



# ENSEÑAR EL HOLOCAUSTO

**MIGUEL ÁNGEL PALLARÉS (COORD.)**



# Enseñar el Holocausto



MIGUEL ÁNGEL PALLARÉS JIMÉNEZ (COORD.)

# Enseñar el Holocausto

PRENSAS DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Este trabajo se ha desarrollado dentro del proyecto I+D+i PID2020-115288RB-I00: *Competencias Digitales, procesos de aprendizaje y toma de conciencia sobre el patrimonio cultural: educación de calidad para ciudades y comunidades sostenibles* del Ministerio de Ciencia e Innovación; del Grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales ARGOS-IUCA (S50\_20R) del Gobierno de Aragón y al amparo de la Línea transversal: Educación para el desarrollo sostenible del Instituto Universitario de Ciencias Ambientales.

Ilustración de cubierta: Detalle del monumento conmemorativo *Zapatos en la orilla del Danubio*, del escultor Pauer Gyula, inaugurado en Budapest en 2005. (Fotografía: Montse de Vega).

- © Grupo de Investigación Argos (IUCA).  
Instituto Universitario de Investigación en Ciencias Ambientales de Aragón (IUCA).  
Gobierno de Aragón.  
Universidad de Zaragoza.  
European Observatory on Memories (EUROM) de la Fundació Solidaritat.  
Universitat de Barcelona.  
Centro Sefarad-Israel de Madrid.  
Red14.  
Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Aragón.
- © De la presente edición, Prensas de la Universidad de Zaragoza  
(Vicerrectorado de Cultura y Proyección Social)  
1.ª edición, 2024

Prensas de la Universidad de Zaragoza. Edificio de Ciencias Geológicas, c/ Pedro Cerbuna, 12  
50009 Zaragoza, España. Tel.: 976 761 350  
[puz@unizar.es](mailto:puz@unizar.es) <http://puz.unizar.es>

 Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

ISBN 978-84-1540-944-5 (versión impresa)

ISBN 978-84-1540-945-0 (versión digital)

Impreso en España

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

D.L.: Z 2119-2024





# PRÓLOGO



# MEMORIA Y EDUCACIÓN FRENTE A LA NEGACIÓN, BANALIZACIÓN Y DISTORSIÓN DEL HOLOCAUSTO

José Antonio Lisbona

El 27 de enero fue designado oficialmente por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en el año 2005, como el Día Internacional de Conmemoración Anual en Memoria de las Víctimas del Holocausto y la Prevención de los Crímenes contra la Humanidad; y por la Unión Europea, como Día Europeo de la Memoria del Holocausto. La fecha elegida no es ni mucho menos casual: fue precisamente el 27 de enero de 1945 cuando el ejército soviético liberó el campo de concentración y exterminio de Auschwitz-Birkenau. Este complejo del terror, escalofriante fábrica de muerte, se ha convertido en el principal símbolo de la memoria universal del genocidio nazi; en palabras del primer ministro del Reino Unido, Winston Churchill, «el crimen más grave y monstruoso que haya sido nunca perpetrado en toda la historia de la humanidad». Fue en verdad grave, por las vidas que segó, y monstruoso, porque su irracionalidad solo se justificó desde el odio hacia los que no son de «los nuestros».

En Auschwitz-Birkenau casi un millón y medio de seres humanos fueron asesinados: el noventa por ciento eran judíos, el resto, personas de etnia romaní, discapacitados, homosexuales, testigos de Jehová, masones, políticos polacos, presos comunes alemanes, prisioneros de guerra rusos, etcétera; así como deportados de más de veinte nacionalidades, entre ellas la española. En efecto, allí también perecieron exiliados republicanos y

judíos sefardíes con pasaporte de España, todos abandonados por su país. Por eso, y por más razones —sin duda—, el Holocausto no puede ni debe ser ajeno a nuestra conciencia patria. En total, la barbarie del III Reich supuso el asesinato sistemático y burocráticamente organizado de 17 millones de vidas: seis millones de judíos y otros 11 millones de distintas personas debido a su origen étnico, religión, creencias políticas u orientación sexual a manos de los nazis y sus colaboradores durante la Segunda Guerra Mundial, según estimaciones del Museo Conmemorativo del Holocausto de los Estados Unidos.

Los actos de conmemoración tienen el propósito de recordar, pero desde luego también condenar, el enorme horror y la tragedia del Holocausto, la página más vergonzosa y dolorosa de la historia contemporánea de nuestro continente europeo. Los crímenes cometidos entonces han de ser preservados del olvido, ya que, si permanecen vivos en la memoria de las generaciones presentes y futuras, servirán como advertencia contra la indiferencia y la apatía frente a agresiones que hunden sus raíces en el desprecio por seres humanos «distintos». No olvidar a todas las víctimas del nazismo —judíos o no— nos aporta referentes en los que inspirarnos, fomenta la convivencia con respeto por los diferentes y acalla el negacionismo infame; además, difunde un mensaje educativo de tolerancia con el que llegar a los más jóvenes. En definitiva, tener presente lo que nunca debería repetirse ayuda a crear un mundo más justo donde el odio no alimamente, entre otros, el racismo, la xenofobia, el antisemitismo y el totalitarismo.

Es oportuno recordar aquí un pensamiento del Premio Nobel de la Paz Elie Wiesel, deportado a los campos de Auschwitz-Birkenau y de Buchenwald, que decía: «el deber del superviviente es dar testimonio de lo que ocurrió, [...] hay que advertir a la gente de que estas cosas pueden suceder, que el mal puede desencadenarse. El odio racial, la violencia y las idolatrías todavía proliferan». En esta misma línea también escribió Primo Levi en su Trilogía de Auschwitz —una de las obras más sentidas sobre el Holocausto—: «Si comprender es imposible, conocer es necesario, porque lo sucedido puede volver a suceder, las conciencias pueden ser seducidas y obnubiladas de nuevo: las nuestras también».

El testimonio de los supervivientes de la tragedia ha sido y es esencial para entender realmente qué ocurrió, para no limitarse al mero reconoci-

miento de los hechos. Por eso es tan necesario mantener viva la memoria. Seamos todos transmisores de las revelaciones de los supervivientes porque, como tan atinadamente nos advirtió el poeta francés Paul Éluard: «Si el eco de sus voces se debilita, pereceremos».

La distorsión es la mayor amenaza contemporánea para el legado del Holocausto. Menoscaba nuestras democracias, normaliza el antisemitismo y alimenta el extremismo. Pero a pesar del peligro que representa, se ha convertido en algo asombrosamente común que gobiernos, figuras públicas destacadas y otras personas minimicen o tergiversen el registro histórico del Holocausto y resten importancia a los crímenes del régimen nazi. La distorsión —al igual que la negación y la banalización— desacredita la memoria del Holocausto y es profundamente insultante para las víctimas y los supervivientes, y amenaza nuestros valores democráticos.

La necesidad de proteger los hechos —en definitiva, proteger la historia— se ha intensificado y una formación consciente de la verdad es una de las formas más efectivas de contrarrestar la distorsión del Holocausto. La educación y los docentes son centrales en este esfuerzo. La enseñanza del Holocausto ofrece una coyuntura favorable para promover el pensamiento crítico, el desarrollo personal y el sentido moral o ético de nuestra juventud. Décadas después, la ciudadanía continúa combatiendo, con la memoria y la historia del Holocausto, en el entramado de los desafíos contemporáneos. Entre ellos encontramos un racismo y una xenofobia persistentes, los genocidios que se siguen cometiendo en el mundo, la actual crisis de refugiados y las amenazas contra las normas y valores democráticos. Esto es particularmente relevante en lo que respecta al ascenso de regímenes de corte autoritario, así como de signo populista o movimientos extremos dentro de las democracias liberales.

Para rendir homenaje a todas las víctimas del nazismo y aprender, en paralelo, de su injusto e injustificado sufrimiento, tenemos el deber de —y es imprescindible— educar en la tolerancia, aunando, por tanto, la memoria con la enseñanza. Rechacemos y condenemos, pues, las voces revisionistas y la negación, banalización y distorsión del Holocausto por ignominiosas e infames para con la verdad histórica; en contraposición, enaltezcamos y traslademos a nuestros hijos los valores de la convivencia, el derecho y el respeto por las diferencias y el bien supremo de la vida.



# INTRODUCCIÓN



# ENSEÑAR EL HOLOCAUSTO HOY

Miguel Ángel Pallarés Jiménez<sup>1</sup>

*Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza)*

En julio de 1940, Michael Molho daba por terminada su obra *Usos y costumbres de los sefardíes de Salónica*, comunidad a la que pertenecía; este historiador no podía saber entonces que, en el mes de abril siguiente, el ejército alemán iba a entrar en Grecia, por lo que su esfuerzo investigador había llegado justo antes del colapso de esa sociedad judía, que había estado ligada a la historia de España durante siglos. Después de numerosas peripecias, Molho y su familia lograron refugiarse en Kieramidi, un pueblito al norte del Pelión, en la región de Tesalia. Esto es lo que escribió el 1.º de octubre del año 1944, en una nota que añadiría tras la introducción de su libro, cuando aún faltaban más de siete meses para que la guerra acabara en Europa:

Ya estaban escritas las líneas precedentes cuando el 6 de febrero de 1943, una maldita misión del S. D. (Sicherheit Dienst) [Servicios de Seguridad], compuesta por siete implacables esbirros, llegó a Salónica para llevar a cabo la nefasta tarea de deportar el elemento judío de aquella ciudad. En unos cuantos meses la gran comunidad judía de la metrópoli macedonia quedó completamente destruida, zapada hasta su base. Ni mujeres, ni niños de corta edad, ni enfermos imposibilitados de dejar su lecho, ni ancianos octogenarios, ni siquiera los mutilados de guerra quedaron excluidos. En otro lugar referiremos los detalles trágicos y espantosos de esta deportación que ha des-

---

1 Correo-e: <miguelap@unizar.es>.

arraigado cruelmente a más de 50 000 judíos pacíficos y activos de la ciudad, a la que se hallaban ligados con todas las fibras de sus corazones. No se sabe qué ha sido de ellos entre las manos de sus opresores (Molho, 1950, pp. 12-13).

Aún volvería el autor a tratar del desastre de su comunidad al final del libro, cuando hablaba de que los ritos y costumbres que habían compartido sus miembros ya no existían más que en el recuerdo, por lo que la pérdida de ese patrimonio cultural era definitiva:

En vísperas de la Segunda Guerra Mundial, la comunidad judía de Salónica figuraba todavía entre los grupos judíos más importantes y era considerada como la metrópoli del sefardismo oriental. Pero los hunos han pasado por ella y, de un golpe, aquella comunidad dos veces milenaria, que durante muchas generaciones fue la gloria del sefardismo, ha sido bárbaramente aniquilada (Molho, 1950, p. 309).

Como respuesta a los horrores de la contienda y, en particular, como reacción a los crímenes perpetrados por la Alemania nazi y sus colaboradores, recién acabada la Segunda Guerra Mundial, la Asamblea de las Naciones Unidas creó a finales de 1945 un organismo especializado en Educación, la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Poco después, el 9 de diciembre de 1948, dicha Asamblea aprobó la Resolución 260 A (III) para la prevención y castigo del delito de genocidio, entendido como la destrucción o intento de destrucción de un grupo nacional, étnico, racial o religioso, con que se pretende destruir la diversidad humana (Valencia, 2000, pp. 87-88), como había sucedido durante la conflagración en Salónica y en innumerables poblaciones europeas. Al día siguiente, 10 de diciembre, dicha Asamblea aprobó la Resolución 217 A (III), conocida como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se reconoce la dignidad e igualdad en derechos de cada individuo, sin distinción alguna por raza, color, sexo, idioma, religión, posición política o de cualquier otra índole (United Nations Organization, 1948). Justo durante esos tres años, se habían celebrado los llamados Juicios de Núremberg, donde las potencias vencedoras plantearon imponer justicia a los principales líderes y organizaciones alemanas que habían llevado a cabo las mayores atrocidades durante dicha guerra (Overy, 2003, pp. 27 y ss.); así, el proceso arrancó con el Acuerdo de Londres, del 8 de agosto de 1945, donde se estableció el Tribunal Militar Internacional que luego actuaría en Núremberg. Posteriormente, su artículo 6 había de ins-

pirar las normas que se ocupan del genocidio, los crímenes de lesa humanidad y los crímenes de guerra, recogidas en el vigente Estatuto de Roma, del 17 de julio de 1998, por el cual se creó la Corte Penal Internacional de carácter permanente (Valencia, 2000; Pallarés y Sánchez, 2020, p. 123).

La institucionalidad internacional se robusteció en materia de derechos humanos, que pasaron a ser reconocidos como universales, a la vez que la globalización provocaba que problemas internos de los Estados acabaran siendo internacionales; de manera que se alcanzaron compromisos políticos en la ONU, en 2005, que instaban a la responsabilidad de proteger (Responsability to Protect, R2P), compromiso global de todos los Estados miembros para prevenir genocidios, crímenes de guerra, limpiezas étnicas y crímenes de lesa humanidad. Sin embargo, el diseño de un entramado multilateral, creado con el fin primero de dar cauce institucional a los conflictos surgidos entre Estados, cuenta con la dificultad de llegar a acuerdos entre los distintos países para consensuar reglas e instancias a las cuales se debe responder; además de que es arduo precisar cuándo un sistema democrático se está degradando progresivamente. Los gobiernos autoritarios, que aprovechan para su interés político principios propios de las relaciones internacionales, como la autodeterminación de los pueblos, la igualdad jurídica de los Estados, la no intervención y la soberanía, merman el derecho a la democracia de sus ciudadanos, un verdadero derecho internacional, donde son precisos mecanismos que la protejan, para que se den las elecciones periódicas, libres y justas; el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, el acceso al poder y su ejercicio con sujeción al Estado de derecho, la igualdad ante la ley, la participación en la toma de decisiones, la transparencia procesal y legal, la primacía de la ley y no de la arbitrariedad, el régimen plural de partidos y organizaciones políticas, y la separación e independencia de los poderes públicos (Almagro e Icaza, 2020).

El mismo año 2005, la resolución de las Naciones Unidas sobre la «Recordación del Holocausto» instaba a los Estados miembros a que elaboraran programas educativos de cara a evitar futuros genocidios, considerando como tales los actos perpetrados con la intención de destruir a un grupo humano, siempre con una ideología supremacista detrás. Dos años después, en otra resolución posterior, se instaba a luchar contra el negacionismo; y en 2015 se abogó por un nuevo compromiso, en el que la educa-

ción había de tener un papel fundamental, por lo que alentaba a los gobiernos a promover programas y proyectos educativos que contribuyeran a prevenir las atrocidades masivas. A la par, la UNESCO promovió dicha recordación, y creó en 2011 un programa dedicado a la educación sobre la historia del Holocausto y, en términos más generales, de los genocidios y de las atrocidades masivas, para que los jóvenes tomaran mayor conciencia de estos eventos históricos, y comprendieran la dinámica y los procesos que pueden llevar a cometer violencia contra determinados grupos (Hyang y Leicht, 2017, pp. 14-18).

El propósito de la UNESCO, desde el principio, fue fomentar la solidaridad intelectual y moral de la humanidad contra los prejuicios, la ignorancia y el dogma de la desigualdad de los hombres y las razas; por tal motivo, la educación sobre el Holocausto y el genocidio fue fundamental para dicho organismo, como lo fue la educación de calidad, basada en el conocimiento de las dinámicas que pueden llevar a los hombres a la violencia, para promover la paz y construir sociedades más fuertes (UNESCO, 2013). Su acción conecta señaladamente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, el relativo a la educación, básico para alcanzar los demás objetivos de la Agenda 2030, particularmente el ODS 16, concerniente a la paz, la justicia y las instituciones sólidas; de manera que se ha de fomentar el sentimiento de pertenencia a una humanidad común y se ha de capacitar al alumnado para que sean ciudadanos activos y tolerantes. En suma, se ha de adecuar la educación sobre el Holocausto a los objetivos de la educación para la ciudadanía mundial, de manera que cumplan con la meta 4.7 de los ODS, en la que se trata de la alfabetización crítica de los jóvenes, para que estén informados y socialmente conectados, y para que respeten la diversidad y actúen de manera éticamente responsable y comprometida (Hyang y Leicht, 2017, p. 8).

Por su parte y en la misma línea, el Parlamento Europeo dictó una Recomendación en 2018 (que actualizaba otra de 2006) relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, donde se definían las competencias sociales y cívicas para el desarrollo de una ciudadanía activa en una sociedad del conocimiento, y que había tenido una gran influencia en los currículos escolares europeos, en lo referente a tolerancia, convivencia democrática, participación ciudadana y respeto a la diversidad cultural; en ambas recomendaciones se incidió en la necesidad de un cono-

cimiento y una comprensión crítica de los acontecimientos pasados, así como del fomento de la cultura de la paz y la no violencia (Miguel y Sebastián, 2020, p. 17). La aprehensión de este conocimiento ha de venir de la lectura y entendimiento de las numerosas investigaciones que se van publicando, y que se aprovechan de las facilidades que ofrecen centros como el Jewish Historical Institute de Varsovia o el International Center on Nazi Persecution de Bad Arolsen (Alemania), este de gestión internacional y accesible desde 2007.

Con todo, el tema del Holocausto entraña una gran dificultad para ser explicado en el aula, ya que es un tema controvertido (Hayes y Roth, 2010, pp. 1-20; Hayes, 2016; y Pearce, 2020<sup>b</sup>) que cuenta con corrientes negacionistas que obvian las evidencias históricas, por lo que conviene considerarlo académicamente desde los años finales de la Educación Primaria y sobre todo en Secundaria (Ambrosewicz-Jacobs y Hondo, 2005; Hayes y Roth, 2010; Gray, 2015; Caetano y Falavinha, 2019; Magilow y Silverman, 2020; y Rüsen, 2022), tal como queda recogido en los currículos correspondientes en España desde 2014, donde es considerado en la programación docente de ambas etapas como elemento transversal, y también se le asignan contenidos y estándares de aprendizaje en Secundaria. En marzo de 2022 fueron publicados los nuevos currículos de las dos etapas;<sup>2</sup> en el de Primaria, no se hace referencia directa al Holocausto, pero se han de conocer y apreciar, como objetivos, los valores y normas de convivencia, actuar de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía, respetar los derechos humanos y el pluralismo de las sociedades democráticas; y en el de Secundaria, con objetivos propios de un alumnado más maduro, se deben asumir deberes, ejercer los derechos en el respeto a las personas, practicar la tolerancia, afianzar los derechos humanos y actuar en el ejercicio de la ciudadanía democrática, resolver los problemas pacíficamente, ser críticos con las fuentes de información. En esta etapa, en saberes básicos, en retos del mundo actual,

---

2 Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>>; y Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>> (consulta: 18/06/2024).

consta el genocidio y crímenes contra la humanidad, la guerra y otras formas de violencia, y cuestiones de justicia universal; y en sociedades y territorios, el Holocausto aparece junto a las relaciones internacionales y el estudio crítico de los conflictos de la primera mitad del siglo xx.

El interés por trabajar los temas controvertidos en el aula radica en que son útiles para desarrollar en el alumnado el pensamiento crítico y analítico, y son vitales en la educación para la democracia y los derechos humanos, puesto que se desarrollan opiniones independientes y fomentan el diálogo intercultural, la tolerancia y el respeto a los demás, la vigilancia del mensaje de los medios de comunicación para evitar las manipulaciones y buscan resolver pacíficamente los conflictos, aunque la acumulación de temas controvertidos hace que surjan emociones intensas, suscita difíciles preguntas pedagógicas y divide a la opinión pública. En el Holocausto confluyen numerosos posicionamientos ideológicos y académicos, puesto que ha sido foco de interés de historiadores, filósofos, sociólogos, psicólogos, políticos, médicos, juristas y teólogos; de tal manera que, incluso, han aflorado autores y grupos negacionistas (Mora-diellos, 2017, pp. 37-42; Finkelstein, 2014, pp. 65-68; Rösen, 2022, pp. 113-119; y Migliucci, 2024, pp. 188-191). Para Jörn Rösen (2014), sin embargo, el Holocausto fue la experiencia más radical del rompimiento de lo histórico, la negación de la dimensión normativa del ser humano, algo que simboliza una experiencia límite al hacer presente el pasado por medio de la interpretación.

Se puede afirmar que en el Holocausto se encuentra el arranque de la construcción de la Europa moderna (Ambrosewicz-Jacobs y Hondo, 2005; y Cordero, 2010), un continente del que el colectivo judío y su cultura han formado parte históricamente (Bendahan, 2016); después de Auschwitz, se ha progresado en la construcción ciudadana y en la necesidad de reivindicar los derechos humanos (López y Miralles, 2019). En nuestro ámbito europeo, las prioridades son las de fortalecer el papel de la educación en la promoción de valores que nos son propios (democracia, derechos humanos y Estado democrático) y utilizarla como baluarte contra males sociales (radicalización, supremacismo, xenofobia, antisemitismo, violencia e incitación al odio, pérdida de confianza en la política y los políticos, efectos negativos de las medidas de austeridad, etcétera) que están vigentes hoy en día (Kerr y Huddleston, 2015, pp. 8-14,

33), por lo que se requiere una pedagogía democrática, inclusiva y del bien común (Díez, 2022).

Tratar el Holocausto en clase, con el conveniente rigor histórico y haciendo frente al pasado, contribuye a la consecución de las prioridades políticas globales por medio de la educación con el objetivo de fomentar la ciudadanía mundial, promocionar los derechos humanos y el desarrollo de una cultura de la paz y la reconciliación; con su estudio se demuestra la fragilidad de todas las sociedades y las instituciones, se destacan aspectos de la conducta humana que deben ser vigilados, se ven los peligros del prejuicio y la discriminación, y se profundiza en cuestiones como el poder de las ideologías extremistas y las posibilidades del ser humano ante situaciones extremas. Se pretende, así, la alfabetización crítica del alumnado, socialmente conectado y respetuoso con la diversidad, y con un comportamiento responsable y comprometido, y fomentar valores fundamentales para la convivencia, como la empatía y la tolerancia, y la actitud decidida contra el racismo y la discriminación, tan necesarios en el mundo actual; en suma, una educación para la ciudadanía mundial (Hyang y Leicht, 2017, pp. 18-25). Con el fomento del pensamiento crítico, se entiende la historia como debate y se identifican las inexactitudes y distorsiones cuando el estudio del pasado queda al servicio de determinadas agendas políticas o morales.

Los estudios sobre el Holocausto han ido conformando uno de los espacios pioneros en la recuperación de la memoria como forma de replantear el pasado, lo que pronto había de pasar al ámbito educativo (Davies, 2000; Levy y Sznajder, 2002; y Engelking *et al.*, 2008); aunque hay voces que señalan que hay una excesiva saturación memorialística sobre este tema (Finkelstein, 2014), una “hipermnesia del recuerdo” invasora del espacio público y científico (Schwarz, 2021, pp. 266-268), incluso una emergente “posmemoria”, vinculada a los recuerdos del pasado reciente heredados por la familia y el círculo de los supervivientes (Hirsch, 2015), con lo que hay una carga emocional pareja a las experiencias personales que dan mucha autoridad a los testigos respecto a las evidencias históricas. Pero se puede desarrollar una actitud empática, utilizando diversos elementos patrimoniales como recurso didáctico (fuentes orales y materiales, imágenes, testimonios, narraciones) en relación con los campos de concentración y de exterminio nazis. Así, en distintos países de nuestro ámbito han surgido diversas iniciativas centradas en la recuperación de la memo-

ria: el International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) en 1998, el Foro Internacional de Estocolmo sobre el Holocausto en 2000, The Education Working Group (EWG), encargado de asesorar a los Estados firmantes para implementar la enseñanza del Holocausto en sus currículos, el Salzburg Global Seminar, el U. S. Holocaust Memorial Museum, etcétera (Sánchez Macías, 2020, pp. 102-104); y, por supuesto, Yad Vashem, en Israel, desde hace décadas. Para Dario Migliucci (2024, pp. 204-208), la eliminación de prejuicios ha hecho que muchos historiadores descubriesen las ventajas de las fuentes orales aportadas por los supervivientes, aunque tengan que ser (como cualquier otra fuente) contrastadas con otras evidencias; como sucede en el trabajo de Christina Holgado (2023), sobre prostitución obligada en el campo de concentración de Buchenwald, donde se recogen testimonios e información documental.

La postulación que se ha de realizar es que estos espacios relacionados con el Holocausto deben contribuir a que la ciudadanía se haga preguntas y reflexione sobre las acciones acontecidas contra la humanidad (Estepa-Giménez y Delgado-Algarra, 2020). La presencia de memorias en discusión, no obstante, no debería ser impedimento para que una sociedad democrática asuma su responsabilidad del recuerdo y, desde el mismo recuerdo, promueva e impulse valores contrapuestos a aquellos que conllevaron tales sucesos (guerras, dictaduras, represiones, etcétera); en este sentido, la educación cumple, sin duda, un papel fundamental, y en esta línea, no solo tenemos ejemplos curriculares en diferentes países de nuestro ámbito cultural (Ambrosewicz-Jacobs y Hondo, 2005; y Sandwell, 2012), sino que la propia Unión Europea ha impulsado programas educativos específicos, en concreto para el tratamiento de la memoria del Holocausto (Prutsch, 2015). Aunque, como dice Joaquín Prats (2020), la reivindicación de la memoria histórica resulte de la supremacía del presente y de cierto olvido de la historia.

Se han observado problemas en la enseñanza-aprendizaje del Holocausto, y concretamente cuando se han realizado visitas a los campos de concentración, dado que se focalizan los recursos en el devenir del pueblo judío y en el antisemitismo: con relación al discurso museográfico de dichos centros, en torno al tipo de conocimiento previo que posee el alumnado y a la hora de interpretarlo y encontrar conexiones con problemas sociales actuales, sean otros genocidios, xenofobia, trato a los inmigrantes,

etcétera. Y lo mismo sucede en las aulas, donde el imaginario colectivo del alumnado relaciona principalmente el Holocausto con el genocidio judío a manos de los nazis por cuestiones racistas. Sería necesario, por tanto, que el Holocausto tuviera mayor presencia en los manuales escolares, que se tratara de manera integrada sin minusvalorar a ningún colectivo perjudicado, para hacer reflexionar sobre prácticas xenófobas, discriminatorias y antidemocráticas, y sobre políticas de odio; con una especial incidencia en la importancia de la responsabilidad que tiene la sociedad ante los conflictos que se larvan en su seno, de manera que se contribuya a la formación de una ciudadanía crítica, respetuosa y solidaria (López Mateu, 2020).

En 2015 fue publicado un informe de la UNESCO y el Instituto Georg Eckert de Investigación Internacional sobre Manuales Escolares, en el que se estudiaba la situación internacional de la enseñanza del Holocausto en Educación Secundaria, ya no tanto en contenidos, apoyos y tiempos asignados, sino fijándose en los conceptos y narrativas específicas que figuran en dichos libros y en los planes de estudio; las conclusiones son que el Holocausto está sujeto a patrones comunes de representación, que transmiten escalas espaciales geográficas y temporales recurrentes, lo mismo que protagonistas, patrones e interpretaciones (de acuerdo con definiciones, causas, relativización o banalización), y hacen uso de una información selectiva. En la mitad de países se da en la asignatura de Historia, cuando se trata la Segunda Guerra Mundial, en otros cuando son tratados los derechos humanos; en algunos se obvian las palabras *Holocausto* o *Shoah*, en muy pocos se trata la multicausalidad (en Alemania y Francia), se abusa de hitlercentrismo y se citan las ideologías radicales (Fracapane, 2015). En el caso de España, el Holocausto no está reflejado excesivamente en sus manuales (González y Núñez, 2020), por lo que el contenido de los libros de texto es mejorable. La representación del Holocausto y el debate en torno a los límites de dicha representación, en suma, implican un problema teórico en la historiografía (Bevilacqua, 2019 y 2022).

Otra dificultad, a la hora de exponer el tema, viene dada por el enfoque del profesorado, puesto que el nazismo no puede ser abordado desde una polarización moral, con prejuicios presentistas; para pensar históricamente, el alumnado necesariamente tiene que entrar en la racionalidad nazi para entender por qué actuaron de la manera que lo hicieron, por lo que se precisa de un enfoque de multiperspectiva (Santos, 2020, pp. 66-67).

Otra falla que se puede encontrar entre los docentes es que no cuenten con una preparación adecuada o con el tiempo necesario durante el curso para tratar el marco regulatorio mundial que surgió tras el Holocausto, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los temas relacionados con la asignatura de ciudadanía, y sobre otras cuestiones jurídicas que atañen concretamente a los juicios de Núremberg, ya que existió un problema legal de suma importancia en su desarrollo, por cuanto se estaban juzgando delitos no tipificados en el momento de su ejecución (Valencia, 2000). Realmente no se dispone de demasiado material didáctico para tratar sobre dichos juicios, que son considerados como un epílogo del nazismo (Gray, 2015; Pallarés y Sánchez, 2020; Pearce, 2020a, pp. 92-93; y Rivero, Navarro-Neri, Sánchez-Martínez y Pallarés, 2022). No es el caso de la monografía *Holocaust and Human Behavior* (Sigward, 2017, pp. 552-594), que trata largamente del proceso en su capítulo 10, «Judgment and Justice», reflexionado en distintos apartados sobre la venganza, los acuerdos jurídicos y el establecimiento del tribunal, los protagonistas del juicio (acusados, jueces, fiscales y testigos), la ideología radical y el aparato legal de los perdedores, la Administración de un Estado al servicio de los genocidas, el negocio del trabajo esclavo, los juicios paralelos en Japón, el alcance de la justicia, la moralidad y los dilemas legales, y los límites del perdón; cada una de las partes va acompañada de un cuestionario para profundizar y debatir sobre el tema, y cierra el capítulo un análisis y reflexión final.

Un asunto que los educadores tienen que tener en cuenta es el de algunos retos específicos que tratar en cada contexto educativo: que los factores informales al margen de las aulas pueden influir enormemente en el modo en el que los alumnos aprenden acerca del Holocausto (cine, videojuegos, museos, eventos culturales, historias familiares y narraciones nacionales, etcétera), lo que se da en llamar «currículo cultural», que puede transmitir sesgos; y que el tema suscita cuestiones éticas complejas y emocionales, tanto para los profesores como para los discentes, lo que puede cuestionar narrativas históricas o ideologías personales (Hyang y Leicht, 2017, pp. 50-51).

En el alumnado, a ciertas edades, la capacidad cognitiva y el conocimiento previo sobre el Holocausto es escaso. Pero ya en cursos más avanzados se puede no encontrar la suficiente empatía con las víctimas porque

la experiencia es lejana, las evidencias no son adecuadas y las reacciones de los jóvenes pueden ser más emocionales que racionales; por eso son temas que requieren de preguntas poderosas por parte de los docentes, que tienen que mantener una posición neutral una vez han facilitado los recursos seleccionados que documenten lo que se trabaja en el aula, planteando situaciones-problema que faciliten el acercamiento a los temas controvertidos, para intentar comprender las acciones del otro, de manera que la experiencia de la alteridad nos mueva a distanciarnos para comprender ese evento histórico (Núñez y González, 2021).

Aprender sobre la historia, contar con enfoques interdisciplinarios y el aprendizaje basado en problemas, dividir la materia en varios cursos, tener el tiempo adecuado para exponer el tema, con escala de conocimientos según la edad del alumnado, y aplicar un enfoque de género han de formar parte del plan de estudios. En cuanto a las prácticas en el aula, se recomienda establecer un entorno de aprendizaje abierto, aplicar pedagogías participativas, distinguir entre lecciones históricas y morales, asumir la complejidad del Holocausto, procurar la precisión del lenguaje y equilibrar perspectivas, establecer distinciones entre los grupos afectados, examinar actos de heroísmo y de empatía con los afectados, contextualizar históricamente de forma adecuada, personalizar a las víctimas, adoptar decisiones metodológicas responsables y poner énfasis en que el Holocausto no era inevitable; y respecto a la educación no formal, cooperar con los centros conmemorativos, los museos y la sociedad civil (Hyang y Leicht, 2017, pp. 51-57, 62-69). Afortunadamente, el profesorado de Secundaria encuentra hoy apoyo en guías (Cordero, 2010) y textos pedagógicos especializados, como los que publica el University College of London (Pearce, 2020a), y en las directrices que marca la UNESCO (Hyang y Leicht, 2017); y cuenta con recursos que le ayudan a hacer comprender el contexto histórico (por ejemplo, Engelking *et al.*, 2008; UEO, 2009; Hammer y Turkington, 2021; Rivero, Navarro-Neri, Sánchez-Martínez y Pallarés, 2022).

Desde hace un tiempo, en Europa, han venido aflorando posturas sociopolíticas radicales o supremacistas, que con discursos de odio ampliificados en el mundo digital se enfrentan a problemas complejos, como el de la emigración, las minorías o los grupos vulnerables; y cuando parece que el derecho internacional no avala ni protege los derechos humanos en

todas las ocasiones (Valencia, 2004, pp. 119-120), trabajos que abogaban por la interculturalidad para salvar la trampa del racismo, como el de Alfonso García y Juan Sáez (1998), nos parecen plenamente vigentes. No en vano, en Educación Secundaria, se están trabajando conflictos sociales actuales a partir de la enseñanza del Holocausto (López Mateu, 2020) y en la construcción de relatos alternativos para incorporar ese tipo de discursos de odio en el aula de Ciencias Sociales, esfuerzo necesario que se ha de hacer en este contexto (Izquierdo, 2023); puesto que no hay que olvidar que el poder del lenguaje fue utilizado por el nazismo para alcanzar el poder y educar al pueblo en sus principios sociopolíticos, censurando cualquier otra manera de ver el mundo. A pesar de todo, la enseñanza del Holocausto no es un tema excesivamente tratado en el contexto hispanohablante por la literatura académica, donde es obvio el relegamiento de la educación democrática y en derechos humanos respecto a la intención didáctica de considerarlo como un tema controvertido, como dicen Barba-Alonso y Ortega-Sánchez (2024), que consideran en su trabajo las novedades bibliográficas sajonas.

Sobre *Enseñar el Holocausto*, el libro que el lector tiene en sus manos, hemos querido dar en su primera parte un pequeño —y distinto— contexto histórico inicial, de la mano de Jacobo Israel Garzón, que ha tratado sobre los judíos en España y Europa en el siglo XIX y primera mitad del XX, con un punto de vista particular, puesto que él forma parte en nuestro país de dicha comunidad. Fue ese el tiempo del nacimiento del sionismo y el de la consolidación de potentes corrientes antisemitas, que desembocarían en el río de violencia extraordinaria que caracterizó las primeras décadas del siglo pasado en nuestro continente (Casanova, 2011 y 2020; y Moradillos, 2017). Con anterioridad, varios judíos habían partido el espinazo de la cultura y la ciencia occidentales (Karl Marx, Sigmund Freud, Albert Einstein y otros), haciendo saltar paradigmas que parecían inamovibles, lo que seguramente alimentó en dicho ámbito el odio a ese colectivo.

Sin ánimo de exhaustividad, y teniendo en cuenta que no tratamos en este libro de las víctimas españolas del Holocausto (Bermejo y Checa, 2006; Hernández, 2015; Vallespín, 2020), ni de los colaboracionistas de nuestro país, ni de otros con el Nuevo Orden Nazi (Schwarz, 2021; y Alegre, 2022), sí nos ha parecido interesante incluir otro trabajo histórico que cierra esta primera parte, en la línea de Lisbona (2015): el del papel del

cuerpo diplomático español ante la persecución de los judíos durante la Segunda Guerra Mundial, a cargo de Santiago López Rodríguez, con referencia a la labor del diplomático aragonés Ángel Sanz Briz, cuyo XL aniversario de su fallecimiento estimuló nuevos estudios (Vallespín, 2020; Pallarés, 2021; y Dobos, 2022), pues de los Justos de las Naciones se puede sacar gran partido pedagógico (Gilbert, 2010; y Pallarés, Franco-Calvo y González-González, 2024). El propio historiador ha publicado una monografía con su maestro, en la que se expone el papel de los gobernantes de nuestro país frente al Holocausto (Moradiellos, López y Rina, 2022); y otro trabajo sobre la soledad diplomática de los judíos españoles en Francia durante la Segunda Guerra Mundial (López, 2023).

La segunda parte de *Enseñar el Holocausto* entra de pleno en temas para el debate, en cuestiones que se han de abordar de forma didáctica, tanto en espacios de educación formal como no formal, donde se considera la memoria a partir de la acción de asociaciones y museos; de manera que se tratan desde la multiperspectiva el pensamiento histórico, temas controvertidos, la memoria y la empatía históricas, la identidad, la multiculturalidad, los valores democráticos y la tolerancia, el respeto a la diversidad sexual, cuestiones de patrimonios en conflicto, la pedagogía desde los lugares del mal, etcétera. Así, Yessica San Román, del Centro Sefarad-Israel de Madrid, trata sobre las recomendaciones para la enseñanza y el aprendizaje elaboradas por el Grupo de Trabajo de Educación de la Alianza Internacional para la Memoria del Holocausto (International Holocaust Remembrance Alliance, IHRA), organización intergubernamental de la que España forma parte como Estado miembro desde 2008, y cuyo objetivo es fortalecer, impulsar y promover la educación, la investigación y la conmemoración del Holocausto en todo el mundo. Myriam Martín Cáceres, de la Universidad de Huelva, realiza un recorrido sobre los patrimonios controvertidos y su forma de trabajarlo en el aula, partiendo de las relaciones que existen entre patrimonio y Holocausto; además, considera el cómo y el cuándo tratar el tema basándose en principios metodológicos relevantes. Y, de la Universitat de València, Ricard Huerta impulsa una enseñanza de la historia desde perspectivas LGTB en relación con el Holocausto, campo que ha seguido ensanchando recientemente (Huerta, 2023), con numerosos guiños a la teoría y la historia del arte, y la documentación audiovisual. Por otra parte, David González Vázquez, del Observatorio Europeo de Memorias (EUROM) de la Universitat de Barcelona, expone sus reflexiones a

partir de los centros conmemorativos del Holocausto, lugares de memoria y educación no formal; como también lo hace Paula Santana, que escribe desde la Casa de la Conferencia de Wannsee, ahora Memorial y Centro Educativo. En otra aportación, David González aborda la práctica turística en este tipo de centros, que en muchas ocasiones no es la más adecuada y se aleja de objetivos pedagógicos, en el contexto de patrimonios en conflicto en el que trabaja (González y Guixé, 2024).

Vistas estas líneas de investigación y trabajo, se ofrece una tercera parte de propuestas didácticas para distintos niveles educativos, lo que —pensamos— hace más atractiva esta monografía para profesores de las etapas de Educación Primaria y Secundaria, y de la Universidad, y para los futuros docentes que en estos momentos están cumpliendo con su formación académica superior. Vemos en el texto de Dimas Vaquero, de la Universidad de Zaragoza, cómo en la Italia de Mussolini, que aspiró a su particular *Lebensraum* en los Balcanes, Grecia y África (Schwarz, 2021, pp. 328-335), también se legisló en busca de la discriminación racial; y de qué manera los profesores pueden aprovechar este tema para cultivar entre su alumnado la ciudadanía crítica y universal. De la misma Universidad, Ana Asión propone, para desarrollar la empatía histórica, trabajar con el documental *La encrucijada de Ángel Sanz Briz*, dirigido por José Alejandro González Baztán; mientras que Julio Gracia insiste con el poder de la imagen, en este caso a partir del cómic, que ha servido como vehículo de transmisión y de denuncia de las políticas totalitarias y deshumanizadoras. También, José Manuel González ofrece un ensayo sobre la opinión de los futuros graduados en Magisterio respecto al Holocausto; mientras que Jesús Franco, con Antonio Hernández, proponen como espacio para la educación patrimonial y la educación para la paz, y la memoria, un edificio recuperado, la antigua sinagoga de Híjar (Teruel). Otra forma de abordar el tema es desde la literatura, y así lo hacen Marta García, Gema Roda y Estrella Palos, profesoras del Instituto de Educación Secundaria de Els Ports de Morella (Castellón), de amplia experiencia a la hora de tratar temas relacionados con el Holocausto, con sus lecturas de la Shoá.

Para finalizar, es obligado agradecer a todas las personas que están detrás de este libro coral, de las que nombraré al politólogo José Antonio Lisbona, autor del prólogo, a Joaquín Polo, Ana Durán, Pedro Rújula y Montse de Vega; y, por supuesto, a las instituciones que nos han apoyado: Universi-

dad de Zaragoza, Gobierno de Aragón, Instituto Universitario de Ciencias Ambientales, Grupo de Investigación Argos (IUCA); EUROM, Fundació Solidaritat de la Universidad de Barcelona; el Centro Sefarad-Israel de Madrid, Red14; el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Aragón; y Prensas de la Universidad de Zaragoza.

## Bibliografía

- ALEGRE LORENZ, D. (2022). *Colaboracionistas. Europa occidental y el Nuevo Orden Nazi*. Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- ALMAGRO LEMES, L. L. e ICAZA HERNÁNDEZ, G. de (coords.) (2020). *Derecho internacional de la democracia*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- AMBROSEWICZ-JACOBS, J. y HONDO, L. (eds.) (2005). *Why should we teach about the Holocaust?* Cracovia, The Jagiellonian University / Institute of European Studies.
- BARBA-ALONSO, C. y ORTEGA-SÁNCHEZ, D. (2024). La enseñanza del Holocausto en el contexto hispanohablante: una revisión sistemática de la literatura (2013-2022). *Clio. History and History Teaching*, 50, pp. 259-280.
- BENDAHAN COHEN, E. (2016). *Sefarad es también Europa*. El otro en la obra de Albert Cohen. Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- BERMEJO, B. y CHECA, S. (2006). *Libro memorial. Españoles deportados a los campos nazis (1940-1945)*. Madrid, Ministerio de Cultura.
- BEVILACQUA, G. (2019). El hijo de Saúl y el debate sobre (los límites de) la representación (del Holocausto). En Acha, O. et al. (comp.). *Actas del IV Congreso Internacional de Filosofía de la Historia. El pasado propio: historia y memoria en la formación de identidades colectivas*. Buenos Aires, Teseo, pp. 207-219.
- BEVILACQUA, G. (2022). La representación del Holocausto como problema en la historiografía. *Historiografías*, 23, pp. 92-113.
- CAETANO RIBAS, S. M. y FALAVINHA RAMOS, L. (2019). O Holocausto a partir do olhar infantil. En Becker, G. (coords.). *Temas sociais, controversos e os desafios da educação histórica*. Curitiba, W. A. Editores, pp. 342-352.
- CASANOVA, J. (2011). *Europa contra Europa, 1914-1945*. Barcelona, Crítica.
- CASANOVA, J. (2020). *Una violencia indómita. El siglo XX europeo*. Barcelona, Crítica.
- CORDERO DE CIRIA, J. E. (2010). *Guía didáctica del Holocausto*. Madrid, Hebraica Ediciones.
- DAVIES, I. (ed.) (2000). *Teaching the Holocaust: Educational Dimensions, Principles and Practice*. Continuum.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2022). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Barcelona, Octaedro.
- DOBOS, E. (2022). *Protegidos por España. La historia de Ángel Sanz Briz y de los judíos húngaros protegidos por la Legación de Budapest*. Zaragoza, Riopiedras Ediciones.

- ENGELKING, B. *et al.* (2008). *Memory. The History of polish jews. Before, during and after the Holocaust.* Varsovia, Shalom Foundation.
- ESTEPA-GIMÉNEZ, J. y DELGADO-ALGARRA, E. J. (2020). Construyendo un compromiso democrático: memoria histórica, patrimonio y educación ciudadana. En Sáez-Rosenkranz, I. y Prats Cuevas, J. (eds.). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia.* Gijón, Trea, pp. 45-64.
- FINKELSTEIN, N. G. (2014). *La industria del Holocausto. Reflexiones sobre la explotación del sufrimiento judío.* Madrid, Akal.
- FRACAPANE, K. (2015). *The international status os Education about the Holocaust. A global mapping of textbooks and curricula. Summary.* UNESCO.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. y SÁEZ CARRERAS, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación.* Madrid, Narcea.
- GILBERT, M. (2010). *The Righteous: The Unsung Heroes of the Holocaust.* Nueva York, Henry Holt and Co.
- GONZÁLEZ BAZTÁN, J. A. (dir.) (2017). *La encrucijada de Ángel Sanz Briz.* [Documental]. Aragón TV.
- GONZÁLEZ VÁZQUEZ, D. y GUIXÉ COROMINAS, J. (eds.) (2024). *El patrimonio del conflicto. Debates y experiencias entre memoria y materialidad.* Madrid, Los Libros de la Catarata.
- GRAY, M. (2015). *Teaching the Holocaust. Practical approaches for ages 11-18.* Abingdon, Routledge.
- HAMMER, J. y TURKINGTON, M. (2021). Designing role-playing games that address the Holocaust. *International Journal of Designs for Learning*, 12(1), 42-53. En línea: <<https://doi.org/10.14434/ijdl.v12i1.31265>> (consulta: 8/03/2022).
- HAYES, P. (2016). ¿Fue moderno el Holocausto? *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 228, pp. 173-190.
- HAYES, P. y ROTH, J. K. (2010). *The Oxford Handbook of Holocaust Studies.* Oxford University Press.
- HERNÁNDEZ DE MIGUEL, C. (2015). *Los últimos españoles de Mauthausen. La historia de nuestros deportados, sus verdugos y sus cómplices.* Barcelona, Ediciones B.
- HIRSCH, M. (2015). *La generación de la posmemoria. Escritura y cultura visual después del Holocausto.* Madrid, Carpe Noctem.
- HOLGADO SÁEZ, C. (2023). *Las jóvenes 30000. Prostitución forzada en el campo de concentración de Buchenwald.* Valencia, Tirant lo Blanch.
- HUERTA, R. (2023). *El Holocausto Rosa.* Madrid, Los Libros de la Catarata.
- HYANG CHOI, S. y LEICHT, A. (eds.) (2017). *Education about the Holocaust and preventing genocide: a policy guide.* UNESCO.
- IZQUIERDO GRAU, A. (2023). Los discursos del odio y la construcción de contrarrelatos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Chávez Preisler, C. *et al.* (coords.). *Didáctica de la Ciencias Sociales para el siglo XXI. Nuevas perspectivas para su estudio y práctica.* Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, pp. 237-256.

- KERR, D. y HUDDLESTON, T. (eds.) (2015). *Teaching Controversial Issues. Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE)*. Council of Europe.
- LEVY, D. y SZNEIDER, N. (2002). Memory Unbound: The Holocaust and the Formation of Cosmopolitan Memory. *European Journal of Social Theory*, 5 (1), pp. 87-106. En línea: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1368431002005001002>> (consulta: 8/03/2022).
- LISBONA, J. A. (2015). *Más allá del deber. La respuesta humanitaria del Servicio Exterior frente al Holocausto*. Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.
- LÓPEZ GARCÍA, A. y MIRALLES MARTÍNEZ, P. (2019). Entre la memoria de Auschwitz y la construcción ciudadana. En Moreno-Vera, J. R. y Monteagudo-Fernández, J. (eds.), *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia, Editum, pp. 343-353.
- LÓPEZ MATEU, G. (2020). La enseñanza del Holocausto: una oportunidad pedagógica para reflexionar sobre los conflictos sociales actuales. *Clio. History and History Teaching*, 46, pp. 30-40.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, S. (2023). *En tierra de nadie. Los judíos españoles en Francia durante el Holocausto*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- MAGILOW, D. H. and SILVERMAN, L. (2020). *Holocaust Representations in History: An Introduction*. Londres, Bloomsbury Academic.
- MIGLIUCCI, D. (2024). *El mundo de la historia. Una guía para explorarlo*. Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- MIGUEL, R. de y SEBASTIÁN, M. (2020). Democracia, participación y ciudadanía europea: recursos didácticos cartográficos para la enseñanza de la convivencia y la integración europea. *Clio. History and History Teaching*, 46, pp. 14-29.
- MOLHO, M. (1950). *Usos y costumbres de los sefardíes de Salónica*. Madrid, Instituto Arias Montano.
- MORADIELLOS, E. (2017). *La semilla de la barbarie. Antisemitismo y Holocausto*. Barcelona, Ediciones Península.
- MORADIELLOS, E., LÓPEZ RODRÍGUEZ, S. y RINA SIMÓN, C. (2022). *El Holocausto y la España de Franco*. Madrid, Turner Publicaciones.
- NÚÑEZ ROJAS, M. y GONZÁLEZ MELLA, B. (2021). Didáctica de la pregunta, didáctica de la Shoah: comprendiendo la Historia desde el cuestionamiento a las subjetividades. *Clio. History and History Teaching*, 47, pp. 267-275.
- OVERY, R. (2003). *Interrogatorios. El Tercer Reich en el banquillo*. Barcelona, Tusquets.
- PALLARÉS JIMÉNEZ, M. Á. (2021). *Ángel Sanz Briz. Una historia de vida, una línea de tiempo, un homenaje*. Zaragoza, Ayuntamiento de Zaragoza.
- PALLARÉS JIMÉNEZ, M. Á. y SÁNCHEZ MARTÍNEZ, S. (2020). Enseñar los juicios de Núremberg en un centro penitenciario. Una propuesta educativa. *Clio. History and History Teaching*, 46, pp. 122-135.
- PALLARÉS JIMÉNEZ, M. Á., FRANCO-CALVO, J. G. y GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, J. M. (2024). Educación contra intolerancia. La labor humanitaria de Ángel Sanz Briz y la pedagogía del Holocausto. En Paricio Royo, J., Aso Morán, B. y Mérida Donoso, J. A. (coords.). *Desafíos para la educación histórica. Homenaje a Isidoro González Gallego*. Madrid, Dykinson, pp. 187-199.

- PEARCE, A. *et al.* (2020a). *Understanding the Holocaust. How and why did it happen?* UCL Press.
- PEARCE, A. (2020b). Challenges, issues and controversies: The shapes of «Holocaust education» in the early twenty-first century. En Foster, S., Pearce, A. y Pettigrew, A. (eds.). *Holocaust Education. Contemporary challenges and controversies*. UCL Press, pp. 1-27.
- PRATS, J. (2020). Memoria histórica y enseñanza de la Historia. En Sáez-Rosenkranz, I. y Prats Cuevas, J. (eds.). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia*. Gijón, Trea, pp. 11-28.
- PRUTSCH, M. (2015). *European Historical Memory: Policies, Challenges and Perspectives*. *European Union*. En línea: <<http://www.europarl.europa.eu/studies>> (consulta: 11/03/2022).
- RIVERO, P., NAVARRO-NERI, I., SÁNCHEZ-MARTÍNEZ, S. y PALLARÉS, M. Á. (2022). Learning to Understand Historical Context: Role-Playing Game «The Nuremberg Prosecutors». En Martínez-Hita, M., Gómez Carrasco, C. J. y Miralles-Martínez, P. *Cases on Historical Thinking and Gamification in Social Studies and Humanities Education*. IGI Global, pp. 205-227.
- RÜSEN, J. (2014). *Tiempo en ruptura*. México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- RÜSEN, J. (2022). *Cultura Histórica, Formação e Identidade. Sobre os fundamentos da Didática da História*. Curitiba, WAS Edições.
- SÁNCHEZ-MACÍAS, I. (2020). Proyecto fotográfico Auschwitz: El escenario del horror. *Clio. History and History Teaching*, 46, pp. 99-109.
- SANDWELL, R. W. (ed.) (2012). *To the Past. History Education, Public Memory and Citizenship in Canada*. Toronto, University of Toronto Press.
- SANTOS CANCELAS, A. (2020). Multiperspectiva frente al nazismo en un contexto excepcional. *Clio. History and History Teaching*, 46, pp. 65-77.
- SCHWARZ, G. (2021). *Los amnésicos. Historia de una familia europea*. Barcelona, Tusquets Editores.
- SIGWARD, D. (ed.) (2017). *Holocaust and Human Behavior. Facing History & Ourselves*.
- UNESCO (2013). ¿Por qué enseñar sobre el Holocausto? París, Sector de Educación de UNESCO. En línea: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218631\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218631_spa)> (consulta: 14/03/2023).
- UNITED NATIONS ORGANIZATION (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. En línea: <<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>> (consulta: 12/03/2022).
- UNITED NATIONS ORGANIZATION (2009). *The Holocaust and the United Nations Outreach Programme. Discussion Papers Series*. New York, United Nations Department of Public Information.
- VALENCIA VILLA, A. (2004). *Los sistemas internacionales de protección de los derechos humanos*. México, Universidad Iberoamericana.
- VALENCIA VILLA, H. (2000). El genocidio y los crímenes de lesa humanidad ante la nueva Corte Penal Internacional. *Revista de Estudios Sociales*, 1(7), pp. 85-90.
- VALLESPÍN DOMÍNGUEZ, E. (coord.) (2020). *Justicia y dignidad. Memoria aragonesa del Holocausto*. Zaragoza, Rolde.

# ÍNDICE

## PRÓLOGO

Memoria y educación frente a la negación, banalización y distorsión del Holocausto

*José Antonio Lisbona* ..... 11

## INTRODUCCIÓN

Enseñar el Holocausto hoy

*Miguel Ángel Pallarés Jiménez* ..... 17

## PARTE I

### PARA UN CONTEXTO HISTÓRICO EN NUESTRO PAÍS

Capítulo 1. Los judíos en España y Europa en la primera mitad de siglo xx

*Jacob Israel Garzón* ..... 37

Capítulo 2. ¿En el nombre de Franco? Revisión historiográfica sobre el régimen de Franco y el Holocausto

*Santiago López Rodríguez* ..... 73

PARTE II  
TEMAS PARA EL DEBATE

Capítulo 3. Las recomendaciones para la enseñanza y el aprendizaje del Holocausto de la Alianza Internacional para la Memoria del Holocausto	
<i>Yessica San Román</i> .....	91
Capítulo 4. Temas controvertidos y cuestiones patrimoniales en el aula	
<i>Myriam Martín Cáceres</i> .....	109
Capítulo 5. Holocausto y homosexualidad. Impulsar una enseñanza de la historia desde perspectivas LGTB	
<i>Ricard Huerta</i> .....	125
Capítulo 6. Lugares de memoria y educación no formal: reflexiones a partir de los centros conmemorativos del Holocausto	
<i>David González Vázquez</i> .....	151
Capítulo 7. Educación en los escenarios del Holocausto	
<i>M. A. Paula Santana</i> .....	175
Capítulo 8. ¿Educación o banalización? Apuntes sobre la práctica turística en los lugares de memoria del Holocausto	
<i>David González Vázquez</i> .....	187

PARTE III  
PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Capítulo 9. Desde el Holocausto hacia las leyes de discriminación racial en la Italia de Mussolini. Valores para una cultura democrática	
<i>Dimas Vaquero Peláez</i> .....	219
Capítulo 10. Orientaciones didácticas: las lecturas de la Shoá	
<i>Marta García Monfort, Gema Roda Querol y Estrella Palos Michavila</i> .....	231

Capítulo 11. <i>La encrucijada de Ángel Sanz Briz</i> (2015): enseñar el Holocausto mediante la empatía histórica	
<i>Ana Asión Suñer</i> .....	249
Capítulo 12. Educar mediante el poder de la imagen. La vida de los artistas en los campos de concentración vista a través del cómic	
<i>Julio Gracia Lana</i> .....	261
Capítulo 13. ¿Es el Holocausto un patrimonio para el futuro? ¿Qué opinan los futuros maestros aragoneses?	
<i>José Manuel González-González</i> .....	273
Capítulo 14. Un espacio para la educación patrimonial y la memoria: la antigua sinagoga de Híjar (Teruel)	
<i>Jesús Gerardo Franco-Calvo y Antonio Hernández Pardos</i> .....	285



*Este libro se terminó de imprimir  
en los talleres del Servicio de Publicaciones  
de la Universidad de Zaragoza  
en diciembre de 2024*



## ESTUDIOS

Tratar el Holocausto en las aulas supone un ejercicio de estudio y memoria que fomenta valores fundamentales para la convivencia, como la tolerancia y la empatía, y alimenta la actitud contra el racismo y la discriminación, tan necesarios en nuestra sociedad actual, de cara a nutrir de argumentos a una ciudadanía crítica; a la vez que se realiza un verdadero esfuerzo didáctico para evitar el negacionismo o la trivialización, tanto desde la educación formal como desde la no formal. Así, este libro aporta el necesario contexto histórico, recursos para su estudio y análisis, el debate sobre temas controvertidos y patrimonio en conflicto, y varias iniciativas pedagógicas convenientes para su enseñanza.



**MIGUEL ÁNGEL  
PALLARÉS JIMÉNEZ**

Nació en Tauste. Se licenció y defendió su tesis en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza, por la que obtuvo el Premio Extraordinario de Doctorado. Fue profesor en ese centro y en la actualidad lo es de la Facultad de Educación de dicho campus, en el Departamento de Didácticas Específicas. Ha sido alumno de Yad Vashem (Israel) y del Żydowski Instytut Historyczny de Varsovia. Ha coordinado en Zaragoza sendos simposios sobre cómo enseñar el Holocausto, en 2020, y sobre la labor humanitaria del diplomático aragonés Ángel Sanz Briz en Budapest, en 2023. Cuenta con numerosas publicaciones de historia y de didáctica de las ciencias sociales.