

DOCUMENTO DE TRABAJO  
1-2024

Trabajo educativo  
en lugares de  
conmemoración  
de la tiranía  
nacionalsocialista  
en Alemania

Alfons Kenkmann



## **Autor/investigador**

Alfons Kenkmann

Profesor de Didáctica de la Historia en la Universidad de Leipzig. Además de metodología, museología e investigación internacional sobre libros de texto, está especializado en historia de la infancia y la juventud, historia cotidiana y social del siglo xx e historia policial y administrativa. Se doctoró en la Universidad de Siegen y ha trabajado en diversos institutos, además de haber diseñado y dirigido el centro de historia Villa ten Hompel en Münster.

kenkmann@rz.uni-leipzig.de

## **Este documento de trabajo fue apoyado y patrocinado**

por el Instituto Colombo-Alemán para la Paz - CAPAZ.

## **Traducción del alemán**

Juan Camilo Rodríguez

## **Edición académica**

Andrea Cagua Martínez • Colaboradora científica del Instituto CAPAZ

Stefan Peters • Director académico del Instituto CAPAZ y profesor de la Universidad Justus-Liebig de Giessen, Alemania

## **Coordinación editorial**

Nicolás Rojas Sierra

Andrea Neira Cruz

## **Diseño y diagramación**

Leonardo Fernández Suárez

## **Imagen de cubierta y contracubierta**

Sala de exposición en el museo Topographie des Terrors, Berlín, 2022.

Fotografía de Kasa Fue (WikiCommons)

Bogotá, Colombia, febrero de 2024

Periodicidad: bimestral

ISSN (en línea): 2711-0354

Esta obra está bajo la licencia Creative Commons

Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0

Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

## **Resumen**

Este *Documento de trabajo* recoge y analiza la experiencia alemana de la didáctica de la historia en lugares de conmemoración del régimen nacionalsocialista, que enfrenta los desafíos de una cada vez mayor distancia histórica, la desaparición de testigos presenciales y, por ende, una mayor dificultad para la formación histórico-política de nuevas generaciones. Se plantean las limitaciones de la formación en estos lugares, principalmente por la ausencia del concepto de "competencia" en estos espacios. Luego se presentan tres ejemplos concretos de formas efectivas de conectar al público con la historia: la transcripción de una entrevista a un testigo presencial, la intervención gráfica de un periódico del régimen y la representación de una escena trágica por estudiantes. Luego se expone un proyecto específico de formación sobre violencia estatal para personal de la policía alemana. Finalmente, a partir de estas experiencias, se plantean perspectivas y recomendaciones para la formación en espacios de memoria existentes y futuros en Colombia, para construir la paz y garantizar la no repetición del conflicto.

## **Palabras clave**

competencias didácticas; historia; lugares de conmemoración; memoria; monumento histórico

## **Cómo citar este texto**

Kenkmann, A. (2024). *Trabajo educativo en lugares de conmemoración de la tiranía nacionalsocialista en Alemania*. (Documento de Trabajo 1-2024). Instituto Colombo-Alemán para la Paz - CAPAZ.

# Contenido

Introducción **p. 2**

Sobre la historia **p. 5**

Ejemplos prácticos y concretos de educación en los lugares de conmemoración **p. 10**

Ejemplo 1: Entrevista con un testigo presencial. Las experiencias de un superviviente húngaro del Holocausto **p. 11**

Ejemplo 2: "Hitler tachado" **p. 12**

Ejemplo 3: Recreación de una escena trágica **p. 14**

Trabajo educativo y profesional relativo a la violencia estatal desde una perspectiva histórica: el ejemplo de la policía **p. 16**

Perspectivas **p. 21**

Referencias **p. 24**

The image features a dark blue background with the word 'INTRODUCCIÓN' written in large, bold, semi-transparent letters. The letters are arranged in a grid-like pattern, with some overlapping. The top-left and bottom-right corners of the blue area are cut off at a 45-degree angle. In the bottom-left corner, there is a white rectangular box with a pointed top-left corner, containing the word 'Introducción' in a black, serif font.

Introducción



**P**olonia, Oswiecim (Auschwitz-Birkenau), 26 de enero de 2013: un grupo de estudiantes de colegio del noroccidente de Alemania, vestido con chaquetas y camisetas de verano, salta del bus después de un viaje de 15 horas, a 18 grados bajo cero, y entra corriendo en el recinto de Auschwitz-Birkenau. El alumnado busca, en vano, los nombres de las víctimas entre las placas conmemorativas cubiertas de nieve endurecida y trozos de hielo<sup>1</sup>. Ahora bien, ¿es esto lo mejor que se puede lograr de una excursión y un trabajo de proyecto? ¿O un ejemplo más del fracaso de una forma básica de enseñanza trasladada a un país vecino? El aspecto positivo de este empeño es que el tratamiento de la historia del nacionalsocialismo es una parte integral de los planes de estudios, especialmente en las asignaturas de ciencias sociales. Lo cual implica que, por consiguiente, *no* se ha hecho realidad la visión expresada por un contemporáneo a principios de los años sesenta:

La función ha terminado. Todo este material se convertirá en historia y pasará a manos de las personas especialistas en historia [...]. La gente deberá aprender sobre estos temas en el colegio y lo estudiará con la misma desgana y aburrimiento que un poema de Schiller [...]. Es más, en dos generaciones, la gente tendrá que clavarse para un examen final en el que, probablemente, le preguntarán lo siguiente: "Por favor cuéntanos algo sobre los años cuarenta en Europa oriental". Y la persona que conteste el examen, vacilante, tal vez respondería lo siguiente: "hubo una gran guerra... y también había rusos y alemanes y polacos". Y la persona encargada de preguntar, replicaría cortante: "¿y qué pasó en Auschwitz?" Y es posible que la persona que conteste el examen, al oír esa pregunta, sienta que le hablan de algo

muy lejano y ajeno, algo así como lo fue la Batalla de los Campos Catalanes para nosotros. ¿Quizá no lo ha aprendido? ¿Tenemos que aprenderlo todo de la Historia? (Krüger, 1966, pp. 239 y ss.)<sup>2</sup>

Esta imagen de unas clases de historia desprovistas del peso de la historia fue esbozada por el escritor Horst Krüger, hacia finales del siglo xx, cuando asistió como espectador al primer juicio de Auschwitz en Fráncfort (1963-1965) y, posteriormente, comentó el comportamiento de los grupos escolares que asistían a él. Esta observación resulta interesante porque evidencia una preocupación por el comportamiento del estudiantado y, también, porque da un pronóstico sombrío sobre el trabajo de memoria de la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto en las escuelas alemanas a finales del siglo xx.

En la actualidad, entendemos que la concepción del aprendizaje histórico, donde la era del nacionalsocialismo resulta tan distante para adolescentes y jóvenes como lo es la batalla de Atila contra los hunos en el año 451 después de Cristo, no se ha hecho realidad. Las razones para ello son las constantes del comportamiento humano, entre las que se incluye el recuerdo, así como la sensibilidad que ahora se ha alcanzado en nuestra sociedad civil con respecto a la historia de la tiranía nacionalsocialista y que también se evidencia en los colegios. Es de esperar, por encima de todo, que la intensa cooperación entre los lugares de conmemoración y recuerdo del nacionalsocialismo y los colegios contribuya a mantener y seguir desarrollando en el futuro este nivel de compromiso reflexivo con el tema del Holocausto. Abordar la tiranía nacionalsocialista es y sigue siendo un tema central en el horizonte histórico contemporáneo

1 Sobre la historia del impacto de las excursiones escolares a Auschwitz, véase Kuchler (2021).

2 Todas las citas estaban originalmente en alemán y fueron traducidas íntegramente al español. (Nota del traductor)

alemán; es una parte constitutiva del proceso de autorreflexión de nuestra sociedad.

Por un lado, la autorreflexión sobre nuestro pasado histórico reciente —es decir, la “autocrítica como cultura del recuerdo” (Jarausch, 2017) centrada en los crímenes cometidos por el Estado durante el nacionalsocialismo— es una cara de la moneda; y, por el otro, las prácticas concretas para comunicarla son la otra cara de la misma moneda. Comunicar los “interrogantes de la historia [del nacionalsocialismo]”<sup>3</sup> a las generaciones más jóvenes de forma didáctica y pedagógicamente fructífera sigue siendo una tarea ardua. Ha estado y está acompañada por los devenires de la política en forma de diversos decretos (del Ministerio de Educación y Ciencia): un ejemplo de ello son los decretos conocidos como “Tratamiento del nacionalsocialismo en las aulas”<sup>4</sup> de 1978 o “Tratamiento de la resistencia en la época nacionalsocialista”<sup>5</sup> de 1980, y los decretos “Sobre el tratamiento del Holocausto en las escuelas”<sup>6</sup> de 1997 y “Recordar para el futuro. Recomendaciones sobre la cultura del recuerdo como asignatura de educación histórico-política en las escuelas”<sup>7</sup> de 2014<sup>8</sup>. Además, cabe mencionar la “Declaración conjunta del Consejo Central de los Judíos de Alemania y la Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia sobre la enseñanza de la historia, la religión y la cultura judías en las escuelas”<sup>9</sup> de 2016 y la resolución de la Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia del 10 de junio de 2021 sobre la “Recomendación conjunta del Consejo Central de los Judíos de Alemania, la Comisión de Comisarios Antisemitas de los Estados Federados y la Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia sobre el tratamiento del antisemitismo en las escuelas”<sup>10</sup>.

Incluso en el debate sobre el futuro “Concepto marco para la cultura del recuerdo”<sup>11</sup> del comisario federal de cultura y medios de comunicación, el análisis de la tiranía del nacionalsocialismo sigue siendo un foco de financiación fijo junto con otros temas de referencia como “División alemana/Unidad alemana”, “Cultura del recuerdo y sociedad de la inmigración” y los temas actuales de “colonialismo” y “fomento de la democracia”. Asimismo, existen programas independientes en cada uno de los estados federales. Por ejemplo, en el estado federado con mayor población, Renania del Norte-Westfalia, el Ministerio del Interior puso en marcha en septiembre de 2022 el programa “Fomento de la resiliencia democrática en la policía de Renania del Norte-Westfalia mediante visitas a lugares de conmemoración del nacionalsocialismo”<sup>12</sup>, el cual condujo a que se organizaran más de cien seminarios de cuatro horas de duración en lugares conmemorativos con miembros de la policía. Los participantes fueron agentes de policía en activo, tanto de unidades cerradas como de grupos abiertos de la jefatura de policía. Además de ello, el Ministerio de Justicia del estado federado de Renania del Norte-Westfalia también está desarrollando actividades en torno a la siguiente pregunta: “Tribunales especiales del régimen nacionalsocialista y sus sentencias injustas: ¿cómo se aborda esta cuestión y qué material didáctico hay disponible para los profesores en relación con la injusticia nacionalsocialista de la dictadura del SED?”<sup>13</sup>. En resumen, la divulgación de conocimientos sobre los crímenes de Estado es un tema central de la didáctica de la historia tanto dentro como fuera de la escuela en Alemania.

3 Basado en la innovadora serie de libros de texto del mismo nombre de Hans Dieter Schmid, publicados a principios de la década de 1980.

4 “Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht”.

5 “Behandlung des Widerstandes in der NS-Zeit”.

6 “Zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Schule”.

7 “Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule”.

8 Resolución de la Kultusministerkonferenz (Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales, KMK) del 11 de diciembre de 2014.

9 “Gemeinsame Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule”.

10 “Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule”.

11 “Rahmenkonzept Erinnerungskultur”.

12 “Förderung demokratischer Resilienz in der Polizei des Landes Nordrhein-Westfalen durch NS-Gedenkstättenbesuche”.

13 “NS-Sondergerichte und ihre Unrechtsurteile - Wie gehen wir damit um und welches Unterrichtsmaterial steht für Lehrende bzgl. des nationalsozialistischen Unrechts der SED-Diktatur zur Verfügung?”. Informe sobre la 20.ª reunión de la Rechtsausschuss (Comisión de Asuntos Jurídicos) del Parlamento del Estado de Renania del Norte-Westfalia, del 16 de agosto de 2023.





Sobre  
la historia

Según Volkhart Knigge, los lugares de conmemoración del régimen nacionalsocialista en Alemania, especialmente los grandes lugares de conmemoración de los campos de concentración erigidos con financiación federal, forman parte ahora del “equipamiento cultural básico de la República Federal [...], como los centros de educación para adultos, los teatros y los museos” (Knigge, 2020, p. 223). Al mismo tiempo, los lugares de conmemoración son vistos como armas versátiles dentro de la política de la historia democrática, cuando no como un comodín en el paisaje alemán de la memoria; se supone que los lugares de conmemoración siempre purifican y juzgan, pero no siempre pasa así, como lo demuestran los grafitis hechos por gente joven ajena a la democracia, la absolución de miembros de la Wehrmacht dictada por el político Gauland del partido Alternativa para Alemania (AfD)<sup>14</sup> o el comportamiento entre antiisraelí y antisemita de alemanes musulmanes y refugiados, etc. Se considera que una tarea indispensable de la educación histórico-política es hacer que el estudiantado sea competente a la hora de enfrentarse a los problemas contemporáneos. ¿Cómo cumple la educación en los lugares de conmemoración con esta premisa de orientación concreta a la acción histórico-política?

Según su propia percepción, el personal dedicado a la educación en los lugares de conmemoración considera que el lugar es educativo en sí mismo, casi en virtud del hecho de que existe y de su historia específica. Por ejemplo, en un número del Boletín informativo de los lugares

de conmemoración, se lee que “[l]os lugares de conmemoración de los campos de concentración” son “lugares de esclarecimiento histórico y autorreflexión social”. Es más, este también añade que “[e]l lugar de aprendizaje histórico se hace accesible con programas *in situ* especialmente desarrollados que aprovechan el potencial educativo disponible en los lugares auténticos” (Lutz & Schulze, 2017, p. 5). En los lugares de los crímenes violentos del nacionalsocialismo, “esa transferencia de conocimientos [desde la perspectiva del lugar de conmemoración] no es un fin en sí mismo. [...] Ella tiene como función reafirmar los fundamentos humanos y democráticos que cada generación debe adquirir de nuevo” (p. 6).

Ahora bien, ¿cómo son realmente estas propuestas? ¿Dotan a sus receptores de las herramientas necesarias para una existencia en, con y a través de la historia? ¿Influyen los modelos de mediación de la educación histórico-política en los programas educativos de los lugares de conmemoración *in situ*? ¿Cuáles son los resultados de una mirada concentrada en los lugares de conmemoración y de memoria de la tiranía nacionalsocialista?

Las conclusiones de los estudios empíricos sobre el papel de los lugares de conmemoración son más bien preocupantes. Algunas de las investigaciones se centran en el análisis de las personas que visitan los lugares de conmemoración (cf. Christmeier, 2009) o en las narraciones articuladas en las visitas guiadas y los recorridos por los lugares de conmemoración (cf. Gudehus, 2006). Asimismo, recientemente han aparecido investigaciones empíricas sobre la educación en los lugares de conmemoración que buscan responder a distintos interrogantes partiendo de la disciplina de la didáctica de la historia (cf. Schreiber, 2006; Pampel, 2007; Ulbricht, 2020). Sin embargo, estos

14 El partido Alternative für Deutschland (Alternativa para Alemania, AfD) es el partido más joven de los actualmente representados en el Bundestag alemán. Forma parte de la familia de partidos populistas de derecha.





impulsos iniciales solo recibieron (por decirlo de manera amable) una escasa acogida. No obstante, la actitud renuente de una parte del personal dedicado a la educación en los lugares de conmemoración puede tener varios motivos:

- En primer lugar, la historia misma de los lugares de conmemoración es un factor explicativo, pues ellos deben su existencia antes que nada al compromiso de las “iniciativas desde abajo”, en las que personas legas dedicadas a la historia y miembros de asociaciones de víctimas unieron sus fuerzas a las de activistas cívicos y especialistas en historia de la vida cotidiana para sacar adelante estos lugares de conmemoración frente a la fuerte resistencia de la sociedad urbana. Todo ello condujo a que el personal dedicado a la educación en los lugares de conmemoración, con una buena dosis de convicción y autoestima, siguiera su propio camino. Por consiguiente, existe una falta de cooperación histórica con el personal dedicado a la educación en los lugares de conmemoración.
- Una segunda consideración se deriva del desgaste y la arbitrariedad que se han observado en algunos casos, generando una falta de claridad en el acceso a las competencias en la vida diaria. Esto también se refleja en la falta de claridad en los 30 modelos de competencia didáctica de la historia, tal como identificó Hans-Jürgen Pandel, experto en didáctica de la historia alemana.
- Una tercera explicación podría llevar a la hipótesis de que los modelos de competencia didáctica de la historia se han caracterizado, tal vez demasiado, por el aura que poseen los modelos teórico-didácticos universitarios a gran escala. Lo cual ha llevado, por consiguiente, a que estos se consideren demasiado complejos para su aplicación en el trabajo educativo en lugares de conmemoración y, por lo tanto, no se acojan allí. Por cierto, una revisión de las autorreflexiones vigentes sobre los módulos pedagógicos en los lugares de conmemoración revela que la palabra clave “competencia” no aparece ni una sola vez en estos artículos (cf. por ejemplo, Farber & Hecker, 2017; Robers & Rensch, 2016).

Del mismo modo, el folleto promocional publicado a gran escala “Bildung und Begegnung” [Educación y encuentro] en 2016 para la labor educativa en el lugar de conmemoración del campo



Figura 1. Folleto de Bergen-Belsen, publicado en Lohheide (distrito de Celle) en 2016.

de concentración de Bergen-Belsen (figura 1) prescinde de esta palabra fundamental, aunque en la nebulosa que cubre el texto pueden encontrarse palabras referentes a la competencia (“capacitar críticamente”, “interpretar”, “descubrir”, etc.)<sup>15</sup>.

No obstante, los sitios conmemorativos del nacionalsocialismo distribuidos en Alemania y Europa ofrecen la oportunidad de acercarse de manera competente a cientos de miles, e incluso millones, de potenciales espectadores a la historia. En el periodo previo a la pandemia de coronavirus, el número de visitantes al lugar de conmemoración del campo de concentración de Auschwitz pasó de 989 000 a más de 2 millones en 2016, mientras que el número de visitantes a Dachau aumentó de 800 000 a 1 millón. En el estado federado de Renania del Norte-Westfalia, unas 330 000 personas visitaron las instalaciones de los lugares de conmemoración en 2016, superando significativamente el récord previo de visitantes de 2015, con unas 278 000 personas. Esta cifra no es desdeñable, ya que el paisaje de la memoria de Renania del Norte-Westfalia está descentralizado, con casi 30 emplazamientos, y cada residente vive a no más de 50 kilómetros de un lugar de conmemoración del nacionalsocialismo.

No se trata solo de “lugares de conmemoración” o “memoriales” de las víctimas, sino también de “lugares de memoria” y “centros/sitios de documentación”, así como “lugares de historia”, “del recuerdo” y “del aprendizaje”. Este último término,

<sup>15</sup> De manera implícita, pero sin remitir directamente al concepto de competencia, puede encontrarse en Knigge (2020) y en Kranz (2000), quienes se centran en el objetivo de adquirir competencias.

en particular, parece indispensable hoy en día. Se pueden evitar las generalizaciones como “lugares malos”, “lugares inquietantes” o “lugares difíciles”, e incluso términos más recientes como “lugares históricos de ‘contenido incriminatorio’”, ya que tienden a ser triviales o pueden dificultar aún más el acceso al tema.

Además de las tradicionalmente frecuentes visitas guiadas al recinto, edificio y exposiciones, los programas educativos ofrecidos por el personal dedicado a la educación en los lugares de conmemoración a menudo han seguido las “modas” temáticas y metodológicas de la historia y la cultura. Esto se refleja en proyectos centrados en temas como los trabajos forzados durante el régimen nacionalsocialista, coincidiendo con el cambio de milenio gracias a la fundación Erinnerung-Verantwortung-Zukunft [Memoria-Responsabilidad-Futuro, Evz]. Asimismo, se han abordado efemérides significativas como la “Revolución Pacífica” en 2009, el inicio de la Primera Guerra Mundial en 2014 y la conclusión de la Segunda Guerra Mundial en 2015.



Figura 2. Grupo de estudiantes de colegio en Dachau, 1986.

Para evitar posibles malentendidos, es importante señalar que en las décadas de los ochenta y noventa, influenciados en parte por eventos como el Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte [Concurso Escolar de Historia de Alemania] (cf. Kenkmann, 2009, p. 310), muchos proyectos culturales y de conmemoración tenían un enfoque inicialmente local o regional. El objetivo era explorar el pasado nacionalsocialista “*in situ*” e investigar lo que la abuela o el abuelo “rojos” (socialistas o comunistas) y “negros” (católicos) habían contado.

Así como el tema de la migración y la integración ha sido ampliamente discutido en otros ámbitos políticos y sociales desde la década de 2000, la cuestión del recuerdo del nacionalsocialismo en la sociedad migrante ha surgido con frecuencia en el ámbito de la educación histórica y política (cf. Kenkmann et al., 2023). Además de los proyectos relacionados con la educación democrática y la descolonización, actualmente las instituciones de formación política están financiando iniciativas que buscan desarrollar enfoques para la educación de jóvenes que han experimentado la huida, la expulsión y/o la violencia, especialmente en lugares que son un recordatorio directo de la persecución y el terror. Con esto se busca transformar las *divided memories* [recuerdos divididos] de distintos grupos nacionales en *shared memories* [recuerdos compartidos] comunes” (Ostermann, 2016, p. 256).

Además de esto, numerosos proyectos emprendidos después del cambio de milenio se han enfocado en cómo abordar la inevitable desaparición de los testimonios directos de testigos presenciales. Lo distintivo de los proyectos actuales radica en su capacidad para involucrar a jóvenes en la investigación de las biografías de los testigos presenciales, convirtiéndolos así en “testigos secundarios”. Aquellas personas responsables de la pedagogía en lugares de conmemoración deberían examinar críticamente esta evolución, que va desde el testigo ocular al testigo presencial, y luego al testigo secundario y, en última instancia, hacia una figura contemporánea y holográfica: un testigo atemporal, omnisciente e inmortal en los proyectos escolares relacionados con la historia.

En los últimos tiempos, la tendencia emergente de las entrevistas holográficas ha transformado radicalmente la manera de abordar los testimonios de los testigos presenciales. El historiador Axel Doßmann ha expresado de forma contundente lo que significa la “posproducción digital” del recuerdo de los testigos presenciales (los cuales, en su mayoría llevan décadas dedicados a la formación política) utilizando el ejemplo concreto de Eva Schloss, de 87 años, sentada en el “Light Stage 6” del Institute for Creative Technologies der University of Southern California in Los Angeles (California) en 2016. Schloss, superviviente del Holocausto, “aparece rodeada de tecnología en una sala sin luz natural” y se le ve sentada bajo una cúpula de ocho metros de diámetro. El entrevistador encargado de hacer las preguntas se encuentra fuera de la cúpula de las cámaras.

En esta construcción, en forma de panel, se han dispuesto unidades electrónicas a intervalos regulares: 116 cámaras digitales y 600 lámparas LED. En el transcurso de la entrevista, estos equipos se encargarán de grabar imágenes fílmicas de alta resolución de cada movimiento corporal y de guardar la voz de Eva Schloss [...]. Y aquí es cuando la gente empieza a hablar. Los testigos responden a una pregunta tras otra, durante un total de 20 horas, en un periodo de cuatro o cinco días. (Doßmann, 2019, p. 69)

Además, las personas entrevistadas deben limitar cada una de sus respuestas a las mil preguntas preparadas por los productores [!!!!] a una duración máxima de dos minutos. No obstante, los entrevistadores ya conocen la mayoría de las respuestas de las personas entrevistadas: "Las entrevistas se realizan porque las antiguas entrevistas en video [supuestamente] ya no cumplen con las normas técnicas" (p. 69), pues ya no son adecuadas para la "nueva disposición de experiencia interactiva" (p. 70) prevista para los lugares de conmemoración y los museos del futuro.

Sin embargo, en estas circunstancias, se excluyen las situaciones de diálogo abierto y los momentos de tensión en la interacción, aspectos que parecen carecer de relevancia para quienes promueven la transformación de la cultura del recuerdo histórico en un evento digitalizado dentro de un entorno entusiasta por la historia pública digital.

Los programas de los eventos organizados por las instituciones de educación continua ofrecen una visión general sobre las tendencias predominantes en la labor ambiciosa de proyectos llevados a cabo en lugares de conmemoración. Por ejemplo, una mirada a los "Talleres anuales de trabajo histórico y de aprendizaje histórico-político

sobre el nacionalsocialismo" organizados por la institución educativa Humanistische Union, en particular la "Bolsa de proyectos"<sup>16</sup> que se estableció firmemente en la programación de este lugar durante casi dos décadas, entre 1998 y 2016, permite constatar que rara vez se llevó a cabo un trabajo conjunto y participativo con el público escolar. De los 138 proyectos presentados en el marco de la "Bolsa de proyectos", apenas 17 cumplían con el criterio de involucrar a estudiantes en proyectos relacionados con la época nacionalsocialista<sup>17</sup>. A pesar de la variedad de recursos didácticos presentados en estas bolsas, como maletines móviles de historia, en su mayoría fueron desarrollados exclusivamente por el personal educativo de los lugares de conmemoración para su utilización con grupos escolares, sin una colaboración conjunta directa con la población estudiantil.


Por otro lado, se han empleado y continúan empleándose avances tecnológicos y nuevos formatos en la enseñanza de historia y educación política. Entre ellos se destacan los portales en línea y una amplia gama de aplicaciones móviles que expanden virtualmente las exposiciones presentes en los lugares de conmemoración. Otras aplicaciones, como la "Stolpersteine-Guide" [Guía de las Stolpersteine<sup>18</sup>], catalogan estos sitios de memoria en mapas virtuales. Otras, como la aplicación "Zeitfenster Friedliche Revolution Leipzig" [Ventana del tiempo de la Revolución Pacífica de Leipzig], se enfocan en explorar y visualizar lugares históricos en las ciudades. Dado el frecuente uso del soporte audiovisual para presentar lugares de relevancia histórica contemporánea, los formatos educativos histórico-políticos o relativos a la cultura del recuerdo tienen ahora una presencia mucho más marcada en internet en comparación con los enfoques académicos o periodísticos tradicionales.

16 La "bolsa de proyectos" se centraba en "planes, informes breves y noticias de asociaciones, lugares de conmemoración, museos, educación política, iniciativas y talleres de historia"; véase, por ejemplo, el folleto del "taller" con el tema principal "Vermittlungsarbeit an geschichtlichen Orten" [Trabajo de mediación en lugares históricos], Wuppertal, 19-21 de noviembre de 2009. Únicamente falta la lista de empresas individuales presentadas en la "bolsa de proyectos" de 2009.

17 Sin incluir el seminario y el intercambio de proyectos de 2009, cuyos documentos se han perdido.

18 Las *Stolpersteine* (literalmente, piedras de tropiezo) hacen parte de un proyecto del artista alemán Gunter Demnig. Son pequeños cubos de hormigón dispuestos a la entrada de las edificaciones donde vivían las víctimas del nacionalsocialismo antes de ser deportadas o asesinadas. (Nota del traductor).





**Ejemplos  
prácticos y  
concretos de  
educación en  
los lugares de  
conmemoración**

---

Desde hace décadas, las visitas a lugares de conmemoración han perdido, han dejado de poseer esa sensación de exotismo en el ámbito del aprendizaje histórico, tal como se evidencia al revisar algunas publicaciones destacadas. Las ofertas educativas han evolucionado, abarcando desde los primeros programas sobre “la ascensión al poder de Hitler” (Blasius, 1983), hasta las propuestas de sensibilización sobre el “monumento conmemorativo como lugar de aprendizaje” (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München, 1999), así como investigaciones sobre la historia de la escuela durante el “Tercer Reich” (Geschichts-AG des Phoenix-Gymnasium, 1988). Además, se han explorado temáticas como las experiencias de “infancia[s] judía[s]<sup>19</sup> y la historia de los jóvenes clérigos católicos encarcelados en Dachau” (Stadtlöhn, 1986). Es más, ahora se habla de manera excesiva de los llamados “proyectos con testigos presenciales” [Zeitzeugen-Projekten] cuando se trata de proyectos de historia vivencial.

Sin embargo, el proceso de aprendizaje histórico en los lugares de conmemoración debería centrarse en las tres formas centrales de representación intelectual (Bruner, 1969): 1) la apropiación simbólica a través del lenguaje y la escritura, 2) el encuentro a través de representaciones icónicas y 3) la apropiación a través del momento lúdico y enactivo. Con el fin de desplegar el atractivo de estas tres dimensiones centrales, al menos en cierta medida, se ofrece a continuación una tríada de fuentes: la transcripción de una entrevista a un testigo presencial como ejemplo de acceso simbólico mediante el lenguaje y el texto; una fuente gráfica para el acceso visual a la historia

y, por último, la participación enactiva, donde se involucran formas creativas de aprendizaje, tales como la representación estática y la dinámica de roles, para la comprensión de temas históricos contemporáneos en el contexto del trabajo educativo en lugares de conmemoración.

### **Ejemplo 1: Entrevista con un testigo presencial. Las experiencias de un superviviente húngaro del Holocausto**

Esta entrevista con G.T., de 79 años, fue realizada por el autor de este texto en Hamburgo en 1994. El testigo de la época, judío húngaro, había sido condenado a trabajos forzados:

**G.T.:** [...] esta esperanza, esta fe, [...] todo mejorará. Además, cuando volvimos de la Unión Soviética, de Rusia, ya estábamos convencidos de que los alemanes no ganarían esta guerra.

*¿Qué les hizo llegar a esa convicción?*

**G.T.:** Nosotros pudimos verlo cuando estábamos en el frente exterior en Brest-Litovsk y cuando otras unidades judías de servicio de mano de obra en el Don participaron en la retirada. Mucha gente resultó prisionera en esos momentos y lugares. Y luego, cuando los rusos trataban a estos capturados como si fueran soldados alemanes o húngaros... y les decían que estaban trabajando junto con los alemanes o los húngaros... Y bueno. Esos fueron casos trágicos. Estaban junto con sus perseguidores [...], estaban en un mismo campo. Pero bueno... ese no fue mi caso. Pero también vimos lo que pasó en Brest-Litovsk; nosotros estuvimos en el bosque de Bryansk. La lucha partisana era cada vez más

19 Amnistía Internacional (2002, p. 5).





fuerte y mmmm... también nos dimos cuenta... buscábamos minas, por ejemplo. Los alemanes siempre se escondían por la noche... mmmm... en esta zona. No era así en todas partes, pero sí era así aquí en Brest-Litovsk. Y luego, temprano por la mañana... siempre se enviaba a un grupo de judíos del servicio de trabajo a estas calles y al otro lado y mmmm... si uno encontraba una mina, porque los partisanos minaban estas calles, una y otra vez, uno ya sabía que se iba a morir ahí mismo o que iba a quedar tan herido que se moriría al rato.

*Así que los hacían marchar a través de las calles, tenían que marchar a través de ellas y...*

**G.T.:** [interrumpe] ... a lo largo de estas calles, apretados, muy apretados, uno al lado del otro... caminando. [afectado] Todos los días... TODOS los días.

*¿Y cómo hizo para superar esto?*

**G.T.:** [en voz muy baja] ... uno tenía esperanza, optimismo. ... Usted sabe, esto es muy duro para mí... [hablar] con usted ahora. ... Son escenas muy crueles. ... Por eso no me gusta hacer estos... mmm... informes así.<sup>20</sup>

G.T. relata sus experiencias como soldado y judío húngaro en Brest-Litovsk, Bielorrusia. En el caso de Hungría, hubo varias particularidades en las "medidas antropológicas relativas a la raza" (Jäckel et al., 1998): en 1939-1940, los hombres judíos en edad de cumplir el servicio militar debían prestar un servicio de trabajo, por lo cual fueron agrupados en batallones y regimientos y, luego de ello, desplegados a la fuerza en el frente oriental para realizar diversas tareas (construcción, reparación de carreteras, creación de barreras antitanque). Solamente en estas unidades murieron 42 000 judíos húngaros antes de que comenzara la ocupación alemana de Hungría el 19 de marzo de 1944.

Esta entrevista, de carácter biográfico, se centra en las experiencias de un superviviente húngaro del Holocausto. La entrevista llevó al testigo presencial a una situación que él había intentado evitar durante años y, por eso mismo, siempre había rechazado de antemano las peticiones de entrevistas sobre su época de sufrimiento bajo el régimen nacionalsocialista. Emocionado, interrumpió la

entrevista tras recordar lo ocurrido al desactivar las minas antipersonales. "Usted sabe, esto es muy duro para mí... [hablar] con usted ahora. ... Por eso no me gusta hacer estos... mmm... informes así". El término "informe" es bastante inapropiado, pues suele usarse para remitir a una transmisión sobria de información. De hecho, el testigo estaba al borde de un colapso mental, razón por la cual hubo que suspender la entrevista.

Esta entrevista, utilizada en el marco de la labor educativa en los lugares de conmemoración, permite tomar conciencia de la variedad del acoso asesino, de la impotencia de las víctimas judías, que apenas tenían opciones de acción, pero también de la absoluta aleatoriedad de la supervivencia. Los relatos de los testigos presenciales también demuestran que los sentimientos también tienen su lugar en la conciencia histórica de un individuo (Frevort, 2009; Fervort et al., 2011). Además, el estudiantado no puede sustraerse a la exploración del contexto histórico para poder escudriñar las vivencias del testigo presencial. Al mismo tiempo, el testigo de la época le hace comprender el difícil pero interesante campo de trabajo de las personas especialistas en historia, quienes no solo tienen que ocuparse de estructuras superiores, sino también de temas concretos (Daniel, 2001, p. 17).

## Ejemplo 2: "Hitler tachado"<sup>21</sup>

Los formatos icónicos o visuales han ganado cada vez más relevancia, desplazando la importancia de lo simbólico. La imagen seleccionada nos transporta inmediatamente al periodo de posguerra y al tema de la interpretación de la historia reciente.

Una vez concluido el proceso de desnazificación en Alemania Occidental, hacia mediados de la década de 1950, los integrantes de las élites administrativas, incluyendo a los sectores financieros, volvieron a ocupar sus antiguas posiciones, con pocas excepciones.

Una intensa lucha durante varios años por la reincorporación de los funcionarios despedidos debido a su relación con el régimen nacionalsocialista provocó la repatriación casi completa de este colectivo (compuesto por alrededor del 30% de los funcionarios alemanes), gracias al artículo 131 de la Ley Fundamental, que obligaba a los empleadores públicos a reincorporarlos. Este proceso, además, condujo a que, a principios de

<sup>20</sup> Transcripción de entrevista extraída de Kenkmann (2015, pp. 151 y ss.).

<sup>21</sup> La siguiente contextualización procede de Kenkmann (1999, pp. 162-163).

los años cincuenta, el término “Wiedergutmachung” [restitución] se impusiera en el lenguaje público para caracterizar a la reincorporación de los funcionarios despedidos en su momento por su cercanía al sistema nacionalsocialista. (Herbert, 1999, p. 73)

Una forma particular de “desnazificación” (aunque no se tiene certeza de cuándo tuvo lugar) se llevó a cabo durante años en las publicaciones de la revista fiscal conocida como “*Steuer-Warte*” (figura 3). Esta revista, que circulaba durante el “Tercer Reich”, era publicada por el “Fachschaft ‘Reichssteuerverwaltung’ im Reichsbund der Deutschen Beamten” [Grupo especializado “Administración Tributaria del Reich” de la Asociación de Funcionarios Alemanes del Reich] y, sin duda, se encontraba en

todas las mesas de las oficinas de la administración fiscal. En la actualidad, la edición de la que procede la ilustración se encuentra en la biblioteca de la Academia Federal de Finanzas de Brühl.

Los volúmenes de la *Steuer-Warte* de los años treinta fueron objeto de una peculiar “desnazificación” manual. Un único funcionario, una persona anónima de la posguerra, usó un pequeño sello redondo para tapar las insignias del régimen nacionalsocialista en algunos ejemplares de la revista profesional, de tal forma que las esvásticas desaparecieron bajo la tinta azul.

Este acto de hacer invisibles los símbolos del régimen tenía como fin restarle poder al antiguo sistema. Se trata de un comportamiento antropológico que puede observarse en muchas épocas culturales; incluso los miembros del partido nacionalsocialista velaron celosamente por que la esvástica no tuviera rival. Es más, hasta los jóvenes del grupo Edelweiss no podían llevar la imagen de la flor homónima, ya que las Juventudes Hitlerianas pretendían ser los únicos representantes de la juventud. Ya fuera de forma consciente o inconsciente, la campaña de sellos, a menudo, reducía a la banalidad un gran número de imágenes.

Esta “desnazificación” hecha a mano tiene un efecto especial en el décimo número de *Steuer-Warte* de 1936, a pesar de que las esvásticas tachadas con tinta azul siguen dejando ver claramente la puesta en escena original. En esta imagen, Adolf Hitler sostiene un gran libro frente a dos funcionarios de la administración pública nacionalsocialista, quienes podían reconocerse en segundo plano. El “Führer” lo aceptó como un “regalo de honor del funcionariado alemán”.

Siglos atrás, los monjes regalaban lujosas versiones de la Biblia a sus obispos. Pero aquí, como leemos en el *Steuer-Warte* en una página posterior, se presentó “un monumento” que, más allá de su apariencia, era “un símbolo”. Este volumen de pergamino “escrito por la mano de un artista” se convirtió en “una confesión, [...] pero la confesión se convierte en un voto”. Los funcionarios, al hacer entrega de este libro, “hicieron simultáneamente un juramento inquebrantable de ser siempre los más leales servidores del Führer y, además, de ser los portadores de su fe, lo que [les] permitió ver la luz de nuestra resurrección nacional tras una larga noche de discordia”, como puede leerse en el diario fiscal el 17 de mayo de 1936. Solo tres años después de la llegada al poder de los nazis, los autores ya utilizaban un lenguaje asociado a la religión. Esta descripción también nos indica



Figura 3. *Steuer-Warte*, revista fiscal del régimen, intervenida manualmente

Fuente: Reimpreso en Kenkmann y Rusinek (1999, fig. 33).

cuál era el libro regalado: el *Mein Kampf* de Adolf Hitler, la biblia del movimiento nacionalsocialista.

La estilización de la hagiografía nacionalsocialista, a través del texto y la imagen, se despoja de su expresión por la sobreimpresión, convirtiendo la puesta en escena en algo trivial. ¿Disfrutaba el individuo anónimo al realizar esta labor manual de desmitificación y “desnazificación” selectiva? ¿Fue este acto un desahogo psicológico tras los esfuerzos derivados de los rituales diarios llenos de llamados, mítines, promesas y símbolos en el “Tercer Reich”? Estas preguntas merecían ser abordadas en un proyecto escolar que cubría el método específico de la asignatura de “análisis de fuentes de imágenes” (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2004) exigido en las clases de historia, y, al mismo tiempo, ofrecía una visión enriquecedora de la historia visual (cf. Paul, 2006).

El autor de estos “tachones”, a diferencia de lo sucedido con los otros ejemplares de la *Steuer-Warte* que también fueron “tachados”, se dirigió no solo a las esvásticas, sino en contra de un símbolo mucho menos eficaz del nacionalsocialismo: la cara de Adolf Hitler —una figura “casi omnipresente” (Thamer & Erpel, 2010, p. 202)—. Al parecer, no bastaba con retirar las esvásticas; también había que tapar la fisonomía de Hitler para romper con la escenificación del culto nacionalsocialista. El hecho de que la “ideologización [de Hitler] en el periodismo fotográfico del ‘Tercer Reich’” (Herz, 1994) no tenía nada de casual quedó tajantemente demostrado en una exposición del Museo de la Ciudad de Múnich. Es más, como si se tratará de una maniobra de vudú, el supuestamente todopoderoso “Führer” resulta privado de su cara en el documento y, en virtud de ese hecho, también de su poder.

### Ejemplo 3: Recreación de una escena trágica

Esta fotografía histórica (figura 4), encargada por el Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán a un fotógrafo de la zona, de apellido Walterbusch, captura un momento trágico. En 1942, al amanecer, los judíos fueron obligados a reunirse en la Schlossplatz de Coesfeld, en Renania del Norte-Westfalia, lo que marcó así el inicio de su dolorosa deportación. Se trata de la última foto tomada a los miembros de la comunidad judía de la pequeña ciudad del noroeste de Alemania; allí quedaba registrado,



Figura 4. Foto de una deportación de judíos en Coesfeld en 1942.



Figura 5. Recreación realizada por un grupo de estudiantes de colegio.

para los sátrapas locales del nacionalsocialismo, que ya se habían librado de ellos.

En la segunda imagen (figura 5), se observa cómo un grupo de estudiantes de un colegio en la pequeña ciudad de Coesfeld realizó una recreación de esa fotografía. Representaron lúdicamente la situación de 1942, sumergiéndose en los roles de perpetradores y víctimas, respetando la voluntad de quienes desearan interpretar el papel de verdugos del nacionalsocialismo, pues no estaban obligadas a hacerlo.

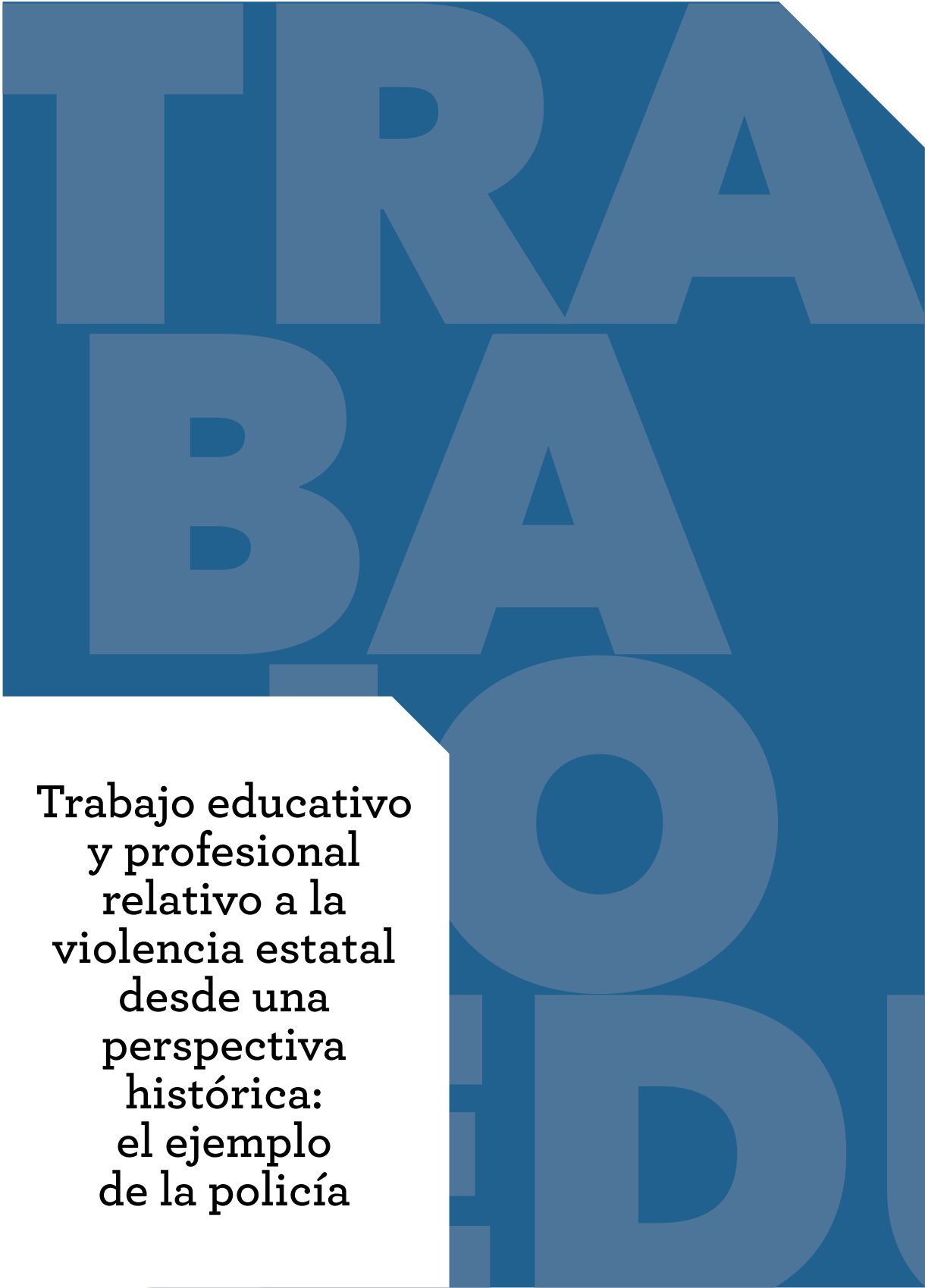
Este tercer momento de visualización mental (el enactivo, el lúdico, el autoactivo) crea momentos de encuentro histórico a través de los métodos de la representación. La representación escénica

requiere una gran preparación por parte del grupo de estudiantes: antes de enfrentarse al desafío lúdico y a la impostura que lo acompaña, hay una búsqueda conjunta de huellas *in situ*, una apropiación de las facetas locales de la tiranía nacionalsocialista y una categorización de estas en el proceso de implantación del Holocausto a escala regional y nacional. Las personas participantes deben “absorber la historia [...] tanto racional como emocionalmente, a través de su mente y de todos sus sentidos”, deben “hacer suya la historia de manera auténtica para comprenderla verdaderamente” (Lässig, 2006, p. 48). No obstante, los desafíos y problemas inherentes a este empeño se evidencian en escenificaciones que incluyen a jóvenes haciendo el papel de hombres de las SA

durante el “Kampfzeit”<sup>22</sup> y gritando “Heil Hitler”. Lo mismo ocurre con la recreación de experiencias minoritarias (por ejemplo, la vivencia de homosexuales) y situaciones de violencia existencial (como tiroteos o violencia sexual), que claramente demuestran los límites del formato escenificado. La metodología de la recreación parte del enfoque de aprendizaje basado en la exploración y la investigación: ya sea recreando un proyecto de deportación en 1942 o el rol de un soldado estadounidense durante el desembarco en Normandía en 1944. Tanto dentro como fuera del colegio, los enfoques metodológicos basados en la recreación se han convertido, en esta época en la que ya no hay testigos presenciales, en algo indispensable para el proceso de aprendizaje histórico<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Durante la época nacionalsocialista, el ascenso del partido nacionalsocialista entre 1919 y enero de 1933 se conoció como el *Kampfzeit* (literalmente, periodo de lucha). Las SA (*Sturmabteilung*) eran una milicia de voluntarios al servicio del partido, muy relevante en ese periodo. (Nota del traductor)

<sup>23</sup> Por ejemplo, “deberían incluirse en las clases juegos de rol, experimentos, viajes de exploración, etc.” en los institutos de secundaria bávaros (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, s. f.).



Trabajo educativo  
y profesional  
relativo a la  
violencia estatal  
desde una  
perspectiva  
histórica:  
el ejemplo  
de la policía



La disposición de las entidades estatales, la Bundeswehr y la policía en Alemania para colaborar en proyectos de investigación, exposiciones y participar en programas educativos externos ha experimentado un notable aumento durante la última década (cf. por ejemplo, Wrochem & Koch, 2010). En especial, los lugares vinculados históricamente al periodo nacionalsocialista, como los lugares de conmemoración de los campos de concentración y otros puntos de interés histórico, han recibido un creciente número de visitas por parte de grupos policiales<sup>24</sup>. Se han desarrollado seminarios que hacen énfasis sobre la historia de la policía en lugares de memoria en varios estados federados alemanes, como la Casa de la Conferencia de Wannsee en Berlín, el memorial del campo de concentración de Neuengamme cerca de Hamburgo, el sitio histórico del Hotel Silber en Stuttgart (actualmente en proceso de establecimiento) y el sitio histórico de Villa ten Hompel en Münster (cf. Römer, 2023).

Como ejemplo ilustrativo, se puede destacar la labor llevada a cabo en el sitio histórico de Villa ten Hompel en Münster, un lugar de conmemoración administrado por las autoridades locales. En su trabajo, el personal se dedica principalmente a la historia de la policía uniformada en el siglo xx. La edificación, que lleva el nombre de su constructor, el industrial del cemento Rudolf ten Hompel, representa un contexto histórico específico. Entre 1940 y 1944, la Villa ten Hompel albergó el cuartel general del comandante de la Ordnungspolizei<sup>25</sup> en el Wehrkreis vi<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> Sobre la relación entre los lugares de conmemoración en los campos de concentración y la educación en materia de derechos humanos, véase Lange (2013).

<sup>25</sup> La Ordnungspolizei, "policía del orden", constituyó la fuerza regular de policía uniformada en Alemania (y posteriormente en la Europa ocupada) entre 1936 y 1945. (Nota del traductor)

<sup>26</sup> Durante la II Guerra Mundial, Alemania dividía su territorio utilizando un sistema numerado de "distritos militares" (Wehrkreise). (Nota del traductor)



Figura 6. Dibujos de niños polacos sobre los fusilamientos en Polonia.

Fuente: periódico *De Waarheid* (Países Bajos), 1946.

Desde esta ubicación estratégica se coordinó el despliegue de aproximadamente 200 000 policías uniformados y colaboradores en una extensión territorial equivalente al estado actual de Renania del Norte-Westfalia. Al menos 24 de los 130 batallones policiales de todo el Reich provenían del Wehrkreis vi y fueron desplegados en diversas regiones "extranjeras" durante la Segunda Guerra Mundial. Estos contingentes desempeñaron un papel activo y sistemático en el genocidio de comunidades judías europeas, así como de los sinti y romaníes, en particular en Europa Central y Oriental. No es casualidad que algunos investigadores hayan caracterizado a los integrantes de estos batallones policiales como "ejecutores brutales" y "soldados rasos de la 'solución final'" (Mallmann, 1997, p. 368).

Este lugar no solo fue la sede del comandante de la Ordnungspolizei del Wehrkreis VI durante el régimen nacionalsocialista, sino que, tras la caída de este, también albergó comités de desnazificación. Posteriormente, entre 1953 y 1968, acogió un departamento encargado de gestionar las solicitudes de reparación de las víctimas de la persecución nacionalsocialista. La exposición permanente "Geschichte-Gewalt-Gewissen" [Historia-Violencia-Conciencia] se centra en la historia de esta casa única en el siglo XX<sup>27</sup>. A partir del aprendizaje histórico, se abordan cuestiones de derechos humanos y se busca un fortalecimiento de la autonomía humana (cf. Spieker, 2018).

El primer paso es abordar y analizar el contexto histórico del sitio en cuestión. Tomando como ejemplo la Villa ten Hompel, se torna relevante explorar los aspectos relativos al uso del edificio a lo largo de su historia: desde el periodo en que sirvió al comandante de la Ordnungspolizei, pasando por la etapa de los comités de desnazificación, hasta la función desempeñada por la Oficina de Reparaciones. En este sentido, los enfoques educativos que se basan en la exploración y la investigación son los más idóneos para abordar y contextualizar la historia del lugar. Las personas encargadas de la

educación en el lugar de conmemoración se dedican a desentrañar las huellas históricas: descubren estos vestigios, despiertan el interés por ellos y les dan voz. Y, al hacerlo, trabajan en un lugar no auténtico, al igual que sucede con las personas que se encargan de la educación en los museos.

Sin embargo, la verdadera autenticidad de un lugar histórico se logra únicamente a través de la narración proporcionada por personas especialistas en historia, la educación llevada a cabo en los sitios de conmemoración y su preservación, así como mediante visitas orientadas hacia la participación activa. Es la red de personas presentes en el lugar la que convierte un sitio histórico en uno vibrante y relevante cuando se abordan con seriedad las señales tangibles que representan momentos históricos específicos.

Las personas especialistas en historia y en pedagogía de los centros de conmemoración y educación utilizan el pasado como medio para ilustrar y contextualizar diversos escenarios. Partiendo del propio lugar histórico como escenario, se lleva a cabo la representación de documentos, objetos, pensamientos y argumentos para ofrecer una imagen completa y contextualizada de la historia (Kenkmann, 2019).

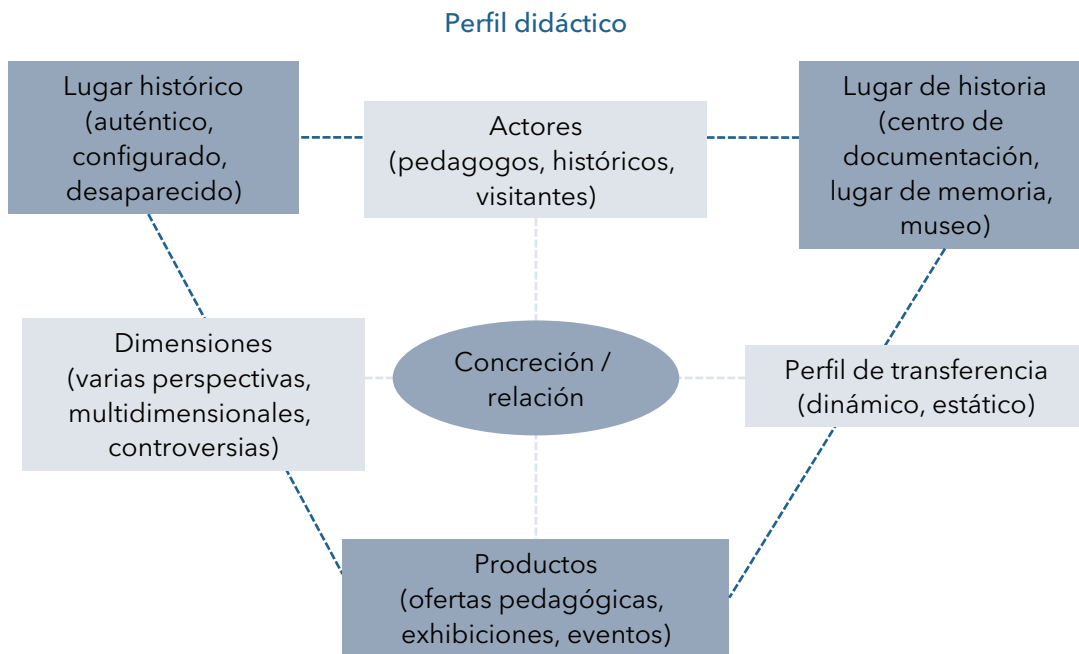


Figura 7. Triángulo didáctico.

<sup>27</sup> Sobre la génesis y el concepto de la Villa ten Hompel, véase Kenkmann (2003).

Varios canales ofrecen perspectivas variadas y diferentes narrativas para abordar la historia. El trabajo educativo implica una revisión constante y ajustes en los programas en respuesta a nuevos descubrimientos e investigaciones. En la exposición permanente de Villa ten Hompel, “se presentan aspectos de las personas perseguidas, los hechos y los autores, así como la creación de leyendas”. Dada la imposibilidad de relatar todo, resulta crucial enfocarse en aspectos selectos con el objetivo de “despertar con más fuerza el interés de quien visita el lugar” (Köhler & Spieker, 2019). Es importante que todos los grupos de destinatarios establezcan un vínculo con la historia, de modo que la “percepción y valoración actuales [...] puedan tender un puente de interés hacia el pasado” (Köhler & Spieker, 2019). Los lugares de conmemoración de Alemania comparten, en su labor educativa, un objetivo común: captar al público visitante, allí donde se encuentre, en función de sus contextos sociobiográficos. Para contar la historia de un cuerpo policial culpable no solo es necesario dar cuenta de la violencia cometida, el drama situacional y la tragedia humana, sino también establecer una comunicación que trate de evitar la mediación de arriba hacia abajo.



Figura 8. Policías en la exposición.

Anualmente, el centro histórico de Villa ten Hompel acoge aproximadamente 70 seminarios dirigidos a grupos policiales, con una afluencia anual de más de 1000 agentes. La composición de los grupos es heterogénea. Los grupos que asisten con más frecuencia son los de estudiantes de la Universidad de Ciencias Aplicadas de la Administración Pública de Renania del Norte-Westfalia, los grupos operativos de la policía, los agentes de las distintas jefaturas de policía, los grupos de la burocracia ministerial y los miembros del sindicato de la policía (figura 8). Además, se han llevado a cabo seminarios transnacionales en colaboración con la Universidad Alemana de Policía, en el marco de “escuelas de verano”, con participantes provenientes del Reino Unido, los Países Bajos y Alemania. La mayoría de los seminarios se desarrollan en jornadas temáticas de un día, siendo los seminarios de varios días la excepción.

Una vez más, la exposición permanente “Geschichte - Gewalt - Gewissen” [Historia - Violencia - Conciencia], muy orientada a los objetos, ocupa un lugar central en estas sesiones. Entre los temas abordados se incluyen los modelos policiales del siglo xx, los caminos tomados por la policía hacia el Estado nacionalsocialista, los crímenes cometidos por la policía durante el régimen nacionalsocialista (con especial atención al Holocausto) y el tratamiento jurídico y social de los crímenes del régimen nacionalsocialista, así como las continuidades y las reorientaciones de la policía posteriores a 1945.

En esta dinámica, las personas de la policía tienen la oportunidad de dejar temporalmente huellas personales en la exposición pegando puntos de colores en instalaciones, objetos, fotos, facsímiles o citas. Estos puntos pueden fijarse por diversos motivos, tales como “me gustaría encontrar más información sobre este tema”, “tengo una conexión con este tema que me gustaría comentar con el grupo” y “tengo dificultades personales relacionadas con este lugar o afirmación de la exposición”.

Durante una segunda fase del seminario, estas huellas dejadas por las personas visitantes se usan como estímulos para el debate y la profundización (figura 9). Las razones que impulsan este tipo de intervenciones siempre se someten a un intenso debate. Son los propios agentes de policía quienes lideran estos diálogos y discusiones, en los que predominan cuestionamientos de índole personal: “¿Sería capaz de convertirme en artífice de un delito?” (Römer, 2023, p. 179) “¿Habría rechazado órdenes criminales?” “¿Existe la posibilidad de que situaciones similares se repitan en el seno de la institución policial en la actualidad? Las inquietudes más





**Figura 9.** Huellas del trabajo educativo con miembros de la policía, 2018.

concretas vinculadas al quehacer diario también se abordan, aunque con más precaución: ¿Hasta qué punto deben cumplirse y ejecutarse las órdenes y las instrucciones? ¿Se me marginaría si planteo preguntas “incómodas” y críticas?

El interrogante fundamental sobre cómo y por qué agentes de policía considerados “normales”

podieron transformarse en perpetradores de homicidios y genocidio se halla en el centro de casi todas las discusiones relacionadas con la responsabilidad policial y sus repercusiones en la labor policial contemporánea. Durante el seminario, y como base para la discusión, se presenta a los policías una muestra de declaraciones hechas por agentes de esa época sobre su participación en actos violentos durante operaciones de asesinato en la Segunda Guerra Mundial. Los agentes policiales actuales, al analizar estos documentos, se sumergen en la situación histórica y exploran las opciones que tenían a su disposición los policías de la época en situaciones extremas. Esta aproximación contribuye a matizar la percepción simplista de la historia, especialmente en lo concerniente a la responsabilidad policial. Para muchos participantes del seminario, esta experiencia representa una revelación: descubren, quizás por primera vez, que abstenerse y negarse a participar era efectivamente una alternativa viable en situaciones críticas, aunque eso exigiera valentía y determinación (cf. Köhler & Spieker, 2019).



PERSPECTIVAS



**L**a oferta pedagógica de educación histórico-política de los lugares de conmemoración del nacionalsocialismo en la República Federal de Alemania ha evolucionado más allá de meros señalamientos moralistas. Sin embargo, los lugares de conmemoración pequeños y medianos, en particular, suelen verse condicionados por los rituales de memoria y conmemoración que se les imponen a nivel local. Las exigencias de distintos sectores de la sociedad son demasiado elevadas y, además, muy dispares, lo cual hace muy difícil para estas instituciones satisfacer con éxito los deseos de tantos grupos de interés (población estudiantil, estudiantes en prácticas, profesorado, población refugiada, políticos locales o estatales, activistas de ONG, personas con profesiones policiales y administrativas, personal de la academia, personas interesadas en la cultura... y entusiastas de la historia).

**Es probable que los futuros lugares de conmemoración a las víctimas de la violencia estatal en Colombia no puedan evitar impartir conocimientos y orientación histórica, ya que la memoria, para ser conocimiento, exige un proceso reflexivo. El objetivo debe ser cultivar una reflexión consciente sobre la historia, por lo cual debería tenerse en cuenta esto en los formatos de educación histórico-política que se desarrollen. El hecho de confrontarse con estos restos históricos contemporáneos, documentos y registros –algo que para algunas personas resulta inusual o extraño– podría orientar las acciones venideras, particularmente para la población más joven de la sociedad. Una persona, al fin y al cabo, debe echar la vista atrás, pues solo así podrá reflexionar sobre las opciones que se presentarán para sus propias acciones en el presente y en el futuro (cf. Kenkmann, 2019a, p. 211). El trabajo educativo en un antiguo lugar de actividad estatal y policial puede contribuir de forma importante a**

ello. El indispensable servicio de orientación de la historia permite tomar conciencia de cómo se instrumentaliza la historia actual en relación con el telón de fondo del pasado, ya que la habilidad de utilizar estos conocimientos de manera fructífera para acciones presentes y futuras constituye el núcleo de la educación histórico-política.

En Alemania, los desafíos inherentes a la cultura del recuerdo y la conmemoración de antiguos sitios vinculados al régimen nacionalsocialista serán observados con interés en el futuro, pues esta cultura, impulsada por actores histórico-políticos, equipara, en términos teóricos del totalitarismo (por así decirlo), a lugares de memoria muy diferentes, así como a lugares de delitos y perpetradores, como por ejemplo el lugar del asesinato colectivo del régimen nacionalsocialista en Babi Yar (Ucrania) y el centro de detención especial de la Seguridad del Estado en Bautzen (Alemania Oriental). Un ejemplo destacado es el documento de resolución “Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule” [“Recordar para el futuro. Recomendaciones sobre la cultura del recuerdo como asignatura de educación histórico-política en las escuelas”] elaborado por la Conferencia de ministros de educación y ciencia de los Länder<sup>28</sup>. Ahora bien, con esta normalización histórico-política, la historia –como suelen repetirnos a las personas responsables de diseñar los planes de estudio en los ministerios de educación y cultura (cf. Sander, 2013)– no solo debería asumir la “responsabilidad de ejercer la autopresión de nuestro presente” (Jeismann, 2008, p. 32) en el futuro, sino que también debería, en otras palabras, quedar subordinada bajo la omnipotencia de la referencia

<sup>28</sup> A partir del 11 de diciembre de 2014.



al presente impuesta pedagógicamente. Y todo ello haría que “la frontera entre pasado y presente [resulte] aún más porosa” (Gumbrecht, 2015, p. 67).

Sería preferible que la historia *no* “perdiera esa capacidad [...] que la gente que educa llama distancia” (Jeismann, 2008, p. 32). No obstante, existe el riesgo de que el constante énfasis en referirse al presente y el “enfoque en la educación, la educación democrática y la educación sobre el Holocausto en la educación histórico-política [...] orientada hacia el avance triunfal del discurso universal de la víctima [...] deje menos espacio para abordar de manera diferenciada a los perpetradores y sus motivaciones” (Kenkmann & Liepach, 2003, p. 228). **Una perspectiva multifacética sobre los pasados futuros de antiguos administrativos y policías, por ejemplo, sería invaluable para evitar una “limpieza” de la historia y, al mismo tiempo, fomentaría el interés en el margen de maniobra individual y colectivo presente en cada periodo histórico (cf. Nussbaum, 1999, p. 73).**

Además de la forma de interacción del *bonding*, que se refiere a la interacción entre iguales y en redes homogéneas (la cual sigue siendo, desgraciadamente, la experiencia educativa más

frecuente en los lugares de conmemoración del nacionalsocialismo), **la forma de interacción del *bridging* podría cobrar especial importancia en el futuro, pues este se refiere a una interacción que se da “en redes heterogéneas y entre personas de identidades diferentes, más allá de las diferencias sociales” (Sliwka, 2008).** Mientras que el *bonding* crea una “confianza específica” en medios exclusivamente sectoriales, el proceso de *bridging* puede conducir a una confianza generalizada. Ahora bien, este último nivel de calidad podría conseguirse muy bien a partir de restos y documentos recogidos en los antiguos lugares de los perpetradores del nacionalsocialismo.

Entonces, de esta manera, podría prosperar algo sumamente sostenible: **que la juventud se convierta en “heredera y no huérfana de la historia”:**

Y esa es, también, la mayor bendición que la sociedad puede concederse a sí misma, pues las personas que heredan rejuvenecen el pasado cuando renuevan creativamente su legado. La gente huérfana, por el contrario, se relaciona con su pasado (si es que tiene alguna relación con él) como si este fuera un continente extraño e inaccesible. (Harrison, 2015, p. 12)





Referencias

- Amnistía Internacional. (2002). *Projektunterricht an Münsteraner Schulen*. Distrito de Münster-Osnabrück; Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V. Münster.
- Blasius, R. A. (1983). Hitlers Machtergreifung. 30. Januar 1933. En A. Dauch (Ed.), *Schwerpunkte: Geschichte/ Politik, Arbeitsmaterialien für den Projektunterricht*. Heinsberg.
- Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción* (N. Parés, Trad.). UTEHA.
- Christmeier, M. (2009). *Besucher am authentischen Ort. Eine empirische Studie im Dokumentationszentrum Reichsparteitagsgelände*. Idstein.
- Doßmann, A. (2019). Unsterbliche Zeitzeugen. Holographische 3D-Projektionen als Symptom einer Krise. *Einsicht*, 11(20), 68-77.
- Farber, J., & Hecker, J. (2017, 24 de mayo). "¿Machen Sie auch etwas mit Flüchtlingen?" - Zur Ausrichtung des Arbeitskreises "Räume Öffnen". En *Lernen aus der Geschichte Bildungsarbeit zum Thema "Nationalsozialismus mit und für Geflüchtete?"* (pp. 24-27).
- Frevert, U. (2009). Was haben Gefühle in der Geschichte zu suchen? *Geschichte und Gesellschaft*, 35, 183-208.
- Frevert, U. et al. (2011). *Gefühlswissen, Eine lexikalische Spurensuche*. Fráncfort del Meno.
- Geschichts-AG des Phoenix-Gymnasium. (1988). Schulgeschichte. En D. Hänsel & H. Müller (Eds.), *Das Projektbuch Sekundarstufe* (pp. 173-181). Weinheim; Basilea.
- Gudehus, C. (2006). *Dem Gedächtnis zuhören. Erzählungen über ns-Verbrechen und ihre Repräsentation in deutschen Gedenkstätten*. Essen.
- Gumbrecht, H. U. (2015). *Unsere breite Gegenwart*. Berlín.
- Harrison, R. P. (2015). *Ewige Jugend. Eine Kulturgeschichte des Alterns*. Múnich.
- Herbert, U. (1999). Deutsche Eliten nach Hitler. *Mittelweg*, 3, 66-82.
- Herz, R. (1994). *Hoffmann & Hitler. Fotografie als Medium des Führer-Mythos*. Múnich.
- Jäckel, E., Longerich, P., & Schoeps, J. H. (Eds.). (1998). *Enzyklopädie des Holocaust, Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden* (vol. III: Q-Z, 2.<sup>a</sup> ed., pp. 1464-1468). Múnich; Zúrich.
- Jarausch, K. (2017). Selbstkritik als Erinnerungskultur. Grundlagen moralischer Politik in Deutschland? *Sachsenhausen Lectures*, 1, 6-23. Editado y publicado por Förderverein der Gedenkstätte und des Museums Sachsenhausen e.V. (Asociación para la Promoción del Memorial y Museo de Sachsenhausen e.V.).
- Jeismann, M. (2008). Der Feind, das ist die Geschichte. Historiker als story teller. *Geschichte für heute*, 4, 29-32.
- Kenkmann, A. (1999). Der Beamte als „germanischer Kavalier“. Historisches Lernen an Beispiel von Verwaltung und Verfolgung. En A. Kenkmann & B.-A. Rusinek (Eds.), *Verfolgung und Verwaltung. Die wirtschaftliche Ausplünderung der Juden und die westfälischen Finanzbehörden* (pp. 151-167). Münster.



- Kenkmann, A. (2003). Der Geschichtsort Villa ten Hompel in Münster. Eine didaktische Schnittstelle zwischen Geschichte und Gegenwart. *Gedenkstättenrundbrief*, 111, 26-38.
- Kenkmann, A. (2009). Erinnern an die Opfer des Nationalsozialismus – Zur Tradition der Gedenkstättenarbeit. En S. Goch & K. Rudolph (Eds.), *Wandel hat eine Heimat. Nordrhein-Westfalen in Geschichte und Gegenwart* (pp. 308-316). Oberhausen.
- Kenkmann, A. (2015). Historisches Lernen mit Zeitzeugen? Geschichtsdidaktische Anmerkungen. En C. Müller, P. Ostermann, & K.-S. Rehberg (Eds.), *Die Shoah in Geschichte und Erinnerung. Perspektiven medialer Vermittlung in Italien und Deutschland* (pp. 141-156). Bielefeld.
- Kenkmann, A. (2019a). Risikokompetenz oder historische Orientierung. Zur Verortung der Gedenkstättenarbeit zur NS-Gewaltherrschaft heute. En W. Schreiber, B. Ziegler, & C. Kühberger (Eds.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt* (Contribuciones de la conferencia "Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte" llevada a cabo en Eichstätt en noviembre de 2017) (pp. 202-213). Münster; Nueva York.
- Kenkmann, A. (2019b). Zwischen Authentizität, Überformung und Verschwinden? Chancen und Herausforderungen für die Gedenkstätten didaktik am historischen Ort. En A. Drecolli, T. Schaarschmidt, & I. Zündorf (Eds.), *Authentizität als Kapital historischer Orte? Gedenkstätten, Dokumentationszentren und die Sehnsucht nach dem unmittelbaren Erleben im Stadtraum* (pp. 143-155). Gotinga.
- Kenkmann, A., & Liepach, M. (2003). NS-Gewalttäter und ihre Verbrechen in aktuellen Geschichtsschulbüchern. En J. Köhler, T. Matthäus, K. Pegelow, & P. Römer (Eds.), *Polizei und Holocaust. Eine Generation nach Christopher Brownings Ordinary Men* (pp. 207-228). Paderborn.
- Kenkmann, A., Liepach, M., & Sadowski, D. (Eds.). (2023). *Integration durch Geschichte? Werkstattberichte und Analysen zu den Orientierungskursen für Zugewanderte und Geflüchtete* (Expertise, vol. 11). Gotinga.
- Kenkmann, A., & Rusinek, B.-A. (Eds.). (1999). *Verfolgung und Verwaltung. Die wirtschaftliche Ausplünderung der Juden und die westfälischen Finanzbehörden*. Münster.
- Knigge, V. (2020). Abschied von der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland. En *Geschichte als Verunsicherung. Konzeptionen für ein historisches Begreifen des 20. Jahrhunderts* (pp. 223-239). Editado por A. Doßmann en nombre de la Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora (Fundación Conmemorativa de Buchenwald y Mittelbau-Dora). Gotinga.
- Köhler, T., & Spieker, C. (2019). Police, history, responsibility: The impact of ordinary men on the perpetration debate at German memorial sites and in current police training. En T. Pegelow Kaplan, J. Matthäus, & M. W. Hornburg (Eds.), *Beyond "Ordinary Men". Christopher R. Browning and holocaust historiography* (pp. 202-218). Paderborn.
- Kranz, T. (2000). Das Erbe des Nationalsozialismus und die historisch-politische Bildung in Gedenkstätten. En *Bildungsarbeit und historisches Lernen in der Gedenkstätte Majdanek*.
- Krüger, H. (1966). Gerichtstag. En *Das zerbrochene Haus. Eine Jugend in Deutschland* (ed. completa) (pp. 235-285). Gütersloh.
- Kuchler, C. (2021). *Lernort Auschwitz. Geschichte und Rezeption schulischer Gedenkstättenfahrten 1980-2019*. Gotinga.
- Lange, J. (2013). KZ-Gedenkstätten in Deutschland: Lernorte für Menschenrechte? Historisch-empirische Betrachtungen. En U. Pastoor & O. von Wrochem (Eds.), *NS-Geschichte, Institutionen, Menschenrechte. Bildungsmaterialien zu Verwaltung, Polizei und Justiz* (pp. 43-52). Berlin.
- Lässig, S. (2006). Clio in Disneyland? Nordamerikanische Living History Museen als außerschulische Lernorte. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 5, 44-69.
- Lutz, T., & Schulze, M. (2017). Gedenkstätten für die Opfer nationalsozialistischer Gewalt in Deutschland – eine Übersicht. *Gedenkstättenrundbrief*, 187, 3-17.





- Mallmann, K.-M. (1997). Vom Fußvolk der 'Endlösung'. Ordnungspolizei, Ostkrieg und Judenmord. *Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte*, 26, 355-391.
- Nussbaum, M. (1999). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Frankfurt a. M.
- Ostermann, P. (2016). Wie erfahrene Ausgrenzung transnationales Geschichtsbewusstsein schuf - Jüdische Intellektuelle als idealtypische Grenzgänger. En M. Sauer, C. Bühl-Gramer, A. John et al. (Eds.), *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen-Grenzüberschreitungen-Grenzverschiebungen* (pp. 243-259). Gotinga.
- Pampel, B. (2007). „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist.“ *Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher*. Frankfurt a. M.
- Paul, G. (2006). *Visual history. Ein Studienbuch*. Gotinga.
- Robers, C., & Rensch, B. (2016). Unterwegs im Dschungel der Demokratie. *Gegen Vergessen - Für Demokratie*, 88, 11-15.
- Römer, P. (2023). Historische Orte: Repräsentation von Täterschaft in deutschen Gedenkstätten. En T. Köhler, J. Matthäus, T. Pegelow Kaplan, & P. Römer (Eds.), *Polizei und Holocaust. Eine Generation nach Christopher Brownings Ordinary Men* (pp. 165-181). Paderborn
- Sander, W. (2013). Die Kompetenzblase - Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 1, 100-124.
- Schreiber, W. (2006). Mit Geschichte umgehen lernen - Historische Kompetenzen aufbauen. En A. Körber & O. Baeck (Eds.), *Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion* (pp. 11-22). Neuried.
- Sliwka, A. (2008, 26 de noviembre). *Lernen durch Engagement. Schule als Quelle von Sozialkapital*. Conferencia dictada en la Stiftung Brandenburger Tor, Berlín [manuscrito inédito].
- Spieker, C. (2018). „Prezesiosc, Prezemoc Sumienie“ W Miejscu Historii Villa ten Hompel. En T. Kranz (Ed.), *Pedagogika pamieci. O teorii i praktyce edukacji w muzeach martyrologicznych* (pp. 187-202). Lublin.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München. (1999). *Geschichte vor Ort. Anregungen für den Unterricht an außerschulischen Lernorten. Handreichung für den Geschichtsunterricht am Gymnasium* (pp. 117-162). Donauwörth.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Ed.). (2004). Plan de estudios (asignaturas obligatorias/ electivas). Año 10, perfil de la asignatura historia en el bachillerato (Gymnasium). Múnich. Consultado el 19 de julio de 2017. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26733>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Ed.). (s. f.). *Lehrplan Realschule R6, Lehrplanebene 1*. Consultado el 19 de julio de 2017. <https://www.isb.bayern.de/download/9151/rs-ebene1-neu-2.pdf>
- Stadtlohn. (1986, 16 de julio). „Auf den Spuren von Vikar Klumpe“. Reporte y documentación del trabajo de un proyecto de grupo en la Owwering-Hauptschule Stadtlohn.
- Thamer, H.-U., & Erpel, S. (Eds., en nombre de la Stiftung Deutsches Historisches Museum Berlin), *Hitler und die Deutschen. Volksgemeinschaft und Verbrechen*. Berlín.
- Ulbricht, C. (2020). *Bildungsangebote zu Nationalsozialismus und Holocaust. Eine empirische Studie zu Reaktionen von Jugendlichen zum pädagogischen Umgang*. Wiesbaden.
- Wrochem, O. von, & Koch, P. (Eds.). (2010). *Gedenkstätten des NS-Unrechts und Bundeswehr. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Paderborn; Múnich; Viena; Zúrich.





## **Instituto Colombo-Alemán para la Paz – CAPAZ**

El Instituto CAPAZ es una plataforma de cooperación entre Colombia y Alemania que promueve el intercambio de conocimientos y experiencias en temas de construcción de paz, mediante la conformación de redes entre universidades, centros de investigación, organizaciones de la sociedad civil y entidades gubernamentales que actúan en el ámbito territorial. La consolidación de dichas redes permite el análisis, la reflexión y el debate académico interdisciplinario sobre las lecciones del pasado y los desafíos de la construcción de una paz sostenible. CAPAZ promueve actividades de investigación, enseñanza y asesoría, las cuales permiten nuevas aproximaciones a la comprensión de la paz y el conflicto, transmiten conocimiento a la sociedad y plantean respuestas a los múltiples desafíos de una sociedad en transición.

### **Serie Documentos de Trabajo del Instituto CAPAZ**

La serie Documentos de Trabajo del Instituto CAPAZ busca fomentar el intercambio de conocimientos, el debate académico y la construcción de puentes de cooperación académica, facilitando a investigadoras e investigadores difundir y exponer los resultados iniciales de sus investigaciones en curso, así como sus contribuciones y enfoques sobre diferentes temáticas relacionadas con la construcción de paz en Colombia.

La serie Documentos de Trabajo del Instituto CAPAZ es de acceso público y gratuito. Esta obra está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Los derechos de autor corresponden a los(as) autores(as) del texto y cualquier reproducción total o parcial del documento de trabajo (de sus herramientas visuales o de los datos que brinda) debe incluir un reconocimiento de la autoría del trabajo y de su publicación inicial. La reproducción de esta obra solo puede hacerse para fines investigativos y para uso personal. Para otros fines, se requiere el consentimiento de los(as) autores(as).

El Instituto CAPAZ no se responsabiliza por errores o imprecisiones que los(as) autores(as) hayan plasmado en el documento de trabajo, ni por las consecuencias de su uso. Las opiniones y juicios de los(as) autores(as) no son necesariamente compartidos por el Instituto CAPAZ.



www.instituto-capaz.org  
info@instituto-capaz.org  
(+57 1) 342 1803, extensión 29982  
Carrera 8, n.º 7-21  
Claustro de San Agustín  
Bogotá - Colombia

politischen Führern  
in okkupierten Gebieten  
noch 3% schänden.  
Die 3% müssen unschädlich  
werden und kommen.



„Der Führer hat mir versprochen, daß das  
Generalgouvernement in absehbarer  
Zeit von Juden völlig befreit sein werde.  
Außerdem ist klar entschieden, daß das  
Generalgouvernement in Zukunft ein  
deutscher Lebensbereich sein wird.“



Supported by the DAAD with funds from the Federal Foreign Office



Deutscher Akademischer Austauschdienst  
German Academic Exchange Service



Federal Foreign Office