



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 18, N° 1 (2024)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la
Educación, Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Lecciones para «Ser Humano». Una reflexión desde el dolor a la educación

Lessons for "Being Human". A reflection from pain to education

Lições para «Ser Humano» Uma reflexão desde a dor até a educação

*Pablo Castiglia*¹

*Eliana Blanco*²

*Betina Viera*³

DOI:

Recibido: 1° de marzo de 2024.

Aceptado: 15 de septiembre de 2024.

Resumen

1 Universidad de Montevideo.

2 ANEP.

3 ANEP.

En el siguiente texto se presentará la experiencia denominada *Lecciones para «Ser Humano»*. *Una reflexión desde el dolor a la educación*, situando el punto de partida en los casos de los genocidios armenios y judíos en el siglo XX.

A partir de estos trágicos acontecimientos se buscó generar espacios de reflexión sobre: los derechos humanos, la posibilidad de que se repitan atrocidades como las mencionadas anteriormente, la memoria y el papel de la educación.

El trabajo se enmarca desde la corriente de la pedagogía crítica, enfatizando el rol activo de las y los estudiantes; como docentes nos proponemos funcionar como facilitadores y facilitadoras de herramientas de análisis y construcción de comunidad para apelar a los valores que consideramos fundamentales para cualquier sociedad.

Este trabajo se realizó en 2021, teniendo entre sus particularidades que fue elaborado por cuatro docentes, para ser puesto en práctica en tres liceos del interior de Uruguay con estudiantes de sexto año.

Palabras clave: dolor, educación, reflexión.

Resumo

No seguinte texto será apresentado a experiência chamada *Lições para «Ser Humano»*. *Uma reflexão desde a dor até a educação*, situando o ponto de partida nos casos dos genocídios armênios e judaico no século XX.

A partir de esses casos trágicos acontecimentos buscou-se gerar espaços de reflexão sobre: os direitos humanos, a possibilidade que se repita atrocidades como as mencionadas anteriormente, a memória e o papel da educação.

Enquadrando o trabalho a partir da corrente da pedagogia crítica, enfatizamos o papel ativo do estudante, como professor nós propomos ter a função de facilitadores de ferramentas de análises e a construção da comunidade apelando aos valores que consideramos fundamentais para qualquer sociedade.

Este trabalho levou-se a diante em 2021, tendo entre suas particularidades que foi elaborado por quatro professores, para ser colocado em prática em três escolas de ensino médio do interior do

Uruguai com estudantes de sexto ano.

Palavras – chave: dor, educação, reflexão.

Abstract

The following text will present the experience called *Lessons for "Being Human". A reflection from pain to education*, placing the starting point in the cases of the Armenian and Jewish genocides in the 20th century.

Based on these tragic events, we sought to generate spaces for reflection on: human rights, the possibility of repeating atrocities such as those mentioned above, memory and the role of education.

Framing the work from the current of critical pedagogy, we emphasize the active role of the student, as teachers we intend to function as facilitators of tools for analysis and community building appealing to the values that we consider fundamental for any society.

This work was carried out in 2021, having among its particularities that it was elaborated by four teachers, to be put into practice in three high schools in the interior of Uruguay with students of the sixth year.

Keywords: education, pain, reflection.

Introducción

«La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación» (Adorno, 1966, p. 111) sentencia Adorno, y encabeza el presente trabajo resumiendo el espíritu de toda una postura pedagógica que se ha plasmado en una investigación y se ha recogido en la praxis docente.

Podría objetarse ¿qué tiene que ver Auschwitz o el genocidio armenio con la actualidad? ¿Por qué debería ser una exigencia universal para la educación no repetir un hecho tan particular?

En una época atravesada por vertiginosos cambios, azotada por un flujo constante de información, aquejada por hechos violentos y una transparencia vigilante que hostiga a los

usuarios de esta sociedad; ¿qué sentido tiene rememorar dolores tan oscuros de la historia de la humanidad?

Se puede afirmar que todo ser sintiente posee la tendencia natural hacia el placer y a evitar el dolor, dolor que se presenta de las más diversas formas, pero que, en su esencia última, es percibido como «lo ajeno», lo que no se quiere que sea. Desde esta certeza intuitiva, la cultura presente se ha vuelto cada vez más analgésica, escoge la intoxicación de satisfacciones inmediatas, priorizando el olvido, invisibilizando las heridas aún abiertas que gritan desde el pasado esperando ser oídas.

La educación es entendida como un espacio de construcción de subjetividades, el individuo y la individuo transitan por una formación que lo transforma en ciudadano y ciudadana sujeto a un sistema cultural en el que carga con las expectativas, modelos y roles a cumplir como tal, por ende, cabe destacar la importancia de comprender que el ámbito educativo debe estar en el centro de la reflexión:

«Podríamos empezar reconociendo que la educación está enlazada al desarrollo de las identidades, instituciones y esferas públicas cuya tarea es la producción de culturas formativas que permitan a las personas convertirse en ciudadanos críticos y agentes democráticos. La educación proporciona las herramientas pedagógicas y simbólicas que determinan cómo las personas ven el mundo, cómo definen sus propios sentidos de agencia, qué valores habitan al establecer sus relaciones con sí mismas y con los demás». (Giroux, 2019)

Al adscribir a la perspectiva del pedagogo Henry Giroux, entender el aula y las relaciones que allí surgen como despojadas de toda ideología es pecar de ingenuidad o crear una ficción normativa para silenciar conciencias de manera intencional. Se educa desde y hacia un horizonte de «lo deseable» a fin de producir sujetos, bloques edificantes de la sociedad, y en caso de que algún bloque desnivele, se lo pule hasta que encaje o se lo abandona a merced de su propia forma.

Al asumir el compromiso docente resulta inevitable la responsabilidad en la formación de estas subjetividades y, por ende, el imperativo de reflexionar sobre nuestra praxis que así entendida excede de un modo amplio la selección y transmisión de contenidos e interpela desde la

raigambre ética de dicho rol: ¿qué valores son deseables para la formación de los y las estudiantes en tanto individuos e individuales? ¿Qué valores fundamentan el vínculo docente-estudiante? ¿Qué significado tiene educar y qué formas adopta en el aula? ¿Quién es el y la estudiante frente al docente? ¿Qué papel cumple la enseñanza de la filosofía en la promoción de la democracia y los derechos humanos?

En términos del mismo Giroux, no es posible aspirar a la formación de estudiantes críticos y críticas si desde el rol docente la reflexión y el esfuerzo argumentativo comprometido con la realidad son prácticas ajenas:

«En el sentido más amplio, los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza. Con esta perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en Intelectuales transformativos» (Giroux,1997, p. 177).

Al transitar por este camino aspiracional hacia esa conversión a intelectuales transformativos es que se comienza la búsqueda e indagación, en principio en las propias convicciones éticas y políticas de cada docente que integra esta investigación, a modo de exponer e intentar responder los cuestionamientos que se han planteado en principio ¿qué ciudadano y ciudadana estamos y nos estamos conformando en el aula?

De forma ineludible el hilo conductor de los fundamentos discutidos son los valores, herramientas y espacios ofrecidos a los y las estudiantes como alternativa al imperante entorno cultural omniabarcante que sofoca ideales de «virtudes ciudadanas», concepto que hasta suena algo arcaico. En una sociedad democrática el trato igualitario es un pilar insoslayable, entendiendo por este «la condición de igual dignidad inherente a todo sujeto a partir de la Modernidad» (Pereira, 2002, p. 1) No obstante, se deben determinar ciertos parámetros de comportamiento para lograr esa coexistencia igualitaria, definiendo los valores propios de lo deseable para un orden como el mencionado. Pereira retoma el concepto de «virtudes ciudadanas» en tanto cualidades que son adquiridas y cuyo ejercicio promueven un bien no solo para el individuo, sino para la comunidad.

La formación educativa de un sujeto es el momento propicio para la adquisición de dichas cualidades, y los y las docentes son quienes pueden facilitarles el sendero. Pereira determina tres virtudes fundamentales para la vida democrática: pertenencia, tolerancia y la capacidad de deliberación, argumentación y formación de opiniones, que podría resumirse en pensamiento crítico. La primera consiste en el sentido de formar parte de un sujeto colectivo que no diluye el individual, sino que lo sujeta y lo hace responsable frente a la comunidad; la segunda es sustancial en pos de la convivencia diversa en la que el otro me enfrenta y resiste, la imposibilidad de aceptar la diferencia es incompatible con una sociedad democrática, y por último el desarrollo de la capacidad crítica, si es el poder del pueblo, este último debe tener las herramientas para ejercerlo, de lo contrario es una máscara democrática.

Con respecto al último punto Pereira afirma el rol insustituible de una educación filosófica:

«En esa relación entre discurso filosófico y comunidad, entre interpretación y crítica se encuentra siempre presente la posibilidad de que lo interpretado sea mejor interpretado, por lo que el cultivo de la tolerancia, la participación en la vida pública de la comunidad a través del discurso racional argumentante y el cultivo de la pertenencia a nuestra comunidad se presentan como algunas de las armas que posibilitan enfrentar el modelo que encarna la intolerancia, la negación de la argumentación y la fragmentación comunitaria» (Pereira, 2002, p. 3).

La filosofía entendida no solo como una disciplina teórica, sino como una forma de vida, a modo del *ethos* socrático abre un mundo de alternativas que impulsa a los sujetos a ser conscientes y responsables de su propia existencia y la de los y las demás. De mismo modo, Castoriadis afirma que: «La filosofía es un elemento central del proyecto greco occidental de autonomía individual y social; el fin de la filosofía significaría, pues ni más ni menos que el fin de la libertad» (Castoriadis, 2008, p. 149).

En este sentido, defender la presencia de la filosofía en la educación significa ni más ni menos que defender la conformación de sujetos críticos y autónomos. En palabras de Adorno: «La educación en general carecería absolutamente de sentido si no fuese educación para una autorreflexión crítica» (Adorno, 1966, p. 111).

Se puede afirmar que se está atravesando un período en el que la presencia de la filosofía en la

educación uruguaya ha sido puesta en tela de juicio. Este hecho no es para nada nuevo, Vaz Ferreira en *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza* señaló que la enseñanza filosófica en secundaria era un hecho discutido y considera que la ausencia de la misma es un error pedagógico: «Naturalmente, la enseñanza de la Filosofía es ya, en este grado, una enseñanza profundamente educadora y cultural, y las causas de que ello pueda desconocerse o no entenderse bien son falacias» (Vaz Ferreira, 1956, p. 61).

Frente a diversos discursos y reformulaciones programáticas que plantean la reducción de filosofía en enseñanza media y su intrascendencia para la formación de los estudiantes, cabe preguntarse ¿por qué es importante filosofar?

En una actualidad de descarte y velocidad, de una constante vorágine de innovación, voltear la vista hacia el pasado hasta parece una blasfemia contra el progreso infinito que solo mira hacia el futuro. ¿No estarán en el pasado las claves que buscamos para la educación en el presente?

Las teorías filosóficas constituyen una inmensa caja de herramientas mediante las cuales se asientan las condiciones de posibilidad del pensamiento reflexivo hacia el afuera. Este trabajo tuvo como base la «pedagogía de la memoria» de Joan Carles Mèlich; un paradigma desde el cual se entiende que las prácticas educativas toman un sentido que enraíza las experiencias pasadas en cada uno de nosotros a modo de lección, el pasado no se contempla como un monumento, sino como una viva voz que resuena lo que quizá incomode, pero es indispensable a fin de comprender el presente e incluso evitar la repetición. (Mèlich, 2006, pp. 115-124)

Vincular a los y las estudiantes desde una experiencia vivencial con dos acontecimientos emblemáticos de la deshumanización no pierde de vista el riesgo de la ligereza y morbosidad con los que en muchas ocasiones se dialoga sobre ellos; esta tarea encarna una perspectiva humanizante que pondera la alteridad frente a la individualidad bestial.

Cabe aclarar que Auschwitz y el Mec Yelern (genocidio armenio) son acontecimientos. Mèlich define esta categoría como un conjunto de hechos que quiebran la situación en la que se presentan y modifican radicalmente la identidad de quienes lo viven, pero, sobre todo, un acontecimiento es esencialmente singular, incomparable y único: «el acontecimiento fragmenta la secuencia de formación, transforma el trayecto vital de los que lo han sufrido hasta el punto de que les obliga a un radical replanteamiento de su modo de ser en el mundo.» (Mèlich, 2006, p. 127)

Desde esta concepción, una pedagogía de la memoria se encargaría del análisis de los acontecimientos, de recordarlos y emplearlos a modo de ejemplo en la reflexión de las circunstancias presentes. Mèlich plantea una distinción de vital importancia para el sentido de este proyecto, citando a Todorov, diferencia entre «memoria literal» y «memoria ejemplar» o «memoria simbólica» (Mèlich, 2006, p. 118). La memoria necesaria para una «educación anamnética» no consiste en recordar absolutamente todo, hasta el más ínfimo detalle, esa literalidad es propia de máquinas; los humanos recuerdan de manera selectiva, siempre desde una mirada sesgada y parcial, desde una vivencia.

El acontecimiento desde una memoria simbólica adquiere la forma de un ejemplo trascendiendo el plano histórico para abordar el ético; traer al presente hechos del pasado tiene como propósito una lección que implica establecer una relación de comparación entre el pasado y el presente; la comparación aquí no es entendida por Mèlich como una búsqueda de parecidos meramente descriptiva:

«"Comparar" es, en un contexto antropológico, "ejercitar la memoria", "trabajar la memoria", esto es, utilizar los acontecimientos del pasado (de la propia cultura o de otras) para comprender y actuar sobre el presente». (Mèlich, 2006, p. 119).

La tarea como docentes comprometidos con este proyecto es aportar las herramientas conceptuales y metodológicas para que los y las estudiantes hagan suyos los acontecimientos, las categorías de análisis y las experiencias de otros a fin de que por medio de este trabajo de la memoria se piensen existiendo en un mundo colmado de lógicas de funcionamiento que, no siempre visibles, operan y mandatan, producen subjetividades, organizan y seleccionan, en definitiva, que el ejemplo de Auschwitz sea un marco de identificación y problematización de su existencia como parte de un sistema que se presenta como «lo normal», lo «racional», «lo civilizado».

Al embarcar en esta empresa, para nada sencilla, nos resulta esencial el carácter ético de la lección, asumir un acontecimiento como «ejemplo» redimensiona la cuestión al colocar en tela de juicio los valores propios y ajenos, y situar la reflexión en el vínculo que sostiene mi yo frente a lo otro; lo otro como lo exterior a uno mismo, sea acontecimiento, cultura u otra persona. Resulta fundamental la discusión del entramado de valores que constituyen el «deber ser» que

prevalece en el ámbito educativo y que, como señala Adorno, son la base en la producción de subjetividades necesarias para cada momento histórico.

¿A qué nos enfrenta Auschwitz que nos es tan inescrupuloso mencionar? ¿Qué formas adopta la humanidad en un genocidio? Todas las cuestiones parecen resumirse en una, muy difícil de agotar con una respuesta: ¿Por qué?

La búsqueda de la raíz de todo el mal acontecido es un camino sin fin, esta experiencia pedagógica se limita a abordar algunas propuestas teóricas, vivencias, relatos, imágenes que nos acerquen a la mayor comprensión del acontecimiento y nos coloquen como sujetos en una interpelación constante de nuestros valores, sobre todo en los modos de ser en el mundo, con uno mismo y con los otros, en esta dirección se retoma otro concepto central de la «pedagogía de la memoria» de Mèlich: «el testimonio como categoría didáctica» entendido como un mostrar lo vivido, lo sufrido que a diferencia del decir, no funciona como demostración o justificación argumentada:

«El que da testimonio transmite su experiencia por medio de sus palabras, que en ocasiones son silenciosas. El testimonio no “dice”, no “prueba”, no da cifras. Lo único que tiene el que da testimonio es su palabra inverificable: “Estuve allí”» (Mèlich,2006, p. 120).

Ese «estuve allí» silenciado al ser escuchado cobra rostro, encarna, se humaniza. Los y las estudiantes no se enfrentan a un relato muerto, se miran a alguien que está allí y reclama ser amparado. En palabras de Lévinas, el sufrimiento cobra sentido, porque es el sufrimiento por el sufrimiento del otro:

«Este pensamiento elevado es la honra de una modernidad incierta y titubeante que se anuncia tras un siglo de sufrimientos innumerales, pero en la cual el sufrimiento del sufrimiento, el sufrimiento inútil de otro hombre, mi justo sufrimiento por el sufrimiento injustificable de los demás, despeja la perspectiva ética de lo inter-humano sobre el sufrimiento». (Lévinas, 2001, pp. 118)

La intencionalidad del testimonio no es apuntar con el dedo de la culpa. No obstante, responsabiliza a quién lo recibe, este debe tomar una decisión ineludiblemente ética: ¿qué hago

frente al sufrimiento de otros? Su rostro infinito obliga al individuo a posicionarse y accionar, es allí en donde la educación enmarcada en una pedagogía crítica de la memoria apela a construir una humanidad reticente a la indiferencia que lleve consigo las voces de los ausentes en las acciones solidarias y justas.

«Queremos referirnos a la educación como acontecimiento ético frente a todos los intentos de pensarla desde estrechos marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la planificación tecnológica -donde lo único que cuenta son los logros y los resultados que se espera que los estudiantes y alumnos alcancen después de un período de tiempo» (Bárcena y Mèlich, 2000, pp. 12).

Como intelectuales transformativos los docentes deben resistir de manera ardua la deshumanización de la educación, los estudiantes están allí también responsabilizándose de las decisiones que toman, generar un acontecimiento es fracturar una escolaridad que pretende ser neutral, funcional e indiferente de forma desafortunada.

Sobre la base de lo antes expuesto, cuatro docentes, dos de Filosofía y dos de Historia, realizamos el proyecto *Lecciones para «Ser Humano»*. *Una reflexión desde el dolor a la educación*, un trabajo que se centró en la Shoá y en el genocidio armenio. A continuación se expone un breve resumen de la estructura y realización del proyecto que materializó el paradigma conformado.

Genocidio armenio y holocausto judío

Cuando se habla de genocidio se hace referencia a, en palabras de Chalk y Jonassohn, «un tipo de masacre de masa unilateral con la que un Estado u otra autoridad tiene la intención de destruir a un grupo al que el mismo perpetrador ha definido» (Chalk y Jonassohn, 1990 citado en Desena y Serralta, 2015, p. 69)

En el siglo XX se dieron varios genocidios, nuestro trabajo se centra en dos. Por un lado, el intento por parte del Estado turco-otomano de eliminar a los armenios, que se dio entre 1915 y 1923, aún no reconocido por Turquía. Por otro lado, la Shoá o el holocausto judío, desarrollado

entre 1933 y 1945. Los nazis emprenden, en distintas etapas, la destrucción de los judíos de Europa.

Ambos teniendo como telón de fondo, aunque los genocidios exceden cronológicamente estos conflictos, a las dos guerras mundiales (1914-1918 y 1939-1945).

El genocidio judío es visto como ejemplo paradigmático del exterminio sistemático de un pueblo y, aunque menos conocido, el armenio tiene la particularidad que nuestro país fue el primero en el mundo en hacer explícito el reconocimiento de esta masacre.

Etapas del trabajo

El trabajo se desarrolló en tres etapas.

a) Sensibilización. Se buscó acercar a la temática desde lo sensible, para los y las estudiantes observaron una película llamada *El hijo de Saúl*.

El cine como recurso didáctico brindó la oportunidad de plasmar en imagen los hechos y problemas que se buscó estudiar en el desarrollo del proyecto. Es un medio atractivo, impactante y enriquecedor, cercano a la cotidianidad de los estudiantes ya que se presenta como un elemento de entretenimiento masivo.

La película seleccionada representó un punto de impacto en el que se pudieron captar los horrores estudiados en los textos escritos; conmovió, despertó emociones e hizo que se cuestione de manera profunda qué nos define como seres humanos.

b) Intercambio. Tres personas con acreditada formación y experiencia en el trabajo de estos temas expusieron sobre los genocidios a través de la plataforma Zoom. Dos de los exponentes son familiares de prisioneros en los campos de concentración nazi.

Los y las estudiantes pudieron ver las similitudes y las diferencias de ambos acontecimientos, pero sobre todo se generó un diálogo con los expositores que redundó en un acercamiento más profundo a la temática y una reflexión sobre la situación de los derechos humanos en general.

c) Trabajo final. Este consistió en un artículo de corte reflexivo que, regido por las normas APA (American Psychological Association), debía integrar lo vivencial de las etapas anteriores con los

contenidos conceptuales trabajados en cada asignatura. Autores como Theodor Adorno, Hannah Arendt, Primo Levi y Emanuel Lèvinas fueron abordados a fin de profundizar una reflexión académica sin perder de vista el propósito del proyecto: Humanizarnos.

En este sentido se aclaró desde el inicio que esta selección programática de autores fue realizada de forma subjetiva por los y las docentes, quienes lejos de una posición de neutralidad, que consideramos inexistente, apostamos por una postura que defiende los Derechos Humanos y con la que se pretende que los y las estudiantes la incorporen para la propagación de estas reflexiones en el día a día, con y frente a los otros. No se sesgó el análisis censurando la diversidad, pero como cualquier práctica educativa se enmarcó en ciertos valores deseables que queremos brindar a nuestros estudiantes.

Reflexiones de los y las estudiantes

En general se observó un gran interés por parte de los y las estudiantes, sobre todo cuando los invitados plantearon sus exposiciones. Hubo momentos de real tensión cuando los participantes escuchaban los testimonios de la masacre de judíos y armenios.

En este punto nos centraremos en algunas reflexiones realizadas por los y las estudiantes acerca del trabajo. Los testimonios escritos, parte del proceso de trabajo, dejaron un conjunto de ideas que, como expresamos anteriormente, nos hacen reflexionar acerca de cómo la sociedad y el sistema educativo formal abordan los acontecimientos que nos construyen como humanidad.

Conociendo a la otredad

Como punto de partida es necesario especificar que no todos los y las estudiantes conocían acerca de estos genocidios, ni siquiera el judío cuya difusión ha sido mayor.

Nadia y Camila expresan: «consideramos que el Holocausto no es un acontecimiento conocido y que se escuche hablar de él». A su vez, agregan: «debería tener más difusión». La percepción de la falta de difusión es interesante. El primer contacto con el tema es en sexto año de educación media lo cual plantea ¿los medios de comunicación no han hecho un adecuado énfasis? ¿las

comunidades educativas no han trabajado en forma adecuada este tema? Es cierto, en estas localidades no hay representantes judíos ni armenios, monumentos o charlas sobre estos temas, el encuentro más cercano se da en el liceo.

¿Es suficiente la educación?

Sin desconocer el papel de la educación, varios estudiantes plantean que no es suficiente y aquí se dan un conjunto de apreciaciones: Leonel considera que es utópico creer que la educación evitará un nuevo Auschwitz pues, actualmente, «existen múltiples fuentes de influencia que abundan en el presente, así como el impulso violento que tiene el ser humano en su interior». Un cuestionamiento a la naturaleza del ser humano, tan debatido por múltiples ramas del saber.

Brian cuestiona a la educación y, al igual que Leonel, la naturaleza del ser humano «el ser humano no aprende de sus errores» y esboza una teoría acerca de por qué cesaron las grandes guerras «es solo porque las armas que existen ahora son suficientes para terminar con cada pequeño país». Acerca de la educación, Brian expresa «que no se le enseña (a los y las estudiantes) a pensar por uno mismo, el thanatos solo espera a liberarse de sus restricciones».

Para Mateo, la educación no debe ser entendida como un aspecto aislado del contexto socio-cultural, para él, «el individuo debe estar sumergido en una sociedad y cultura que impida el desarrollo de conductas perversas». La sociedad y la cultura permitirán la implementación o no de políticas educativas enfocadas en lograr el objetivo, ya que la Educación es un elemento puntual inseparable de la sociedad, la cultura y todo aquello que los comprende».

El testimonio vivo

Por otra parte, en algunos trabajos, los estudiantes expresaron visiones acerca de cómo deben ser abordados estos temas, lo que consideramos como insumos en la elaboración pedagógica de futuros programas.

Nadia y Camila consideran de gran relevancia el aporte brindado por los testimonios «para que sea más chocante para la sociedad y en base a los mismos se pueda reflexionar». En el mismo sentido, Juan afirma que es más «influyente un relato narrado por un testigo que una entrevista leída en un libro», pues «genera más conciencia».

La neutralidad imposible

El análisis de los y las estudiantes cala profundo hasta el tema de la neutralidad en las políticas y prácticas educativas, más allá de que todos los trabajos ponen énfasis de manera directa o indirecta en mostrar a estos genocidios como atrocidades desde un posicionamiento centrado en la defensa de los derechos humanos, hay estudiantes que explícitamente abordan el tema de la intencionalidad en la selección y abordaje de contenidos educativos.

Ignacio plantea: «enseñar de forma neutral el Holocausto sería no recuperar la historia de aquellos vencidos. Para él «un pueblo que no conoce su historia está condenado a repetirla». A su vez, considera que la «indiferencia en muchos casos puede ser sinónimo de imparcialidad, y en conflictos como el Holocausto es una decisión problemática: esto es debido a que no existe blanco o negro [...] ya que estás del lado violento o del lado violentado».

Conclusión

Para Mèlich:

«La relación educativa solo puede ser genuinamente educativa a partir de la ética. La ética no es ni una opción de la subjetividad ni una opción de la educación. La ética es el principio constitutivo de la educación y de la subjetividad humana». (Mèlich, 2006, p. 88).

Bajo esta convicción, proyectar *Lecciones para «Ser Humano» Una reflexión desde el dolor a la educación* nos interpeló como docentes replanteando nuestro rol en el aula, entendiendo que nuestra labor no es una simple transmisión de información que los estudiantes deben repetir de forma acrítica al finalizar el curso, sino una responsabilidad ética en la construcción de

subjetividades.

¿Cómo es posible que ocurra en clase el acontecer filosófico? ¿Cómo generar en las y los estudiantes una conciencia ética en la que el otro no es ajeno, sino que el sufrimiento y la muerte del otro me involucran y afectan? Son algunas de las cuestiones a las que nos enfrentamos a la hora de planificar y seleccionar la metodología y herramientas que estimulen en nuestros y nuestras estudiantes el análisis, la reflexión y la formación de opinión, repensando su propia vida y la sociedad en la que viven construyendo conocimiento y no asumiendo un rol pasivo.

Como ha sido explicitado en el desarrollo, el acercamiento a la temática no solo estuvo dado por la lectura de textos, también se utilizó el cine, sabiendo que vivimos en una época en que la imagen ocupa un lugar central se buscó despertar la atención de los estudiantes.

Enmarcados en una pedagogía de la memoria simbólica, tomó un lugar preponderante la palabra testimonial en la que no solo está presente la interpretación de las y los docentes y las y los estudiantes: en el caso de *Mec Yelern* participó un especialista en el tema, mientras que la *Shoá* fue recreada por el relato de hijas de sobrevivientes.

Por último, se establecieron instancias para escuchar la voz de los y las estudiantes, habilitando el diálogo y la producción escrita.

Es una tarea compleja evaluar si realmente el proyecto cumplió con los objetivos ambiciosamente planteados: reflexionar sobre el pasado, promover una pedagogía de la memoria y, fundamentalmente, la construcción de humanidad, es decir, sujetos realmente conscientes de su rol en el mundo, empáticos, con memoria e identidad.

Los y las estudiantes participaron con interés en las ponencias de los y los docentes invitados, eso fue verificable en la hondura de sus preguntas, en estas se evidenció lo propio de una interrogación filosófico – histórica: profundización en la complejidad de los procesos históricos y el cuestionamiento ético.

Los trabajos escritos presentaron rigor conceptual, autorreflexión y la pregunta recurrente sobre nuestra propia humanidad y el papel que cobra la educación para que estas atrocidades no se repitan.

Lecciones para «Ser Humano» fue un proceso de varios meses en el que docentes y estudiantes escuchamos, dialogamos y construimos. Las palabras de Mèlich resonaron en el trabajo áulico y

aún perduran en la conciencia de estos docentes que colocando al genocidio armenio y la *Shoá* como ejemplos, reflexionaron sobre el pasado y las circunstancias presentes.

«¿Dónde estaba el hombre en Auschwitz? ¿Dónde estaba la humanidad en Auschwitz? Como ha escrito George Steiner, en los campos de la muerte, el hombre, como especie, descendió, acaso de manera irreversible, hasta el más precario umbral de su humanidad. Volvió a ser bestia, aunque expresarlo de este modo sería insultar a los primates y al mundo animal. Al deshumanizar a su víctima, el verdugo se deshumaniza a sí mismo». (Mèlich, 2006, p. 83).

Referencias bibliográficas

- ADORNO, T. (1966). La educación después de Auschwitz. Conferencia realizada por la radio de Hesse el 18 de abril de 1966. Carpetas docentes de Historia. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. <http://www.carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar/carpetas-2/fuentes/la-segunda-guerra-mundial-y-el-holocausto/theodor-w-adorno-201cla-educacion-despues-de-auschwitz201d/>
- BÁRCENA F. y MELICH, C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Madrid: Paidós.
- CASTORIADIS, C. (2008). El mundo fragmentado. La Plata: Terramar Ediciones.
- DESENA, M. y SERRALTA, A. (2015). Genocidio armenio 1915 – 1923. Antecedentes, perpetración y consecuencias. Montevideo: Ediciones de la Plaza.
- GIROUX, H. (2019) «La pedagogía crítica deja en claro que la educación es central para la política». Entrevista realizada por Fernando Lázaro para el portal Otras Voces En Educación el 1ero de septiembre de 2019. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/320103>
- MELICH, J.C(2000). El fin de lo humano ¿Cómo educar después del holocausto? Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social Bellaterra (Barcelona). <https://ddd.uab.cat/pub/enraonar/0211402Xn31/0211402Xn31p81.pdf>
- PEREIRA, G. (2002) Virtudes ciudadanas y transvaloración. Exposición en el evento: Día mundial de la Filosofía; Institución promotora: UNESCO. Uruguay. Transcripción extraída del portal Uruguay Educa.
- MELICH, Joan Carles. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. Enseñanza de las Ciencias Sociales, núm. 5, pp. 115-124 Universitat de Barcelona Barcelona, España.
- VAZ FERREIRA, C. (1957) Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza. Vol 2. Montevideo: Edición de la Cámara de Representantes.