



ENTREVISTA A HAYA FELDMAN GLUS HUMANIDAD Y PROFESIONALIDAD AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA DEL HOLOCAUSTO

Dr. Miguel-Ángel Ballesteros-Moscósio*



Haya Feldman

Nacida en Buenos Aires (Argentina), Haya Feldman Glus se diplomó en Educación en Buenos Aires, y Licenciada en Educación (Formal e Informal) por la Universidad de Bar Ilán, Ramat Gan (Israel). Durante más de 30 años, Haya ha enseñado en escuelas judías y desarrollado programas educativos y planes de estudio en Buenos Aires, Israel y Estados Unidos. Su experiencia incluye trabajar en los departamentos educativos de la Organización Sionista Mundial (OSM) y el Museo de la Diáspora de Tel Aviv (Israel). Descubre su vocación como educadora especializada en la enseñanza del Holocausto de manera inesperada, pero que la llevó a diecisiete años de intenso trabajo con un gran impacto en su vida personal y profesional, fundamentalmente desde la creencia de que *“por medio de este tema podemos llegar a muchísimas cosas que influyen tanto en la vida diaria, en la parte personal del ser humano, en la parte familiar y, no cabe duda de que en la parte social de las comunidades y de los países. No cabe duda de que ahí seguro va a influir la educación, la transmisión de este tema”*. En 2004, Haya se incorporó a Yad Vashem, Centro Mundial de Conmemoración de la

Shoá, en Jerusalén (Israel), siendo parte del equipo educativo en hebreo y español. Hasta 2021 fue la Coordinadora Educativa del equipo de Habla Hispana y Portuguesa de la Escuela Internacional para el Estudio del Holocausto en Yad Vashem. Ha desarrollado programas educativos significativos para la enseñanza de la Shoá en español, dentro del mundo judío y no judío. Los programas en los que ha participado incluyen la formación de docentes, seminarios educativos, el desarrollo curricular y el desarrollo de la educación de la Shoá culturalmente adaptados a los contextos de América Latina, España y Portugal. Es tal su implicación con su profesión como su identificación con la entidad que ha tenido la suerte de contarla dentro de su plantilla, de manera que llega a decir: *“para mí Yad Vashem es parte de mí”*, identificándose plenamente con su filosofía educativa.

¿POR QUÉ ME GUSTA SER EDUCADORA? LA EDUCACIÓN LA VACUNA ANTE LA INTOLERANCIA

Hablar de Haya, como hemos podido

comprobar, es hablar de una educadora convencida del valor de la Educación. Tanto, que ser educadora no lo considera una profesión, sino una forma de entender la vida. Como ella misma señala: *“aunque estudié ser educadora y fui a la universidad a estudiar, y soy licenciada en educación formal y no formal, yo creo que hay cosas que no se estudian. Hay cosas que uno las tiene innatas, y creo que eso me dio las herramientas para poder tener éxito en mis años de docente escolar, que fueron muchos”*. En este sentido, no nos debe de extrañar su fe en la labor transformadora de la Educación: *“Yo creo también que, si no se ve el resultado, si no lo vemos enseguida, tengo esa creencia, esa fe, de que la educación trae buenos resultados con el tiempo y el buen ejemplo que uno da, y lo que uno va a ir buscando, y lo que uno va a ir transmitiendo, de alguna manera, en algún momento, lo vamos a recibir, y vamos a ver un ser humano mejor, un mundo mejor, una sociedad mejor. Quien no cree eso no puede educar, no puede ser educador”*.

Educar es para ella también, ¿cómo no?, el antídoto ante la intolerancia, el pensamiento negacionista o filonazi que podemos encontrar en algún momento en nuestras aulas, entre nuestros mismos estudiantes. No se trata de enfrentarse o tratar de convencer, sino de invitarlos a cuestionarse e informarse: *“tienes que estudiar, tienes que aprender, tienes que leer de fuentes que son legítimas, de fuentes que, aunque sea una fuente que no es lo que yo digo, es legítima, por favor, no hay ningún problema, trae, vamos a ver... vamos a debatir, y la esperanza de que, con la educación, con una vez y con otra vez, entren y cambien”*. Amante del contacto directo con el ser humano, lo que traslada a su práctica como educadora, siendo exigente con su quehacer docente que ha ido construyendo día a día: *“Me parece que lo más importante para mí siempre es dar un buen ejemplo, desde el punto de vista de las relaciones interhumanas como la tolerancia, el respeto al otro, al prójimo, el querer escuchar, el querer sonreír, el estar bien anímicamente, el tratar de ver la parte positiva de todo lo que nos ocurre muchas veces. Eso lo he ido aprendiendo durante la vida, durante los años. No cabe duda”*. Pueden ser muchas las pinceladas recogidas en nuestra entrevista sobre la humanidad de Haya y su implicación personal en su labor como docente. Más allá de la relación humana y personal establecida con otros profesores y jóvenes, y de la satisfacción de sentir cómo la enseñanza sobre el Holocausto es acogida por personas

diversas, judías y no judías, o de países en los que la Shoá no ocurrió directamente; Haya nos habla también de la incertidumbre sentida ante el sentimiento de querer hacerlo bien como formadora, de llegar a los participantes, ante personas de culturas distintas, ante colectivos tradicionalmente nada favorables ante todo lo judío, todo ello con el resultado final satisfactorio del interés mostrado por los participantes. Esto nos habla de una profesional exigente con su desempeño como docente, comprometida con el contenido de aprendizaje y con los asistentes a la formación.

Aunque parezca obvio, es una PERSONA con mayúsculas, sobradamente humana, sobradamente fuerte, sobradamente preparada, sobradamente culta, sobradamente familiar, sobradamente elegante, sobradamente orgullosa de su cultura, de sus costumbres y de su fe... todo ello marcado, paradójicamente, por la discreción propia de una persona humilde y, a veces, tímida, que sabe que aún tiene mucho que aprender y que vivir, porque ella no cuenta la Historia, cuenta historias personales que nos hacen, a aquellos que la hemos disfrutado como docente, identificarnos con la vida de aquellos que ya no están. Porque con ella hablamos de la VIDA... antes, durante y después... ¿cómo no?

EL EDUCADOR ES MUCHO MÁS QUE UNA CADENA DE TRANSMISIÓN... ES LA CLAVE

Como ella misma nos dice, en el proceso de enseñanza de la Shoá, el educador ha de determinar *“qué valores podemos rescatar de este tema para ser un ser humano mejor, para hacer una sociedad mejor, para que no vuelva a ocurrir... y ¿qué valores? el respeto, el tolerar, el escuchar al otro. No tengo que estar de acuerdo, pero sí tengo que respetar su idea. Puedo criticar una política, puedo criticar un país... no pasa nada, pero tengo que saber y tener herramientas, justo lo que nos muestra la ideología humanitaria del Holocausto, lo que nos viene a enseñar... que tengo que transmitir las herramientas para una opinión pública democrática, para poder entender cómo el ser humano, los derechos civiles, los derechos humanos, el respeto al prójimo, el querer ser... no tener yo la única verdad, puedo escuchar al otro, puedo no convencerme... no tiene nada que ver, pero el respeto de uno al otro tiene que existir. La solidaridad, la comprensión, la empatía hacia aquel que necesita ayuda, aceptar que*

no todos somos iguales, ni físicamente, ni en religión, ni en ideologías. Todo eso es un proceso que no ocurre así, de un día al otro, y creo que, para este proceso, la Educación es una herramienta muy importante y fundamental”. En este sentido, muestra su preocupación ante la posibilidad de que este hecho pudiera volver a ocurrir, aprovechando momentos de crisis social, aunque, obviamente, adoptara otras formas ya que las circunstancias hoy no son las mismas de la Europa de la primera mitad del siglo XX.

Otro de los aspectos a considerar como ventaja en el desarrollo de actividades formativas en relación con la educación y la enseñanza del Holocausto es su aplicación a la formación del profesorado. Resalta su carácter motivador, tanto más cuando se aborda, más allá del hecho histórico, incidiendo en los elementos humanos y de valor. Así, su experiencia como formadora de profesores y estudiantes en este ámbito, le ha permitido reconocer su potencial transformador, ya que, como ella comenta, *“prácticamente todos los docentes que compartieron nuestras actividades de educación, cuando salieron de los diez días de seminario, o de los encuentros que estuvimos cuando viajé a los distintos países, salieron otras personas, salieron con ganas de estudiar más, salieron con ganas de preguntar mucho más”*. Y es precisamente en esta última cuestión en la que nuestra entrevistada pone el énfasis como otro de los potenciales educadores del uso didáctico de la Shoá en la formación del profesorado, más allá de la administración de datos o verdades absolutas: propiciar la capacidad de indagar, de provocar, de preguntarse y reflexionar a partir de la participación en actividades formativas sobre este tema. Como Haya nos señala *“nadie puede obtener respuestas en este tema, y como yo siempre digo «en este tema si no tenemos qué preguntar, quiere decir que el tema no nos interesa». En este tema tenemos más preguntas que respuestas, y cuanto más preguntemos, más reflexionemos, más podemos decir que estamos cumpliendo con el objetivo de la Educación”*. Se genera así un proceso constante de actualización, de indagación, en la que los docentes cobran un evidente protagonismo como agentes responsables de su propio desarrollo profesional, desde la sensación de que *“no se termina el tema, uno cree que se terminó... pero no, más y más, cuanto más leo y cuanto más estudio menos sé de este tema realmente”*, lo que, en consecuencia, propicia que el docente se implique en una dinámica de construcción de conocimiento para trasladar lo aprendido

a sus aulas.

¿QUÉ CONTENIDO DESARROLLAR? ¿QUÉ METODOLOGÍA USAR? LA CUESTIÓN DE LA EDAD

Cuando le preguntamos a Haya sobre por qué es importante trabajar este tema casi ochenta años después de que ocurriera el Holocausto, nuestra entrevistada nos recalca su relevancia y pertinencia, en todas las partes del mundo, por su valor educativo, sobre todo mientras siga perviviendo el antisemitismo o la intolerancia. Es un contenido necesario por ser *“un hecho histórico que no tenía antecedentes en la historia humana, más allá de que pertenece a parte de la historia del pueblo judío”*, diferente a otros genocidios ocurridos en la Historia, esto hace de la Shoá un recurso importante y pertinente para la transmisión, a los más jóvenes, de valores educativos desde una visión humanista de la sociedad, centrada en el respeto y el valor de la persona y de la vida.

Es muy interesante, como nos desvela a lo largo y ancho de la entrevista elementos a considerar en la elaboración de actividades o contenidos a usar en la enseñanza del Holocausto.

Siempre dentro de la filosofía educativa de Yad Vashem. Ya el primero de los mensajes que nos lanza es cuanto menos inesperado y rompedor: en la enseñanza del Holocausto hay que *“poner énfasis en la vida, no en la muerte, porque todos sabemos que la Shoá y el Holocausto trajo muerte... poner énfasis en cómo trataron de seguir siendo humanos, tratar de no mostrar morbosidades a los alumnos, porque no queremos causar un trauma en un tema traumático de por sí”*. Por este motivo, es conveniente que el estudiante pase *“por un proceso que aborde todos los temas lentamente. Ir creciendo con los temas, ir creciendo con el desarrollo de un tema, que es lo que nos trae a la gran pregunta de ¿cómo fue humanamente posible?”*. Hablamos en consecuencia de un proceso gradual en el que el estudiante toma conciencia del contenido y va construyendo paralelamente, desde una conciencia informada y crítica, su propia idea de las implicaciones que tuvo el Holocausto para aquellos que lo sufrieron y de la acción de los perpetradores o la inacción de aquellos que permanecieron impasibles ante el sufrimiento humano que se les presentaba a sus vecinos.

Cuando le preguntamos por qué se puede y qué no se puede enseñar sobre el Holocausto, Haya es categórica: *“debemos enseñar todo, pero lo que diferencia es que lo hacemos escalando desde el punto de vista de las edades, desde lo más básico (...) ya a los 16-17 años se le puede enseñar todo, si ha pasado por las etapas”*. Cuando llegan a esa edad y han pasado por el

proceso formativo previo, ahora sí podemos hablar del contexto histórico total. La enseñanza de la Shoá puede comenzar desde pequeño, así *“se puede enseñar a todos los alumnos porque están frente al tema muchas veces en la televisión, o muchas veces en un libro, en una propaganda sale algo y es preferible que lo sepan de una fuente correcta, y que lo relaten de una manera correcta”*. Pero esto no significa que se haga de cualquier modo. No hay que olvidar que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe adaptarse a las edades y momento de desarrollo madurativo de los estudiantes, lo que ha de ser determinado por el educador. El profesor *“es el único que sabe desde el punto de vista psicológico, desde el punto de vista cognitivo, desde el punto de vista emocional, qué puede transmitir a sus alumnos”*. Es necesario, en consecuencia, marcarse unos límites en el diseño del proceso de enseñanza, sobre todo en lo que se refiere al qué enseñar, atendiendo sobre todo a la edad y al proceso de aprendizaje seguido por el estudiante respecto al tema: *“todo en proceso, en eslabones, en escala, según la edad, cognitiva, psicológica, emocional, hasta llegar a los 16-17 años”*. Al dirigirnos a niños menores de 6 años, *“nosotros siempre recomendamos una historia personal, una historia que sea verídica, desde el punto de vista de enseñar la transmisión de la Shoá por medio de la filosofía de Yad Vashem. Por ejemplo, siempre vamos a utilizar historias verídicas, verdaderas, que han ocurrido.”* A partir de los 8 años es conveniente *“relatárselos con imágenes, con conceptos históricos. En la edad de los niños pequeños vamos a transmitir el contexto histórico hasta los guetos, no más”*. Esto no se contradice con dar respuesta a las preguntas o cuestiones propuestas por los propios estudiantes a lo largo del proceso, aunque pueda o no corresponderse a su momento madurativo. Sea como fuere *“los contenidos que voy a transmitir, los conceptos históricos, y la forma de cómo transmitirlos se hace poniendo hincapié en lo que ocurrió en la parte del ser humano”*, esto es, *“tratar de traer la forma y el objetivo de cómo vivieron, cómo trataron de llevar esa etapa tan no humana, tan inhumana, y cómo trataron de seguir siendo humanos a pesar de la ideología nazi y que el Holocausto los trataban como no humanos”*. En cualquier caso, es necesario *“no centrarnos en el exterminio, no voy a mostrar cadáveres. Ni siquiera a los niños de 15 años. No vamos a mostrar morbosidad de la Shoá”*. Tampoco vale todo a nivel metodológico. En este sentido, no es recomendable el uso de determinadas



Valle de las Comunidades en Yad Vashem

dinámicas como el role playing buscando simular situaciones directamente relacionadas con los elementos más oscuros del Holocausto (el hambre, los guetos, los trenes de la muerte, los campos, etc.), por ejemplo, hay que desterrar la idea de *“proponer una actividad en la clase: «bueno hoy transformamos esta clase en un campo de exterminio. Entren todos, les cierro la puerta», y después de 10 minutos...”*, ya que nunca voy a poder expresar o hacer sentir, en su verdadera magnitud, lo que sintieron los protagonistas de la Shoá. Sí sería útil quizás en la parte del antes, y la razón es fácilmente entendible, ya que como nos explica Haya: *“en la parte del «antes» vamos a provocar una identificación con los niños, pero en la parte del «durante» lo que queremos producir y provocar es una empatía, y no una identificación, ya que nunca, aunque creamos que va a ser*

posible, vamos a poder identificarnos, vamos a sentir lo que sintieron, porque yo sé que aunque me dejen encerrado, me dejen encerrado en un vagón de tren, o me dejen encerrado en una habitación con ventanas cerradas, en algún momento me lo van a abrir. Hoy en día lo sé, pero en ese momento no ocurría eso, entonces nunca voy a poder decir lo que sintieron ellos”.

Lo mismo ocurre en la respuesta dada ante situaciones dilemáticas o traumáticas. Así, otro elemento a evitar en el diseño de actividades de enseñanza sobre el Holocausto sería el juicio a las víctimas *“porque nunca vamos a estar en lugar de ellos y no sabemos cómo hubiéramos actuado nosotros. Por lo tanto, podemos debatir el tema, podemos traer dilemas, podemos hablar, podemos escuchar quien piensa así y quien piensa así, pero no vamos a decir nunca «esta madre actuó mal, porque eligió de sus hijos a estos dos y no eligió a estos dos», ¡no!*

¿quiénes somos nosotros para juzgar a las víctimas?”.

Esto nos conduce a una de las estrategias didácticas más valoradas por nuestra entrevistada: el uso de los dilemas, especialmente recomendado cuando hablamos de alumnos de 13 o 14 años en adelante. A su juicio *“el dilema es una gran herramienta, porque lo puedes presentar como una historia y la puedes hacer en ese momento, y ahí está la diferencia con el role playing, la teatralización, frente al dilema”*. En este momento madurativo, sí es una estrategia factible para tratar temas sensibles, sobre todo a nivel moral y ético, sin el peligro de caer en la morbosidad o la traumatización de los estudiantes. Puede ser usado *“cuando vamos a tocar el tema del exterminio, el tema de los campos de concentración, el tema de las fosas de tiro, el tema de los campos de exterminio, de gas, de Auschwitz, cuando ya vamos a tocar con estos alumnos de 15 años en adelante estos temas, y no quiero, por otro lado, traumatizarlos, traemos un dilema, un ejemplo, una historia verídica”*. El dilema es, por consiguiente, una estrategia de *“semi teatralización, pero sin hacer teatralización. No les estoy diciendo «qué hubieras hecho en lugar del médico», sino que al redactar la pregunta lo estoy haciendo de una manera que le hace reflexionar, el alumno que ya está pensando: «¡guau!, ¡qué problema!, ¡no sé qué hubiera hecho yo!», porque lo va a pensar... «¿qué hubiera hecho yo en ese caso?»»*. Entonces al dar una respuesta ya está elaborando el tema del Holocausto, ya está entendiendo que no es un tema así tan fácil, que no es solamente llevarlos a la fosa de tiro y matarlos. Hasta para hacer eso, antes la persona tenía que pensar, tenía que decir, tenía que reflexionar. Siempre existió un proceso de decisión, de qué decisión tomar, y al tener una decisión hay un dilema”. Sin lugar a duda, es una estrategia que ahonda en la responsabilidad personal, en la toma de decisiones del que aprende, permitiendo desarrollar su madurez, capacitando al estudiante para responder desde los valores éticos y morales humanistas ante las situaciones de desigualdad que se le presenten, capacitando al estudiante para adoptar una postura crítica que le posibilite romper en el futuro con la máxima de Edmund Burke de que *“para que el mal triunfe, solo se necesita que los hombres buenos no hagan nada”*, porque no tomar partido o permanecer indiferente es una forma de tomar partido. Además, en el uso de dilemas, no hay respuestas correctas ni únicas, como describe nuestra entrevistada: *“un dilema*

es tomar entre dos respuestas cuál es la menos mala. Esta es mala y esta es mala... ¿Cuál elijo entre las dos? Eso es un dilema, esto no me conviene y esto me conviene”. Todo ello nos permite considerar, como ya hemos comentado, el extraordinario valor pedagógico de los dilemas, al facilitar que los adolescentes elaboren el tema, lo debatan y salgan con más preguntas y con ganas de seguir estudiando sobre la Shoá, pero sobre todo con el potencial de hacerles adoptar una postura responsable y consciente frente a los dilemas a los que se van a ir enfrentando a lo largo de su vida

APROVECHAR RACIONALMENTE LOS RECURSOS DEL SIGLO XXI

El profesor, como mencionamos anteriormente, ha de diseñar actividades adaptadas a cada perfil del estudiantado y situaciones de aprendizaje utilizando los diversos materiales y recursos disponibles, ya sean personales, materiales, de la web -señala expresamente la valía y calidad de los contenidos incluidos en la plataforma de Yad Vashem-, o de otras entidades o en otros soportes (fílmicos, fotográficos, papel, etc.), pero siempre atendiendo al momento madurativo y formativo de sus estudiantes, a su veracidad y previa planificación y selección por parte de los docentes responsables de la actividad. Haya alerta de los peligros que también esconden las redes, ya que muchos estudiantes negacionistas o de pensamiento totalitario se nutren de lo que ven en internet en webs que tratan el Holocausto con contenidos falsos o de muy cuestionable valía. Como ella nos comenta *“ese es el problema de hoy en día, es el gran problema de la tecnología que, por un lado, nos trae una gran herramienta de ayuda y por otro lado trae la destrucción de la parte de muchos jóvenes, de la parte psicológica y*

la parte de la ideología de muchos jóvenes”. Sin embargo, reconoce los muchos esfuerzos que se están haciendo para llegar a los más jóvenes empleando los nuevos mass-media aportando contenidos fidedignos y de calidad a la par que motivadores y atrayentes.

También nos comenta el impacto de la tecnología en los procesos formativos desarrollados últimamente, tanto más en los momentos marcados por la pandemia por SARS-COVID 19. Herramientas de videoconferencia, los cursos online (los Mooc), o los esfuerzos realizados para preservar la memoria de los supervivientes tras su muerte siguiendo el formato documental colgados en la red, etc., son recursos potentes para continuar en la enseñanza del Holocausto y preservar la memoria. En muchos de estas iniciativas, nuestra entrevistada, ha participado activamente, directa o indirectamente. Sin embargo, a pesar de reconocer la valía de estos recursos, tanto más en situaciones excepcionales como la vivida por la pandemia, en los que han supuesto una alternativa útil para continuar con su labor educadora, ella es una clara defensora, como dijimos al comienzo, del contacto humano: *“así como el superviviente no tiene recambio, así, para mí, también el hecho de estar con los alumnos juntos, personalmente, físicamente, no tiene recambio también. Pero todo tiempo que no pueden hacer eso, la parte de la tecnología, la parte virtual, tiene un valor brutal, grandioso, y yo creo que hay que llegar a un balanceo de utilizar ambas cosas... la parte física, presencial, sabiendo cómo ayudarse también de toda la parte virtual y tecnológica para poder enriquecernos y llegar a más, porque así no hay límites prácticamente, así no hay límites realmente”*.

LA MEMORIA NOS HABLA Y NOS INTERROGA... NOS EDUCA

La memoria del Holocausto es algo más que recordar, ya que memoria y educación van de la

Tabla resumen organización por edad de contenidos a tratar y estrategias

AÑOS	CONTENIDOS A TRATAR...	ESTRATEGIA
5 a 7	Conocimientos básicos. Tratar temas como alemanes, nazis, la Segunda Guerra mundial	Usar historias personales, verídicas, adaptadas
8 a 9	Qué se hacía con los judíos, qué cosas no se les permitían hacer, el señalamiento con la estrella amarilla, traerlos a situaciones del hoy (¿por qué diferenciar?, ¿porque tiene ojos diferentes?, ¿por su diferente color de piel?)	Relatos con imágenes, con conceptos históricos
10 a 12	Introducir la cuestión de los guetos	Ídem
12 a 14	Sumamos más contenidos y podemos hablar ya de los campos de concentración, de los campos de trabajo	Ídem
+ de 15	Presentar el contexto histórico total: hablar del exterminio, qué pasó en las cámaras de gas, cómo fueron las fosas de tiro, que pasó en el mundo, qué era Auschwitz.	Uso de dilemas

Fuente: Elaboración propia. Síntesis realizada a partir de las aportaciones de la entrevista.

mano. En este sentido, es el testimonio de los supervivientes, el que a su juicio tiene un mayor potencial educativo “para poder transmitir y para poder luchar contra los negadores de la Shoá”. Sobre todo, para enfrentarnos a aquellos que aún hoy día niegan la realidad evidente del Holocausto. Sin embargo, nuestra entrevistada muestra su inquietud con respecto al hecho de que cada vez son menos los supervivientes con vida o en condiciones suficientes para poder compartir, en un auditorio, su testimonio de vida. Mirar a la cara de la persona que testimonia, a un ser humano frente a los estudiantes, mientras que cuenta su historia, su vida, antes, durante y después del gran desastre, tiene un potencial educativo innegable por el impacto que hace en la conciencia de aquellos que la escuchan, haciendo realidad aquello de que “la enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón”, del profesor estadounidense Howard G. Hendricks. Sin embargo, inevitablemente estamos perdiendo este gran capital humano con el pasar de los años. Aquí quisiera apostillar la admiración profunda y el cariño que nuestra entrevistada profesa a los supervivientes de la Shoá, cuestión que no pasa inadvertida para todos los que hemos compartido testimonios cara a cara con ella y momentos con alguno de los supervivientes.

Otra estrategia educativa la encontramos en el recuerdo de momentos relevantes relacionados con la Shoá. Así, “conmemorar fechas determinadas tienen una parte de educación, porque en el momento que uno conmemora una fecha, no solamente recuerda un hecho histórico, sino que reflexiona, piensa, se pregunta cosas. Entonces ya estoy educando”. Si esto se hace, además, de manera coordinada, a nivel de centro, más allá de acciones puntuales o iniciativas personales -por otra parte, nada desdeñables- la acción educativa no solo se dirige a los estudiantes, sino que también se convierte en una oportunidad para el fortalecimiento de las dinámicas profesionales de colaboración y trabajo dentro del propio centro entre los mismos docentes. Como señala Haya, como ejemplo: “en una escuela, alrededor del 27 de enero, tomar una semana sobre el tema de la Segunda Guerra Mundial, con el tema principal «Holocausto», «Shoá», y en cada una de las materias hacer una parte interdisciplinaria... en inglés leer una historia, en geografía ver toda la parte geográfica, en historia, por supuesto no tengo que hablar, en filosofía la parte de dilemas, en literatura traer poesías. Si cada uno de los docentes durante una semana,

una hora, va a enseñar y especialmente a los alumnos adolescentes, que son los que están frente a este problema de lo que ven en las redes y que no quieren escuchar de nada... si durante una semana, cinco días, cuatro días, tres días, un día, si no tenemos un día entero... hacemos actividades, vemos una película en varias formas, en forma amena, en forma que le llegue al alumno, no que tenga que escuchar una conferencia de dos horas de un historiador, con todos los materiales que existen, con toda la forma interactiva que podemos hacer, yo creo que el alumno... por lo menos algunos de ellos, y nos alcanza con que algunos de ellos salgan, vuelvan a sus hogares y digan: «¡guau! estos días estuvimos tocando un tema que yo ni lo conocía», o «que yo no sabía» o «que no sabía suficiente», y «me interesa», y «¿qué cosa?», y «que no pase esto, y «¿cómo no voy a ayudar al vecino que es diferente?», o «¿cómo no voy a respetar su idea?». En definitiva, poner nuestro grano de arena desde la Educación y del trabajo en el centro, en la construcción de “un ser humano mejor, una sociedad mejor, un país mejor, una comunidad mejor. Así lo siento”. Sin embargo, hay que estar atentos ya que “un acto de conmemoración, si solamente llevamos a un acto a los alumnos y le decimos que escuchen la canción, que escuchen la poesía, que escuchen el discurso... no ganamos nada. Todo esto es un medio, es un eslabón”, que ha de tener todo un proceso formativo previo.

Lo mismo ocurre con la visita a los memoriales del Holocausto. En este sentido, “si un docente quiere llevar a un memorial a un grupo de alumnos tiene que ser un proceso. La visita al memorial es la cima del proceso, es decir, yo creo que tiene que primero prepararlos, estudiar, hacer unas clases, hablar... Cuando llegan ahí al memorial hacer algún acto de conmemoración, porque el acto también es el fin de un proceso... no es solo el acto”. En consecuencia, el valor educativo del memorial vendrá ligado necesariamente a la preparación previa de quienes lo visitan. Como Haya nos recuerda “el memorial es una de las herramientas, pero no es el fin, es el medio que me ayuda”. De este modo, el memorial, si lo convertimos en una simple visita pierde su valor educativo, pero, como nos recalca nuestra entrevistada, “si lo utilizo como parte del proceso educativo (...) como fin del proceso, para ir a visitar, hacer algo ahí, y escuchar, y que hagan preguntas, inclusive frente al memorial, que pregunten también «¿por qué esto?», y elaborarlo, y detallar, «¿por qué está hecho así?», aunque no seamos arquitectos y no seamos

artistas, pero sí vamos a preguntar a los alumnos qué ven, qué creen que este memorial está transmitiendo... Ahí ya estoy haciendo un proceso de educación, un proceso de memoria, que van juntos, la memoria con la educación, y de elaborar y desarrollar el pensamiento y la reflexión sobre el tema... porque lo que quiero lograr es que reflexionen sobre el tema, lo que quiero lograr es que lo elaboren”, en definitiva, propiciar la construcción personal de conocimiento.

CONTROVERSIAS EN TORNO A LA SHOÁ. LOS OTROS GENOCIDIOS Y EL HOLOCAUSTO

En nuestra entrevista, Haya no elude abordar cuestiones sensibles y controversiales que surgen asociadas a la enseñanza del Holocausto, siempre con gran rigor y un buen talante. Por ejemplo, la cuestión de la necesidad de diferenciar necesariamente entre genocidio y lo que es la Shoá o el Holocausto. Ante esta cuestión recomienda la lectura del libro de Reflexiones sobre Holocausto del profesor Yehuda Bauer, en el que se clarifican estos conceptos de manera divulgativa y para todos los lectores.

Tras esta recomendación, Haya nos explica clara y concisamente la diferencia entre genocidio y Holocausto: “la diferencia esencial es que el genocidio magno, el Holocausto, la Shoá, tenía como objetivo de la ideología nazi exterminar a todos los judíos del mundo y al judaísmo en general, es decir, la totalidad y la globalización, es lo que lo hace un poco diferente de los otros genocidios. Todos los genocidios tienen elementos del Holocausto, pero no todos los elementos del Holocausto están en los genocidios”. Lo que hace único el Holocausto es la idea de la consecución de la totalidad del exterminio del pueblo judío, de perseguirlos allá donde se encuentren en el mundo. Sin embargo, esta circunstancia no significa despreciar el tratamiento de esos otros genocidios que ocurrieron antes, durante o después del Holocausto. Son ciertamente una herramienta útil de comparación y de conmemoración, buscando precisamente el mismo objetivo: desarrollar valores humanos que propicien que estos actos criminales no vuelvan nunca más a ocurrir en la historia de la Humanidad.

COMPARAR LO NO COMPARABLE. EQUIPARAR LO NO EQUIPARABLE

Otro tema sensible es la comparación del Holocausto con el conflicto Israel-palestino. En esta ocasión hablamos de un tema totalmente



Galería central del Museo de la Historia del Holocausto - Yad Vashem

distinto, en absoluto comparables. Bajo el argumento: *“ustedes hacen con los palestinos lo mismo que hicieron los nazis con los judíos”*, se equiparan ambas situaciones, cuando lo que existe en muchas ocasiones es, según investigadores e historiadores de prestigio mundial, un antisemitismo actualizado enmascarado en un anti-israelismo. Según nuestra entrevistada *“el conflicto palestino israelí es un conflicto político, de tierras, de gobiernos, de pueblos, que existe durante más de 100 años y hasta que no se solucione va a existir, pero nada que ver con la Shoá, con el Holocausto... cuando el nazismo y el totalitarismo de la ideología nazi quiso exterminar al judío por ser judío, donde esté, donde vaya... a un niño, a un bebé, a un anciano, a una mujer... su intención era exterminar a todos los judíos del mundo y al judaísmo, como cultura y como religión”*. Eso no quiere decir que no puedan criticarse las políticas y actitudes de ambas partes del conflicto, pero sería un craso error identificarlas con la Shoá, además de una forma de banalizar el mal que llevó aparejado. Contra esto también hay que luchar.

RESTAR IMPORTANCIA A LO QUE ES TRASCENDENTE

Una tercera cuestión conflictiva se relaciona con la banalización o la negación de la Shoá. En este sentido, pese a que ya son pocos los negadores del Holocausto, fundamentalmente por el encomiable trabajo de lucha contra esta lacra, no es menos cierto que se están constatando situaciones

o expresiones que pueden entenderse como un ataque consciente o no sobre la magnitud y trascendencia humana e histórica de la Shoá como son la banalización o la utilización desde ciertos ámbitos políticos de signos de la Shoá (vestirse con un pijama de rayas, ponerse la estrella amarilla, etc.) como un medio para atacar al propio estado de Israel.

Lo mismo ocurre con la banalización de lo que significan los memoriales, que lejos de ser meras atracciones turísticas representan el dolor más profundo fruto de la deshumanización irracional de las personas que sufrieron o motivaron el Holocausto. Ante esto solo queda denunciar el mal uso dado de esos elementos ya que estamos hablando de cuestiones de un serio impacto social que muestran la cara más triste del ser humano, que hieren la sensibilidad de los supervivientes y de todas aquellas personas sensibles ante esta cuestión. Y es aquí donde nuestra entrevistada marca una *“línea roja”*, un indicador de la pertinencia o no del uso de esta temática para temas políticos, sociales, publicitarios o artísticos, y es el respeto a los supervivientes.

ESPAÑA Y EL HOLOCAUSTO

Otro aspecto que suscita la controversia es el relacionado con la participación de España en el Holocausto. Haya, como educadora que es, aborda la cuestión como si esto fuera un dilema en sí mismo, lo cual puede ser utilizado para suscitar la reflexión, la discusión y el aprendizaje: *“Si bien no había hostilidad declarada oficialmente contra los*

judíos aunque en alguna forma existía... había una indiferencia, que podemos pensar, debatir... Aquí tenemos un dilema: si la indiferencia es ser observadores pasivos, o la indiferencia es también tomar una decisión y es una forma de ser activo, de no ayudar y no hacer nada”.

Si bien era esta la respuesta como Estado, dentro de la órbita ideológica totalitaria del nazismo, constata que no son pocas las relaciones con la Shoá: la existencia de Justos entre las Naciones que son de origen español, como por ejemplo Sebastián de Romero Radigales o Ángel Sanz Briz; del dato constatado de los “miles de judíos que quisieron salvarse por la ruta de España, y que España, en ese momento, la única forma por la que los dejaban pasar era si se comprometían a irse, que solamente lo utilizaban como ruta de transición y que no estaban dispuestos a traer otro grupo hasta que el grupo anterior no se iban”; pero sobre todo la existencia de 10.000 prisioneros españoles en los campos de concentración, que eran exiliados, compatriotas españoles que por motivos ideológicos compartieron el destino de los judíos en el Holocausto, y entre los que *“se vivió la solidaridad en los campos de concentración, entre gente que se encontraban que no tenían aparentemente ninguna relación anterior (...) tantos prisioneros en Mauthausen, por ejemplo, que se encontraron junto con supervivientes judíos del Holocausto y que llegaron a la misma experiencia, lamentablemente, y que se respetaban entre ellos también”*. En definitiva, lo que durante muchas décadas se decía *“los españoles estaban fuera del Holocausto”*, pasa a convertirse, tras un análisis mucho más crítico y profundo, en la reflexión de que España *“un país, que teóricamente, entre comillas, no sufrió el Holocausto, lo sufrió”*.

Como habrá podido percibir el lector, tener una conversación con Haya Feldman sobre la Shoá y su didáctica, es recibir una auténtica clase magistral privada, marcada por un tomo que inspira confianza y sintonía, elegancia y cordialidad, cualidades propias de una educadora nata. Sin querer, nos narra una vida de experiencias profesionales ligadas a la enseñanza y el trabajo sobre la memoria del Holocausto en primera persona, plagada de inquietudes y ganas de trabajar, por y para las personas, pero sobre todo para que este horror nunca vuelva a repetirse. Todos los que hemos compartido momentos con ella coincidiremos en que fueron instantes enriquecedores no solo a nivel profesional, también en lo personal. Ya sea como compañero o como estudiante hemos disfrutado de su buen hacer, su cercanía, de su calidez y cordialidad.
¡Gracias por tanto, Haya!



ARTÍCULOS: LA LIBERTAD EN EL PENSAMIENTO JUDÍO DE LA POSGUERRA

Sissi Cano Cabildo*

En este artículo presentaré algunas de las más importantes aportaciones al reconocimiento de la libertad ontológica por parte del pensamiento judío, sea desde la vertiente práctica como teórica. Y es que muy probablemente algunos de los más importantes argumentos y ejemplos de la libertad sean a cuenta de los judíos de la posguerra, que afrontaron los totalitarismos y el holocausto con fortaleza y esperanza, a diferencia de otros tantos que sobrevivieron pero desde el resentimiento y el ímpetu de venganza o simplemente sucumbieron a la barbarie con desánimo penosamente comprensible.

Delimitaré mi análisis al sentido ontológico de la libertad, esto es, como una cualidad intrínseca al ser humano que se refiere a la autodeterminación de la voluntad, con lo que dejaré para otro momento la incursión a las libertades civiles y políticas, que parecen ser la otra cara de la moneda de oro de la libertad.

Para sustentar el peso teórico de la libertad retomaré datos biográficos y filosóficos de Isaiah Berlin (Cuatro ensayos sobre la libertad), Hannah Arendt (La vida del espíritu, La libertad de ser libres, De la historia a la acción), Viktor Frankl (El hombre en busca de sentido), Hans Jonas (El principio vida), Ernest Bloch (El principio esperanza), Horkheimer (Sociedad, razón y libertad), Adorno (Educación para la emancipación) y Erich Fromm (El miedo a la libertad) para dejar ver la profundidad filosófica de una libertad que no deviene en relativismo, ni en individualismo; sino que asume la grandeza de hacer compatibles la libertad con la solidaridad.

INTRODUCCIÓN

Hay una única cosa que no puede arrebatarse a un hombre, la última de las libertades humanas: la de elegir cuál será su actitud en un conjunto dado

Viktor Frankl

El reconocimiento de la libertad ha sido un gran paso para el avance del humanismo, dado que es el primer escalón hacia el empoderamiento de los individuos. Y es que por siglos la religión y la tradición han dirigido las vidas de las personas, pasando por alto las voluntades particulares;

asimismo en muchos contextos históricos el determinismo biológico ha legitimado las diferencias “dadas por naturaleza”, sea por cuestión de género o de raza, soslayando cualquier margen de autonomía individual; hasta que finalmente se descubrió y se reconoció la maravillosa cualidad humana de la libertad, sea desde la vertiente helenística, cristiana o judía.

En este artículo procederemos a recuperar el enfoque de la libertad de los filósofos judíos de la posguerra no solo por la calidad de sus argumentos filosóficos sino por sus datos biográficos que revelan la libertad en el mejor de los sentidos: una libertad compatible con la libertad de los demás y asumida con fortaleza ejemplar. Muy probablemente algunos de los más importantes argumentos y ejemplos de la libertad sean a cuenta de los filósofos judíos que afrontaron los totalitarismos y el holocausto con valentía y esperanza, a diferencia de otros tantos que sobrevivieron, pero desde el resentimiento y el ímpetu de venganza o simplemente sucumbieron a la barbarie con desánimo penosamente comprensible.

Y con esto quiero dejar ver que el análisis filosófico de la libertad no es solo una pretensión semántica irrelevante, quizá sea más bien el primer peldaño para asumir la responsabilidad de los más altos criterios humanistas. Recordemos de Berlin: (...) Heine advirtió a los franceses que no subestimaran el poder de las ideas; los conceptos filosóficos criados en la quietud del cuarto de estudio de un profesor podían destruir una civilización. Él hablaba de la Crítica de la razón pura de Kant, como la espada con que había sido decapitado el deísmo europeo; describía a las obras de Rousseau como el arma ensangrentada que en manos de Robespierre había destruido el antiguo régimen (...).

Puede ser que las ideas políticas sean algo muerto sino cuentan con la presión de las fuerzas sociales, pero lo que es cierto es que estas fuerzas son ciegas y carecen de dirección si no se revisten de ideas (Berlin, 1988, pp. 216-217).

En este trabajo analizaremos el sentido ontológico de la libertad, esto es, como una cualidad intrínseca al ser humano, con lo que dejaremos para otro momento la incursión a las libertades civiles y políticas,

que parecen ser la otra cara de la moneda de oro de la libertad. Y para sustentar el peso teórico de la libertad retomaremos datos biográficos y filosóficos de Isaiah Berlin (*Cuatro ensayos sobre la libertad*), Hannah Arendt (*La vida del espíritu, La libertad de ser libres, De la historia a la acción*), Viktor Frankl (*El hombre en busca de sentido*), Hans Jonas (*El principio vida*), Horkheimer (*Sociedad, razón y libertad*), Lévinas (*Humanismo del otro hombre*) y Erich Fromm (*El miedo a la libertad*); principalmente.

EL SENTIDO ONTOLÓGICO DE LA LIBERTAD

El sentido ontológico de la libertad corresponde al más profundo sentido de la libertad: la autodeterminación de la voluntad. Este enfoque de la libertad se entiende como una cualidad estrictamente humana porque el resto de los animales están determinados siempre por su naturaleza. El ser humano es el único que puede pre-ocuparse y razonar en lo que es y en lo que quiere ser, de ahí que se entienda como ontológica.

La libertad ontológica no parte del análisis sociopolítico, no es la libertad de lo que “podemos hacer”, sino de lo que “queremos ser”. Y esta autonomía de la voluntad no ha de estar determinada por nada, ni por nadie para ser libre, por lo que se entiende que ha de ser una cualidad metafísica pues no sería congruente hablar de “libertad determinada” por el mundo fenoménico-material, por la historia o por la naturaleza. La libertad entonces no es un efecto bioquímico o neurológico, ni siquiera propiamente un concepto sino una cualidad, algo intrínseco a nuestra condición humana mediante la cual tomamos decisiones; y tanto que incluso, somos libres de no ejercer la libertad.

Este sentido de la libertad es lo que Berlin entendía como libertad positiva: “el sentido positivo de la palabra libertad deriva del deseo por parte del individuo de ser su propio dueño. Quiero que mi vida y mis decisiones dependan de mí mismo y no de fuerzas exteriores, sean éstas del tipo que sean” (Berlin, 1988, p. 201).

Ciertamente no todas las filosofías sustentan este sentido positivo de la libertad, algunas asumen una concepción necesaria del sujeto: la cosmovisión griega, el racionalismo de Spinoza, el iusnaturalismo natural de Hobbes, el materialismo histórico de Marx, entre otras... Pero quienes defienden la libertad ontológica

*SISSI CANO CABILDO

PROFESORA DE FILOSOFÍA DE LA UCM

SICANO@UCM.ES

asumen una lectura contingente del sujeto porque entienden que el ser humano siempre tiene la posibilidad de cambiar en función del principio de autonomía que está en él mismo y no en lo demás. Hannah Arendt, filósofa judía que dedicó gran parte de su vida y de su obra a defender la libertad, consideraba que la contingencia del sujeto sería imposible si no pudiera eliminarse mentalmente de donde se halla físicamente e imaginar que las cosas pueden ser diferentes. "(...) La deliberada negación de la verdad fáctica –la capacidad de mentir- y la capacidad de cambiar los hechos –la capacidad de actuar- se hallan interconectadas" deben su existencia a la misma fuente: la imaginación" (Arendt, 1999, p. 13).

Ahora bien, Arendt reconocía el condicionamiento histórico del individuo, pero sin caer en el determinismo; consideraba que el ser humano por supuesto que existe en el mundo, por lo que siempre está condicionado por factores naturales y culturales, pero no por ello pierde la capacidad de iniciar por sí mismo una serie de acontecimientos, capacidad de inicio que la autora conceptualiza como "natalidad". Así como los griegos identificaban a los hombres como mortales, Arendt prefiere el adjetivo de natales, no porque niegue la finitud de nuestra condición humana sino porque considera más relevante el hecho de que en cada nacimiento humano nace también una nueva forma de vivir. Los animales, por el contrario, están determinados a vivir según su especie. Agustín distingue el principium para la creación de los cielos y de la tierra, del initium para la creación del hombre. Arendt sigue con esta idea agustiniana del initium en su concepto de "natalidad": "La capacidad misma de comenzar se enraíza en la natalidad, y en modo alguno en la creatividad; no se trata de un don sino del hecho de que los seres humanos, los nuevos hombres, aparecen una y otra vez en el mundo en virtud de su nacimiento" (Arendt 2002, 450). El poder cambiar, el ser contingente, el ser libre, la posibilidad de ser otro supone la idea que también comparte Fromm: "la vida consiste en volver a nacer continuamente" (Fromm, 1985, 11). El Yo está obligado -como en Fichte- a ser su propio origen. Lévinas decía que: "la libertad del Yo es el comienzo mismo" (Lévinas, 1998, 71) dado que comenzar es ignorar o suspender el espesor indefinido del pasado. El comienzo rompe con cualquier ayer y con cualquier determinación. Además de que es imposible conocer todos los factores motivacionales

que pudieran explicar el sentido de cada decisión humana. El comienzo en la interioridad existe anárquicamente a pesar del Ser. Quienes defienden la libertad entienden que la existencia humana no está determinada por patrones biológicos y así hablan de 'condición humana' más que de naturaleza humana. Cada existencia humana es única e irrepetible. Si alguna esencia tiene la existencia humana (como sostenía el existencialismo) es no tener esencia. Según Hegel, si el espíritu del hombre estuviera equipado solo para pensar, para reflexionar sobre lo dado, sobre lo que es tal como es y no puede ser de otra manera, en tal caso, el hombre viviría en un eterno presente. Y en sintonía -sostiene Arendt- que la voluntad es nuestro órgano mental del futuro, de la misma forma que el pensamiento lo es del presente y la memoria del pasado. Ciertamente, el pasado no lo podemos cambiar, pero sí la manera de interpretarlo, por lo que todo lo acontecido pareciera depender del infinito poder hermenéutico de la voluntad. Para los defensores de la libertad, la voluntad es su propia causa o no es una voluntad; el pasado no determina el presente, ni el futuro; el pasado mismo no es una historia ortodoxa sino sujeta a múltiples interpretaciones por lo que finalmente la interpretación de la vida depende finalmente de uno mismo, si opta por el perdón o por la venganza, por la redención, por el suicidio o por lo que sea... El mismo pasado puede ser producido por el futuro ya que la lectura de lo que fue dependerá de los anhelos constructivos o destructivos que se tengan; si queremos ver todo negro o blanco, como una enseñanza, como un fracaso, o como uno quiera... Viene a mi memoria la parábola de un anciano indio que describió una vez sus conflictos interiores: dentro de mí existen dos cachorros. Uno de ellos es cruel y malo y el otro es bueno y dócil. Los dos están siempre luchando... Entonces le preguntaron cuál de ellos era el que acabaría ganando. El sabio indio guardó silencio un instante, y después de haber pensado unos segundos, respondió: aquel a quien yo alimento...

Los hebreos enseñaron que el empeño del hombre y la historia humana comenzaron con un acto de desobediencia, de poder decir no. La posibilidad de cambio está garantizada básicamente por la capacidad humana de poder negar lo que venga dado de fuera, posibilidad que, por supuesto, no se da en los demás animales que tienen formas de vida predeterminadas según su especie, mientras que el hombre

es el único que supone la grandeza metafísica de poder decir no a lo que sea. Sin importar la necesidad y la compulsión se puede decir sí o no a lo que venga dado de hecho.

Este poder de la negación del presente y del pasado, es lo que permite que haya infinitas posibilidades de ser "otro". Pero justamente por este abanico de alternativas de existencia que puede imaginar el ser humano es que el humor normal del yo volente es la impaciencia, el desasosiego y la preocupación; y la reacción ante el futuro normalmente es de temor o esperanza. Si asumir la libertad no es cualquier cosa, es decidir el tipo de vida que queramos vivir.

Pero la fortaleza para negar lo dado e iniciar alguna acción depende de lo que quieras y nadie te puede obligar a querer algo o alguien, la voluntad es libre; en la deliberación precedente a la acción no hay factor más determinante que lo que uno mismo quiera, y a esta cualidad del "autocomienzo" es lo que bien puede entenderse como libertad. Todo depende de las querencias, que son la fuerza motriz de la voluntad, pero como somos libres, se puede querer o no querer lo que sea... sin más. Voy a ello.

FORTALEZA DE LA VOLUNTAD

En este apartado intentaremos mostrar que el ejercicio de la libertad depende de la fortaleza de la voluntad y dicha fortaleza aparece motivada por la intensidad de nuestras querencias. El amor entonces parece ser la fuerza volitiva, pero como la voluntad es libre, uno puede amar o no, lo que sea y a quien sea; incluso puede darse la miserable posibilidad de no querer a nadie, ni siquiera a uno mismo.

Si la voluntad (gr. βούλησις – boulésis, deseo racional) implica hacer algo con conocimiento de causas y queriendo hacerlo, a diferencia de hacer algo en estado de ignorancia o por alguna presión externa; entonces para actuar voluntariamente se requiere querer hacer algo con conocimiento de la situación y queriendo hacerlo. Sin la fortaleza espiritual del "querer" hacer algo, lo que pudiéramos pensar y discernir del mundo no se traduciría en acción.

Arendt decía que: "El poder de ordenar, de prescribir la acción, no es asunto de libertad, sino una cuestión de debilidad o fuerza" (Arendt 1996, p. 164). Esto es, que del ánimo dependerá cómo se afronte la vida. Y esta será la línea interpretativa que encontraremos en muchos judíos que sobrevivieron a la barbarie y que procedo a relatar porque no quiero dejar pasar la oportunidad de honrar la memoria de estos héroes de la libertad y de la esperanza. Viktor E. Frankl fue un judío que, junto con su familia fueron llevados al campo de concentración de Auschwitz y al enterarse

de ello, viendo que su padre estaba muy anciano y enfermo de edema pulmonar, tuvo el valor de inyectarle morfina para evitarle sufrimientos posteriores; luego afrontó el dolor de saber que a su esposa judía la habían obligado a abortar y pese a todo, aún sin tener un motivo claro por el que seguir luchando por la vida, logró sobrevivir a los campos de concentración. Pero lo más admirable, quizá, fue que después de ser liberado, no le consumió la venganza ni el resentimiento, sino muy por el contrario, dedicó su vida a ayudar a descubrir la importancia de la libertad y del amor para encontrar el sentido existencial que nos permita afrontar el sufrimiento con esperanza. Por todo esto y más, con la autoridad moral que se ganó de sobra, menciona en su libro *El hombre en busca de sentido*: “*el hombre puede conservar un vestigio de la libertad espiritual, de independencia mental, incluso en las terribles circunstancias de tensión psíquica y física (...). Es esta libertad espiritual, que no se nos puede arrebatar, lo que hace que la vida tenga sentido y propósito*” (Frankl, V., 1995, pp. 69-70).

Hannah Arendt fue otro gran ejemplo de empoderamiento de la libertad, pues siendo mujer, judía y coetánea del nazismo; no cedió a los prejuicios de su época, ni renunció a sus sentimientos, ni a su derecho a pensar por sí misma. En su biografía que escribió Elisabeth Young-Bruehl, relata que su padre Paul Arendt murió cuando Hannah tenía seis o siete años, más tarde afrontó el suicidio de su hermanastra Clara Beerwald en 1932 que padecía esquizofrenia. Luego, huyó del nazismo a Francia, pero la retuvieron en el campo de mujeres de Gurs. Gurs no era un campo de concentración, pero las terribles condiciones higiénicas de las 20 000 internas que sobrevivieron a las ratas y piojos de las barracas le llevaron a Arendt a pensar en el suicidio, aunque luego confesó haberse reído de esta idea. Después se fue a Estados Unidos donde consiguió la ciudadanía americana en 1951 y donde radicaría hasta el final de su vida, dedicándose a la investigación y enseñanza de la libertad en el ámbito filosófico político. Su extensa bibliografía da prueba de ello. Hannah y Jaspers dieron sus mejores disertaciones politológicas después de la hecatombe del nazismo y de las dos guerras mundiales. Su gran amigo Jaspers siempre se mantuvo fiel a sus principios y nunca se subordinó al régimen. Hans Jonas (2005) relata en sus Memorias que Jaspers siempre llevaba veneno consigo por si acaso se llevaban a su esposa que era judía y tuviera que recurrir a un desenlace fatal. Hans Jonas también afrontó el holocausto con gran

valentía pues su madre y amigos murieron en Auschwitz, luego parece ser que la vida le compensó con un encuentro amoroso con Lore, con quien se casó y le ayudó a reconciliarse con la vida y así relata: *Hubo años de mi vida en que a la pregunta sobre cuán habría sido el momento más feliz de mi vida habría respondido: aquel momento de la visión de las ciudades alemanas destruidas, que se puede percibir como justicia, como castigo divino. Hoy en día ya no diría eso, he vivido momentos muy felices en mi vida. Pero durante años esa hubiera sido mi respuesta. Afortunadamente ya no es así* (Jonas, 2005, p. 234).

Rescato también el caso de Ajmátova, que le cuenta Berlin (en ese encuentro que su biógrafo Michael Ignatieff refiere como único e inolvidable) de la ejecución de su marido, de la detención de su hijo, y de cómo todo esto había inspirado su poesía. De esta conversación que duró hasta al amanecer, Berlin supo ver en la voluntad de Anna como un ser humano puede superar el destino con la palabra y escapar a la alienación con la poesía. Así Berlin menciona en el Fuste torcido de la humanidad que:

“la gloria y la dignidad del hombre se basan en el hecho de que es él el que elige y no eligen por él, de que puede ser su propio amo (aunque a veces esto le llene de temor y de una sensación de soledad), de que no está obligado a comprar seguridad y tranquilidad al precio de dejarse encerrar en un limpio casillero de una estructura totalitaria que pretende arrebatar la responsabilidad, la libertad y el respeto a uno mismo y a los demás, de un solo golpe” (Berlin 1992, 190). Muy probablemente Berlin empatizó con el drama de Ajmátova porque él y su familia también tuvieron que huir de la Rusia revolucionaria y emigraron a Londres, la búsqueda de la libertad fue en Berlin una imperiosa necesidad.

Zalman Gradowski, (2008) autor de *En el corazón del infierno* dejó oculto su diario entre las paredes de un horno crematorio para dejar constancia de los horrores cometidos en el campo de concentración de Auschwitz. Hubo otros 25 diarios escritos por judíos durante el holocausto (quizá el más conocido sea del de Ana Frank) que no pueden omitirse cada vez que se habla de la libertad interior y de su poder redentor.

Con todos estos datos cobra vigor la frase de Séneca que *‘Un espíritu valeroso en lucha con la adversidad es un espectáculo atractivo incluso para los dioses’*. Y es que a veces la fortaleza que ha de tener un ser humano para superar la cruda realidad puede ser realmente heroico. Churchill cierta vez definió la valentía como la primera de las cualidades humanas porque es la que garantiza todas las demás.

Ni del contexto cultural, ni de la ascendencia genética depende la fortaleza del carácter; quizá sea de algo más íntimo y autónomo, me refiero a la libertad... Dicha libertad también se dejaría ver en las múltiples formas de reaccionar ante la tragedia porque pareciera que la interpretación del pasado y la perspectiva del futuro finalmente dependen de uno mismo. De los sobrevivientes del holocausto, por ejemplo, no todos salieron con afán de redención sino todo lo contrario. Salomón Morel fue un judío que vio cómo los nazis obligaron a su madre a contemplar cómo mataban a su marido y a uno de sus tres hijos, antes de asesinarla a ella también; posteriormente ejecutaron a su hermano y a Salomón lo enviaron a Auschwitz, en donde permaneció tres años sufriendo horrores indescriptibles. En total, durante el holocausto murieron treinta personas de su familia, pero él se salvó. Y cuando quedó libre, Salomón se las ingenió para ser nombrado comandante de otro campo de concentración, el campo comunista de Katowice, compuesto por presos alemanes. Durante diez meses, de febrero a noviembre de 1945, Morel se dedicó a vengarse, torturando cruelmente a sus prisioneros de las más variadas maneras; por inanición, por maltrato, por ausencia de cuidados médicos elementales, métodos todos aprendidos en Auschwitz y que le hicieron responsable del fallecimiento de 1538 personas (Montero R., 2003).

Otra referencia que deja ver cómo la sed de venganza conlleva a repetir la historia es la del libro de Giles MacDonogh *Después del Reich*, crimen y castigo en la posguerra alemana, donde narra cómo los aliados fusilaron en masa a niños y mujeres y torturaron a los presos de forma sistemática. Más de tres millones de alemanes murieron después de que se acabara oficialmente la guerra, 16 millones y medio de civiles fueron expulsados de sus hogares y en 1946 nacieron al menos doscientos mil niños frutos de violaciones (Mac Donogh, 2016). Muchos sobrevivientes, con un pasado trágico como Morel, quedaron anclados al pasado por el rencor, mordiendo el resentimiento y ansiando la venganza; pero no todos reaccionan igual. Viktor E. Frankl, por ejemplo, relata de su propia experiencia en los campos de concentración cómo en los peores momentos se aferraba al recuerdo de su mujer, durante las difíciles jornadas de trabajo en el campo decía que la imagen de su amada era lo único que le mantenía en pie y el caso es que finalmente sobrevivió al internamiento (Frankl, 1995, p. 45). Ya cuando liberaron a todos empezó a revelarse la auténtica personalidad de cada quien, y Frankl optó por encontrarle un sentido al sufrimiento como lo deja ver su extensa obra sobre logoterapia. También hubo otros sobrevivientes al holocausto que no eligieron ser verdugos: *el lingüista Viktor Klemperer, el filósofo Lévinas, Hans Jonas, Max Horkheimer, Theodor W.*

Adorno, Herbert Marcuse, Friedrich Pollock, Erich Fromm, entre tantos otros.

Se deja ver entonces que cualquier situación, por cruel que sea, pasa inevitablemente por el infinito poder hermenéutico de la voluntad, dejando ver que la voluntad es libre y justamente por ello, solo depende de la propia autonomía del sujeto moral, dejando muy poco margen para aprehender racionalmente o discursivamente la magia de la libertad. Analizaremos esto con más detenimiento en el siguiente apartado.

EL PROBLEMA DE LA FUNDAMENTACIÓN DE LA LIBERTAD ONTOLÓGICA

Empezaremos este apartado con el relato de Adela Cortina sobre la conferencia del neurocientífico Wolf Singer en la que demostraba que el hombre no posee una voluntad libre porque solo está conducido por neuronas; tema que después generó comentarios sarcásticos en el Semanario de Hamburgo Die Zeit de cómo la clase política alemana pudo dormir tranquila al deducir que los alemanes no habían matado a millones de judíos, sino que habían sido sus neuronas (Cortina, A., 2011, pp. 152-153). Esto podría dejar ver que evadir la libertad puede ser muy cómodo para descargar responsabilidades, pero también puede ser consecuencia de cierto reduccionismo cosificador o simplemente un acto de “*mala fe*” (como diría Sartre) para culpar a los demás de lo que nos pasa.

De cualquier forma, sustentar la libertad ontológica es harto complicado tanto en el ámbito personal como en el debate filosófico, tanto que algunos de los más grandes defensores de la libertad devienen planteando la imposibilidad de su demostración racional. Intentaremos explicarlo.

Para empezar, la libertad parte del reconocimiento de la contingencia humana y la contingencia es ininteligible en cuanto que no deriva de alguna determinación exógena que pudiera explicarse racionalmente. La acción humana siempre se acaba convirtiendo en una reacción en cadena indefinida, por eso Kant se refería a la desoladora contingencia del hombre, al revelar que cualquiera que empiece a actuar ha de saber que ha empezado algo cuyo fin no puede nunca predecir, aunque solo sea porque su propia acción ya lo ha cambiado todo y lo ha convertido en más impredecible. Kant hablaba en la Crítica de la Razón Pura de la imposibilidad de la metafísica (Dios, alma y libertad) como ciencia porque escapa al uso legítimo de la razón pura, perspectiva desde la cual, en la tercera antinomia la

tesis y antítesis de libertad son igualmente racionales, lo que dejarían ver que no hay resolución última.

La libertad no puede ser demostrada empíricamente, ni conceptualmente, cito de La Fundamentación de la metafísica de las costumbres:

Pero la libertad es una mera idea, cuya realidad objetiva no puede ser mostrada de ningún modo según leyes de la naturaleza, y por tanto tampoco en ninguna experiencia posible; así pues, dado que no se le puede adscribir nunca un ejemplo según alguna analogía, la libertad no puede ser nunca concebida, ni aún sólo comprendida. Vale sólo como necesaria presuposición de la razón en un ser que cree ser consciente de una voluntad, esto es, de una facultad diferente de la mera facultad de desear (Kant, 1999, 459).

No obstante, el hecho de que la razón no pueda demostrar la existencia de la libertad, no lleva a Kant a reconocer que no exista; pues considera que no solo lo fenoménico y discursivo existen, también hay condiciones ontológicas de orden nouménico y apriorístico. Así en la Crítica de la Razón Práctica cita que “*de todas las ideas de la razón especulativa, la libertad es la única de la cual, sabemos a priori la posibilidad, aunque sin inteligirla, porque es la condición de la ley moral que sabemos*” (Kant, 1975, p. 38). Nótese que este argumento sigue siendo de gran peso hasta nuestros días pues desde que se cuestionó a la razón como el único elemento epistémico verdadero, la libertad ganó reconocimiento filosófico.

Hans Jonas es otro de los filósofos judíos que comparte la imposibilidad de aprehender la libertad, tanto que la devela como “*misterio*” (Jonas H., 2000, p. 16). Igualmente, Lévinas es otro pensador que sostiene que la libertad y muchas otras cosas de la existencia humana se dan en una oscuridad infinita. Lo humano es in-finito, su comprensión no tiene fin. Decir al Otro, es dejarle hablar, sin someterle a esquemas o sistemas... o a cualquier tipo de apropiación o reducción y por eso llega a considerar propio de espíritus simples y prematuros denunciar como ignorancia cualquier respeto por el “*misterio humano*”. Arendt no habla de la libertad como misterio, pero sí como milagro:

El propio hombre quien, de un modo maravilloso y misterioso, está dotado para hacer milagros. (...) Si el sentido de la política es la libertad, es en este espacio -y no en ningún otro- donde tenemos el derecho a esperar milagros. No porque creamos en ellos sino porque los hombres, en la medida en que pueden actuar, son

capaces de llevar a cabo lo improbable e imprevisible y de llevarlo a cabo continuamente, lo sepan o no (Arendt, 1997, pp.65-66).

Ahora bien, ante el avance científico y tecnológico que hay en la actualidad, ¿qué relevancia filosófica puede tener el hablar de la libertad como un atributo metafísico? Para esto habría que tomar en cuenta que desde el determinismo neurológico, el experimento de Libet, pasando por Kornhuber y Deecke y algunos otros científicos más, todos ellos aún no han logrado demostrar que la libertad no existe, básicamente porque no han podido agotar toda la causación que influye en una sola decisión humana, pero aun cuando se pudiera, no habría forma de evadir el infinito subjetivismo hermenéutico a la hora de interpretar la activación de alguna zona cerebral o neurológica. Lo que dejaría ver que sigue y muy probablemente seguirá vigente la advertencia kantiana de la tercera antinomia de la Crítica de la Razón Pura, donde tesis y antítesis de la libertad llevan a irresolubles planteamientos de la razón...

Quizá los más altos valores como la libertad, la dignidad, la belleza o el amor, trasciendan nuestra entidad orgánica y se conozcan solo desde la vivencia personal y no hay recetas para ello...

CONCLUSIÓN

La aportación del pensamiento judío al reconocimiento de la libertad podemos rastrearla desde sus orígenes fundacionales y, sin embargo, fue en el siglo XX donde se dejó ver con más estremecimiento el poder redentor de la libertad en las vidas de los filósofos judíos de la posguerra.

Pensadores como Hannah Arendt, Viktor Frankl, Emmanuel Lévinas, Hans Jonas, Erich Fromm y Horkheimer, entre tantos otros, afrontaron la barbarie de los totalitarismos con fortaleza heroica, dejando ver que la libertad no es solo literatura sino una cualidad ontológica de la condición humana, que no necesariamente deviene en relativismo o en individualismo soez, sino que puede asumirse con solidaridad y esperanza.

Estos filósofos no solo demostraron con argumentos filosóficos sino que mostraron con su propio ejemplo cómo la libertad puede redimirnos aún en las peores circunstancias y elevarnos a la altura de semidioses que se rebelan al destino, emergiendo triunfantes de los escombros de la barbarie.

Estos datos biográficos y bibliográficos no deben ocultarse a las nuevas generaciones que tienen el reto no solo de vivir sino de sobrevivir al poshumanismo, al transhumanismo y a cualquier eslogan academicista pero sin trasfondo humanitario.



SE CAYÓ HACE MUCHO TIEMPO, PERO NUNCA SE RINDIÓ

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, Theodor. W. (2020). *Educación para la emancipación*, trad. Jacobo Muñoz, Madrid: Morata.

Arendt, Hannah (1995). *De la historia a la acción*, trad. Fina Birulés, Barcelona: Paidós. (1999). *Eichmann en Jerusalén*, trad. Carlos Ribalta. 2ª edic. Barcelona: Lumen.

(2001). *Hombres en tiempos de oscuridad*, trad. Claudia Ferrari y Agustín Serrano de Haro. Barcelona: Gedisa.

(2002a). *La condición humana*, trad. Ramón Gil Novalés, Barcelona, Paidós.

(2018). *La libertad de ser libres*, trad. Teófilo de Lozoya y Juam Rabasseda. Barcelona: Taurus.

(2002b). *La vida del espíritu*, trad. Carmen Corral y Fina Birulés. Barcelona: Paidós.

(1997). *¿Qué es la política?*, trad. Rosa Sala Carbó. Barcelona: Paidós, I.C.E./U.A.B.

Aristóteles (1994). *Política*, trad. Manuela, García Valdés. Madrid: Gredos.

Berlin, Isaiah (1988). *Cuatro ensayos sobre la libertad*, trad. Julio Bayón. Madrid: Alianza.

(1992). *Fuste torcido de la humanidad*, trad. José Manuel Álvarez Flórez. Barcelona:

Península.

Bloch, Ernst, *El principio esperanza*, trad.

Felipe González Vicén. Madrid:Trotta, 2007.

Czapski Jozef (2012). *Proust contra la decadencia: conferencias en el campo de Giazowitz*, traductor Mauro Armiño, Madrid: Siruela.

Constant, Benjamin (2002). *Sobre la libertad en los antiguos y en los modernos*, traducción de Marcial Antonio López y M. Magdalena Truyol Wintrich. Madrid: Tecnos.

Cortina Adela (2011). *Neuroética y Neuropolítica*, Madrid: Tecnos.

Frankl, Viktor E. (1995). *El hombre en busca del sentido*, trad. Christine Kopplhuber y Gabriel Insausti Herrero. 17ª edic. Barcelona: Herder.

Fromm E. (1983). *El miedo a la libertad*, trad. Gino Germani. México: Paidós.

Gradowski, Zalmen (2008). *En el corazón del infierno*, traducido por Varda Fiszbein, Barcelona: Anthropos.

Hartmann, Nicolai (1964). *Ontología*. Trad. José Gaos. FCE, México: FCE.

Horkheimer (2005). *Sociedad, razón y libertad*, trad. Jacobo Muñoz Veiga, Madrid: Trotta.

Ignatieff, Michael (1999). *Isaiah Berlin: su*

vida, trad. Eva Rodríguez Halffter. Madrid: Taurus.

Jonas, Hans (2005), *Memorias*, trad. Illana, Giner Comín, Madrid: Losada.

____ (2000), *El principio vida*, trad. José Mardomingo, Madrid: Trotta.

Kant (1975). *Crítica de la Razón Práctica*, 3ª edic. México: Porrúa.

____ (2002). *Crítica de la razón pura*, trad. Manuel García Morente. Madrid: Tecnos.

____ (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, trad. José Mardomingo. Barcelona: Ariel.

Lévinas (1998). *Humanismo del otro hombre*, trad. Graciano González R. Arnaiz, 2ª edic. Madrid: Caparrós editores.

MacDonogh Giles (2016). *Después del Reich, crimen y castigo en la posguerra alemana*, Madrid: Galaxia Gutemberg.

Mazzeo Tilar (2021). *Los niños de Irena: la extraordinaria historia del ángel del gueto de Varsovia*, trad. Elena Preciado Gutiérrez, Madrid: Aguilar.

Montero, Rosa (2003). *La víctima que eligió ser verdugo en El País*, suplemento dominical, 30(11).