

CONEXIONES UH

# JIBURIM

## ח'בורים

En este número:

HUELLAS QUE CONTINÚAN: LA COMUNIDAD  
AKEVOT TOMA LA PALABRA

UNIVERSIDAD  
HEBRAICA

Única y  
Humanista



**Editorial:** Instituto de Educación Universitaria en Cultura Hebraica, A.C.

**Dirección:** Prolongación Avenida de los Bosques 292 A, piso 5, Lomas del Chamizal, Cuajimalpa de Morelos, C.P. 05129, Ciudad de México.

**Teléfono:** +52 (55) 52-45-86-00 Extensión 120.

**Correo electrónico:** uhrevista@uhebraica.edu.mx

**Sitio web:** uhebraica.edu.mx/revista/

**Comité Editorial Académico de la Universidad Hebraica.**

Dr. Alejandro Spiegel. Rector.

Dr. Daniel Fainstein. Decano del Departamento de Estudios Judaicos.

Mtra. Michelle Dalma. Directora de Amigos y Desarrollo de Recursos.

Mtra. Dafna Gittler. Directora del Departamento de Hebreo.

Mtro. Mauricio Friedman. Director del Departamento de Educación y Educación Judía.

Dra. Malky Dayan. Directora de Liderazgo y Dirección de Organizaciones.

Mtro. Carlos Nava Baltazar. Jefe de Bienestar.

Mtra. Cynthia Grapa. Coordinadora de Estudios y Enseñanza de la lucha contra el Antisemitismo.

**Coordinación editorial.**

Dra. María Guadalupe Correa Varona.

**Diseño editorial.**

Lic. Carlos Armando Esteban Rayón

La revista JIBURIM se distribuye bajo la licencia **Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0)**, que permite copiar, usar, distribuir y adaptar los contenidos con fines no comerciales, siempre que se reconozca a los autores y se mantenga la misma licencia en obras derivadas. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Jiburim, Año 1, Núm. 1, octubre-diciembre de 2025, es una publicación trimestral editada por el **Instituto de Educación Universitaria en Cultura Hebraica, A.C.** Domicilio: Prolongación Avenida de los Bosques 292 A, piso 5, Lomas del Chamizal, Cuajimalpa de Morelos, C.P. 05129, Ciudad de México, Tel. 55-52-45-86-00 Extensión 120. Página electrónica de la revista: uhebraica.edu.mx/revista/ Correo electrónico: uhrevista@uhebraica.edu.mx Editora responsable: María Guadalupe Correa Varona. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo (04-2025-112012430000-102) e ISSN (en trámite), ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número: María Guadalupe Correa Varona, fecha de última modificación: 26 de septiembre de 2025. Tamaño del archivo: 33,354 KB.

# ÍNDICE

Prólogo .....	4
Introducción.....	6
La educación durante la época bíblica y en los textos rabínicos.....	9
Vuelta a “El reparador” de Bernard Malamud.....	18
<b>La alteridad reconciliada:</b> Martin Buber y la reconstrucción del vínculo judeo-cristiano contemporáneo.....	24
<b>La enseñanza del Holocausto:</b> Una aproximación a algunos problemas filosóficos de la educación.....	37
<b>Homenaje a la vida:</b> Un análisis tanatológico de la vejez .....	55
<b>Enseñanza diferenciada:</b> Un camino hacia la equidad educativa en el siglo XXI .....	62

UNIVERSIDAD  
HEBRAICA  
Única y  
Humanista

# PRÓLOGO



Me da mucho gusto que estés leyendo nuestra revista.

Ese era el sueño cuando comenzamos a materializar la idea de contar con un medio que visibilizara y pusiera a disposición los conocimientos producidos en la UH, así como aquellos que portan los miembros de nuestra comunidad educativa: profesores, profesionales, estudiantes y egresados.

Visibilizar estos conocimientos y conectarlos con el mundo, sí, aunque parezca ambicioso, en pleno tercer decenio del siglo XXI, publicar en Internet —en nuestro portal— y difundir en redes implica, no solo llegar al público cercano, sino también alcanzar a personas e instituciones que están más allá, o incluso más acá, de nuestra comunidad educativa.

Es también una estrategia de vinculación, de conexión, que elegimos desde nuestra universidad justamente por ser universidad: construimos un puente cuyos pilares están formados por estos conocimientos.

¿Por qué un puente? Porque creemos que poco valdría confinarlos puertas adentro. Por el contrario, queremos compartirlos como parte de nuestro aporte al mejoramiento de nuestro mundo, un elemento esencial de nuestra visión y misión. En este sentido, concebimos un puente amplio, en el que estos conocimientos actúen como articuladores de diálogos y colaboraciones. También por ello, optamos por publicarlos bajo la licencia Creative Commons, que, lejos de reservar “todos los derechos”, permite la disponibilidad regulada de los contenidos aquí publicados.

Somos, y estamos haciendo cada día, una universidad única y humanista. Creo que esta revista es un eslabón relevante que pone en acto y representa esta vocación.

Dicho esto, es mi deseo que la lectura que aquí comienza te resulte interesante, enriquecedora y que siembre en ti el interés por acercarte a los autores y a nuestra universidad.

Sinceramente,

**Dr. Alejandro Spiegel**  
Rector  
Universidad Hebraica





## TIKUN OLAM

**Según el judaísmo, una vez creado el mundo, a cada persona le corresponde una parte: hacer un mundo mejor. Cada acción cuenta, sin importar lo irrelevante que parezca.**



23.ª Ceremonia de Graduación de la Universidad Hebraica.

# INTRODUCCIÓN

**“Akevot” Huellas que continúan: la comunidad Akevot toma la palabra**

**E**n toda institución educativa, el vínculo con sus egresados representa mucho más que una relación formal: es la evidencia viva de su legado, la confirmación de que lo sembrado en las aulas ha florecido en otros contextos, en otras vidas y en otras realidades. En la Universidad Hebraica, esta conexión adquiere un significado aún más profundo, pues nuestros egresados no solo han recibido conocimientos o herramientas profesionales, sino que han formado parte de una visión educativa anclada en los valores del humanismo judío, el compromiso comunitario, la excelencia académica y el pensamiento crítico.

A lo largo de las décadas, la UH ha formado a cientos de estudiantes en estudios judaicos, educación, hebreo, liderazgo, bienestar, adicciones, ayuda humanitaria y desarrollo comunitario, entre muchas otras áreas. Sin embargo, lo más valioso no ha sido la diversidad de programas o trayectorias,

sino la manera en que cada egresado ha transformado ese acervo en acciones significativas para su entorno. “Son esas huellas, personales y colectivas, las que queremos reconocer y poner en diálogo en este número especial de la revista Jiburim, dedicado a Akevot, nuestra comunidad de egresados.

El nombre del proyecto Akevot —“Huellas que continúan”— remite justamente a esa idea: la vida universitaria no concluye con la obtención de un título, sino que se proyecta, se transforma y se prolonga en nuevas búsquedas, logros y preguntas. Las huellas no son únicamente marcas del camino recorrido, sino también señales de movimiento, de presencia y de sentido. Reconocerlas es, al mismo tiempo, una manera de comprender quiénes somos como comunidad y hacia dónde queremos seguir caminando juntos.



22.ª Ceremonia de Graduación de la Universidad Hebraica.



22.ª Ceremonia de Graduación de la Universidad Hebraica.

Este número reúne una pluralidad de voces que, desde distintos ángulos, piensan con profundidad, sensibilidad y rigor aquellos temas que atraviesan nuestra época y nuestra identidad. En primer lugar, un análisis de la educación en la Biblia y los textos rabínicos, que muestra el tránsito de la enseñanza familiar a las instituciones de estudio. Asimismo, se revisita la obra *El reparador*, de Bernard Malamud, para reflexionar sobre la literatura judía y la persistencia del antisemitismo. A continuación, se incluye un estudio sobre Martin Buber y el diálogo judeo-cristiano, el cual invita a repensar la judeidad de Jesús y de Pablo como clave de reconciliación. Por otra parte, se examinan los desafíos filosóficos y educativos de la enseñanza del Holocausto, vinculando memoria, ética y emancipación. Igualmente, se aporta una mirada tanatológica a la vejez, que desafía prejuicios sociales y replantea el duelo desde la dignidad y el cuidado. Finalmente, se presenta una propuesta pedagógica sobre la enseñanza diferenciada como vía hacia la equidad educativa.

Todos estos textos comparten una mirada que no se conforma con lo dado, una voluntad de pensar lo difícil y una capacidad de articular lo personal con lo colectivo. Son reflexiones que dialogan con las preguntas fundantes de la UH: ¿cómo formar para la libertad?, ¿cómo sostener una identidad judía viva y plural?, ¿cómo contribuir a un mundo



Seminario de graduación de la primera y segunda generación del Diplomado "Kol Hazikaron: los sitios de la memoria" en septiembre de 2023. La foto fue tomada en el Museo de Memoria y Tolerancia, Ciudad de México.

más justo desde lo que enseñamos y desde lo que somos?

Este número especial de "Jiburim" es también un ejercicio de memoria activa. No busca solo recordar lo que fue la Universidad Hebraica para quienes escriben, sino reconocer cómo esa experiencia se transforma en palabra, en análisis, en legado. Akevot no es un archivo estático, sino una comunidad de pensamiento que se sigue escribiendo. Cada artículo aquí reunido es una muestra de esa escritura

viva: una que no teme tocar temas profundos, complejidades morales, ni verdades incómodas, porque sabe que es precisamente ahí donde el conocimiento se vuelve transformador.

"Celebramos este reencuentro con nuestras y nuestros egresados, lo hacemos desde la escucha, la gratitud y la convicción de que las huellas que dejamos —y las que seguimos dejando— son parte fundamental del camino que esta universidad quiere seguir recorriendo."

## PROYECTO AKEVOT

### HUELLAS QUE CONTINÚAN



En la Universidad Hebraica, cada egresado deja una huella que sigue viva.

El Proyecto Akevot nace para fortalecer ese vínculo permanente entre la UH y quienes formaron parte de su historia. Es un espacio de reencuentro, colaboración y crecimiento, donde las experiencias, logros y conocimientos de los egresados se integran en una comunidad activa, comprometida con el aprendizaje continuo y el *Tikun Olam* —la mejora del mundo—.

Este espacio está abierto a todos los egresados que deseen seguir aprendiendo, compartir su experiencia y fortalecer la comunidad universitaria. En Akevot, siempre tendrás un lugar para seguir creciendo, compartir y dejar nuevas huellas que inspiren a otros.

Contacto:  
[mdayan@uhebraica.edu.mx](mailto:mdayan@uhebraica.edu.mx)

**Dra. Malky Dayan**  
Directora de Liderazgo y Dirección de  
Organizaciones de la Universidad Hebraica

# LA EDUCACIÓN DURANTE LA ÉPOCA BÍBLICA Y EN LOS TEXTOS RABÍNICOS



# LA EDUCACIÓN DURANTE LA ÉPOCA BÍBLICA Y EN LOS TEXTOS RABÍNICOS

**Cynthia Grapa Brown**

Maestra en Estudios Judaicos por la Universidad Hebraica y Maestra Suma Cum

Laude por la Universidad Hebreo de Jerusalén en Educación Judía

Coordinadora de Estudios y Enseñanza de la lucha contra el Antisemitismo

**Palabras clave:** Biblia, educación judía, Torá, tradición oral, literatura rabínica, maestro-discípulo.

**Keywords:** Bible, jewish education, Torah, oral tradition, rabbinic literature, teacher-disciple.

## RESUMEN

**E**l presente artículo analiza las concepciones de la educación en la Biblia y en los textos rabínicos, destacando la evolución de un modelo familiar e informal hacia un sistema institucionalizado. En la Biblia, la enseñanza se transmite en el ámbito doméstico mediante la repetición, el diálogo intergeneracional y la práctica de los mandamientos, donde Dios mismo funge como maestro. Ejemplos paradigmáticos son el Shemá y la celebración de Pesaj, que consolidan la transmisión de la memoria colectiva. Tras el exilio y las reformas de Esdras (516 AEC), la educación se transforma en un proceso reflexivo que demanda lectura, escritura e interpretación de la Torá. En el periodo rabínico (70 EC en adelante), la educación se centra en el estudio textual y memorístico de la Torá oral y escrita, con instituciones como sinagogas y academias (yeshivot). El rabino adquiere la figura de maestro-autoridad y se impulsa la universalización del estudio desde los seis años. Se resalta la tensión entre disciplina y flexibilidad, así como la relación maestro-discípulo, concebida como vínculo espiritual superior al biológico.

Metodológicamente, este trabajo presenta una comparación diacrónica (Biblia y período rabínico) con foco en: modalidades pedagógicas (hogar, sinagoga, bet midrash), régimen de autoridad (padres, soferim, rabinos), alfabetización y oralidad, y funciones socio-religiosas de la educación en la formación de identidad.<sup>1</sup>

## ABSTRACT

**T**his paper explores the conceptions of education in the Bible and rabbinic literature, highlighting the transition from an informal, family-centered model to an institutionalized system. In the Bible, teaching is rooted in the home, relying on repetition, intergenerational dialogue, and the practice of commandments, with God Himself as the ultimate teacher. Key examples include the Shema and the celebration of Pesach, which strengthen the transmission of collective memory. Following the Babylonian exile and Ezra's reforms (516 BCE), education shifted toward a reflective process requiring literacy and interpretation of the Torah. In the rabbinic period (from 70 CE onward), education became focused on the textual and mnemonic study of both oral and written Torah, institutionalized in synagogues and academies (yeshivot). Rabbis assumed the role of authoritative teachers, while the universalization of Torah study from the age of six was promoted. The tension between discipline and flexibility, as well as the teacher-disciple relationship—conceived as a spiritual bond surpassing even the biological father-son tie—are underscored.

Methodologically, this study presents a diachronic comparison (Bible and Rabbinic period) focusing on: pedagogical modalities (home, synagogue, bet midrash), authority structures (parents, soferim, rabbis), literacy and orality, and the socio-religious functions of education in identity formation.

<sup>1</sup>Safrai, S. (1976). *Education and the study of Torah*. In S. Safrai & M. Stern (Eds.), *The Jewish people in the first century* (p. 945). Brill.



## INTRODUCCIÓN

### A) LA ÉPOCA BÍBLICA

El objetivo del presente escrito consiste en realizar un recorrido a través de las características de la educación, sus concepciones y actores principales, tanto en la Biblia como en los textos rabínicos. Como primer punto, quisiera resaltar que la Biblia, no se plantea como objetivo central la discusión filosófica, así como tampoco es posible identificar una sistematización en cuanto a educación se refiere<sup>2</sup> y a pesar de lo anterior, la Biblia es un texto plagado de lecciones que la hacen en consecuencia, una herramienta profundamente educativa.

Por tomar un ejemplo, a lo largo del Pentateuco, se pueden encontrar las leyes a través de un recurso narrativo del pasado del pueblo judío, mediante el cual se promueve el diálogo intergeneracional bajo el sistema de las preguntas y las respuestas<sup>3</sup>. Este “currículo de la memoria” articula legalidad y narración: la ley se ancla en relato para generar transmisión intergeneracional performativa, especialmente en contextos rituales<sup>4</sup>.

Es decir, la educación de acuerdo con la Biblia es un asunto familiar e informal basado principalmente en la repetición, que permitirá en determinado momento, tanto el cumplimiento orgánico de los mandamientos, así como la sistematización de las preguntas a realizar por cada generación en cuanto a los significados de dichas narrativas. Aquí, Dios mismo es el maestro. El propósito de la enseñanza es muy claro: conocer las leyes y las reglas para observarlas en la tierra de Israel. (Deuteronomio 4:1)

Como ejemplos de lo anterior, tenemos el Shemá, el cual, se repite diariamente dos veces al día, y constituye el primer texto que le enseñan los padres a sus hijos (Deuteronomio 6:4-9); también la celebración de Pesaj ejemplifica de una manera muy puntual este diálogo intergeneracional y el sistema de las preguntas y las respuestas. Desde la teoría educativa, el Shemá funciona como “dispositivo de habituación” (virtue formation), mientras que la Hagadá de Pesaj<sup>5</sup> por su lado, opera como andamiaje socrático-midráshico (preguntas-respuestas) que convierte la mesa familiar en una especie de aula.<sup>6</sup>

<sup>2</sup> Demsky, A., et al. (2007). Education, Jewish. In M. Berenbaum & F. Skolnik (Eds.), *Encyclopaedia Judaica* (2nd ed., Vol. 6, p. 162). Macmillan Reference USA.

<sup>3</sup> *Ídem.*, (p.164).

<sup>4</sup> Fishbane, M. (1985). *Biblical interpretation in ancient Israel* (p. 14). Oxford University Press.

<sup>5</sup> Morris, N. (1937). *The Jewish school: An introduction to the history of Jewish education* (p. 5). Jewish Education Committee.

<sup>6</sup> Kugel, J. L. (2017). *Ancient Israelite pedagogy and its survival in Second Temple interpretations of scripture*. In K. M. Hogan, M. Goff, & E. Wasserman (Eds.), *Pedagogy in ancient Judaism and early Christianity* (p. 38). SBL Press.

## DESARROLLO

### B) LA ÉPOCA RABÍNICA

Es a partir del año 516 (AEC), a través de los procesos impuestos por Esdras, comienza una nueva manera de enseñar y educar, ya no a través de la transmisión sino de la interpretación y aplicación de las enseñanzas de la Torá, lo cual supuso la necesidad del conocimiento de la escritura y lectura<sup>7</sup>. Esto responde al vacío que se generó como consecuencia del anteriormente mencionado exilio. Es a partir de este momento en que la educación ya no queda solamente en manos de los padres como un acto espontáneo sino, como un acto reflexivo que permite la continuidad de la transmisión hasta lo que implica el segundo período (año 70 aproximadamente) a comparar en este trabajo práctico: el periodo rabínico.

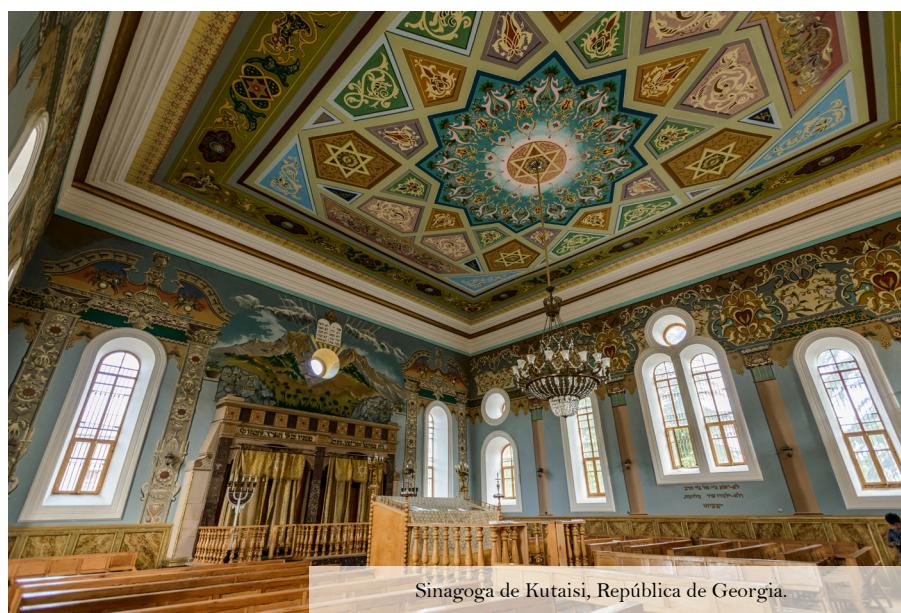
Es importante destacar que este periodo comprende una enorme fase de 500 años aproximadamente por lo que es habitual que se encuentren discrepancias tanto en los valores y las actitudes dependiendo tanto del espacio geográfico como del tiempo en el cual se estudie dicho periodo<sup>8</sup>.

Comienza una etapa de enseñanza en donde el texto se convierte en el centro y objeto del aprendizaje religioso predominantemente en donde la práctica se centró en instituciones como la sinagoga<sup>9</sup> y las casas de estudio, la casa y la escuela. En este caso, el Rabino (*Jajam* o *Jazal*, en algunos casos) no percibía remuneración económica alguna por sus labores de enseñanza tanto de la Torá escrita como las de la transmisión oral ya que, de acuerdo con sus lineamientos, la Torá Oral no debía ser escrita en ninguna circunstancia<sup>10</sup>.

Como consecuencia de la transmisión de boca en boca, se convertía en elemento indispensable la memorización de los textos que permitía a su vez, también ampliar el nivel de profundización tanto en la comprensión como en el análisis de estos.

Dentro del acervo de obras representativas de la Literatura rabínica pueden mencionarse la *Mishna*, así como el *Talmud de Jerusalén o de Babilonia*. También puede encontrarse la *Tosefta* que constituye una extensión de la Mishná dando espacio a todas aquellas interpretaciones que quedaron fuera del texto anteriormente mencionado.

Como característica principal de dicha literatura, podría destacarse el elemento de su naturaleza oral que viene cargada de un valor religioso supremo. Los rabinos consideraban el estudio de la Torá como equivalente al servicio del Templo. (Menajot 110), para otros eruditos no es sólo el equivalente de los servicios del Templo, sino que vuelve dichos servicios innecesarios: Otros rabinos asumieron un punto de vista más balanceado. Todas las opiniones, sin embargo, reconocen el estudio de la Torá como el valor primordial y máximo.



Sinagoga de Kutaisi, República de Georgia.

<sup>7</sup> Demsky, A., et al. (2007). Op. Cit., (p. 163).

<sup>8</sup> Kugel, J. L. (2017). Op Cit., (p. 52).

<sup>9</sup> Morris, N. (1937). Op. Cit., (p. 18).

<sup>10</sup> Hirshman, M. (2009). *The stabilization of rabbinic culture 100 C.E.–350 C.E.* (p. 81). Oxford University Press.

Nathan Morris, nos explica que algunos pasajes talmúdicos incluso hacen referencia al establecimiento de un sistema general y universal de educación judía básica primaria, el más conocido de estos, aparece en el Talmud de Babilonia y relata cómo Yoshua ben Gamla estableció un sistema de educación que comenzó en Jerusalén y luego se extendió a todas las ciudades y pueblos, comenzando desde una edad temprana de 6 o 7 años con el fin de evitar la rebeldía de alumnos adolescentes hacia la autoridad del maestro<sup>11</sup>.

Por ejemplo, se estipula también que el número ideal de alumnos dentro de un grupo debe ser de 25 y si excede los 50, se tendrán que abrir dos grupos; el transporte debe ser accesible a la sinagoga, con el fin de que todos los niños cuenten con la educación básica (Bava Batra 21a);<sup>12</sup> también se encuentra considerada la presencia de los distintos perfiles de alumnos como necesaria ya que cada uno de ellos, cumple con un objetivo distinto dentro del salón de clases-<sup>13</sup>.

Comienza a surgir una decisión de parte de la élite, por dedicarse al estudio de la Torá como una vocación académica y avanzada, en donde existe una relación claramente jerárquica, pero íntima entre el maestro y el estudiante, en donde, la

necesidad de la prevalencia de la tradición oral continúa siendo una prioridad. A consecuencia de este movimiento, surge el establecimiento de academias formales (*yeshivot*) en Babilonia, que continuaron con la formalidad y rigidez anteriormente citada.<sup>14</sup>

### C) SIMILITUDES Y DIFERENCIAS

Con respecto a las similitudes y diferencias entre los ámbitos y contextos educativos anteriormente descritos, podría señalar que en lo que se refiere al concepto de educación, me parece muy interesante que si bien no existe el concepto formalmente explícito en los textos bíblicos, la palabra Torá puede ser traducida como enseñanza o instrucción<sup>15</sup>. Las enseñanzas del Pentateuco no tienen intenciones académicas, sino de una memoria colectiva necesaria para dar sentido al modo de vida que prescribe la Torá para el presente.

También, busca enseñar sobre la relación de Dios con su pueblo y cómo los fracasos en esta relación pueden conducir a la catástrofe y al exilio.<sup>16</sup> Al llegar a los profetas, observamos que su profecía se dirige a las personas de su tiempo. Estos libros fueron incluidos en la Biblia porque se creía que su mensaje religioso y moral era

atemporal. Lo inusual en la Torá es que combina estos dos elementos, como queriendo decir: para entender la ley deben relacionarla con una narrativa y para garantizar la transmisión de la narrativa, debe relacionarse con la práctica.

En lo que concierne a la literatura rabínica, ésta si contempla contextos educativos, tanto formales como informales, destacando la necesidad de memorizar el significado universal, social y religioso del aprendizaje.<sup>17</sup>

Con relación al ideal de la educación, en la Biblia, la enseñanza y el aprendizaje son prácticos, es decir: aprender con el objetivo de cumplir los mandamientos y recordar la historia, a través de las generaciones.<sup>18</sup> Es importante resaltar la búsqueda de generar un hábito en el cumplimiento de dichas lecciones.

En el período rabínico, la educación se encuentra enfocada en el estudio de un texto. Es cuando se desarrolla este sistema y se establece el estudio de la Torá (Talmud Torá), como el valor religioso preeminente, el cual, debía ser accesible para todos y cada uno de los niños de entre 6 y 7 años en adelante. Se destaca también en dicha metodología rabínica el desarrollo de habilidades lectoras de las escrituras y el aprendizaje memorístico de las tradiciones orales que produzcan en algún momento, más no en todos los alumnos, cierta profundidad intelectual.<sup>19</sup>

<sup>11</sup> Morris, N. (1937). *Op. Cit.*, (p. 16).

<sup>12</sup> Hirshman, M. (2009). *Op. Cit.*, (p. 85).

<sup>13</sup> *Idem.* (p. 89).

<sup>14</sup> Demsky, A., et al. (2007). *Op. Cit.*, (p. 171).

<sup>15</sup> Kugel, J. L. (2017). *Op. Cit.*, (p. 59).

<sup>16</sup> *Idem.*, p. 60). SBL Press.

<sup>17</sup> Morris, N. (1937). *Op. Cit.*, (p. 23).

<sup>18</sup> *Idem.*, (p. 26).

<sup>19</sup> Hirshman, M. (2009). *Op. Cit.*, (p. 74).

## D) EL EDUCADOR

El vínculo con el educador es muy distinto en ambos períodos, ya que dentro de la Biblia puede observarse que la educación corría por cuenta de los padres (o quien fuere que estuviera a cargo del niño), como se mencionó anteriormente, no se encuentran contempladas en la Biblia ni las instituciones educativas ni la profesión de maestro.<sup>20</sup> No se basa en un plan de estudio formal, sino en la relación íntima entre padres e hijos: de una generación con la siguiente, a través de la transmisión oral.

En este escenario, el padre otorga “instrucción” (rígido/disciplina), y la madre “enseñanza” (emocional/flexible). A través del libro de Proverbios (13), se puede identificar que se aconseja con respecto a la educación: ser estricto en la etapa inicial, como en el versículo de Proverbios 13:24: “El que detiene el castigo, a su hijo aborrece; Más el que lo ama, desde temprano lo corrige”.<sup>21</sup>

Por el contrario, en la educación talmúdica, se manifiesta una transición de la educación proporcionada por el padre hacia una educación con miras a institucionalizarse y convertirse en una profesión.<sup>22</sup> Rabí significa literalmente “mi maestro”, por lo tanto, es un término para referirse a alguien que tiene autoridad y de quien se debe aprender a través de la imitación y el respeto. Ser maestro de niños era un oficio.<sup>23</sup>

Aberbach comienza describiendo la relación maestro-discípulo como “indistinguible de la de padre e hijo”. Es incluso más que esto. Podemos concebir la preeminencia del estudio de la Torá como un valor, en el sentido de que el maestro es un padre más significativo que el padre biológico. El padre biológico es una casualidad que proporciona vida física, mientras que el maestro es el padre espiritual que proporciona vida espiritual y eterna.<sup>24</sup>

El Rabino, (maestro) tenía a su cargo la educación de los niños, incluso los más pequeños, provocando que entre ellos mismos compartan y contagien dicho conocimiento con el fin de extender el conocimiento de la Torá lo más posible.<sup>25</sup> El perfil del alumno era el de uno activo. Los sabios afirmaron que una persona tímida no puede aprender. Se alentaba al alumno a cuestionar e incluso desafiar al maestro: *Pero no se van de allí hasta que se amen uno al otro...* (Talmud Babli 30b).<sup>26</sup>

Más bien, lo que se sugiere en este texto es un proceso de adaptación, en el que las prácticas pedagógicas van respondiendo a las crisis históricas que marcaron la vida del pueblo judío. La destrucción del Templo y el exilio no anularon el impulso educativo, sino que obligaron a reconfigurarlo: donde anteriormente el hogar, la mesa familiar y la memoria oral sostenían la transmisión, ahora las sinagogas y las casas de estudio asumieron un papel central en la formación comunitaria y educativa.<sup>27</sup>



Asistente con kipá durante una ceremonia religiosa.

## DISCUSIÓN

Al llegar a este punto, resulta indispensable detenernos en la discusión sobre lo anteriormente expuesto. Si bien la educación bíblica se articula fundamentalmente en el ámbito doméstico y ritual, y la rabínica en el espacio textual e institucional, no es posible entenderlas o incluso plantearlas como realidades opuestas ni desconectadas.

<sup>20</sup> Morris, N. (1937). Op. Cit., (p. 24).

<sup>21</sup> Demsky, A., et al. (2007). Op. Cit., (p. 165).

<sup>22</sup> Morris, N. (1937). Op. Cit., (p. 42).

<sup>23</sup> Hirshman, M. (2009). Op. Cit., (p. 94).

<sup>24</sup> Aberbach, M. (1975). *The relations between master and disciple in the Talmudic age*. In H. Z. Dimitrovsky (Ed.), *Exploring the Talmud: Vol. 1. Education* (p. 28). Department for Torah Education and Culture.

<sup>25</sup> Demsky, A., et al. (2007). Op. Cit., (p. 171).

<sup>26</sup> Aberbach, M. (1975). Op. Cit., (p. 210).

<sup>27</sup> Halbertal, M. (1997). *People of the Book: Canon, meaning, and authority* p. 63). Harvard University Press.



Esta migración de lo doméstico a lo institucional, vino acompañado de un cambio profundo en la noción de autoridad. Mientras que en el mundo bíblico la figura del padre y la referencia directa a la divinidad, ocupaban el centro del proceso educativo, en la época rabínica ese lugar lo asumió el maestro. El rabino no solo transmitía conocimiento, sino que encarnaba una legitimidad espiritual, convirtiéndose en una figura capaz de sustituir al padre biológico en la transmisión de valores y de sabiduría. De ahí que el estudio llegara a considerarse un acto de culto, sustituto del sacrificio y vehículo de santificación en la vida judía.<sup>28</sup>

También en el ámbito educativo observamos continuidades y novedades. La oralidad, que había sido el soporte fundamental en el período bíblico, no desapareció con la irrupción de la escritura; por el contrario, se mantuvo como forma privilegiada de enseñanza. Las fórmulas memorizables, los dichos y las secuencias repetitivas, garantizaron la preservación del saber, incluso en contextos de baja alfabetización. La escritura fijó esos contenidos, pero no reemplazó a la tradición oral, que seguía siendo el corazón del aprendizaje.<sup>29</sup>

Dentro de este contexto, no resulta sorprendente que los rabinos propusieron

un rollo de la Torá (Sefer Torá) es el objeto ritual más sagrado en el judaísmo. Contiene los cinco primeros libros de la Biblia hebrea (el Pentateuco): Génesis, Éxodo, Levítico, Números y Deuteronomio. Estos libros son considerados las leyes y enseñanzas de Dios reveladas a Moisés en el Monte Sinaí.

un sistema educativo cada vez más incluyente. El célebre pasaje atribuido a Yehoshua ben Gamla, que estipula edades de ingreso, número máximo de alumnos por clase y accesibilidad de las escuelas, puede leerse como el germen de una política pública en miniatura, orientada a asegurar que ningún niño quedara excluido de la instrucción básica. Con ello, la educación dejó de ser un privilegio de las élites y se proyectó como un ideal comunitario, aun cuando las diferencias de género y de estatus social no se eliminaron por completo.<sup>30</sup>

Ante lo anteriormente expuesto, lo que se puede identificar es un tejido educativo complejo y dinámico, en el que el hogar, la sinagoga y la academia no fungían ya como comportamientos aislados, sino como espacios complementarios. La memoria ritual del hogar se reforzaba en la sinagoga, a través de la lectura pública y el sermón, mientras que la academia profundizaba en la argumentación y el análisis del texto.

Este “triple abordaje” pedagógico garantizó que la tradición se preservara, se reinterpretara y se transmitiera, incluso en contextos de adversidad y dispersión. Más que un quiebre, la historia de la educación judía en estos períodos, nos muestra un proceso de continuidad adaptativa, donde cada cambio aseguró que el estudio y la memoria permanecieran en el centro de la identidad del pueblo judío.

<sup>28</sup> Aberbach, M. (1975). Op. Cit., (p. 43).

<sup>29</sup> Rubenstein, J. L. (2003). *The culture of the Babylonian Talmud* (pp. 118). Johns Hopkins University Press.

<sup>30</sup> Morris, N. (1937). Op. Cit., (p. 18).

<sup>31</sup> Cohen, S. J. D. (2006). *From the Maccabees to the Mishnah* (2nd ed., p. 137). Wm. B. Eerdmans.

## CONCLUSIONES

El recorrido, desde la época bíblica hasta el período rabínico, nos permite reconocer una continuidad esencial en el proyecto educativo judío: la preservación de la memoria y la transmisión de la identidad. A pesar de que las formas se modificaron de manera significativa (del ámbito doméstico y ritual, hacia el textual e institucional), el objetivo se mantuvo firme. La educación, ya fuera a través del Shemá repetido cada día o del estudio sistemático, buscaba garantizar que cada generación se reconociera parte de una historia común y de una alianza viva con Dios.<sup>31</sup>

En este proceso, la figura del maestro adquirió un lugar central. El rabino, más que un transmisor de contenidos se convirtió en guía espiritual y modelo de autoridad. En su relación con los discípulos, se generó un vínculo que trascendía lo biológico: el maestro era, en palabras de la tradición, el verdadero padre espiritual. De esta manera, la educación dejó de depender exclusivamente del hogar y se institucionalizó en espacios que, como la sinagoga y el bet midrash, ofrecieron una nueva arquitectura pedagógica donde la enseñanza podía florecer incluso en ausencia del Templo.<sup>32</sup>

A su vez, la pedagogía rabínica introdujo una dinámica innovadora: el desacuerdo como forma de aprendizaje. Las discusiones, lejos de ser vistas como amenazas a la unidad, fueron entendidas como expresiones legítimas de un proceso interpretativo que fortalecía la tradición. Este desacuerdo, modeló generaciones enteras de estudiantes en el arte de la argumentación responsable. (Majloket). Así, la multiplicidad de voces no debilitó la cohesión, sino que la enriqueció y la volvió más resiliente frente a los desafíos.<sup>33</sup>

La educación judía antigua se presenta como un entramado complejo en el que el rito, la palabra y el texto se combinaron para asegurar la transmisión del conocimiento y la continuidad del pueblo. Gracias a este equilibrio entre tradición y adaptabilidad, el sistema educativo judío pudo superar las crisis, reinventarse y proyectarse hacia el futuro.

Esa capacidad de transformar la adversidad en oportunidad, constituye quizás la enseñanza más perdurable de esta historia: que la educación, entendida como memoria activa, es al mismo tiempo el pilar de la identidad y el motor de su renovación.<sup>34</sup>

<sup>31</sup> Cohen, S. J. D. (2006). *From the Maccabees to the Mishnah* (2nd ed., p. 137). Wm. B. Eerdmans.

<sup>32</sup> Levine, L. I. (2000). *The ancient synagogue: The first thousand years* (p. 119). Yale University Press.

<sup>33</sup> Hirshman, M. (2009). Op. Cit., (p. 83).

<sup>34</sup> Fraade, S. D. (1991). *From tradition to commentary: Torah and its interpretation in the Midrash Sifre to Deuteronomy* (p. 29). State University of New York Press.

## REFERENCIAS

- Aberbach, M. (1975). *The relations between master and disciple in the Talmudic age*. In H. Z. Hirschberg (Ed.), *Studies in Talmudic literature*. Jerusalem Academic Press.
- Dimitrovsky (Ed.), *Exploring the Talmud: Vol. 1. Education* (pp. 25–47). Department for Torah Education and Culture.
- Cohen, S. J. D. (2006). *From the Maccabees to the Mishnah* (2nd ed.). Wm. B. Eerdmans.
- Demsky, A., Berenbaum, M., & Skolnik, F. (2007). Education, Jewish. In M. Berenbaum & F. Skolnik (Eds.), *Encyclopaedia Judaica* (2nd ed., Vol. 6, pp. 379–412). Macmillan Reference USA.
- Fishbane, M. (1985). *Biblical interpretation in ancient Israel*. Oxford University Press.
- Fraade, S. D. (1991). *From tradition to commentary: Torah and its interpretation in the Midrash Sifre to Deuteronomy*. State University of New York Press.
- Halbertal, M. (1997). *People of the book: Canon, meaning, and authority*. Harvard University Press.
- Hezser, C. (2001). *Jewish literacy in Roman Palestine*. Mohr Siebeck.
- Hirshman, M. (2009). *The stabilization of rabbinic culture, 100 C.E.–350 C.E.* Oxford University Press.
- Kanarfogel, E. (1992). *Jewish education and society in the High Middle Ages*. Wayne State University Press.
- Kugel, J. L. (2017). Ancient Israelite pedagogy and its survival in Second Temple interpretations of scripture. In K. M. Hogan, M. Goff, & E. Wasserman (Eds.), *Pedagogy in ancient Judaism and early Christianity* (pp. 35–60). SBL Press.
- Levine, L. I. (2000). *The ancient synagogue: The first thousand years*. Yale University Press.
- Morris, N. (1937). *The Jewish school: An introduction to the history of Jewish education*. Jewish Education Committee.
- Rubenstein, J. L. (2003). *The culture of the Babylonian Talmud*. Johns Hopkins University Press.
- Safrai, S. (1976). Education and the study of Torah. In S. Safrai & M. Stern (Eds.), *The Jewish people in the first century* (pp. 945–970). Brill.
- Schwartz, S. (2001). *Imperialism and Jewish society, 200 B.C.E. to 640 C.E.* Princeton University Press.



# Vuelta a “El reparador” de Bernard Malamud

# Vuelta a “El reparador” de Bernard Malamud

**Luis Bugarini**

Maestro en Estudios Judaicos por la Universidad Hebraica de México  
Hizo estudios de Lengua y Literaturas Hispánicas en la Universidad Nacional Autónoma de México

**Palabras clave:** identidad, modernidad, literatura contemporánea, crítica literaria, reseña.

**Keywords:** identity, modernity, contemporary literature, literary criticism, review.

## RESUMEN

**E**l autor hace una relectura de *El reparador* de Bernard Malamud en la que se da cuenta de la actualidad de su planteamiento argumental, y de su modernidad literaria en el contexto de la narrativa del siglo XX. La identidad judía es central en la novela, así como en el universo narrativo creado por Malamud.

## ABSTRACT

**T**he author goes back to Bernard Malamud's *The Fixer*, highlighting the relevance of its plot and its literary modernity in the context of 20th-century narrative. Jewish identity is central to the novel, as well as to the narrative universe created by Malamud.

## INTRODUCCIÓN

**L**a identidad judía no es asunto que se resuelva fácil. Se han elaborado las hipótesis más eruditas, a un lado de las menos fáciles de probar para confeccionar una explicación que logre el asentimiento general. Pero cuando se hace referencia a quién es (o no es) un “escritor judío”, el asunto se complejiza de manera exponencial. En sus límites difusos (¿una religión o una civilización?), el judaísmo tiene las habilidades suficientes para evadirse casi de cualquier definición que intente constreñir sus alcances. De ahí, quizás, su vigor y capacidad para crear valores culturales en la sociedad para la que encuentra las condiciones necesarias para su florecimiento y desarrollo. Así lo han probado a lo largo de la historia, tal como ahora mismo la sociedad norteamericana se beneficia con sus permanentes aportaciones.

Adam Kirsch, uno de los críticos literarios judíos norteamericanos más interesantes de las últimas décadas, perfila la referida contrariedad de la siguiente forma: “la literatura judía es lo que sucede cada que un escritor trata de hacerse un lugar por sí mismo en ese antiguo linaje”<sup>1</sup>. Esto es, en primer término, debe tenerse un conocimiento mínimo de la tradición para saber lo que implica formar parte de ella, y en un acto posterior a ello, poner las energías en crear objetos estéticos y literarios con los cuales contribuir a su engrandecimiento.

<sup>1</sup> Kirsch, A. (2019). *Who wants to be a Jewish writer? And other essays*. Yale University Press.

## DESARROLLO

Bernard Malamud (1914-1986) fue un escritor judío por los cuatro costados. A diferencia de Philip Roth, por ejemplo, que a ratos trastabilló con su condición de judío norteamericano en entrevistas al autodenominarse “escritor norteamericano de ascendencia judía”, o términos similares, Malamud es transparente en su condición. Eso importa porque ser judío en sí mismo, ya es una forma de vivir dentro de una novela. Han sido tantos los vericuetos, las formas tradicionales de no-adaptación a la sociedad general y los relatos del pasado, que no hace falta crear demasiada materia novelística para arrojarse a la creación literaria. Declararse un “escritor judío”, sin embargo, limita tu audiencia y habrá quien prefiera no allegarse de temáticas judaicas, sea por prejuicios antisemitas o porque elige celebrar la belleza del mundo sin cortapisas teológicas o históricas. El destino del escritor, no obstante, parece sellado por su historia y no tener demasiado espacio para perfilar una geografía que pueda ganar el asentimiento general. Adam Kirsch da un paso adelante y enuncia la paradoja que se asoma en los siguientes términos: “[...] la negación del escritor norteamericano de su condición judía, puede ser considerada como un acto judío expresivamente profundo”<sup>2</sup>. Lo cual nos devuelve a la idea de Isaac Deutscher sobre el judío no-judío, aquel que lo es, pero en un sentido invertido.

*El reparador* se publicó cuando Malamud pasaba de los cincuenta años. Fue su cuarta entrega novelística en una carrera que no fue más allá de las diez novelas. Al revisar su bibliografía, quizá fue más cuentista que novelista, aunque una historia como la que se relata en *El reparador*, exige un aliento pausado y un dominio de la técnica narrativa: el uso adecuado de la voz, el cambio sutil de los planos, la técnica dialogal ejecutada con maestría y, en general, el conjunto de estrategias que utiliza un narrador para mantener la atención del lector por espacio de cientos de páginas. A Malamud le preocupó el judaísmo hasta el punto de convertirlo en la llave de cristal que puede abrir su universo novelístico. Su proyecto escritural se encuentra cifrado sobre los códigos del judaísmo tradicional, lo cual no deja de ser una singularidad al haberse señalado como agnóstico. No obstante, el sistema de símbolos creado por la religión judía, los grandes episodios de sobrevivencia bajo regímenes tiránicos y la capacidad que tiene cada uno de sus miembros para destacar en diferentes ámbitos, transforma estos elementos en un imán difícil de resistir.

La historia que se relata en *El reparador* es la siguiente: un judío llamado Yakob Shepsovich Bok viaja de su pueblo a Kiev con ánimo de mejorar su condición y, de ser posible, emigrar a los Estados Unidos, por entonces la tierra de la gran promesa debido a la

<sup>2</sup> (Kirsch, 2019, p. 18)

intensificación de los pogromos en Rusia. Estamos en la Rusia zarista en los años previos a la Revolución de octubre, lo cual es relevante debido al cierre de la novela y a que en los años previos a los hechos, se publicaron los Protocolos de los Sabios de Sión (1902), con lo que el antisemitismo ruso alcanzó hitos de gran preocupación para las sociedades judías debido al coste en vidas y bienes materiales. No estaba lejos el momento en que sería difícil vivir en el shtetl, sin que cada cierto tiempo se vivieran actos de violencia en contra de los comercios y las personas judías.

La estructura de la novela es lineal, sin innovaciones formales, porque lo que importa es dar cuenta de los hechos que padece Yakob Bok por el hecho de ser judío. Éste, con ánimo de mejorar, se contrata con un individuo no-judío en la sociedad general, y debido a circunstancias, omite decir que él lo es. Primer error de consecuencias graves, porque los judíos eran mal recibidos en Rusia. Circunstancias de la novela motivan que revele su identidad y, de manera paralela, se encuentra un niño al parecer ultimado en un "asesinato ritual" atribuido a los judíos, con el fin de hacerle una extracción de sangre y con ello hacer el matzá. A partir de entonces inicia una ordalía de dos años de encierro (al menos), en la que de forma kafkiana el protagonista ignora cuál será su destino, o si es que tendrá uno. Malamud hace un uso pertinente de las lecciones de la novela policial, y dosifica al lector las pistas que lo mantendrán atento de la lectura.

Durante su periodo de encierro, Yakob Bok se verá envuelto en



Imagen ilustrativa

rencillas, controversias y hasta conspiraciones. La negrura de sus días parece no tener final. Se deteriora su salud y el proceso judicial (en realidad una detención irregular), no avanza hacia ningún lugar. Está solo en el mundo. No importa que pregunte y se muestre atento de las autoridades: todos lo desprecian por su condición y no dudan que llevó a cabo el asesinato ritual. Decenas de veces le acercan confesiones escritas para su firma, todos desean que se declare culpable. Lo matan de hambre, de sed, de cansancio. Todos se confabulan para lograr romper su voluntad. No lo logran.

El reparador es un inmejorable retrato de los prejuicios de la época: le preguntan si es devoto de Spinoza, que declaró que Dios es la naturaleza; si es socialista o anarquista y conspira contra el Zar; si odia a Jesucristo y él mismo celebra su muerte a manos de sus compatriotas; si puede leer y aún memorizar fragmentos del Nuevo Testamento; si se mezcló en la sociedad general con un fin más allá del declarado, y una serie interminable de sinsentidos que engrosan el expediente judicial con la suma de todos los lugares comunes a ser utilizados en su contra.

## DISCUSIÓN

Malamud utiliza las páginas de la novela para hacer una mirada retrospectiva a esa Rusia de los años anteriores a la Revolución de 1917. Era una Rusia ignorante, agrícola y dividida entre pobres y ricos de manera infamante. El abismo social era insalvable y a su preservación colaboraba la iglesia y el ejército. Los judíos, por su parte, no hallaban lugar ni en un lado, ni en otro, ya que no les permitían ejercer la mayoría de los oficios o practicar las profesiones liberales. La usura, por su parte, comenzó a ser vista como una actividad propia de su identidad, moralmente reprochable. No era difícil que el ruso promedio, alcohólico y peleón, temeroso de Dios y a un tiempo descreído, cayera preso de los prejuicios antisemitas y cada que se organizaba un pogromo, saliera a la calle con palos y piedras a defender el reinado de Jesucristo en la Tierra y el legado de la Gran Rusia, encarnada en el Zar.

Malamud es hábil para dosificar los episodios de miseria que vivirá Yakob Bok. En algún momento de la lectura de la novela, el lector presiente que podría convertirse en un mártir o en un santo. Nadie podría tolerar tal cantidad de dolor en su carne, tanto padecer en su psique. Las fuerzas menguan y a una golpiza seguirá otra y así de manera interminable. En algún punto, por supuesto, sus adversarios le ofrecen la conversión, lo que le permitiría ser juzgado como cristiano y, en consecuencia, la pena sería menor. Pero él se niega y se agarra con todas sus fuerzas a la fe de sus antepasados.

De manera inesperada, en las últimas páginas de la novela, Malamud rompe el trazo realista de la historia y transforma el cierre de *El reparador* en un diálogo parabólico con el Zar; en una metáfora desorbitada del papel de los judíos en la Revolución de 1917, de la cual está probada que tuvo un alto componente de participación judía. Malamud elige no vengar el oprobio individual de Yakob Bok, a través de una salida estelar o mediante un *deus ex machina*, sino que lo convierte en un vengador colectivo que se levanta contra la opresión rusa. El inesperado rompimiento estilístico puede tomar por sorpresa a los lectores, que esperan un motín de judíos para liberarlo, un cambio súbito de condiciones en la política zarista o pruebas que acrediten su inocencia... nada de eso sucede en las últimas páginas. *El reparador* transmuta su condición y alza el vuelo hasta quedar en un plano

simbólico en el que Yakob Bok encarna el anhelo de justicia, no sólo del pueblo judío, sino del ruso, sujeto a las condiciones intolerables de pobreza y degradación con el zarismo. Y en lo alto, dialoga con la máxima autoridad de la época sobre cuál podría ser el destino de la nación.

La literatura de los pueblos puede funcionar como una forma de registro para la expresión de la belleza o la identidad. Asimismo, como un modo de fotografiar en el tiempo los usos y costumbres de una sociedad en permanente mutación. La historia de *El reparador* recuerda a Scholem Aleijem (1859-1916) en su calidad de testigo de un cambio radical en la sociedad judía de su tiempo, pues era la época en la que el antisemitismo se recrudece en Rusia y Polonia y ello vuelve necesario hacer las maletas para dejar atrás los pogromos y otras acciones violentas en contra de la minoría judía. A un lado de eso, en el ámbito cultural, contribuye a la canonización del yiddish como una forma válida de expresión literaria.

En *América* también es el relato de viaje, pero ahora de un grupo de judíos de Rusia a los Estados Unidos. Era el viaje que anhelaba Yakob Bok. Es fácil que una peripécia de esa naturaleza alcance una dimensión épica debido a los múltiples obstáculos que debieron afrontarse. Sin embargo, el talento de Aleijem transforma los hechos crudos en un marco cultural de referencia para asomarse a la idiosincrasia de la época y a las expectativas que se levantaron con la posibilidad de arraigarse en otra tierra. Los Estados Unidos no fueron una luminosa opción para los judíos de Europa oriental, sino también para italianos e irlandeses que se aventuraron con el anhelo de hallar fortuna en el sitio de la tierra y la libertad. Pese a ello, la novela es difícil de encontrar en las librerías y es fácil suponer que apenas es leída fuera de los ámbitos judíos.



Imagen ilustrativa



Imagen ilustrativa

## CONCLUSIONES

Si bien, a ratos es de lectura difícil por las múltiples referencias a los usos del judaísmo de aquella zona, la mayor parte de sus páginas avanza con una sutileza y un agrado que se ha vuelto infrecuente en la literatura actual. El desfile de personajes es colorido y cada uno de ellos aporta una mirada a lo que sucede y por qué sucede. Los judíos se han vuelto expertos en preguntarse a sí mismos el sentido de lo que viven, y un viaje transoceánico es una ocasión sin igual para que cada miembro de la tripulación relate su historia o haga un comentario que permita a los lectores imaginar su trayectoria vital. “La vida es tan buena en América, porque todo se lo traen a uno a su casa, y todo se lo dan a pagar a plazos”<sup>3</sup>, explica uno de los personajes.

El relato genera interés tanto desde la parte de la historia judía, como desde la parte que registra las oscilaciones de la historia de los Estados Unidos.

El judaísmo, pese a ser bajo en términos numéricos, se mantiene como una fuerza centrífuga de poder cultural e influencia en el ámbito americano. Entender cómo sucedió la inmigración judía a la nación americana, implica responder a preguntas nada fáciles sobre la composición e identidad de la vida social de ese país. En América, es una pieza significativa del puzzle que aporta a la modernidad un hito cultural que se mantiene como una interrogante por resolver concerniente a la identidad. El reparador, por su parte, es una estampa de época que permite a sus lectores calibrar el tamaño del horror cuando el antisemitismo vuelve a las calles. Nadie se encuentra seguro cuando sucede. Bernard Malamud atinó narrativamente en la descripción del miedo, sin caer en la caricatura y sin falsear los hechos de la historia.

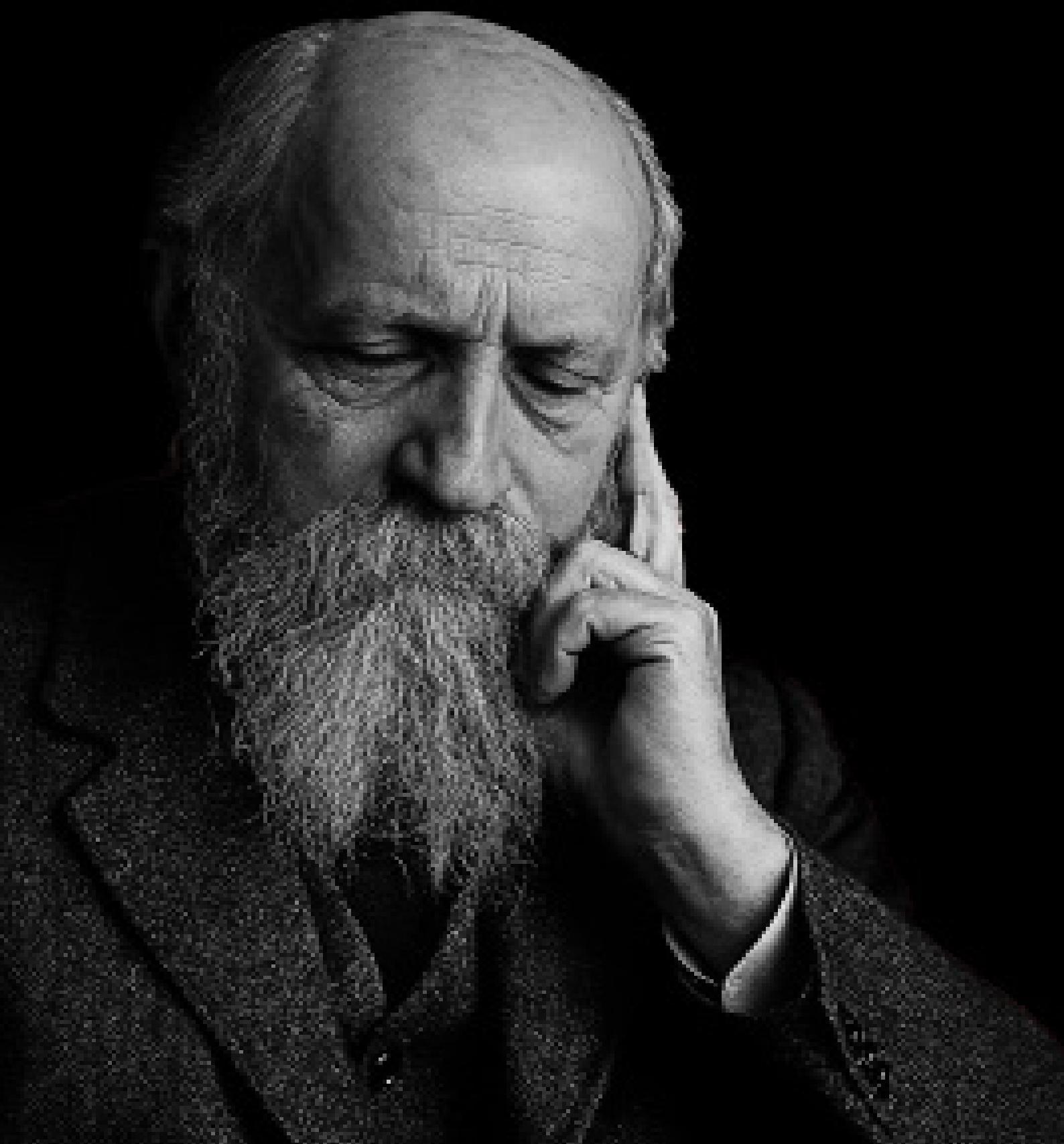
## REFERENCIAS

- Aleijem, S. (1988). *En América*. Ediciones Raíces.
- Kirsch, A. (2019). *Who wants to be a Jewish writer? And other essays*. Yale University Press.
- Malamud, B. (2007). *El reparador* [The Fixer]. Sexto Piso.

<sup>3</sup>(Kirsch, 2019, p. 197)

# LA ALTERIDAD RECONCILIADA:

**Martin Buber y la reconstrucción del vínculo  
judeo-cristiano contemporáneo**



# LA ALTERIDAD RECONCILIADA:

***Martin Buber y la reconstrucción del vínculo judeo-cristiano contemporáneo***

**Braulio Rojas Aranda**

Teólogo y Maestro en Estudios Judaicos por la Universidad Hebraica

**Palabras clave:** Martin Buber, Jesús judío, Shaúl de Tarsos, judeo-cristiano, antijudaísmo, hermandad, identidad, comunión, alteridad.

**Keywords:** Martin Buber, jewish Jesus, Saul of Tarsus, judeo-christian, anti-judaism, brotherhood, identity, communion, otherness.

## RESUMEN

**E**n este artículo abordaremos cómo el filósofo judío Martin Buber reafirma la reivindicación de Jesús de Nazaret como judío, y cómo tal perspectiva puede aportar valor al diálogo judeo-cristiano contemporáneo. Se lleva a cabo un análisis del contexto histórico del antijudaísmo cristiano, destacando la necesidad de reconocer el origen judío de Jesús –y de Shaúl de Tarsos– como una exhortación para desmantelar las preconcepciones antijudías arraigadas en la teología y cultura cristianas. Mediante el análisis de las principales obras de Buber, “Dos tipos de fe” y “Yo y Tú”, se examina su perspectiva filosófica del diálogo Yo-Tú y sus propuestas para una reconciliación entre las religiones. La reflexión teológico-ética resultante, destaca que la aceptación del judaísmo de Jesús y Pablo no solo corrigen errores históricos, sino que también fomenta una auténtica hermandad religiosa, capaz de superar barreras milenarias entre judíos y cristianos. Los principios contemporáneos que enmarca el legado de Buber ayudan a desmantelar prejuicios y promover un encuentro fundamentado en el respeto mutuo y la búsqueda colectiva de Dios.

## ABSTRACT

This article explores how the Jewish philosopher Martin Buber reaffirms the claim of Jesus of Nazareth as a Jew and how such a perspective can contribute to contemporary Jewish–Christian dialogue. It examines the historical context of Christian anti-Judaism, emphasizing the need to recognize the Jewish origins of both Jesus and Paul (Shaul of Tarsus) as a call to dismantle deeply rooted anti-Jewish preconceptions within Christian theology and culture. Through an analysis of Buber's main works, “Two Types of Faith” and “I and Thou”, his philosophical perspective on the I–Thou dialogue is considered, along with his proposals for reconciliation between religions. The resulting theological-ethical reflection highlights that the acknowledgment of the Jewish identity of Jesus and Paul not only corrects historical misconceptions but also fosters genuine religious fraternity, capable of overcoming millenary barriers between Jews and Christians. Buber's legacy provides contemporary principles that contribute to dismantling prejudice and to promoting an encounter grounded in mutual respect and the collective search for God.

## INTRODUCCIÓN

Los estudios actuales sobre el cristianismo primitivo, dentro de su contexto socio-religioso del Segundo Templo, han resurgido en el último siglo como una necesidad histórica y teológica para curar las relaciones entre cristianos y judíos. Este renacimiento desde la investigación académica, no solo ha propiciado la reinterpretación de la matriz judía de las figuras fundacionales como Jesús de Nazaret y Shaúl de Tarso (Pablo), sino que también ha desafiado siglos de malinterpretaciones teológicas, redefiniendo las tensiones entre Ley y Gracia, Sinagoga e Iglesia, en sus contextos originales. Esta perspectiva multidisciplinaria que abarca elementos históricos, arqueológicos, filológicos y hermenéuticos, ha abierto vías de reconciliación, al reconocer en el judaísmo del primer siglo, una vinculación de creencias y esperanzas mesiánicas comunes, que permiten restablecer un diálogo honesto entre ambas religiones hermanas que han caminado separadas durante siglos.

Los académicos judíos contemporáneos, tales como Daniel Boyarin, David Novak o Alon Goshen-Gottstein, han abierto el diálogo judeo-cristiano a través de dos grandes vías: 1) la reivindicación de categorías teológicas comunes y 2) la formulación de modelos de relación en los que la diferencia no niega el reconocimiento del otro. Sus estudios han tratado de comprender a Jesús, a Shaúl y al cristianismo en su contexto judío. Así, nuevos caminos se abren para



Imagen ilustrativa

una hermenéutica del respeto, la responsabilidad histórica y la esperanza escatológica colectiva.

Pero este diálogo, que para algunos puede parecer innovador o moderno, lo cierto es que en realidad ha sido objeto de investigación durante décadas en el ámbito de los estudios judaicos, siendo Martín Buber, filósofo judío, uno de los principales promotores de este diálogo, desde principios del siglo XX. Su propuesta –basada en el reencuentro espiritual– no se fundamentó en la conversión ni en la conciliación doctrinal entre judaísmo y cristianismo, sino en el profundo reconocimiento de la *alteridad sagrada del otro*<sup>1</sup>, entendido desde su perspectiva relacional del Yo-Tú.

En la actualidad, la necesidad de este diálogo interreligioso se ha vuelto de gran urgencia debido a que, durante siglos, la identidad judía de Jesús fue minimizada, reinterpretada e incluso negada por buena parte de la teología cristiana tradicional, que no solo ha distorsionado la comprensión histórica de los orígenes del cristianismo, sino que también agudizó el cisma entre ambas religiones, alimentando, de forma directa o indirecta, diversas manifestaciones de antijudaísmo.

En este artículo analizaremos primeramente la problemática histórica del antijudaísmo cristiano, para después introducirnos en el enfoque filosófico y religioso de Buber, especialmente en su concepto del diálogo Yo-Tú y su distinción entre dos modalidades de fe. A partir de ese punto, se abordará la interpretación de Buber de la figura de Jesús, colocando a la par la de Shaúl de Tarso, desde una perspectiva judía, cuestionando las desviaciones teológicas que separaron al cristianismo de sus orígenes hebreos. Finalmente, expondremos las sugerencias de Buber para una reconciliación interreligiosa, llamando a la alteridad como medio de unión.

<sup>1</sup> La alteridad sagrada del otro, postulada por Emmanuel Levinas, plantea que la relación con el otro es un encuentro ético originario —cara a cara— en el que el rostro del otro (el extranjero, el huérfano, la viuda) interpela al yo, exigiendo una respuesta ética basada en la responsabilidad, el respeto y el desinterés, más que en la proyección o imposición de la propia identidad. En el diálogo judeo-cristiano, esta idea levinasiana implica superar siglos de prejuicios teológicos, y descubrir en el otro no una amenaza doctrinal, sino una presencia que demanda ser escuchada, comprendida y acogida en su diferencia; capaz de reparar vínculos fracturados por la historia y de abrir caminos hacia una convivencia basada en la dignidad mutua, en: Levinas, E. (1978). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sigüeme.

El propósito es exponer, con rigurosidad académica, –y fundamentándonos en las obras *Dos tipos de fe* (1950) y *Yo y Tú* (1923) de Buber– cómo el reconocimiento de Jesús como judío, proporciona respuestas contemporáneas al diálogo judeo-cristiano. Esto constituiría un paso imprescindible para la erradicación de mitos teológicos antijudíos antiguos, la construcción de un respeto mutuo y la colaboración en la materialización de la “causa de Dios”, una causa común que supera dogmas específicos, tal como lo expresa Buber en sus obras.



## DESARROLLO

### EL ANTIJUDAÍSMO HISTÓRICO Y LA FIGURA JUDÍA DE JESÚS

Para poder comprender la relevancia del planteamiento de Buber, debemos situarnos en la historia del antijudaísmo cristiano. Desde los primeros siglos, la Iglesia primitiva –formada principalmente por judíos que creían en el mesianismo de Jesús– fue marcando distancia, voluntaria y forzadamente, frente al judaísmo que no aceptaba a Jesús como Mesías (Jaffé, 2007). Aunque los primeros cristianos fueron judíos y se sintieron auténticamente tales, es decir, no veían su fe en Jesús como una religión distinta, con el tiempo se desarrolló una ruptura, denominada “la separación de los caminos”<sup>2</sup>, y con un judeo-cristianismo más helenizado, se desarrolló una teología de la sustitución: el ya naciente cristianismo se proclamó el Nuevo Israel y se tildó de ciegos a los judíos por no reconocer a Jesús. La negativa judía de no reconocer al Mesías se consideró obstinación o dureza de corazón. De ahí vino la acusación de deicidio: la noción de que los judíos, al rechazar y entregar a Cristo, se hicieron culpables de la muerte de Dios. Este mito teológico del “pueblo deicida”, combinado con interpretaciones fuera de contexto del Nuevo Testamento que atribuían la crucifixión a “los judíos”, alimentó siglos de hostilidad (Botella, 2017).

Tal antijudaísmo doctrinal legitimó en la cristiandad distintas formas de prejuicio y violencia: desde las controversias de los Padres de la Iglesia contra la “ceguera” de la Sinagoga (Deshner, 1990), pasando por la discriminación social y los pogromos y expulsiones medievales (Suárez, 2012), hasta los ecos culturales que nutrieron el antisemitismo contemporáneo. La misma liturgia cristiana conservó hasta el siglo XX oraciones que calificaban de pérpidos o renegados a los judíos (por ejemplo, en la antigua oración del Viernes Santo: “*Oremus pro perfidis Judaeis*”). Estas actitudes no fueron simples manifestaciones retóricas, sino que ayudaron a fijar en la mente occidental la imagen del judío como un obstinado enemigo de Cristo. Como ha reconocido la historiografía posterior, durante siglos, la iconografía cristiana personificó a la

<sup>2</sup> Término acuñado por J. Parkes en 1934. Este proceso de alejamiento se desarrolló a lo largo de los siglos I, II y III e.c., culminando en una ruptura definitiva y la aparición de dos identidades religiosas distintas.

Sinagoga con los ojos vendados, como “ciega que no ve ni quiere ver la verdad del cristianismo” (Uriel, 2011). Esta tradición pedagógica de la enseñanza del desprecio (*l'enseignement du mépris*), según el historiador Jules Isaac (1966), forjó la piedra angular cultural que, en su manifestación secularizada y racial, culminó en el antisemitismo acérrimo del siglo XX.

Fue hasta la Shoá que la conciencia cristiana fue sacudida desde sus cimientos, llevando a muchos líderes a reflexionar sobre la responsabilidad religiosa en ese odio ancestral. Esta tragedia reveló el grado en que determinadas interpretaciones teológicas, mantenidas durante siglos, habían contribuido en alimentar el antisemitismo cultural y político en Occidente (Klenicki & Fisher, 2005). En la Iglesia católica, por ejemplo, el Papa Juan XXIII y el Concilio Vaticano II (1962-65) asumieron una autocrítica histórica: la declaración *Nostra Aetate*<sup>3</sup> (1965) –que, por cierto, este 2025 cumple 60 años– puso fin oficialmente a la acusación de pueblo deicida contra los judíos y condenó explícitamente el antisemitismo como incompatible con la fe cristiana.

No así, lamentablemente, en buena parte del protestantismo histórico, cuyo proceso de revisión teológica no avanzó con igual contundencia ni amplitud que el catolicismo. Si bien algunas denominaciones adoptaron una postura más abierta al diálogo y al reconocimiento del judaísmo –como se observa en los esfuerzos de Karl Barth o

Dietrich Bonhoeffer<sup>4</sup> –, otras mantuvieron, de forma explícita o implícita, viejos prejuicios doctrinales, como la teología del reemplazo o lecturas supersesionistas, obstaculizando así una reconciliación sincera con el pueblo judío (Soulé, 1996).

Por ello es relevante en nuestros días, abordar el fundamento teológico de los prejuicios, principalmente, reevaluando la figura de Jesús y de las primeras generaciones cristianas dentro de su contexto judaico. Es en este punto donde la contribución de Martin Buber resulta relevante, pues desde su perspectiva judía, instó a los cristianos a reencontrarse con Jesús como parte de Israel, no como adversario de éste. Como se examinará más adelante, Buber argumenta que los cristianos solo podrán eliminar los vestigios de antijudaísmo teológico que todavía perduran, si aceptan plenamente a Jesús como judío.

## EL ENCUENTRO FILOSÓFICO-RELIGIOSO DE MARTÍN BUBER

Martin Buber, en la relación Yo-Tú, afirma que la existencia humana auténtica es dialógica, es decir, se realiza en el encuentro vivo con el Tú de Dios (la relación con el “Tú originario” funda la realidad del Yo); por tanto, “el objetivo de la relación es su propio ser, o sea: el contacto con el Tú. Pues en el contacto con cada Tú, nos toca un hálito de la vida eterna” (Buber, 2006: 60-61), y esa relación verdadera con los otros, abre la puerta a la relación con Dios. Esto implica también que Dios no es una idea objetivable, sino Presencia que se experimenta en el entre-dos (lo que Buber llama *la esfera de lo “entre”*). Su filosofía del diálogo subraya el carácter *relacional* del Yo, que no existe plenamente sino en comunidad y en vínculo con la trascendencia.



Imagen ilustrativa

<sup>3</sup> cf. *Nostra Aetate* §4: Se reconoció que la fe de Israel no debía ser despreciada, sino venerada como “raíz santa” del cristianismo.

<sup>4</sup> Barnett, V. J. (1998). *For the Soul of the People: Protestant Protest Against Hitler*. Oxford University Press.

Barth, K. (1960). *Church Dogmatics IV/I: The Doctrine of Reconciliation*. Edinburgh: T&T Clark.

<sup>5</sup> Martin Buber (1878-1965), uno de los pensadores judíos más destacados del siglo XX, desarrolló una filosofía centrada en el diálogo y la relación. Su obra cumbre, *Yo y tú* (Ich und Du, 1923), plantea la distinción entre dos actitudes fundamentales del ser humano: la relación Yo-Tú y la relación Yo-Ello.

Este enfoque filosófico de que la verdad religiosa se revela en el encuentro y la relación viva, más que en definiciones doctrinales, está en contraste con teologías que absolutizan dogmas o principios abstractos. Rechaza, por tanto, toda pretensión de que exista una única forma de entender a Dios. Esto lo lleva a una actitud abierta al diálogo interreligioso; si Dios es el “eterno Tú” inagotable y trascendente, entonces ninguna tradición puede reclamar todo el conocimiento sobre Él. En este sentido, el diálogo auténtico con el prójimo (incluso de otra fe) puede volverse un espacio donde “cuando se ha impuesto la franqueza entre los seres humanos, incluso sin palabras, ha acontecido sacramentalmente<sup>6</sup> la palabra dialógica” (Buber, 2006: 127).

Buber experimentó esta convicción en las interacciones personales con amigos y colegas cristianos, que lo llevó a promover el diálogo honesto, enfatizando la importancia del respeto mutuo. Su biografía lo muestra colaborando con pensadores de distintas confesiones; durante la década de 1920, cofundó en Alemania la revista *Die Kreatur* junto con dos colegas, un teólogo protestante y uno católico; y posteriormente, ya instalado en Jerusalén, participó en iniciativas de diálogo judeo-cristiano. Buber sostenía que el encuentro interreligioso debía darse de sujeto a sujeto, sin intenciones proselitistas (sin que uno considere al otro como objeto de conversión). En su definición, judío y cristiano deben acercarse como “Yo” y “Tú”, reconociéndose mutuamente como interlocutores auténticos ante Dios, y no como simples “Ellos” a quienes manipular o vencer en una disputa teológica. Este principio dialógico será fundamental para entender el problema y la resolución del conflicto histórico entre ambas religiones.

Desde su fe judía, Buber abrazó una religiosidad bíblico-profética y jasídica, caracterizada por una experiencia directa, vivencial y racional con Dios, más que una adhesión a sistemas teológicos/dogmáticos rígidos. Ello influyó en su lectura del cristianismo, especialmente de la figura de Jesús. Buber no dudó en criticar algunos desarrollos teológicos del cristianismo institucional —especialmente aquellos que, en su opinión, desdibujaban la dimensión vivencial y ética del mensaje original—; sin embargo, al mismo tiempo expresó un profundo respeto por Jesús, a quien reconocía no solo como parte inseparable del pueblo judío, sino como, dicho en sus propias palabras:

*“Desde mi juventud he percibido a Jesús como mi hermano mayor. Que la cristiandad lo haya considerado y considere como Dios y Salvador lo he visto siempre como un hecho de la mayor seriedad que he de intentar comprender por mi bien y por el suyo.*

*Estoy más seguro que nunca, que le corresponde un puesto importante en la historia de la fe de Israel y ese puesto no puede ser descrito con cualquiera de las categorías habituales.”*

(Buber, 1996: 34-35).

Esta postura, no implica una fusión de credos ni una renuncia a la identidad, sino el reconocimiento de una cercanía espiritual capaz de permitir un diálogo real entre ambas formas de pensamiento. En esta perspectiva, Jesús deja de ser motivo de separación hostil entre judíos y cristianos, y se convierte en un puente de entendimiento, una figura compartida que desafía a ambos, desde su pertenencia al marco del judaísmo del Segundo Templo.

## LA REIVINDICACIÓN DE JESÚS COMO JUDÍO

A diferencia de la visión tradicional judía, que consideraba a Jesús con recelo o indiferencia (por asociarlo con la causa de la opresión cristiana), Buber lo aborda con simpatía y sin renunciar por ello a su identidad hebrea; reconoce en él a un judío eminentemente cuya figura debe ser entendida desde dentro del judaísmo.



La imagen muestra a un hombre judío tocando un shofar, cuerno de carnero ahuecado que se usa como instrumento musical ceremonial en la tradición judía.

<sup>6</sup> Este acto de “palabra sacramental” no se refiere a una liturgia institucional, sino a la presencia real del Tú divino en la relación auténtica entre seres humanos, lo cual funda una nueva ética del encuentro. En esa dirección, el diálogo judeo-cristiano, lejos de ser una amenaza para la identidad, se vuelve una de las vías más fecundas para redescubrir el misterio de Dios en el otro.

Buber sostenía que los judíos están en mejor posición para comprender a Jesús en su esencia hebrea que los cristianos mismos. Los Evangelios, por ejemplo –especialmente los sinópticos– presentan a Jesús fundamentalmente como un maestro judío, inmerso en las Escrituras de Israel, predicando a otros judíos. Sin embargo, la perspectiva cristiana posterior, al proclamarlo *Cristo* (Mesías universal e Hijo de Dios), a veces se distanció de esa realidad concreta.

Ahora bien, la reivindicación de la identidad judía de Jesús tiene también un propósito polémico en Buber, que fue el desafiar a los cristianos a revisar sus actitudes hacia el judaísmo. Si Jesús “el Cristo” ha sido visto por siglos casi *en contra* de los judíos (como sustituto de Israel, como juez de los judíos incrédulos), Buber revierte esa imagen. Esto implica que el destino de Jesús está ligado al destino de su pueblo. Por tanto, para Buber, Jesús no fundó una religión nueva, separada del judaísmo; más bien, fue un judío que vivió intensamente la expectativa mesiánica de su pueblo. Maurice S. Friedman en su obra *Martin Buber: The life of dialogue* (2023: p. 279), registra un discurso, pronunciado en Jerusalén, en el que Buber expresó su esperanza de que algún día el pueblo judío reconozca a Jesús como una figura propia de su tradición; su discurso menciona lo siguiente:

*“I firmly believe that the Jewish community, in the course of its renaissance, will recognize Jesus; and not merely as a great figure in its religious history, but also in the organic context of a Messianic development extending over millennia, whose final goal is the Redemption of Israel and of the world. But I believe equally firmly that we will never recognize Jesus as the Messiah Come, for this would contradict the deepest meaning of our Messianic passion. . . . There are no knots in the mighty cable of our Messianic belief, which, fastened to a rock on Sinai, stretches to a still invisible peg anchored in the foundations of the world. In our view, redemption occurs forever, and none has yet occurred. Standing, bound and shackled, in the pillory of mankind, we demonstrate with the bloody body of our people the unredeemedness of the world. For us there is no cause of Jesus; only the cause of God exists for us.”*

Este discurso equilibra tanto simpatía como diferencias, ya que, por un lado, confía en que el judaísmo renovado sabrá valorar a Jesús, integrándolo en la larga lista de hombres en Israel que han anhelado y anunciado la redención, y, por el otro, reafirma que desde la fe judía, Jesús no puede ser aclamado como el Mesías cumplido, pues la redención última (el fin de la historia injusta, la paz universal, etc.) evidentemente no ha llegado; el mundo “sigue sin redimirse”, y asumir que el Mesías ya vino sería negar la vocación testimonial de Israel que clama por una redención futura. Por eso “*no hay causa de Jesús, solo causa de Dios*”: los judíos no pueden sumarse a exaltar a Jesús mismo (convertirlo en objeto de culto), porque su lealtad sigue siendo a Dios y a la redención pendiente.

Pese a estas diferencias marcadas, Buber plantea una nueva comprensión mutua, en la que judíos y cristianos pueden reconocerse mutuamente de un

modo inédito: el judío puede reconocer en Jesús a un hermano de su fe (sin dejar de ser judío), y el cristiano puede reconocer que la fe de Israel –que Jesús vivió y practicó– sigue teniendo vigencia y profundidad, aunque no lo acepte como Mesías, enfatizando que la separación entre la fe judía y la fe cristiana perdurará mientras el Reino de Dios no llegue plenamente, pero ello no impide que ahora mismo “*cada uno reconozca la relación del otro con la verdad, cuando cada uno ame más a Dios que a su propia imagen de Dios*” (Friedman, 2023: 280) Es decir, si tanto el judío como el cristiano ponen en primer lugar a Dios (la realidad suprema que ambos buscan) en vez de absolutizar sus propios conceptos o dogmas sobre Dios, entonces podrán percibir que el otro se relaciona sinceramente con el mismo Dios. Esta actitud de humildad ante el misterio divino permitiría una fraternidad más allá de las diferencias.

Desde el punto de vista teológico, este gesto rompe la idea del cristianismo como antítesis del judaísmo, y haciendo uso del *Kal Vaomer*, se argumentaría.

Si a Jesús –que nació, vivió y enseñó en medio de la casa de Israel–, se le reconoce su pertenencia innegable al judaísmo, ¡cuánto más el cristianismo mismo, que brotó de sus palabras, de su oración y de sus actos, no puede ser sino una rama del tronco de Judá! Y si esto es así, ¿cómo podría una rama que nace de Israel volverse contra Israel y despreciarlo, sin profanar sus propias raíces y caer en contradicción consigo misma?

La reivindicación de Jesús como judío es un llamado a la empatía histórica; por tanto, el cristiano debe ofrecer respeto y amor hacia el pueblo del cual Jesús provino. Al mismo tiempo, el judío debe mirar a Jesús sin prejuicios, reconociendo su grandeza espiritual, aunque no compartan la fe cristiana en él. Buber mismo sirvió de puente en este sentido: muchos cristianos de su época encontraron fascinante que un sabio judío hablara de Jesús con tanto respeto, y ello les motivó a profundizar más en las raíces hebreas de su propia fe.

### BUBER Y LA TEOLOGÍA PAULINA

Ahora bien, si la lectura buberiana sobre Jesús como judío revela un genuino esfuerzo de reconciliación en torno a la figura central del cristianismo, aún queda por explorar a aquel que se ocupó de expandir sus enseñanzas y la conformación del movimiento naciente, es decir, Shaúl de Tarso.

Buber, en su obra “Dos modos de fe” (1996), postula que la distinción más significativa entre las dos concepciones religiosas, no es simplemente la *materia* de la fe (por ejemplo, la divinidad de Cristo), sino la *forma* misma de creer (el modo en que se concibe la fe). En otras palabras, antes de discutir sobre qué cree cada una de estas concepciones de fe, Buber explora el *cómo creen*. Su argumento es que el judaísmo bíblico (continuado en el fariseísmo y el rabinismo temprano) concibe la fe como *confianza* en Dios (*emuná* en hebreo), mientras que el cristianismo, bajo la influencia de Pablo de Tarso, pasó a entender la fe como creencia en una verdad o persona específica (*pistis* en griego).

En este esquema, Pablo representa para Buber una ruptura con el camino de los profetas y con la

experiencia original del pueblo de Israel, al sustituir —según su lectura— una relación vivencial con Dios por un sistema de creencias helénicas cristocéntricas como redentor divino. Por tanto, Pablo, sin abandonar del todo su herencia judía, realiza una clase de “infidelidad” al cambiar el enfoque de la historia de la alianza hacia una experiencia de salvación desvinculada de la ley, el pueblo y el pacto.

Sin embargo, si bien esta crítica fue coherente con el contexto intelectual de inicios del siglo XX –una idea propuesta inicialmente por Nietzsche<sup>7</sup>–, podemos aplicar el mismo criterio de reivindicación a Pablo, a través de la alteridad sagrada. Paradigmas recientes, especialmente desde la llamada “nueva perspectiva sobre Pablo”, académicos como E.P. Sanders, James D.G. Dunn, N.T. Wright, Mark Nanos, entre otros<sup>8</sup>, han



Imagen ilustrativa

permitido reinsertar a Pablo dentro del marco plural del judaísmo del siglo I. Su misión a los gentiles no requería suplantar a Israel, sino ampliar el alcance de la bendición abrahámica sin eliminar la Torá, sino más bien distinguiendo entre su aplicación para judíos y para no judíos.

Con todo, si Buber vio en Jesús un modelo de *emuná*, de fe vivencial en el Dios de Israel, ¿no podríamos leer también a Pablo como alguien que quiso comunicar esa misma confianza profética, pero en un contexto más amplio y apremiante, como lo era el mundo greco-romano? ¿no fue también Pablo un hombre del Yo-Tú, cuya misión apostólica fue una respuesta a la interpelación radical del Otro —el Dios de Israel— que lo confrontó en el camino a Damasco?

En efecto, podríamos decir que Pablo, como Jesús, fue un buscador de rostros, alguien que entendió su llamado no como una ruptura con su pueblo, sino como una misión de expansión del mensaje ético del Dios de Israel. Aunque empleó categorías grecorromanas y apeló a formas epistolares nuevas (aunque sin dejar su exégesis rabínica), su visión se mantuvo profundamente enraizada en las Escrituras de Israel, en el anhelo de restauración y redención universal. Su teología puede entenderse, a la luz de Buber, no como una traición al Yo-Tú, sino como un intento de llevar ese encuentro a nuevas geografías humanas, haciendo del “otro”—el gentil, el extraño—un Tú posible en la historia de Dios.

Así como Buber llamó a ver a Jesús no como objeto de separación, sino como puente de entendimiento, hoy podemos extender esa invitación hacia Pablo, redescubriendolo como otro “hermano mayor” del diálogo, cuya pasión por el Dios de Israel y por la humanidad no judía, merece ser comprendida dentro de la tensión fecunda —y no excluyente— del judaísmo del primer siglo.

<sup>7</sup> Vincenzo Vitello menciona de Nietzsche sobre Pablo: “Nietzsche no se detiene en criticar el historicismo: critica la raíz del error, no su último desarrollo, que ya ni siquiera es consciente de su error. Critica a Pablo. Y con una dureza extrema, porque con su predicación ha desmentido la verdad de su acción, la verdad practicada, subordinando la potencia creadora de los ‘significados’, el querer, a un único producto suyo, a un único significado suyo.” (Estudios Nietzsche, 6 (2006), ISSN: 1578-6676, pp. 83-100)

<sup>8</sup> Otros arquetipos están representados en las obras de Krister Stendahl, John Gager, Stan Stowers, Lloyd Gaston, Neil Elliott y W. S. Campbell. Véase también: Zetterholm, M. (2009). *Approaches to Paul: A student's guide to recent scholarship*. Fortress Press.



Muro de las Lamentaciones, también conocido como el Muro Occidental, ubicado en Jerusalén, Israel. Es un lugar sagrado para el judaísmo, considerado un vestigio del segundo templo de Herodes y un sitio de culto activo.

Releer a Pablo desde Buber —y releer a Buber desde Pablo— es una tarea que aún está en sus comienzos. Tanto judaísmo como cristianismo se necesitan mutuamente; uno aporta la visión de la fidelidad persistente a Dios en un mundo no redimido; el otro aporta la visión de una salvación ya iniciada que invita a las naciones. Ambos vislumbran aspectos de la verdad divina. Sin embargo, solo podrán enriquecerse si hay un diálogo sincero en que el cristiano entienda que la fe de Israel no era un error superado, y el judío entienda lo valioso que han sido Jesús y Pablo para acercar a Dios a millones de personas.

## DISCUSIÓN

### HACIA UNA RECONCILIACIÓN MUTUA

A la luz de lo expuesto, cabe preguntarse: ¿cómo puede la visión de Martin Buber contribuir concretamente al diálogo judeo-cristiano contemporáneo? En primer lugar, su insistencia en reconocer el judaísmo de Jesús, tiene un impacto inmediato en la superación de prejuicios. Si el cristianismo reconoce que “Jesús era, y permaneció siendo, judío”, implica desmontar siglos de supersessionismo y recuperar el contexto vital, espiritual y cultural en el que surgió el mensaje evangélico.

Sin embargo, esta recuperación no puede quedarse solo en Jesús. La verdadera labor –que Buber apenas insinúa, pero que los estudios actuales exigen con urgencia– es también la de reivindicar a Shaul de Tarso dentro del judaísmo del siglo I, no como traidor o fundador de una nueva religión, sino como un judío comprometido con la alianza monoteísta de Israel, convencido de que las promesas a Abraham debían ahora extenderse a las naciones.

Más que enfrentarse a la ley judía —como tradicionalmente se ha interpretado a Pablo desde la lectura agustina-luterana <sup>9</sup>, que ha dominado gran parte de la historia cristiana—, Pablo desafía la necesidad de la observancia ritual como requisito para la inclusión gentil, en un contexto en que el movimiento mesiánico todavía se concebía dentro del marco del judaísmo.

Ejemplo de esto, es que numerosos académicos contemporáneos sostienen que la expresión griega *πίστις Ἰησοῦ Χριστοῦ* no debe interpretarse como “fe en Jesús” (como si el acceso a Dios dependiera de una confesión cristológica), sino como “la fidelidad de Jesús” <sup>10</sup>, es decir, su lealtad al Dios de Israel, una fidelidad que allana el camino hacia una redención universal sin anular la alianza previa.

En este sentido, la propuesta de Buber puede actualizarse y enriquecerse con lo que la investigación histórica ha aportado; así, pues, releer a Pablo, hoy en día, como un judío fiel, movido por una conciencia profética, más que como fundador de una nueva religión, no solo lo reubica dentro del judaísmo, sino que crea la posibilidad para que el cristianismo reconozca su raíz compartida con Israel, sin necesidad de negar la alteridad ni imponer una uniformidad dogmática. Así, la visión buberiana del “gran hermano Jesús” puede extenderse hacia una visión renovada de Pablo como “hermano en el debate”, una figura polémica, sí, sin duda, pero no ajena, cuya reinterpretación puede convertirse en llave de reconciliación entre dos mundos de fe que comparten una misma esperanza mesiánica, aunque la entiendan de formas distintas

<sup>9</sup> Término acuñado por la profesora Pamela Eisenbaum, a través de la lectura del ensayo de Stendahl (1964), *The apostle Paul and the introspective conscience of the West*, incluido en *Ecumenical dialogue at Harvard* (pp. 236–256), publicado por Harvard University Press. Esta interpretación, heredada de San Agustín y sistematizada por Martín Lutero, sostiene que Pablo habría sido un crítico radical del legalismo judío, oponiendo la gracia a la ley, y la fe en Cristo a las obras de la Torá, entendidas como un sistema opresivo que debía ser superado. En este paradigma, el judaísmo aparece como una religión de méritos, y el cristianismo como una fe de salvación gratuita, lo que ha alimentado durante siglos una lectura binaria, antitética y, en muchos casos, antijudía. En: Stendahl, K. (1964). *The apostle Paul and the introspective conscience of the West*. In *Ecumenical dialogue at Harvard* (pp. 236–256). Harvard University Press.

<sup>10</sup> Empleada siete veces en las epístolas auténticas de Pablo (Rom 3.22, 26; Gál 2.16, 20; 3.22 y Flp 3.9) La oración constituye una relación genitiva, donde dos sustantivos están uno junto al otro y se relacionan uno al otro de alguna manera. Esto es similar al hebreo, donde la forma constructo o posesiva en español puede ser entendida como subjetiva o genitiva objetiva. El problema con esto es que no hay ninguna preposición (como *eis* + acusativo) que exprese claramente la dirección u objeto, o un verbo que obligue a algún acusativo, que cause que Pablo usara esta oración como genitivo objetivo. Por esta razón, en su forma literal y simple, el genitivo subjetivo se prefiere, similar a la forma constructa del hebreo. Así pues, tomando la frase como genitiva subjetiva, ésta puede ser leída como «La fidelidad de Cristo».

Como segundo punto, Buber aporta una perspectiva filosófica y ética del diálogo que resulta fructífera, ya que el verdadero diálogo ocurre entre un *Yo* y un *Tú* en plena presencia; aplicado a las religiones, significa que judíos y cristianos deben encontrarse como sujetos vivos, no como estereotipos. Durante demasiado tiempo, el “diálogo” se limitaba a discursos individuales o debates para probar quién tenía razón, por lo que Buber propone más bien un *encuentro existencial*, en el que verse uno al otro con *los ojos del respeto y la empatía*, requiere escuchar el relato de la fe del otro, sus dolores históricos y esperanzas, dejando de lado esquemas preconcebidos.

Así, pues, para un cristiano, encontrar a un judío como *Tú* es reconocer en él a un testigo de Dios, a alguien que ama a Dios y ha sido fiel a pesar de todo; significa dejar de verlo como “judío obstinado” o “reliquia del Antiguo Testamento” para apreciarlo como hermano mayor en la fe del mismo Dios. Y para un judío, encontrarse con un cristiano como *Tú* significará verlo no como enemigo opresor (aunque la historia haya dejado heridas comprensibles), sino como alguien que genuinamente busca a Dios y cuyos caminos espirituales pueden también reflejar la luz divina. Buber sabía que este ideal de encuentro personal requiere valentía y honestidad, pues ambas partes cargan con tensiones. Friedman menciona:

*“The Christian sees the Jew as the incomprehensibly obdurate man who declines to see what has happened, and the Jew sees the Christian as the incomprehensibly daring man who affirms redemption in an unredeemed world.”*

(Friedman, 2023: p. 279).

Solo superando esas percepciones –lo que demanda humildad intelectual y apertura del corazón– podrán sanar siglos de hostilidad, prejuicios y prácticas antijudías que han marcado buena parte de la tradición cristiana.

Por último, y desde una mirada teológica, Buber nos invita a reenfocar como el centro a Dios mismo, como el valor supremo compartido. La frase antes citada, “cada uno reconozca la relación del otro con la verdad, cuando cada uno ame más a Dios que a su propia imagen de Dios” (Friedman, 2023: 280), debe ser el encauce del diálogo.

Muchas discrepancias religiosas, aun dentro del cristianismo, derivan de imágenes de Dios (conceptos, dogmas, representaciones) que cada comunidad defiende celosamente. Sin minimizar la importancia de la verdad doctrinal, Buber sugiere que si verdaderamente se antepone a Dios –el Dios viviente– por encima de nuestras construcciones mentales, podremos reconocer la autenticidad de la búsqueda del otro. Un judío ortodoxo y un cristiano trinitario tienen imágenes de Dios distintas; sin embargo, ambos pueden reconocer que Dios en sí trasciende las concepciones individuales. Esta humildad teológica favorece la reconciliación al no tratar de imponer una imagen sobre otra, sino de caminar juntos hacia la fuente infinita de la que ambos reciben luz.

Buber, desde su fe hebrea, se mantuvo firme en no aceptar dogmas cristianos que le parecían contrarios al monoteísmo puro; sin embargo, ello no le impidió reconocer la significación religiosa de Jesús (Friedman, 2023: p. 275), y el genuino encuentro con Dios que muchos cristianos experimentan a través de Cristo. Este reconocimiento, sin sincretismo, es un valioso modelo que demuestra que se puede mantener la propia convicción (Buber siguió siendo judío sin creer en Cristo como Mesías) y a la vez valorar sinceramente la fe del otro. Así, promover una “hermandad religiosa auténtica” significa más que tolerancia; supone solidaridad activa. Dado el parentesco espiritual entre judaísmo y cristianismo (al compartir Escrituras y orígenes), ambas comunidades tendrían que ser aliadas en causas comunes como la justicia social, la dignidad humana, la defensa de la vida, etc., demostrando en la práctica esa hermandad.

Aún queda un largo camino por recorrer, especialmente combatiendo el resurgimiento de antisemitismos, fundamentalismos y nuevos fascismos, pero las ideas de Buber siguen inspirando a muchos, pues su llamado a un diálogo sincero nos recuerda que la reconciliación es posible, pero exige que ambos lados caminen con cuidado, confianza y verdad.

## CONCLUSIÓN

### ALTERIDAD ESPERANZADORA

El llamado al diálogo judeo-cristiano debe dejar de ser una aspiración y convertirse en una realidad sostenible en la audacia de reinterpretar las figuras fundacionales del cristianismo desde una perspectiva histórica, ética y espiritual. La reivindicación de Jesús como judío por parte de Buber ataca el corazón de antiguos prejuicios, dejando de ser el antagonista cuya muerte se imputa a “los judíos”, para ser reconocido como hijo de Israel, inseparable de su pueblo, de su tierra y de la esperanza mesiánica que lo animó. En esta comprensión, Jesús no es una ruptura con el judaísmo, sino una de sus expresiones más profundas, inscrita en la matriz profética de fidelidad al Dios de la alianza.

Igualmente, Shaulo/Pablo de Tarso —tan incomprendido como su maestro— debe ser resituado dentro de esa misma matriz. Lejos de ser el fundador de una nueva religión opuesta al judaísmo, Pablo fue un judío fariseo apasionado que, convencido de haber vivido una experiencia reveladora, quiso incluir a los gentiles en la bendición abrahámica sin exigirles una conversión ritual completa. Su llamado no fue a abandonar la Torá, sino a discernir sus aplicaciones según la identidad y el llamado de cada comunidad, siempre en fidelidad al Dios de Israel.

Ambas figuras, Jesús y Pablo, pueden así ser rescatadas del uso ideológico y supersesionista que durante siglos las desfiguró, y devolverlas al diálogo como testigos de una fe compartida, capaz de inspirar una reconciliación profunda entre judíos y cristianos en el presente. Reconocer esto aporta matices esenciales para deshacer el antijudaísmo cristiano, pues ya no es posible pintar el cuadro en blancos y negros (Ley versus Gracia, Sinagoga

ciega versus Iglesia iluminada) sin faltar a la verdad histórica y teológica; por el contrario, emerge la imagen más integradora de dos formas de responder al mismo Dios.

Si reconocemos que durante siglos se construyó una teología que desdibujó la alteridad del pueblo judío, y que incluso la convirtió en objeto de desprecio, exclusión y persecución, entonces aceptar la judeidad de Jesús y de Pablo no es solo una afirmación genuina, es una llamada ética a la reparación.

Pero dicha reparación no puede bastar con la enseñanza de este diálogo en los salones universitarios o en círculos especializados. El verdadero reto está en traducir esta comprensión en formas tangibles de encuentro, escucha, solidaridad y acción compartida.

Reconocer la “alteridad sagrada del otro” no es solo un concepto filosófico, sino una forma de vivir en este mundo. Se debe generar una ética de la alteridad en la que cada individuo sea un agente de reconciliación en su contexto inmediato, dando testimonio

de una fe que no niega al otro, sino que lo incluye. Esto es, fomentar una espiritualidad del rostro que mire al otro, no como idea, ni como amenaza, sino como presencia concreta que exige cuidado y responsabilidad. Mirar al otro desde el rostro —no desde el prejuicio ni la historia de antagonismos— es aprender a habitar el mundo desde la vulnerabilidad compartida y no desde la supremacía doctrinal.

Esto implica cambiar nuestras formas de hablar, enseñar, predicar y vincularnos: reemplazar la conversión del otro por la conversión del yo al encuentro, y sustituir las lógicas de exclusión por gestos de hospitalidad, escucha y reconocimiento mutuo. Solo así, el diálogo judeo-cristiano dejará de ser un proyecto idealista o reservado a especialistas, y se convertirá en una ética encarnada, que transforme relaciones, comunidades y memorias desde la raíz. Como mencionó Yerushalmi: “*Todo verdadero conocimiento es reminiscencia, y todo verdadero aprendizaje, un esfuerzo por recordar lo que se ha olvidado*” (Yerushalmi, 2002: p. 129).



Imagen ilustrativa

## REFERENCIAS

- Botella, C. L. (2017). *La separación de caminos entre judíos y cristianos: Una perspectiva geográfico-literaria* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Dialnet.
- Buber, M. (1996). *Dos modos de fe*. Caparrós Editores.
- Buber, M. (2006). *Yo y tú, y otros ensayos*. Ediciones Lilmód.
- Deschner, K. (1990). *Historia criminal del cristianismo* (Vol. 1). Ediciones Martínez Roca.
- Dunayevich, E. J. (2014). *Del antijudaísmo al antisemitismo en el I y II milenio*. E. C. Amazon Kindle.
- Friedman, M. S. (2023). *Martin Buber: The life of dialogue*. Legare Street Press.
- Isaac, J. (1966). *The teaching of contempt: Christian roots of anti-Semitism* (1st ed.). Holt, Rinehart & Winston.
- Jaffé, D. (2007). *El Talmud y los orígenes judíos del cristianismo*. Desclée De Brouwer.
- Klenicki, L., & Fisher, E. J. (2005). *The saint for shalom: How Pope John Paul II transformed Catholic-Jewish relations*. Templeton Foundation Press.
- Soulen, R. K. (1996). *The God of Israel and Christian theology*. Fortress Press.
- Suárez, L. (2012). *La expulsión de los judíos*. Editorial Ariel.
- Uriel, P. F., & López, I. R. (2011). *Iconografía y sociedad en el Mediterráneo antiguo: Homenaje a la profesora Pilar González Serrano* (pp. 307–328). Signifer Libros.
- Yerushalmi, Y. H. (2002). *Zajor: La historia judía y la memoria judía*. Anthropos Editorial.



# LA ENSEÑANZA DEL HOLOCAUSTO:

**Una aproximación a algunos problemas  
filosóficos de la educación**

# La enseñanza del Holocausto:

## Una aproximación a algunos problemas filosóficos de la educación

**Carolina Soria Bravo**

Maestra en Estudios Judaicos por la Universidad Hebraica

Doctorante en Investigación Social desde la Complejidad en la Universidad Nacional Rosario Castellanos

Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional

**Palabras clave:** derechos humanos, educación moral, pedagogía del Holocausto, mal, pensamiento crítico

**Keywords:** human rights, moral education, Holocaust pedagogy, evil, critical thinking

## RESUMEN

Desde el enfoque de la filosofía de la educación, particularmente en lo que respecta a la formación moral, el pensamiento crítico y la emancipación del juicio, la enseñanza del Holocausto constituye un componente fundamental en los currículos de historia universal. Este artículo propone abordarlo no solo como un hecho histórico, sino también como un recurso didáctico significativo para explorar diversos problemas filosóficos en el ámbito educativo. El estudio de este acontecimiento ofrece un contexto privilegiado para examinar cuestiones como el pensamiento crítico, la educación emancipadora, la formación moral y la responsabilidad social. Asimismo, el Holocausto interpela directamente a la reflexión sobre la naturaleza del mal, la ética y los límites de la condición humana, temas centrales en la filosofía de la educación. Este trabajo presenta distintas perspectivas y líneas temáticas desde las cuales el estudio del Holocausto puede enriquecer y profundizar la comprensión de estos problemas, promoviendo una reflexión crítica sobre los valores humanos y los fines de la educación en todos sus niveles.

## ABSTRACT

The teaching of the Holocaust is an essential component of world history curricula. This article aims to address it not only as a historical event but also as a significant didactic resource that allows for an in-depth exploration of various philosophical problems in the educational field. The study of this event provides an ideal context for examining topics such as the importance of critical thinking, emancipatory education, moral development, and social responsibility. Additionally, the Holocaust invites us to reflect on fundamental questions like the nature of evil and ethics, which are central themes in the philosophy of education. This work proposes various approaches and themes that, through the study of the Holocaust, can enrich and deepen our understanding of these philosophical problems, fostering critical reflection on human values and educational development at all levels.

## INTRODUCCIÓN

La educación sobre el Holocausto ha recibido una atención creciente en los últimos años, con esfuerzos significativos para aumentar la conciencia y el conocimiento global del tema. A nivel mundial, existe una creciente preocupación por la falta de conocimiento sobre el Holocausto, especialmente entre las generaciones más jóvenes (UNESCO, 2023). Por ejemplo, se ha descubierto que una tercera parte de los estadounidenses desconoce el número de víctimas judías del Holocausto, y uno de cada veinte europeos no sabe qué fue el Holocausto (Claims Conference, 2020). Estos datos subrayan la importancia de abordarlo de manera más profunda y sistemática en los programas educativos.



**Plac Bohaterów Getta (Plaza de los Héroes del Gueto), Cracovia, Polonia**  
Durante la Segunda Guerra Mundial, este lugar fue el gueto judío de la ciudad.



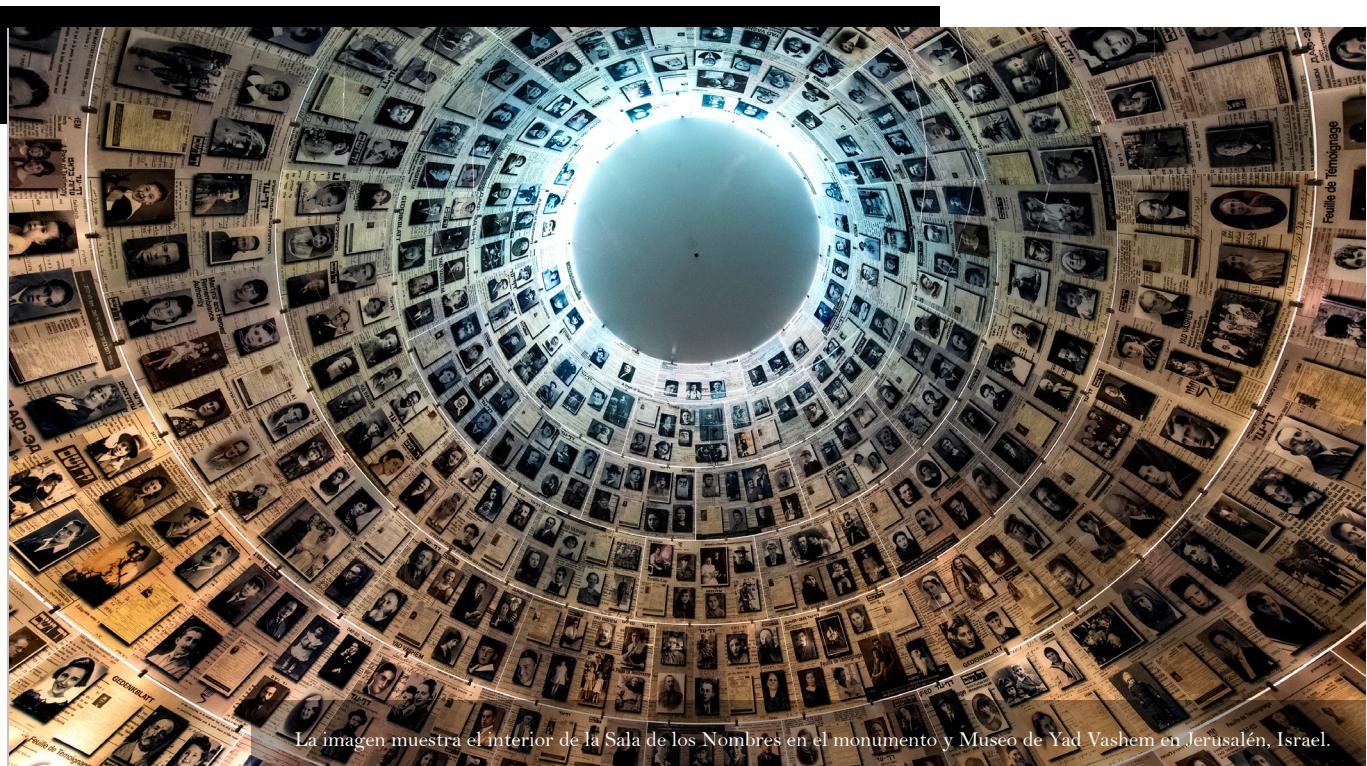
Primera generación del viaje educativo a Alemania, Polonia e Israel, organizado por la Universidad Hebraica en mayo 2023.  
La foto está tomada en la puerta de Brandeburgo en Berlín.

Para enfrentar esta brecha de conocimiento, se han incrementado los fondos destinados a la educación sobre el Holocausto. Un ejemplo de ello es la Claims Conference (The Conference on Jewish Material Claims Against Germany), una organización sin fines de lucro fundada en 1951, que garantiza compensaciones materiales para los sobrevivientes del Holocausto en todo el mundo. A medida que la cantidad de sobrevivientes disminuye, el gobierno alemán ha decidido redirigir estos fondos hacia programas educativos sobre el Holocausto, con el objetivo de preservar y transmitir la memoria de este trágico capítulo de la historia. En este contexto, la educación sobre el Holocausto se convierte en una herramienta clave para combatir la negación, la distorsión de la historia y el antisemitismo contemporáneo.

Uno de los programas que se lleva a cabo en el país desde esta iniciativa, es el diplomado para la profesionalización y certificación en la enseñanza del Holocausto titulado "La Voz de la Memoria", que se ofrece en colaboración con instituciones como

Yad Vashem, la autoridad oficial israelí dedicada a la conmemoración de las víctimas del Holocausto, y el Museo de Memoria y Tolerancia en la Ciudad de México. Este diplomado incluye 120 horas de formación en línea y se complementa con un viaje académico a lugares emblemáticos en Alemania y Polonia, como ghettos y campos de concentración, entre los cuales destaca el campo de Auschwitz. El programa busca no solo educar sobre los hechos históricos, sino también generar una reflexión crítica de las implicaciones éticas y sociales que emanan del estudio del Holocausto.

Además de estos esfuerzos internacionales, organismos como la UNESCO subrayan la importancia de esta educación, no solo para recordar el pasado, sino también para prevenir atrocidades futuras y combatir formas contemporáneas de antisemitismo y racismo. La educación sobre el Holocausto tiene el potencial de fomentar actitudes positivas hacia los derechos humanos y el compromiso cívico, subrayando la responsabilidad que los individuos y las



La imagen muestra el interior de la Sala de los Nombres en el monumento y Museo de Yad Vashem en Jerusalén, Israel.



comunidades pueden asumir para enfrentar la discriminación y prevenir genocidios futuros. Este enfoque promueve una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también transforme la conciencia moral de los estudiantes y los prepare para enfrentar los desafíos éticos de la sociedad contemporánea.

A partir de estas iniciativas globales y los programas mencionados, ha emergido el concepto de “pedagogía del Holocausto”, un enfoque educativo que busca enseñar sobre los eventos, las lecciones y las consecuencias del Holocausto de manera efectiva. La pedagogía del Holocausto surge de la necesidad de transmitir esta tragedia de forma que no solo se comprendan los hechos históricos, sino también las profundas implicaciones éticas, morales y humanitarias que se desprenden de ella. El juicio de Núremberg y la posterior documentación de los crímenes nazis jugaron un papel importante en la construcción de los primeros enfoques pedagógicos, y el testimonio de los sobrevivientes ha sido fundamental para dar forma a la enseñanza sobre el Holocausto.

El propósito central de esta pedagogía es desarrollar una conciencia crítica en la que los estudiantes sean capaces de reflexionar sobre cómo prevenir genocidios y promover sociedades más justas. Este enfoque implica un examen

crítico de la naturaleza del mal, las decisiones en situaciones límite y la ética de la responsabilidad individual y colectiva en contextos de opresión.

Con los años, la pedagogía del Holocausto ha evolucionado y se ha adaptado a diferentes contextos culturales, nacionales y educativos. En algunos países, el énfasis está en la memoria y la conmemoración de las víctimas, mientras que en otros, se centra en las lecciones universales sobre justicia social, derechos humanos y el peligro de la indiferencia ante la injusticia. Las instituciones como Yad Vashem en Israel, el Museo del Holocausto en Estados Unidos, y la Claims Conference, han sido fundamentales en el desarrollo de materiales y métodos pedagógicos que abordan el Holocausto de manera rigurosa y sensible, utilizando testimonios, documentos históricos y análisis filosóficos.

La pedagogía del Holocausto no solo busca preservar la memoria histórica de este evento, sino también promover una reflexión ética profunda sobre el peligro de la intolerancia, la importancia de los derechos humanos y el papel transformador de la educación en la construcción de sociedades más justas. Esto plantea preguntas filosóficas fundamentales sobre la educación moral, el pensamiento crítico, la memoria colectiva y el compromiso cívico, áreas cruciales para el desarrollo de una educación que aspire a ser verdaderamente transformadora.

## DESARROLLO

### El pensamiento crítico y el papel emancipador de la educación

**E**n el ámbito educativo, el pensamiento crítico es una competencia central en los modelos educativos de las instituciones de educación media superior y superior. Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España en el "Marco Común de Competencia Digital Docente," una competencia se define como: "[...] la capacidad de un individuo para movilizar y aplicar conocimientos, habilidades, actitudes y valores en contextos específicos, de manera efectiva y ética, para enfrentar desafíos y lograr objetivos personales, sociales y profesionales" (2017). En este sentido, una competencia busca desarrollar capacidades en el alumnado que les permitan crecer de manera integral.

El pensamiento crítico se refiere a la habilidad de analizar, evaluar y cuestionar la información y los argumentos, mediante una perspectiva compleja, abordando la realidad desde múltiples dimensiones. En la práctica, esto implica diferenciar entre información confiable y engañosa, entre argumentos objetivos y sesgados por diversos supuestos, prejuicios o intereses, formular preguntas significativas y proponer soluciones innovadoras en un mundo en constante cambio.

Hoy en día, en una era de sobreabundancia de información, el pensamiento crítico se presenta como una competencia fundamental, esencial para procesar y cuestionar la información recibida. Esta habilidad desempeña un papel crucial en cómo analizamos, evaluamos y respondemos a la

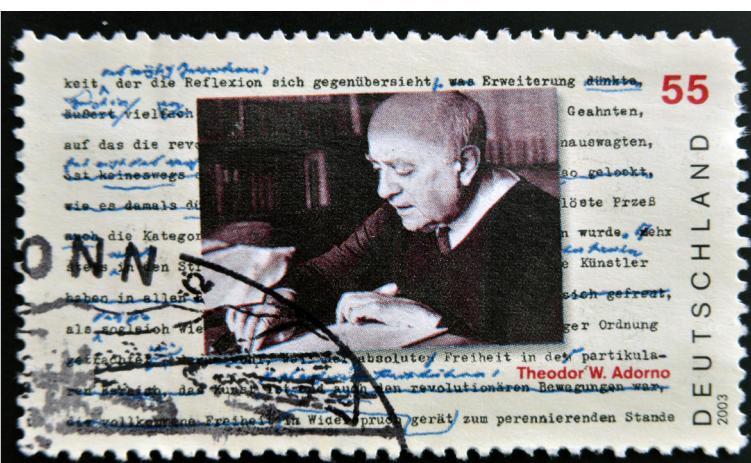
información y los problemas en nuestra vida diaria. Es así que el pensamiento crítico se erige como una habilidad indispensable en la actualidad, que va más allá de ser una simple competencia educativa. Se extiende a todos los aspectos de nuestras vidas, enriqueciendo la comprensión del mundo y capacitándonos para enfrentar desafíos y tomar decisiones informadas y reflexivas para el crecimiento profesional y personal.

Sin embargo, surgen preguntas cruciales: ¿cómo podemos fomentar de manera efectiva el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes?, ¿cuáles son los principales obstáculos que impiden su desarrollo?, ¿cómo podemos incentivar a los estudiantes a cuestionar el verdadero papel de la educación?, ¿es posible que la educación, en algunos casos, tenga efectos negativos en los seres humanos?, en tal caso, ¿sigue siendo "educación" o se vuelve ideologización?, ¿cómo podemos identificar estos posibles impactos?

En "Educar después de Auschwitz," el filósofo judeoalemán Theodor Adorno, señala que "la exigencia de que Auschwitz no se repita, es la primera de todas en la educación. Hasta tal punto precede a cualquier otra, que no creo deber ni poder fundamentarla. No acierto a entender que se le haya dedicado tan poca atención hasta hoy" (1966, p.1).

Adorno subraya que la principal prioridad en la educación debe ser evitar que "Auschwitz" se repita. Esta afirmación no debe interpretarse literalmente, sino como una advertencia sobre las condiciones y dinámicas sociales que hicieron posible ese horror. "Auschwitz" se convierte en una metáfora para examinar los mecanismos de violencia y opresión que pueden surgir en la modernidad. Varios autores sostienen que es crucial comprender este concepto, no solo como un campo de concentración específico, sino como una categoría analítica para abordar y prevenir las formas contemporáneas de violencia y deshumanización (Bauman, Modernity and the Holocaust, 1989; Agamben, Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life, 1998).

Adorno argumenta que, para evitar que se repita un genocidio, es necesario analizar las condiciones que lo propiciaron, una de las cuales es la masificación, entendida como un fenómeno que promueve la conformidad dentro de un colectivo, diluyendo las capacidades individuales de autonomía y pensamiento crítico:



El sello postal es una emisión alemana de 2003 que conmemora el centenario del nacimiento del filósofo, sociólogo, musicólogo y compositor Theodor W. Adorno (1903-1969).

*“Yo sostengo que lo más importante para evitar el peligro de una repetición de Auschwitz es combatir la ciega supremacía de todas las formas de lo colectivo, fortalecer la resistencia contra ellas arrojando luz sobre el problema de la masificación. Esto no es tan abstracto como suena, en vista de la pasión con que precisamente los hombres jóvenes, de conciencia progresista, se incorporan a toda suerte de grupos” (1966, p. 4).*

**P**articularmente, Adorno se refiere a la educación impartida a las Juventudes Hitlerianas por el gobierno nacionalsocialista, donde los jóvenes eran ideologizados desde temprana edad con discursos de odio, lo que dificultaba el pensamiento crítico y la autonomía. La identificación con colectivos puede despojar a los individuos de su autonomía, anulando su capacidad crítica y diluyendo el sentido de responsabilidad al compartirlo con la masa. Esto se refleja en algunos eventos actuales, donde el sentimiento de pertenencia a un colectivo puede llevar a individuos a cometer actos vandálicos, que por sí solos, no cometerían. Joseph Goebbels, Ministro de Propaganda Nazi, manipulaba a las masas a través de simbolismos, pósters, medios de comunicación y discursos para incitar a la violencia.

La estructura jerárquica rigurosa de las Juventudes Hitlerianas fomentaba el respeto absoluto a la autoridad y la obediencia sin cuestionamientos, lo cual era fundamental para su futura vida militar. La disciplina estricta se centraba en la puntualidad, la obediencia y la responsabilidad personal, incluyendo la limpieza y el mantenimiento del orden. La formación también reforzaba la lealtad al Führer y al Estado, subrayando la vocación honorable del servicio militar.

La cultura, incluida la educación, puede ser utilizada para reforzar ideologías dominantes y perpetuar las desigualdades sociales mediante la obediencia ciega a la autoridad, como

se vio con el fascismo. La teoría crítica propuesta por los autores de la Escuela de Frankfurt, sostiene que la función de la educación es precisamente cuestionar y transformar tales estructuras de poder.

La masificación o “identificación con el colectivo,” como lo llama Adorno, se opone al pensamiento crítico, que se basa en evaluar argumentos, distanciarse de la emotividad y analizar la complejidad de los problemas. Es crucial ayudar a los jóvenes a comprender las implicaciones de

ser parte de un colectivo, que no necesariamente tiene que ser físico. Hoy en día, vemos cómo muchos jóvenes se adhieren a las normas del “establishment” y lo políticamente correcto, lo cual puede comprometer su capacidad de discernimiento crítico. Es esencial guiarlos hacia un pensamiento más matizado y reflexivo, que les permita analizar críticamente las ideologías y movimientos que los rodean y, en última instancia, fortalecer su autonomía y responsabilidad como individuos.

## **Educación moral y dilemas éticos: justicia, derechos humanos y responsabilidad social**

La sociedad actual enfrenta desafíos éticos significativos, exacerbados por la desigualdad económica, la tecnología y la complejidad social. Ante el creciente auge de diversos tipos de violencia, es esencial enseñar valores morales que ayuden a prevenir problemas sociales como el crimen, el bullying, el racismo, el clasismo y otros tipos de exclusión. En un mundo cada vez más globalizado y multicultural, es crucial fomentar la tolerancia y el diálogo desde la educación.

El estudio del Holocausto ofrece una oportunidad para discutir cuestiones de moralidad y ética, como la complicidad y la resistencia frente al mal, así

como las decisiones morales en situaciones extremas. Dentro de este estudio, es relevante mencionar el concepto central de la psicología social conocido como el “triángulo de los actores”, que incluye los roles de víctima, espectador (bystander) y persona que interviene (upstander). Este marco resulta útil para analizar situaciones de violencia, bullying e injusticia, y para reflexionar sobre dilemas éticos: ¿Qué significa hacer lo correcto cuando todas las opciones conllevan riesgos? ¿Cómo se puede tomar una decisión moral en situaciones complejas?

Uno de los ejemplos que ilustran estos conceptos es el de los “Justos entre las Naciones,” un título honorífico otorgado por Yad Vashem, la Autoridad Nacional para el Recuerdo de los Mártires y Héroes del Holocausto en Israel, a personas no judías que arriesgaron sus vidas para salvar a judíos durante el Holocausto. Este reconocimiento se otorga a individuos que, sin buscar beneficios personales, realizaron actos de valentía para proteger a judíos de la persecución y el genocidio perpetrados por el régimen nazi y sus colaboradores.

El título se basa en criterios específicos, que incluyen:

- 1. Acción voluntaria y deliberada:** La persona debe haber ayudado a judíos, consciente de los riesgos, y haber actuado sin ninguna obligación legal o coacción.
- 2. Riesgo personal:** La acción debe haber implicado un riesgo significativo para la vida, la libertad o el bienestar del salvador y, a menudo, de sus familiares.
- 3. Ausencia de recompensa:** Las acciones deben haberse realizado sin buscar recompensas materiales o monetarias.
- 4. Verificación de hechos:** Los testimonios y pruebas deben ser verificables y confirmados, a través de evidencia, incluyendo testimonios de sobrevivientes y registros históricos.

Algunos ejemplos emblemáticos de Justos entre las Naciones, incluyen a Oskar Schindler, un empresario alemán que salvó la vida de aproximadamente 1,200 judíos durante el Holocausto, empleándolos en sus fábricas en Polonia y Checoslovaquia. Su historia fue popularizada por la película “La lista de Schindler.” Otro ejemplo es Raoul Wallenberg, un diplomático sueco que salvó a decenas de miles de judíos húngaros emitiendo pasaportes de protección y proporcionando refugio en edificios que declaró como territorio sueco durante la ocupación nazi de Hungría. Por último, Irena Sendler, una enfermera y trabajadora social polaca que, junto con otros miembros de la organización clandestina Żegota, salvó a unos 2,500 niños judíos del gueto de Varsovia, sacándolos en secreto y proporcionándoles identidades falsas y hogares seguros. Hasta la fecha, se ha otorgado este título a más de 28,000 personas de diferentes nacionalidades.



El monumento es parte del Jardín de los Justos de las Naciones, ubicado en el complejo de Yad Vashem en Jerusalén, Israel.

#### a) Reflexión sobre los dilemas éticos

Estos ejemplos sirven como un punto de partida para discutir dilemas éticos complejos. Los estudiantes pueden explorar preguntas como: ¿Qué valores son los que motivaron las acciones de estas personas?, ¿Lo legal es siempre lo moralmente correcto?, ¿Existen valores universales que son defendidos independientemente del tiempo y espacio? Estos dilemas no solo ayudan a entender mejor la ética en contextos históricos, sino que también promueven una reflexión profunda sobre la naturaleza de las decisiones morales en la vida cotidiana.

## b) Lucha contra la indiferencia

Además, conocer a los “Justos entre las Naciones”, puede ayudar a combatir la indiferencia ante el sufrimiento y la injusticia. En un contexto donde muchos permanecían indiferentes o cómplices, estos individuos tomaron acción. Al conocer sus historias, los estudiantes pueden ser inspirados a no ser meros espectadores en situaciones de injusticia y de asumir una postura activa, el papel de “upstander”.

## c) Promoción de valores universales

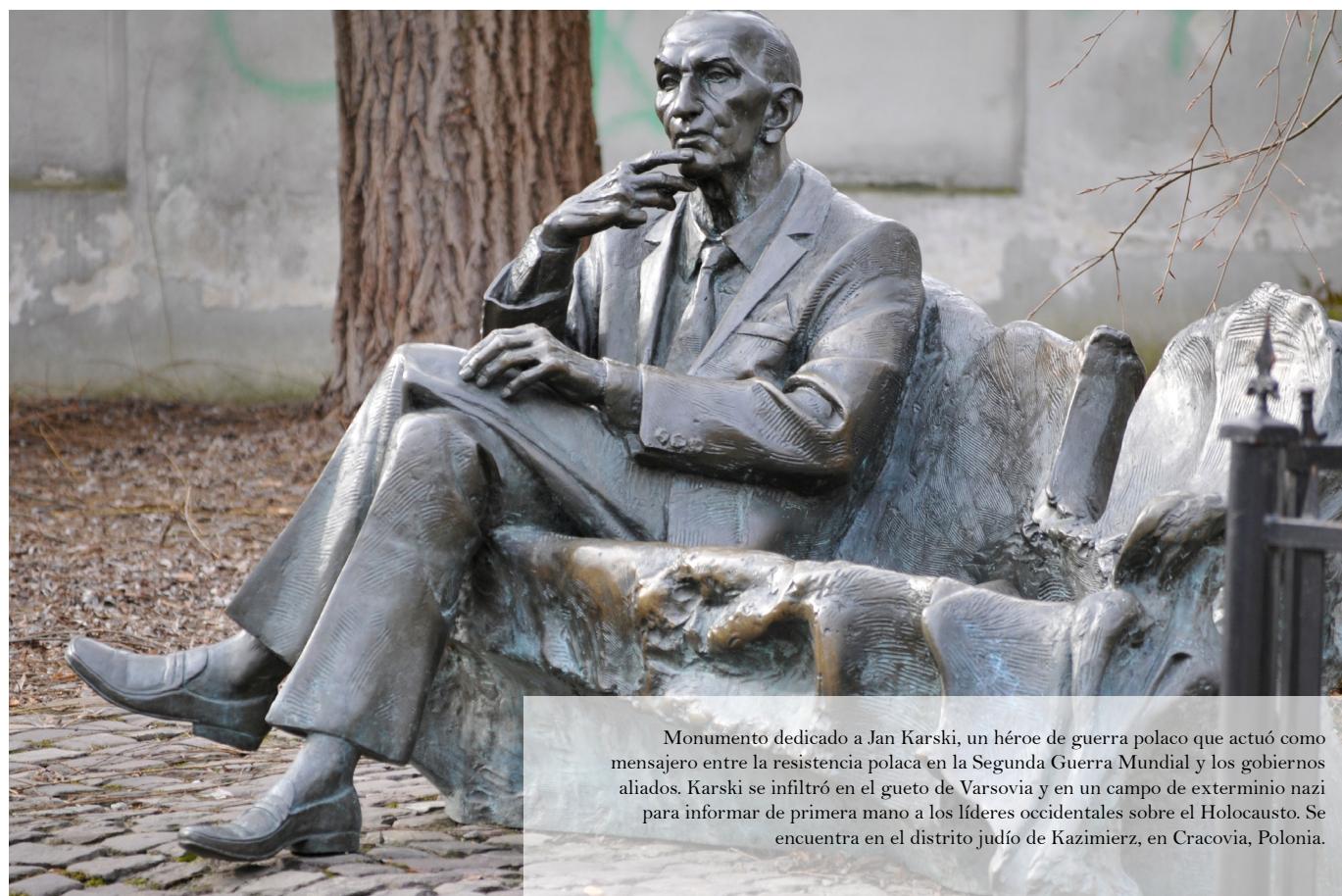
Los actos de los “Justos entre las Naciones”, reflejan valores universales como la compasión, la justicia y la solidaridad. Enseñar estos valores es crucial para el desarrollo de una sociedad más ética y humana. Los estudiantes aprenden que, incluso en situaciones extremas, es posible encontrar personas que se comprometen con la dignidad humana y los derechos fundamentales.

Enseñar sobre los “Justos entre las Naciones”, no solo ofrece una oportunidad para explorar temas éticos profundos y fomentar el desarrollo moral, sino que también alienta a los estudiantes a reflexionar sobre su propio papel en la sociedad y cómo pueden contribuir a la justicia y el bienestar de los demás.

## La importancia de la educación en los sentimientos

En este apartado, se explorará cómo la *pedagogía del rigor o de la virilidad* también desempeñó un papel crucial en este contexto.

Para comprender la psicología de los nazis, es esencial analizar la visión pedagógica bajo la cual fueron educados. En el texto de Adorno que hemos estado revisando, se detalla cómo esta pedagogía tiene consecuencias significativas:



Monumento dedicado a Jan Karski, un héroe de guerra polaco que actuó como mensajero entre la resistencia polaca en la Segunda Guerra Mundial y los gobiernos aliados. Karski se infiltró en el gueto de Varsovia y en un campo de exterminio nazi para informar de primera mano a los líderes occidentales sobre el Holocausto. Se encuentra en el distrito judío de Kazimierz, en Cracovia, Polonia.

El ideal pedagógico del rigor en el que muchos pueden creer sin reflexionar sobre él, es totalmente falso. La idea de que la virilidad consiste en el más alto grado de aguante, fue durante mucho tiempo la imagen encubridora de un masoquismo que -como lo ha demostrado la psicología- tan fácilmente roza con el sadismo. La ponderada dureza que debe lograr la educación, significa sencillamente, indiferencia al dolor. Al respecto, no se distingue demasiado entre dolor propio y ajeno. La persona dura consigo misma se arroga el derecho de ser dura también con los demás, y se venga en ellos del dolor, cuyas emociones no puede manifestar, que debe reprimir. Ha llegado el momento de hacer consciente este mecanismo y de promover una educación que ya no premie como antes el dolor y la capacidad de soportar los dolores. Con otras palabras, la educación debería tomar en serio una idea que de ningún modo es extraña a la filosofía: la angustia no debe reprimirse. Cuando la angustia no es reprimida, cuando el individuo se permite tener realmente tanta angustia, como esta realidad merece, entonces desaparecerá probablemente gran parte del efecto destructor de la angustia inconsciente y desviada. (Adorno, 1966, p. 6)

Adorno destaca que una educación que glorifica la indiferencia al dolor y el endurecimiento emocional, puede ser extremadamente peligrosa pues deshumaniza a los individuos, desensibilizando y desarrollando una falta de conexión emocional con los demás.

En el contexto de las Juventudes Hitlerianas, la formación incluía actividades físicas intensivas, desde deportes tradicionales hasta ejercicios de resistencia y entrenamiento militar. Los jóvenes participaban en marchas largas y maniobras de campo que simulaban condiciones militares para prepararlos en el servicio de las fuerzas armadas. Además, recibían instrucción en habilidades básicas de supervivencia y seguridad, como primeros auxilios y técnicas de evasión, y asistían a campamentos de verano para fortalecer la camaradería y el sentido de comunidad.

Las investigaciones recientes en el campo de la psicología educativa y el desarrollo emocional, sugieren que una educación que promueve la conciencia emocional y la empatía, es fundamental para el bienestar de los estudiantes y su capacidad para interactuar de manera saludable con los demás. La educación emocional se ha convertido en un área crucial de estudio, ya que se reconoce que el manejo efectivo de las emociones está estrechamente relacionado con el bienestar psicológico y la habilidad para establecer relaciones empáticas.

Los estudios recientes han demostrado que los programas de educación emocional que enseñan a los estudiantes a reconocer, expresar y gestionar sus emociones, pueden mejorar significativamente su empatía y bienestar general, además de generar un ambiente escolar más inclusivo y respetuoso.

Un ejemplo de esto, es el trabajo desarrollado por Zins y Elias (2006) en el que encuentran que los estudiantes que reciben formación en habilidades emocionales y sociales, presentan mejoras en su rendimiento académico, disminución de comportamientos problemáticos y una mayor capacidad para formar relaciones positivas.

Incorporar el estudio de las emociones en la educación, no solo ayuda a evitar los riesgos descritos por Adorno, sino que también promueve un enfoque más humano del aprendizaje. Las prácticas educativas que valoran y enseñan la gestión emocional pueden crear ambientes más empáticos y saludables, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos emocionales de manera efectiva y fomentando una sociedad más comprensiva y justa.

Hoy en día, existe un choque generacional notable entre las anteriores y las nuevas generaciones. Las primeras valoraban el rigor y la capacidad de soportar el dolor, mientras que las nuevas generaciones tienden a coincidir que este paradigma de la educación del rigor, puede conllevar a serias consecuencias en nuestra educación.

Hay que evitar que nuestra visión sobre una educación ideal, implique la negación y represión de los sentimientos, el que se premien largas jornadas de trabajo o estudio sin descanso o alimento, el que se someta al ser humano a procesos deshumanizantes, pues esto creará en él, la falsa idea de que tiene derecho a exponer a otros a los mismos procesos de sometimiento, tal como lo vislumbró Adorno.

El tema del mal es crucial en la filosofía de la educación, pues puede abordarse desde diferentes perspectivas, tales como la formación moral, justicia social, la educación en valores, entre otros.

Al lo largo de la historia del pensamiento, se han propuesto diversas posturas que explican el mal. A continuación, se enlistarán brevemente algunas de estas corrientes:

### EL MAL COMO PRIVACIÓN

La concepción del mal como privación o “mal como privatio boni” es una idea central en la filosofía clásica y medieval, especialmente en la tradición cristiana. Este enfoque sostiene que el mal no tiene existencia propia, sino que es la ausencia o carencia de bien. Algunos de los autores más representativos de esta visión son:



**San Agustín de Hipona.** Es uno de los autores más influyentes en la formulación explícita del mal como privación. Para él, el mal es la ausencia del bien, una desviación o corrupción del orden creado por Dios. En sus obras “Confesiones” (1993) y “La Ciudad de Dios” (1994), argumenta que todo lo que Dios ha creado es bueno, y el mal no tiene existencia en sí mismo, sino que es una deficiencia o carencia de lo que debería ser.



**Tomás de Aquino**, siguiendo la tradición agustiniana, también define el mal como la privación de un bien debido. En su Suma Teológica, explica que el mal no es una sustancia, sino una falta o defecto en algo que debería tener cierta perfección. Para Aquino, todo lo que existe es bueno en tanto que existe, y el mal es simplemente una carencia de esa bondad. Un ejemplo de esto serían la ceguera o el frío, que no existen por sí mismos de manera ontológica, sino que son accidentes de la sustancia por carencia.



En esta concepción, vemos que el mal no es una sustancia con entidad propia, sino una carencia o desviación del bien que debería estar presente.

## EL MAL COMO IGNORANCIA

La concepción del mal como ignorancia sostiene que los actos malvados no son el resultado de una maldad inherente, sino de una falta de conocimiento o comprensión del bien. Según esta visión, las personas cometen errores o actúan mal porque no saben lo que es verdaderamente bueno para ellas o para los demás, o bien, crecieron en un sistema de creencias erróneo, el cual aún no han sido capaces de cuestionar. Esta concepción surge en la filosofía griega. A continuación, expondremos a dos de sus principales representantes:

**Sócrates:** Es el principal exponente de la idea de que el mal es producto de la ignorancia. En su opinión, nadie hace el mal a sabiendas, y las personas siempre buscan lo que creen que es bueno, aunque estén equivocadas. Según esta perspectiva, el conocimiento es inseparable de la virtud, y si una persona realmente conociera lo que es correcto, actuaría en consecuencia. A esto se le llama “intelectualismo ético”. En diálogos como el *Protágoras* de Platón, Sócrates argumenta que la virtud es una forma de conocimiento, y los vicios (como la injusticia o la cobardía) son producto de una falta de sabiduría.

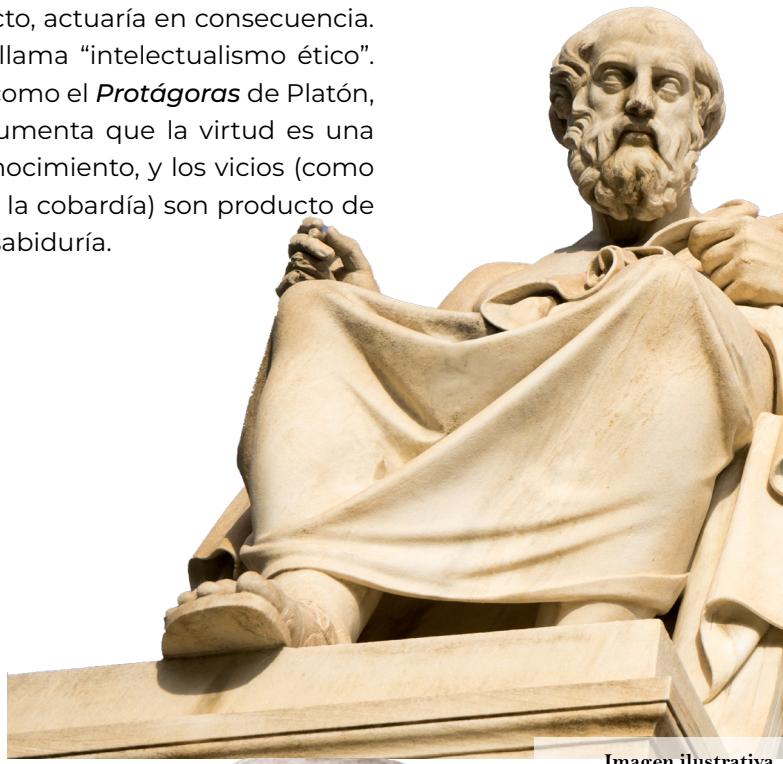


Imagen ilustrativa

**Platón:** Aunque Platón desarrolla una visión más compleja del mal en sus obras, también adopta la idea socrática de que el mal es, en última instancia, una forma de ignorancia. En el *Gorgias*, Platón, a través de Sócrates, sostiene que las personas que cometen injusticias no son conscientes de que están dañándose a sí mismas. Asimismo, en su famoso *mito de la caverna* en *La República* (Platón, 1986, 514a), se sugiere que el mal proviene de la falta de conocimiento del bien, representado por la luz fuera de la caverna. Aquellos que permanecen en la oscuridad de la ignorancia no pueden comprender la verdadera realidad y, por tanto, actúan de manera errónea.

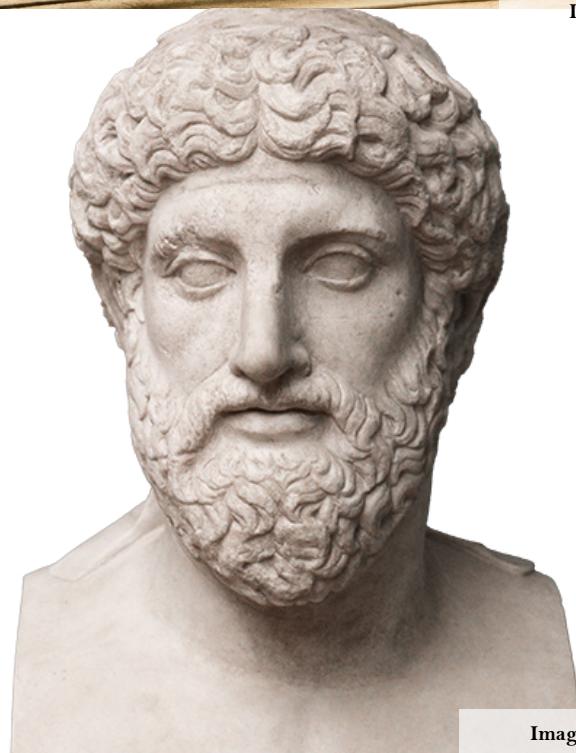


Imagen ilustrativa

En esta noción del mal, se comprende que las personas no eligen el mal de forma deliberada, sino por desconocimiento del verdadero bien. Sin duda, en esta concepción, la educación y el conocimiento, son cruciales para lograr la virtud en los seres humanos.

## EL MAL COMO ONTOLOGICAMENTE EXISTENTE

Algunas posturas o pensadores han defendido la idea de que el mal es una fuerza real y existente en el mundo, que no puede reducirse a mera privación o ignorancia. Esta concepción del mal plantea que existe como una entidad o principio fundamental, contrapuesto al bien y capaz de ejercer influencia en el mundo de manera activa. A continuación, algunas de las posturas más representativas que han abordado el mal como una realidad ontológica:

### a) Maniqueísmo

Esta antigua doctrina religiosa y filosófica, es el ejemplo más claro de una concepción dualista del bien y del mal como fuerzas cósmicas opuestas y reales. Mani, el fundador del maniqueísmo en el siglo III, sostenía que el universo estaba gobernado por dos principios eternos y antagónicos: el bien, asociado con la luz, y el mal, asociado con la oscuridad. Ambos principios eran fuerzas independientes y ontológicamente reales, y la lucha entre el bien y el mal estaba presente, tanto en el macrocosmos del universo, como en el microcosmos del alma humana.

### b) El satanismo y el mal como fuerza independiente

En algunas tradiciones religiosas y esotéricas, el mal se asocia con figuras demoníacas o entidades malignas que poseen una existencia real. El satanismo teísta, por ejemplo, concibe a Satanás o al diablo como una fuerza ontológicamente existente que representa el mal en el mundo. En este contexto, el mal es visto no solo como un concepto moral, sino como una fuerza activa y consciente que busca contrarrestar el bien.

La concepción del mal como algo ontológicamente existente sostiene que el mal no es meramente un error o una ausencia de bien, sino una fuerza activa y real que existe en el universo. Ya sea como una fuerza cósmica dualista, como en el maniqueísmo, o como una inclinación innata en la naturaleza humana, esta visión del mal ofrece una perspectiva en la que el mal tiene una presencia tangible y, en algunos casos, inevitable.



Hannah Arendt (1906-1975) fue una política y filósofa alemana de origen judío, conocida por sus escritos críticos sobre el totalitarismo y asuntos judíos. Su vida estuvo marcada por el exilio debido a la persecución nazi, lo que la llevó a vivir en Francia y, finalmente, a los Estados Unidos, donde obtuvo la ciudadanía en 1950.

### La propuesta de la banalidad del mal

El concepto de la "banalidad del mal" fue desarrollado por la pensadora judeo-alemana Hannah Arendt, después de haber presenciado el juicio de Adolf Eichmann en Jerusalén en 1961. Eichmann había sido uno de los principales encargados de la logística nazi en la cual se deportó a millones de judíos hacia los campos de exterminio. En su obra *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal* (1963), Arendt propuso que Eichmann no actuaba con maldad consciente o una ideología demoníaca, sino que era un hombre corriente que cumplía órdenes sin reflexión moral profunda. De hecho, al ser cuestionado si sus acciones estaban motivadas por un antisemitismo, confesó que no, pues de hecho tenía algunos familiares de ascendencia judía.

A partir del análisis de este judío, Arendt introduce una noción radicalmente distinta del mal, cuyas características se enlistan a continuación:

**a) La ausencia de malicia consciente:** Arendt observó que Eichmann no parecía actuar movido por odio o maldad personal. En lugar de un villano sádico o monstruoso, Eichmann fue descrito como un burócrata diligente, que simplemente seguía órdenes sin cuestionar las implicaciones morales de sus actos. Para Arendt, esto representa una nueva forma de mal que no se origina en una inclinación interna hacia el mal, sino en la superficialidad y la falta de juicio.



**b) La deshumanización y la burocracia:** Uno de los pilares de la banalidad del mal, es el contexto burocrático y jerárquico en el que se lleva a cabo. Eichmann y muchos otros funcionarios nazis operaban dentro de un sistema burocrático que reducía las decisiones morales a simples procedimientos técnicos. En este sentido, el mal se banaliza porque los individuos en este tipo de estructuras jerárquicas, se despojan de su responsabilidad moral personal, actuando como engranajes en una máquina burocrática. La eficiencia técnica sustituye a la reflexión ética.

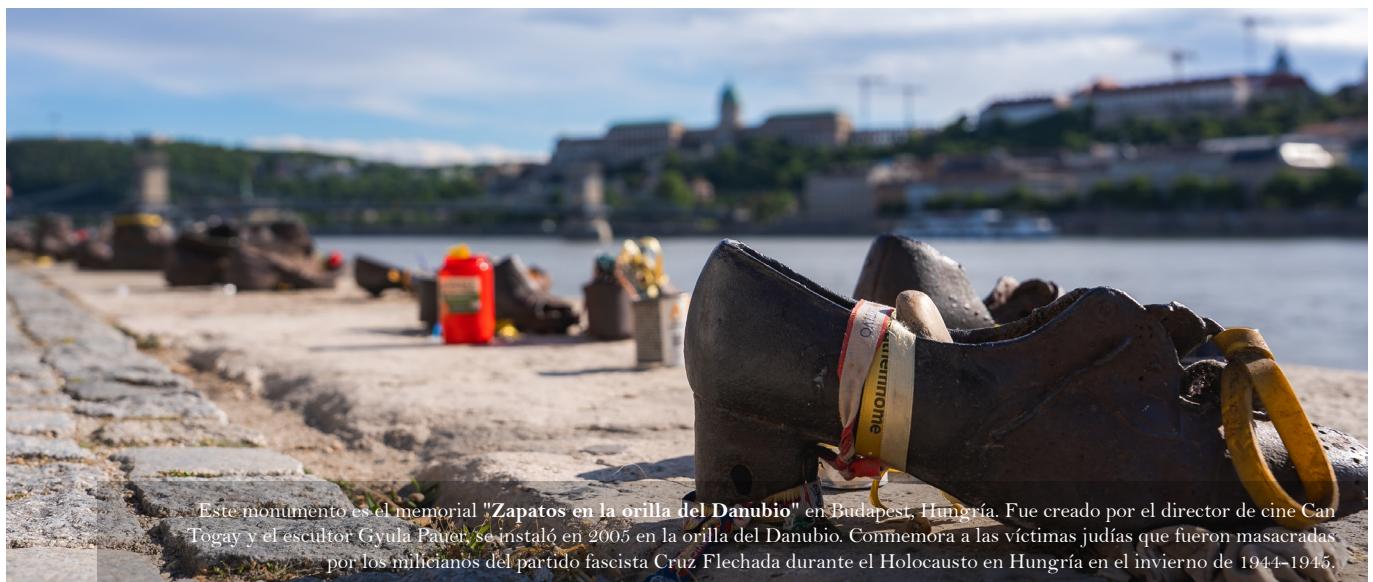
**c) La falta de pensamiento crítico:** Para Arendt, el principal problema con individuos como Eichmann, no era su maldad intrínseca, sino su incompetencia moral: su incapacidad para pensar críticamente sobre lo que estaba haciendo. La falta de reflexión y la disposición a seguir órdenes sin cuestionarlas, permiten que personas ordinarias se conviertan en agentes del mal. Este tipo de mal es “banal” porque no implica malicia diabólica, sino la ausencia de juicio y la falta de voluntad para pensar en las consecuencias de las propias acciones.

**d) El mal como parte de la rutina diaria:** El mal que describe Arendt no es un fenómeno espectacular o evidente, sino algo que se infiltra en la vida cotidiana

de manera casi imperceptible. La burocratización de la violencia en el régimen nazi, permitió que las atrocidades ocurrieran de manera rutinaria, facilitadas por una infraestructura estatal que normalizaba el exterminio masivo, a través de procesos impersonales.

**e) La responsabilidad individual frente al mal sistemático:** Arendt subraya que, aunque el sistema nazi era enormemente complejo y muchos de sus participantes eran simples burócratas, esto no los eximía de responsabilidad moral. Su falta de pensamiento crítico no los hacía inocentes. Para Arendt, la lección crucial es que todos somos responsables de pensar y cuestionar las órdenes, reglas y sistemas en los que participamos. De lo contrario, el mal se perpetúa de manera banal.

**f) Eichmann como ejemplo:** El juicio de Eichmann fue un caso emblemático para ilustrar esta teoría. A pesar de haber organizado el transporte de millones de personas hacia la muerte, Eichmann no veía sus acciones como malvadas. En su defensa, se presentaba como un ciudadano obediente que solo estaba “haciendo su trabajo”. Esto desconcertó a Arendt y le llevó a plantear que el mal puede presentarse de manera “normal” cuando se ejecuta sin reflexión.



Podemos ver que esta nueva conceptualización del mal, supera las nociones clásicas que se habían tenido anteriormente, en las que no es una figura que encarna el mal como algo demoníaco o villano, sino que éste permea en la vida diaria de las personas como algo trivial. No se tiene que ser un "monstruo" para participar en actos malvados, pues la falta de pensamiento crítico y la masificación son suficientes. Un individuo común y corriente, es capaz de perpetrar actos barbáricos. A diferencia de las explicaciones del mal anteriores, en las que el mal es provocado por ignorancia o por una fuerza del mal encarnada, aquí es el hombre llano.

Esto resalta la importancia de que los jóvenes sean capaces de cuestionar normas y órdenes cuando éstas entran en conflicto con los principios éticos, pues la obediencia ciega a la autoridad conlleva un sinfín de riesgos, además de que al llevar a cabo estos actos, lo hacen en nombre del deber, por lo que no sienten responsabilidad personal.

Estos conceptos son clave si queremos educar en el pensamiento crítico, pues todos tenemos la responsabilidad de pensar por nosotros mismos. El mal no siempre se presenta de manera obvia o en grandes actos atroces; a menudo surge en los contextos más cotidianos, como el bullying en el salón de clases. Muchas veces, los estudiantes se ríen o participan en el maltrato a un compañero sin reflexionar sobre lo que están haciendo, sin cuestionar el impacto de sus acciones, lo que refleja la idea de la banalidad del mal. No es necesario que haya una malicia explícita o una gran intención destructiva para que el mal prospere; basta con la falta de pensamiento crítico y la obediencia ciega



a las dinámicas del grupo. De la misma forma, la indiferencia ante problemas como la pobreza, el maltrato animal o la crisis ecológica también son ejemplos de cómo lo que parece trivial o "normal" puede perpetuar el mal si no se examina de manera crítica. La lección principal es que todos debemos pensar por nosotros mismos, porque el mal puede surgir de los actos más triviales si no son evaluados críticamente.

## DISCUSIÓN

**L**a enseñanza del Holocausto ofrece una plataforma invaluable para abordar, no solo los hechos históricos, sino también los dilemas éticos y filosóficos que emergen en el ámbito educativo. A través de una pedagogía centrada en este acontecimiento, los estudiantes adquieren conocimientos sobre un capítulo oscuro de la historia y desarrollan competencias fundamentales, como el pensamiento analítico, la conciencia moral y la responsabilidad social.

Además, en un mundo caracterizado por la aceleración de los cambios sociales, tecnológicos y culturales, la formación educativa debe responder a una exigencia cada vez más clara: la de abordar la complejidad. Comprender los fenómenos sociales del presente, requiere trascender las explicaciones unilaterales y asumir que los grandes problemas de nuestra época —como el autoritarismo, la discriminación, la violencia o la indiferencia— no pueden entenderse desde una sola disciplina. En este sentido, el estudio del Holocausto constituye un ejemplo paradigmático de cómo un acontecimiento histórico puede ser analizado desde perspectivas múltiples: histórica, ética, filosófica, política, pedagógica y afectiva.

Este enfoque permite una comprensión más profunda del pasado y contribuye a formar una ciudadanía capaz de reflexionar críticamente sobre los discursos, las normas sociales y las estructuras de poder del presente.

Promover el pensamiento crítico, la empatía y el cuestionamiento de las normas autoritarias resulta clave para prevenir la repetición de tragedias como el Holocausto, y para fortalecer el papel transformador de la educación.

Como parte de este esfuerzo, en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098, he impartido en dos ocasiones el curso intersemestral “Educar con Auschwitz: qué podemos y debemos aprender después del Holocausto”. Este título, inspirado en la obra de Theodor Adorno, está dirigido a estudiantes de diversas licenciaturas en el campo educativo (pedagogía, educación preescolar, sociología de la educación, entre otras) y busca propiciar una aproximación que trascienda lo meramente histórico. El curso invita a utilizar el estudio del Holocausto como una herramienta pedagógica para la reflexión crítica, ética y social en la formación docente.

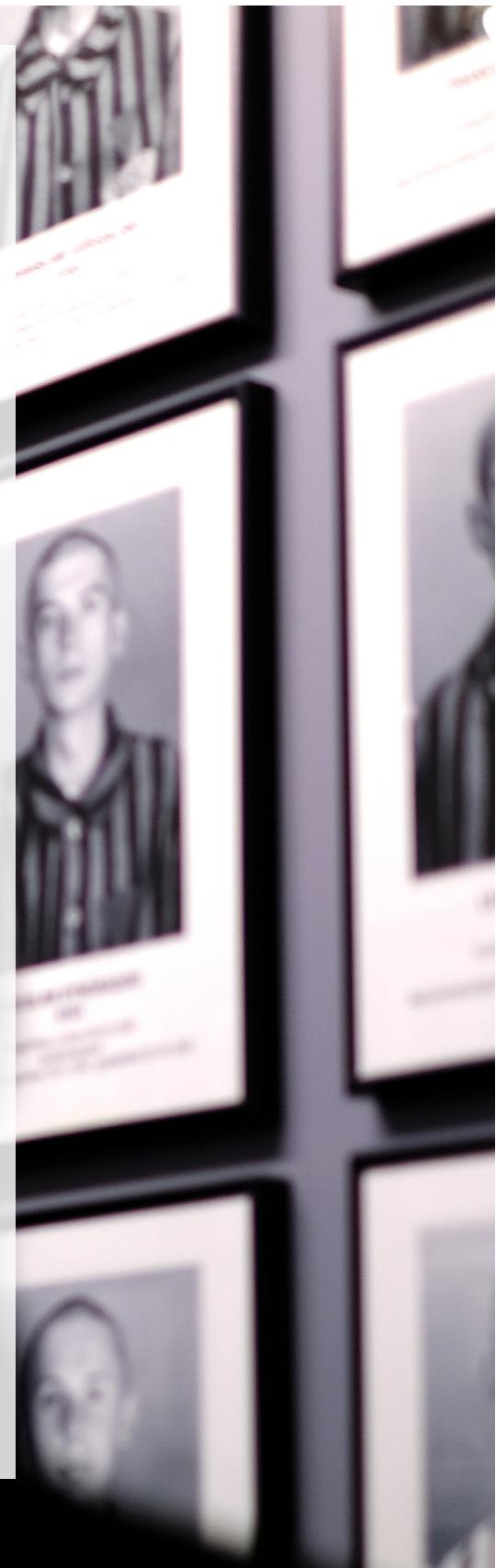
En suma, la pedagogía del Holocausto pone en evidencia la urgencia de una educación que no solo transmita información, sino que habilite a los estudiantes para pensar en la complejidad, reconocer las tensiones morales de la vida social y asumir una actitud responsable ante los desafíos de nuestro tiempo. La educación del presente y del futuro deberá, cada vez más, alejarse de los enfoques reduccionistas y apostar por una formación integral, que sea capaz de dialogar con la incertidumbre, la diversidad y la profundidad ética de lo humano.

## CONCLUSIONES

**E**ducar a partir del estudio del Holocausto, implica mucho más que enseñar hechos históricos. Supone una invitación a pensar críticamente, a interrogar los fundamentos éticos de nuestras decisiones, a reconocer los peligros de la obediencia ciega y de la indiferencia, y a cultivar una sensibilidad moral ante el sufrimiento humano. En este sentido, la pedagogía del Holocausto representa una vía concreta para formar estudiantes con conciencia histórica, sentido de responsabilidad y capacidad de juicio autónomo.

El análisis filosófico del mal, la reflexión sobre la justicia, los dilemas éticos reales, la crítica a las pedagogías del sometimiento emocional y la comprensión del papel de la emoción en la formación ética, muestran que este enfoque pedagógico no puede reducirse a una sola disciplina. Más bien, se trata de un campo de enseñanza profundamente interdisciplinario, que exige integrar perspectivas históricas, éticas, filosóficas, psicológicas y educativas para hacer frente a la complejidad de los fenómenos sociales.

En un tiempo atravesado por discursos de odio, negacionismo, polarización y simplificaciones ideológicas, educar desde la complejidad se vuelve no solo deseable, sino urgente. La educación que necesitamos no es aquella que forma repetidores de verdades cerradas, sino sujetos capaces de pensar críticamente, sentir con empatía, y actuar con responsabilidad. El Holocausto, como acontecimiento límite de la historia humana, puede y debe ser una advertencia viva que impulse una educación profundamente transformadora, enraizada en la memoria, la ética y el compromiso con la dignidad de todas las personas.



**Exposición de fotografías de prisioneros en el Museo y Memorial de Auschwitz-Birkenau en Polonia.**  
Estas fotografías de registro de los prisioneros se tomaron entre febrero de 1941 y enero de 1945, y la colección del museo contiene 38,916 fotos conservadas.

## REFERENCIAS

- Agustín de Hipona. (1993). *Confesiones* (M. Fuertes Herreros, Trad.). Madrid: Gredos.
- Agustín de Hipona. (1994). *La ciudad de Dios* (M. Fuertes Herreros, Trad.). Madrid: Gredos.
- Adorno, T. W. (1966, 18 de abril). *Educación después de Auschwitz* [Conferencia radiofónica]. Hessischer Rundfunk. <https://www.jcrelations.net/es/article/la-educacion-despues-de-auschwitz.pdf>
- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal* (C. Ribalta, Trad.). Barcelona: Lumen. (Obra original publicada en 1963)
- Agamben, G. (1998). *Homo sacer: Sovereign power and bare life* [Homo sacer: El poder soberano y la nuda vida]. Stanford University Press.
- Bauman, Z. (1989). *Modernity and the Holocaust* [Modernidad y el Holocausto]. Cornell University Press.
- Claims Conference. (2020). *Holocaust knowledge and awareness study* [Estudio sobre el conocimiento y la conciencia del Holocausto]. <https://www.claimscon.org/millennial-study/>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions* [El impacto de mejorar el aprendizaje social y emocional de los estudiantes: Un meta-análisis de intervenciones universales escolares]. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Hoffmann, J. (2018). *The impact of social-emotional learning programs on student outcomes: A meta-analysis* [El impacto de los programas de aprendizaje socioemocional en los resultados de los estudiantes: Un meta-análisis]. *Journal of School Psychology*, 68, 25–41.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. (2017). *Marco de referencia de la competencia digital docente* [Documento PDF]. [https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD\\_GTTA\\_2022.pdf](https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD_GTTA_2022.pdf)
- Platón. (1990). *Gorgias* (F. J. Olivieri, Trad.). Madrid: Gredos.
- Platón. (1988). *Protágoras* (C. García Gual, Trad.). Madrid: Gredos.
- Platón. (1986). *La República* (C. Eggers Lan, Trad.). Madrid: Gredos.
- Tomás de Aquino, S. (s.f.). *Suma Teológica* [Edición web]. [hjg.com.ar](http://hjg.com.ar).
- UNESCO. (2023, 20 de abril). *New report maps the global status of Holocaust education* [Nuevo informe sobre el estado global de la educación del Holocausto].
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). *Social-emotional learning: Promoting the development of all students* [Aprendizaje socioemocional: Promoviendo el desarrollo de todos los estudiantes]. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 695–705.



# Homenaje a la vida:

Un análisis tanatológico de la vejez

# Homenaje a la vida:

*Un análisis tanatológico de la vejez*

**Cinthya Eunice Maya Del Valle**

Maestra en Adicciones por la Universidad Hebraica

Psicóloga y Tanatóloga Clínica, colaboradora en la Directiva del Colegio Nacional de Peritos y Psicólogos de México

**Palabras clave:** vejez, envejecimiento, duelo, tanatología, **Keywords:** old age, aging, grief, thanatology, resilience resiliencia

## RESUMEN

Este artículo explora la intersección entre la tanatología y la vejez, desmitificando percepciones sociales sobre el envejecimiento y profundizando en las complejidades del duelo en esta etapa de la vida. Se aborda la vejez no como un declive, sino como una fase de continuo crecimiento y sabiduría, destacando la importancia de desmantelar prejuicios. Se analizan las diversas pérdidas que enfrentan los adultos mayores, desde la muerte de seres queridos, hasta la disminución de capacidades y roles sociales, enfatizando que el duelo en la vejez es multifacético. Finalmente, se ofrecen recomendaciones prácticas para acompañar y manejar el duelo, promoviendo un enfoque empático y profesional que valide las emociones y fomente la resiliencia en esta etapa vital.

## ABSTRACT

This article explores the intersection of thanatology and old age, demystifying societal perceptions of aging and delving into the complexities of grief during this life stage. It portrays old age not as a decline, but as a phase of continuous growth and wisdom, emphasizing the importance of dismantling prejudices. The various losses faced by older adults are analyzed, ranging from the death of loved ones to the decline of capacities and social roles, highlighting that grief in old age is multifaceted. Finally, practical recommendations are offered for accompanying and managing grief, promoting an empathetic and professional approach that validates emotions and fosters resilience in this vital stage.

## INTRODUCCIÓN

*“En la juventud aprendemos, en la vejez entendemos.”*

Esta profunda afirmación de Marie Von E., encapsula la esencia de lo que significa transitar por la última etapa de la vida. La vejez, lejos de ser un mero estado de declive, representa una fase compleja y enriquecedora del ciclo vital, donde la acumulación de experiencias se transforma en sabiduría. Sin embargo, nuestra sociedad a menudo concibe el envejecimiento a través de un prisma sesgado, perpetuando mitos y prejuicios que oscurecen su verdadera riqueza.

Desde una perspectiva psicológica y tanatológica, es imperativo abordar la vejez con una comprensión más profunda y empática. Esta etapa no solo implica cambios biológicos, sino también un continuo proceso de adaptación psicosocial y, lamentablemente, una inevitable serie de pérdidas. La tanatología, como disciplina que estudia el proceso de la muerte y el duelo, nos ofrece herramientas cruciales para comprender y acompañar a los adultos mayores en su afrontamiento de estas transiciones. Este artículo busca desentrañar las realidades del envejecimiento, confrontar los mitos prevalecientes y fundamentalmente, explorar la naturaleza multifacética del duelo en la vejez, ofreciendo pautas claras para su manejo y acompañamiento.

## DESARROLLO

Esta etapa de la vida es compleja y multifactorial, no está limitada a una edad cronológica, pero en ella, los duelos se acumulan y llegan a ser causa de un declive emocional. Estas pérdidas van más allá del fallecimiento de seres queridos y abarcan un amplio espectro de transformaciones que impactan profundamente la identidad y el bienestar del adulto mayor. Por otro lado, muchas de las tareas importantes, como la construcción de un patrimonio, la crianza de los hijos y el desarrollo profesional, están concluidos, ya sea de manera satisfactoria, pero en ocasiones se puede llevar a cuestas el peso de las decisiones equivocadas, de culpas no resueltas, donde el impacto emocional llega a hacer estragos en la salud física. Es crucial desmantelar muchos mitos arraigados en nuestra sociedad, donde se cree que ya no hay vuelta atrás y sólo hay que esperar un desenlace y término de los años, un adulto mayor puede encontrar respuestas, puede ser tratado en todas sus áreas por profesionales de la salud y aspirar a una vida con significado, autosuficiencia y resiliencia para el afrontamiento de los nuevos retos a esta edad.

La vejez se puede llegar a convertir en un periodo de gran realización personal, en el que la sabiduría acumulada se convierte en un valioso legado para las nuevas generaciones.



Imagen ilustrativa

Si bien, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores en México, sitúan el inicio de la vejez a los 60 años, es fundamental reconocer que la edad cronológica es solo un indicador. La vitalidad, la productividad y la capacidad de adaptación no disminuyen automáticamente con la edad, como evidencian las clasificaciones de la OMS que distinguen entre ancianos jóvenes, ancianos y ancianos longevos.

La sociedad ha internalizado una serie de mitos sobre la vejez que necesitan ser desmantelados desde una perspectiva profesional. La noción de que los adultos mayores son inherentemente incapaces de aprender o adaptarse es refutada por la plasticidad cerebral, que persiste a lo largo de la vida. La curiosidad y el deseo de conocimiento pueden incluso intensificarse, enriquecidos por la vasta experiencia. Asimismo, la idea de un deterioro físico y mental inevitable es un prejuicio dañino. La salud en la vejez es un espectro, moldeado por el estilo de vida y una actitud proactiva. Como psicólogos, sabemos que la autoeficacia y la resiliencia juegan un papel crucial en mantener una alta calidad de vida en esta etapa, transformando los desafíos en oportunidades de crecimiento continuo. La vejez puede y debe ser un periodo de gran realización personal, en nuestra sociedad mexicana, se ha demostrado que el integrar a los adultos mayores en actividades sociales como baile, reuniones hechas para el adulto mayor y de convivencia, traen grandes beneficios a la salud física, pero sobre todo a la salud emocional, ningún adulto mayor debería afrontar esta etapa sin apoyo y sin reconocimiento.



Imagen ilustrativa

**Una mirada tanatológica en la vejez**

El duelo, definido por Elisabeth Kübler-Ross, como un viaje personal y por George Engel, como un desequilibrio psicofisiológico temporal, es una respuesta humana universal ante la pérdida. Sin embargo, en la vejez, este proceso adquiere una complejidad particular, debido a la acumulación y diversidad de las pérdidas. Desde una perspectiva tanatológica, estas no se limitan al fallecimiento de seres queridos, sino que abarcan un amplio espectro de transformaciones que impactan profundamente la identidad y el bienestar del adulto mayor.

Las pérdidas en la vejez incluyen:

• **Pérdida de seres queridos:** La muerte de la pareja, hermanos y amigos cercanos es una constante. La viudez, como señala J. William Worden, no solo implica el luto por el ser amado, sino también la redefinición de la identidad y del rol social sin la presencia del otro. Esta pérdida de la red social puede llevar a sentimientos intensos de soledad y aislamiento.

• **Pérdida de roles y estatus social:** La jubilación, aunque esperada, puede generar un duelo significativo por la pérdida del rol profesional, el sentido de propósito y la estructura diaria que el trabajo proporcionaba. La disminución de roles familiares activos (ej. el cuidado de hijos adultos o nietos independientes) también puede generar un vacío.

• **Pérdida de capacidades físicas y autonomía:** El envejecimiento conlleva cambios en la salud, como la disminución de la movilidad, la agudeza sensorial y la energía. Adaptarse a estas limitaciones físicas implica un duelo por la "versión anterior de uno mismo" y la necesidad de reajustar las expectativas y el estilo de vida. La pérdida de independencia puede ser particularmente dolorosa y requiere un profundo proceso de aceptación.

Las manifestaciones del duelo en la vejez son tan diversas como en cualquier otra etapa, incluyendo tristeza, ira, culpa, ansiedad y dificultades para concentrarse. Sin embargo, la acumulación de pérdidas y la disminución de los recursos de afrontamiento, pueden hacer que el proceso sea más prolongado e intenso. Es fundamental que los profesionales de la salud mental, especialmente los tanatólogos, reconozcan estas particularidades para ofrecer un acompañamiento adecuado y evitar un duelo normal en esta etapa.

## CONCLUSIONES

Cuando las personas envejecen, es importante comprenderlas de forma matizada y respetuosa. Lejos de ser un período en el que inevitablemente decaen, esta es una fase en la que continúan desarrollándose y adquieren una profunda sabiduría, siempre y cuando desmantelemos los mitos sociales y adoptemos una visión que valore su experiencia. Desde la psicología, reconocemos que los adultos mayores intrínsecamente pueden adaptarse y crecer.

Se entiende que el duelo en la vejez, es un fenómeno complejo y multifacético, que va más allá de la muerte de seres queridos, abarcando roles sociales, capacidades físicas y autonomía. El acompañamiento tanatológico es esencial para validar estas pérdidas, permitir su expresión y facilitar el proceso de sanación, evitando el aislamiento y promoviendo la resiliencia.



Imagen ilustrativa

Como psicóloga y tanatóloga, propongo las siguientes recomendaciones y aportaciones para un abordaje integral de la vejez y el duelo:

**Educación sobre el tema.** Es importante implementar programas educativos que desmonten estereotipos negativos sobre la vejez. Fomentar una cultura que valore la experiencia, promueva la inclusión intergeneracional y reconozca el potencial continuo de los adultos mayores, ésto no solo los beneficia, sino que prepara a las generaciones futuras para una visión más positiva de su propio envejecimiento.

## Validación y acompañamiento empático del duelo

- **Escucha activa y permisiva:** Es esencial adoptar una postura de escucha activa y permisiva, que permita la validación de la totalidad del espectro emocional asociado al duelo (incluyendo tristeza, ira y culpa) sin emitir juicios. Se deben evitar las expresiones estereotipadas que tienden a invalidar el dolor experimentado. Dada la acumulación de pérdidas que caracteriza a las etapas avanzadas de la vida, resulta crucial fomentar que el individuo comparta sus recuerdos, tanto los de carácter positivo como negativo, relativos a aquello que ha sido objeto de pérdida. Esta práctica contribuye significativamente a la integración de la pérdida en la narrativa vital del individuo.
- **Fomento de la conexión social:** Combatir la soledad, es uno de los mayores desafíos en el duelo en la vejez. Es importante promover la participación en grupos de apoyo, actividades sociales o simplemente mantener el contacto regular con familiares y amigos.
- **Apoyo práctico y concreto:** Ofrecer ayuda con tareas cotidianas (compras, comidas, trámites), las cuales pueden volverse abrumadoras durante el duelo, siempre respetando la autonomía del individuo.
- **Promover hábitos saludables:** Incentivar el cuidado físico (alimentación, descanso, actividad moderada), que impacta directamente en el bienestar emocional.
- **Exploración de nuevos propósitos:** Ayudar a los adultos mayores a encontrar fuentes de significado y propósito. Esto puede incluir nuevas aficiones, voluntariado, conexión con la naturaleza, espiritualidad o la transmisión de su legado y sabiduría a otros.



- **Intervención tanatológica especializada:** Es imperativo discernir los momentos en que el proceso de duelo se torna complejo o prolongado, manifestando una desadaptación significativa del individuo a su entorno. En tales circunstancias, la intervención de un profesional cualificado en tanatología o terapia se vuelve fundamental. El especialista está capacitado para guiar al individuo a través de las fases de aceptación y resignificación de las pérdidas, proveyendo estrategias de afrontamiento personalizadas y un soporte emocional continuo. Este acompañamiento facilita que el adulto mayor logre reconfigurar su existencia y descubra un renovado sentido vital.

La senectud, con sus inherentes complejidades y oportunidades, representa una etapa intrínsecamente valiosa que merece ser vivida con plenitud. Nuestra función, tanto a nivel profesional como social, consiste en acompañar este estadio vital con profundo respeto, comprensión y las herramientas pertinentes para dignificar cada experiencia, incluso ante la ineludible realidad de la pérdida.

## REFERENCIAS

- Engel, G. L. (1961). Is grief a disease? *Psychosomatic Medicine*, 23(1), 18–22.
- Kübler-Ross, E. (2014). *Sobre la muerte y los moribundos*. Debolsillo. [Obra original publicada en 1969]
- Neugarten, B. L. (1996). *The meanings of age: Selected papers of Bernice L. Neugarten*. University of Chicago Press.
- Saunders, C., & Kastenbaum, R. (Eds.). (2000). *Hospice and palliative care: An interdisciplinary approach*. Oxford University Press.
- Worden, J. W. (2018). *Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner* (5th ed.). Springer Publishing Company.



# Enseñanza diferenciada: Un camino hacia la equidad educativa en el siglo XXI

# Enseñanza diferenciada:

***Un camino hacia la equidad educativa en el siglo XXI***

**Linda Judith Karchenboim**

Candidata a Maestría en Educación personalizada por parte de la Universidad de la Rioja en México.

Coordinadora pedagógica del departamento de Hebreo y Profesora de Hebreo  
y de Educación Diferenciada en la Universidad Hebraica

**Palabras clave:** enseñanza diferenciada, equidad educativa, estilos de aprendizaje, inclusión, innovación pedagógica.

**Keywords:** differentiated instruction, educational equity, learning styles, inclusion, pedagogical innovation.

## RESUMEN

**E**n contraste con la escuela tradicional — centrada en la uniformidad y en la idea de que todos los estudiantes deben aprender lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo —, la propuesta de enseñanza diferenciada de Carol Ann plantea una mirada mucho más flexible y humana sobre la educación. Este enfoque parte de un paradigma sencillo, pero a la vez cambia radicalmente la visión de la educación: cada estudiante es único. Por ello, se ajustan los contenidos, los procesos, los productos y los entornos de aprendizaje de acuerdo con las necesidades, ritmos e intereses de cada alumno. Esta perspectiva atiende la diversidad de intereses, habilidades y perfiles de aprendizaje, y busca convertirla en una oportunidad pedagógica.

Con base en esta lógica, la diferenciación contribuye a prevenir el fracaso escolar, reduce la exclusión y promueve la equidad, entendida como igualdad de oportunidades, con apoyos pertinentes para cada alumno.

En este artículo presentamos los fundamentos de la enseñanza diferenciada, sus ventajas y retos para docentes y estudiantes, y los cambios culturales e institucionales necesarios en la escuela para hacerla posible.

## ABSTRACT

**I**n contrast to traditional schooling — focused on uniformity and on the idea that all students should learn the same content, in the same way, and at the same time — Carol Ann Tomlinson's proposal of differentiated instruction offers a much more flexible and human perspective on education. This approach is based on a simple yet transformative paradigm: every student is unique. Therefore, the content, processes, products, and learning environments are adjusted according to each student's needs, pace, and interests. This perspective addresses the diversity of interests, abilities, and learning profiles, and seeks to turn them into a pedagogical opportunity.

Following this logic, differentiation helps prevent school failure, reduces exclusion, and promotes equity, understood as equal opportunities with the appropriate support for each learner. In this article, we present the foundations of differentiated instruction, its advantages and challenges for both teachers and students, and the cultural and institutional changes schools must undertake to make it possible.

## INTRODUCCIÓN



Imagen ilustrativa

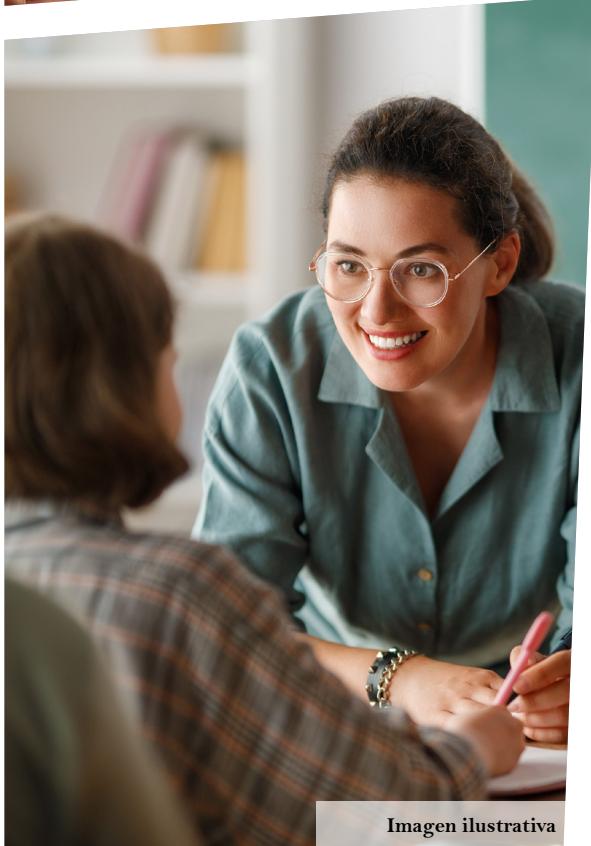


Imagen ilustrativa

Desde sus comienzos, la escuela como institución ha intentado uniformar y estandarizar a la población con la que trabaja. En el modelo educativo tradicional, los estudiantes siempre se han visto como un grupo homogéneo que debe obedecer al profesor y cumplir con las tareas asignadas, con el objetivo de que todos alcancen un perfil similar al egresar. Este tipo de educación, como indican Galván Cardoso y Siado Ramos (2021), *“no puede construirse sobre cómo era antes”*, porque los alumnos de hoy necesitan una escuela significativa en sus vidas, y que los valore como sujetos únicos, no como piezas intercambiables en un sistema.

El sistema escolar tradicional organiza al estudiantado principalmente por edad, considerando sus aspectos evolutivos, pero olvidando que cada persona sigue su propio proceso. Bajo esta premisa, la antigua concepción del alumno como tabula rasa ha dejado en la sombra factores esenciales como su personalidad, sus intereses, sus ritmos y estilos de aprendizaje (García Camacho, s. f.).

En este sentido, la Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1977) abrió un camino fundamental al reconocer que cada individuo tiene distintas formas de ser competente. En la misma línea, Trinidad García Camacho (2017) propone que *“los estilos de aprendizaje son expresión de las formas particulares en que los individuos perciben y procesan la información, por lo que ignorarlos limita el desarrollo personal y académico del estudiante”*. Críticas similares ya habían sido planteadas por Paulo Freire (2002) y Edgar Morin (2011) quienes rechazaron la visión del estudiante, como un ser pasivo, proponiendo una educación que reconozca los saberes previos, la experiencia y la capacidad de reflexión del alumno.

A raíz de todas estas posturas, se están desarrollando nuevas modalidades que apoyan al docente en el manejo de la heterogeneidad del estudiantado y ofrecerle herramientas para atenderlos de manera más justa y eficaz.

Una de ellas, es la enseñanza diferenciada, propuesta por Carol Ann Tomlinson, que constituye el eje central de este artículo. Aquí, se analizarán sus fundamentos, las ventajas que ofrece, las limitaciones que enfrenta y, sobre todo, el impacto que puede tener en la construcción de aulas más inclusivas, capaces de responder a la diversidad real de los estudiantes.

## DESARROLLO

Tomlinson (2017), define la enseñanza diferenciada como una filosofía que adapta los siguientes cuatro puntos con base a las necesidades del alumno: **contenido, proceso, producto de aprendizaje y entorno de aprendizaje.**

Ella basa su enfoque en tres pilares:

- 1. La preparación académica**
- 2. Los intereses personales**
- 3. El perfil de aprendizaje de cada estudiante**

El lugar del docente es el de "diseñador de experiencias de aprendizaje", que apoyen la participación del alumno en su desarrollo como persona.

Para lograrlo, se puede aplicar distintas estrategias que producen una mayor participación del alumno:

- **Grupos de trabajo versátiles**, ya sean homogéneos o heterogéneos, según la meta de la experiencia educativa.
- **Productos finales distintos para cada estudiante o grupo**, en función de las capacidades e intereses de los alumnos.
- **Empleo de andamiajes**, que promueven que el estudiante aprenda con más autonomía.
- **Evaluación formativa constante**, que permite al estudiante planear sus siguientes pasos para alcanzar las metas de aprendizaje.
- **Actividades creadas con distintos grados de complejidad**, que facilitan al estudiante seleccionar el nivel que quiere enfrentar.

La meta de este enfoque es abordar los problemas característicos de la educación del siglo XXI, como las aulas masificadas y la exigencia de respuestas rápidas a las actuales necesidades de estimulación de los alumnos, las demandas de inclusión y los requerimientos de metodologías más flexibles. Sin embargo, su implementación implica superar resistencias institucionales, cargas laborales y el temor docente de perder el control del grupo o disminuir estándares académicos. (Tomlinson, 2017).

## DISCUSIÓN

El mayor desafío de la enseñanza diferenciada, es que no puede depender sólo de la motivación o buena voluntad de algunos docentes; requiere convertirse en una práctica sostenida y respaldada institucionalmente.

En la práctica cotidiana suele haber mucha resistencia al cambio en la implementación de cualquier nuevo modelo. Esto sucede desde muchos aspectos, por ejemplo, algunos docentes temen perder el control de su grupo, enfrentarse a diferencias en las evaluaciones que dificulten establecer un estándar de egreso, o verse en la necesidad de modificar hábitos de enseñanza que han practicado durante años.

Este modelo exige a los maestros una planeación más compleja y mayor flexibilidad frente al grupo, pudiendo así responder a los ajustes en la enseñanza y a las necesidades e intereses de cada alumno. La impresión que tienen los docentes al enfrentar este modelo es de inseguridad, sobrecarga laboral y dudas de que los resultados estén a la altura de los estándares que se requieren institucionalmente, además de la preocupación de que se perciba un "bajo nivel académico".

Todas estas resistencias reflejan, en gran medida, la escasa formación específica de los docentes en estrategias que permitan diferenciar las actividades y así lograr responder a los diferentes niveles de competencia, estilos de aprendizaje e intereses. No hay que confundir estas estrategias con la simplificación del contenido, ni con la creación de tareas para cada uno de los estudiantes, sino con un cambio en la función de guiar a los estudiantes, a través de actividades diversas y retadoras que respeten sus perfiles de aprendizaje, manteniendo siempre altas expectativas de logro para todos.

Su implementación efectiva depende de un cambio cultural en toda la escuela. Esto trae consigo el revisar sus políticas de inclusión, promover mayor flexibilidad institucional y curricular, impulsar la capacitación continua y asegurar el acceso a variedad de materiales didácticos, tanto para el maestro como para el alumno.

## CONCLUSIONES

La investigación otorga respaldo a estos esfuerzos: diversos estudios señalan que la enseñanza diferenciada mejora el rendimiento académico, especialmente en estudiantes que suelen ser marginados por modelos uniformes (Tomlinson, 2017; Galván Cardoso & Siado Ramos, 2021). Además, al valorar la diversidad, se fortalece la autoestima y la motivación de los alumnos, quienes se sienten reconocidos y desafiados.

En este proceso, la incorporación de tecnologías educativas puede ser un gran apoyo. Las herramientas digitales permiten personalizar el aprendizaje y ampliar recursos. Aun así, esto exige inversión en infraestructura, capacitación digital y acompañamiento pedagógico constante.

Sin embargo, es importante advertir que, si la diferenciación se aplica de forma superficial o sin criterios pedagógicos claros, puede generar efectos negativos como la segregación, la generación de estereotipos o la reproducción de inequidades. Por ello, se requiere un enfoque ético y reflexivo que asegure que la diferenciación no se limite a variar actividades, sino que transforme profundamente la relación entre docentes, estudiantes y conocimiento.



La enseñanza diferenciada tiene un enfoque pedagógico que abre la puerta a la construcción de aulas verdaderamente inclusivas y equitativas, donde cada estudiante pueda sentirse reconocido y desafiado de acuerdo con su manera particular de aprender. Lograr que este modelo se materialice en las escuelas requiere de un esfuerzo colectivo y sostenido. Para ello es fundamental:

**• Capacitar a los docentes en estrategias de diferenciación** que les permitan diseñar experiencias de aprendizaje variadas y significativas.

**• Flexibilizar los currículos escolares**, para que se adapten a las necesidades y ritmos de los alumnos, sin sacrificar la calidad, ni los objetivos básicos comunes.

**• Fomentar una cultura institucional que valore la diversidad como una fortaleza y no como un problema**, reconociendo el trabajo colaborativo entre directivos, docentes, familias y estudiantes.

Como aportación central, este artículo propone considerar la enseñanza diferenciada, no únicamente como un conjunto de técnicas o recursos, sino como una filosofía educativa que transforma la relación entre el docente, el estudiante y el conocimiento. Esta perspectiva implica pasar de la enseñanza uniforme a una práctica pedagógica que respete la singularidad de cada persona, manteniendo siempre altas expectativas de logro para todos.

En última instancia, la enseñanza diferenciada es una apuesta por la equidad educativa, entendiéndola como la posibilidad de que cada estudiante logre un aprendizaje significativo y justo, basado en sus características, intereses y potencialidades.

Adoptarla, implica un cambio cultural y ético profundo en la escuela, pero también abre la oportunidad de construir un sistema educativo más humano, más inclusivo y, por lo tanto, más esperanzador.

## REFERENCIAS

- González, M. (2020). *Enseñanza diferenciada: Una estrategia para la inclusión educativa*. Revista Iberoamericana de Educación, 84(1), 45–60.
- Santamaría, L. J., & Santamaría, A. P. (2016). *Culturally responsive teaching in practice: Teaching to and through cultural diversity*. Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.



**¿Quieres publicar en la revista Jiburim?**

Envíanos tu artículo a: [uhrevista@uhebraica.edu.mx](mailto:uhrevista@uhebraica.edu.mx)



[www.uhebraica.edu.mx](http://www.uhebraica.edu.mx)

<https://uhebraica.edu.mx/revista/>

-  UniversidadHebraicaMexico
-  Universidad Hebraica México
-  universidad\_hebraica\_mx
-  Comunicación UH