Al mismo tiempo, proponen fronteras borrosas, relativizan límites que hacen pensar en perspectivas éticas, históricas, antropológicas, cómo una situación de mentira impuesta puede salvar una vida y sólo mucho tiempo después puede ser comprendida, como en el caso del recuerdo

[...] que nos contó que estaba por ir a un campo de concentración o algo así... o a una cámara de gas y una señora le dijo ¿cuántos años tenés? Y ella dijo tengo quince... ay me pongo mal!... Y la señora le dijo: no, tenés dieciséis, y ella dijo: no tengo quince, no, dieciséis! Andá para allá y se fue. (X, 2014).

La explicación de que “la señora que anotaba los nombres le dijo: desde ahora tenés dieciséis, para que se quede en el [campo] de concentración” en lugar de ir al de exterminio, y que pudiera sobrevivir permite analizar instancias en las que la linealidad de la vida y las conductas cotidianas se desvanecen, pone en evidencia cómo en situaciones de riesgo, las valoraciones se relativizan invitando a tomar postura, pero, con la necesidad de que el adulto mediador docente oriente el ejercicio de la contextualización.

En el mismo sentido funciona, de acuerdo al testimonio de la directora, la

[...] escena que ella relata de cuando le preguntan la edad, le gritan y Lea dice: me trataron mal, me gritaban y me decían no, no! Tenés tanto y yo después entendí – pero después de un tiempo – que me salvaron la vida. Porque en el momento cuando yo quería insistir con que tenía quince la persona que me estaba, que estaba anotando, claramente me salvó [...] a los gritos y con un muy mal trato pero... (I, 2014).

El testimonio como forma de transmitir, actualiza, vincula tiempos y experiencias, trae el pasado al presente en perspectivas y significaciones actuales, permite conocer pero también interpelar, interpretar, valorar.

La rememoración de las marcas traumáticas es más que un tributo ético al pasado; su relato, transmisión y análisis son movimientos con perspectiva de presente (Kaufman, 1998) y perspectiva pedagógica.

De acuerdo con la premisa de que todo lo que promueve el desarrollo de la cultura trabaja también contra la guerra (Freud, 2001), crear un espacio en la escuela, en el que pueda desplegarse la memoria a través del testimonio es ofrecer dispositivos y desarrollos didácticos que permitan comprender lo sucedido, lo inexplicable o lo imposible de aprehender en el marco de experiencias de alta intensidad emocional en las que el adulto tiene un rol y una importancia trascendente.

Enseñar así la historia reciente, dimensiona la distante, constituye, además de un acto de resistencia al olvido, una tarea concreta, contenida en afectos, sostenida con las palabras que en su esfuerzo por dar un marco, intentan inscribir un límite al horror (Sneh, 2012).

En este sentido, la escuela y su posición histórica frente a las historias, es un punto de intersección entre el pasado, el presente y el futuro desde el que se posibilita, la tramitación del trauma, amparado en el relato de la experiencia vivida, promoviendo procesos subjetivos de significación a través de los

cuales los sujetos construyen su identidad, se inscriben en una continuidad y se proyectan al futuro. Es así que hablar del holocausto y otros genocidios en la escuela, “adquiere un sentido desde la crítica [...] desde lo que quedó trágicamente vencido, en las huellas de lo humano doliente” (Casullo, 1999).

Referencias

ADORNO, T. *Programa radial*. Berlín: Radio de Hesse, 1966.

CASULLO, N. El último narrador. In: FRIGERIO, G.; POGGI, M.; KORINFELD, D. (Comp.). Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

DESTOUET, O. *Cómo transmitir en el aula experiencias extremas*. 2010. Disponible en: <<http://www.yadvashem.org/yv/es/education/articles/pdfs/destouet2.pdf>>. Acceso en: 4 dic. 2015.

DIAMANT, A. *La lectura fue mi salvación, los libros me abrieron un mundo mágico, los maestros nos cuidaban de la guerra: testimonios reparatorios sobre experiencias de aprendizaje de sobrevivientes del holocausto*. Córdoba: Asociación de Historia Oral de la República Argentina, 2014.

FEINMANN, J. P. Adorno y la ESMA. *Página 12*, Buenos Aires, 2000. Disponible en: <<http://www.pagina12.com.ar/2000/00-12/00-12-30/contrata.htm>>. Acceso en: 20 dic. 2015.

FINOCCHIO, S. Entradas educativas en los lugares de la memoria. In: FRANCO, M.; LEVÍN, F. (Comp.). *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

FRANCO, M.; LEVÍN, F. *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

FREUD, S. ¿Por qué la guerra? Einstein y Freud. In: ETCHEVERRY, J. L. (Trad.). *Obras completas: Sigmund Freud*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001. v. 22, p. 187-198.

FRIEDLANDER, S. (Comp.). *En torno a los límites de la representación: el nazismo y la solución final*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2007.

FRIGERIO, G. *Curiosenado* (saberes e ignorancias). In: FRIGERIO, G.; DIKER, G. *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2010.

HABERMAS, J. *Textos y contextos*. Barcelona: Ariel, 1996.

HALBWACHS, M. *La mémoire collective*. París: A. Michel, 1997.

JELIN, E. La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado. In: FRANCO, M.; LEVÍN, F. (Comp.). *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

KAUFMAN, S. *Sobre violencia social, trauma y memoria*. Trabajo presentado al Seminario sobre Memorias de la Represión, Montevideo, 1998.

LEVI, P. *Si esto es un hombre*. Buenos Aires: El Aleph, 2003.

LEVINAS, E. *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós, 1993.

LEVÍN, E. La Shoá y la complejidad de su transmisión: el ser humano des-humanizado. [s.f.]. Disponible en: <http://www.yadvashem.org/yv/es/education/articles/pdfs/article_levin.pdf>. Acceso en: 14 dic. 2015.

MAIMONE, M.; EDELSTEIN, P. *Didáctica e identidades culturales: acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires: Editorial Stella, 2004.

NAYMARK, D. *Trauma, memoria y silencio: lazos familiares y transmisión: hijos y nietos de sobrevivientes como testigos indirectos de la Shoá*. 2009. Disponible en: <http://www.yadvashem.org/yv/es/education/articles/pdfs/diana_naymark2.pdf>. Acceso en: 14 dic. 2015.

PORTELLI, A. Lo que hace diferente a la historia oral. In: SCHWARZSTEIN, D. (Comp.). *La historia oral*. Buenos Aires: CEAL, 1991.

POSTONE, M.; SANTNER, E. *Catastrophe and meaning: the holocaust and the twentieth century*. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.

REYES MATE, M. *Memoria de Auschwitz: actualidad moral y política*. Madrid: Trotta, 2003.

SCHLEMENSON DE ONS, S. *Constitución psíquica y espacio escolar: la narración como activador de la complejización simbólica, tendencias y perspectivas*. Tesis (Doctorado en Psicología) – UBA, Buenos Aires, Argentina, 2001.

SNEH, P. *Palabras para decirlo: lenguaje y exterminio*. Buenos Aires: Paradiso, 2012.

SZTAJNSZRAJBER, D. Hacia un judaísmo sin dogmas. In: SZTAJNSZRAJBER, D. (Comp.). *Posjudaísmo: debates sobre lo judío en el siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

TRAVERSO, E. Historia y memoria: notas sobre un debate. In: FRANCO, M.; LEVÍN, F. (Comp.). *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Fuentes orales

Testimonios de sobrevivientes de campos de concentración y de la retaguardia

A. A. [varón sobreviviente de campo de concentración]. [1965]. Entrevista de archivo. Traducción del idish. Recogido en 1965.

A. L. [varón sobreviviente de campo de concentración]. [1973]. Traducción del polaco. Recogido en 1973.

H. R. [mujer sobreviviente de la retaguardia, 78 años]. [2014]. Entrevistadoras: Ana Diamant y Mercedes Alonso. Buenos Aires, 2014.

L. N. [Mujer sobreviviente de Auschwitz, 87 años]. [2014]. Entrevistadoras: Ana Diamant y Cristina Antonelli. Buenos Aires, 2014.

N. Z. V. [varón sobreviviente de campo de concentración]. [1965]. Traducción del polaco. Recogido en 1965.

Testimonios orales de alumnos de séptimo grado y de la directora de la Escuela Primaria del Instituto Sarmiento – Sholem Buenos Aires

I [B. Z. – Directora]. [ago. 2014]. Entrevistadoras: Ana Diamant, Mercedes Alonso y Gabriela Souto. Buenos Aires, ago. 2014.

II [F. – Alumno]. [ago. 2014]. Entrevistadoras: Ana Diamant, Mercedes Alonso y Gabriela Souto. Buenos Aires, ago. 2014.

III [L. – Alumno]. [ago. 2014]. Entrevistadoras: Ana Diamant, Mercedes Alonso y Gabriela Souto. Buenos Aires, ago. 2014.

IV [L. – Alumno]. [ago. 2014]. Entrevistadoras: Ana Diamant, Mercedes Alonso y Gabriela Souto. Buenos Aires, ago. 2014.

V [A. – Alumno]. [ago. 2014]. Entrevistadoras: Ana Diamant, Mercedes Alonso y Gabriela Souto. Buenos Aires, 2014.

VI [V. – Alumno]. [ago. 2014]. Entrevistadoras: Ana Diamant, Mercedes Alonso y Gabriela Souto. Buenos Aires, 2014.

VII [C. – Alumno]. [ago. 2014]. Entrevistadoras: Ana Diamant, Mercedes Alonso y Gabriela Souto. Buenos Aires, ago. 2014.

VIII [N. – Alumno]. [ago. 2014]. Entrevistadoras: Ana Diamant, Mercedes Alonso y Gabriela Souto. Buenos Aires, ago. 2014.

IX [J. – Alumno]. [ago. 2014]. Entrevistadoras: Ana Diamant, Mercedes Alonso y Gabriela Souto. Buenos Aires, ago. 2014.

X [C. – Alumno]. [ago. 2014]. Entrevistadoras: Ana Diamant, Mercedes Alonso y Gabriela Souto. Buenos Aires, ago. 2014.

Resumen: El presente trabajo aborda las enseñanzas sobre el holocausto – y la posibilidad de hacerlo extensivo a otros genocidios – en la escuela, con niños, a partir de testimonios de sobrevivientes que se escolarizaron antes y durante la Segunda Guerra Mundial. Se ponen en cuestión miradas sobre la vida cotidiana, conductas “naturales”, categorías de pensamiento y la escuela – esta última recuperada como refugio, espacio de construcción de identidad, como lugar de transgresión, de encuentro clandestino con saberes y personas. Se presentarán avances que surgen de la experiencia de recuperar testimonios de niños que han interactuado con sobrevivientes quienes les han transmitido sus vivencias infantiles setenta años después, haciendo de la narración una necesidad y una posibilidad reparatoria. Se considerarán aspectos vinculados al recorrido metodológico de la investigación, al contenido histórico, a las maniobras didácticas de mediación y a las posibilidades de análisis y elaboración de niños y de adultos involucrados.

Palabras clave: enseñanza, holocausto, escuela, didáctica.

Kaleidoscope of categories: testimonial stories between children and holocaust survivors at school

Abstract: The current work addresses teachings about the holocaust – and the possibility of extending it to other genocides – at school, with children, based on the testimony of survivors who were schooled before and during World War II. We will question views about everyday life, common behaviors, categories of thought, and the school, recovered as a refuge, as an environment to reconstruct the identity, as a space of transgression and clandestine encounters of knowledge and people. This work will show the progress made from the experience of recovering the testimonies of children who have interacted with survivors, listening to their childhood experiences which took place seventy years ago, making the narrative a necessity and a healing opportunity. We will consider aspects related to the methodological journey of research, the historical context, the mediation teaching maneuvers as well as the possibilities of analysis and development of thought of the children and adults involved.

Keywords: teaching, holocaust, school, didactics.

Recebido em 28/07/2015

Aprovado em 06/11/2015