

Pedagogía y barbarie. La literatura infantil de Auschwitz como referente de formación¹



Cómo citar el artículo:

Hincapié-García Alexander; Cossio-Sepúlveda Diego León; Giraldo- Urrego Laura María (2023). Pedagogía y barbarie. La literatura infantil de Auschwitz como referente de formación. Revista Encuentros, vol. 21-02 de julio-dic. Universidad Autónoma del Caribe. Doi: 10.15665/encuen.v22i02-Julio-Dic..2957

Alexander Hincapié-García, Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia
alexander.hincapie@usbmed.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-6828-2786>

Diego León Cossio-Sepúlveda, Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia
diego.cossio191@tau.usbmed.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-8428-2188>

Laura María Giraldo-Urrego, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
lauram.giraldo@udea.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-5167-0114>

Recibido: 27 de abril de 2022 / Aceptado: 19 de mayo de 2023

RESUMEN

La literatura infantil de Auschwitz se entiende como referente de formación (*Bildung*). Esta ofrece testimonio de la barbarie de los campos de concentración y de exterminio, y cuestiona la idea del hombre como ser para el bien. La experiencia de la barbarie, lo que el hombre hace al hombre, pone de manifiesto la indeterminación de la vida humana. El carácter *indecible* de la barbarie conduce a un enfoque filosófico en el que, siguiendo a Benjamín, la rememoración del pasado amplía las posibilidades interpretativas del presente. Se concluye que lo formativo de la literatura infantil de Auschwitz no es la prescripción del deber ser del hombre, sino la afirmación del deber de memoria que interpela todo proceso formativo.

Palabras clave: Auschwitz; formación; literatura infantil; memoria; pedagogía.

Pedagogy and barbarity. The Auschwitz children's literature as an education reference

ABSTRACT

Auschwitz children's literature is understood as a formation reference (*Bildung*). This offers testimony of the barbarism of the concentration and extermination camps and questions the idea of man as being for the good. The experience of barbarism, what man does to man, shows the indeterminacy of human life. The unspeakable character of barbarism leads to a philosophical approach in which, following Benjamin, the remembrance of the past broadens the interpretative possibilities of the present. It is concluded that what is formative in the children's literature of Auschwitz is not the prescription of the duty of man, but the affirmation of the duty of memory that challenges every formative process.

Keywords: Auschwitz; formation; child literature; memory; pedagogy.

¹ Este artículo hace parte de la investigación finalizada *Narrar la excepción. Literatura de Auschwitz*, con código 449011-21.01-001, iniciada en enero de 2020 en convenio con investigadores de la Universidad de Buenos Aires, Universidad de Belgrano, Universidad San Martín, Universidad de Antioquia, Universidad de San Buenaventura y Universidad Católica de Oriente. Así mismo, el artículo se construye en el marco de la investigación doctoral, "Formación, ciudadanía y memoria. Una interpretación desde la teoría del conocimiento de Reyes Mate" del profesor, Diego León Cossio Sepúlveda bajo la dirección del Doctor Alexander Hincapié García.

Pedagogia e barbárie. A literatura infantil de Auschwitz como referência para a formação

RESUMO

A literatura infantil de Auschwitz é entendida como referência para a formação (*Bildung*). Isso oferece testemunho da barbárie dos campos de concentração e extermínio e questiona a ideia do homem como sendo para o bem. A experiência da barbárie, o que o homem faz ao homem, revela a indeterminação da vida humana. O caráter indizível da barbárie conduz a uma abordagem filosófica em que, seguindo Benjamin, a rememoração do passado amplia as possibilidades interpretativas do presente. Conclui-se que o que é formativo na literatura infantil de Auschwitz não é a prescrição do dever do homem, mas a afirmação do dever de memória que desafia todo processo formativo.

Palavras chave: Auschwitz; Formação; literatura infantil; memória; pedagogia.

1. Introducción

Hablar de formación (*Bildung*) exige situar este concepto dentro de un referente teórico específico, para no caer en las confusiones comunes que afectan el campo disciplinar y profesional de la pedagogía. En el mundo hispanohablante, los conceptos de *formación*, *educación*, *didáctica* y *enseñanza* no pocas veces se usan como sinónimos y se presentan como sobreentendidos, incluso dentro del ámbito académico (Runge-Peña et al., 2018). El empleo arbitrario y confuso de conceptos por parte de académicos e investigadores no solo mina la base disciplinar de la pedagogía, sino que además autoriza a que se hable con ligereza y sin fundamento.

Para efectos de este trabajo, formación es un concepto pedagógico que indica que el ser humano no está determinado por la biología o por una esencia superior. El hombre es lo que él hace de sí mismo, a partir de las prácticas con las que se constituye como ser humano (Runge-Peña & Garcés-Gómez, 2011). Esto no significa que la formación sea un proceso solo interno; más bien, es un trabajo complejo, donde lo interior y lo exterior se funden de manera irremediable. Si se permite una acepción temporal, la formación es el drama encarnado de la cultura. Expuesto así, tiene relaciones con los contextos escolares, pero no se reduce a ellos. La capacidad de dar(se) forma, esto es, la formabilidad (*Bildsamkeit*), entendida como la condición humana según la cual el ser humano, al no nacer determinado, puede darse sus propias determinaciones a lo largo de la vida (Runge-Peña & Garcés-Gómez, 2011), supone que los referentes de formación se inculcan a través de la familia, la escuela, la sociedad y, en general, de la cultura, pero el hombre participa también de estos de manera activa. Hay un cierto espacio donde se descubre su condición de ser *perfectible*. En efecto, las condiciones históricas y materiales condicionan su porvenir, pero no lo determinan.

El siglo XX es profuso en acontecimientos históricos. Para Hobsbawm (1998), es el siglo de los extremos, en otras palabras, un siglo del que la barbarie es su sello. La barbarie se entiende como la destrucción del hombre por el hombre y en Auschwitz tiene su momento más elevado (Mate, 2003a). Pero, no por esto pertenece a una época en particular; al contrario, es una constante histórica no superada. O, en palabras de Adorno (1998), una tendencia social. Auschwitz sucedió, por lo tanto, nada indica que no pueda volver a suceder. Sin embargo, este diagnóstico no es nuevo para la literatura. Tanto Franz Kafka, Jean Paul Sartre o Albert Camus en Europa, como Juan Rulfo, Jorge Icaza, José Eustasio

Rivera y César Uribe Piedrahita en Latinoamérica, entre otros autores, muestran el lado oscuro de la Modernidad (obsesión por el progreso y predominio ciego de la técnica) que conduce a la barbarie. La Segunda Guerra Mundial, con su racismo legal y sus campos de concentración y de exterminio, fusiona el paroxismo nacionalista y las posibilidades destructivas de la técnica. De allí surge Auschwitz como paradigma de la barbarie. Al decir de Agamben, “Sea, en efecto, Auschwitz, aquello de lo que no es posible testimoniar” (2000, p.172), pero de lo cual debe darse testimonio, pues el silencio es el triunfo de quienes perpetúan la barbarie. En el silencio frente a lo *indecible* se repite el gesto del nazismo. Contrario al silencio, se trata de crear una *relación inmemorial*, donde el superviviente asume la responsabilidad moral no solo de dar testimonio de sí, sino también acerca de aquellos a los que ya no les es posible la palabra, algo que Primo Levi expone en *Los hundidos y los salvados*:

Los que tuvimos suerte hemos intentado, con mayor o menor sabiduría, contar no solamente nuestro destino sino también el de los demás, precisamente el de los «hundidos»; pero se ha tratado de una narración «por cuenta de un tercero», la relación de las cosas vistas de cerca pero no experimentadas por uno mismo. (...) Nosotros hablamos por ellos, por delegación. (2019, p. 542)

La posibilidad de testimoniar lo *indecible* parte, justamente, de la imposibilidad para dar cuenta de lo impensable. La experiencia de los campos de concentración y de exterminio elude la comprensión. Auschwitz debe ser explicado en todas sus partes, hay que desnudar la máquina de la muerte que lo hizo posible porque esta sigue activa. Empero, como dirá Levi (2010), justo porque dicha máquina no puede comprenderse (hacerlo significaría empatizar y esforzarse por justificarla), no cesa la necesidad de explicar cómo es que Auschwitz sucedió. Así, en la literatura de Auschwitz lo *indecible* se muestra de un modo que no tiene por intención comprender lo sucedido: Auschwitz no tiene sentido e intentar hallarle uno supondría el esfuerzo por aminorar la culpa, inscribirlo como un paso necesario en el curso de la historia. Auschwitz rompe las barreras civilizatorias y las leyes vinculantes que protegen al ser humano de su propia destrucción. Si hasta entonces la pedagogía se define como confianza en el progreso moral, al considerar que este es un hecho constatable de la educación, Auschwitz es la negación de dicho progreso al convertir la capacidad de destrucción del ser humano en el quiebre que traza el *nuevo* curso de la historia. Lejos de pretensiones aleccionadoras, la literatura de Auschwitz rememora el genocidio, por lo que es una obligación pedagógica, no solo histórica, pensar de otro modo la formación.

En este artículo se presentan de manera integrada cuatro obras de literatura infantil de Auschwitz, a fin de ilustrar sus posibilidades formativas. Estas son: *Diario* de Ana Frank (2012); *La cicatriz del humo* de Amela Einat (2003); *Infancia en traje de rayas* de Bodgan Bartnikowski (2013) y *Las maletas de Auschwitz* de Daniela Palumbo (2013). Los criterios de su selección obedecen a cuatro motivos: el primero, por sus bases epistemológicas. Las obras se distancian de una teleología de la barbarie y convocan al silencio, por la ausencia del testimonio que falta: el de los hundidos. El carácter aporético del testimonio refleja la imposibilidad de extraer lecciones morales, pero no impide la resignificación que le podemos dar a la formación. Auschwitz representa el hundimiento moral que tuvo y tiene lugar en el marco de políticas genocidas que no han cesado y que la sociedad consiente por omisión o comisión (Cossio-Septúlveda e Hincapié-García, 2021). El segundo motivo se refiere al lenguaje empleado. Este no persigue cánones estéticos; su propósito es testimoniar la experiencia del sufrimiento, sin que ello implique inhibir los efectos grotescos que provoca la exhibición de la violencia. No se trata de ocultar la crudeza de la barbarie, sino de ofrecer referentes analíticos para conocer las formas en las que esta se presenta. En este sentido “La escritura después de Auschwitz está obligada a reflexionar de varias formas —específicamente a través de los recursos de la forma literaria— sobre el problema de la devastación de toda racionalidad y su función como generadora de sentidos” (Hofmann, 2011, p.134). El tercer motivo reside en la diversidad

de formas literarias en las que es narrada la barbarie. Esto revela que la escritura del pasado no se agota en la historiografía o en la recopilación de datos históricos; por el contrario, la literatura se presenta como una posibilidad de acercar al lector a la experiencia de lo impensable. Las obras exponen, a través de los géneros autobiográfico, novela y relato testimonial, el sufrimiento de las víctimas, lo que permite al lector “cepillar la historia a contrapelo” (Benjamin, 2012a, p. 309). El cuarto motivo se basa en que las obras deben estar categorizadas como literatura infantil. Esto implica que, tanto por la configuración creativa como por el uso del lenguaje, las obras puedan ser leídas y comprendidas por niños, niñas y jóvenes, además que la naturaleza de sus temas los compromete de manera directa.

Estas obras suponen alternativas para ingresar a las aulas de clase la reflexión en torno a la fragilidad de las barreras civilizatorias. Al inscribirse dentro de la literatura infantil de Auschwitz, relatan experiencias de niños, niñas y jóvenes en medio de la barbarie. Con el ingreso de estos testimonios en el aula de clase, se busca abrir, en el presente, un espacio para el pasado de los supervivientes y llamar la atención en torno al destino *indecible* de los hundidos. En este sentido, el artículo no se inscribe en la línea de la crítica literaria, toda vez que no se centra en el análisis sistemático de la estructura y el contenido de las obras que se abordan, sino en complejizar la reflexividad pedagógica desde el testimonio de la barbarie.

En el apartado de discusión y resultados, se inicia con el subapartado *Referentes*. Aquí se reflexiona sobre el significado de Auschwitz, a partir de algunos autores que contribuyen a esclarecerlo. Posteriormente, en el subapartado *Auschwitz: lo que da que pensar*, se muestra la importancia de Auschwitz para pensar los límites de la razón moderna. A continuación, en el subapartado *El problema de la formación y la literatura de Auschwitz*, se cuestionan las visiones afirmativas de la formación, desde la aproximación a la experiencia de la barbarie de Auschwitz en la literatura. Luego, en el subapartado *El lugar de la literatura infantil de Auschwitz en la escuela*, se presenta el carácter problemático de la proscripción curricular, reivindicando la importancia de la literatura infantil de Auschwitz en la escuela. Finalmente, se presentan las conclusiones alcanzadas.

2. Metodología

El problema de proponer la literatura infantil de Auschwitz como referente de formación es la contradicción entre la expresión estética de lo impensable y las (im)posibilidades que esto trae para el pensamiento: extraer lecciones morales. Mostrar cómo las premisas epistemológicas de la formación, en su sentido afirmativo, son interpeladas por la barbarie, conduce irreductiblemente a un acercamiento no afirmativo de la literatura como referente de formación. Recurriendo al trabajo de Benjamin (2006), los conceptos no están exentos de premisas epistemológicas ni estéticas, por lo que toda investigación debe exponer sus bases. Con respecto a lo epistemológico, con el concepto de *literatura infantil de Auschwitz* no se defiende una esencia humana, ni una idea unitaria del ser humano; por el contrario, al apelar al testimonio, se advierte lo que el hombre ha hecho del hombre. Auschwitz no solo es la muerte de judíos, gitanos, homosexuales y disidentes políticos; usando la expresión de Antonio Pombo Sánchez (2017), es la derrota de la razón y la eutanasia de la dignidad humana.

Con respecto a las premisas estéticas, la literatura de Auschwitz no se puede reducir a la crítica de arte, mucho menos al comentario literario que Benjamin tanto fustiga. Es decir, un comentario vacío e incapaz de quebrar el pulso aceptado del presente. Lo estético versa en torno a la reflexión sobre el proceso de dar forma al hombre, esto es, su formación. Lo *indecible* de Auschwitz representa los límites de la literatura, las restricciones de cualquier canon estético-literario, pero no la restringe como fuente de reflexión crítica en torno a la Modernidad y a su proyecto de dar forma a lo humano.

La literatura de Auschwitz no es generadora de sentido (Adorno, 2003); tampoco responde de manera acrítica a los métodos de las ciencias sociales. Así, el método de la investigación de la que surge este trabajo solo puede fundamentarse desde una perspectiva filosófica. Con esta no se prescribe ni asegura por anticipado la constatación de una tesis; de ella no se espera un cierre investigativo, unas conclusiones definitivas o el carácter de novedad que promete el progreso. La filosofía brinda la apertura necesaria para abordar la literatura infantil de Auschwitz de una forma no convencional y no predecible; ella esquivo los objetivos “instrumentales” y la “evidencia” que reclama cierta ciencia. Lo anterior no es contrario a la idea de *sistematicidad* en la investigación, aspecto del que también se percata Benjamin (2006) en su trabajo sobre *El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán*.

Resultados y discusión

Referentes

Hannah Arendt, recuerda Agamben (2000), es de las primeras intelectuales en reparar que la disponibilidad de las jóvenes generaciones alemanas de la posguerra para asumir la culpa por sus abuelos, abuelas, padres y madres (una especie de ritual en el que la culpa es asumida colectivamente), contrasta con la renuencia a asignar las responsabilidades particulares. Por ello, pontificar sobre la culpa o la inocencia colectiva carece de sentido. Por la culpa debe responder cada uno en términos personales; es el individuo el que debe lidiar con la conciencia del daño. Ahora bien, una cosa parece cierta: después de Auschwitz, todo hombre arrastra una vergüenza, la del sobreviviente. Justo por ello, no es por la culpa ni por la responsabilidad que se lo interpela, sino por la obligación de testimoniar lo *indecible*. En eso radica el pasado y el presente eterno de una vergüenza sin culpa y sin tiempo, apurada por la obligación de narrar la catástrofe y el horror de sobrevivir.

En *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política*, Reyes Mate (2003a) afirma que Auschwitz divide la historia del pensar en un antes y un después. Ni el criticismo ni el idealismo, como tampoco la filosofía de la época, logran crear las barreras necesarias para poner límites a la catástrofe. De hecho, salvo nombres ajenos o con una relación singular con la filosofía, como Franz Kafka, Franz Rosenzweig y Walter Benjamin —los «avisadores del fuego», nombrados así por Mate y Mayorga (2000)—, y a pesar del diagnóstico de Nietzsche (2014) en el siglo XIX en torno a que la cuestión judía no está para nada resuelta, la filosofía no logra anticipar lo que podría ocurrir. La catástrofe no solo toma por sorpresa a la filosofía, sino también a la misma Europa, engalanada con sus valores civilizatorios. En esta situación de desprotección y de incertidumbre con respecto a las barreras civilizatorias es que Auschwitz da que pensar. Auschwitz es el nuevo comienzo marcado por la barbarie interpelado por el deber de memoria. Es desde esta que debe partir toda reflexión sobre el presente. Después de Auschwitz, la ética no puede basarse en la dignidad abstracta del hombre, sino en el daño causado a las víctimas.

Esther Cohen (2006), en *Los narradores de Auschwitz*, plantea que, si la Primera Guerra Mundial significa una inauguración temprana de las tendencias dominantes de los años por venir, la Segunda Guerra acelera la decadencia anticipada del siglo: es la realización desgarrada del punto final por donde se hunde la imagen ideal de hombre o la autointerpretación que Occidente construye de sí mismo. De algún modo, para que la destrucción pueda repetirse, es necesaria la complicidad del olvido. Así, el siglo XX no es solo el siglo de la barbarie, sino también del olvido. Por esto, la escritura se constituye en “una facultad política, en un momento ético donde el otro, el «hundido», cobra vida a través de la pluma del escritor y del sobreviviente” (Cohen, 2006, p. 17).

En *La zona gris. Imposibilidad de juicios y una nueva ética*, Viridiana Molinares-Hassan (2014) afirma que cuando se habla del oficio de escribir, es común imaginar a personajes elegidos que tienen la capacidad de enfrentarse a la hoja en blanco y comunicar experiencias hermosas, sublimes o desgraciadas, conservando la función que la sociedad burguesa asigna a la literatura: crear universos ficticios. Tal vez por ello escribir puede ser una actividad exótica para aquellos que aspiran al reconocimiento, ofreciendo historias en las que el lector se refleje y conmueva en un “como si realmente hubiera ocurrido” o en un “érase una vez del nunca jamás”. Algo así como la afirmación cruzada del narcisismo de los unos (los que escriben) y de los otros (los que aspiran a reflejarse y conmoverse). Sin embargo, allí no se agota la tipología de los narradores. Para Molinares-Hassan, los hay de un tipo que recurren a la escritura para preservar una miseria que reclama ser narrada:

(...) los testimonios de los sobrevivientes a los campos de concentración y de exterminio alemanes son, de esta manera, ejemplos de cómo la narración literaria surge de la tragedia y se desplaza por la necesidad de comprender lo sucedido, de enfrentar el olvido colectivo dejando testimonio escrito; de escribir para salvar la vida que queda. (2014, p. 2)

Georges Bensoussan (2015), en *La Europa genocida. Ensayo de historia cultural*, se plantea el problema del genocidio como práctica de diferenciación social. Durante más de mil años, el antijudaísmo impregna culturalmente múltiples esferas. Desde la acusación por el asesinato de Cristo hasta el señalamiento de argüir una gran conspiración en contra de la humanidad para adueñarse del mundo, los judíos no dejan de ser señalados como aquellos que no deben existir. Auschwitz no es una anécdota, no es un pequeño desvío de la historia, del progreso o de la razón; es apenas un punto donde se actualizan el miedo y el odio aniquiladores ya presentes en las políticas en torno a la limpieza de sangre vigentes durante el siglo XV. Ahora bien, la destrucción de los judíos no solo tiene que ver con el acerado y cultivado antijudaísmo. En ella también participa el desprecio por los pobres, la violencia contra los colonizados y el acorralamiento de los marginados durante el siglo XIX. En conjunto, todo esto crea un clima intelectual y político indisociable del desastre de las dos guerras mundiales. Si se habla de una Europa genocida es porque conviene recordar que Europa es un proyecto étnico, por mucho que esto se niegue. No es casual que el racismo biológico bien ha podido *remplazarse* por un racismo cultural (Piñeres Sus, 2017).

En *La Shoah en Lévinas: un eco inaudible*, Alberto Sucasas (2015) sostiene que ninguna ciencia o saber acerca del hombre ha podido continuar después de la Segunda Guerra Mundial, sin cuestionar la barbarie, mucho menos la filosofía. Como corresponde, esta no puede eludir la reflexión en torno a la cita entre el odio sin límites y el dispositivo técnico-científico. Esta cita pone en cuestión la imagen que el europeo crea para sí mismo y las posibilidades de reconciliación entre los seres humanos. Aunque, como propone Enzo Traverso (2012), es desolador el balance en torno a cómo el pensamiento en general, y la filosofía en particular, se han ocupado de Auschwitz. En términos generales, los enfoques filosóficos se agrupan en cuatro tipos: colaboracionistas, ciegos, supervivientes y avisadores del fuego. Sucasas se pregunta: “¿Es posible que tanto (el espacio sin límites de un furor genocida responsable del gaseamiento y cremación de millones de humanos) haya dado lugar a tan poco?” (2015, p. 13). Tal vez, responde, lo imperioso es revisar los marcos interpretativos a los que se recurre. En efecto, no es posible hacer un balance de cómo un hecho histórico impregna la conciencia colectiva, solo desde la perspectiva de los productos culturales. En este sentido, resulta urgente explorar “en otros discursos y creaciones la impronta, implícita o velada pero decisiva, que el encuentro con el Otro tuvo sobre la mismidad del sujeto europeo” (Sucasas, 2015, p. 14).

David Galcerà (2016), en *La pregunta por el hombre: Primo Levi y la zona gris*, señala que la ética kantiana, basada en la idea de dignidad humana, perece en el derrumbe moral de Auschwitz. Como se ha señalado, la vigencia de la ética formal cesa frente a la abrumadora consumación de una catástrofe sin precedentes, máxime que el pensamiento ilustrado postuló la inevitabilidad del progreso moral y ético de la humanidad. En la Italia del siglo XIX, los judíos representan la vanguardia en cuanto a la alfabetización, los derechos para las mujeres, la reducción de la natalidad y la mortalidad, así como en la participación política. En este sentido, la formación del Estado nación y la emancipación de los judíos es paralela. Más que declarar la asimilación unilateral de los judíos a la sociedad, lo que puede inferirse es la asimilación de la sociedad de muchos de los valores que los judíos establecen para su propia formación como comunidad. Probablemente, es la diferencia del proceso histórico de los judíos en Italia con respecto a Francia, España y Alemania (por supuesto) lo que conduce a declarar a Benito Mussolini, en su momento, que “el racismo alemán era una estupidez” (Galcerà, 2016, p.18). Con todo, su contacto “con los pueblos coloniales hace emerger esa conciencia de necesidad de distinción” (Galcerà, 2016, p.18).

Auschwitz: lo que da que pensar

Auschwitz es un antes y un después. Allí no solo muere el hombre, también muere su idea y es derrotada la razón occidental (Mate, 2003a). Auschwitz no se reduce a un campo de concentración o de exterminio, tampoco a un lugar geográfico; es el reclamo de un saber respecto al genocidio. En otras palabras, nombrar Auschwitz es nombrar unas condiciones históricas, políticas y morales que justificaron el asesinato de millones de personas. Mate (2003a) sostiene que Auschwitz no es un concepto ni una simple palabra, más bien denota una conciencia sobre el exterminio de los judíos europeos y las posibilidades de la barbarie. De lo anterior, puede añadirse que es la herida que no cesa de supurar y por la que se confirma que la conciencia está imposibilitada para dar sentido a la realidad histórica. Después de Auschwitz no es posible conservar una fe ciega en la razón como forma de dirimir los conflictos o defender la humanidad.

La máquina de la muerte creada por la razón instrumental pone de manifiesto los límites del pensamiento occidental de dos formas: por un lado, la barbarie no fue avizorada por el pensamiento. Como argumenta Mate (2003a), hay que desconfiar del pensamiento, porque lo impensable ha sucedido. Por otro lado, la abstracción en torno a la esencia del hombre (su ideal) produjo al judío, al gitano, al homosexual y al disidente político como el *resto* no esencial (negación del ideal). La máquina de la muerte hizo inoperante la supuesta dignidad inherente del hombre, puesto que una de las cosas más atroces que desnuda es que la dignidad es una aspiración vacía, si se trata de los poderes políticos y las fuerzas sociales que la niegan. La tecnificación de la muerte, que alcanza su culmen en Auschwitz, es un acontecimiento ejemplar que hace necesario repensar todo: religión, ciencia, arte y política, en conjunto, los límites constitutivos del modo de ser del hombre y de su formación. En Auschwitz, la lógica del progreso, en lo fundamental, no consiste en la expansión del territorio, el saqueo de riquezas o la imposición de una cultura mejor; se trata de la muerte por la muerte, una aniquilación sin fines ulteriores (Hofmann, 2011). Su carácter *excepcional* no puede adjudicarse a una accidental irracionalidad colectiva o, peor aún, individual. Por el contrario, como evidencia Daniela Palumbo en *Las maletas de Auschwitz*, los actos cotidianos constatan la complicidad entre la razón y la barbarie: “Usted no es más que una judía y como tal ya no tiene derechos en Alemania (...). Lo que le pase a sus dos hijos judíos y minusválidos ya no representa ningún problema para mí” (2013, p. 67). Esta es la respuesta de un médico frente al clamor de una mujer en búsqueda de ayuda para sus hijos. La obra también revela el mutismo sinsentido de los adultos, esto es, el carácter *indecible* de la barbarie, interpelado por los niños y las niñas.

Por lo anterior, no es posible aceptar el intento alemán, después de la Guerra, de aducir que Alemania fue conducida por la mente de un enajenado. Esto representa una poco sutil negación de la responsabilidad de cada uno de los cómplices de la barbarie. En *Dialéctica de la Ilustración*, Max Horkheimer y Theodor W. Adorno (1998), sostienen que Auschwitz no versa sobre lo irracional puesto que la barbarie pertenece a la esfera racional. La razón instrumental que alimenta la barbarie alberga un proyecto educativo. La intención, planificación, profesionalización e institucionalización de Auschwitz no son la antítesis de la Ilustración, sino la expresión de “algo elemental” y latente en el hombre común: el progreso como ideología (Mate, 2003a). De acuerdo con la cual se establece una visión afirmativa del futuro por cuanto representa en sí mismo un estadio superior al presente. Esta visión obvia el costo humano que supone alcanzar todo estadio superior. Por eso, el hombre detrás de la cámara de gas no es un monstruo. Tampoco está movido por fuerzas “demoniacas”. Fuera del campo (*Lager*) puede ser un buen padre de familia, educado y afectuoso. De modo similar, la víctima, más allá de su inminente devenir, a saber, su sacrificio, puede ser instrumentalizada, al otorgársele como tarea la destrucción de otros como ella. La víctima es usada para contribuir con la destrucción de los otros y de sí misma. Así lo muestra Einat, en *La cicatriz del humo*:

Me cerré, me quedé encerrado en mí mismo. No me interesó ya nada. Sentía que todo se había terminado. Tenía miedo. Mi ser estaba desnudo. Solo. Fragmentado. No deseaba nada. Nada. Después me desperté a la fuerza y me convertí en una especie de bestia. Un instinto vivo. Un caballo con el yugo al cuello, arrastrando cadáveres a los crematorios. (2003, p. 57).

Como puede apreciarse, la destrucción de la víctima se duplica al convertirla en parte activa de la máquina de destrucción. La víctima es obligada a participar de su propia destrucción o de la de las otras víctimas, al asignarle una función dentro del proceso de su borradura. Una solución económica para el victimario, ciertamente, pero que redobla el insoportable daño moral de la víctima sobreviviente. En este sentido puede leerse el suicidio de Jean Améry. La última acción de una víctima para la cual es insoportable haber sobrevivido después de convencerse de que para sobrevivir colaboró con sus victimarios. Ahora, lo sucedido en los campos de concentración y de exterminio no es el peor de los males posibles, sino más bien el peor de los males elegidos hasta ahora. La cuestión del mal no está acabada ni es del todo predecible; permanece latente la posibilidad de que algo peor acontezca, puesto que la base material y las formas simbólicas que lo facultaron permanecen actualizadas (Hincapié-García, 2014). En palabras de Forges, “Auschwitz ha sido posible. Por lo tanto, Auschwitz es todavía posible. El deber de memoria intenta rechazar lo más lejos posible esta posibilidad” (2006, p.26).

Adorno plantea un nuevo imperativo categórico: “La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación” (1998, p.79). Pero no es sencillo atenderle debido a su carácter *excepcional* y a la inclinación hacia el olvido que sirve de normalización histórica de la barbarie. Como señala José A. Zamora (2000), después de Auschwitz es imperativo reconocer que la cultura, la sociedad y la política han fracasado a la hora de educar para resistir y enfrentar la barbarie. Es aquí donde la literatura de Auschwitz se convierte en posibilidad de crítica social, con un valor que no está contenido en la narración *per se*, sino en el propiciar un modo distinto de pensar el proceso civilizatorio que condujo a Auschwitz. Esta línea de argumentación crítica no se distancia de la experiencia, antes bien, parte de ella al considerar el conjunto de los hechos del pasado (Ruffini, 2017).

En línea con Tzvetan Todorov (2000), la riqueza del testimonio que ofrece la literatura de Auschwitz no está contenida en la literalidad, sino en lo ejemplar. Esto supone “aprovechar las lecciones de las

injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy en día” (Todorov 2000, p. 32). Dicho de otra manera, se trata de una mediación que aspira a la primacía de la razón *anamnética* o razón del sufrimiento sobre la razón instrumental. Una mediación que busca hacer imposible la justificación de la barbarie. Una buena ilustración de la razón *anamnética* se halla en una confrontación con el dolor, expuesta en el *Diario* de Frank:

Tenía los ojos muy grandes y me miraba de manera tan triste y con tanto reproche, que en sus ojos pude leer: «Oh, Ana, ¿por qué me has, abandonado? ¡Ayúdame, oh, ayúdame a salir de este infierno!».

Y yo no puedo ayudarla, solo puedo mirar cómo otras personas sufren y mueren (2012, p.169).

El sufrimiento del otro permite a Ana Frank comprender lo común que hay entre ella y su compañera de escuela. La razón *anamnética* concibe la realidad a partir del vínculo con el otro, no solo desde la experiencia individual, siendo allí donde radica su fuerza crítica, su reflexibilidad y su carácter formativo.

El problema de la formación y la literatura de Auschwitz

La pedagogía de Kant responde a las transformaciones introducidas por la Modernidad (Peukert, 1994). En ella palpita el interés de formar seres humanos capaces de gobernarse a sí mismos. A través de la educación, se espera que estos racionalicen su derecho a la libertad, es decir, que comprendan los límites de su actuar, por lo que el proceso educativo tiene como finalidad trascender la animalidad para dar forma a la humanidad (Kant, 2013). El filósofo de Königsberg desarrolla una idea de educación que puede acercarse a un concepto más abarcador como el de formación. Para Kant, por el uso de la razón, el hombre solo puede elegir los fines buenos (el juicio y el entendimiento pueden errar, pero la razón no). Así, el culmen formativo consiste en determinar la propia libertad al amparo de criterios racionales comunes a los seres humanos. Estos adquieren la forma de una legislación que debe cumplirse por convicción y no por coacción. Si bien inacabada, la formación busca impedir que los seres humanos se destruyan entre sí (Kant, 2013). El fin de la formación es la moralidad. En esta lógica, si el hombre es el único ser viviente que por su capacidad de razón puede hacerse moral, también es el único que posee una dignidad (aunque, en *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Kant (2018) dirá que, a la ley moral, en tanto racional, también hay que atribuírsele).

Desde Kant se asume que, *per se*, la ley es garante del respeto a la dignidad de todo hombre por el hecho de la humanidad compartida. Por lo menos de manera formal porque Kant reconoce que el hombre se daña a sí mismo a pesar de la bondad de las leyes. No obstante, después de Auschwitz, dos cuestiones se pueden interpelar a la pedagogía ilustrada de Kant. La primera, Auschwitz deja al descubierto que la razón en la que Kant cifra su esperanza, que elige siempre el bien y que se materializa en el derecho, “no es en realidad un instrumento de apoyo para «la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad» sino más bien un instrumento de dominio sobre la naturaleza y los hombres” (Hofmann, 2011, p. 26). La capacidad de razón no es suficiente para asegurar que los supuestos mínimos normativos, universales y necesarios sean reconocidos así por todos. Esa capacidad de razón a la que se apela es una absorción de lo moral en lo individual, que ignora que “el sujeto individual nunca sustituirá a la humanidad en la que piensa” (Mate, 2011, p. 116). Así, puede entenderse por qué, después de Auschwitz, una educación que centre sus esfuerzos solo en el desarrollo de la consciencia subjetiva está condenada a fracasar, es el hundimiento en el infierno del capricho y el vaivén.

La segunda cuestión, tiene que ver con que la idea de dignidad no ha sido un dique para lo que el hombre hace al hombre. De ahí que, la dignidad (un modo de percepción subjetiva al que se asigna un carácter de necesario y universal), no sea suficiente para proteger al hombre de su propia mano. La

racionalidad moderna hace posible que *ciertos* hombres sean puestos en una especie de suspensión antropológica (Hincapié-García, 2016), que ocluye cualquier percepción o atribución de dignidad. La obra de Bartnikowski, *Infancia en traje de rayas*, revela que, dentro del campo de concentración, la idea de dignidad solo conduce a la muerte, mientras que ignorarla dona mayores posibilidades de supervivencia:

Miro a mi alrededor, dirijo la vista a los anchos hombros del Sanguinario Olek. ¡Éste sí que vive bien! Llegó al campo por asesinato, y en el campo ha matado a más de un preso. Está en esta función, ayuda al encargado del barracón y gracias a ello puede comer, ¡comer mucho! ¡Todo lo que quiera! ¡Qué bueno ser un bandido! (2013, p. 28).

Siguiendo esta misma línea, en *Más allá de la culpa y la expiación*, Jean Améry (2013) señala que los campos de concentración y de exterminio rebasan las llamadas “cosas últimas” que obsesionan a la filosofía. Auschwitz es el límite aberrante de todos los intentos por fundar una ética basada en la dignidad. Esta jamás ha sido connatural al hombre. En términos de Piñeres-Sus: “la dignidad no es trascendental, ni es inherente a la especie humana, más bien es algo que ocurre siempre en nuestra relación con otros y que, si podemos hablar de ella, es solo por nuestra condición de vulnerabilidad y de precariedad” (2017, p. 298). Por su parte, Agamben dirá que: Auschwitz marca el final y la ruina de toda ética de la dignidad. Por lo tanto, “«el sentimiento último de pertenencia a la especie» no puede ser en ningún caso una dignidad” (2000, p. 71). En este sentido, la idea de formación como proceso a través del cual se alcanza la humanidad, de modo amargo, muestra sus límites. Al hombre puede dársele una forma inhumana, incluso al invocar la idea perfecta de humanidad. Así lo ilustra Bartnikowski:

En el silencio, en el profundo silencio del campo, martillean sonoramente nuestros corazones. A cuatro patas, para que nadie nos vea, avanzamos entre los girasoles hacia el agujero al que arrojan los restos de la cocina. Allí podemos encontrar peladuras e incluso un trozo de zanahoria sólo un poco podrida. (2013, p. 29).

El hambre crónica degrada. Forja en el cuerpo la consciencia aberrante de estar más cerca de la bestialidad que de la humanidad. En consecuencia, cuando se afirma que en Auschwitz coinciden hecho y derecho, lo que se está estimando es que las leyes raciales de Hitler, en la práctica, convirtieron al *resto* no esencial: judíos, homosexuales, gitanos y disidentes políticos, en la *forma* de lo inhumano; es decir, estos son la bestialidad que debe corregirse o extirparse para alcanzar la humanidad en toda su perfección.

El problema de la formación convoca un cambio radical en el que los seres humanos tienen que reconocerse, no a partir de la consagrada idea de dignidad, sino en la constatación de la vulnerabilidad y la precariedad comunes, por las cuales cualquiera puede ser convertido en el no hombre a corregir o extirpar. La posibilidad latente de ser víctima y victimario de la barbarie, debe estar en el centro de las reflexiones en torno a la formación. La barbarie testimoniada en la literatura infantil de Auschwitz ofrece no solo la posibilidad de conocerla, sino también de ingresar en el presente el pasado enmudecido. Así, esta literatura amplía el repertorio de recursos interpretativos, en tanto parte del sufrimiento de las víctimas del genocidio para analizar no solo hechos historiográficos, sino también la situación histórico-cultural e histórico-social de la formación. En efecto, todo esto es posible porque la literatura infantil de Auschwitz corrige el punto de vista histórico que sostiene que el pasado está cerrado para siempre. Pasado y presente convergen para ofrecer la posibilidad de edificar otra realidad. Después de Auschwitz no es posible pensar la formación al margen de la barbarie. La dimensión moral exige su primacía

en la educación. Si, como sostiene Hincapié-García (2016), el hombre es inconsciente frente a su formación, es decir, ignora qué la constituye, la literatura infantil de Auschwitz hace de la experiencia de la barbarie el lugar desde donde ha de pensarse. Esta literatura, puede ser el intercambio vinculante entre distintas generaciones, pues la voz de la víctima aspira a su redención:

El SS se agachó, cogió a Staś de la pierna, cogió impulso y golpeó sordamente. Miró, no hacía falta golpear una segunda vez, dejó la pierna aún temblorosa. En la pared del barracón quedó una mancha oscura (Bartnikowski 2013, p. 138).

La cita muestra la vida frustrada de Staś, una criatura de dos años, destrozada por el furor genocida. Vida por la que testimonia el impulso redentor de la literatura infantil de Auschwitz. Esta no busca recuperar la idea hundida de humanidad basada en el principio de dignidad; lo que hace es profundizar en la crisis civilizatoria, producto de la muerte de la idea moderna de hombre. Después de Auschwitz no se puede prescribir nada sobre el ser del hombre, como tampoco se puede atribuir que este sea bueno o malo por naturaleza. Todo decir sobre el hombre se desvanece, en especial por la reiteración del genocidio como práctica de reordenamiento social. Por su parte, el testimonio busca “hacer presente la «interrupción» del discurso en el discuir de las palabras, de modo que las brechas producidas abran el espacio comunicativo a la ausencia de sentido de tanto dolor y sufrimiento” (Zamora, 2000, p.188).

La dimensión estética de la novela, así como su condición de bien cultural asimilable, encuentran en la literatura infantil de Auschwitz una crítica. Esto supone dos aspectos centrales: la dimensión estética no puede disociarse de la ética y la crítica literaria es crítica de la cultura que hace posible la barbarie. Esta tensión entre lo ético y lo estético atraviesa las obras. A modo de ejemplo, el testimonio de una de las víctimas, Einat:

Hubo canibalismo entre nosotros. Se comió carne humana. Hubo un bombardeo, gente murió, su carne quedó colgada de los cercos y los hambrientos la comieron. No lo puedo olvidar. Fue lo más bajo a lo que llegaron. (2003, p. 26).

Aquí, la acción se hunde en el hambre de aquel que devora el cuerpo sin vida de su prójimo, pero la reflexión moral se recupera por la intervención estética que supone la obra. Como se aprecia, la literatura infantil de Auschwitz no restablece la idea de hombre hundida en los campos de concentración y de exterminio; por el contrario, ahonda en la imposibilidad de recuperarla. De ahí que, para precisar, cuando se habla de la literatura infantil de Auschwitz como referente de formación, no se sugiere que en ella pueda hallarse una idea de hombre intacta a realizar o que contenga prescripciones morales tranquilizantes que ofrezcan sentido a la barbarie. Más bien, lo que se expresa es la ruina de todo ideal de humanidad y el fracaso de las teorías pedagógicas o de la formación que en él se cifren.

El lugar de la literatura infantil de Auschwitz en la escuela

La escuela puede ser un espacio importante para desarrollar proyectos pedagógicos que van más allá de los tradicionales saberes escolares materializados en los planes curriculares. Existe un margen de exploración curricular que posibilita la incorporación de otro tipo de material educativo que hienda la uniformidad de los contenidos “científicos”. Para Mate (2016), a través de la literatura se accede a un conocimiento al que la ciencia no puede llegar, toda vez que esta última opta por cancelar lo que no se someta a su canon aséptico.

Distintos teóricos respaldan la incorporación de los llamados “temas perturbadores” como parte de la literatura infantil, entre ellos, Marisa Bortolussi (1987), Mar Cortina y Agustín de la Herrán (2007)

y Fanuel Hanán (2015). Sin embargo, lo perturbador, entre lo que cabe Auschwitz, es objeto de proscripción curricular. Se lo asume como contenido «impropio» y «generador de conmoción» para la infancia (Cuervo-Montoya, 2017); por ello, es excluido de forma voluntaria y deliberada del currículum escolar. La proscripción curricular en la escuela soslaya la posición de los niños, las niñas y los jóvenes frente al mundo, incluyendo la indiferencia heredada, como testimonio la literatura infantil:

(...) sus compañeros hacían como si nada, seguían hablando como si no hubieran advertido a los gendarmes y al oficial alemán. Solo que lo hacían a una distancia de seguridad de la niña con la estrella amarilla. (Palumbo, 2013, p.125)

Por el contrario, Hanán (2015) señala que los temas perturbadores, más que aludir a aquello que los niños, las niñas y los jóvenes no pueden conocer por su momento evolutivo, remite a contenidos que resultan perturbadores para los adultos. Verbigracia, sobre la muerte, Hanán sostiene que ha sido:

En la literatura infantil la gran ausente, la eludida, la disfrazada. Es difícil encontrar textos que aborden con naturalidad esa problemática. Detrás de este fenómeno se esconde la sombra de una actitud sobreprotectora hacia la infancia, de un recelo de adulto que todavía no ha solventado su propio enfrentamiento con esta experiencia. (2015, p. 83)

La perturbación está vinculada con la sombra que los seres humanos no admiten. En general, la escuela reduce la literatura infantil a un medio para la enseñanza de la lectura y la escritura; por esto rechaza que, a través de los temas perturbadores, pueda reflexionarse, de un modo diferente, la formación. Es importante destacar que lo propio de una moralidad hipócrita es que, en los medios de comunicación, los niños, las niñas y los jóvenes tengan a su alcance la muerte, la guerra y la violencia exacerbada, sin censura y sin mediación pedagógica, mientras que los temas perturbadores no pueden tener lugar en la escuela, supuestamente para proteger la infancia. Es lícito suponer, entonces, que la escuela y sus técnicos del currículum no conocen o deslegitiman cómo reaparece Auschwitz en el presente y por qué es importante que se conozca.

Adorno (1998) sostiene que en la infancia se forjan los rasgos básicos del carácter, por lo que la educación debe concentrarse en esa etapa de la vida. Eliminar la barbarie del universo de las representaciones de los niños, las niñas y los jóvenes significa hacer de la educación el dispositivo mediante el cual la indiferencia se convierte en el efecto buscado para la formación. Palumbo, por ejemplo, muestra que los niños, las niñas y los jóvenes no pueden sustraerse a la barbarie, porque esta los atraviesa: “El dolor estaba todavía allí, al acecho, pero él no podía permitirse llorar y desesperarse. Era preciso tener sangre fría y autocontrol para seguir con vida” (Palumbo, 2013, p.157). Aquí se ilustra la experiencia que no pudo ser prevista: la infancia convertida en cenizas. Para Adorno (2003), la representación de la barbarie no puede reproducir un realismo convencional puesto al servicio de la cultura que la hizo posible, pero tampoco puede despojarse del sufrimiento sin sentido causado a las víctimas. Después de Auschwitz, la literatura que busca producir sentidos tranquilizadores es cómplice de la barbarie.

Se entiende, con Benjamin (2012b), que todo narrador extrae lo narrado de su propia experiencia o de la transmitida por otros. Es por esto por lo que en la experiencia se funden lo individual y lo colectivo. Ana Frank (2012) puede ayudar a comprender este punto. La desposesión de la libertad a la que fue sometida y la indiferencia social ante la barbarie que la amenazaba, aunadas al sofocante y estrecho espacio donde se esconde con su familia, desvanecen la esperanza de sobrevivir. Como a muchos otros, a Ana le han arrancado la esperanza de vivir. Vale recordar a Benjamin (2009) señalando que la esperanza, si la hay, no será para él ni para los que comparten su misma situación histórica. La lectura

de *Diario* de Ana no solo da cuenta del genocidio desde la mirada de una niña, también expone la futilidad de la esperanza. Esta no es obstáculo para el genocidio.

Después de Auschwitz, la escuela no puede inculcar esperanzas ciegas en la humanidad. Por el contrario, debe partir de la constatación histórica de la barbarie y de las posibilidades de su repetición. Ahora bien, el recuerdo promovido por las escuelas es insuficiente para la no repetición (Ríos-Osorio, 2019). No basta con conocer el pasado y recitarlo en una fría lección de historia (Bensoussan, 2010). Es necesario recordar que la posibilidad de dañar al otro es constitutiva de todos los seres humanos, la educación debe hacernos conscientes de nuestra capacidad de causar daño a nuestros semejantes y debe situar el sufrimiento en el centro de todo pensar como oposición a la barbarie (Forges, 2006; Mate, 2003b). Se requiere el conocimiento estético de la literatura para advertir que el pasado no es un tema más de la escuela, sino el grito de la víctima que clama ser redimido. La obra testimonial interpela la respuesta del lector.

Conclusiones

Señalar a la literatura infantil de Auschwitz como referente de formación significa reconocer que no es posible asegurar nada sobre el devenir del hombre y que la necesidad de su inclusión dentro de la escuela, versa en el imperativo de que Auschwitz no se repita. De ahí que el rasgo distintivo de dicha literatura es que no pueda ser tratada como cualquier otra, pues implica un acontecimiento excepcional que divide la historia en un antes y un después, e impide ser aprehendida y tratada de manera convencional. En este sentido, la escuela no podría esperar un efecto determinado de los niños, las niñas y los jóvenes; no puede predecirlo. Escudriñar el pasado no garantiza mejores seres humanos o más capaces de entender el origen de su presente. Pese a todo, la literatura infantil de Auschwitz como referente de formación, es una responsabilidad moral de los maestros. Si la política, el arte y la ética se alteran radicalmente después de Auschwitz, la escuela también tiene que alterarse, al igual que el cómo y el para qué se acerca la literatura infantil a los niños, las niñas y los jóvenes.

La literatura infantil de Auschwitz permite insistir en que la memoria debe ser la piedra basal que, en su tratamiento educativo, podría hacer posible disolver el impulso a repetir la barbarie. Así, hacer memoria de Auschwitz, dar testimonio, exige un trabajo hermenéutico exhaustivo que sea capaz de interrelacionar el presente con el pasado ausente. El pasado no solo es la clave para leer el presente. De modo invariable, el pasado se actualiza en el presente. Por lo anteriormente dicho, el objetivo principal de este trabajo recurre a la literatura infantil de Auschwitz, a fin de mostrar que esta constituye un referente de formación. No se trata de un referente normativo ni universal, sino más bien de uno que se vale del testimonio en riesgo de olvido, para intentar que Auschwitz no se repita. La literatura infantil de Auschwitz puede usarse para cuestionar los ideales ciegos de la formación reproducidos en el currículum oficial. Además, ofrece la posibilidad de reflexionar críticamente sobre lo humano, al tiempo que brinda otros referentes de formación, en los cuales el hombre reconoce el presente como continuidad no lineal ni progresiva de un pasado en ruinas. Cualquier reflexión crítica que hoy se pueda tener sobre la formación no puede darse de espaldas a la historia en ruinas de la que Benjamin advirtió antes de que la barbarie arruinara su propia vida.

Referencias

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker 1959-1969*. Morata.

- Adorno, T. (2003). *Notas sobre literatura*. Madrid: Akal.
- Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*. Pre-textos.
- Améry, J. (2013). *Más allá de la culpa y la expiación. Tentativas de superación de una víctima de la violencia*. Pre-Textos.
- Bartnikowski, B. (2013). *Infancia en traje de rayas*. Museo Estatal de Auschwitz- Birkenau.
- Benjamin, W. (2006). El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán. En *Obras* (Vol. 1/libro 1, pp. 13-122). Abada.
- Benjamin, W. (2009). Franz Kafka. En el décimo aniversario de su muerte. En: *Obras* (Vol. 2/libro 2, pp. 9-40). Abada.
- Benjamin, W. (2012a). Sobre el concepto de historia. En *Obras* (Vol. 2/libro 1, pp. 305-318). Abada.
- Benjamin, W. (2012b). El narrador. Reflexiones sobre la obra de Nikolái Leskov. En *Escritos franceses* (pp. 239-264). Amorrortu.
- Bensoussan, G. (2010). *¿Auschwitz por herencia? Sobre un buen uso de la memoria*. Anthropos.
- Bensoussan, G. (2015). *La Europa genocida. Ensayo de historia cultural*. Anthropos.
- Bortolussi, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra.
- Cohen, E. (2006). *Los narradores de Auschwitz*. Lilmod.
- Cortina, M., & De la Herrán, A. (2007). Fundamentos para una pedagogía de la muerte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(41), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4122475>
- Cossio-Sepúlveda, D., e Hincapié-García, A. (2021). Construcción de paz y ciudadanía. Entre la indiferencia y la memoria. *Perseitas* 9, 98-119. <https://doi.org/10.21501/23461780.3843>
- Cuervo-Montoya, E. (2017). Del currículum nulo al “currículum proscrito” o de las formas de segregación de contenidos en la práctica escolar. *Notandum* (44-45), 15-28. <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.44.3>
- Einat, A. (2003). *La cicatriz del humo*. El Toro De Barro.
- Frank, A. (2012). *Diario*. Penguin Random House.
- Forges, J. (2006). *Educación contra Auschwitz*. Anthropos.
- Galcerà, D. (2016). *La pregunta por el hombre: Primo Levi y la zona gris*. Anthropos.
- Hanán, F. (2015). *Temas de literatura infantil. Aproximación al análisis del discurso para la infancia*. Lugar Editorial.
- Hincapié-García, A. (2014). La «cuestión» del mal y la Modernidad. A propósito de una lectura desde Walter Benjamin. *Revista de Estudios Sociales* (50), 155-165. <http://dx.doi.org/10.7440/res50.2014.15>
- Hincapié-García, A. (2016). Formación y praxis pedagógica revolucionaria: los escritos de juventud de Marx y Benjamin. *Andamios* 13(32), 257-279. <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v13i32.532>
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Crítica.
- Hofmann, M. (2011). *Historia de la literatura de la Shoah*. Anthropos.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta.
- Kant, I. (2013). *Pedagogía*. Akal.
- Kant, I. (2018). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Austral.
- Levi, P. (2010). *Vivir para contar. Escribir tras Auschwitz*. Alpha Decay.
- Levi, P. (2019). Los hundidos y los salvados. En *Trilogía de la noche*. Planeta.
- Mate, R. (2003a). *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política*. Trotta.
- Mate, R. (2003b). *Por los campos de exterminio*. Anthropos.
- Mate, R. (2011). *Tratado de la injusticia*. Anthropos.
- Mate, R. (2016). *Ciudadanos y no súbditos. Guía en la ciudad democrática*. Ediciones USTA.

- Mate, R., & Mayorga, J. (2000). "Los avisadores del fuego": Rosenzweig, Benjamin y Kafka. *Isegoría* (23), 45-67. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2000.i23.535>
- Molinares-Hassan, V. (2014). *La zona gris. Imposibilidad de juicios y una nueva ética*. Universidad del Norte.
- Nietzsche, F. (2014). La gaya ciencia. En *Obras completas. Volumen III. Obras de madurez I* (pp. 705-905). Tecnos.
- Palumbo, D. (2013). *Las maletas de Auschwitz*. Norma.
- Peukert, H. (1994). Las ciencias de la educación de la modernidad y los desafíos del presente. *Educación*. (49-50), 21-40.
- Piñeres-Sus, J. (2017). *Lo humano como ideal regulativo. Imaginación antropológica: cultura, formación y antropología negativa*. Fondo Editorial FCSH.
- Pombo Sánchez, A. (2017). *La derrota de la razón. Janusz Korczak: médico, educador y mártir*. Xoroi Edicions.
- Ríos-Osorio, E. (2019). Una mirada crítica a la educación actual desde Auschwitz. En Hincapié-García A., & Cardona-Estrada, J. (Eds.), *Pedagogía, educación y ciencias sociales. Reflexiones de maestros de Medellín y Antioquia* (pp. 146-153). Editorial Bonaventuriana.
- Ruffini, M. (2017). El enfoque epistemológico de la teoría crítica y su actualidad. *Cinta de moebio* (60), 306-315. <http://orcid.org/0000-0002-4101-2396>
- Runge-Peña, A., & Garcés-Gómez, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham* 9(2), 13-25. <https://doi.org/10.21500/22563202.577>
- Runge-Peña, A., Hincapié-García, A., Muñoz-Gaviria, D. & Ospina-Cruz, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Sucasas, A. (2015). *La Shoah en Lévinas: un eco inaudible*. Devenir otro.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós.
- Traverso, E. (2012). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo xx*. Fondo de Cultura Económica.
- Zamora, J. (2000). Estética del horror. Negatividad y representación después de Auschwitz. *Isegoría* (23), 183-196. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2000.i23.543>