

ANA LUCÍA BATALLA
Universitat de València

Educar contra Auschwitz mediante el seminario de lectura¹

(Educating against Auschwitz with a reading group)

Recibido: 28/12/16. Aceptado: 19/4/17

Resumen: En este escrito defiendo la realización de seminarios de lectura como una experiencia educativa innovadora que permite una mejor comprensión de los textos. En el marco de la educación contra Auschwitz, se propone la lectura conjunta de *Si esto es un hombre*, obra testimonial de Primo Levi. Mediante este seminario, se busca promover en los estudiantes la deliberación activa, el diálogo, la transmisión de valores y la importancia de escuchar a las víctimas.

Abstract: In this paper, I argue that reading groups can involve innovative teaching experiences which allow for a better understanding of books. Within the framework of education against Auschwitz, I propose the group reading of *If this is a man*—a testimonial book by Primo Levi. The aim is to promote in our students active deliberation, dialogue, transmission of values, and the importance of listening to the victims.

Palabras clave: seminario de lectura, Primo Levi, Auschwitz, testimonio.

Keywords: reading group, Primo Levi, Auschwitz, testimony.

¹ Este escrito es fruto de la investigación realizada en el marco del proyecto *Auto-conocimiento, responsabilidad moral y autenticidad* (FFI2016-75323-P), financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, y gracias a la financiación recibida por parte de las Ayudas para la contratación de personal investigador de carácter predoctoral (ACIF/2016/412) de la Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

I. EL DISEÑO DE UNA EXPERIENCIA

LA FINALIDAD DE ESTE ESCRITO es presentar una propuesta educativa que puede ser de interés para su aplicación en los centros de educación secundaria, especialmente en los niveles de bachillerato. La experiencia educativa que propongo se llevó a cabo durante el curso académico 2014-15 en el IES Professor Broch i Llop de Vila-real (Castellón). Organizamos a lo largo de ocho semanas un seminario de lectura sobre la obra de Primo Levi *Si esto es un hombre*, colocándonos así en la estela de la educación contra Auschwitz. El objetivo de este seminario, tal y como les indiqué desde el primer momento a los estudiantes, era experimentar la diferencia entre leer un texto detenidamente para ir comentándolo en clase con los compañeros y el modelo tradicional de lectura, que fomenta la lectura individual de las obras literarias y la redacción de un trabajo por escrito con unas pautas muy marcadas y unas preguntas concretas a las que todos deben responder de modo similar. Este modelo tradicional suele implicar que los estudiantes lean la obra guiados por las cuestiones que tienen que responder, de modo que no disfrutan de la lectura, sino que simplemente van en busca de las respuestas correctas, esto es: las que desea leer el profesor encargado de la asignatura.

Las ocho sesiones del seminario de lectura las estructuramos dedicándole una hora por semana. En la primera sesión esbocé el contexto histórico y social de Primo Levi, su vida y su obra. Estudiamos las condiciones de vida de la población judía en Italia a principios del siglo xx, leímos las leyes raciales que se publicaron en 1938 basadas en el *Manifiesto por la raza*, firmado por científicos italianos, y cómo vivió Primo Levi estos cambios políticos y sociales. También comentamos cómo fue capturado por la milicia fascista en 1943, su internamiento en el campo de concentración italiano de Fossoli y su posterior transporte en tren a Auschwitz. Consideramos también brevemente cómo fue su vida cuando consiguió sobrevivir a los *Lager* nazis y la importancia que tuvo para él dar testimonio.

Acompañé la exposición teórica con la proyección de una entrevista que realizaron a Primo Levi veinte años después de la liberación de Auschwitz, en una conmemoración a la que asistieron algunos supervivientes.² Además, también les proporcioné distintos mapas, planos e imágenes de lo que íbamos comentando a lo largo de las distintas sesiones para que tuvieran en cuenta en todo momento que estábamos hablando de algo que había ocurrido no hace demasiados años y en situaciones geográficas muy concretas. Considero que es

² Tal entrevista está disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=yjbsl5Py-k>

interesante acercarse de este modo a los alumnos que pertenecen a lo que se ha llamado “la era de la imagen”.

Dividimos el texto en siete partes para comentarlo en las siete sesiones restantes. Las siguientes clases transcurrieron dialogando sobre los capítulos que habían leído cada semana. Llevaba escritas preguntas acerca de lo que me había resultado más interesante de cada capítulo, las proyectaba en la pantalla para que todos las pudiesen ver, y ellos las comentaban primero en grupos de cuatro o cinco estudiantes durante unos veinte minutos, y después debatíamos entre todos en la clase en el tiempo restante de la sesión. De esta manera, pudimos establecer un diálogo abierto en el que todos los estudiantes podían hablar libremente para dar su opinión o su interpretación del texto.

El establecimiento de este diálogo entre los estudiantes no resultó sencillo en un primer momento, porque se trata de algo que no hacen habitualmente en clase. Su actitud suele ser pasiva. Este tipo de clase supone un ritmo de trabajo diferente al usual y una atmósfera distinta en el aula. Por eso resulta adecuado establecer una sesión cada semana, para que vayan acostumbrándose poco a poco al ritmo de trabajo. Este tiempo de adaptación implicó que considerara que el trabajo realizado en el aula no debía ser evaluado de forma negativa en ningún caso: el alumnado puede tardar un tiempo en amoldarse a las nuevas tareas propuestas y debe sentirse libre para cometer errores mientras está aprendiendo. Por esto, el peso de la evaluación respecto a los contenidos estará en el ensayo escrito posterior a las sesiones del seminario, mientras que de las sesiones se evaluará positivamente la participación, especialmente en las últimas, la corrección en las intervenciones y ante todo el respeto mostrado a los compañeros que toman parte en la discusión.

El ensayo que les pedía era de extensión libre y de temática abierta, siempre que estuviese relacionada con el texto y con los comentarios que se habían llevado a cabo en las clases. Este es un ensayo inicial que será devuelto a los estudiantes con anotaciones y propuestas de mejora, de manera que deberán reelaborarlo siguiendo estos apuntes y entregar el escrito definitivo tres semanas después. De este modo se evita la presión que sienten al ser evaluados en este tipo de escritos libres que para ellos son una novedad.

La mayor parte de los estudiantes redactaron ensayos en los que se aprecia una reflexión bastante profunda en torno a lo leído y comentado en clase. Sus escritos suelen ir acompañados de una opinión personal³ en la que dejan ver lo

³ Me gustaría poner como ejemplo la opinión personal de una alumna en su trabajo definitivo: “El libro me ha parecido muy interesante y pienso que debería ser de lectura obligatoria para todo el mundo. Su carácter autobiográfico hace la lectura mucho más personal y sincera, lo que supone que el lector tenga conciencia de lo que lee. Bajo mi punto de vista, estudiar cualquier tema de esta forma es mucho más interesante, entretenido y efectivo. Leer un libro y comentarlo

mucho que les ha afectado el libro, cómo ha ido cambiando su percepción de la tarea propuesta, y su defensa personal de la necesidad de complementar la historiografía con las experiencias personales narradas en primera persona de los que vivieron tales acontecimientos históricos (temática que yo no saqué a colación directamente en los seminarios, pero que sí ha sido tenida en cuenta por muchos estudiantes en sus ensayos). La conclusión de sus escritos trataba mayoritariamente la valentía de Primo Levi al haber escrito esta narración autobiográfica y la responsabilidad que tenemos todos los seres humanos de transmitir el testimonio de estos supervivientes para que no quede en el olvido, con un objetivo final proyectivo: que nada similar vuelva a ocurrir. Como dice el autor, la principal lección que queremos transmitir es esta: ocurrió, por tanto, puede volver a ocurrir. Debemos, pues, estar alerta.

2. ¿POR QUÉ UN SEMINARIO DE LECTURA?

Lo que me gustaría ver surgir en este país es una forma más holística de concebir la educación —con lo que quiero decir una forma de enseñar y aprender que no sea orientada por tareas, sino que mire más allá, hacia todo lo que está pasando a su alrededor—. Un método así nunca fracasará al tener en cuenta que los estudiantes y los docentes tienen cuerpos que son mortales, corazones que pueden romperse, espíritus que necesitan ser alimentados. Podría estar interesado tanto en la experiencia como en el conocimiento de los libros, y su responsabilidad sería el crecimiento de los seres humanos completos, en armonía con el planeta y con los demás.⁴

Jane THOMPSON, *A life in School. What the teacher learned*

En la estela de los movimientos de renovación libertaria o escuelas progresistas de principios del siglo xx, y en concreto siguiendo a J. Thompson, considero que se debe tener en cuenta los procedimientos que empleamos tanto para la adquisición de los contenidos que queremos enseñar a nuestros estudiantes como para el desarrollo de las habilidades sociales que les permitan crecer como individuos íntegros que pertenecen a una sociedad democrática y en la que deben aprender a participar a partir de los valores principales que en esta se defienden. Considero que un seminario de lectura es el mejor modo de hacer que los estudiantes lean con gusto un texto, sean capaces de compren-

en clase con los compañeros no resulta nada pesado, al contrario que tener que estudiar un par de temas para un examen. Ojalá en todas las asignaturas hiciésemos cosas semejantes, interactivas y con una mayor presencia de la participación del alumno”.

⁴ La traducción es mía.

derlo mejor que si lo leen por su cuenta, escriban individualmente un ensayo y aprendan a relacionarse adecuadamente con sus iguales.

El objetivo de las cuestiones por las que se guía inicialmente cada sesión del seminario es profundizar en las preguntas básicas que podemos descubrir en el texto de Primo Levi, siendo la fundamental: ¿Qué es el ser humano? El procedimiento que seguimos fue el propio de la investigación filosófica (GARCÍA MORIYÓN 2006): el seminario trata de responder a una pregunta general de interés. Para llevar a cabo la investigación se apoya en un texto y se invita a todos los individuos pertenecientes a esta ‘comunidad de investigación’ a que dialoguen sobre lo que han leído, exponiendo sus ideas al respecto, aportando nueva información si lo desean y, ante todo, argumentando cuáles son sus razones para defender tal idea. Se tratará de contrastar o comparar las diferentes argumentaciones para intentar llegar a lo largo de las sesiones a una clarificación racional más profunda y reflexionada que la que poseíamos anteriormente.

Para fomentar la participación en el aula es importante cuidar el desarrollo afectivo del alumnado fomentando la voluntad de aprendizaje y el valor del esfuerzo personal mediante la propuesta de tareas que en principio les pueden parecer complejas pero que pueden llevar a cabo perfectamente. De este modo, superando el reto que les proponemos, adquieren una mejor imagen de sí mismos y se valoran más como estudiantes. Además, proponiendo un diálogo filosófico con los compañeros fomentamos la apertura mental que supone escuchar atentamente a los demás para poder entender lo que están proponiendo, y la deliberación activa para argumentar a favor o en contra de lo que el otro está diciendo. La tolerancia y la empatía son las que se ponen en juego en este tipo de debates filosóficos en los que el respeto al otro que da su opinión y el esfuerzo por comprender su punto de vista guían el diálogo.

La tarea principal del docente debe ser llamar la atención sobre los elementos de la obra de Primo Levi, en este caso, que despiertan nuestra perplejidad y asombro —porque resultan complejos de resolver por uno mismo— y motivar el debate filosófico en los estudiantes mediante el desarrollo de las destrezas tanto afectivas como cognitivas que hemos comentado. Lo interesante, a mi parecer, de un seminario de lectura es que el diálogo se establece en dirección horizontal, esto es: los estudiantes comentan con sus compañeros aquellos elementos que les resultan más interesantes con el objetivo de comprender la obra sin que ningún experto o sujeto exterior a la colectividad les diga cuál es el significado ‘verdadero’.

Siguiendo a Donald Finkel (2008, 78), me gustaría destacar cuáles deben ser los principios de gobierno de estos seminarios: 1) el propósito del seminario es que los estudiantes profundicen su comprensión de algo que han leído previamente y que había sido acordado con los demás; 2) el resultado del

seminario no debe estar predeterminado, sino que debe ser realmente abierto. Se debe buscar una genuina indagación; y 3) los estudiantes deben convencerse de que serán ellos los que hagan el trabajo duro de la indagación, y no el docente.

Otro de los elementos del seminario de lectura que se debe destacar, de cara a llevarlo a cabo con estudiantes de bachillerato, es que les motiva a la indagación y les hace comprender que ellos son muy capaces de aprender cosas por sí mismos, de sentir interés por algunas temáticas y desarrollarlas autónomamente, sin que tenga que haber un docente cerca para decirles cómo hacerlo. Esta forma de ganar autonomía, unida a la libertad que supone la posibilidad de sacar a colación cualquier tema que les interese, siempre que esté relacionado con lo que estamos tratando, es esencial para que los alumnos valoren positivamente el trabajo que se está llevando a cabo en el aula.

Otro de los elementos que he destacado de tal experiencia educativa es que los alumnos comentan primeramente las preguntas con sus compañeros en grupos de cuatro o cinco estudiantes. Ahora bien, ¿por qué es preferible que los estudiantes formen grupos pequeños de comentario antes de dialogar todos juntos? De nuevo con Finkel (2008, 155-6), defiendiendo que esto tiene cuatro consecuencias importantes:

1. Trabajar con otros exige a cada estudiante que exprese sus ideas en voz alta. Este proceso le fuerza a mejorar la calidad de las ideas que tiene en su mente: poniendo palabras a sus ideas, necesariamente las clarifica, las distingue unas de otras, les da forma. El hecho de poner en palabras sus pensamientos les obliga a que tomen una forma más definida y le permite ser conscientes de ellos.

2. Presentar nuevas ideas y perspectivas sobre el problema facilita a los estudiantes una apertura mental hacia cuestiones que ellos quizás no se habían planteado. Dos personas pensando suelen ser mejor que una.

3. Las ideas tienen un efecto dinámico unas sobre otras. Su interacción puede conducir a la creación de algo nuevo. Conjuntamente, el grupo puede desarrollar nuevas ideas que ningún miembro del grupo podría haber tenido en solitario.

4. La presencia del grupo produce motivación. El hecho de formar parte de un grupo que tiene en sus manos la tarea de resolver un problema permite que los integrantes del grupo comprendan que hay otras personas que confían en su ayuda. Esto produce en la mayoría de las personas un sentimiento de responsabilidad ante los demás que les motiva a realizar mejor la tarea, sabiendo que al mismo tiempo que ellos ayudan a los demás, estos les ayudan también a mejorar.

3. ¿POR QUÉ EDUCAR CONTRA AUSCHWITZ?

Considero que para poder formar ciudadanos que valoren de forma positiva la democracia y puedan formar parte de ella de manera activa, el primer paso es enseñarles tanto los elementos positivos como negativos que tiene, para que vean cuáles son las cosas que podrían mejorarse. Por eso creo que mostrarles aquello que no puede permitirse en un sistema democrático, estudiando el punto álgido de lo que puede llegar a suponer el totalitarismo, puede favorecer la caracterización de este sistema de gobierno que marcó el siglo xx.

Es importante destacar, como dirá Primo Levi, que Auschwitz no fue un mero imprevisto de la historia. No puede entenderse como la antítesis del mundo moderno, sino más bien como uno de sus dramáticos resultados: la burocracia y la tecnología fueron dos grandes aliados de los *Lager* alemanes. Esto fue posible porque se transformó a los individuos en funcionarios de una administración inmensa que permite diluir las responsabilidades y que impide una visión de conjunto del órgano al que pertenecen. Se llevó a cabo primeramente, pues, una deshumanización del funcionariado alemán, en cuya organización racional todo individuo se convertía en alguien perfectamente sustituible por otro individuo dentro del sistema. Esta racionalidad instrumental al servicio de una lógica tecnológica fue uno de los elementos que hizo posible que en la modernidad se diese algo como Auschwitz.

Sigo en este punto al sociólogo polaco Z. Bauman (2015, 39), al que cito:

Lo que quiero decir es que las normas de la racionalidad instrumental están especialmente incapacitadas para evitar estos fenómenos, que no hay nada en estas normas que descalifique por incorrectos los métodos de “ingeniería social” del estilo de los del Holocausto o considere irracionales las acciones a las que dieron lugar. Sostengo además que el único contexto en el que se pudo concebir, desarrollar y realizar la idea del Holocausto fue la cultura burocrática que nos incita a considerar la sociedad como un objeto a administrar

En palabras de la historiadora francesa Annette Wieviorka (2000, 73), en su libro dedicado a explicar a los jóvenes (y más concretamente a su hija) cómo fue posible que esto ocurriera y quién lo llevo a cabo:

El estudio del genocidio permite reflexionar sobre el funcionamiento del Estado moderno. La deportación de los judíos y la aniquilación en las cámaras de gas no hubiesen sido posibles sin la colaboración de una serie de personas: funcionarios que trabajaban en la elaboración de los ficheros, otros funcionarios para organizar y vigilar los campos, hombres para conducir los autobuses hasta las

estaciones, otros para llevar los trenes a los centros de destrucción, para configurar los horarios... Ninguno de esos hombres tiene una idea clara de cuál era su función dentro de la cadena que permitió, al fin y al cabo, matar a miles de personas. En principio no habían hecho nada malo, simplemente se habían encargado meticulosamente de su trabajo⁵

Teniendo en cuenta tales afirmaciones, considero que tenemos el deber de transmitir estos acontecimientos a los jóvenes con el objetivo de crear una humanidad vigilante y resistente, que sea capaz de ver la forma que están tomando los sucesos actuales y pueda detectar más rápidamente los síntomas de la discriminación y el trato denigrante que padecen algunos seres humanos, para así intentar evitar el regreso de unas situaciones semejantes. Por otra parte, soy consciente de que esta transmisión no nos protegerá necesariamente, pero un olvido voluntario sería una respuesta mucho peor. Debemos a las víctimas un reconocimiento de la verdad de lo que tuvieron que sufrir. Ante todo, deseo constituir un espacio en el que restituyamos la voz de las víctimas como un acto de justicia hacia ellas y que tomemos seriamente su mensaje para evitar que algo semejante vuelva a suceder.

El objetivo de nuestra educación contra Auschwitz tiene dos líneas principales: una relativa a la justicia y otra relativa a la proyección hacia el futuro. La primera reivindica la necesidad de escuchar a las víctimas de tales actos y no solamente a los verdugos, sobre los que suele recaer la atención en las aulas, tal como ha explicado el grupo Eleuterio Quintanilla (2002). Debemos devolver la voz que fue robada a las víctimas y prestar atención a aquello que tienen que decirnos. Por su parte, la línea proyectiva tiene como objetivo una mejor comprensión de los elementos que hicieron posible Auschwitz con miras a que estemos alerta para que no vuelva a darse tal conjunción en el futuro. Se trata, pues, de formar individuos autónomos y en constante alerta, que sean capaces de detectar las situaciones injustas y disentir ante ellas, y que sean capaces de reflexionar sobre las consecuencias de las medidas políticas y sociales que se llevan a cabo tanto a nivel nacional como internacional.

El primer paso que queremos dar con los estudiantes lo llamaremos, siguiendo a Forges (1997, 15), “del conocimiento a la compasión”.

El proyecto de enseñar la realidad de los campos y de la Shoah es indispensable para mantener la memoria, única pero débil oportunidad que tenemos para protegernos contra el regreso del horror. Hay que reunir los hechos obstinadamente, apoyados en documentos y en testimonios humanos cuyas debilidades

⁵ La traducción del catalán es mía.

son conocidas, sobre todo cuando se trata de experiencias extremas. Es necesario, con un rigor escrupuloso, distinguir los mitos de la realidad, así sea chocando [*sic*] susceptibilidades o incluso dogmas

Este primer nivel de conocimiento puede resultar frío quizás por su gran rigurosidad, pero es el único modo que tenemos de llegar a una comprensión de los hechos que nos permita empatizar con las víctimas. Será necesario proporcionar a los alumnos una serie de conocimientos históricos, pero también una formación cultural y de pensamiento humanista, que les permita comprender la importancia de la autonomía y la libertad pero, ante todo, de la inter-relación que mantenemos con todos los otros seres humanos. La cuestión del humanismo la veremos más adelante, cuando caractericemos a Primo Levi como un humanista y defendamos su lectura por los valores que están implícitos en ella. Me parece esencial destacar la importancia de la formación humanista de cara al desarrollo de la personalidad de los adolescentes con los que estamos tratando, que todavía se están formando. Como decía Aristóteles (Ética a Nicómaco, 1103b-24-30), inculcar los buenos hábitos en nuestros ciudadanos puede ser el mejor modo de formar una buena sociedad, quizás sea incluso la única forma. En sus palabras:

Los hábitos se originan a partir de actividades correspondientes. Por ello hay que realizar actividades de una cierta clase, pues de acuerdo con las diferencias entre ellas se siguen los hábitos. En consecuencia, no es pequeña la diferencia entre habituarse en un sentido o en otro ya desde jóvenes; es de gran importancia o, mejor, de la máxima importancia

Tomar en serio la 'lección de Auschwitz' significa transmitir el testimonio acogiendo la palabra de quien ya está ausente, y para ello debemos leer y pensar sobre lo que nos ha querido transmitir. En este caso, se trata de la lectura de la experiencia del acontecimiento por excelencia de lo inhumano, un acontecimiento que rompe con la historia, delimitando un 'antes' y un 'después', y nos obliga a repensar la pedagogía (tal como dijo Adorno (1998, 73): "Cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano o indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita. Fue la barbarie contra la que la educación entera procede") y la ética a partir de esta experiencia del mal o de lo inhumano. Esta será una ética que pasa necesariamente por la cuestión del testimonio, la transmisión de la experiencia vivida y, ante todo, por la lectura comprensiva de tal narración.

Me gustaría comentar en este punto la posibilidad de proyectar en el aula fragmentos de un documento cinematográfico que podría ser de gran interés

para ver el abismo en el que se hundieron los alemanes al precipitar en él a todas sus víctimas. Me refiero a la película de más de nueve horas de duración del cineasta Claude Lanzmann: *Shoah*. Tal como defiende Forges (1997, 147):

Shoah es portadora de hechos concretos, precisos, aplastantes de verdad humana. Pero contiene también una fuerza inaudita de emoción, meditación, incluso de transfiguración, pues las obras mediatrices útiles en la pedagogía tienen el proyecto de transformar el espíritu mejorándolo. Las grandes películas muestran siempre la evolución de un personaje que no es al final como era al inicio. Las obras maestras llevan al espectador mismo a evolución. Uno no será nunca después de la película como era antes

Lo interesante de esta película es que sin mostrar un solo cadáver, ni la violencia en acción, ni sangre explícita, es capaz de representar un conocimiento profundo del sufrimiento y la muerte. Las imágenes mudas y las palabras que intervienen dejan constancia del exterminio que se realizó en los lugares concretos que nos muestra el film. Un sentimiento de realidad se apodera del espectador gracias a la descripción que lleva a cabo por medio de una gran cantidad de detalles y minuciosidades que narran los protagonistas de la película. Esta particular caracterización del desastre apela directamente a nuestra humanidad y su interés histórico es innegable.

El último paso que daremos en este proyecto nuestro de educar contra Auschwitz lo llamaré, una vez más de la mano de Forges, “de la memoria a la resistencia”. El estudio de tales acontecimientos está inscrito en la mayoría de los programas educativos de los países europeos, el nuestro entre ellos:

España integra en sus programas escolares, también ella, la cuestión de la Shoah en todos sus aspectos de la historia, de la memoria, pero también de la moral y de la filosofía en una perspectiva europea de enseñanza y de educación para la democracia (FORGES 1997, 225)

La principal enseñanza que, creo, debemos transmitir a nuestros alumnos era lo que Primo Levi decía que resumía su voluntad de testimoniar: “Auschwitz ha sido posible. Por tanto, Auschwitz es todavía posible”. El deber de la memoria sería evitar por todos los medios esta posibilidad siendo capaces de identificar la violencia y las humillaciones para denunciarlas y evitar que continúen su macabro curso. Para ello, debemos defender en las aulas valores como la igualdad, la solidaridad, la compasión y el respeto a una democracia fuerte, contrarios a la humillación, la discriminación y el sadismo. Como concluye Forges (1997, 250):

Primo Levi nos ha enseñado que el camino hacia el *Lager* se recorre rápido, que la humanidad ya estuvo allí, que regresará de nuevo allí algún día y que será necesario aún estar, “de nuevo, con el estado de ánimo no para hablar del fascismo, sino para luchar contra él”. El deber de memoria solo tiene sentido si conduce a la movilización, a la vigilancia y a la resistencia ante el presente y el futuro

4. ¿POR QUÉ LEER *SI ESTO ES UN HOMBRE*, DE PRIMO LEVI?

“Este sería un proyecto pedagógico suficiente: hacer que todos los alumnos lean, comprendan y amen a Primo Levi” (FORGES 1997, 179). Pero ¿cuáles son los motivos que llevan a afirmar tal cosa? Quizás el primero y más importante sea que en *Si esto es un hombre* Levi trata de escribir la escrupulosa verdad, lo que él vivió tal como lo recuerda, sin la información que años después conoció y sin dejarse llevar por los sentimientos de odio y venganza que podrían resultar comprensibles en un superviviente. Como él mismo dice en el *Apéndice* de este libro (LEVI 2005, 303):

Debo confesar que ante ciertos rostros no nuevos, ante ciertas viejas mentiras, ante ciertas figuras en busca de respetabilidad, ante ciertas indulgencias, ciertas complicidades, la tentación de odiar nace en mí, y hasta con alguna violencia: pero yo no soy fascista, creo en la razón y en la discusión como supremos instrumentos de progreso, y por ello antepongo la justicia al odio. Por esta misma razón, para escribir este libro he usado el lenguaje mesurado y sobrio del testigo, no el lamentoso lenguaje de la víctima ni el iracundo lenguaje del vengador: pensé que mi palabra resultaría tanto más creíble cuanto más objetiva y menos apasionada fuese; solo así el testigo en un juicio cumple su función, que es la de preparar el terreno para el juez. Los jueces sois vosotros

Leo a Primo Levi con los estudiantes por su esfuerzo por decir solamente lo que él vio, por tratar de describir la naturaleza de las cosas, siguiendo el rigor científico que como químico le caracterizaba. Él mismo es consciente de que la memoria humana puede ser traicionera, pero no por ello desiste en su empeño de ceñirse lo más posible a lo histórico. Su objetivo era la transmisión del recuerdo de las víctimas del *Lager*, por eso quiere llegar a la mayor cantidad de lectores posible y escribe del modo más simple y claro que puede (a pesar de que su texto tiene mucha más complejidad de lo que en apariencia podría parecer a causa de la intertextualidad que lo caracteriza). Escribe con simplicidad el continuo que existe entre la razón y la falta absoluta de ella en el *Lager*, mostrando también cuán espantosa era la

normalidad que imperaba en el campo de Buna-Monowitz, donde él había sido recluido.

Como hemos comentado, su testimonio está exento del odio y el resentimiento por voluntad propia del superviviente, que los ha combatido con valores humanistas, la cultura y la amistad. La fraternidad y la solidaridad entre los humanos es para él un hecho esencial para la supervivencia del individuo, como bien le demostró durante su cautiverio un civil italiano llamado Lorenzo, que le estuvo llevando durante seis meses pan y las sobras de su comida todos los días. También le dio su camiseta, hizo llegar una postal suya a Italia y le devolvió una respuesta. Lo crucial de esta relación no era solamente lo mucho que materialmente supuso para Primo Levi, sino ante todo el recordatorio de que existía un mundo justo fuera del suyo por el cual valía la pena resistir. Un mundo donde todavía había hombres puros y buenos como Lorenzo, que ayudaban a los demás sin esperar ninguna compensación a cambio. Fue por su amistad y fraternidad que “gracias a Lorenzo no me olvidé yo mismo de que era un hombre” (LEVI 2005, 130).

No debemos olvidar el interés de Primo Levi por educar a la sociedad mediante sus narraciones como testigo. Como él mismo dice: “Si no hubiera vivido la temporada de Auschwitz, es probable que nunca hubiera escrito nada. No habría tenido motivo, incentivo para hacerlo” (LEVI 2005, 345). Su intención al escribir su obra autobiográfica era mostrar al lector lo ocurrido. Él pensaba que tenía la responsabilidad de alertar a las generaciones futuras de la “siniestra señal de peligro” que tuvo la desgracia de conocer de cerca.

La intención de Levi es dar testimonio de su vivencia en el *Lager* y es algo que llevó a cabo a lo largo de su vida: acudió a muchos debates escolares en los que las preguntas y respuestas de los estudiantes eran a menudo animadas y conmovedoras. Era bienvenido en los colegios porque su libro titulado *La tregua* era texto de lectura obligatoria. Como dice su biógrafo (THOMSON 2007, 426): “Hablar a los jóvenes se convirtió efectivamente en la ‘tercera profesión’ de Levi, después de la química y la escritura”. Iba acompañado a los colegios por otro superviviente italiano llamado Ferruccio Maruffi. Este era superviviente del campo de Mauthausen, y decía que lo que más impresionaba de Levi era su humildad, ya que si algún alumno le decía que estaba escribiendo un ensayo sobre *Si esto es un hombre*, Primo Levi lo invitaba a su casa para discutirlo con él y ayudarlo en todo lo posible. Sin embargo, como el propio autor afirma en el *Epílogo* de su primera obra, el diálogo con los jóvenes no siempre era fácil, ya que estos vivían en un contexto social totalmente distinto y no eran capaces de entender cómo no se resistieron a ser deportados, por qué no se escaparon de los *Lager*, y un largo etcétera. Todas estas cosas llegaron a descorazonar a nuestro autor, quien finalmente llegó a abandonar esta tercera

profesión suya después de muchos años porque no podía soportar más este tipo de comentarios de los jóvenes estudiantes.

A pesar de su desfallecimiento en los últimos años de su vida, queda clara la intención de Primo Levi de dar testimonio, tanto de sus vivencias como, en la medida de lo posible, de las vivencias de aquellos que fueron testigos integrales y no pudieron salir con vida de los *Lager* para contar lo que vivieron. Levi reconoce la autoridad del superviviente para enunciar la verdad sobre el sufrimiento, pero la limita considerablemente al matizar que su palabra es la de un superviviente, la de un salvado, no la de un hundido que perdió la vida en el campo, de modo que no lo vivió íntegramente (como sí hicieron los *Muselmänner*⁶). En este sentido, Primo Levi pone un límite a la calidad de su testimonio: no puede desvelar toda la verdad del sufrimiento porque, por suerte, él no lo ha vivido completamente (no conoce lo que supone entrar en una cámara de gas para ser aniquilado), y quienes lo han experimentado ya no pueden volver a narrarlo. Por este motivo, lo que escribe Primo Levi es vital para comprender o, al menos, conocer lo que ocurrió en los *Lager*, pero también es esencial el reconocimiento del silencio de quienes ya no pueden hablar.

5. A PARTIR DE LA REACCIÓN DEL ALUMNADO

Lo que estoy pidiendo es un acercamiento más holístico al aprendizaje, un entrenamiento disciplinar para la gente que da clases en las escuelas que tenga en cuenta el hecho de que somos educadores de seres humanos completos, una forma de educación superior que asuma la responsabilidad de hacer emerger personas integradas.⁷

Jane THOMPSON, *A life in School. What the teacher learned*

En este apartado deseo ejemplificar algunas de las cuestiones que tratamos a lo largo del seminario de lectura a raíz de la obra que comentamos. Una

⁶ Este era el nombre que utilizaban los veteranos del campo para referirse a los débiles, los ineptos o los destinados a la selección. Primo Levi utiliza esta palabra alemana para referirse a los hundidos, en la distinción que establece entre los hundidos y los salvados tanto en *Si esto es un hombre* como en su obra posterior con tal nombre: *Los hundidos y los salvados*. Los *Muselmänner* son la masa anónima que trabaja en los *Lager*, los 'no-hombres' que andan sin sufrir verdaderamente, porque en ellos se ha apagado ya la llama vital. Están a medio camino entre la vida y la muerte, y serán necesariamente rechazados en la selección y condenados a morir en las cámaras de gas. Ellos serán los que vivirán completamente lo que supone el *Lager*, por lo que Primo Levi no se siente autorizado a hablar por ellos, siente vergüenza ante tales hombres porque él mismo ha sobrevivido, y por eso solo le queda dar testimonio de su anterior existencia.

⁷ La traducción es mía.

de las cuestiones que surgió repetidamente en los diálogos fue la oposición o complementación de la historiografía con la memoria subjetiva de los supervivientes de tales acontecimientos históricos. Otro elemento que causó gran impresión en los alumnos fue lo que Primo Levi llamó ‘la zona gris’ y la cuestión de la deshumanización. Muchos de ellos concluyeron las sesiones considerando que tanto las víctimas como los verdugos habían sido deshumanizados: las víctimas de modo directo por los verdugos, y los *Kapos* o *Prominenten* de los campos por el sistema totalitario en el que vivían que les obligaba a llevar a cabo este tipo de acciones. Pero en todos ellos había algo que les llevaba a negar la identificación entre ambos tipos de deshumanización, algo les movía a pensar que el sufrimiento de ambos no era equiparable: mientras que el sufrimiento de la víctima es injusto por su inocencia respecto del daño que le están causando, el sufrimiento del verdugo no lo es.

Destacó la indignación por parte de los estudiantes ante la lectura de la degradación a la que sometían los nazis a los judíos antes de aniquilarlos. Ellos identificaron dos tipos de daño: el daño físico o corporal, y el daño psicológico que pretende eliminar de la víctima el sentimiento de pertenecer a la condición humana, a los que yo añadí un tercero: el daño metafísico del que habla J. Améry (2004),⁸ que hace perder al torturado la confianza en el mundo, algo que es imprescindible para todo ser humano si desea sentirse ‘como en casa’ en el mundo.

Quizás una de las cuestiones que más afectó a los estudiantes fue la intención de los nazis de eliminar cualquier rastro del crimen realizado, no solamente las pruebas físicas del genocidio sino también en la burocratización de la organización de los *Lager* que les permitía sentir que no eran culpables de lo que hacían ya que la responsabilidad de tales actos quedaba diluida al asumir que ellos solo cumplían órdenes de sus superiores. La falta de empatía de los *Kapos* les exasperaba y los veían como auténticos monstruos⁹ faltos de sentimientos.

Por ese tipo de reacciones que se dieron en las clases me reafirmo en la consideración de que Primo Levi es un autor muy adecuado para leer en estos

⁸ En su obra *Más allá de la culpa y la expiación* explica Améry qué entiende por daño metafísico: la destrucción de su ‘confianza en el mundo’. De esta confianza forma parte la certeza de que los otros respetarán nuestra integridad física y personal, y de que en caso de ser agredidos, podremos defendernos o dejar que alguna otra persona nos ayude. Solo sobre esta confianza podemos construir un mundo humano en el que poder convivir. Sin ella, nunca podremos sentir que vivimos en un mundo habitable.

⁹ Respecto a esta caracterización de los nazis como ‘monstruos’, también es interesante lo que dice Primo Levi al respecto, ya que insiste en hacer ver a la sociedad que no son una anomalía, sino ‘gente normal’, hechos con nuestra misma ‘pasta’. Y eso es lo realmente problemático, porque parece que nadie esté exento de la posibilidad del mal.

niveles educativos: él vivió tales acontecimientos y se niega a narrarlos a través del odio, a pesar de que él no niega sentir tal tentación; sin embargo, piensa que estos son sentimientos que no surgen de la razón y, por tanto, incompatibles con la actitud serena y sobria que toma como testigo. Ahora bien, esto no significa que haya perdonado, de hecho afirma que nunca perdonará a tales individuos a no ser que se muestren, mediante sus actos, realmente arrepentidos de lo que han hecho, momento a partir del cual ya no serán sus enemigos, sino amigos que luchan conjuntamente con las víctimas contra el fascismo propio y también el extranjero.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN: PENSAD QUE ESTO HA SUCEDIDO

En este último apartado, trataré de explicar cuáles son los principios teóricos que me permitieron llevar a cabo esta experiencia educativa con alumnos de bachillerato y qué era lo que pretendía conseguir con el diseño de la misma.

La primera cuestión que quería que comprendieran los estudiantes era la diferencia que existe entre los dos modelos de lectura siguientes: 1. El modelo clásico de lectura individual y solitaria de un libro que concluye con un trabajo en el que el estudiante debe responder a unas pautas y preguntas muy concretas, a las que se espera que responda de forma más o menos cerrada; y 2. El modelo del seminario de lectura, en el que la obra se lee individualmente pero se comenta semanalmente con los compañeros de clase. Los estudiantes, en este caso, deben leer la obra tratando de comprenderla, destacando los elementos que consideren más importantes y también apuntando cuestiones que no hayan entendido para intentar clarificarlas en el seminario. El modo de leer que se busca es activo.

El cambio metodológico que supone un seminario de lectura en el que el docente anima a la participación por parte de los alumnos y debe, ante todo, guiar el diálogo para que el aula se convierta en una comunidad de aprendizaje donde todos los estudiantes indagan juntos y aprenden los unos de los otros, supone un ritmo de trabajo distinto y la creación de una atmósfera diferente en el aula en la que los estudiantes se sienten escuchados, tienen algo importante que aportar a los demás, forman parte de una colectividad en la que el compañerismo y el respeto deben ser los valores básicos por los que regirse, y también sienten la libertad de poder dar su opinión argumentada, independientemente de cuál sea.

Esta ganancia en libertad para dialogar con los compañeros, y el descubrimiento de su capacidad para investigar por su propia cuenta para poder mejorar la comprensión de todo el grupo, son los tres elementos principales

que valoran positivamente los estudiantes del seminario de lectura, y también el núcleo de lo que se quería conseguir con el diseño de esta experiencia educativa.

Lo que se desea es dar importancia a la función del profesorado como educador, que busque educar a sus estudiantes de forma holística, que tenga en cuenta más vertientes de su vida como seres humanos, y no sea solamente un transmisor de conocimientos libresco que podemos encontrar en cualquier manual o, actualmente, en cualquier página web que tenga cierto rigor. En estos seminarios, pues, tienen gran importancia los procedimientos y la formación integral del estudiante.

Otra consecuencia importante de los seminarios de lectura es que el diálogo entre los estudiantes es horizontal, de modo que se da una reconfiguración del aula en la que el docente se aparta del centro de la misma. Los estudiantes no se sienten bajo la autoridad de quien tiene el saber, sino que tienen que obedecer a su propio potencial de conocimientos, conjugándolo con el de los demás compañeros. Se busca promover así la independencia mental de los estudiantes, la confianza en sí mismos, la autonomía, la responsabilidad y su capacidad para trabajar formando parte de un grupo.

Gracias a este seminario dialógico que se apoya en la obra de Primo Levi deseaba continuar aquello que inició el italiano con sus obras literarias y su vida: la responsabilidad moral del testimonio para concienciar a la sociedad con el fin de que nada semejante a Auschwitz vuelva a ocurrir. El objetivo que me propuse en esta educación contra el Holocausto tiene dos líneas principales: 1. De justicia, en la que se reivindica la necesidad de escuchar a las víctimas, devolverles la voz que les fue robada y prestar atención a aquello que nos quieren transmitir en sus textos; y 2. Proyectiva, en la que se desea alcanzar una mejor comprensión de las circunstancias que hicieron posible Auschwitz para formar individuos autónomos que estén alerta y se resistan a que tal conjunción vuelva a darse en el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. W. 1998, *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Edición de Gerd Kadelbach, Madrid: Morata.
- BAUMAN, Z. 2015, *Modernidad y Holocausto*, Madrid: Sequitur.
- FINKEL, D. 2008, *Dar clase con la boca cerrada*, Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- FORGES, J.-F. 2006, *Educación contra Auschwitz. Historia y memoria*, Barcelona: Anthropos.
- GARCÍA MORIYÓN, F. 2006, *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- LEVI, P. 2002, *La tregua*, Barcelona: El Aleph Editores.
- LEVI, P. 2005, *Si esto es un hombre*, Barcelona: Muchnik Editores.
- MÈLICH, J. C. 2004, *La lección de Auschwitz*, Barcelona: Herder.
- THOMPSON, J. 1998, *A Life in School. What the teacher learned*, Nueva York: Basic Books.
- THOMSON, I. 2007, *Primo Levi*, Barcelona: Belacqva.
- WIEVIORKA, A. 2000, *Auschwitz explicat a la meua filla*, Barcelona: Pòrtic.