

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Filosofía y Letras  
Colegio de Pedagogía

**Formación poética de la memoria: educar frente a  
Auschwitz**

**Tesis que para obtener el título de  
Licenciado en Pedagogía**

**Presenta**

Natanael Murillo Calvo

**Asesor:**

Dr. Renato Huarte Cuéllar

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2019.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Para Mónica,  
brújula y astrolabio,  
tierra firme y horizonte...

Agradecimientos:

A Mónica, mi interlocutora, por su amor, cuidados y compañía.

A mi madre por apoyarme en la realización de mis estudios.

A mi asesor y sinodales por su tiempo y consejos.

A quienes han luchado porque la UNAM sea pública y gratuita.

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO 1. CRISIS MODERNA: LA URGENCIA DE FORMAR UN NUEVO MUNDO.....</b>	<b>9</b>
1.1. La Shoah: historia del exterminio judío.....	9
1.2. Radiografía de la Modernidad .....	20
1.3. El camino hacia los campos de exterminio y la crisis actual.....	34
<b>CAPÍTULO 2. LA PEDAGOGÍA FRENTE A AUSCHWITZ.....</b>	<b>50</b>
2.1. Bárcena y Mèlich: La educación como acontecimiento ético .....	52
2.2. Joan-Carles Melich: Ética de la memoria y pedagogía del don. Apuntes sobre la lección de Auschwitz.....	63
2.3. Fernando Bárcena: El aprendizaje del sufrimiento.....	75
2.4. Raffaëlle Mantegazza: Pedagogía del exterminio vs pedagogía de la resistencia.....	83
2.5. Jean-François Forges: Educar contra Auschwitz.....	100
<b>CAPÍTULO 3. FORMACIÓN POÉTICA DE LA MEMORIA.....</b>	<b>115</b>
3.1 Poética: Hacer del mundo una obra de arte .....	120
3.2 La memoria: Recordar el pasado para fundar un futuro distinto .....	129
<b>EDUCAR FRENTE A AUSCHWITZ (A MODO DE CONCLUSIONES).....</b>	<b>142</b>
<b>FUENTES CONSULTADAS.....</b>	<b>147</b>

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo trazar los contornos de una concepción de la educación definida como “formación poética de la memoria.” Su constitución parte de la reflexión pedagógico-filosófica sobre las experiencias que los sobrevivientes de los campos de exterminio nazis nos han legado por medio de sus testimonios plasmados a través del arte, principalmente de la literatura. Dicho acontecimiento histórico ha originado un conjunto de investigaciones, discusiones, reflexiones y análisis provenientes de diversas ciencias y disciplinas, tales como la filosofía, la sociología, la historia, la economía, el psicoanálisis y el derecho. También en el ámbito artístico podemos encontrar manifestaciones que exploran, mediante diversas narrativas, el carácter atroz de un acontecimiento que parece ser nodal en la historia del siglo XX y el punto de quiebre del proyecto moderno. El recorrido que el pensamiento, las ciencias sociales y las artes han realizado con la mira puesta en los horrores del nazismo cuenta con poco más de setenta años, sin embargo, en el campo de la pedagogía, las primeras reflexiones aparecen en los albores del presente siglo. Son pocos los autores, los libros -y todavía menos las traducciones a la lengua española- que han interpretado y reflexionado desde una mirada pedagógica el significado y las consecuencias que Auschwitz ha heredado a la humanidad y que representan un reto a los discursos y prácticas educativas del tiempo corriente. Frente a tal reto, urgente e inaplazable, el esfuerzo que aquí se dibuja pretende contribuir a vislumbrar las posibilidades de comprender y vivir la educación de una forma distinta, que abra las puertas a la fundación de una sociedad diferente a la que reconocemos en los diarios, noticiarios, portales virtuales de la información y, por qué no decirlo, a través de los espejos.

Si bien la bibliografía pedagógica referente al tema es breve, contamos con el amplio panorama de las disciplinas antes mencionadas, así como de los testimonios de los sobrevivientes volcados en literatura. A pesar del reducido número de autores y reflexiones pedagógicas que se extienden sobre el exterminio judío, podemos atisbar la configuración de una concepción de la educación radicalmente opuesta a las concepciones que le han precedido. Lo que el lector encontrará en las siguientes páginas, es un primer intento por descifrar y articular los elementos para concebir la educación como formación poética de la memoria. De ante mano es menester dejar claro que dicho esfuerzo no tiene la intención de circunscribir toda práctica o discurso pedagógico a un solo reducto teórico, sino que la concepción aquí planteada es una posibilidad, una pequeña ventana por la cual podemos

asomarnos para aprender a mirar desde otro ángulo. Una de las finalidades del presente trabajo es contribuir a la exploración de campos de conocimiento que bien pueden articularse con los saberes pedagógicos para aprehender la realidad y transformarla.

En el primer capítulo -titulado “Crisis moderna: la urgencia de formar un nuevo mundo”- pasaremos revista a uno de los acontecimientos más crueles del siglo XX: la puesta en marcha del exterminio del pueblo judío por parte del Estado nazi. Dado el primer paso, reconoceremos la necesidad de caracterizar a grandes rasgos el desarrollo intelectual -y material- que se concretará en la visión moderna del mundo. Al contar con una radiografía de la Modernidad podremos observarla a contraluz e identificar los elementos que posibilitaron la ejecución de los crímenes nazis contra el pueblo judío. Del mismo modo intentaremos rescatar las luces que alumbren caminos por los cuales la humanidad pueda concebirse de una guisa distinta, alejada del horror inherente a las prácticas y discursos que han producido masacres e injusticias como las ocurridas en los campos de la muerte. De ahí es que nos será posible comenzar una reflexión sobre las condiciones y aprendizajes que nos ha heredado Auschwitz, poniendo la mirada no sólo en el pasado, sino en el presente, en la realidad, ese espejo al que tendremos que enfrentar nuestro análisis.

En el segundo capítulo -cuyo título es “La pedagogía frente a Auschwitz”- pasaremos revista a los análisis y reflexiones propiamente pedagógicas que han girado en torno al genocidio perpetrado por el Estado nazi. Si bien las distintas ciencias sociales llevan recorrido un camino de décadas intentado comprender los motivos y la puesta en marcha del exterminio de millones de seres humanos, la pedagogía, por su parte, inaugura una nueva etapa en su quehacer al reflexionar sobre los campos de la muerte. Son pocos los análisis que desde una mirada pedagógica se han realizado y todavía menor es el número de autores que los han llevado a cabo. En el presente trabajo se exponen los planteamientos que los autores Fernando Bárcena, Joan-Carles Mèlich, Raffaele Mantegazza y Jean-François Forges, han enfrentado como crítica pedagógica ante los crímenes del nazismo. Si bien es cierto que todos ellos parten de diversas premisas -incluyendo a Bárcena y Mèlich quienes en algún momento escribieron un libro a cuatro manos sobre el tema que aquí nos ocupa- también podemos apreciar preocupaciones y referentes compartidos a pesar de que cada uno coloca el acento en determinados aspectos o explora diversos caminos. Lo anterior, lejos de significar un obstáculo toma la forma de oportunidad para ampliar los horizontes de la pedagogía, ya que dichos autores tienen en común una crítica que pretende

hacer frente al poder totalitario reconociendo el sufrimiento de las víctimas y el papel que la pedagogía puede y debe jugar frente a las catástrofes de la sociedad contemporánea.

El tercer capítulo -que lleva por nombre “Formación poética de la memoria”- es el espacio en el que las nociones antes descritas adquieren un carácter sustancialmente pedagógico. La definición de los términos poética y memoria darán pie al trazo del horizonte que nos hemos planteado para el presente ejercicio. En este punto encontraremos la posibilidad de pensar la formación de la subjetividad a través de un modo de concebir el mundo ajena a la lógica de dominio que concretó la Shoah, la catástrofe en la que el nazismo hundió al pueblo judío. La poética y la memoria nos abrirán una ventana para pensar la educación como la capacidad que tienen los seres humanos de volcar el mundo que habitamos en una obra de arte. El recuerdo del pasado, cimentado en el arte y la ciencia, puede constituir la base de una reflexión ética y una participación política que impidan que los genocidios habiten el futuro.

En el último apartado -“Educar frente a Auschwitz”- enunciamos algunos de los rasgos que apuntan al reconocimiento de una crisis actual desatada por las condiciones y mecanismos que la modernidad capitalista y el nazismo han exportado a todo el mundo a partir de la Segunda Guerra Mundial. Frente al riesgo que esto implica es urgente elaborar estrategias que permitan formar una subjetividad y una sociedad diferente que evite una recaída en la barbarie. Auschwitz no solamente fue un campo de exterminio localizado en algún punto de nuestro planeta, simboliza el ejercicio de una forma del poder que no ha sido extirpada de nuestra sociedad ni de nuestras subjetividades. Por ello, cuando afirmamos que es urgente educar frente a Auschwitz, decimos que es necesario formar seres humanos que rompan con las lógicas de dominio presentes en la sociedad contemporánea.

# **CAPÍTULO 1. CRISIS MODERNA: LA URGENCIA DE FORMAR UN NUEVO MUNDO**

## **1.1. La Shoah: Historia del exterminio judío**

El Estado nazi, durante la Segunda Guerra Mundial, cometió uno de los crímenes contra la humanidad de mayor envergadura: asesinó y esclavizó aproximadamente a seis millones de judíos. Éstos no fueron las únicas víctimas del nazismo, los gitanos, comunistas, partisanos, presos políticos, homosexuales y enfermos mentales también fueron abatidos por una lógica de pensamiento que determinaba quiénes tenían derecho a vivir y poblar el mundo y quiénes debían ser exterminados. Sin embargo, la persecución y las condiciones en que fueron asesinados y vueltos esclavos los judíos, pocas veces alcanzó a la totalidad de otros grupos étnicos o políticos. La violencia dirigida al exterminio total de un pueblo, de una cultura, de una forma de humanidad, fue sistemáticamente impuesta al judaísmo con el objetivo de no dejar huella alguna de su existencia en la faz de la Tierra. Debemos dejar claro que negamos la existencia de víctimas de primera o segunda categoría, todos los abusos e injusticias cometidas por los nazis son crímenes contra la humanidad. Si fijamos la mirada en el pueblo judío es por la horrible y singular manera en que se le liquidó, una forma evidentemente moderna y racional que fue implementada, organizada y efectuada exclusivamente para exterminarlo.

Antes de entrar en la historia propiamente dicha de la Shoah, cabe mencionar que la violencia contra el pueblo judío cuenta con un largo historial de por lo menos dos milenios de antigüedad. Uno de sus primeros perseguidores fue el Cristianismo, éste ve en el judaísmo una afrenta casi identitaria, un cuestionamiento profundo a las bases de su religión. En términos generales podemos decir que en el siglo XI todavía se podía apreciar un panorama propicio para la coexistencia, sin embargo, en la siguiente centuria el judaísmo comenzará a ser visto como una religión anacrónica, ridícula y, principalmente, diabólica. Con el paso del tiempo, la existencia del pueblo judío fue interpretada como un desafío a la verdadera fe, constancia de ello es la masacre que en 1298 cobró la vida de 100.000 judíos. Años antes, en 1215, el Concilio de Letrán les impuso el uso de un distintivo amarillo y les negó el ejercicio de ciertas profesiones, hechos que fijaron las condiciones para el desate de la violencia. El antisemitismo religioso adoptó un alto grado de violencia que devino en la instauración de los primeros guetos de confinamiento destinados a los judíos, el primero

de ellos en la región de Breslao (1226) y el segundo en Buda (1279). De 1350-1500 el cristianismo encabezó persecuciones y ejecuciones que provocaron la huida de los judíos a Polonia y Lituania. En el siglo XIX el capitalismo transformó las estructuras de las sociedades tradicionales a partir de la industrialización y modernización de la Europa occidental. El nacionalismo cerrado de finales del mismo siglo encontró en los judíos a los desarraigados que amenazaban la estabilidad social, debido a que comenzaron a romper con los muros de los guetos que los habían mantenido aislados, sin identificarse con los valores nacionales. Tradicionalmente el pueblo judío había vivido en la diáspora, lo que culturalmente le impedía identificarse con una nacionalidad que no se fundara en su identidad religiosa. En aquel momento el judaísmo se encontró en una contradicción difícil de captar: a partir de la emancipación la cultura nacional lo integra mientras que la nación se forja mejor al excluirlo. El intento de asimilar una identidad distinta al interior del territorio y la cultura nacional comienza a germinar en antisemitismo de Estado.<sup>1</sup>

Para el año 1900, el racismo y el darwinismo social comienzan a empujar el abandono de las ideas ilustradas de la democracia, sus seguidores encuentran el fundamento de la ley en el instinto y la fuerza, por lo que ven en el judío un heraldo del régimen de los débiles, de la democracia. El antisemitismo laico sustituye al antisemitismo religioso; mientras el rechazo religioso buscaba convertir al judío, el rechazo “científico” lo excluye radicalmente. La ley del más apto, de la selección natural, se traslada al ámbito de lo social y, principalmente, de la política estatal. En los primeros años del siglo XX la ciencia empuja el desarrollo del capitalismo salvaje, del colonialismo y del imperialismo de la época con base en un discurso en el que se plantea que sólo la tradición y la raza fundan una nación: “Para esta visión biológica del mundo, la selección es el concepto clave de la historia, la raza y la sangre son las únicas verdades de este mundo, la igualdad de los hombres es una quimera.”<sup>2</sup>

A finales del siglo XIX se extendió el antisemitismo laico y “científico” por toda Europa, debido a ello aumentaron las migraciones judías a distintos países. En el periodo de entreguerras se registraron las mayores migraciones, las cuales ya no se limitaron al territorio europeo, sino que también se dirigieron a los Estados Unidos de América. Sin embargo, la integración y asimilación del judaísmo no se logró, prueba de ello es la notoria

---

<sup>1</sup> Cfr. BENSOUSSAN, Georges. *Historia de la Shoah*.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 13.

xenofobia y el antisemitismo de la tercera década del siglo XX que obligó a los judíos a concentrarse en Polonia, Hungría, Rumanía y Rusia. Es en este periodo en el que se puso de manifiesto el relevo del antisemitismo popular por el del Estado, hecho fundamental que posibilitará diez años más tarde la puesta en marcha de los campos de la muerte.

La tradición antijudía en Alemania, según Bensoussan, data de las primeras cruzadas en el siglo XII. Lutero, en el siglo XVI, encontraba en lo judío una figura de la cual había que purificarse. Durante las siguientes centurias el antisemitismo irá creciendo y expresándose de manera cada vez más violenta. Es hasta el siglo XVIII que el judaísmo alemán conoce una apertura económica, política e intelectual que intentará lograr una simbiosis que permita la integración y asimilación de la cultura judía en el seno del pueblo germano. El judaísmo se identificará con la idea francesa de nación, en la que ésta es el resultado de la unión de ciudadanos libres; los alemanes, por su parte, basarán su idea de nación en la emanación de la raza, de la sangre y el suelo, es decir, en una lucha por la vida que aplasta a las etnias más débiles. Es clara la diferencia de concepciones sobre la fundamentación de una nación, lo que mantendrá una tensión que amenazará al pueblo judío. El nazismo retomará el darwinismo social para fundamentar y reforzar un nacionalismo que rechaza los principios democráticos, y, por ende, ve en el judío una amenaza para la nación. Desde este momento podemos encontrar uno de los elementos que permiten ver en el nazismo un modernismo reaccionario. Es moderno en cuanto se nutre del darwinismo social y de la antropología, es reaccionario porque rechaza la emancipación de las Luces que abren la puerta al judaísmo. Lo anterior tiene consecuencias de orden político y económico que Bensoussan describe de la siguiente manera: “el antisemitismo nazi también tiene como función la de reconciliar a una corriente de pensamiento conservadora con la industria y la tecnología moderna. Este permite decir ‘sí’ a la ciudad, a la industria y al capitalismo, pero a una ciudad, a una industria y a un capitalismo depurados de judíos, *judenrein* [sic].”<sup>3</sup>

En 1933 el nazismo instaura una dictadura absoluta, somete todas las administraciones públicas, controla la justicia y a los funcionarios, crea la Gestapo -la policía política responsable de múltiples actos represivos- y se alía con la iglesia católica y la protestante. El terreno estaba listo en aquél momento para que el Estado se apoyara en el terror y en los campos de concentración. El poder reposa casi exclusivamente en Hitler, su visión del mundo se intentará imponer, lo que sigue de ese momento en adelante será un

---

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 23.

mundo hostil y la búsqueda de pureza racial. La política del III Reich se volverá una biocracia. El régimen presenta la teoría racial como el medio para transformar el mundo, ya que lo social y cultural devienen de la raza. Para ejemplificar lo anterior tan sólo citaremos el programa de la eugenesia alemana que, armada legislativamente, esterilizó a 35.000 personas como medida para contrarrestar enfermedades hereditarias. Los psiquiatras y antropólogos siguieron el mismo camino: la búsqueda de la pureza racial. El estallido de la Segunda Guerra Mundial, en septiembre de 1939, permitió a la biocracia tener un campo de experimentación casi ilimitado.

Antes de la guerra, la política nazi hacia los judíos era de exclusión y tenía la finalidad de colocarlos fuera de la ley. Hasta ese momento, el Estado no parece considerar el asesinato masivo como medida para suprimir al judaísmo. Las etapas que condujeron al exterminio fueron una improvisación constante que se mezcló con la racionalidad burocrática y las condiciones propias del desarrollo de la gran conflagración. La primera ofensiva del Estado nazi contra el pueblo judío tuvo lugar en 1933, podemos entenderla -en palabras de Bensoussan- como una “muerte cívica,” que consistió en la abrogación de la igualdad entre los ciudadanos. A razón de esto se expulsó a los judíos de las funciones públicas y de la vida cultural, además de que se les prohibió el ejercicio de ciertas profesiones. En 1935 se les separó físicamente de los alemanes, proclamando una “muerte política” que les colocó en el *status* de extranjeros. El proceso de estrangulamiento continuó y les asestó, mediante el decreto de medidas económicas que los relegaría a la pobreza y la marginación, una “muerte económica” en 1938. En dicho año se implementó la arianización forzada de las empresas judías por medio de la expropiación estatal, para después revenderlas a créditos a la clase media alemana, lo que permitió consolidar la base social del régimen. En Austria se les expropiaron 70 mil departamentos y en Alemania 2 mil millones de marcos. No sólo les serían arrebatados los bienes materiales sino también todas las prestaciones y todos los derechos. Se les impuso, incluso, añadir a su nombre el de Israel para todos los hombres y el de Sara para todas las mujeres. Durante doce años el nazismo emitió 2 mil ordenanzas y decretos antijudíos, lo que no deja la menor duda sobre la guerra que había declarado al judaísmo alemán. Las consecuencias de tal persecución afectaron gravemente la vida de los judíos, a tal grado que no tuvieron más opción que la migración. Durante la noche del 9 al 10 de noviembre de 1938 tuvieron lugar una serie de

crímenes conocidos como *Kristallnacht*<sup>4</sup>, un pogromo dirigido a los judíos en Alemania y Austria en el cual fueron asesinadas cien personas, destruidos comercios, casas y sinagogas. Al día siguiente una parte de la población alemana se solidarizó con la comunidad judía, lo que mostró el rechazo del uso de la violencia antisemita desatada por el Estado. El régimen nazi comprendió inmediatamente que el exterminio requería una organización moderna y no actos premodernos de linchamientos, es decir, que la “solución final” al problema judío sólo sería posible mediante la producción sistemática de la muerte.<sup>5</sup>

Una cuarta parte de los judíos alemanes emigraron entre 1933 y 1938 debido a las represalias nazis. La crítica situación y la presión política demandaron que el presidente de los Estados Unidos de América, Franklin D. Roosevelt, convocara la Conferencia de Evian a efectuarse del 6 al 15 de julio de 1938, a la cual no asistió él personalmente ni ningún alto funcionario norteamericano, sino uno de sus amigos empresarios, dejando claro su nulo interés por auxiliar a los migrantes y refugiados. Las naciones reunidas, en especial Estados Unidos y la Gran Bretaña, se negaron a modificar sus respectivas leyes sobre migración, dejando en la indefensión y el abandono a decenas de miles de judíos. La conferencia concluyó crear el Comité Intergubernamental para los Refugiados, que no fue más que un intento fracasado por abrir las fronteras y encontrar el asilo necesario para salvaguardar tantas vidas humanas. La prueba innegable del desinterés de las grandes potencias por los refugiados es la conclusión que el comité presentó en su informe, en el que reconoce que nadie puede cuestionar a Alemania su soberanía con respecto a sus nacionales. Lo anterior dejó claro que el Estado nazi estaba facultado para actuar, según su deseo, sobre la población alemana y, en especial, sobre los judíos, sin temor a una reacción condenatoria internacional.

Con la Segunda Guerra Mundial el “problema judío” adquirió una nueva forma debido a la ocupación de Polonia, que puso bajo el yugo nazi a un número mucho mayor de judíos. Éstos fueron hacinados en algunos barrios de dicho país bajo toque de queda a finales de 1939. Los altos muros de los guetos, que provocaron hambre, agotamiento, epidemias y muerte, fueron erigidos después de la ocupación militar nazi y operados por los consejos

---

<sup>4</sup> Noche de los cristales rotos.

<sup>5</sup> Cfr. BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad y Holocausto*.

judíos (*Judenrat*).<sup>6</sup> La tarea de estos consistió en ocuparse de la administración y la burocracia relativa a los censos, expoliaciones y deportaciones de judíos que se encontraban sometidos bajo el poder del nazismo. Dicho consejo en ocasiones era organizado por los alemanes, pero en la mayoría de los casos fueron las mismas comunidades judías quienes los formaron, teniendo como referente a sus autoridades laicas o religiosas. Es interesante destacar que el aparato de Estado alemán requirió de instancias comunitarias para organizar la aniquilación física del judaísmo. La burocracia y el terror impuesto por los nazis logró que los mismos judíos participaran en el exterminio sistemático de su propio pueblo, el cual estaba a punto de comenzar de forma sistemática.<sup>7</sup> En el año de 1941, Alemania controlaba la mayor parte del judaísmo europeo. El Estado decretó en septiembre la portación de la estrella de David cosida sobre la ropa, que debía llevar inscrita la palabra judío en letras negras sobre fondo amarillo. La avanzada militar nazi efectuó, en el mismo año, las primeras masacres dirigidas a los judíos de la URSS. Es en dicho momento que el régimen nazi decidió expresamente el exterminio de los judíos de Europa. En la primavera del mismo año fueron creados los *Einsatzgruppen*, que tenían como objetivo militar a los judíos y a los comisarios políticos comunistas. El grupo contaba con 3000 voluntarios comandados por hombres de iglesia e intelectuales que conformaban grupos de acción especial. El genocidio judío fue puesto en marcha, la primera etapa había comenzado con las masacres de los *Einsatzgruppen* y las operaciones móviles de matanza.<sup>8</sup> Los antecedentes de las cámaras de gas fueron las unidades móviles, camiones de carga diseñados por empresas alemanas para asfixiar a las personas mientras eran transportadas a las fosas en que serían sepultadas al finalizar el traslado. El número de asesinados por recorrido oscilaba entre 60 y 70 personas asfixiadas con el monóxido de carbono, generado por un motor Diesel, que era reintroducido por la tecnología de la industria alemana, especialmente diseñada para cometer los crímenes. En el mes de agosto las masacres adquirieron un carácter masivo. Un alto funcionario nazi, R. Heydrich, ordenó identificar

---

<sup>6</sup> Los *Judenrat* eran conformados por judíos que representaban una autoridad religiosa e intelectual en sus comunidades, colaboraron con el régimen nazi en la organización de redadas de detenciones y como autoridades en los guetos. El filme de Claude Lanzmann *El último de los injustos* es muy ilustrador en este tema, ya que gira en torno al último presidente sobreviviente de los consejos judíos, el Dr. Benjamin Murelstein, quien en entrevista de casi cuatro horas detalla sus primeros contactos con Adolf Eichmann quien le encargó estudiar las migraciones judías.

<sup>7</sup> En su obra *Modernidad y Holocausto*, Zygmunt Bauman dedica un capítulo a analizar la cooperación de las víctimas en el proceso de su propio exterminio. En éste aporta varios datos que permiten seguir algunas prácticas concretas de los diferentes consejos judíos que administraban los guetos.

<sup>8</sup> Cfr. LANZMANN, Claude. *Shoah*.

entre los prisioneros de guerra a los bolcheviques y a los judíos, estos últimos debían ser asesinados sin juicio alguno. Entre finales de junio de 1941 y finales de 1942 fueron liquidados 1.300.000 judíos en manos de los *Einsatzgruppen*. Podemos localizar dos virajes en las decisiones que condujeron al genocidio. El primero de ellos fue la decisión del Estado nazi, tomada en agosto de 1941, de asesinar a todos los judíos soviéticos; el segundo, después del 20 de septiembre del mismo año, consistió en la decisión de exterminar a todos los judíos de Europa. Como consecuencia de ello se prohibió la emigración judía en el viejo continente a partir del 23 de octubre.

Cuando dio comienzo la guerra, Hitler aplicó políticas racistas “científicas” y administró la muerte de los enfermos mentales y de los nacidos “anormales.” Dicha medida fue conocida como el programa *Aktion T4*, el cual consistió en aplicar la eutanasia por medio de gaseamiento. Lo anterior abrió la puerta para extender su aplicación hacia los judíos siguiendo una lógica “biológica.” Tal forma de operar no es extraña si consideramos que Alemania fue el primer país en utilizar armas químicas modernas para el exterminio masivo durante la Primera Guerra Mundial. Como podemos ver, el programa *Aktion T4* representa la fuente inmediata de la “solución final”, es decir, del exterminio judío o Shoah. El 20 de enero de 1942 se llevó a cabo la Conferencia de Wannsee, en ella se planificó y organizó el exterminio del judaísmo, así como se discutieron las modalidades técnicas a efectuarse: censos, arrestos, transferencias, deportaciones y ejecuciones. Los nazis debían innovar los métodos del genocidio que se plantearon, ya que consideraban como un antimodelo el efectuado sobre los armenios. Para ello aprovecharon las tres experiencias que habían acumulado desde 1933: 1) emigración forzada después de la expropiación, 2) el internamiento (sistema concentracionario) y 3) la masacre de los enfermos de los asilos. La fusión de estos programas dieron paso a la solución final. La experiencia acumulada desde 1933 mediante los crímenes perpetrados por el Estado, le permitieron a Hitler plantear el exterminio de todo un pueblo en lugares confinados para tal tarea: los campos de la muerte. A continuación citamos parte del Protocolo Final de Wannsee firmado por Heydrich, que no es otra cosa que la sentencia de muerte de todo un pueblo:

La emigración ha cedido el lugar a partir de ahora a otra posibilidad de solución: la evacuación de los judíos hacia el este, solución adoptada con el acuerdo del Führer [...] La solución final del problema judío en Europa deberá ser aplicada alrededor de 11 millones de personas [...] En el marco de la solución final del problema, los judíos deben ser trasladados bajo fuerte escolta al Este y ser destinados allí al servicio de trabajo [...] Se sobreentiende que una gran parte de ellos se eliminará de forma muy natural por su estado de deficiencia física. El resto que subsistirá a fin de cuentas -y que habrá que considerar como la parte más resistente- deberá ser tratado en consecuencia. En

efecto, la experiencia de la historia ha mostrado que, liberada, esta élite natural porta en germen los elementos de un nuevo renacimiento judío. En vista de la generalización práctica de la solución final, Europa será barrida del este al oeste [...]»<sup>9</sup>

Para alcanzar tal fin, la primera tarea que llevaron a cabo los nazis fueron los censos en todas las localidades bajo control alemán, paso previo e indispensable para el registro de bienes que devenía en la arianización de los mismos y el arresto de sus propietarios. Éstos fueron deportados masivamente a partir de 1942 mediante convoyes que tenían prioridad ante cualquier otro tipo de transporte. Durante los traslados morían muchas personas, ahí ocurría la primera selección, es decir, la primera eliminación. En el transcurso del mismo año se construyeron varios campos de exterminio, tales como el de Belzec en marzo, Sobibor en mayo y Treblinka en julio. Tan sólo en el primero de éstos se asesinaban a 5.000 personas al día cuando el campo contó con seis cámaras de gas. En 18 meses el genocidio sistemático había cobrado la vida de 1.5 millones de personas, en su mayoría niños, mujeres y adultos mayores.

Himmler decide que Auschwitz-Birkenau sería la sede principal del exterminio judío. Durante 1942 y 1943 el Estado nazi contará con tres campos principales y decenas de campos satélites. La decisión de construir hornos crematorios se tomó en el verano de 1942, por lo que los cadáveres ya no serían enterrados en fosas clandestinas, sino calcinados, buscando con ello borrar las huellas de los atroces crímenes. Empresas civiles alemanas construyeron cuatro unidades combinadas entre marzo y julio de 1943, que contaban con antesala de desnudamiento, cámara de gas y hornos crematorios. La técnica y la burocracia permitieron que en Auschwitz sucumbieran 12.000 personas cada día. Tanto judíos como gitanos fueron sometidos a experimentos de raza en los que se les contagiaba de diversas enfermedades, se les practicaba la vivisección y la esterilización con rayos x. También eran vendidos como esclavos a empresas como Krupp, Siemens y la IG Farben por 4.6 marcos al día. En junio de 1942, tras la aparente evidencia de una victoria militar rápida de los alemanes, Himmler formó el comando secreto 1005, cuyo objetivo fue reabrir las fosas de las matanzas perpetradas entre 1941 y 1942 para quemar los cuerpos y pulverizar los huesos, es decir, para borrar las huellas del crimen. Debido a las condiciones de la guerra y al avance del genocidio se implementaron los hornos crematorios. A finales de 1943 en Birkenau cremaban 8.000 cadáveres diarios en operativo con carácter de secreto de Estado. Ante la avanzada de las tropas soviéticas, los alemanes iniciaron la retirada, no sin antes

---

<sup>9</sup> BENSSOUSAN, *op. cit.*, p. 64.

destruir y evacuar varios campos de exterminio. Empero, al tiempo que la derrota alemana se fue concretando, su voluntad genocida aumentó e hizo de la “cuestión judía” la prioridad de una potencia obligada a la retirada.

Desde 1941 se contaba con información sobre la puesta en práctica del exterminio. Las masacres perpetradas por los *Einsatzgruppen* fueron conocidas desde aquel año. Inglaterra interceptó en 1942 varios telegramas nazis referentes a las matanzas que llevaban a cabo. Los judíos norteamericanos, en especial los de la Agencia Judía, obtuvieron información a finales de 1942 sobre los crímenes que ocurrían al otro lado del mundo. En 1944 el grupo sionista estaba al tanto de los trágicos acontecimientos.<sup>10</sup> Dos esclavos judíos escaparon de Auschwitz en 1943 y dieron amplios testimonios sobre los horrores que habían presenciado y vivido durante su internamiento en los campos de la muerte.<sup>11</sup> El 4 de abril de 1944 los servicios de inteligencia norteamericanos tomaron las primeras fotografías aéreas de Auschwitz. El gobierno de los Estados Unidos de América se negó a interceder, ni siquiera accedió a bombardear las vías ferroviarias en que eran transportados los judíos a Auschwitz.<sup>12</sup> Al final de la guerra insistieron que no contaban con información exacta del acontecimiento. Por su parte, el gobierno británico se negó a realizar dos rescates que hubieran salvado muchísimas vidas humanas. Una muestra más del desinterés por arrancar a centenas de miles de personas de las garras asesinas y sanguinarias del Estado nazi, es el silencio del Vaticano y la Cruz Roja, quienes sabían sobre las crueldades ocurridas desde 1942. Son varias las empresas civiles que contribuyeron a la consolidación del genocidio construyendo cámaras, unidades móviles de muerte o fabricando el gas que asfixió a millones de personas. La IG Farben se encontraba a pocos kilómetros de distancia de Auschwitz y se servía de mano de obra esclava proveniente de dicho lugar. Para colmo, su eslogan *Arbeit macht frei*<sup>13</sup> se encontraba a las puertas del infierno que los nazis instauraron en la Tierra. Si bien los crímenes del Estado

---

<sup>10</sup> Cfr. TRAVERSO, Enzo. *La historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*.

<sup>11</sup> En las películas *Shoah* -dirigida por Claude Lanzmann- y *Paraíso en Auschwitz* -producida por Aaron y Esther Cohen- se narra la historia de los dos sobrevivientes que pudieron librarse de la muerte en el más grande los campos nazis.

<sup>12</sup> Harun Farocki, en su filme, *Imágenes del mundo y epígrafe de la guerra*, muestra las fotografías aéreas que los servicios de inteligencia norteamericanos captaron sobre el campo de Auschwitz y sus alrededores. Cuando se desclasificaron los documentos de la Segunda Guerra Mundial, el gobierno estadounidense argumentó que las imágenes que dan cuenta de Auschwitz pasaron desapercibidas por la inteligencia militar.

<sup>13</sup> “El trabajo os hará libre.” Dicha frase se encuentra, hasta el día de hoy, en la entrada principal de Auschwitz-Birkenau.

nazi no eran conocidos por la mayoría de las personas que habitaban alejadas de los sitios en que se efectuaba el genocidio, no eran totalmente desconocidos para una parte de los alemanes, como por ejemplo, los beneficiarios de la arianización -que elevaron su nivel de vida gracias a las adquisiciones de empresas y casas expropiadas a los judíos-, los 3.000 miembros voluntarios de los *Einsatzgruppen* -además de sus familiares, allegados y prospectos de reclutamiento-, los efectivos de las SS, el ejército y parte de la burocracia que concretaba los trabajos de exterminio.

Ante el abandono y la indiferencia bajo la que se encontraban, las comunidades judías no se resistieron inmediatamente a su liquidación, en principio, porque tenían la esperanza de que la masacre no sería total; en segundo lugar, porque ninguna nación hizo algo determinante para detener el genocidio; y, en última instancia, por la rapidez de los asesinatos. Empero, frente al régimen asesino no faltaron las muestra de rebelión y resistencia, como la dada en el gueto de Varsovia -tenida como la más emblemática-. Entre 1942 y 1943 hubo levantamientos armados en los guetos bielorrusos y polacos, encabezados por 91 grupos clandestinos. Las resistencias armadas también estallaron en Minsk, Bialystok, Treblinka, Sobibor y Auschwitz, en donde los rebeldes destruyeron un crematorio e hicieron explotar una cámara de gas.<sup>14</sup> La resistencia, como siempre ocurre, se mostró de diferentes formas, al principio fueron las fugas, la falsificación de documentos, las cadenas de evasión, para dar paso a la toma de armas. Benssousan plantea la cuestión de la siguiente manera:

Al oeste de Europa, lo que rompe el espíritu de resistencia no es tanto la mentalidad de la diáspora como la mentalidad moderna: el judío emancipado no puede reaccionar cuando el Estado de derecho del que él es ciudadano lo persigue. Por eso, propone el historiador Yehouda Bauer que en lugar de preguntar por qué los judíos no respondieron, habría valido más preguntarse por qué y cómo fueron tantos los que tomaron las armas en esas condiciones.<sup>15</sup>

En julio de 1944 las fuerzas soviéticas encontraron el campo de Majdanek. En ese mismo verano llegaron a Belzec, Sobibor y Treblinka; en enero de 1945 liberaron el campo de Auschwitz, en los siguientes meses liberarían varios campos en los Países Bálticos y en Polonia. Poco después de la rendición de Alemania liberaron los campos de Stutthof, Sachsenhausen y Ravensbrueck. Por su parte, el ejército estadounidense liberó el campo

---

<sup>14</sup> Las fotografías tomadas por la inteligencia militar estadounidense confirman la rebelión en Auschwitz y muestran los vestigios de las batallas del 6 y 7 de octubre de 1944. Harun Farocki expone, en el filme citado, las imágenes que confirman la destrucción de la maquinaria de muerte que las grandes potencias se negaron a realizar, a pesar de contar con la información y el armamento necesario para lograr salvar a millones de vidas humanas.

<sup>15</sup> BENSSOUSAN, *op. cit.*, p. 115.

de Buchenwald el 11 de abril de 1945, así como el de Dora-Mittelbau, Flossenbürg, Dachau y Mauthausen. Las fuerzas británicas liberaron campos en el norte de Alemania, entre ellos el de Neuengamme y Bergen-Belsen. A pesar de ello, las matanzas siguieron hasta los primeros días de mayo, lo que no deja lugar a dudas de la primacía alemana por aniquilar al pueblo judío e intentar borrar las huellas de sus crímenes.

Después de la guerra comenzaron las reformulaciones del derecho internacional, instaurando la figura de crímenes contra la humanidad, lo cual colocó por encima del poder temporal de los Estados los derechos de la persona humana y el derecho natural. A pesar de lo anterior, el genocidio judío quedó diluido entre los crímenes de guerra del proceso de Nüremberg de 1945, no fue reconocido como un crimen de lesa humanidad. En 1955 tan sólo se habían detenido a veinte personas responsables de la destrucción del judaísmo europeo. Por si fuera poco, a los culpables se les redujeron las condenas y se beneficiaron de la amnistía. Los encarcelados cubrieron tan sólo penas de ocho años y fueron liberados por buena conducta o problemas de salud. Varios de los asesinos fueron empleados como funcionarios del Estado o como administradores de empresas. Es de sobra conocido que Estados Unidos acogió a varios nazis que desempeñaron papeles claves durante el genocidio y la guerra. Las fronteras de los países latinoamericanos fueron abiertas para los nazis por distintos estados de América Latina en donde se gestarían, décadas después, las dictaduras militares.

El genocidio judío fue analizado, por largo tiempo, mediante esquemas antiguos que no permitían captar la radical novedad de un acontecimiento histórico que expone sin velos el fracaso del proyecto moderno. La producción industrial, el despliegue de la razón bajo la lógica de dominio, la burocracia y la configuración de una ciencia vacía de ética permitieron que el Estado nazi emprendiera la tarea de exterminar una forma de humanidad: el judaísmo. Teniendo en cuenta dichos elementos es que podemos analizar a la Shoah con distintos ojos, percibiendo su verdad histórica y su alcance político. Es de esta forma que la pedagogía podrá reformular una concepción de la educación que contribuya a frenar y transformar las condiciones que han permitido y potenciado crímenes de lesa humanidad, como los que podemos observar a diario a través de los modernos medios de comunicación. Antes de continuar nuestro análisis haremos un breve recorrido para hacernos de una definición de Modernidad que nos permitirá reconocer algunos de los gérmenes que posibilitaron los crímenes antes mencionados. Después de cumplir tal meta regresaremos la mirada a la historia que hemos contado para reflexionar sobre la crisis de la modernidad

y la necesidad de formar un nuevo mundo, en el que la pedagogía puede jugar un papel preponderante.

## **1.2. Radiografía de la Modernidad**

Es necesaria una noción de formación y de pedagogía que contribuyan a hacer frente a la crisis actual en que nos ha sumido la Modernidad. El dolor y sufrimiento que apenas hemos mencionado -y los ejemplos que seguirán- deberían bastar para sacudir a cualquiera, independientemente de su actividad, y provocar un llamado a la construcción de prácticas y discursos críticos que nos permitan transformar de fondo la realidad actual. Desde este momento es imperante tener claro que nuestra justificación para emprender el estudio que venimos desarrollando es de carácter ético, responde a la pregunta ¿quién sufre? y no a la pregunta ¿quién habla o razona?, no se fija en las necesidades del mercado ni de la política dominante, sino en el llamado de las víctimas de la historia, en las condiciones de inhumanidad e injusticia que prevalecen en el mundo que habitamos, frente a las cuales la pedagogía tiene una responsabilidad inherente al formar parte de las humanidades. Con lo anterior no queremos desdeñar la discusión epistemológica, sino todo lo contrario, nuestro objetivo es subvertirla, plantearla en otros términos, en otra lógica<sup>16</sup>. Para comenzar a articular el viraje que proponemos es menester comprender las características principales de lo que denominamos Modernidad, ya que es en su seno donde se consolidan los elementos que nos han conducido a episodios tan atroces como los campos de exterminio. El objetivo de este apartado es dar cuenta solamente del nacimiento de la Modernidad, dibujar la ruptura frente a la época que le antecedió, para más adelante entrar de lleno en el análisis de su devenir y dar cuenta de las consecuencias que nos ha heredado. Paradójicamente será en las entrañas de esta época en donde encontraremos los trazos de una nueva figura del mundo, que es impulso del nacimiento de la formación poética de la memoria.

---

<sup>16</sup> A lo largo del texto intentaremos brindar algunos elementos que contribuirán en la construcción de modos de conocer distintos a los basados puramente en la racionalidad instrumental. En las últimas páginas abriremos un espacio para sintetizar los avances que logremos en dicha materia.

Algunos historiadores<sup>17</sup> y políticos<sup>18</sup> han presumido ampliamente nuestra instalación en la época moderna. Los medios de difusión e instauración de la cultura de masas promueven el sentimiento de orgullo por el desarrollo alcanzado en nuestro tiempo, por el progreso en el que se ha desplegado el espíritu humano. Empero, hemos descrito en síntesis muy apretada tan sólo un ejemplo –el genocidio judío o Shoah- que nos conduce a una imagen distinta, devastadora y, por qué no decirlo, desesperanzadora de la Modernidad. Frente a tal paradoja es menester tejer los principales supuestos que dan forma a la figura del mundo moderno con la mira puesta en comprender el derrotero hacia el horror que ha atravesado la humanidad, sin olvidar los elementos que podrían impulsar una superación del sufrimiento y la constitución de una subjetividad basada en la formación de la memoria a partir de la experiencia poética. Para conseguirlo, y como primer paso, identificaremos el punto de ruptura de la época moderna frente a su antecesora, encontraremos lo que hay de novedad en ella, para posteriormente explicar su desarrollo hacia los campos de exterminio. Por Modernidad podemos entender la actual figura del mundo, es decir, el conjunto de ideas básicas que ha regido la forma de vida y pensamiento de las personas durante el periodo de la historia de Occidente que sucede a la Edad Media y comprende el lapso temporal que transcurre a partir del siglo XV hasta nuestros días. Dicha delimitación del tiempo puede ampliarse o reducirse según la determinación, siempre arbitraria, de los autores que analicen y caractericen la época moderna. Esto ocurre a razón de la imposibilidad de situar un punto fijo al comienzo y término de las diversas épocas, ya que las ideas que serán los postulados característicos de determinada figura del mundo comienzan a brotar, cuando menos, en la época inmediata anterior, que por paradójico que parezca, convivirá durante largo tiempo con su sucesora hasta que por fin sea esta última la que logre imponerse. Dichos postulados forman el soporte de la diversidad de manifestaciones ideales y materiales, que por más contradictorias que se presenten, son propias de una misma figura del mundo y de una travesía cultural, tales como los valores, actitudes, creencias y las formas de relacionarse los seres humanos entre sí y de éstos con el mundo. Cada época entraña una imagen del ser humano y del mundo, la cual es cuestionada y enfrentada

---

<sup>17</sup> KRAUZE, Enrique. "México: democracia en construcción." [En línea] [https://elpais.com/elpais/2012/07/04/opinion/1341403616\\_696703.html](https://elpais.com/elpais/2012/07/04/opinion/1341403616_696703.html)

<sup>18</sup> A continuación tomamos un fragmento del portal único del gobierno de México que cita a Peña Nieto, destacando que con las reformas "se sientan las bases para la construcción del México nuevo que queremos. De un México de progreso, de modernidad, de más y mejor educación, de más empleos. Ahora nos tocará a nosotros, al Ejecutivo, la instrumentación de lo que ustedes aprobaron".

durante su nacimiento y su ocaso debido inicialmente a la resistencia de las ideas antiguas y ulteriormente por la crítica que ejercerán las que florecerán en el futuro.<sup>19</sup>

La Modernidad es inaugurada con la irrupción del Renacimiento –en Italia y los Países Bajos-, que significó la crítica a la concepción medieval del mundo.<sup>20</sup> Es a partir de ese momento que las ideas modernas dejarán de ser gérmenes aislados para adoptar un cuerpo más consistente y decisivo en el decurso de lo que podemos identificar como la actual figura del mundo. La organización del tiempo humano, narrado, que han establecido la mayoría de las corrientes historiográficas, se caracteriza por una serie de rupturas y sucesiones entre periodos históricos, ello significa la constitución de una nueva visión sobre el mundo y la ruptura con antiguas formas de vida, pensamiento y de relaciones.<sup>21</sup> Con el fin de dejar clara cuál es la novedad que introduce la figura moderna del mundo es necesario esbozar de una guisa general la imagen que el Medievo desplegó. Para la perspectiva medieval, nos dice Villoro, el cosmos y la sociedad estaban organizados mediante una relación de centro-periferia, en la que todos los entes adquirirían sentido a partir del lugar que ocupaban respecto del centro. El sitio propio de cada persona, animal, vegetal o cosa se encontraba determinado, fijo, en un mundo finito previamente creado, delimitado y prescrito en el que solamente se aguardaba un transcurrir natural de la vida. Esto significa que el sentido, valor, necesidad y finalidad de todo lo existente era inalterable, inamovible e inevitable. El mundo humano estaba configurado según la imagen vigente que se tenía del cosmos. Es de conocimiento general que la teoría ptolemaica representaba el orden cósmico: en el centro del universo ubicaba a la Tierra, foco del cual dependía la rotación de todo astro, incluido el sol. La geografía de nuestro planeta también contaba con un centro identificado: fuera Roma –sede de la Iglesia- o Jerusalén –lugar donde Jesús vio por primera vez la luz de este mundo- se podía encontrar un ombligo a partir del cual se trazaban los mapas medievales. La noción de la historia continuaba la misma estructura; el inicio, transcurrir y final de la existencia estaban prescritos y determinados por la palabra bíblica: el nacimiento de la totalidad está narrado como la creación divina inscrita en el *Génesis*; el punto nodal del tiempo humano es reconocido como el nacimiento de Cristo, del que dan constancia los libros de los evangelios del *Nuevo Testamento*; mientras que el final de la

---

<sup>19</sup> Cfr. VILLORO, Luis. *El pensamiento moderno*.

<sup>20</sup> Cfr. *Idem*. En la explicación que se leerá en este apartado sigo principalmente a Villoro no sin dejar de mencionar que me he servido de otros autores, los cuales iré señalando en su oportunidad.

<sup>21</sup> Cfr. COLMENARES M., Ismael (Comp.) *De la prehistoria a la historia*.

línea temporal habría que ubicarlo en los trágicos y espeluznantes relatos del *Apocalipsis*. La organización social correspondía a un régimen monárquico: la Corona y la Iglesia fungían como el centro dinamizador de la actividad de las distintas clases sociales; podemos encontrar una relación claramente establecida entre el siervo y el señor feudal, de éste y sus superiores feudales, así como de éstos y el rey, que a su vez actuaban en torno al emperador. Tal organización cósmica, geográfica, histórica y político-social permitía al hombre medieval conducirse con cierta seguridad en el mundo, su vivencia del tiempo estaba amparada por una regularidad que le garantizaba un sitio libre de la novedad a cambio de la ausencia de angustia.

La irrupción del Renacimiento constituyó una crítica y el principio de disolución general de la figura del mundo medieval. Copérnico fue el encargado de derrumbar la imagen, construida por Ptolomeo, del universo;<sup>22</sup> la Tierra ya no continuó siendo su centro sino un pequeño astro girando en torno a una estrella que vaga en el cosmos infinito. Las expediciones marítimas, el descubrimiento y conquista de nuevas tierras modificaron la geografía, los mapas, la imagen del espacio que los seres humanos pueden ocupar y transitar. Lo anterior engendraría la posibilidad de un nuevo curso de la historia a partir de la movilidad social que impulsa la naciente burguesía,<sup>23</sup> el régimen político monárquico comenzaba a desmoronarse y los individuos lucharon por alcanzar nuevos sitios en la estructura social que se constituía. A partir de ese momento los comerciantes y banqueros se empeñaron en ocupar el lugar privilegiado de donde emanaba el poder, el sitio que conquistaban para sí dependía de la riqueza que acumulaban, no del designio divino. Es en este momento cuando surgen los grandes productores de mercancías, la libertad gremial e industrial, factores que determinarán el decurso de la historia, de la sociedad y del saber.<sup>24</sup>

Las relaciones centro-periferia, tal como estaban establecidas en la Edad Media, se desvanecen para dar paso a relaciones basadas en la función que cumple un ente frente a los demás. El centro perpetuado hasta entonces explota, es desgarrado, abandonado por una nueva posibilidad de movimiento:

---

<sup>22</sup> Cfr. MARDONES, José María. *Filosofía de las ciencias sociales y humanas*.

<sup>23</sup> BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad y Holocausto*.

<sup>24</sup> Sólo en la sociedad industrial, con su desarrollo técnico, científico y burocrático, serán posibles los campos de exterminio nazis. La solución final no podría haberse llevado a cabo sin la forma y herramientas de producción capitalistas, es decir, del sistema económico moderno. En el último apartado de este capítulo profundizaremos en dicha afirmación, sin embargo, es necesario que el lector la tenga presente para hacer más comprensible el desarrollo que llevamos a cabo.

En un universo infinito, puesto que cualquier parte puede ser centro y cualquiera periferia, todo lugar es relativo, aleatorio, no hay órdenes ni puestos exclusivos en el cosmos, todo queda fijado por las relaciones que unos cuerpos guardan con otros; eso es lo importante. Lo que interesa conocer no es ya el lugar natural que corresponde a cada cuerpo, sino las relaciones que tiene con otros, las funciones en que se encuentra el movimiento de un cuerpo respecto a los movimientos de los otros. Y hemos dado, me parece, con la palabra clave: Función. Si en la Edad Media una noción central era el lugar, el sitio natural de cada cosa y de cada persona, en la nueva imagen del mundo una palabra importante empieza a ser la función, las relaciones que rigen entre las cosas y entre los hombres.<sup>25</sup>

Villoro reconoce en la función que cumplen los entes respecto de otros el elemento que permite la pérdida del centro al que estaba encadenada la sociedad del Medievo, desplazamiento imprescindible para el nacimiento de la Modernidad. Gracias a la concepción de movilidad, del desapego a un foco en torno del cual todo circulaba, los seres humanos de aquel tiempo pudieron aventurarse a romper con el régimen político y económico prevaleciente de su tiempo, lo que significó abandonar una serie de ideas básicas, formas de vida y relaciones, que delimitaban tanto su acción como su horizonte, es decir, se inauguró una nueva transformación del mundo que habitamos, lo que necesariamente requirió una actividad revolucionaria que contuviera elementos creativos que dieran forma a una nueva sociedad y a una nueva subjetividad de los individuos. Sin embargo, y a pesar de dichos elementos, la sociedad moderna nos ha legado condiciones que ponen en entredicho la equiparación del proyecto moderno con una obra de arte. A razón de ello es imprescindible hacer un recorrido por las ideas básicas que dan sustento a la figura moderna del mundo con la finalidad de vislumbrar los aspectos que han magnificado y potenciado el desdoblamiento del sufrimiento humano a todos los confines de la Tierra, así como identificar y resignificar los elementos artísticos, transformadores y poéticos que impulsen un nuevo proyecto en el que la justicia, la dignidad y la libertad sean pilares de la cotidianidad, de las prácticas educativas, de las organizaciones políticas y de las vivencias humanas a través del tiempo, es decir, que nos permitan fundar un mundo en el que el peligro de una posible vuelta a los campos de exterminio desaparezca definitivamente. Hasta aquí hemos descrito el nacimiento de la Modernidad a partir de la explosión del centro medieval que mantenía todos los ámbitos de la vida natural y social atados en el cumplimiento de una única y eterna relación de dependencia de la periferia con el centro. La ruptura definitiva con las formas de relaciones medievales abrirán la puerta a

---

<sup>25</sup> VILLORO, Luis, *op. cit.*, p. 18-19.

la constitución de la Modernidad. Demos un paso más al vislumbrar las consecuencias de tal rompimiento mediante el recorrido de las concepciones básicas que fundamentarán el nuevo mundo moderno. Al hacerlo, estaremos más cerca de comprender el presente y de comenzar a trazar los rasgos de la formación poética de la memoria.

Lo que a continuación desarrollaremos es una radiografía básica que nos servirá de base para hacernos una idea de la figura moderna del mundo, la cual, gracias a la ayuda de Luis Villoro, exploraremos en sus orígenes a través del análisis de los pensadores renacentistas más representativos del periodo -tales como Pomponazzi, Bruno, Campanella, Bruni, Ficino, Pico della Mirandola, entre otros- para después identificar las formas en que se han concretado dichas ideas a lo largo del siglo XX. Una vez hecho esto, podremos observar de forma más amplia la realidad que dio pie a los campos de la muerte. Al mismo tiempo reconoceremos el horizonte que dibuja los contornos de la formación poética de la memoria, comprenderemos la urgencia de esfuerzos como el que aquí se inicia y de otros que llevan ya un camino fructífero recorrido.

Una figura del mundo se sostiene en una serie de ideas básicas que permiten la expresión ideal y material de la cultura -en su plena contradicción-, que animan un conjunto de imágenes de lo que son el ser humano, el mundo y los modos de relación entre estos. La explosión de las relaciones centro-periferia y la instauración de nuevas relaciones basadas en la función que cumplen unos cuerpos respecto de otros posibilitaron el surgimiento de la Modernidad. Además de lo anterior fue necesario el despliegue de las ideas que servirían de base para la plena constitución de dicha época, tales como: el hombre<sup>26</sup>, la cultura, la historia, el alma, la naturaleza y la magia y la ciencia. Elaboraré en seguida, a modo de esquema y con la intención de facilitar la exposición, una radiografía basada en ideas que desarrolla Luis Villoro, enriqueciéndolas con las perspectivas de otros autores y de reflexiones propias, para lograr dar cuenta de la imagen que me he formado en torno a la Modernidad.

La idea renacentista del hombre tiene como antecedente la premisa estoica que le considera como un microcosmos que reproduce en sí mismo el universo acorde con la

---

<sup>26</sup> En este apartado utilizo la expresión "hombre" para conservar el lenguaje propio de la época, no sin tener presente que tal noción obedece, cuando menos desde los griegos hasta nuestro días, a una tradición de dominio sobre el género femenino. Al momento de expresar mis ideas me inclino por enunciar "las y los seres humanos." Es innegable que tal expresión conlleva un conjunto de discusiones desde la perspectiva de género que es urgente atender, empero habrá que abrir nuevos espacios para ello que rebasan las pretensiones del presente texto.

totalidad y organización jerárquica del ser y el valor. A causa de ello es dibujado como un todo, situado más allá del lugar de cualquier otro simple elemento del cosmos, como forma de una potencia capaz de llegar a ser lo que le plazca y se proponga. Ello lo consigue gracias al trabajo, a la acción creadora que empeña sobre los demás objetos y sobre sí mismo, lo que lo convierte en creador, formador y artista de sí y del resto de los entes, configurando el lugar que ocupa como muestra de la dignidad que le es inherente. El mundo que le rodea está predeterminado, fijado, sometido a un conjunto de leyes de las que le es imposible escapar. El hombre rompe y crea las leyes que le conducen, forja el derrotero que atraviesa al tiempo que lo recorre, por lo que podemos decir que su naturaleza es posterior a su actuar y no al contrario, tal como ocurre con el resto de las entidades. Su signo evidentemente no puede ser otro que la libertad: libertad para llegar a ser lo que desee, libertad para darse un mundo, libertad impensable bajo el yugo de la Edad Media y solamente posible por la explosión de un foco organizador de la existencia que parió la libertad de movimiento de la cual el individuo se revestirá en la Modernidad. Podemos vislumbrar en tal recorrido la trascendencia que el hombre erigirá frente a la naturaleza dominando y librándose de sus leyes, proyectando futuro, haciendo cultura e historia, es decir, creando su propia “naturaleza.”

La aparición del individuo moderno entraña una escisión del mundo, por un lado encontramos el mundo natural que ha de ser contemplado y transformado por el ser humano, volcado en objeto, cosificado, mientras que por el otro nos topamos con el mundo humano dotado de libertad individual y potencia de acción que le asegura la posibilidad de formarse a sí mismo y al mundo que habita. Es en tal momento que se generan las condiciones que posibilitarán la separación de razón y naturaleza, negación del ser natural del hombre por sí mismo. Éste se aleja de su condición natural negando sus propios instintos, cosificándose, lo que desatará la rebelión de la naturaleza<sup>27</sup> derivada en un malestar por la cultura.<sup>28</sup> La guisa que el hombre tiene para trascender la naturaleza limitada de los entes que le rodean es trazar los contornos que le permitan realizarse, formarse a sí mismo, crear su propio mundo, que no es sino el mundo de la cultura. Gracias a ella ha sido posible someter a la naturaleza, el conocimiento producido ha alcanzado el grado de racionalización necesario para conocer sus leyes y dominar sus efectos. Conocimiento

---

<sup>27</sup> Cfr. HORKHEIMER, Max. *Crítica de la razón instrumental*.

<sup>28</sup> Cfr. FREUD, Sigmund. “El malestar en la cultura.” p. 57-140 en su: *Obras completas*. Vol. 21.

racional y acción son los elementos que lograron separar al hombre de la naturaleza. Además de ciencia, la cultura nos ha dotado de arte, de una representación de la realidad que recrea el mundo, y que es uno de los fundamentos de la propuesta que desarrollaré en este escrito. Empero, la cultura ha sido desplegada, principalmente en la época que nos ocupa, en torno al conocimiento científico y la técnica, proveedoras de poderes capaces de impulsar, como nunca antes se había visto, el desarrollo de las fuerzas productivas, es decir, la humanidad encuentra en la Modernidad la manera sistemática de someter todo lo que se encuentra en torno suyo, incluyendo a otros seres humanos, con la finalidad de producir plusvalía.<sup>29</sup> El desarrollo de la cultura, de la civilización, ha girado alrededor de un nuevo centro que organiza la existencia humana: el poder del capital. La idea de la cultura, siguiendo a Villoro, es una de las creencias básicas que sostienen a la Modernidad, lo que significa que nuestra época se basa en el impulso científico y tecnológico bajo una lógica de dominio.<sup>30</sup> La cultura es la “naturaleza” que el ser humano se otorga, es conforme a su mediación que éste actúa, piensa y se relaciona en y con el mundo; es la manifestación tanto material como ideal del devenir histórico, por lo que podemos decir que nuestra especie rebasa los límites biológicos que impone su capacidad corporal, es decir, supera las restricciones propias de la naturaleza transformando la suya gracias a la experiencia que logra concretar y recordar en el transcurso del tiempo: las y los seres humanos somos entes eminentemente históricos.

La idea de que la verdadera naturaleza del ser humano puede seguirse de su propia historia conduce a la noción de que el decurso histórico conlleva un sentido intrínseco, cuya finalidad, según podemos leer a lo largo del siglo XIX y en buena parte del XX, no es otra que la emancipación humana. En los movimientos de liberación llevados a cabo durante dicho período es donde podemos encontrar tal idea como fundamento de los mismos. Nuestra especie es capaz de elaborar proyectos y concretarlos en consonancia con su acción, ésta se registra dentro del despliegue temporal que identificamos con el nombre de historia, su devenir transgrede las leyes establecidas, ya sean naturales o sociales, hecho que ningún otro ente ha logrado alcanzar, lo que sugiere que la historia es el único acceso a todo lo que nuestra especie puede aspirar y lo que realmente puede ser. El intento totalitario de racionalización de las experiencias sociales ha empeñado sus fuerzas en la

---

<sup>29</sup> Cfr. MARX, Carlos, “El capital. Capítulo XXIV. La llamada acumulación originaria.” p. 101-151. En: MARX, Carlos y Federico Engels. *Obras escogidas* 3.

<sup>30</sup> Cfr. HORKHEIMER, Max, *op. cit.*

formulación de una narrativa histórica de pretensiones objetivas, empero, Villoro considera, en consonancia con lo que veremos capítulos más adelante, que la ciencia moderna de la historia es impulsada con finalidades distintas a la construcción de conocimiento meramente racional:

La crítica histórica no nace de una fría determinación racional, sino de esa búsqueda apasionada. En el origen de la moderna ciencia de la historia no está la contemplación desprendida de los "hechos tal como acontecieron", sino la pasión por liberarnos del velo de la convención establecida.<sup>31</sup>

En el año de 1439, Leonardo Bruni<sup>32</sup> escribe un texto titulado *Historias del pueblo florentino*, que a la postre se convertiría en caso ejemplar para Maquiavelo y Guicciarini, en el cual podemos comprobar que el surgimiento de la ciencia histórica moderna advierte la historia como una lucha por la libertad e independencia, base indiscutible de la grandeza política y cultural de los pueblos. El pueblo florentino estableció su Estado por medio de la acción creadora y libre haciendo frente a la fortuna, al azar, a las fuerzas irracionales que se manifiestan en la vida, en la historia. El ejemplo de los florentinos no es otro que mostrar a la humanidad que las condiciones políticas, económicas y culturales pueden conducirse hacia la forma que ella misma elija mediante la fuerza que nutra su acción creadora.<sup>33</sup> Ya desde este punto es posible vislumbrar que la acción creativa, poética, es la fuerza indispensable para formar un hogar -un *ethos*- distinto, tanto a nivel interno como externo, en su alcance individual y como proyecto político colectivo. La verdad es enlazada a la idea de la historia como una consecuencia de esta última, como algo a lo que es posible acercarse conforme se avanza en el tiempo: libertad, verdad y futuro son hermanadas en los inicios de la configuración de la perspectiva histórica moderna. Ello nos conduce a transitar por caminos que los esfuerzos historiográficos contemporáneos parecen haber olvidado en su intento de sumergir la historia dentro de la dinámica del discurso cientificista.

El nacimiento del proceso de racionalización moderna lo encontramos en el cambio de concepción renacentista de la idea del alma; al comenzar a ser vista con nuevos ojos pasa de ser pensada como una *substancia* a conformar uno de los fundamentos de la imagen del sujeto contemporáneo. Desde la Antigüedad se había discutido sobre la inmortalidad o corrupción del alma, los neoplatónicos y los intérpretes de Aristóteles

---

<sup>31</sup> VILLORO, *op. cit.*, p. 43.

<sup>32</sup> La evocación que presento en este apartado sobre las ideas y obras de los pensadores renacentistas puede ser consultada en la obra citada de Luis Villoro.

<sup>33</sup> Cfr. NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*.

continuaron la discusión hasta aceptar como verdad de fe la inmortalidad de ésta, a pesar de negar la posibilidad de demostrarla racionalmente. Ya en pleno Renacimiento, Ficino piensa el alma como una fuente de actividad y unidad, como un centro a partir del cual se dirige la acción hacia los objetos, de tal guisa que conformaría el punto de referencia en torno al cual todo quedaría vinculado, por lo que podemos decir que es entendida como el foco generador del conocimiento al ligar lo dado con un concepto. El logro de sintetizar la diversidad no es algo que brinden los objetos por sí mismos, sino que se desprende de la fuerza unificadora que alcanza el alma en su labor de configurar juicios, esto le permite volcar en inteligibles los objetos hacia los cuales se dirige, así como relacionarlos con el todo en infinitas formas, es decir, engarza la totalidad del ente e intenta hacer intelecto del todo. Dicho despliegue puede clarificarnos el esfuerzo de la razón por extenderse sobre la totalidad de lo existente, por establecer sus reglas de análisis y procedimientos sobre toda forma de vida y de materia inerte, implicando una cosificación del mundo. Al ser entendida como inmortal podemos intuir que la razón –la forma moderna del alma-, impulsa su movimiento con miras a perpetuarse, a ser eterna y omniabarcante, es decir, lleva a cabo un intento de absolutización, como única forma de entendimiento posible, sobre todo “objeto”. Al movimiento infinito del intelecto habrá que sumar, en la puesta renacentista, el impulso de la voluntad: la razón se esfuerza por volver intelecto el universo, mientras que la voluntad quiere ser en todas las cosas, pretende alcanzar la universalidad, ambas buscan totalizarse. Para Pomponazzi existe unidad en el alma puesto que no se aleja de sus funciones sensibles, está presente en todo acto de conocimiento, tanto sensible como inteligible, por lo que requiere a los objetos, a sus cuerpos, para conocerles, ya que sin ellos desaparecería, no encontraría sitio para ejercitarse. Es Campanella quien da cuenta de dos tipos de conocimiento: *ad-ditum* y *ab-ditum*, que son imprescindibles para comprender la novedad que implica el paso de la noción del alma a la de sujeto racional. Sin autorreflexión (*ab-ditum*) no hay posibilidad de acceder al conocimiento sobreañadido (*ad-ditum*), sin autoconocimiento no se entenderían los estímulos externos, por lo que es imprescindible que el conocimiento de sí anteceda el conocimiento del mundo. Así, el alma pasa a transformarse en razón:

Se expresa en una primera noción, aunque imprecisa, de un *yo unitario*, sujeto puro de conciencia, que permanece en todos los actos de conocimiento. Pero entonces no se ve el alma “desde fuera”, como una substancia cuyos elementos haya que analizar, sino, por así decirlo, “desde dentro”, desde

el río mismo de la conciencia. Si empiezo a verme el alma desde mí mismo, empiezo a pensarme como sujeto, un sujeto puntual, dirigido al mundo como objeto.<sup>34</sup>

De tal forma es que podemos entender el proceso que vuelca al hombre en sujeto “puro” ante todo objeto, cosificando todos los ámbitos del ser, incluyéndose a sí mismo: el hombre es la conciencia que toma conciencia de sí. Ello implica una separación de dos órdenes del ser: el ser que tiene conciencia de sí y el ser que carece de ella. De acuerdo a con este análisis, tendríamos que caracterizar al hombre como el ente que se libra de leyes fijas, como el sujeto que ha conquistado su libertad al mismo tiempo que su capacidad de conocer racionalmente; hemos dado, entonces, con un elemento imprescindible para el despliegue de la cultura moderna, el cual permite que del todo del ente se formule una representación frente al sujeto de conciencia.

El proceso de racionalización del que hemos hablado toma su forma más elevada en la constitución de la ciencia a partir del siglo XVII,<sup>35</sup> lo que significó una ruptura de la imagen de la naturaleza que se había conformado durante toda la historia precedente, dando vida a una nueva, que es necesario conocer para comprender los efectos que la figura moderna del mundo nos ha traído. Tal imagen se fundamenta principalmente en tres ideas: la primera de ellas consiste en el impulso por clasificar la diversidad en torno a conceptos que intentan agrupar a los reinos biológicos, así como a las especies que se incorporarán dentro de estos, dando por sentado que todos los entes comparten unidad y homogeneidad; la segunda concibe a la totalidad de la naturaleza bajo el influjo de un conjunto de reglas de alcance general que serían capaces de explicar todo movimiento, cambio, aparición, expiración, etc., que se presente, lo que implica la necesidad de una unión del todo basada en los mismos principios; la tercera piensa a la naturaleza como la manifestación de una sola materia, la cual es dinámica a causa de contener los actos en que se muestra, es decir, no es concebida como algo pasivo que adopta formas que le vienen de fuera, sino como una fuerza viva. De ahí que el universo comience a ser pensado como un organismo con una estructura en la que todos los elementos tienen relaciones entre sí debido a las condicionantes que imponen las reglas que le son intrínsecas a la naturaleza, que por su vitalidad impulsa el desarrollo y los movimientos ocurridos en éste. Tal concepción sobre la naturaleza es una crítica a la física aristotélica que había sobrevivido desde la Antigüedad hasta finales de la Edad Media, es en estas formulaciones en las que encontramos la ruptura

---

<sup>34</sup> VILLORO, *op. cit.*, p. 56.

<sup>35</sup> *Cfr.* MARDONES, José María. *op. cit.*

renacentista con la visión antigua y medieval de la naturaleza. Ésta, a partir de entonces, es vista como la portadora de fuerzas, según principios materiales, que contienen en sí todas las formas que le es posible adoptar, por lo que la tarea urgente es descifrar las normas que le animan, lo que podemos traducir como el intento por conocer las causas que provocan los fenómenos para dominarlos, que no pueden contar con otro fundamento que no sea el orden y el desarrollo racionales. Es evidente la existencia de un paralelismo entre la idea del alma y de la naturaleza, ambas son fuerzas creadoras basadas en la intelección, en la capacidad de transformar. El hombre ha sabido doblegar la naturaleza por medio de la razón, es decir, se ha dejado guiar por una lógica de dominio que logró la trágica escisión entre éstas, un divorcio entre potencias vitales<sup>36</sup>, que como veremos más adelante, acarrea, hoy más que nunca, consecuencias bárbaras que amenazan toda forma de vida, que obstaculiza la posibilidad de formar un mundo de ideales nobles,<sup>37</sup> y, por lo tanto, de educar seres humanos encargados de habitar el mundo de un modo muy otro, lo que vergonzosamente exhibirá a la Modernidad como uno de: “los pasajes donde la ló(gi)ca acababa ahorcándose con los cordones de las zapatillas, incapaz hasta de rechazar la incongruencia erigida en ley.”<sup>38</sup>

Antes de profundizar en el estudio de las consecuencias que nos ha legado la época moderna, es necesario revisar una última idea -la idea de la magia y la ciencia- con la finalidad de establecer un marco que nos permita comprender el contexto de aparición de los campos de exterminio nazis y la necesidad de crear nuevos proyectos educativos. La magia, comúnmente, es pensada como una actividad sobrenatural, como un hecho que implica poderes ajenos a la humanidad. Aquellos en ocasiones se presentan maléficos y oscuros, y a veces bienintencionados o milagrosos. De antemano habrá que dejar fuera del presente análisis tal concepción, ya que para los pensadores renacentistas la magia representó una forma sistemática de conocer, explorar y acercarse al mundo.

Es en la magia donde encontramos uno de los primeros intentos sistemáticos que pretenden descubrir leyes universales, lo cual se deriva, como hemos visto líneas arriba, de una nueva concepción del alma y de la naturaleza. Las relaciones y propiedades sobre las que pondrán atención los pensadores renacentistas serán las de carácter sensible, dando paso a sus respectivos conceptos. Las sensaciones son consideradas el vínculo universal

---

<sup>36</sup> Cfr. HORKHEIMER. *op. cit.*

<sup>37</sup> Cfr. RIVERO Weber, Paulina. *Nietzsche: verdad e ilusión.*

<sup>38</sup> CORTÁZAR, Julio. *Rayuela.*

de los entes naturales, son el medio a partir del cual un ente es afectado por otro, es decir, en el Renacimiento se piensa que todo siente.

El camino que comienza a transitar la magia, y por medio de ella los pensadores renacentistas, es el de la comprensión de la naturaleza con la finalidad de dominarla, de crear artefactos e instrumentos que en base al conocimiento adquirido permitan modificar el mundo y adaptarlo a las necesidades humanas. La realización de tal recorrido requirió de la empiria y de la deducción lógica,<sup>39</sup> que en el transcurrir del tiempo se concretaron en una física de las cualidades que deducía sus principios a partir de la observación sensorial. Para dar el paso a la concepción moderna de la ciencia se hizo imprescindible una “física de objetos medibles por la razón”, así como elaborar “juicios universales y necesarios”<sup>40</sup> que dejaran atrás los enunciados que solamente se sostenían en la observación. El viraje que la ciencia moderna exigió fue la importación de modelos matemáticos y de abstracciones que criticaran las interpretaciones de las observaciones, es decir, de la simple empiria. Como ejemplo paradigmático de la crítica científica hacia la magia y la ideología, en su carácter epistemológico, encontramos el desmoronamiento del universo ptolemaico frente al universo heliocéntrico.<sup>41</sup> Al dar el paso de la explicación sensorial y empírica hacia la construcción de leyes por medio de la abstracción conceptual y la puesta en juego de los modelos matemáticos, se concretó una de las mayores ambiciones de los pensadores modernos, cuyas consecuencias serán determinantes en el desarrollo del capitalismo y en el devenir de la humanidad moderna.

En el transcurso del presente apartado hemos pasado lista a las ideas que Luis Villoro considera fundamentales -a través de su larguísima revisión de los pensadores renacentistas- para delinear la constitución de la figura moderna del mundo. La explosión del centro, mediante la cual nació la Modernidad, liberó a los seres humanos del yugo de la relación centro-periferia, a partir de ahí es que queda clara la noción que coloca a la humanidad como forjadora de su propia cultura, es decir, de una segunda naturaleza que atenta incluso contra sus innatas disposiciones físicas y biológicas. Las leyes que someten al resto de la naturaleza parecen incapaces de domar al moderno Prometeo que construye su sentido y lugar en el cosmos, la cultura que conforma su identidad, sus creencias, formas

---

<sup>39</sup> Cfr. RUSSELL, Bertrand. *La perspectiva científica*.

<sup>40</sup> Cfr. VILLORO, *op. cit.*

<sup>41</sup> Cfr. BRAUNSTEIN, Néstor A. “¿Cómo se constituye una ciencia?” p. 7-20. En: BRAUNSTEIN, Néstor A. *et al. Psicología: ideología y ciencia*.

de vida y de relaciones con el mundo, que en la Antigüedad y en el Medievo yacían fijadas. La humanidad no solamente supera los límites de su propia naturaleza sino que es capaz de organizar el mundo, ya sea el material o el del ámbito de las ideas, lo que expone su capacidad de creación y transformación mediante la cultura. El desarrollo cultural no se da de forma espontánea, requiere calendarios y geografías, formas de producción, relaciones sociales e incluso pequeñas dosis de azar, de ello nos da cuenta la historia. En los albores de la presente época la historia no es concebida como un recuento de lo ocurrido ni como una colección de anécdotas, sino como una lucha por la liberación de los pueblos, lo cual es comprensible después de siglos de explotación, despojos y guerras. La cultura lograda en épocas anteriores toma en la Modernidad un nuevo impulso devenido del transcurrir histórico. Es evidente que los individuos, la cultura y la historia han existido desde que el *homo sapiens* emprendió sus primeros pasos en la Tierra, pero es en dicha época que comienza a ser consciente de una forma distinta y más profunda de las implicaciones que tales ideas tienen en la formación de las sociedades. El alma, hasta entonces encerrada en su acepción teológica, comienza a adoptar el tono moderno racional, ya acentuado en las ideas anteriormente mencionadas. La necesidad de conocer y la posibilidad de expandir tal ejercicio sobre la totalidad del mundo se abocó a la naturaleza y a la cultura, es decir, comenzó a ejercitar su nueva forma sobre las relaciones presentes y pasadas entre seres humanos y de éstos con la naturaleza. La racionalidad intenta explicar el desarrollo de la cultura humana -para ello reformula la historia- y la naturaleza -para lo cual impulsará a la ciencia-. La naturaleza es percibida de una manera distinta, como una organización racional que obedece a ciertas leyes, las cuales es imprescindible conocer si se pretende dominarla. La ciencia se constituirá como el camino y la única vía para lograr tal odisea. Dicho esfuerzo no se llevará a cabo de forma autónoma, neutral y basada en el interés “puro” por el conocimiento. Su financiamiento y ejercicio serán condicionados, como hoy día, por las necesidades del modo de producción capitalista. La industria requerirá ciertos mecanismos para aumentar su producción, mismos que no podrían haber existido sin el despliegue científico y técnico, que como veremos en el próximo apartado- fueron implementados en la *Solución Final* al “Problema Judío.” La racionalidad instrumental que guía al individuo de la sociedad industrial convierte a la naturaleza y a las personas en cosas que deben manipularse según ciertas leyes para alcanzar los fines de eficacia y rendimiento de la productividad sin importar los medios y sus consecuencias. La capacidad racional que rompió con la Edad Media parece volverse contra su creador tal como hizo el monstruo a

quien dio vida el doctor Frankenstein.<sup>42</sup> La historia reciente nos ha demostrado que ciertas creaciones modernas han arrebatado la vida y generado incalculables sufrimientos a millones de seres humanos, tal como le ocurrió al protagonista de la obra de Mary Shelley, quien perdió a sus familiares en manos de su creación transformada en un monstruo asesino.

En el siguiente apartado trataremos de ver la puesta en marcha de las ideas anunciadas hasta ahora en la producción racional de la muerte y el sufrimiento en Auschwitz. Ante tal panorama la pedagogía está obligada a repensar sus supuestos y prácticas, ya que es evidente que las actuales no han alcanzado para poner un freno a la barbarie.

### **1.3. El camino hacia los campos de exterminio y la crisis actual**

A esta altura podemos reconocer las ideas que fundamentaron la figura moderna del mundo: el hombre, la cultura, la historia, el alma, la naturaleza y la magia y la ciencia. Es momento de identificar el modo en que se han concretado, de comprender el derrotero que ha transitado la humanidad hacia Auschwitz. Para ello retomaremos las ideas desarrolladas en el apartado anterior y volveremos la mirada sobre la historia de los campos de exterminio con la finalidad de comprender cómo fue posible que el despliegue de la Modernidad condujera o, por lo menos, abriera las puertas para la industrialización de la muerte. Intentaremos demostrar que la forma en que se efectuó la Shoah se caracteriza por ser eminentemente moderna.

La pérdida del centro de la que hemos hablado abrió las puertas a transitar caminos nuevos, inhóspitos, prometedores y peligrosos. Los seres humanos rompieron las cadenas de la Edad Media que los ataban a un destino, a un régimen político y económico, a una geografía y un calendario determinados: los albores de la modernidad alumbraron la esperanza de la libertad. Tal ideal es central en la vida moderna, se ha convertido en la aspiración de la humanidad, prácticamente no podemos encontrar tratado filosófico, jurídico, económico, educativo o político que no haga referencia a ella y que no apele al derecho del individuo a ejercerla. La realidad, como podemos comprobar en la historia, en las leyes, en

---

<sup>42</sup> Cfr. SHELLEY, Mary. *Frankenstein o el moderno Prometeo*.

la economía y en la política, nos indica que tal proyecto no es más que una promesa incumplida o un espejismo, un movimiento que fue necesario dentro del ajedrez de la conformación de un nuevo modo de producción y de la consecución y centralización del poder por una clase social: la naciente burguesía. Las revoluciones como la francesa y la inglesa,<sup>43</sup> la independencia de las naciones que conforman el continente americano, así como la Revolución Mexicana, nos muestran que la lucha por la libertad sólo fue permitida mientras preparara el camino para derrocar a las antiguas clases en el poder y transformar las relaciones de propiedad y producción que aceleraran la consolidación del capitalismo.<sup>44</sup> La libertad -en los inicios de la época moderna- fue asociada a un grupo y un proyecto específico que se amparó bajo la careta del progreso. Al transcurrir cinco siglos y concretarse el proyecto neoliberal, la libertad es reducida al ámbito de la competencia económica y política en la que el individuo aplica sus bríos con la finalidad de acrecentar su capital y poder político. La distribución desigual de la riqueza impide que toda persona participe en las mismas condiciones y con idénticas posibilidades dentro de la economía de mercado: por un lado encontramos al individuo que compite libremente por generar plusvalía y por otro lado al individuo que busca sobrevivir a las condiciones catastróficas de nuestro tiempo. Es en este punto donde vislumbramos que el ideal del hombre renacentista se concreta en el individualismo neoliberal, en el que la solidaridad y la empatía son sustituidas por la competencia y el consumo, en el que el pensamiento crítico es desdeñado frente a la enajenación y la alienación, en el que la educación es suplida por la instrucción y la domesticación. El individualismo exacerbado del siglo anterior y del corriente amenazan una existencia futura, diversa, en ruptura con el pasado y con la cultura bárbara disfrazada de civilización. El mercado neoliberal<sup>45</sup> no solamente genera productos sino formas de conciencia, individuos consumidores de la frivolidad con que los periódicos anuncian los horrores cotidianos -adornados con la imagen de una mujer casi desnuda- sin provocarles nada más que morbo e indiferencia. Frente a dicha realidad el protagonista de *El extranjero*<sup>46</sup> -ícono del individualismo de posguerra- parece más cercano a la moralidad y la empatía que el mexicano capitalino del siglo XXI.

---

<sup>43</sup> Cfr. COLMENARES M., Ismael (Comp.) *op. cit.*

<sup>44</sup> Cfr. AGUILAR Monteverde, Alonso. *Dialéctica de la economía mexicana.*

<sup>45</sup> Cfr. EZLN. *Sexta declaración de la selva lacandona.*

<sup>46</sup> Cfr. CAMUS, Albert. *El extranjero.*

No hay que saber mucho de economía para reconocer las condiciones de pauperización de buena parte de la población mundial que sumida en el hambre, la miseria, la explotación, la insalubridad y la guerra queda despojada de los derechos fundamentales “inherentes” a la humanidad. El individualismo es uno de los caminos que abre la puerta a tal crisis humana, consecuencia de la producción invisible de la inmoralidad. Zygmunt Bauman<sup>47</sup> fija la atención en un punto de difícil acceso para las personas que se instalan en el “hoy”, en el eterno presente, que les impide ver más allá de las relaciones sociales inmediatas y cotidianas. Para buena parte de la población mundial las actividades que lleva a cabo son moral y legalmente aceptables, pero si las analizamos desde una perspectiva histórica y contemplando las futuras consecuencias no podemos calificarlas con otro adjetivo que no sea el de inmorales. Gran parte del proceso productivo actual tiene impactos negativos irreversibles en el medio ambiente y amenaza lo que todavía hay de humanidad en las relaciones sociales, la naturaleza es cosificada y arrasada, el ser humano es transformado en un número, un consumidor anónimo que enajenado por la publicidad no capta las problemáticas sociales que anuncian una gran crisis económica, ecológica, política, cultural, una tormenta nunca antes vista.<sup>48</sup> El individuo aislado, enajenado e ignorante<sup>49</sup> no relaciona las consecuencias de su actuar en el proceso complejo de la producción capitalista, en el que las decisiones a nivel global son tomadas acorde a las necesidades del mercado y no de la humanidad, lo que implica sacrificar el futuro de millones de seres humanos en pos del incremento del capital financiero, ya sea mediante la guerra, las impagables deudas externas, la producción y consumo de drogas, la destrucción de culturas y territorios, las privatizaciones de los bienes nacionales, etc. Buena parte de los intelectuales<sup>50</sup> (científicos, profesores, artistas, pensadores y escritores) participan con sus investigaciones en la carrera armamentista, la producción de alimentos transgénicos,

---

<sup>47</sup> Cfr. BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad y holocausto*, op. cit.

<sup>48</sup> Del 3 al 9 de mayo de 2015 se llevó a cabo en San Cristobal de las Casas y Oventik el seminario “El pensamiento crítico frente a la Hidra capitalista.” En él se expusieron las adversas condiciones que el capitalismo ha impuesto a la humanidad y la naturaleza, así como las críticas situaciones que enfrentaremos en un futuro cercano. A menos de 4 años del semillero podemos constatar la veracidad de los análisis propuestos por participantes de las más lejanas y cercanas latitudes del mundo. Como ejemplos podemos citar la crisis económica y política griega, el impacto de la desaceleración de la economía china, la devaluación del peso frente al dólar, miles de personas desplazadas por la violencia del llamado Estado Islámico, los atentados terroristas en Francia y otros países, las olas migratorias, entre muchas otras más.

<sup>49</sup> Aquí utilizamos dicho adjetivo sin la intención de menospreciar ni discriminar a quien ignora algo, en este caso, el funcionamiento de un sistema de relaciones económicas, políticas y sociales que se ha constituido y transformado a través de más de 500 años.

<sup>50</sup> Cfr. SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. *Ética y política*.

destrucción de patrimonios culturales, construcción de modelos educativos acrílicos y descontextualizados, reformas económicas y políticas, entre muchas otras cosas más, con plena conciencia de los resultados que dibujan un horizonte catastrófico, tal vez con la esperanza de que sus honorarios, sus títulos y conocimientos los salvarán de la tormenta que se avecina o tal vez como prueba fehaciente de que el individualismo, resultado histórico del ideal de hombre renacentista, se ha enquistado con la inmoralidad que le es inherente a la subjetividad de buena parte de la humanidad del siglo XXI.

Las conquistas de las potencias occidentales, ya sean en América o en África, nos han enseñado que la cultura dominante tiende a perseguir y desaparecer la cultura local, la de los pueblos sometidos y conquistados. El proceso de globalización, es decir, la dominación mundial capitalista, no puede entenderse sino en términos de colonización, de desaparición de las culturas que hacen frente al sistema basado en la explotación del hombre por el hombre. La cultura llamada “posmoderna” o basada en el individuo no es otra que la cultura del consumo, del desecho,<sup>51</sup> y del eterno presente, impuesta a las sociedades modernas industriales mediante diversos mecanismos de presión económica, política y militar.<sup>52</sup> Lo anterior implica dejar de identificar la cultura y la historia como soporte de la subjetividad humana, a sepultar el derrotero por el que nos hemos formado como especie, de olvidar los procesos reflexivos y educativos que han conducido a la noción de humanidad. La cultura concebida como segunda naturaleza del ser humano y la historia como proceso de liberación de los pueblos, ideas forjadas en el Renacimiento, pretenden ser intercambiados por consignas como: “Vive el momento”, “El momento es hoy”, “Siempre ha sido así”, “Las cosas no cambian”, “Lo que pasó en el pasado quedó en el pasado”, “El pasado no importa, lo importante es el hoy”, etc. La cultura capitalista pretende romper las ligas del ser humano con el pasado y con el futuro, lo que significa despojar de la identidad y de las utopías a quienes buscan un sentido a la vida más allá de la producción arbitraria y la explotación, a quienes buscan en las culturas originarias las respuestas para transfigurar el mundo caótico y catastrófico en uno basado en la justicia, la verdad y la dignidad: “Un mundo donde quepan muchos mundos.” La idea de que la humanidad puede ir trazando ideales nobles,<sup>53</sup> esculpirse en su devenir, transformarse según las geografías y los

---

<sup>51</sup> Cfr. LIPOVETSKY, Gilles. *El imperio de lo efímero*.

<sup>52</sup> Cfr. SUBGALEANO. “Una guerra mundial.” p. 302-334. En EZLN. *El pensamiento crítico frente a la Hidra capitalista I*.

<sup>53</sup> Cfr. NIETZSCHE, Friedrich. *El nacimiento de la tragedia*.

calendarios, educar a seres humanos que se liberen a sí mismos y a la naturaleza,<sup>54</sup> de que la cultura y la historia son las únicas herramientas para humanizar al mundo y habitarlo de formas diferentes, no corresponde a la conciencia alienada, enajenada, consumista e indiferente que intenta imponer la cultura capitalista. Desde este momento podemos afirmar que una de las rutas que la formación poética de la memoria debe recorrer es la del conocimiento, cuestionamiento y crítica de la conciencia histórica y de la cultura de la sociedad de consumo como medio para construir prácticas y discursos educativos que transformen la subjetividad alienada del individuo capitalista en la conciencia propia de un proceso colectivo de formación humanista.

La razón, aplicada principalmente a la ciencia, transformó la imagen de la naturaleza que la humanidad había conformado a través de milenios. Los alcances que Copérnico, Kepler, Galileo y otros científicos consiguieron, permitieron el conocimiento y dominio de la naturaleza, su modificación, en pocas palabras, una transformación del mundo, una revolución sin precedentes. Los esfuerzos de los pensadores renacentistas brindaban sus frutos y anunciaban una época muy distinta a lo que la historia y la imaginación nos habían narrado. A partir de ese momento, situado en el siglo XVII, el ser humano ya no estaría a merced de fuerzas incomprensibles, oscuras e irracionales, la naturaleza tendría un nuevo rostro trazado por leyes, teorías, conceptos, cálculos, etc.<sup>55</sup>. Es importante señalar que tal impulso no hubiera sido posible sin necesidades materiales, es decir, sin el desarrollo de un nuevo modo de producción: el capitalismo.<sup>56</sup> Conforme la producción cambiaba de orden y generaba nuevas relaciones sociales, la naturaleza fue convertida gradualmente en objeto, en materia prima, es decir, fue cosificada, vuelta mercancía. El sujeto racional que aparecía frente a la naturaleza fue cosificado al olvidar que también es expresión de ésta, que si bien es una de sus formas de conciencia esto no implica un rompimiento con ella. La estructura social no podía escabullirse de la acción racional, las ciencias sociales y la burocracia serían el resultado del proceso de racionalización vertido sobre las relaciones humanas emanadas del naciente modo de producción. La naturaleza y la sociedad, y por tanto el individuo, son cosificados por la razón instrumental:

---

<sup>54</sup> Cfr. HORKHEIMER, Max, *op. cit.*

<sup>55</sup> Cfr. BRAUNSTEIN, Néstor, *op. cit.*

<sup>56</sup> Cfr. MARDONES, José María, *op. cit.*

En el proceso de su emancipación el hombre comparte el destino de todo el resto de su mundo. El dominio de la naturaleza incluye el dominio sobre los hombres. Todo sujeto tiene que participar en el sojuzgamiento de la naturaleza, tanto humana como extrahumana. Y no sólo eso, sino que para conseguirlo tiene que sojuzgar la naturaleza que hay en él mismo. Por mor del dominio mismo, el dominio se ve así "internalizado" [...] Como el sojuzgamiento de la naturaleza, dentro y fuera del hombre, sigue su propio curso sin motivo significativo alguno, la naturaleza no es realmente trascendida ni toma cuerpo tampoco una reconciliación con ella. Es simplemente oprimida.<sup>57</sup>

Con el paso de los siglos -y con mayor celeridad según los avances tecnológicos- las consecuencias de la nueva concepción de la naturaleza -como objeto de dominación-, del vuelco del alma renacentista en razón -principalmente instrumental- y el despliegue de la ciencia moderna -fijado en la potenciación de la producción capitalista- han conducido al borde de una crisis que amenaza la vida que habita el planeta Tierra.

Los pedagogos Fernando Bárcena<sup>58</sup> y Joan-Carles Mèlich,<sup>59</sup> así como el filósofo Reyes Mate<sup>60</sup> y el sociólogo Zygmunt Bauman<sup>61</sup> siguen el análisis de Hannah Arendt en el que ubica la aparición de los campos de exterminio como resultado del ejercicio del poder totalitario en el que coinciden por primera vez en la historia lo posible y lo necesario, es decir, la reducción de la totalidad a una sola forma<sup>62</sup> como necesidad desplegada de la posibilidad de realizarlo materialmente. Para ello el hitlerismo<sup>63</sup> apeló a una única idea del hombre, la cultura, la historia, la razón, la naturaleza y la ciencia. Cinco siglos de época moderna, y en especial el siglo XX y lo poco transcurrido del XXI, nos hacen pensar que:

La idea misma de que la historia tendría un sentido, después de Auschwitz y del Gulag, empieza a resultar una ironía. Parece, por el contrario, que ninguna situación histórica es irreversible, que a los intentos de liberación puede suceder la barbarie, que ni la razón ni la libertad resultan forzosamente de los proyectos emancipadores, que la "fortuna", después de todo, es capaz de vencer la "virtud" de los hombres. Los acontecimientos históricos en el siglo que termina semejaron, antes que un argumento racional, un cuento arbitrario y trágico, producto de la irracionalidad y el acaso.<sup>64</sup>

Los campos de exterminio se ubican en un punto muy avanzado de la Modernidad. No son la única muestra de la lógica de dominio, pero sí son la prueba irrefutable de que es menester una nueva forma de pensar y organizar el proceso productivo, es decir, abrir las

---

<sup>57</sup> HORKHEIMER, Max, *op. cit.* p. 116-117.

<sup>58</sup> Cfr. BÁRCENA, Fernando, *op. cit.*

<sup>59</sup> Cfr. MÈLICH, Joan-Carles. *La ausencia del testimonio.*

<sup>60</sup> Cfr. MATE, Reyes. *Memoria de Auschwitz.*

<sup>61</sup> Cfr. BAUMAN, Zygmunt, *op. cit.*

<sup>62</sup> Esta "única" forma se concreta desde la filosofía, pasando por el régimen político y la educación, hasta la composición "racial" de la sociedad.

<sup>63</sup> Forma que adopta el totalitarismo en el régimen nazi. Cfr. MATE, Reyes, *op. cit.*

<sup>64</sup> VILLORO, Luis, *op. cit.* p. 96.

puertas a una forma diferente de vivir en y con la Tierra si es que queremos ver surgir las formas más elevadas de la humanidad, que no pueden más que coincidir con la justicia, la verdad y la dignidad. Por ello el comienzo de este esfuerzo por construir prácticas y discursos educativos que contribuyan a dibujar y vislumbrar derroteros y horizontes en los que la humanidad pueda expresarse de nuevas y múltiples formas. La perspectiva que se expondrá en las siguientes páginas es inacabada y no pretende consolidarse como la única vía para entender la educación, empero, transita en búsqueda crítica, sin temor a expresarse puesto que parte de un análisis serio aunque embrionario. Ya se ha anunciado que la formación poética de la memoria pretende observar atentamente la conciencia histórica y la noción de cultura de nuestra época, lo cual no puede realizarse sin una comprensión del presente, sin una mirada puesta en el único espejo que puede reflejar la veracidad de nuestros argumentos y propuestas: la realidad. Al llegar a tal punto no encontramos otra vía para la educación que no sea la de transfigurar, crear, es decir, dibujar la acción estética, ética y política que dé impulso a un nuevo mundo mediante la formación poética. De antemano debemos tener presente que la educación, independientemente de la concepción que se tenga de ella,<sup>65</sup> es una de las fuerzas que empujan al derrumbamiento del sistema actual sin ser en sí misma la panacea universal:

*Una pedagogía de la radical novedad no puede, por otra parte, repensar la humanidad de acuerdo con ese viejo proyecto ilustrado que cifra toda la autoridad en la Razón (¡Sapere aude!) sino que busca tomar como punto de referencia precisamente el desecho de la Ilustración, sus márgenes y sus víctimas (...) es decir, una pedagogía que presta atención a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema.<sup>66</sup>*

Recuperar la memoria de las víctimas de los campos de exterminio es imprescindible, porque son sus testimonios los que nos muestran la mirada profunda de quien observó y vivió en carne propia los horrores del proyecto moderno. Ellos son parte de los excluidos, oprimidos y exterminados por el sistema capitalista, sin importar que se revista de democracia o de fascismo.<sup>67</sup>

Hemos destacado que la razón, vuelta instrumento, ha sido uno de los pilares fundamentales de la Modernidad y del capitalismo, que ha sometido a la naturaleza mediante la ciencia y la técnica, que se ha enraizado en la subjetividad de los individuos

---

<sup>65</sup> Aquí me refiero a cualquier concepción que busque una formación crítica y emancipatoria de la humanidad.

<sup>66</sup> BÁRCENA, Fernando y Joan-Carles Mèlich, *op. cit.* p. 15.

<sup>67</sup> Cfr. LANZMANN, Claude. *El último de los injustos.*

consumidores limitando su uso con la finalidad de adquirir mercancías, que ha desestimado la historia en pos de la consecución inmediata de fines, que ha impuesto a la cultura occidental las prácticas burocráticas. La Shoah sólo pudo existir gracias al despliegue de las ideas modernas descritas en los apartados anteriores y de su maduración innegable durante el siglo XX. El modo de producción capitalista es el nicho en el que se echó a andar la maquinaria del exterminio nazi, sin el desarrollo de las fuerzas productivas modernas y sus medios de producción la *solución final al problema judío* es impensable e imposible de llevar a la práctica. Desde este momento debemos dejar claro que el genocidio judío no fue un accidente de la civilización occidental, ni la locura de un grupo de asesinos con poderes casi ilimitados, sino el resultado extremo de la industrialización y producción en masa, de la burocratización de la vida, de la ausencia de ética y del ejercicio instrumental de la razón.

La Shoah requirió una base material para que el exterminio se llevara a cabo en términos reales y una coordinación eficiente que concretara la tarea final, es decir, el exterminio de los judíos no solamente en Alemania sino en toda Europa.<sup>68</sup> La sentencia estaba dictada y la producción que se debía realizar, era nada más y nada menos, que la muerte. Ya identificada la finalidad había que recurrir a los medios necesarios para ejecutarla. Fueron requeridas extensiones de tierra, rutas de ferrocarril, cámaras de gas, elementos químicos para la producción del gas mortífero, bodegas, carrozas para transportar los cadáveres, crematorios, entre muchas otras cosas más. Quien tenga conocimiento sobre la operación de las fábricas no dudará ni un segundo de que tal maquinaria, organización y proceder corresponden a la industria capitalista, que con la implementación de la técnica masifica la producción. Hubo quienes buscaron el origen del exterminio judío en el antisemitismo. Autores como Reyes Mate<sup>69</sup> y Zygmunt Bauman<sup>70</sup> han descartado tal explicación recurriendo a un análisis de las manifestaciones antisemitas en Alemania, las cuales prácticamente eran inexistentes, sin que ello implicara negar que cierta parte de la población prefería no tener acercamiento con los judíos. Durante la *Kristallnacht* fueron asesinadas cien personas, destruidos comercios, casas y sinagogas. Al día siguiente

---

<sup>68</sup> Claude Lanzmann y Zygmunt Bauman nos recuerdan, en las obras antes señaladas, que el régimen nazi aspiraba inicialmente a una eliminación de los judíos en su territorio, el cual fue creciendo a través de las intervenciones y conquistas militares, provocando que las migraciones forzadas emprendidas a finales de la década de los 30's se tornaran insuficientes y desembocarán en la aspiración de exterminio de todos los judíos de Europa.

<sup>69</sup> Cfr. MATE, Reyes, *op. cit.*

<sup>70</sup> Cfr. BAUMAN, Zygmunt, *op. cit.*

una parte de la población alemana se solidarizó con la comunidad judía, lo que mostró el rechazo del uso de la violencia antisemita desatada por el Estado. El régimen nazi comprendió inmediatamente que el exterminio requería una organización moderna y no actos premodernos de linchamientos, es decir, que la *solución final* sólo sería posible mediante la producción sistemática de la muerte. Adolf Eichmann, quien encabezó la *Kristallnacht*, sería responsable de conformar los guetos y, posteriormente, coordinar las deportaciones hacia los campos de concentración y exterminio. Esa noche fue fotografiado, con miembros de las SS, transportándose en automóviles de la compañía alemana Mercedes-Benz, lo cual parecería sólo un dato curioso si no fuera porque en 1960 fue capturado en Argentina por agentes del Mossad<sup>71</sup> cuando regresaba de su trabajo como gerente de dicha empresa en el país sudamericano. La tesis que comparten Primo Levi,<sup>72</sup> Reyes Mate, Zygmunt Bauman, Raffaele Mantegazza<sup>73</sup> y Lluís Duch,<sup>74</sup> de que los elementos que hicieron posible la Shoah fueron exportados a todo el mundo se puede comprobar no solamente mediante el análisis de los paradigmas genocidas o de represión política implementados durante las dictaduras latinoamericanas o en el México actual, sino en el hospedaje, encubrimiento y protección de que gozaron los criminales nazis a cambio de asesorías que harían posibles los golpes de estado en el cono sur de América. No es casual que Eichmann estuviera al mando de una compañía que producía automóviles después de planificar la producción en masa de la muerte, es evidente que tenía los conocimientos sobre la organización y funcionamiento de una fábrica a tal grado que las chimeneas de los complejos industriales seguramente lo remontaban a los hornos crematorios de Auschwitz, aunque está por demás decir que de una forma distinta a la de Paul Celan al traer a la memoria el final de las víctimas: “cavamos una fosa en los aires no se yace allí estrecho.”<sup>75</sup>

Los terrenos donde se implementaron los guetos y los campos de exterminio fueron arrancados de las manos a los campesinos polacos, los ferrocarriles fueron alquilados para las migraciones forzadas con el dinero que los nazis robaban a los propios judíos -en ocasiones bajo disposiciones legales y en otras a través de engaños o del uso de la fuerza-, el traslado de personas que iba de los vagones a las cámaras de gas se basaba en breves

---

<sup>71</sup> Servicio de inteligencia israelí.

<sup>72</sup> Cfr. LEVI, Primo. *Trilogía de Auschwitz*.

<sup>73</sup> Cfr. MANTEGAZZA, Raffaele. *El olor del humo: Auschwitz y la pedagogía del exterminio*.

<sup>74</sup> Cfr. DUCH, Lluís. “Prólogo.” p. 11-18. En: MÈLICH, Joan-Carles. *La lección de Auschwitz*.

<sup>75</sup> CELAN, Paul. “Fuga de la muerte.” p. 423 en sus: *Obras completas*.

pasos, lo mismo que el de los cadáveres a los hornos crematorios, el final de la producción en serie de la muerte consistía en triturar los huesos y regar las cenizas en ríos y bosques, tal como hacen las fabricas con los desechos del proceso productivo. Toda fábrica requiere de un terreno -no pocas veces arrancado por la fuerza a sus legítimos propietarios- para montar sus cadenas productivas, medios de abastecimiento, materia prima, maquinarias que la transformen en productos, obreros explotados, chimeneas, desagües, libros de contabilidad, cadenas de mando y propaganda. Los nazis elaboraron videos en donde se mostraba la supuesta vida feliz que los judíos tenían en la ciudad que Hitler les había “regalado”, en ellos se veían niños, ancianas y personas adultas disfrutando de una vida tranquila rodeada de trabajo digno, ciencia, arte y cultura, algo parecido a los actuales *spots* televisivos en los que se muestra a la población marginada viviendo contenta gracias a los programas de apoyo social gubernamental. Las campañas publicitarias también fueron puestas en práctica por los nazis como parte de su gran industria de la muerte.<sup>76</sup>

La razón instrumental forma parte de la concepción de la industria capitalista. No podría haberse desarrollado de tal forma sin la exigencia de condiciones materiales, es decir, de la necesidad inherente del capitalismo de reducir costos y aumentar la producción. Este fue uno de los retos a los que se enfrentó la burocracia nazi -también demandada por condiciones materiales- al expandir sus dominios sobre Europa durante la segunda guerra imperialista. Las primeras cámaras de gas que los nazis inventaron eran móviles, las cajas traseras de camiones de carga eran llenadas con judíos y estos eran gaseados mientras los transportaban a los sitios destinados para los cadáveres.<sup>77</sup> Mientras la expansión territorial continuaba, la población judía bajo su dominio se incrementaba, por lo que se requirió de mecanismos que potenciaran la producción de la muerte. Las primeras cámaras de gas liquidaban a pequeños grupos y generaban dificultades para descargar los cuerpos y limpiar los fluidos de las víctimas, así que se debieron racionalizar los medios para cumplir la terrible meta. Así fue como el ejercicio de la razón instrumental condujo a la creación de cámaras de gas más sofisticadas y a un entramado que corresponde a la sociedad industrial actual, dentro de la cual se hace necesaria una estructura burocrática que acompañe y supervise a la gran maquinaria de la muerte.<sup>78</sup> Podríamos citar muchísimos ejemplos de la aplicación

---

<sup>76</sup> Cfr. LANZMANN, Claude. *El último de los injustos*.

<sup>77</sup> Cfr. LANZMANN, Claude. *Shoah*.

<sup>78</sup> Cfr. BAUMAN, Zygmunt, *op. cit.*

de la razón instrumental en la producción capitalista en general y del genocidio judío en particular, empero la finalidad del presente apartado es demostrar que los frutos modernos no sólo no cumplieron sus promesas sino que transformaron el sistema social en un campo de exterminio y de guerra contra la humanidad.<sup>79</sup>

La burocracia es el resultado lógico de la industria, de la división social del trabajo. La producción en masa requiere de una administración compleja que tenga control de los procedimientos, tiempos, personal, materias primas, costos y ganancias. La razón instrumental, que en el sistema capitalista se encarga de incrementar la plusvalía mediante la aplicación de la técnica, desarrolló mecanismos de control y vigilancia que supervisan el desempeño del andamiaje industrial y de la ingeniería social. La planeación exhaustiva es un síntoma moderno de la burocracia que requiere disciplina y orden para el cumplimiento de fines que no son visibles para las personas que forman parte del engranaje corporativo. La producción masificada requiere la reducción de tiempo para el cumplimiento de sus metas, la división social del trabajo es la solución para tal demanda, ya que implica la especialización de los trabajadores en una sola labor que se realiza, con la ayuda de la técnica, a gran velocidad. Tanto en la línea de producción como en las oficinas la división social del trabajo es imprescindible para el capitalismo. Las funciones administrativas realizan tal división por medio de la burocracia independientemente de que se trate de una empresa o del Estado, tal como en el nazi y en sus fabricas de muerte. Varios de los autores citados coinciden en que la burocracia es uno de los mecanismos propios de la Modernidad -y por lo tanto de las sociedades industriales y los Estados-naciones- sin el cual los campos de exterminio no habrían podido concretarse.<sup>80</sup> Toda organización burocrática requiere de una disciplina detalladamente explícita. En ella las opiniones y preferencias personales deben ser eliminadas, suprimidas por la consecución de las órdenes de los superiores, es decir, lograr en los individuos una identificación con la organización: la destrucción de la identidad individual es una “virtud moral” que lo identifica con la organización. Los pasos lógicos que operan sobre las y los trabajadores son: deslegitimar todo lo que no obedece a las reglas de la organización, renunciar a la conciencia personal, obedecer como consecuencia de lo

---

<sup>79</sup> Cfr. SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS. “La pregunta: ¿Cuáles son las características fundamentales de la IV guerra mundial.” p. 57- 81.

<sup>80</sup> Además de los autores citados, Enzo Traverso muestra el análisis de otros intelectuales -tales como Adorno, Horkheimer, Marcuse, Arendt y Anders- que han llegado a las mismas o muy parecidas conclusiones. Cfr. TRAVERSO, Enzo. *op. cit.*

correcto. Lo que esto provoca es que no se cuestionen la disciplina ni los mandatos, muchos menos las consecuencias, las cuales son “responsabilidad” de los superiores.<sup>81</sup>

Himmler ordena en 1941, como resultado de la Conferencia de Wannsee, detener la “emigración” de los judíos debido al avance militar sobre otros países de Europa y toma la decisión de la eliminación física, de orquestar la *solución final*. A partir de ese momento la burocracia del Estado debía organizar sus fuerzas y cumplir el objetivo racionalmente, es decir, reduciendo costos. Para ello cuidó la planificación, ordenó diseñar la tecnología necesaria, calculó y movilizó los recursos indispensables mediante una “simple rutina burocrática.” Podemos decir, en lenguaje burocrático, que la Shoah fue la solución racional a un problema en consecuencia con las circunstancias. Fijado el objetivo, la maquinaria burocrática se puso en marcha y buscó los sitios y formas en los cuales desplegarse, por ejemplo, articulando leyes que iban desde la prohibición de tener mascotas hasta impedir que los arios les cortaran el cabello a los judíos. Tal avance se dio sin la necesidad de autorizaciones específicas de Hitler. Cada función llevada a cabo en las oficinas del Estado nazi aparecía desligada del exterminio, cada oficinista redactaba informes, realizaba estadísticas, giraba indicaciones, llamaba por teléfono, elaboraba anteproyectos, sellaba órdenes, etc., tareas sencillas que no implicaban mancharse de sangre las manos. El trabajo estuvo dividido de tal forma que ninguno de ellos parecía contribuir con graves crímenes desde sus escritorios.<sup>82</sup> Lo sorprendente y novedoso de la época moderna es que las estructuras organizativas que ha creado pueden coordinar las acciones de sujetos normales con la finalidad de instrumentar y operar genocidios. Los autores varias veces citados en este último apartado coinciden en que los miembros de las SS podrían haber pasado cualquier examen psiquiátrico sin problemas, lo cual encuentran como un problema moral perturbador, ya que, por lo menos en apariencia, quienes participaron de la Shoah no eran anormalmente sádicos ni anormalmente fanáticos: su lealtad a tan horrible tarea procedió de la lealtad a la organización, al cumplimiento del deber. No se podía esperar que de una multitud de trabajadores brotaran instintos asesinos, ni tampoco que una multitud de sanguinarios encajara con la burocracia, con una organización sistemática que implica el seguimiento de un código, de disciplina y orden. Para que los alemanes se convirtieran en asesinos debieron cumplirse tres condiciones: 1) la autorización de la violencia, 2) la rutina

---

<sup>81</sup> Cfr. BAUMAN, Zygmunt. *op. cit.*

<sup>82</sup> En lo referente a la descripción de la burocracia coinciden los siguientes autores: Zygmunt Bauman, Reyes Mate, Fernando Bárcena, Joan-Carles Mèlich, Eduardo Terrén, Raffaele Mantegazza, entre otros.

de las acciones y 3) la deshumanización de las víctimas frente a los asesinos mediante la ideología y el adoctrinamiento, lo que incluía hacer invisible el sufrimiento de las víctimas. Bauman sintetiza de la siguiente forma el funcionamiento de la burocracia:

En ningún momento de su larga y tortuosa realización, el Holocausto llegó a entrar en conflicto con los principios de la racionalidad. La Solución Final no fue en ningún momento incompatible con la búsqueda racional de la eficacia, con la óptima consecución de objetivos. Antes al contrario, *surgió de un proceder auténticamente racional y fue generada por una burocracia fiel a su estilo y a su razón de ser.*<sup>83</sup>

La mayoría de quienes trabajaban en la burocracia del Estado nazi no asesinaron o violentaron directamente a los judíos. Los efectos de sus acciones eran invisibles al igual que las víctimas, además de que se encontraban en cumplimiento de órdenes superiores. Ello dio paso a la producción invisible de la inmoralidad. Para salvar la psique de los miembros sanguinarios de las SS que se encontraban en los campos de exterminio -los cuales sí participaban en fusilamientos, torturas y golpizas hacia los judíos- se recurrió a la innovación técnica de la colaboración de las víctimas, conformando los *Sonderkommando*<sup>84</sup>, la policía judía<sup>85</sup> y los *Judenrät*.<sup>86</sup> La maquinaria de muerte logró hacer participar a las víctimas, obligarlas a realizar trabajos para su propio exterminio, por tanto, someterlas a la rutina de forma racional. Lo anterior fue posible por dos cuestiones: 1) el gueto fue diseñado para que dirigentes y habitantes actuaran acorde a los objetivos nazis y 2) se planificó la vida social de modo que las víctimas tuvieran siempre la posibilidad de elegir en base a criterios racionales y que tales decisiones coincidieran con los objetivos nazis. Las víctimas optaron por tomar decisiones racionales hasta para morir o sobrevivir. En la cinta de Claude Lanzmann, *Shoah*, se da testimonio de madres que le quitaron la vida a sus bebés para evitarles los tormentos del campo. Es ampliamente difundido por los sobrevivientes<sup>87</sup> que

---

<sup>83</sup> BAUMAN, Zygmunt, *op. cit.*, p. 39.

<sup>84</sup> Comandos especiales conformados por prisioneros judíos durante la existencia de los campos de exterminio.

<sup>85</sup> La policía judía se encargó de asistir las detenciones, migraciones y mantener el orden en los guetos destinados para los judíos.

<sup>86</sup> Los *Judenrät*, muchas veces conformados por judíos que representaban una autoridad religiosa o intelectual en sus comunidades, colaboraron con el régimen nazi en la organización de redadas de detenciones y como autoridades en los guetos. El filme de Claude Lanzmann *El último de los injustos* es muy ilustrador en este tema, ya que gira en torno al último sobreviviente de los consejos judíos, el Dr. Benjamin Murelstein, quien en entrevista de casi cuatro horas detalla sus primeros contactos con Adolf Eichmann, quien le encargó estudiar las migraciones judías. Es él quien señaló la llegada de Eichmann en autos de la compañía alemana Mercedes-Benz durante la *Kristallnacht* y quien detalla la participación de éste en la construcción de Theresienstadt.

<sup>87</sup> Cfr. LEVI, Primo. *Si esto es un hombre*.

los *Sonderkommando* aplicaban el uso de la fuerza de manera desmedida con tal de mantener su lugar “privilegiado.” El impulso racional de sobrevivir o evitar los horribles sufrimientos del campo llevaban a la decisión racional del exterminio de los otros a costa de la inmoralidad.

La producción invisible de la inmoralidad, resultado de la racionalidad burocrática, logró que las víctimas contribuyeran con sus acciones a la realización del genocidio. El éxito técnico y administrativo de la *solución final* se debió, en gran parte, a la disolución moral entre las órdenes, las acciones y sus visibles consecuencias. La burocracia y la tecnología moderna lograron hacer partícipes de un genocidio mayúsculo a oficinistas del Estado y a las propias víctimas, además de las tradicionales fuerzas de represión y exterminio estatales que siempre pretenden presentarse tras el espejismo de la “seguridad nacional”. Los nazis, tal como nos deja claro Reyes Mate, no sólo hicieron invisibles a las víctimas, sino a la humanidad inherente a ellas.<sup>88</sup> Para lograr tal invisibilidad es menester disociar los valores morales de la racionalidad volcada en instrumento, lo que permite el uso efectivo de la violencia como parte de una técnica del entramado burocrático. Para que tal disociación se produzca se requiere una meticulosa división del trabajo, la cual da paso a la graduación de poder, jerarquías y subordinaciones donde se sustituye la responsabilidad moral por la responsabilidad técnica. Dicha sustitución nos permite comprender que la distancia entre la acción y el resultado hace invisibles las consecuencias de las acciones, las cuales se ven reflejadas en el lenguaje estadístico, un lenguaje que no emite juicios morales. Para la competencia técnica la acción no es concebida como un medio sino como un fin en sí misma, dejando de lado las consecuencias externas. Al ocurrir lo anterior el examen moral se diluye y se establece la indiferencia moral dando paso a la racionalidad como única medida,<sup>89</sup> ordenando el proceso según la mejor tecnología disponible y reduciendo gastos. Es mediante tal entramado que las víctimas son insertadas en el proceso mismo del exterminio, colocándolas racionalmente en el mecanismo de las fábricas de la muerte. Los nazis lograron establecer medios de coacción de dominio casi total. Al hacerlo, consiguieron que lo racional fuera sinónimo de cooperación, que las acciones de los judíos estuvieran al servicio del objetivo genocida. La racionalidad de los dirigentes judíos tenía como supuesto salvar lo que fuera posible a pesar de sacrificar a algunos, otros pensaron que el trabajo

---

<sup>88</sup> Cfr. MATE, Reyes, *op. cit.*

<sup>89</sup> Cfr. HORKHEIMER, Max, *op. cit.*

eficiente los salvaría del "reasentamiento" destinado a las mayorías. En un contexto tan atroz parece racional tratar de retardar el aniquilamiento total, aplazar la muerte, abrir la esperanza a vivir lo suficiente para que el horror se detenga, para que la máquina se sacie o se descarrile. La supervivencia solamente podía conseguirse manchándose las manos de sangre, los nazis orillaron por etapas a las víctimas a cometer actos terribles para sobrevivir a costa de la muerte de la mayoría, consiguieron incubarles la insensibilidad moral que creció frente a la elección racional de sobrevivir. En ese momento todo lo útil para la conservación se convirtió en lo bueno. Un ejemplo terrible de tales afirmaciones es la narración de Primo Levi que cuenta como uno de los prisioneros asesinó a su padre a palos porque este último atrapó un pedazo de pan que los SS lanzaron a un grupo de judíos para divertirse viendo las cruentas luchas que libraban para escapar, tan sólo un momento, del hambre. El hijo totalmente cegado y sordo no escuchó ni vio al padre que le extendía la comida mientras le decía que la había conseguido para él.<sup>90</sup>

La participación de la ciencia y los científicos en la planeación y ejecución de la Shoah nos permite ver otra faceta del despliegue de la razón instrumental. En este apartado no profundizaremos en detallar datos, baste con la afirmación ampliamente difundida de que los campos de exterminio no hubieran pudieron existir sin la ciencia. Imposible sería su realización sin las contribuciones de la química, de la ingeniería civil, de las matemáticas, la economía, la ciencia política, la antropología, la medicina, etc. Los conocimientos desarrollados en las universidades alemanas durante aquella época fueron demandados por el régimen nazi, el cual estableció desde el primer día de su gobierno centros de investigación del problema judío. Ni siquiera la filosofía y el arte pudieron escapar del dominio nazi, prueba de ello es el rectorado de Heidegger y la dirección de Wilhelm Furtwängler de las orquestas filarmónicas de Berlín y Viena.

En el presente apartado hemos señalado que la Modernidad se caracteriza por el exacerbado lugar que ha ocupado el ejercicio de la razón instrumental -gracias al desarrollo del capitalismo-, la conformación de la burocracia -que divide el trabajo a tales grados que el burócrata y el trabajador no son capaces de captar las consecuencias de sus acciones- y la falta de ética -que vuelve invisibles los sufrimientos de las víctimas-. Todo ello se ha desprendido de la lógica de reducir la diferencia a un sólo proyecto -el de las clases

---

<sup>90</sup> Cfr. LEVI, Primo. *Trilogía de Auschwitz*.

dominantes-, de dominar la totalidad del mundo -sea natural o social-, las subjetividades, la historia, la ciencia, la cultura, la política, la economía y hasta los sueños.<sup>91</sup>

Es evidente que la Modernidad topó con la experiencia que demostró su fracaso, los campos de exterminio son la muestra de su poder destructivo, el cual podemos encontrar desde su edad temprana en la colonización de América y África. Auschwitz significó el derrumbe de la cultura moderna, la reflexión que inauguró no ha finalizado, al contrario, ha conducido a una crítica cada vez más profunda sobre las condiciones que lo originaron: la producción industrial, la burocracia, la disolución de la ética y el ejercicio de la razón instrumental. Frente a tales condiciones la pedagogía debe pensar sus prácticas y discursos si es que pretende contribuir a desmontar y detener el horror. En cualquier momento podemos elegir un calendario de cualquier geografía para comprobar que la muerte y la destrucción modernas se ejercen a diario, a cada segundo.

Ya identificado el problema -construir una concepción de la educación que haga frente a la trágica experiencia de la Modernidad y principalmente de la herencia de los campos de exterminio- es menester identificar las fuentes de las que se alimentará la formación poética de la memoria. Para ello expondremos, en el siguiente capítulo, los planteamientos de cuatro autores que dan cuenta de la actitud que la pedagogía está desarrollando frente a Auschwitz.

---

<sup>91</sup> Néstor A. Braunstein desarrolló la tesis de que el capitalismo ha establecido los dispositivos para el dominio del inconsciente en un curso -impartido en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM- que antecedió a su obra titulada: *El inconsciente, la técnica y el discurso capitalista*.

## CAPÍTULO 2. LA PEDAGOGÍA FRENTE A AUSCHWITZ

La Shoah ha sido objeto de múltiples análisis desde diversas perspectivas. La literatura filosófica, histórica, psicoanalítica, jurídica y sociológica cuentan con agudos estudios y reflexiones ampliamente difundidos. Por su parte, todas las artes han explorado las profundas aguas del genocidio realizado por los nazis, aquí cabe señalar que el cine merece mención especial, puesto que a lo largo de varias décadas, incluso en la corriente, sigue narrando lo acaecido en los campos de la muerte, los guetos y otros espacios confinados al exterminio. Los sobrevivientes revitalizaron la poesía y la novela al narrarnos sus testimonios. Desde la década de los años 40's del siglo pasado aparecieron las primeras reflexiones y llamadas de alerta sobre el genocidio perpetrado por el Estado nazi contra el pueblo judío y otras minorías. Con el paso del tiempo fueron apareciendo los estudios y debates que hoy día nos aclaran lo sucedido y que nos hacen reflexionar sobre ello.<sup>92</sup>

La reflexión pedagógica que gira alrededor de la Shoah parece haber llegado un poco tarde en comparación a los calendarios en que otras disciplinas lo hicieron. El silencio de la pedagogía no sólo ha sido largo en cuanto al factor temporal, sino también en cuanto al número reducido de voces que pronuncian sus discursos y reflexiones en torno a los campos de exterminio. Son pocas las obras -y todavía menos los autores- que abordan las consecuencias de los crímenes nazis desde una perspectiva pedagógica. No es lugar aquí para dar cuenta de las vicisitudes de tal hecho. Sin duda, el quehacer pedagógico tiene una dependencia -lo cual no significa que no pueda trazar sus propias problemáticas en la construcción de conocimiento- al despliegue del pensamiento filosófico, histórico, económico, político, sociológico, etc., sin los cuales se dificulta ampliar la mirada sobre cuestiones complejas y generales. Posiblemente el prolongado silencio se ha debido al tiempo que lleva transitar por tan diversos campos de conocimiento y la consecuente transformación que ello ha implicado en la disciplina pedagógica. Sin embargo, y a pesar del tiempo, la pedagogía comienza a abrirse paso en terrenos que le eran desconocidos, tal como el que abordamos en el presente texto. Tal parece que el aparente rezago se torna en una suerte de reactualización de la cuestión, de una reformulación, que sin duda arroja nuevas luces que iluminan aspectos que no habían sido considerados en las discusiones

---

<sup>92</sup> Cfr. TRAVERSO, Enzo, *op. cit.*

pasadas. Los análisis que revisaremos traen a cuenta la dimensión educativa, formativa, que puede contribuir a ejercer la justicia y evitar la repetición de crímenes tan horribles como los expuestos en las páginas precedentes y como los anunciados en las portadas de los diarios y los portales cibernéticos de nuestro tiempo.

La primera obra que expondremos es la escrita por Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich. Dicho texto fue publicado en el año 2000 y parece ser la primera obra -por lo menos escrita en lengua española o traducida a ésta- dedicada completamente a reflexionar sobre las relaciones de la educación y la Shoah. Ambos autores continuaron sus análisis de manera independiente y publicaron otras obras en las que profundizaron en diversos aspectos que apenas se encontraban sugeridos en la obra que escribieron conjuntamente. Es por esta razón que encontraremos un primer apartado en el que se expondrá el pensamiento de dichos autores plasmado en *La educación como acontecimiento ético*. En un segundo y tercer apartado seguiremos las reflexiones que cada uno de ellos desarrolló en torno a la experiencia concentracionaria y la educación. A pesar de haber compartido un tiempo, un espacio y una escritura para analizar la Shoah, ambos continuarán su propio camino señalando diversos horizontes, tal como lo mencionan en la segunda edición de la obra escrita conjuntamente:

Sí, muchas de las cosas que escribimos en el momento en el que el libro vio la luz ahora querríamos decir las de otro modo y escribirlas de otra manera. A medida que nos hemos ido haciendo mayores estamos menos seguros que lo que en aquél tiempo creíamos estar. Pero como en este libro hablamos de la experiencia y del acontecimiento, consideramos que no debíamos despreciar lo que entonces sostuvimos (aunque ahora lo pensemos de otros modos); uno está compuesto de lo que ha pensado, visto, tocado y experimentado. Ahí están, a disposición de quienes deseen acercarse a ellos, los ensayos y artículos que, conjunta o separadamente, los autores de este breve ensayo han escrito después.<sup>93</sup>

Después de transitar por el pensamiento de los autores de lengua española que han estudiado la cuestión que aquí nos ocupa, daremos paso a la palabra del italiano Raffaele Mantegazza. Su obra, a pesar de no ser breve, apenas comienza a ser traducida al español, por lo que no contamos con muchos referentes sobre ella, empero, parece ser que *El olor del humo* es el primer texto dedicado íntegramente al análisis pedagógico de la Shoah. En otros textos suyos, a los que hace referencia en notas a pie de página, podemos observar algunos acercamientos previos al tema. Tal cercanía se debe, sin duda, a los antecedentes históricos de su país marcados profundamente por la relación entre el nazismo y el fascismo.

---

<sup>93</sup> BÁRCENA, Fernando y Joan-Carles Mèlich, "Prólogo a esta edición. Quince años después."

Cabe señalar que además del contexto histórico, o más precisamente como prueba fehaciente del resultado del desarrollo de los acontecimientos, dicho autor contó con la fortuna de tener acceso a la obra de uno de los testigos por excelencia de la Shoah, su compatriota Primo Levi.

El último análisis que expondremos será el del francés Jean-François Forges. Este autor, al igual que Mantegazza es prácticamente desconocido para los lectores de lengua española. La obra a la que nos acercaremos, titulada *Educación contra Auschwitz*, es la única que ha sido traducida a nuestro idioma. Dicho autor, además de tratar la historia de la Shoah de modo general, también nos da cuenta del contexto de su país durante la Segunda Guerra Mundial, es decir, nos cuenta la historia de la Shoah en Francia, de la cual desprende los planteamientos para un proyecto pedagógico dirigido principalmente a estudiantes de educación media superior, esto debido a su condición de profesor de dicho nivel educativo.

Al haber concluido el capítulo esperamos haber expuesto los puntos centrales del pensamiento de los cuatro autores citados en torno a la educación y los campos de exterminio. Dichas perspectivas nos brindarán ciertas herramientas que nos permitirán desarrollar nuestra concepción sobre la *formación poética de la memoria*, la cual expondremos en el tercer capítulo del presente trabajo. Cabe aclarar que las perspectivas pedagógicas aquí expuestas en torno a la Shoah no son las únicas,<sup>94</sup> sin embargo, son muestra de los pocos esfuerzos sistematizados que critican y cuestionan la vigencia del poder totalitario al que la sociedad se ve sometida actualmente y, que en la década de los años 30's y 40's del siglo pasado, condujo a la *solución final del problema judío*.<sup>95</sup>

## 2.1. Bárcena y Mèlich: La educación como acontecimiento ético

Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich,<sup>96</sup> tras realizar un recuento del siglo pasado, se proponen pensar las consecuencias heredadas por la Modernidad. Nos plantean la preocupante necesidad de reconocer las huellas -efectos y consecuencias- que los acontecimientos ocurridos en la presente época han dejado en el pensamiento, la cultura y

---

<sup>94</sup> Existen diversas propuestas de recuperación de la memoria de la Shoah que pretenden volverla objeto de museo, argumento "político" de justificación para las agresiones cometidas por el Estado de Israel o producto de consumo.

<sup>95</sup> Cfr. BENSOUSSAN, Georges. *op. cit.*

<sup>96</sup> BÁRCENA, Fernando y Joan-Carles Mèlich, *op. cit.*

la educación. Para ellos, la pedagogía debe llevar a cabo una profunda reflexión sobre la cultura en que se inserta el concepto vigente de educación. Parten de la convicción de que no es posible seguir pensándola como si los trágicos acontecimientos ocurridos durante el siglo anterior no hubieran sucedido ni afectaran directamente las prácticas sociales, incluida la educativa. Ésta debe ser afrontada desde marcos referenciales amplios que le permitan escapar al dominio de la planificación tecnológica, para la cual sólo importa que los estudiantes alcancen ciertas metas en determinado tiempo, sin tener en consideración que el ser humano es un ser histórico, que al ser consciente de esto, transforma su visión sobre sí mismo y sobre el mundo que le rodea. La pedagogía que plantean es crítica de las sociedades modernas, caracterizadas por su olvido de la historia reciente en pos de una “democracia” y un “progreso” fundados sobre millones de víctimas inocentes. No podemos seguir pensando la humanidad con la mira puesta en la Ilustración, sino en los desechos de ésta, en sus márgenes, en sus víctimas.

La educación como acontecimiento ético se basa en la responsabilidad que tenemos frente al otro, que se presenta más allá de cualquier contrato o reciprocidad, por lo que la relación pedagógica que entablamos con él no es de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Para dichos autores, la formación de la identidad y la educación de la memoria son los elementos fundamentales para comprender *La educación como acontecimiento ético*. Su reflexión tiene la mirada puesta en lo sucedido en los campos de exterminio, su análisis parte del reconocimiento de que los horrores ejecutados por el nazismo son claves para la comprensión de la Modernidad y el replanteamiento de los discursos y prácticas educativas:

Auschwitz cambia radicalmente nuestra visión del género humano, de la cultura, del pensamiento, de la educación. Ahora la pregunta no es la clásica que formuló Kant: ¿qué es el hombre?, sino ¿qué es el hombre después de Auschwitz? [...] En este sentido, el recuerdo de Auschwitz –un recuerdo que no hemos vivido personalmente pero que tenemos la obligación de recordar–, nos hace pensar en la singularidad como la prohibición de comparar. Después de Auschwitz, el sujeto –la identidad humana–, se constituye como respuesta a la pregunta *¿quién sufre?* Y no como respuesta al interrogante *¿quién habla o razona?* La autoridad del sufrimiento (en vez de la autoridad de la Razón) se convierte en el principio de individuación, en el juicio de la historia.<sup>97</sup>

Acorde a lo anterior es que consideran a la subjetividad como subjetividad humana cuando el sujeto individual es capaz de decidir no solamente el rumbo de su vida sino cuando responde por la vida de otro, de su sufrimiento y de su muerte:

---

<sup>97</sup> *Ibid.*, p. 16-17.

Después de Auschwitz, la subjetividad se transforma a partir de la alteridad radical, del otro que sucumbió víctima del Holocausto, de la memoria que nos ha sido legada a través de los libros del recuerdo. Precisamente el *recuerdo* de lo que no hemos experimentado directamente, pero que podemos reconstruir a través de las crónicas que nos han llegado, se puede *romper* la historia y mostrar que los derechos de los *vencidos* siguen vigentes.<sup>98</sup>

La vía para caracterizar una educación crítica y liberadora ya no puede seguir la locomotora del progreso ciego, desinteresado en el desecho de seres humanos que arroja a su paso. Se nutre, en cambio, de la razón anamnética, del recuerdo, de la memoria de las víctimas. Si la razón es capaz de recordar está en vías de abandonar la ruta de la lógica instrumental para transitar por la de la historia y la memoria, lo que le permite observar a los otros que sucumbieron en el pasado. La subjetividad se forma tras esa mirada o, para ser más exactos, a través de la escucha de los relatos, de las narraciones que cuentan historias sobre el pasado inmediato.

Desde ahora es preciso dejar claro que, para nuestros autores, los seres humanos somos memoria capaz de recordar selectivamente. Conocer el pasado es satisfacer la necesidad humana fundamental de comprender, organizar el mundo y darle sentido a lo acontecido. Al estar hechos de pasado es necesario comprenderlo, hacerlo inteligible como forma de acercarnos a nosotros mismos. La memoria ha sido objeto de reflexión desde tiempos muy antiguos, prueba de ello es el sitio que ocupa dentro de la mitología griega, donde Mnemosyne, hermana de Cronos y Océanos, es madre de las musas inspiradoras de los poetas. Mnemosyne, la diosa de la memoria, es quien inspira al poeta a cantar y relatar lo que ha sucedido y lo que sucederá. La memoria y el poeta están unidos en su mirar hacia el pasado, nos narran lo acontecido en la larga historia humana, hacen presente lo acaecido, tienden un puente entre lo ocurrido y el hoy, entre los muertos y los vivos. El puente temporal que tienden es interpretativo y, por lo tanto, reflexivo; abre la posibilidad de repensar lo sucedido y redirigirlo, de darle un lugar en el presente con una forma nueva donde es posible descubrir la radical alteridad del *Otro*. El narrador cuenta experiencias, sean propias o ajenas, que se vuelven experiencias para los escuchas. A diferencia de la información, que vive mientras sea tenida como novedad, la narración dura y vuelve a ser contada por otros al perdurar la fuerza de la memoria; para ello, el escucha debe olvidarse de sí mismo mientras transcurre la narración. Bárcena y Mèlich sintetizan lo anteriormente expuesto de la siguiente manera:

---

<sup>98</sup> *Ibid.*, p. 19.

En primer lugar, que la memoria del pasado es una función poética, o dicho de otro modo: que el poeta es el más apto para narrar lo que ocurrió en el pasado. En segundo término, que esa función del poeta se refiere no a un pasado cualquiera, sino a un pasado referido a otros, los muertos. Estas ideas son importantes, por lo que se refiere a ese pasado reciente de nuestra historia sobre el cual los poetas cuentan y cantan lo sufrido por las víctimas del ejercicio totalitario.<sup>99</sup>

Nuestros autores hacen una distinción clara entre la historia y la memoria. A la primera de ellas la reconocen como una narrativa amoral, donde se da cuenta simplemente de hechos que suceden confirmados por documentos fechados, archivos, estadísticas, mapas, entre otras fuentes historiográficas. La segunda es eminentemente moral, ya que da cuenta de un pasado cargado de males y horrores cometidos a seres humanos inocentes. Debido a esto consideran que toda teoría de la cultura -y por tanto toda teoría de la educación- debe referirse a la memoria como una forma humana de conocimiento. Lo que dichos autores ponen a debate no sólo es una visión distinta sobre la educación sino una apuesta epistemológica que permita captar la humanidad propia de las víctimas, rasgo que la ciencia se ha encargado de diluir en pos del objetivismo. Ya no basta con hablar de hechos sino de las experiencias que estos dejaron sobre seres humanos concretos con sufrimientos, voluntades, sentimientos, sueños, virtudes y defectos, que ocuparon un lugar en el mundo y en el corazón de otros seres humanos. Nuestros autores conciben a la historia “científica” de corte positivista como amoral debido a que ésta establece una cadena de hechos en los que describen acciones que no son atravesadas por una reflexión ética que dirija su mirada a los hombres y mujeres de carne y hueso, concretos, que vivieron y padecieron los estragos del ejercicio del poder nazi. La narrativa de dicha corriente historiográfica presenta hechos desligados de las y los seres humanos que habitaron el tiempo en el que transcurrieron los acontecimientos, diluye lo que hay de experiencia humana, en especial la de las víctimas. Para que las víctimas puedan estar presentes en este mundo, de una nueva forma, es imprescindible la memoria, capaz de poblar de recuerdos nuestra conciencia y mantener vivos los testimonios de quienes sobrevivieron a uno de los acontecimientos más horribles de nuestra historia. La apuesta de Bárcena y Mèlich es por la construcción de una cultura anamnética, una cultura de la memoria, capaz de guiar a una nueva sociedad mediante el impulso de una educación ligada al recuerdo.

Una cultura encargada de formar la memoria tiene implicaciones en la educación ética y política de los ciudadanos. Al ser su carácter interpretativo y reflexivo, la memoria

---

<sup>99</sup> *Ibid.*, p. 24.

nos permite reformular la profundidad del impacto que tienen los hechos del pasado sobre el presente político. La memoria individual o colectiva se da en un espacio definido, en un tiempo, es decir, en un contexto. Su narrativa no transcurre en el vacío, choca con la identidad del escucha modificando su subjetividad, sus esquemas. A pesar de ello su poder contiene cierta fragilidad. El recuerdo no siempre se hace presente, demanda una experiencia, la vivencia de un acontecimiento, sin ésta no puede haber recuerdo del pasado ni resignificación del presente. La memoria no funciona como una computadora que archiva fotografías sobre un determinado acontecimiento del pasado, lo que nos permite es recobrar los sentidos y significados asociados a una experiencia, en este caso la vivida por las víctimas de los campos de exterminio. Para no olvidar, es menester traer al presente la experiencia del otro mediante la lectura y la escucha de las vicisitudes padecidas. Sólo narrándolas podremos acercarnos a la consecución de justicia: “El lector, entonces, construye su subjetividad desde el Otro y, por lo tanto, el recuerdo es su categoría constitutiva.”<sup>100</sup> Por medio de la memoria, las prácticas formativas tendrían como base la responsabilidad incondicional frente al Otro y el recuerdo de las víctimas. Dichos elementos conformarían o posibilitarían una participación política del ciudadano tendiente a la justicia, que haría frente a lo que nuestros autores denominan “el ocaso de la ciudad como lugar de aprendizaje cívico.”<sup>101</sup> La experiencia moderna está afectada por los totalitarismos, éstos se caracterizan, entre otras cosas, por hacer de la administración de la vida de los individuos el objeto de la política estatal,<sup>102</sup> la cual se adjudica la facultad de excluir a cualquier persona de la protección jurídica que le es inherente, lo que equivale a decidir sobre la vida y la muerte de los ciudadanos bajo la figura del Estado de excepción. La práctica concreta de lo anterior, como ya describimos en el capítulo pasado, abrió las puertas al genocidio perpetrado por el Estado nazi. Tal experiencia arrebató a la ciudad la función de formar a los ciudadanos, dejó de ser un espacio público de encuentro en el que estos toman decisiones sobre la vida pública por medio de sus palabras y acciones. Bárcena y Mèlich consideran que las prácticas totalitarias colapsaron el carácter formativo de la ciudad. Por ello es urgente una formación de la memoria que rescate el sufrimiento de los otros, de quienes ya no se encuentran en este mundo, para colocarlo en el centro de la reflexión

---

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>102</sup> Dicha idea corresponde a la concepción de Foucault de la política moderna practicada como biopolítica. *Cfr.* FOUCAULT, Michel. “Nacimiento de la biopolítica” p. 865-870 en: *Obras esenciales*.

ciudadana, con la finalidad de que guíe las decisiones conjuntas bajo la luz de la responsabilidad hacia el Otro, es decir, para evitar que la barbarie total repita sus crímenes. Sólo una sociedad anamnética, con memoria, puede construir una ciudad del recuerdo que eduque a las siguientes generaciones y las aleje de los peligros que representan los totalitarismos, sólo así podremos resarcir la “pérdida de la capacidad de construir intersubjetivamente el mundo de la experiencia, de la acción y del discurso.”<sup>103</sup> Para nuestros autores es imprescindible entender la educación como:

una experiencia que entraña la creación de una novedad cuyo principal reto es pensar y crear un mundo no totalitario. O dicho de otro modo: frente a la ‘horrible novedad’ que entrañan los totalitarismos, cuya lógica consiste en impedir, que los hombres sean capaces de iniciativa y de un nuevo comienzo, *es necesario pensar la educación como creación de una radical novedad*, en cuya raíz encontramos la libertad entendida como cualidad de una capacidad de actuar concertada en el contexto de una esfera pública plural.<sup>104</sup>

La radical novedad que vislumbran nuestros autores es comparable al hecho de la natalidad. De un recién nacido se puede esperar lo inesperado, lo inimaginable, lo improbable; su existencia significa un sinnúmero de posibilidades que se inauguran con su nacimiento. Su acción abre paso a lo nuevo, a lo no establecido, a lo todavía no pensado. La radicalidad de la novedad de su acción descansa en la capacidad que tiene esta última de trascender el tiempo inmediato en que se lleva a cabo, incluso de perdurar más allá del tiempo vital de quien la inaugura. Para Bárcena y Mèlich la acción es una actividad que se da solamente entre seres humanos, sin mediación de las cosas. La condición humana básica para que pueda realizarse es la pluralidad, condición imprescindible para la participación política en la igualdad y diferencia de los seres humanos. Para efectuarla es menester una vida pública y una vida privada, ni los individuos aislados, ni los absorbidos por la masa son capaces de conjuntar ambas. Por medio de la acción las personas mostramos nuestra subjetividad. Las palabras y los actos que realizamos reflejan quiénes somos realmente, la narración que elaboramos de las acciones, sean nuestras o de otros, da cuenta de la identidad propia de quien las emprende. La acción trasciende la vida de quien la inicia, son otros quienes la terminan, quienes son capaces de narrarla e interpretarla a lo largo del tiempo. Una de sus claves es que se vincula al tiempo, a los otros, más que al espacio; mira tanto al pasado como al futuro, es acción narrada ya no por el agente que la llevó a cabo -que pasa a ser un personaje- sino por un interprete que elabora su sentido. La

---

<sup>103</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>104</sup> *Ibid.*, p. 60.

continuidad de la historia se puede romper por medio de la acción -ya que esta tiene un presente que se desliga del devenir- provocando un quiebre en lo acaecido, abriendo la puerta a la novedad, a lo no hecho y no pensado hasta ese momento. Dicho rompimiento es el enlace de la acción y la ética, ya que ambas siempre van dirigidas hacia un otro, que puede estar frente a frente o incluso en vías de existir.

Para nuestros autores, la educación ha sido entendida tradicionalmente no como acción, sino como fabricación. La acción no es reversible, la fabricación sí. No sólo se puede volver hacia atrás en lo fabricado, sino también se le puede suplantar en busca de la utilidad y el provecho. La extensión de dicha actitud a todos los aspectos de la vida es la que obstaculiza la formación de la identidad, sumiendo al sujeto en la masa u orillándolo al individualismo. La educación entendida como acción se da en una relación entre sujetos mediada por discursos y actos -no por objetos- en la que la narración da cuenta de la identidad que apela y trastoca a la subjetividad de quien escucha en medio de un espacio de pluralidad capaz de acoger la novedad, de reivindicar y significar las rupturas con lo establecido, con el devenir. La educación así entendida comprende la novedad, la improbabilidad y la sorpresa en la vida cotidiana, ello implica una renovación de la pedagogía:

Una pedagogía de la radical novedad es, entonces, una pedagogía que no puede eludir pensar lo que pretende -la educación- sino como una *acción narrada* y capaz de seguir narrándose, atenta pues a lo ya 'dicho', pero sobre todo responsable de lo que aún queda por 'decir': el radical comienzo del que cada sujeto, como nacido, puede ser protagonista.<sup>105</sup>

La educación, desde dicha perspectiva, es concebida como el proceso en que se construye una identidad narrativa. Lo anterior implica voltear la mirada hacia las experiencias significativas que configuran la vida cotidiana, las cuales quedan abandonadas por el racionalismo científico. Las vivencias forman parte de la historia personal, pueden narrarse porque son recuerdos, memoria de una vida que emprende acciones, que después pueden ser narradas y pueden configurar la subjetividad del escucha, quien a su vez puede narrarlas a otros y extender en el tiempo y el espacio los efectos de las acciones anteriormente inauguradas. La formación de la subjetividad, de la identidad, parte de los relatos que escuchamos en la escuela, en las casas, en los espacios públicos, en los libros y los medios de comunicación. Son los relatos e historias que circulan a nuestro alrededor

---

<sup>105</sup> *Ibid.*, p. 93.

los que nos dan la base para formar nuestra identidad. Mientras más narraciones escuchemos y aprendamos, nuestra comprensión del mundo se ampliará en el choque que se genera entre ellas, el cual nos coloca en la necesidad de elegir las que nos guiarán en nuestro caminar en la vida. El pasado que recordamos y reconocemos a través de la memoria nos brinda las herramientas para comprender y enfrentar el presente, pero también para imaginar un futuro en ruptura con las tragedias que hemos heredado. La imaginación, la novedad, la narración, la memoria, son espacios de aparición de una perspectiva poética sobre la educación:

La poética es un acto creador, es la elaboración, invención, construcción de una trama, de un relato, que, a su vez, reconfigurará la acción. De ahí que se pueda sostener que la acción educativa es, en gran medida, una acción poética, y que el educador es también un poeta, un narrador. La acción es educativa, entre otras cosas, porque en la educación el ser humano debe responder a la pregunta *¿quién soy?* construyendo el relato de su vida. Desde esta perspectiva, proponemos entender *la educación como el relato de la formación subjetiva o de la identidad*.<sup>106</sup>

Las narraciones encuentran muchas veces -sin que ello implique exclusividad- un lugar en los libros. Las novelas, los testimonios, las biografías, los relatos históricos, el arte, etc., son las narraciones que configuran nuestra subjetividad, que nos dotan de lenguaje y de capacidad interpretativa para leer y resignificar las acciones desplegadas a través del tiempo. Lo anterior nos brinda la oportunidad de continuar, romper o reconfigurar el sentido -el significado de la acción educativa- que coloca al sujeto en la necesidad de narrarse y comprender su propia vida, su propia identidad. Este primer paso es imprescindible para constituir la libertad de elección, para abrir paso al despliegue de una nueva acción, que rompe con lo que uno mismo es, dando lugar a la novedad, la imaginación, un nuevo comienzo, una nueva narrativa. La lectura -no nos referimos exclusivamente a la de los textos, sino a la lectura del mundo- tiene como efecto invitar al pensamiento a construir juicios; el lector, el escucha, establece empatía y compasión que practica en el ejercicio de la ciudadanía. El contacto con la lectura -insistimos que no nos referimos exclusivamente a los textos- puede provocar en el lector una reflexión ética que establezca una toma de conciencia política al evaluar y confrontar los argumentos de las teorías morales y políticas. Uno de los cuestionamientos que lo anterior nos plantea es la pregunta por la forma que las narraciones deben adoptar y las condiciones mínimas que requieren para contar historias en una vida cotidiana caracterizada por la exclusión y la opresión.

---

<sup>106</sup> *Ibid.*, p. 106.

Para Bárcena y Mèlich en la educación se encuentra el esfuerzo genuino por acoger y proteger la humanidad que hay en cada uno de los sujetos. Frente a la crisis moderna plantean a la pedagogía la siguiente problemática:

Termina este milenio y nos preguntamos cómo un siglo tendido hacia el progreso y la civilización, un siglo sentado en un pasado recorrido de parte a parte por cánticos de alabanza a la luz de la razón, a la libertad y a la dignidad humanas como pilares fundamentales de una cultura basada en una vocación humanista, no haya podido impedir que otros seres humanos, capaces de llorar y emocionarse por el sufrimiento del otro en el transcurso de una evocación literaria, queden impertérritos frente a su propio crimen.<sup>107</sup>

Frente a la deshumanización que hizo posible los crímenes del Estado Nazi contra el pueblo judío, nuestros autores ven imprescindible que la acción educativa sea una relación de alteridad, con el otro, que demanda una responsabilidad fuera de todo contrato. La acción educativa es una acción hospitalaria que acoge al recién llegado, al extranjero, es pues, una relación eminentemente ética. Dicha relación no significa el abandono de sí, es un cuidado que va más allá del yo y que alcanza al otro, a su rostro y a sus palabras. Para lograr lo anterior es menester realizar un análisis crítico en torno a la noción de autonomía.

Desde la Ilustración, la autonomía ha sido concebida como el principio irrenunciable del pensamiento y de la construcción moral del individuo. Nuestros autores perciben esto como un obstáculo a la hora de conformar una nueva noción de la educación, ya que la autonomía, concebida como fundamento de la moralidad y de la dignidad humana, rechaza todo principio heterónimo como guía de la conducta. El cuestionamiento de Bárcena y Mèlich hacia la autonomía señala que ésta no fue suficiente para impedir el despliegue del poder totalitario, y que, por lo tanto, es imprescindible buscar un nuevo fundamento para la ética. Mientras que en la Ilustración se pensaba que la razón podía guiar a la autonomía de la voluntad -a través de la educación de los individuos- para conducir sus actos en consecuencia con una máxima universal, nuestros autores plantean que la ética -después de Auschwitz- debe basarse en la experiencia, es decir, que no puede seguir sujetándose racionalmente a leyes universales que no han podido contener la barbarie del siglo pasado. La experiencia que nos han heredado los campos de exterminio está fuertemente atravesada por la violencia, su brutalidad no puede menos que provocar al pensamiento después de pulverizar las categorías y valores que habían soportado a la Modernidad. La

---

<sup>107</sup> *Ibid.*, p. 125-126.

reflexión ética no puede seguir ceñida a la dignidad del individuo, sino que debe contemplar el rostro del otro. El movimiento que esta concepción implica es el acercamiento a la experiencia del otro, de la que dan cuenta los testimonios orales o escritos. Las narraciones y las historias de los sobrevivientes de la Shoah nos acercan a la experiencia de una víctima, de un otro que fue exterminado o que fue testigo de la deshumanización. Si bien nosotros no hemos cometido los crímenes, sí podemos hacer justicia, responsabilizarnos de los dolores y sufrimientos de quienes perecieron a la sombra de Auschwitz. Una nueva forma de la ética es la que se responsabiliza por el otro, esto es lo que significa la heteronomía.

La heteronomía no demanda la negación de la autonomía, es un vuelco en la conciencia que ubica a ésta en segundo orden respecto de aquélla. Bárcena y Mèlich la conciben de la siguiente manera: “La heteronomía está en función de una *palabra* (ley) que no tiene ni poder ni estatus social reconocido y que rompe la armonía y seguridad del yo. La heteronomía se debe entender como *respuesta*, no solamente *al* otro, esto es, debe entenderse como *responsabilidad*.”<sup>108</sup> Por ello, podemos decir que el sujeto moral se hace cargo del dolor ajeno, sin vivir con culpa, más bien, con responsabilidad. El desplazamiento aquí identificado implica una ruptura con el idealismo moderno, ya que hace de la heteronomía, de la responsabilidad, una de las bases de la formación de la subjetividad. Aquí el valor más alto del sujeto no es su libertad sino su responsabilidad hacia lo otro, hacia lo humano. La heteronomía no es negación de la autonomía, es lo que la hace posible. El relato de la experiencia del otro rompe el silencio del mundo constituido en torno al yo. La palabra del otro le concierne a la acción educativa, puesto que esta es una escucha, una recepción que atenta contra la pasividad en pos de generar una nueva acción, un rompimiento del cual la subjetividad no puede volver a ser la misma. Sin embargo, hay que destacar que dicha acción parte de una pasividad que no es la propia del yo individualista, sino de una pasividad que escucha la narración del otro para inaugurar una nueva acción educativa, una respuesta:

Nos encontramos, entonces, frente a un concepto radicalmente distinto de subjetividad. La subjetividad humana se constituye en la escucha y en la respuesta atenta de la ‘palabra del otro’ (*rostro*), una respuesta a su apelación y demanda. Esta ‘sumisión heterónoma’ *no anula la autonomía* y la identidad, muy al contrario, puesto que a la escucha le sucede una emisión nueva, un nuevo ‘decir’, una vida y constante interpretación.<sup>109</sup>

---

<sup>108</sup> *Ibid.*, p. 136.

<sup>109</sup> *Ibid.*, p. 149.

La fuente de nuestra responsabilidad moral deviene de la presencia del otro, una persona concreta, singular e irrepetible, mientras que para las éticas ilustradas el respeto hacia los sujetos emana de su condición racional y de su capacidad de autolegislarse. Nuestros autores eligen la primera vía como fundamento de la ética y con ello nos dejan claro su planteamiento frente a Auschwitz:

Así que, tras la experiencia del Holocausto, no podemos seguir pensando que cosas tales como la ética o el pensamiento educativo se pueden gestar sin el pasado y sin la memoria. Por eso hemos querido, en nuestra defensa de la prioridad de la heteronomía sobre la autonomía, defender la tesis de que la educación debe encontrar una base para el ejercicio de la responsabilidad en el pasado, en el recuerdo y en la memoria.<sup>110</sup>

Para nuestros autores, la educación no puede seguir transitando por los mismos derroteros que precedieron a Auschwitz. Después de los campos de exterminio es imprescindible pensarla a la luz de un relato que dé cuenta de lo acaecido en una historia que no puede dejar de confrontarnos y que, por lo tanto, nos provoca un pensamiento compasivo, una respuesta al sufrimiento del otro. Educar frente a Auschwitz demanda una racionalidad pedagógica que parta del dolor de quien pereció o sobrevivió al acecho horrible y cotidiano de la muerte, exige recuperar los relatos que narran el intento de destrucción de humanidad y los que nos acercan a los acontecimientos que fundan o reconstruyen a una humanidad devastada. La razón pedagógica que emerge de los relatos pone el acento en la escucha de “*la memoria de lo inhumano como a la esperanza de un futuro* cuya garantía es la creación de una novedad distinta a la horrible novedad expresada por los totalitarismos. Memoria y esperanza, recuerdo y utopía son dos caras de la *educación como acontecimiento ético.*”<sup>111</sup> Dicha racionalidad es una *razón sensible* que apuesta por un lenguaje y un discurso educativo que mira y se desplaza más allá del orden meramente conceptual. Aquí debemos destacar su dimensión *poética*, ésta le permite aprehender y pensar como categorías propias los símbolos, metáforas y la palabra poética. La respuesta de Bárcena y Mèlich es una crítica a la proclividad moderna por reducir el conocimiento y la acción a la esfera de una razón científica y técnica, que no solamente fue incapaz de impedir la Shoah, sino que sirvió de fundamento para su ejecución. La perspectiva que hemos expuesto no niega las capacidades de la razón tecnológica, sin embargo, critica la forma totalitaria y utilitaria de mirar y comprender al mundo social y natural. Sus bríos se dirigen

---

<sup>110</sup> *Ibid.*, p. 143.

<sup>111</sup> *Ibid.*, p. 192-193.

hacia la reivindicación de una razón poética que recupere el lenguaje de la poesía, del arte y de la novela para la educación, que configure una nueva narrativa capaz de mostrar la dimensión literaria de la pedagogía. Dicho lenguaje es una puerta siempre abierta para la interpretación y reelaboración de los significados pedagógicos, una entrada donde se estrechan el saber poético y el saber educativo, una puerta que se atraviesa libremente. Sólo la dimensión poética nos permite dar forma a lo auténticamente novedoso, a la refundación de humanidad como crítica de la Modernidad:

La pedagogía contemporánea ha sentido un enorme temor a todo lenguaje no conceptual. Ser un poeta, en la ciudad tecnológica, significa ir en contra del progreso, vivir en un mundo irreal, idealizado. La pedagogía ha huido de la literatura como quien escapa de un monstruo. Pero sin la literatura no puede existir la crítica, y los hechos se imponen en un pastosidad como algo dado, inamovible. El poeta es el que cree que las cosas pueden ser de otra manera. El poeta es utópico. No cabe duda de que una pedagogía como la que hemos presentado en este libro es una pedagogía poética y, por lo tanto, profundamente utópica. Pero no es una pedagogía idealista. Es una pedagogía crítica, revolucionaria. Es una pedagogía que, desde la palabra poética, cree firmemente en que todavía es posible decir 'no'. Es una pedagogía que sostiene que las cosas podrían ser de otro modo, y que aún merece la pena seguir luchando. Por ello hay que dejarse inspirar por la *Palabra*, y permitir que los poetas vuelvan a ocupar el centro de la plaza pedagógica."<sup>112</sup>

Como es evidente, la propuesta de Bárcena y Mèlich es una crítica pedagógica a la época moderna. En ella destacan la memoria y la heteronomía como fundamentos de la formación poética de la subjetividad. Las ideas que hemos rescatado nos servirán para desarrollar la noción de *formación poética de la memoria*, empero todavía no es momento de ponerlas en diálogo con el análisis de otros autores y con las reflexiones propias de quien dibuja estas líneas. Quedan más palabras por escuchar, así que por ahora no nos queda más que afinar el oído.

## **2.2. Joan-Carles Mèlich: Ética de la memoria y pedagogía del don. Apuntes sobre la lección de Auschwitz**

El primero de los esfuerzos de Mèlich, en su obra *La ausencia de testimonio*,<sup>113</sup> está puesto en la fundamentación de una *ética de la memoria* abierta al tiempo, extendida en el pasado, el presente y el futuro, la cual debe fungir como puerta de entrada a lo imprevisto y al

---

<sup>112</sup> *Ibid.*, p. 198.

<sup>113</sup> *Cfr.* MÈLICH, Joan-Carles. *La ausencia del testimonio*.

acogimiento del otro. El segundo de los esfuerzos que lleva a cabo es por fundamentar una *pedagogía del don*, que tiene como centro de su acción a la narración y la memoria.

Para nuestro autor, la formación de la subjetividad no debe seguir pensándose como algo acorde a la ontología occidental que recorre la historia de la filosofía que va de Parménides a Hegel, la cual tiene como principio la reducción de lo Otro a lo Mismo. Tampoco tiene por qué identificarse con la idea humanista clásica del sujeto libre y autónomo. Lo que nos propone es formar un sujeto que se comprenda como agente del cuidado del otro y no sólo como cuidado de sí, que pueda encontrar fuera de sí a alguien que lo trascienda, a alguien a quien acoger. La problemática planteada es eminentemente una crítica al sujeto moderno que define su subjetividad en relación consigo mismo partiendo de su autonomía, en lugar de definirla en relación con el otro, en respuesta y responsabilidad heterónoma.

Uno de los caminos que transita la formación de la identidad humana se forja mediante la lectura y la interpretación. La lectura de los testimonios de los sobrevivientes de los campos de exterminio da pie a una formación narrativa de la subjetividad, que se abre a la memoria de un extraño, de una ausencia que está presente en las narraciones. Esta última interpela una respuesta al otro y responder del otro, es decir, demanda responsabilidad. Lo que Mèlich encuentra en los relatos sobre la Shoah es la ausencia del otro, que apela a la subjetividad de quien lee los testimonios de las víctimas. Aquí, la formación ética es atravesada por una experiencia narrativa que nos es brindada por una ausencia, por una respuesta en relación a alguien que no soy yo. Para comenzar a comprender dicha idea es menester tener presente lo que nuestro autor entiende por ética:

Entiendo por ética una <<relación, una acción>>, <<una forma de responder>> *al y del* otro. Sin otro no hay ética, pero no toda relación con el otro es ética. La ética sería, en primer lugar, aquella acción en la que el otro, y no el yo, tiene la primacía. Dicho de otro modo, es ética la relación con el otro en la medida que el yo depone su soberanía y se hace infinitamente responsable del otro, del que no tiene poder. Por esta razón sostengo, en segundo lugar, que la ética no es una forma de conocimiento sino un *acontecimiento* que irrumpe mi tiempo y mi espacio.<sup>114</sup>

Formar una subjetividad que cuide del otro demanda una transformación sobre la concepción de la ética, la cual, bajo la perspectiva que aquí desarrollamos, debe tener como base la responsabilidad y la heteronomía, que le permitan a quien se pretende formar mediante la lectura de los testimonios, superar los principios de libertad y autonomía que

---

<sup>114</sup> *Ibid.*, p. 15-16.

han sumido al sujeto moderno en el individualismo. Cabe aclarar que no toda respuesta que es dada al otro significa responder del otro. La respuesta que se da es mediante la acción del cuerpo -no sólo del discurso- que procurando un verdadero cuidado no impone ni ejerce el poder hacia quien se dirige, sino que lo acoge y se responsabiliza de él. Al ser la ética una relación, esta se ejerce en el plano de lo real, de la praxis, de la materialidad; no se limita al ámbito discursivo, al saber sobre lo que se *debe hacer*. Al leer los relatos de los sobrevivientes de los campos de exterminio podemos darnos cuenta de que el otro que nos interpela es el narrador, pero si hacemos una lectura más atenta nos permitirá visualizar que hay alguien más, un otro ausente. El narrador nos cuenta su experiencia, a lo largo de ella aparecen personas acompañadas de sus acciones, sin embargo, no son ellas quienes nos otorgan su palabra, quienes dan cuenta de su vivencia, por el trágico hecho de que ya no están, de que son ausencia. La subjetividad no sólo se forma por el contacto con la narración de los sobrevivientes, sino también por la ausencia de testimonio. Dicha ausencia la encarna el *musulmán*, la personificación de la pérdida de la conciencia, de la memoria. A él se le ha despojado de la palabra mediante la violencia y la crueldad extremas, ya no vislumbra un lugar para sí en el mundo de los humanos, “es un mudo destinado a la muerte.” La figura del *musulmán*, en la que se extravía el lenguaje, la mirada y el sentido humano, parece ser un estado deplorable del cual las personas no pueden volver. El testimonio de la experiencia del *musulmán* no puede ser establecido, no se puede dar cuenta de él, es una ausencia de narración a la que sólo podemos acercarnos mediante el relato de otro, de quien sobrevivió para narrarnos la existencia del infierno en la tierra:

en el musulmán descubrimos <<la ausencia de testimonio>>. El *musulmán* es *musulmán* en la medida en que su palabra no aparece en el relato, en que su voz es el *silencio*, pero un silencio que habla, que *muestra*. En las narraciones de los supervivientes la presencia del *musulmán* consiste en su ausencia.<sup>115</sup>

Lo que la narración del sobreviviente nos permite apreciar es el testimonio de la *ausencia de testimonio*. Hay una desproporción entre la experiencia vivida por los supervivientes de los campos de la muerte y el relato que se puede hacer de ella. Ante una realidad que supera la ficción sólo es posible decir algo mediante la imaginación. La distancia entre lo sucedido en los campos de exterminio y el lenguaje parece ser insalvable si consideramos que quienes adoptaron la forma de *musulmán* no sólo no sobrevivieron

---

<sup>115</sup> *Ibid.*, p. 17-18.

para relatarlo, sino que perdieron el habla antes de su exterminio. Su experiencia no puede ser narrada, el lenguaje no puede dar cuenta de una experiencia tal, no puede hablarnos de la liquidación de sí mismo. La Modernidad creó el campo de exterminio como un espacio que la caracteriza, en éste el prisionero fue despojado de su identidad, de su nombre, de su tiempo, de sus pertenencias, de su futuro, de su lengua y de su vida. En dicho lugar es donde ocurrió lo inimaginable, donde la palabra, el lenguaje, les fue arrebatado a las víctimas imposibilitándolas de poder testimoniar su experiencia, de contar lo que les acaeció. Tanto la pedagogía como la ética que Mèlich se esfuerza en fundamentar tienen como principio la memoria de una ausencia, es decir, la ausencia de testimonio.

Leer los relatos de los sobrevivientes acerca al lector a la experiencia de las víctimas, al horror, al mal radical. Su memoria se ve afectada por la memoria de la víctima, la trastoca, la interpela y puede transformarla, marcar un acontecimiento, una ruptura que le forme una imagen de lo acontecido en un momento concreto de la historia. Ello implica que la concepción del mundo humano que tenía el lector se modifica, éste ya no puede seguir siendo el mismo. La noción de memoria que aquí nos interesa no es la que exalta el pasado ejemplar, sino la que mantiene presente aquello que está expuesto a la desaparición, aquello amenazado que es urgente restituir para el pasado, el presente y el futuro, y que el poder intenta relegar al olvido. La memoria, en este tenor, se esfuerza por mantener presente aquello cuyo recuerdo no está garantizado a través del tiempo. La experiencia es imprescindible para la narración, sin ella no hay nada que contar. La crisis de la experiencia se debe, según Mèlich, a la crisis de la narración, la cual ha sido provocada por la información, ya que ésta última no requiere de la experiencia. La narración es una *transmisión* que requiere alguna experiencia, la cual puede tener un carácter narrativo. El narrador cuenta su experiencia propia o la de un otro que le ha sido *transmitida* por medio de la narración, transmite el recuerdo de su experiencia al lector. Ésta vuelve a ser transmitida por la nueva voz de los escuchas que recuerdan y narran las experiencias de quienes ya no están, de los ausentes.

La ética parte de la memoria, de la escucha del otro, no pretende testimoniar por él ni intenta suplantarle, lo que hace es escucharlo. Capta su silencio, subraya la ausencia del testimonio y se esfuerza por transmitir, a través del tiempo, dicha ausencia. La memoria no es un simple recuerdo, ni una reproducción mecánica de información. Sobre ella, Mèlich nos dice lo siguiente:

Entenderé la memoria como un modelo de leer y de interpretar, como una forma de situarse en el mundo. Así, como he escrito en otro lugar, la memoria es recuerdo del pasado, pero no es un simple recuerdo. Al hacer memoria recordamos el pasado, pero lo recordamos *desde el presente*. Además, la memoria, desde el punto de vista ético, no recordaría el pasado nostálgicamente, sino críticamente, para intervenir desde este pasado sobre el presente y lanzarse, así, a la utopía, al futuro. Es por esta razón que sostengo que la memoria es tiempo.<sup>116</sup>

Mantener viva la memoria de las víctimas es acoger sus palabras y sus silencios, es dar cuenta de las injusticias que padecieron, es transmitir las a los que las desconocen hoy día y a quienes habitarán este mundo en el futuro. Cuando leemos los relatos de los sobrevivientes de la Shoah podemos experimentar una interpelación que se vuelca en una ética de la memoria acompañada de una pedagogía del don, que transmite, brinda, dona, el recuerdo de una experiencia al lector. La memoria de la víctima apela a la forma en que concebimos la vida, el mundo, la historia; nos da un aprendizaje que transforma nuestra subjetividad, nos coloca en un momento reflexivo en el que la ética, el responder al y del otro, nace de la memoria que nos dona una enseñanza.

A nuestro autor le interesa la experiencia de los sobrevivientes, ya que en ella puede fundamentar la ética y la pedagogía. El recurrir al relato es una apuesta por rescatar la experiencia subjetiva de las víctimas frente a la contemplación objetiva de la historia, es por ello que recurre a la narración y a la memoria, debido a que en la lectura el relato se constituye de imaginación y memoria a diferencia de la historiografía, que solamente se nutre de documentos, estadísticas, fechas, esquemas, etc. La memoria es selectiva, no recuerda todo, requiere de la imaginación para que el lector se acerque de algún modo a la experiencia del narrador, para que descubra el horror de los campos de la muerte. Al lograr lo anterior, tarde o temprano, asalta la pregunta ¿qué es el hombre después de Auschwitz? Al intentar dar respuesta a tal cuestionamiento -después de leer los relatos del mal radical- nuestra identidad se forma de otro modo, atenta y preocupada por responder y responsabilizarse del sufrimiento del otro, que es recobrado del pasado para restituirlo en el presente y, con ello, emprender la construcción de un futuro en el que los crímenes no se repitan. La lectura es una posibilidad ética, una relación con la experiencia del otro, de quien ya no está para contarnos lo que en sí es inenarrable. La comprensión de lo acaecido en los campos de exterminio puede provocarnos una reflexión que dé respuesta a la pregunta planteada, que rompa con la subjetividad que somos y abra la posibilidad a una identidad distinta, en la que la barbarie no tenga lugar. Desde esta perspectiva la ética no es un

---

<sup>116</sup> *Ibid.*, p. 26.

contrato recíproco, ni un diálogo entre iguales, mucho menos una relación comercial. La ética que Mèlich nos propone no se supedita al *logos* ni al deber categórico propio de una razón práctica pura, no es concebida como un cuidado de sí, sino como un cuidado del otro, de responsabilidad hacia él, de acogimiento.

Auschwitz es la prueba incuestionable de la crisis moderna, es el acontecimiento que nos permite apreciar sin velos las consecuencias a las que nos han conducido la razón instrumental, el individualismo y la ausencia de ética. Dicho acontecimiento significa el quiebre de la idea de humanidad que el proyecto ilustrado había construido y, por lo tanto, un nuevo cuestionamiento sobre lo que es la humanidad, el ser humano, la identidad humana, antes y después de Auschwitz. La ética se vuelve *impura*, no puede fundamentarse fuera de la experiencia, de la memoria, de la historia. Es de éstas de donde nacen las preguntas y reflexiones que guiarán la conducta -respuesta- humana frente a lo acontecido. Si bien Auschwitz ha pulverizado nuestras categorías de pensamiento y nuestros juicios morales, también puede brindarnos los principios para transformar a la humanidad. Es en este punto en el que es urgente reconocer el poder que guardan los relatos de los sobrevivientes de la Shoah, el poder de acercarnos al otro, al ausente, de descubrir en el otro el fundamento ético de nuestra subjetividad, de un nuevo humanismo que critique y supere los elementos que han conducido a la humanidad a la barbarie.

Cuando la narración queda en el olvido, lo que ocurre es una negación del otro. El olvido en la pedagogía y en la educación es un claro síntoma de la pérdida del carácter humanista de ambas, lo que las ha reducido al ámbito de las tareas técnicas. La simple transmisión de conocimientos despojados de su relación con lo humano no permiten dar cuenta de la experiencia dolorosa por la que han atravesado las víctimas a lo largo de la historia. La crisis de la narración es también la crisis de la experiencia y del testimonio, lo que mecaniza la acción educativa despojándola de sentido. La narración no intenta solucionar las problemáticas humanas en la forma en que pretendería el especialista técnico, sino de enfrentar a las personas con las cuestiones fundamentales que constituyen su existencia, dotándolas de un sentido distinto. La narración es el vehículo que nos permite vivir el pasado en el presente, gracias a ella podemos comprender que el pasado no ha concluido, que las voces excluidas de la historia pueden y deben ser escuchadas. El lector, al transitar por el relato, se vuelve hospitalario, acogedor y responsable del otro, no sólo del sobreviviente, sino del ausente que no pudo dar testimonio. La subjetividad se forma por medio del testimonio, se vuelca en respuesta y responsabilidad ética imposible de alcanzar

si la lectura y la escucha se limitaran a pasar revista de los informes “objetivos.” Es importante señalar que si bien la memoria nos permite acercarnos a la experiencia de los sobrevivientes de los crímenes nazis, no puede colocarnos en su lugar, no puede formar nuestra identidad más que como responsabilidad, no como suplantación:

En la lectura el lector no se identifica con el otro, no puede identificarse con el otro, con el que ya no está, porque el lector no es –ni podrá ser nunca- un judío gaseado en las cámaras de gas de Auschwitz o Treblinka. No hay *empatía* con las *víctimas* del Holocausto, con los hundidos. Nadie puede tener la pretensión de ponerse en su lugar. La responsabilidad con la víctima, con el *hundido*, es una responsabilidad que no se fundamenta en un deber, sino en una responsabilidad sin fundamento, más allá del ser, de la ontología, de la psicología. *La ética no tiene fundamento.*<sup>117</sup>

La lectura del relato implica una salida, por parte del lector, de sí mismo. El acto de leer exige guardar silencio, deponer el yo, escuchar la palabra de otro. El silencio que hacemos al leer los relatos de las víctimas no implica mutismo, es un silencio que escucha testimonios y ausencias. El lector -sujeto ético- se vuelve memoria que acoge al otro y cuestiona su propia libertad. Lo anterior quiere decir que el silencio que es escucha se convierte en responsabilidad, que no solamente es palabra, sino principalmente acción.

La pedagogía del *don*, a la que refiere Mèlich, es una pedagogía que transmite, que da. Cabe recalcar que si bien la idea que el autor nos brinda sobre la pedagogía del *don* es posible de comprender en la exposición, no es trabajada como una categoría que intente desarrollar y definir teóricamente. En las primeras páginas de su obra nos deja claro que tanto esta idea como la de la *ética de la memoria* deben entenderse como anticategorías.<sup>118</sup> En este momento, y a lo largo del presente capítulo, sólo intentamos sintetizar los planteamiento de los autores. Todavía no es lugar para dejar claro qué elementos retomamos de cada uno de ellos ni de plantear las respectivas críticas que nos asaltan. Sin embargo, cabe señalar que la idea que a continuación resumimos nos parece somera. Dicha advertencia es puesta en este momento con la finalidad de transmitirle al lector la posibilidad de que encuentre una ausencia o poca profundidad en la idea que se expone a continuación.

Hemos señalado que la *pedagogía del don* dona, transmite, da. La pregunta que nos asalta es “¿qué se da en la transmisión de la lectura de los relatos que no aparece en otras transmisiones educativas?”<sup>119</sup> Lo que se transmite es la ausencia, el silencio. El receptor de éste nunca podrá nombrarlo, no podrá llenar la ausencia, porque es la de alguien que ya no

---

<sup>117</sup> *Ibid.*, p. 61.

<sup>118</sup> *Cfr. Ibid.*, p. 11.

<sup>119</sup> *Ibid.*, p. 75.

está ni puede estar presente: la víctima. Lo que sí puede *dar* el educador es el deseo de leer y narrar de distintas maneras las historias, que en sí ya es estar del lado de las víctimas. El silencio que *da* es la apertura a la interpretación y una alternativa a la palabra. La formación de la subjetividad mediante los relatos de los sobrevivientes demanda una interpretación y recreación de lo transmitido por el maestro al discípulo, que queda plasmado en la pregunta abierta que plantea sobre la posibilidad de que todo pueda ser de otro modo. El aprendizaje que se transmite es la necesidad de responsabilizarse del otro, de la experiencia vivida por él. En la transmisión educativa está en juego la capacidad creativa de quien recibe la enseñanza de los relatos, el alumno no es un simple receptor, entra en conflicto con lo transmitido, disiente frente a ello. Un aprendizaje ético significa polemizar, inconformarse con lo transmitido, recrearlo. Lo anterior implica una apertura donde lo dicho siempre queda incompleto, nunca está acabado, porque siempre falta algo que decir, un nuevo horizonte de sentido que tiene como límite al otro. La educación -en la presente perspectiva- es ética, no poder; es una donación, un dar sin espera, un don sin retorno, una interrupción de la economía. No hay una obligación de regresar lo dado.

En síntesis, Mèlich nos propone una ética de la memoria que sólo es posible recobrando los relatos -y las ausencias que en ellos nos asaltan- de las víctimas, trayéndolos del pasado al presente para construir un futuro en el que el otro no sea amenazado sino acogido. La pedagogía encuentra aquí la posibilidad de donar un aprendizaje, de practicar una educación que forme la subjetividad del individuo fuera de todo contrato, en responsabilidad y respuesta del otro. Una respuesta que al intentar responder la interrogante qué es la humanidad después de Auschwitz, abre la posibilidad de una concepción distinta sobre la educación que está en construcción, de la que no se ha dicho la última palabra.

Para nuestro autor, aprender a abrirse a la experiencia de los acontecimientos actuales es la lección más importante que uno puede lograr. Aleccionarse significa recibir una lección a tal grado que surja la necesidad de *darse* al otro. Mèlich nos va a hablar de una lección y de un acontecimiento. La lección implica la lectura, es *dar* a leer una ausencia, es transmitir un relato, un testimonio, una experiencia y la memoria de ella, que a su vez puede ser transmitida nuevamente:

En el contexto de este libro, <<dar una lección>> significa dar la palabra, dar a pensar, dar a leer, dar testimonio, transmitir el relato. Una lección es el acogimiento de una palabra que viene de lejos, es la respuesta a una demanda, a la apelación de un *ausente*. En el contexto en que aquí nos

moveremos, la lección es el aprendizaje de un *acontecimiento* en la lectura de un relato. En este sentido, <<dar una lección>> significa recordar para intervenir sobre el presente, y significa también luchar por un *futuro que sea contemporáneo del pasado*. <<Dar una lección>> quiere decir dar a leer y, por lo tanto, abrir la interpretación, mantener viva la pregunta, la lectura *infinita*, el interrogante, el deseo.<sup>120</sup>

La lección de Auschwitz gira en torno a la experiencia de lo inhumano, y es de ella de donde nuestro autor fundamenta la ética y la pedagogía. Auschwitz no es un problema que concierna solamente a los alemanes y a los judíos, es un problema de la humanidad, porque fue en los campos donde también fue exterminado el humanismo ilustrado. Para que la lección pueda darse, transmitirse, es imprescindible la memoria, pensada como recuerdo y olvido. La memoria humana no puede conservar un recuerdo absoluto de lo acontecido, tampoco puede olvidarlo absolutamente. Recordar no significa sacralizar e inmovilizar un acontecimiento en su singularidad, sino abrirlo al tiempo, es decir, posibilitar la interpretación en el presente y en el futuro mediante su actualización. Recuperar el pasado, hacerlo contemporáneo, es hacer de la historia memoria. La historia -para Mèlich- es inmoral, mientras que la memoria es ética. Ello ocurre porque la primera versa sobre hechos congelados que se limita a describir, en cambio la segunda, reactualiza el pasado trayéndolo al presente para comprenderlo, abriéndolo a la interpretación, a la escucha de las palabras de los ausentes. De alguna manera podemos decir que tal acto es una manera de vivir la historia en el presente. En el espacio y el tiempo humano no ocurren simples hechos, acaecen acontecimientos que rompen la continuidad de la historia, que representan un antes y un después, que modifican la escena en la que se desenvolvían las acciones humanas. Auschwitz es uno de esos acontecimientos que rompe la continuidad del tiempo, el mundo no puede ser el mismo después de los campos de exterminio, de la experiencia de inhumanidad, por ello Mèlich se pregunta “¿en qué medida la experiencia de Auschwitz ha afectado a las palabras y a las acciones éticas? ¿Cuál sería la identidad de una ética y de una pedagogía después de Auschwitz?”<sup>121</sup>

La identidad no puede formarse fuera de la experiencia histórica, de la memoria de las víctimas, de los ausentes. La formación de la subjetividad se constituye en relación al otro, en apertura a la alteridad, en la imposibilidad de reducir lo Otro a lo Mismo. De acuerdo con esto, la memoria de Auschwitz no puede ser sólo la memoria del Auschwitz histórico, del acontecimiento ocurrido durante la Segunda Guerra Mundial, sino además del Auschwitz

---

<sup>120</sup> MÈLICH, Joan-Carles. *La lección de Auschwitz*. p. 21.

<sup>121</sup> *Ibid.*, p.40.

simbólico, es decir, la memoria puede servirnos para hacer presente Auschwitz y para reconocer en el presente los espacios regidos por la misma lógica totalitaria, lo que significa identificar en el hoy los escenarios de muerte vigentes en nuestro mundo.

La memoria es formada y reactivada por varios medios, uno de ellos es la lectura. A través de ésta, los seres humanos entablamos una relación que no es frente a frente, que no se efectúa físicamente, sino en el plano de lo imaginario, de lo simbólico, donde la identidad narrativa se forma. La educación puede ser entendida -en la presente perspectiva- como una relación en la que la identidad se relaciona con los ausentes mediante la escucha de su palabra, de sus relatos, para transformarse. La acción educativa es la recepción de la narración que uno lee, al hacerlo reinterpreta la lectura, la rememora, la reescribe. Es ahí cuando pueden activarse dispositivos éticos como el anhelo, el deseo, la simpatía, etc., que permiten que la identidad humana aparezca como:

una incesante relectura y reescritura de un texto que nunca está definitivamente acabado, como una constante interpretación y reinterpretación de unos textos que otros han escrito en el pasado, y que al leerlos, en voz alta o en voz baja, vuelven a reinscribirse en el presente y nos proyectan hacia el futuro, un futuro en el que sobrevivirá un deseo, el deseo de que ni el mal ni la muerte tengan la última palabra."<sup>122</sup>

El siglo XX nos ha heredado los relatos de los campos de exterminio. La educación frente a Auschwitz, al basarse en dichos relatos, es una educación transformada por la lectura que nos narra el horror del universo concentracionario. La lectura es imprescindible puesto que la educación frente a Auschwitz no puede carecer de memoria y esta puede hacerse presente mediante la lectura. La identidad tanto del maestro como del alumno se forma y se transforma mediante la relación que sostiene con el texto, que es la palabra de un otro que no sólo está ausente en el espacio, sino en el tiempo. El texto siempre está abierto a la interpretación, a la pluralidad de lecturas. Leer no es un acto de idolatría, es una acción del pensamiento que no se somete a lo dicho sino que parte de ello para decir algo más. Renunciar a la lectura es encasillarse en una sola explicación del mundo, es aceptar que éste es de un solo modo. El pensamiento se encuentra sin armas para decir, puesto que en la renuncia a la lectura se acepta lo dicho sin discusión.

La ética, en la perspectiva de Mèlich, es un desafío y una oposición al poder, a las relaciones de sometimiento. Auschwitz no es sólo el nombre de un campo de exterminio, es la imagen y la concreción del poder absoluto, por ello, una ética basada en la experiencia

---

<sup>122</sup> *Ibid.*, p. 53.

de Auschwitz no puede no ser una afrenta al poder, una crítica a la lógica totalitaria. Nuestro autor, siendo consecuente con su planteamiento, concibe a la educación como una relación humana en la que no existe el dominio, en la que la presencia del otro apela a romper con la hegemonía. La praxis educativa es un relación ética, ya que en ésta la reducción de lo Otro a lo Mismo no tiene cabida. Por lo tanto, la educación no puede ser adoctrinamiento, no puede ser una deformación de la diferencia. Mèlich, en *La lección de Auschwitz*, se propone reflexionar sobre la formación humanista. Ésta no puede ser pensada de la misma forma que en Grecia, en el Renacimiento o en la Ilustración. La formación humanista debe ser pensada desde la historia, desde nuestro tiempo y desde nuestro espacio. Nuestra historia, el presente y nuestro espacio están marcados por Auschwitz. Al hablar de la formación humanista no podemos evadir el hecho que fue en los campos de exterminio donde el humanismo y la humanidad tocaron fondo. Los asesinos, los torturadores y los funcionarios, eran personas con una educación sólida basada en el humanismo, sus referentes eran Goethe, Rilke, Hölderling, Mozart, Beethoven, etc., lo que implica necesariamente cuestionarnos sobre el humanismo frente a Auschwitz. Para nuestro autor la humanidad significa responsabilidad por el otro, preocupación por el otro, respuesta al y del otro. Lo que caracteriza a la humanidad de los seres humanos es el cuidado del otro, principalmente de aquel que sufre, no es el cuidado de sí ni la preeminencia del yo. Somos seres humanos cuando nos relacionamos con el otro por medio de la responsabilidad, del cuidado, no cuando ejercemos el poder. El humanismo significa responder del otro, responder de quienes han sido excluidos de la condición humana. Por humanidades nuestro autor entiende un conjunto de lenguajes que se objetivan en productos y objetos culturales que pueden ser entendidos como textos, por ejemplo, las novelas, las sinfonías, los cuadros, etc. Dichos textos no son cerrados, son posibilidad de interpretación a través del tiempo y el espacio. Quienes nos han podido transmitir la epopeya humana son los verdaderos maestros, son los humanistas que nos brindan un texto para interpretar, los que no se limitan a inscribir fechas, nombres y hechos con la intención de que los memoricemos mecánicamente:

Desde este punto de vista, una formación humanista no trata sólo del contenido, ni de los textos que se enseñan, que se transmiten, sino de una manera de leer, de entrar en relación con los textos. Por eso mismo, una formación humanista no puede consistir sólo en una ampliación de las horas del currículo de humanidades. Lo que hace en buena medida que una formación sea humanista (o no) es la *relación interpretativa* que maestro y estudiante establecen con los textos que leen.<sup>123</sup>

---

<sup>123</sup> *Ibid.*, p. 89.

En esta concepción, el compromiso y la pasión son dos actitudes que es imprescindible transmitir en la formación. La relación que el alumno puede mantener con los textos debe ser enseñada por el maestro como una relación humana apasionada basada en la interpretación. La formación humanista no puede ser fría y calculadora, debe estar abierta a la interpretación de los textos, a la posibilidad que en ellos tenemos de recordar y de interesarnos por el mundo. Su objetivo no es descifrar el significado total del texto, sino recrear sentido para quien lo lee en un momento y espacio determinado. El texto nos brinda cuestionamientos, no se limita a dar respuestas últimas o definitivas, nos pone en la necesidad de escuchar el testimonio de los otros, pero también nos inserta en un diálogo con nosotros mismos, nos plantea preguntas y nos posibilita respuestas abiertas que se concretan en nuevos cuestionamientos. Tales son posibles gracias al carácter inacabado e interpretativo que demanda la lectura y que sugiere la multiplicidad de lectores. La posibilidad de interpretar es una afrenta a la palabra totalitaria, al significado cerrado que implica el ejercicio del poder. La transmisión de la tradición, de los conocimientos, de los testimonios, etc., no puede darse pasivamente, sino que deben provocar una acción interpretativa en los estudiantes, una posibilidad de rebasar lo dicho, una posibilidad de decir algo más. Sin ello, el humanismo y la educación no son posibles, lo que tendríamos, en cambio, sería memorización, adiestramiento, acciones mecánicas, adoctrinamiento, domesticación, capacitación, entre muchos otros sustantivos que pretenden ser utilizados como sinónimos de la formación, de la educación. Por ello Mèlich nos dice lo siguiente:

Educación es, al mismo tiempo, recibir e innovar, escuchar y discrepar. La petrificación del saber es la negación de la interpretación, es la lógica del universo totalitario [...] Dicho de otro modo, si el maestro dijera la última palabra, si el discípulo no fuera capaz de crear a partir o en contra de la palabra del maestro, no habría verdadera transmisión ni magisterio.<sup>124</sup>

La educación implica una palabra creadora de la palabra, sugiere la explosión de la creatividad de los educandos, por ello hay disidencia, porque la palabra abre la posibilidad de la interpretación y de la crítica. Dicha posibilidad nos muestra que el recuerdo también puede ser peligroso, que puede haber un abuso del mismo. El recuerdo también es olvido, no podemos conservar todo en la memoria. No podemos fijar una imagen de lo ocurrido para justificar el presente. La memoria, compuesta no solamente por el recuerdo sino también por el olvido, reactualiza el pasado en el presente acompañado de una mirada

---

<sup>124</sup> *Ibid.*, p. 93.

nueva que nos permite pensar y educar acorde a la ética. Sin la memoria no podríamos hablar de formación de la subjetividad, de la identidad, sin ella el sujeto sería amnésico, artilugio de la racionalidad instrumental. Por ello, formar la subjetividad en una razón anamnética significa anteponer el yo, responder del otro y abrirse al reto que representa abandonar la lógica que reduce lo Otro a lo Mismo.

La lección que Mèlich nos brinda, nos transmite, nos *da*, es la de pensar a la pedagogía y a la educación como una relación ética basada en una memoria que se forma en el contacto con la lectura de los textos-testimonios de las víctimas, que forman una subjetividad capaz de interpretar el pasado y reactualizarlo en el presente para construir un futuro, un nuevo humanismo, sin víctimas del poder totalitario.

### **2.3. Fernando Bárcena: El aprendizaje del sufrimiento**

El primer punto que Fernando Bárcena quiere dejar claro en su texto *La esfinge muda*<sup>125</sup> es que la existencia de los campos de exterminio es una consecuencia propia de la Modernidad, de las prácticas totalitarias, las cuales no pueden ser entendidas como un desvío de la época, sino como un elemento constitutivo de la misma. A pesar de que ésta promete novedades, riesgos, etc., al mismo tiempo amenaza con la ruina total del mundo. Son varios los autores que han acentuado el hecho de que el uso del armamento nuclear puede significar el fin de la vida en la tierra, posibilidad real únicamente materializada en la era moderna.<sup>126</sup> El proyecto nazi de deshumanización, por su parte, amenaza con la desaparición no solamente de una parte de la humanidad -judíos, comunistas, gitanos, homosexuales, etc.-, sino de lo humano que debería caracterizar al *homo sapiens*. El peligro que amenaza a la humanidad y al mundo sólo es posible y real en la época corriente.

Uno de los rasgos modernos que contribuyen a lograr la deshumanización es el encierro del dolor como simple dato, hecho, cifra, gráfico, etc., y su posterior reducción por parte de la estadística y los programas informáticos. En la modernidad el dolor ya no es pensado como experiencia sino como dato:

---

<sup>125</sup> BÁRCENA, Fernando. *La esfinge muda: el aprendizaje del dolor después de Auschwitz*.

<sup>126</sup> Al respecto pueden consultarse los análisis de Luis Villoro y Adolfo Sánchez Vázquez, entre otros, así como las cintas *Crónica de un ser vivo*, *Sueños* y *Rapsodia de agosto* del cineasta japonés Akira Kurosawa.

Y por eso cuanto más informados estamos del dolor y de la miseria del mundo, del sufrimiento de tantos millones de seres humanos cuyos rostros de sufrimiento vemos escondidos detrás de las pantallas de nuestros televisores, más nos alejamos de la experiencia del sufrimiento de esos seres humanos.<sup>127</sup>

Nuestro autor señala que el tratamiento que hará sobre el dolor es eminentemente subjetivo y personal, es decir, parte de sus experiencias personales para formarse una noción que le permita comprender el sufrimiento de los otros. Además de ello, cuenta con lecturas y sus propias reflexiones sobre los textos que le acercan al sufrimiento de los demás. Para él, la comprensión llana del sufrimiento de los otros sólo puede ser accesible para el sujeto cuando ha pasado por la experiencia de integrar el dolor en su propio cuerpo y elaborar un sentido del sufrimiento vivido, por lo tanto, aprender del dolor supone contar con un cuerpo doliente o enfermo.

Para Fernando Bárcena el dolor es una experiencia inherente a la humanidad, es un acontecimiento difícil de describir, de enunciar, de situar racionalmente, empero, se convierte en aprendizaje -cuando se tiende un puente ético hacia el otro, el diferente-, en formación de la subjetividad de la que podemos devenir en mayor humanidad. Nadie puede negar las enseñanzas heredadas por el dolor, ya sea el propio, ya sea el de alguien más. Después de sentirlo no podemos seguir siendo los mismos, la necesidad de reflexionar sobre el dolor vivido brota de la experiencia personal o de la transmitida mediante el testimonio, una de las formas de la memoria. Hablar del dolor es algo muy complicado, en ocasiones mata el lenguaje y silencia las palabras para expulsar el llanto, el grito o el aullido. Se manifiesta de formas que ni el lenguaje común ni el científico o racional pueden captar, aprehender o atrapar. Lo anterior no significa la ausencia de expresión sino el uso de una lengua, que aunque incomprensible para la razón, nos transmite, nos comunica el sufrimiento que nos estremece, que nos deja pensando y sintiendo. El pensar y el sentir no necesaria o automáticamente hacen nacer la compasión o la solidaridad, también pueden desatar la locura o el sadismo, la perversidad propia de la oscura satisfacción de los torturadores, de militares, policías y en ocasiones de la llamada gente común y corriente que no participa directamente en el ejercicio del poder y la dominación. Entender el dolor como una experiencia formativa humanizante es la clave para construir el puente ético que evite verlo como un hecho frío que existe fuera de los cuerpos humanos, como un objeto,

---

<sup>127</sup> BÁRCENA, Fernando, *op. cit.*, p. 12.

una cosa que es lícito producir. La propuesta de nuestro autor es una crítica a la lógica propia de la deshumanización que deforma a las personas, tal como ocurrió con los miembros de las SS.<sup>128</sup>

De antemano debemos dejar claro que la apuesta de Bárcena no es por una apología del dolor, él se niega a considerarlo como destino de la humanidad, como tránsito hacia un lugar mejor al que habitamos o como un camino hacia el más allá. Muy por el contrario, lo visualiza como la recuperación y resignificación de una experiencia que puede humanizar a una sociedad basada en una lógica de dominio, de explotación y destrucción que carga en su devenir los restos de los campos de exterminio.

El dolor nos da a pensar de un modo inédito, puede desatar la reflexión formativa o deformar la conciencia del ser humano volcándolo en un monstruo capaz de asesinar, robar, explotar, despojar, violar, destruir. La experiencia del dolor puede ser resignificada mediante la reflexión ética, lo que hace realidad la mirada hacia el otro que nos señala Bárcena: “Simplemente deseo señalar que el hecho de poder integrar el dolor del cuerpo y la elaboración de sentido del sufrimiento que nos provoca forma parte de nuestra condición humana, y que al hacerlo así nos ponemos en disposición de comprender llanamente el sufrimiento de los otros.”<sup>129</sup>

Tanto para los individuos como para los pueblos, podemos identificar por lo menos tres dimensiones mediante las cuales se despliega el dolor: el dolor del cuerpo, el dolor psíquico y el dolor existencial (padecido como un dolor moral). Los aprendizajes que podemos alcanzar pueden devenir de cualquiera de dichas dimensiones, es la capacidad reflexiva que logremos en torno a éstas, lo que nos permitirá comprender la relación de cuidado de lo otro que requiere el mundo para no hundirse. Los acontecimientos a lo largo de la historia, impulsan, contribuyen o influyen en el futuro, lo que quiere decir que la forma en que experimentemos el dolor y las reflexiones que hagamos sobre él tendrán un impacto no sólo en la vida de un individuo, sino en sus relaciones posteriores, ya sean amistosas, amorosas, familiares, escolares, laborales, económicas o políticas. La ruptura con la lógica de dominio depende en gran medida del aprendizaje del dolor propio, pero principalmente de escuchar el que los pueblos han padecido a lo largo de la historia, por ejemplo, el del

---

<sup>128</sup> Cfr. BÁRCENA, Fernando. *El aprendizaje del dolor. Notas para una simbólica del sufrimiento humano*.

<sup>129</sup> BÁRCENA, Fernando, *op. cit.*, p. 2.

pueblo judío. Fernando Bárcena<sup>130</sup> sigue la concepción de Hannah Arendt que encuentra temporalidad en la acción, es decir, que ubica los efectos de ésta en guisa diversa dependiendo del momento histórico. A razón de ello es que repensamos los acontecimientos históricos, reinterpretemos lo que escribieron los clásicos y leemos las memorias y testimonios de los sobrevivientes, en este caso, de la Shoah. A poco más de 70 años de liberación de los campos gran parte de la humanidad ignora lo que vivieron las víctimas del nazismo, sus testimonios son poco leídos o escuchados, sin embargo, comienzan a ser recogidos para ser reflexionados. Su fuerza impulsa, cada vez con mayor celeridad, la constitución de un mundo distinto, uno libre de las condiciones que originaron tal atrocidad.

Los discursos pedagógicos se han alejado del dolor y de la muerte,<sup>131</sup> han negado su carácter humano y se han perdido de la riqueza que ofrecen para comprender el mundo y para transformarlo. Gran parte de sus concepciones podemos ubicarlas dentro del idealismo al separarse del conocimiento de los elementos materiales e históricos de la realidad, así como del olvido de la ética y la política, materias primas de la pedagogía. Meditar sobre lo anterior no debe conducirnos a una pérdida de la esperanza, sino al reconocimiento y práctica de una acción creativa, que al no ser idealista -y con todo y su alegría- también carga con su cuota de dolor, de tristeza, de nostalgia, sin que ello signifique parálisis, derrota, más bien el reconocimiento de nuevos caminos hacia la humanización y principalmente su construcción.

En la Modernidad se nos ha despojado de la experiencia del cuerpo y, por extensión, del dolor y del sufrimiento. La medicina moderna se ocupa del cuerpo-objeto enfermo y no del ser humano-sujeto que experimenta el sufrimiento.<sup>132</sup> El pensamiento científico no aprecia acontecimientos sino observa hechos, focaliza el dolor como si se encontrara fuera del cuerpo de un sujeto-persona que ve atravesada su existencia por tal experiencia. El médico es quien da cuenta del fenómeno impidiendo al sujeto relacionarse con lo que siente dentro de sí, extirpando la vivencia de la reflexión ética. Frente a lo anterior, nuestro autor propone escuchar la palabra del doliente, del enfermo y de la víctima. Es cierto que con las

---

<sup>130</sup> Cfr. BÁRCENA, Fernando. *La esfinge muda*.

<sup>131</sup> Principalmente los elaborados en Occidente. Esto puede entenderse claro si apreciamos la negación de la muerte que realiza “veladamente” la filosofía occidental. En culturas como las mesoamericanas encontramos que la relación con la muerte es algo fundamental. Uno de los elementos que permite la cohesión y mantiene la identidad de muchas comunidades indígenas es la memoria que conservan de sus muertos.

<sup>132</sup> Cfr. BÁRCENA, Fernando. *El aprendizaje del dolor. Notas para una simbólica del sufrimiento humano*.

víctimas de los campos de exterminio no se puede dialogar y alcanzar un consenso por su condición de ausentes, empero por esa misma condición es menester escuchar su relato, la palabra que da cuenta del sobreviviente, pero también de quien pereció en el infierno de Auschwitz y no pudo narrarnos el horror que experimentó. Por ello es urgente pensar el porvenir de la humanidad con la atención puesta en una “*formación de la identidad, de la cultura de la memoria y de la justicia compasiva.*”<sup>133</sup> La Shoah nos cuestiona sobre los horizontes y las posibilidades de que los saberes de las humanidades y la educación puedan poner un alto a la barbarie, cuestiona a la pedagogía en lo más profundo de sus discursos y prácticas. Los sufrimientos de las víctimas no alcanzan a ser explicados por el lenguaje científico, la única lengua que puede enunciarlos o que nos permite acercarnos a ellos es el arte. Tradicionalmente se ha pensado que el arte sólo expresa belleza, sin embargo, los sobrevivientes de la Shoah nos han dejado claro que sólo podían expresar su trágica experiencia mediante la poesía, la literatura, la gráfica, la música, etc. Para comprender el lenguaje artístico es imprescindible la imaginación, sin ella no podríamos reducir la distancia entre lo atroz y los límites del lenguaje:

Y sin embargo, ya desde los primeros días nos parecía imposible colmar la distancia que íbamos descubriendo entre el lenguaje del que disponemos y esa experiencia que seguíamos viviendo casi todos en nuestros cuerpos [...] Esta desproporción entre la experiencia que habíamos vivido y el relato que era posible hacer a partir de ella se confirmó definitivamente más adelante. Estábamos efectivamente ante una de esas realidades de las que se dicen que sobrepasan a la imaginación. Quedaba claro entonces que sólo por elección, es decir, una vez más, gracias a la imaginación, podríamos intentar decir algo.<sup>134</sup>

Para nuestro autor, el lenguaje que por excelencia es nutrido por la imaginación es el pronunciado por la poesía, ella es capaz de traernos el recuerdo que los pueblos, las naciones y los individuos han olvidado, ya sea por incapacidad o por falta de voluntad. El poeta tiene el poder -frágil- de recordar. Con éste puede forjar un puente entre los vivos y los muertos capaz de recuperar la verdad que nunca se dijo, que no se nombró, una verdad que no puede someterse a la racionalidad como canon de lo real, que no se conduce argumentativamente, ni intenta petrificar conceptos. La verdad trágica de la experiencia es lo que se narra en la poesía de los sobrevivientes. Sus palabras no obedecen a la clasificación científica del dolor, sino a la experiencia de resignificarlo para hacer del sufrimiento una experiencia ética. La verdad que podemos aprehender mediante la

---

<sup>133</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>134</sup> ANTELME, Robert. *La especie humana*. Apud BÁRCENA, Fernando, *op. cit.*, p. 7.

experiencia sufrida por las víctimas de los campos de la muerte no es conceptual, sino ética y estética, y solamente podemos penetrar en ella a través de sus memorias, de sus testimonios y narraciones, los cuales nos han heredado bajo una forma poética. Es por ello, que la fuente de la moralidad no reside en el grado de saber que creemos poseer sino en el sujeto moral, en la figura del Otro.

Para Bárcena, el aprendizaje que es urgente cultivar es el de la experiencia ética que el otro (la víctima) nos permite hacer mediante el contacto con su testimonio. Aprender del dolor, del sufrimiento, ya sea del ajeno o del propio, puede permitirnos construir una ética que ponga alto a las tragedias contemporáneas. Ya no es el dolor como dato estadístico, médico o científico, sino el sufrimiento humano, el que nos brinda la posibilidad de una nueva forma de conocer, de construir nuestra subjetividad. La propuesta de nuestro autor es una crítica a la concepción moderna que arroja al sujeto hacia el yo, que lo circunscribe al individualismo, impidiéndole una concepción intersubjetiva que fundamente a la ética y a la política, en suma nos deja claro que “lo que se origina en la modernidad -y el capitalismo incrementa, protege y a su vez necesita para su expansión- es un nuevo concepto de poder y de política cuyo propósito es la gestión calculadora de la vida natural [...]”<sup>135</sup> La educación debe ser planteada en contra de la lógica del poder moderno, contra la lógica que pretende dominar y racionalizar toda experiencia humana, incluida la del dolor y el sufrimiento por el que atravesamos los seres humanos:

para plantear la reflexión educativa del modo en que pretendo es necesario subrayar la estrecha relación que existe entre la memoria y la imaginación. Ambas están estrechamente unidas, y es difícil asegurar que la memoria sólo recuerda y que la imaginación inventa una ficción, o que la primera se dirige al pasado y la segunda al futuro. En realidad, cuando de lo que se trata es del pasado de otros, no del pasado propio, la imaginación desempeña una importante función, la cual, para cultivarse, parece pedir un trato asiduo con el espacio que la lectura y las narraciones nos abren.<sup>136</sup>

Nuestro autor, como crítico del poder, nos invita a pensar una educación que rompa con la lógica del individualismo, del dominio y de la racionalización como única vía de interpretación de la experiencia humana. Piensa que la educación debe transitar por la lectura de los testimonios de los sobrevivientes de los campos de exterminio, que debe atravesar por una experiencia narrativa que abra las puertas al sujeto para resignificar el dolor y el sufrimiento de las víctimas. Recuperar la memoria de la Shoah e imaginar lo

---

<sup>135</sup> BÁRCENA, Fernando, *op. cit.*, p. 53.

<sup>136</sup> *Ibid.*, p. 54-55.

ocurrido durante el genocidio, permite al lector formar su subjetividad como respuesta ética que lucha por la justicia, es decir, por un mundo en donde las atrocidades cometidas por el régimen nazi no se repitan. Lo anterior implica echar a andar una nueva forma de pensamiento, parir una lógica distinta que signifique un ruptura con el olvido:

La memoria forma y educa la conciencia, una conciencia que es la interiorización del discurso de los *otros* en el discurso del *yo*. Pero al incorporar el discurso y la experiencia de los otros, a través de la memoria, en mi propio discurso me veo obligado a desestructurarlo, a deconstruirlo, a desestabilizarme para que se acomode a lo nuevo y ajeno. Sólo así el recuerdo del padecimiento de los otros puede llegar a formar parte y troquelar mi propia identidad, y mi propia autopercepción.<sup>137</sup>

El problema fundamental de la enseñanza de la historia no radica en la elección de contenidos que los alumnos deben saber, sino en la carencia, por parte de éstos, de un entramado conceptual que les permita entender los hechos históricos que se les pretende enseñar. Para Bárcena, la exposición tradicional descriptiva de los acontecimientos carece de sentido sin una explicación de conceptos y sin la elaboración de relatos que los hagan comprensibles. La recuperación de las narraciones, memorias y testimonios da la pauta para comprender la historia de otro modo, para incorporar los acontecimientos a la subjetividad de quien aprende, para que éste construya una imagen de sí mismo y se oriente en el mundo que le toca vivir. La imaginación es fundamental para ello, imaginar la historia nos hace estar más cerca de los acontecimientos, de lo no vivido, nos permite comprenderlos éticamente. La historia, al explorar y enseñar lo acontecido, se muestra incapaz de enunciar lo *indecible* mediante el lenguaje científico. Sin embargo, y a pesar de los límites, es urgente contar y narrar la experiencia de los sobrevivientes de los campos de la muerte. En este punto la historia, si es que pretende captar de manera profunda los acontecimientos, debe recurrir a la memoria y a los testimonios de las y los sobrevivientes, es decir, recuperar la palabra poética, por la que sólo ha sido posible testimoniar su experiencia: “La poesía puede servir para acceder a lo que no se quiere ver, para restaurar y reescribir de otro modo la historia.”<sup>138</sup>

Aprender del dolor no es aprender a sufrir, ni a soportar el dolor, es compartirlo y hacer de él compasión, es hacernos responsables de lo que ocurre en el mundo. Para Fernando Bárcena el sujeto puede relacionarse de dos formas distintas con su dolencia, las cuales son: una relación técnica y una relación simbólica. La relación técnica es un

---

<sup>137</sup> *Ibid.*, p.60.

<sup>138</sup> *Ibid.*, p. 115.

acercamiento científico al dolor que busca controlar las causas y los efectos que lo originan en el cuerpo, desligándolo de la subjetividad que aloja. En dicha relación, el cuerpo es visto como un espacio-objeto en el que se manifiesta el dolor, siendo este último quien interesa a la mirada técnica. Por su parte, en la relación simbólica se entiende al dolor como una fuente de sentido y de conocimiento personal, lo que implica concebir al cuerpo como un espacio-experiencia del doliente, es decir, como cuerpo de un ser humano que padece. En esta relación, la atención está centrada en la persona que sufre y no en el dolor entendido como un mal que es necesario dominar y controlar. Para nuestro autor es imprescindible rescatar la segunda forma de relacionarse con el dolor, la cual, según él, nos ha sido arrebatada por la Modernidad:

Estas dos actividades o modos de relación con el dolor constituyen las dos actas de nacimiento del dolor occidental: el dolor como entidad curable gracias a la habilidad humana, en el primer caso, y el dolor como acceso a la senda del saber, en el segundo. Parto de la base de que cuerpo y sentido del yo van juntos. Por eso, lo que le pasa al cuerpo le acontece a un cuerpo integrado en una condición existencial más amplia. Porque nuestra relación con el mundo pasa a través de nuestro propio cuerpo y a través de la simbólica que él encarna [...] Afirmar la dimensión simbólica del cuerpo es dar entrada a una forma de pensamiento indirecto, a una modalidad de conocimiento simbólico que no es "presentacional-directo" sino que pertenece al modo de la "representación." Se trata de un pensamiento ligado al sujeto, en vez de desligado de la subjetividad, objetivo o científico [...] Si no se acepta esta dimensión simbólica, el sufrimiento del cuerpo, en estado de enfermedad, no será nunca el sufrimiento de un ser humano existencialmente integrado y sufriente, y la medicina que se le aplicará será una medicina del cuerpo, pero no una medicina del hombre.<sup>139</sup>

Para nuestro autor, los seres humanos experimentamos dos tipos de dolor: el dolor físico del cuerpo y el dolor psíquico de la existencia. El primero de ellos tiene un límite espacial y temporal que es localizable en el cuerpo, mientras que el segundo es más profundo y sus límites son difícilmente identificables, por lo que los medios para mitigarlo son de difícil acceso. Para Bárcena es menester lograr una relación simbólica del dolor que nos permita tener una vivencia que vaya más allá de la relación técnica. Ésta nos ha puesto frente a un espejismo, el de despojar del dolor a las sociedades modernas mediante la investigación médica. Lo anterior significa incapacitar a las personas para aceptar al dolor como parte inherente de la condición humana, lo que a su vez nos ha conducido a la pérdida de sensibilidad, a la ceguera frente al dolor de los demás y ante la indiferencia ética. Como respuesta a lo anterior, Fernando Bárcena propone pensar al sufrimiento como la elaboración de sentido del dolor, lo cual es una experiencia ética que nos permite vislumbrar lo que no es visible en la inmediatez del dolor físico, es decir, nos invita a aprender del dolor,

---

<sup>139</sup> *Ibid.*, p. 170-171.

a ampliar su sentido no ya desde la ciencia sino desde la ética. Hacer del dolor existencial una experiencia ligada al dolor físico demanda a los diversos campos del saber, que se dan cita en torno de lo humano, que reformulen y reconstruyan las prácticas y discursos centrados en el cuerpo para dar cabida al conjunto de lo humano rescatando su dimensión simbólica. Para ello es necesario recordar que toda dolencia sólo puede darse en un cuerpo doliente, es decir, en un ser humano que sufre. La elaboración simbólica del dolor, la comprensión que el sufrimiento provoca en nuestras conciencias, apela a la responsabilidad frente al Otro. Así es como la experiencia del sufrimiento del Otro nos abre la vía a comprender la subjetividad humana de otra guisa, una que al ser receptiva del Otro lo contempla como principio ético supremo, que lo coloca más allá de todo contrato y toda reciprocidad.

El aprendizaje del dolor es sufrir de alguna manera el sufrimiento del Otro, es aprender su dolor para acompañarlo, no para encerrarlo en un concepto ni en un discurso, mucho menos para explicarlo ni justificarlo. Para Fernando Bárcena, el aprendizaje del dolor es ir más allá de una construcción conceptual, es empujar al pensamiento a ir más allá de sí mismo, es recuperar la narración simbólica, la poesía y la literatura, aquellos lenguajes olvidados en donde los sobrevivientes de los campos de exterminio encontraron el cobijo para sus testimonios y para ellos mismos. Realizar la lectura de los testimonios de los sobrevivientes es aceptar la transmisión de sus dolorosas experiencias, es mantener una relación simbólica que impacta en la formación de la subjetividad del lector y del escucha. Aprender del sufrimiento es hacer memoria de la experiencia de las víctimas, imaginar su vivencia y responsabilizarnos del dolor del Otro para hacer justicia, para impedir que Auschwitz se repita.

#### **2.4. Raffaele Mantegazza: Pedagogía del exterminio vs pedagogía de la resistencia**

Para Raffaele Mantegazza la Shoah es un acontecimiento inédito en la historia, es un *novum*, y posiblemente un *unicum*. No la caracteriza tajantemente de *unicum* debido a

las acaloradas discusiones y análisis que se han presentado a lo largo de las décadas.<sup>140</sup> Sin embargo, identifica claramente su novedad, la cual radica en la puesta en marcha, por primera vez en la historia, de las técnicas de exterminio y deshumanización creadas por los nazis, que posteriormente serían exportadas a todo el orbe, aunque todavía sin alcanzar el mismo grado de radicalidad. Los campos de exterminio son una creación del Estado nazi, están estructurados con el claro objetivo de producir la muerte en serie, de exterminar la vida y la religión de un pueblo, de borrar todo significado y toda huella del crimen. Es indispensable no confundir un campo de concentración, cuya existencia en sí es reprobable, con un campo de exterminio. En el primero de ellos, por lo general, los individuos confinados son detenidos con la finalidad de que cumplan una condena basada en el aislamiento y el trabajo. En éste la muerte no es el camino obligatorio -aunque sí recurrente-, mientras que en el segundo es el único destino posible. Lo verdaderamente singular de los campos de exterminio es el poder absoluto que se puso en práctica, un poder que rebasó a todas las formas históricas en que se había concretado. Si bien es cierto que el Estado nazi retomó métodos de control y sometimiento antes conocidos, también es cierto que la forma en que los combinó y el grado de radicalidad en que los ejecutó no tiene precedentes. La novedad es el ejercicio del poder absoluto respecto a su fin, la singularidad de dicho poder es su organización y su delegación infinita. El poder nazi clasificó ilimitadamente a los individuos, no requería de una justificación ideológica, se bastaba a sí mismo como fuente de legitimación de sus acciones. Las relaciones entre el poder y el individuo se transformaron a tal grado que podemos hablar de épocas distintas teniendo como referente a Auschwitz, hay un antes y un después de los campos de la muerte desde el momento en que éstos fueron planeados y construidos.

Es a partir de lo anterior, que Raffaele Mantegazza, en su obra *El olor del humo*, intenta rastrear y caracterizar una pedagogía del exterminio desplegada en relación con el poder nazi, el cual tiene entre sus objetivos la eliminación física de la diferencia y de la rebeldía y la integración de un individuo obediente y deshumanizado:

El resultado de esta conjunción es una nueva forma de poder eminentemente pedagógico que tiene como fin último la creación del sujeto como agente de su propia autodestrucción, capaz de interiorizar, más allá de los procesos de su definición como sujeto, las estrategias necesarias para la deshumanización [...] Para ser más explícitos: las actuales relaciones existentes entre el poder

---

<sup>140</sup> El lector puede seguir tales discusiones en las siguientes obras de Enzo Traverso: *La historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales* y *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Además de ellos puede consultar la obra de Jean-François Forges titulada *Educación contra Auschwitz. Historia y memoria*.

(mejor dicho, entre las distintas formas de poder) y el individuo no se entenderían, es más, no podrían darse, sin la existencia de los campos de exterminio nazis. Recurriendo a una metáfora, tal vez un poco exagerada: se ha producido una “explosión” de las diferentes categorías espaciales, temporales y simbólicas de los campos de concentración y de exterminio que, a modo de lluvias se han esparcido sobre las instituciones de la sociedad democrática actual, y que, aunque han perdido parcialmente la visibilidad y legibilidad originarias, mantienen intacto todo su potencial de deshumanización.<sup>141</sup>

Una de las hipótesis de nuestro autor es que la pedagogía del exterminio representa un dispositivo organizado coherentemente por diversos dispositivos de poder que funcionan de manera monolítica. Éste funciona a partir de cierta autonomía que le permite su propia reproducción y perpetuación con la finalidad de beneficiar a determinados grupos de poder y clases sociales sin la necesidad de la presencia de un líder carismático que orqueste las prácticas de deshumanización.

El análisis de los campos de exterminio arroja luz sobre las prácticas de poder y de dominio ejercidas en las sociedades contemporáneas. Mantegazza nos indica que, además de lo anterior, los campos nazis se convierten “en el objeto central de una teoría crítica de la formación del individuo.”<sup>142</sup> Para tal teoría es imprescindible estudiar profundamente los dispositivos espacio-temporales, simbólicos, corporales, materiales, etc., que forman al individuo en consonancia con las necesidades del sistema socioeconómico actual al mismo tiempo que lo configuran como agente de su autodestrucción. Para nuestro autor, el análisis de tales dispositivos no se agota en el punto anterior, abre la posibilidad de formular una estrategia de formación del sujeto que lo sitúe en el campo de la resistencia ante el poder como fundamento para construir su identidad. Auschwitz nos plantea la pregunta por el sentido de la formación de la subjetividad, y en particular por las formas de resistencia que puede adquirir. Los campos de exterminio han demostrado que las prácticas de poder no sólo implican la represión o destrucción del individuo sino también la conformación de este último. La perspectiva pedagógica que fue desarrollada en los campos nazis estableció nuevas relaciones entre el poder y el individuo, las cuales urge estudiar para fundamentar una nueva teoría social. Desde las primeras páginas de su texto, Mantegazza nos plantea que el exterminio planificado por los nazis no pudo ser posible sin el carácter pedagógico del dispositivo que hacía funcionar la maquinaria asesina. Es en este punto donde nuestro autor encuentra que el formador queda expuesto como reproductor del dominio y del poder.

---

<sup>141</sup> MANTEGAZZA, Raffaele. *op. cit.*, p. 17-18.

<sup>142</sup> *Ibid.*, p. 20.

Las y los deportados a los campos de exterminio hicieron frente al dispositivo de dominio absoluto mediante la resistencia, no solamente armada y organizada, sino también espiritual y cultural. A pesar de que su supervivencia dependía de las absurdas decisiones de los SS y de ignorar el sufrimiento ajeno, dichas personas resistieron inventando lenguajes y códigos, personalizando fragmentos del tiempo, habitando espacios mínimos de guisa original, etc., con lo que pudieron conservar la dignidad humana. A Raffaele Mantegazza le interesa hacer visibles las estrategias de resistencia que durante la experiencia concentracionaria se enfrentaron al dominio nazi, para así rescatar los elementos que fundamenten una pedagogía de la resistencia.<sup>143</sup> Es en Auschwitz donde por primera vez en la historia se concreta un poder capaz de permear profundamente las categorías existenciales que le permiten a las y los seres humanos tener una experiencia del mundo, transformando, incluso, la experiencia de la muerte. La muerte de millones de personas fue trastocada y vejada por el poder del nazismo hasta el grado de que ésta no podrá ser la misma a partir de 1945. El poder del que hablamos es capaz de des-subjetivizar al individuo:

la Shoah ha transformado y deformado completamente la relación del hombre con la Historia y con la Razón y, en consecuencia, con las categorías filosóficas que definen su presencia en el mundo; ha transformado la relación del individuo con la subjetividad y, en consecuencia, con las estructuras antropológicas que nos hacen ser hombres y mujeres; ha transformado la relación del sujeto con el modo de experimentar el mundo y, en consecuencia, con toda la dimensión relativa a la experiencia de nuestra aventura terrenal.<sup>144</sup>

Para nuestro autor, la pedagogía debe responder en consecuencia al imperativo de los sobrevivientes de los campos de exterminio, que nos demandan la irrepetibilidad de Auschwitz. El “Nunca más” que exigen quienes escaparon del infierno desmorona todo intento de justificación teórica. Los campos de exterminio simplemente no deben volver a existir. Es por ello que la subjetividad de la juventud debe ser formada en la resistencia frente a cualquier forma de dominio y basarse en la solidaridad para conservar la humanidad en las personas. Para ello, la pedagogía debe dar un vuelco epistemológico, subvertir sus categorías y poner en primer plano la discusión de la formación de la subjetividad que haga de las mujeres y de los hombres seres libres.

---

<sup>143</sup> Cabe aclarar que Raffaele Mantegazza, en su libro *Olor a humo*, sólo traza los lineamientos generales que se deben estudiar para fundamentar lo que él denomina “Pedagogía de la resistencia.” Será en una obra posterior, titulada *Pedagogia della resistenza: tracce utopiche per educare a resistere*, donde nuestro autor desarrollará los planteamiento que anuncia. Lamentablemente dicha obra no ha sido traducida a la lengua española, por lo que no me es posible realizar una lectura seria y profunda de la misma.

<sup>144</sup> *Ibid.*, p. 27.

Para Mantegazza, el poder ejercido dentro de los campos nazis es de carácter eminentemente pedagógico. Para él, el silencio que los teóricos de la pedagogía han mantenido frente a Auschwitz se debe, entre otras cosas, al reconocimiento -y en algunos casos a los remordimientos- de que nuestra disciplina ha servido por largo tiempo a la dominación. La nueva relación que se da entre el poder y el individuo -que surge a partir de la Shoah- plantea el aniquilamiento de éste, lo cual es realizable a partir de los mecanismos mediante los que se forma al sujeto. Auschwitz es el espacio en el que la pedagogía del exterminio forjó las estructuras para la total deshumanización y la liquidación de las y los deportados. No bastaba con la violencia física a la que se les sometía, el dispositivo del campo requería habitar literalmente a los sujetos, penetrar en su dimensión espacio-temporal. A los ojos de nuestro autor, los campos de la muerte son un gran laboratorio pedagógico en el que el poder define el concepto de ser humano, despojándolo del sentido que había heredado del pensamiento humanista. La pedagogía de la aniquilación requiere que toda acción carezca de sentido y que esta carencia invada la totalidad de las experiencias humanas, incluida la muerte. La novedad de Auschwitz es que el nazismo hace de la deshumanización su objetivo central, ya sea despojando al sujeto de su humanidad o mediante su aniquilación física. Lo anterior nos debería obligar a pensar los fundamentos de la idea de sujeto que queremos formar, la construcción de la subjetividad de las y los seres humanos que pueblan el mundo y, principalmente, de quienes están llegando a él. Para cumplir tal tarea, la pedagogía deberá tener el valor de dar un giro epistemológico que subvierta sus categorías, sus discursos y prácticas en contraposición a la dominación, habrá de ponerse al servicio de la emancipación y de resistir ante el poder.

En la Alemania nazi asistimos a un nuevo interés de la juventud por la política. El nazismo despertó el nacionalismo adormecido en los jóvenes dirigiéndose hacia su mundo afectivo. Las figuras de Hitler, de los principales miembros del partido y de las SS, fueron mostradas en una forma paternofálica, sus imágenes apelaban a las emociones y tenían como finalidad la construcción de símbolos para las nuevas generaciones. La pedagogía nazi, según Mantegazza, carecía de razón y de crítica, a tal grado que prácticamente no podemos hallar tratados y ensayos. Los sistemas educativos de Alemania, fueran académicos o no, poco impactaban en la visión del mundo de las y los jóvenes, es por ello que el Estado se sirvió de imágenes dirigidas hacia una juventud carente de espíritu crítico. Además de lo anterior, se fomentó una “educación para la guerra” que sepultó la visión clásica de los conflictos bélicos, es decir, se eliminó la noción de dignidad del enemigo, se

borró la línea divisoria entre militares y civiles y se desechó el concepto de legitimidad del conflicto. Ello significó la apertura hacia el exterminio indiscriminado que desconoce los códigos bélicos y los tratados internacionales. En la Segunda Guerra Mundial se implementó el sistema de movilización social en los conflictos bélicos, lo cual quiere decir que el enemigo pasó a ser la sociedad entera. A partir de dicho momento ya no hay distinción entre el portador del uniforme y el civil, ni entre los adultos y los niños, toda la sociedad se vuelve objetivo militar, es decir, una cosa que puede ser destruida sin contemplaciones. Este es uno de los “principios” que hizo posible la locura nazi, que dentro de sus objetivos se planteó el exterminio de un pueblo:

Como resultado concreto de la pedagogía bélica del siglo XX (no sólo la nazi, aunque sí está en primer lugar), tanto el soldado como el civil serán capaces de *dejar de ver al niño*. Y además de generalizar el concepto de Enemigo, era preciso proceder a su despersonalización, proceso que podríamos sintetizar recurriendo al concepto de cosificación. Es por ello que decir que a los judíos y las judías se les asesinaba “como a los animales” no resulta correcto: el asesinato no se producía siguiendo el esquema típico de abatir al animal, sino según el procedimiento empleado en la eliminación de objetos inservibles, desechos, residuos.<sup>145</sup>

Planteada la educación<sup>146</sup> nazi para la guerra, hacía falta una definición que cosificara a los seres humanos, que los redujera a un *Stuck*.<sup>147</sup> Las Leyes de Nüremberg nos dejan claro el despojo de derechos perpetrado hacia las y los judíos, el atentado contra la dignidad humana instrumentada por el Estado y la perversa metamorfosis que sufrieron algunos ciudadanos al pasar a ser concebidos como enemigos que debían ser aniquilados por designios del poder. Sin embargo, lo específico del nazismo no se limita a una caracterización de sus víctimas, sino al ejercicio de una pedagogía del exterminio conducida por el partido nacionalsocialista a través de su aparato burocrático, de la gran industria, de la gente común, de los profesionistas, etc., ante la mirada cómplice del resto de los Estados-naciones, de la prensa, de la iglesia católica e incluso de ciertas organizaciones judías.

El partido nazi logró convertir al Tercer Reich en un Estado totalitario. Es necesario expresar que la estructura totalitaria de poder no se ejerce como equivalente de una dictadura, sino como un despliegue del poder estatal que permea y atraviesa todos los ámbitos de la vida de los individuos y de la organización social, ejerciendo control sobre la

---

<sup>145</sup> *Ibid.*, p. 48-49.

<sup>146</sup> Raffaele Mantegazza utiliza la palabra educación sin importar que ella forme a sujetos libres o deforme la conciencia de éstos al grado de ser incapaces de reconocer la humanidad en el otro y, por tanto, hacerlo capaz de exterminarlo. No estamos de acuerdo con el término, pero nos apegamos y respetamos las expresiones del autor con la finalidad de transmitir sus planteamientos al lector del presente texto.

<sup>147</sup> Cosa o pieza en alemán.

conducta. Mantegazza nos deja claro que las sociedades aparentemente democráticas pueden contener una serie de rasgos totalitarios, un control de tal dimensión que se vuelve prácticamente intangible para el ciudadano. Generalmente se piensa que el poder se concentra en las instituciones o en una figura de autoridad, como si fuera un objeto localizable en algún sitio, el cual se pudiera tomar o dejar, que incluso puede tener un final. Sin embargo, para nuestro autor, el poder es un entramado complejo, una red de relaciones extendidas sobre los individuos, las formas de la comunicación, los roles, etc., que al ser ejercidas suprimen, reprimen o prohíben lo ya existente, logrando que surja algo diferente que permita lograr el control de los sujetos.

El ejercicio del poder se ha transformado a través de las distintas épocas, una de sus primeras expresiones es el poder despótico. Para éste, sólo el déspota puede ser concebido como sujeto, el resto es masa, un conjunto de no-sujetos, de objetos. El déspota se apropia de la categoría de sujeto, la monopoliza y la exhibe permanentemente, logrando con ello vulnerarse al abrir la posibilidad de la configuración de una subjetividad que disienta, la de un individuo rebelde que se erige desde la masa como un peligro latente que rechaza la subjetividad del déspota y el régimen que la soporta. Es así como el poder despótico ve menguada su exclusividad sobre la categoría de sujeto, es amenazado por otra forma de subjetividad capaz de proyectarse hacia la masa, y por ende, capaz de generar las condiciones de disolución del régimen despótico. Al ocurrir lo anterior, el poder se ve enfrentado a la necesidad de transformarse para continuar su dominio. Pasa de tener una forma y unas prácticas punitivas ejercidas en el cuerpo a un aparente olvido de éste, a una coerción que no requiere de la represión explícita, sino del tejido de una red que atrape al cuerpo y a la mente en los ámbitos simbólicos, espaciales y temporales en los que el sujeto vive cotidianamente:

se pasa de una forma de poder que se manifiesta directamente sobre el cuerpo apaleado en la carne, a una nueva forma de poder que se insinúa indirectamente en los procedimientos de identificación del individuo; de un poder que se fortalece encarnándose visiblemente en una persona o institución, a un poder que ya no necesita manifestarse, legitimarse o identificarse con persona o institución alguna, dado que todo fragmento espacio-temporal habla de él y de su omnipresencia; se pasa de un poder que tiene el aspecto de un padre punitivo y represor a un poder sin rostro, asido a un horizonte invisible y anónimo, que reemplaza la represión con la coerción, de un poder que se puede atacar a partir de un punto cualquiera de su omnipresencia física, a un poder cuya omnipresencia metafísica imposibilita por completo todo ataque directo.<sup>148</sup>

---

<sup>148</sup> *Ibid.*, p. 57.

El poder despótico tuvo que ceder ante la formación de una subjetividad rebelde, tuvo que rediseñar sus estrategias para conservar el dominio. Ahí es donde podemos rastrear el nacimiento del poder totalitario, cuyo principal modo de ejercicio recae sobre los ámbitos simbólico, espacial y temporal a partir de los cuales se define el sujeto. Empero, y por sorprendente que parezca, en los campos de exterminio el poder tomó una forma distinta, la del poder absoluto. Dicha modalidad podemos ubicarla como una forma de poder que se sitúa por encima de las antes mencionadas. Es cierto que adoptó elementos de las citadas configuraciones de poder, empero, las combinó y las radicalizó a un extremo hasta entonces desconocido con la única finalidad de conseguir sus objetivos. Un punto que es necesario aclarar es que el poder nazi se expresaba de distintos modos según fueran sus destinatarios. El ejercicio del poder en su forma totalitaria estaba dirigida hacia los ciudadanos arios, mientras que el poder de tipo despótico estaba reservado a las naciones con las cuales se enfrentaba militarmente y a las resistencias organizadas como las de los comunistas, los partisanos, etc. El poder absoluto fue implantado en los campos de exterminio y tenía como principal objetivo el aniquilamiento de las y los judíos. Dicho poder fue meticulosamente organizado, al grado de librar a sus funcionarios de todo arrebató irracional y de la posibilidad de involucrar sus emociones. Esto fue posible, entre otras cosas, por la clasificación que el poder nazi realizó sobre los individuos, sus víctimas eran catalogadas como una forma más de castigo y represión. Hemos mencionado párrafos arriba que el poder nazi redujo a la categoría de *Stuck* a una parte de la humanidad, la cual era prescindible y, por lo tanto, exterminable. El poder absoluto intentó imponer su modelo de sociedad, una libre de la diferencia, de la otredad y principalmente -retomando una expresión nazi- “libre de judíos”.

El poder del Estado nazi configuró un experimento pedagógico destinado no sólo a formar ciudadanos obedientes, sino a instrumentar la educación como soporte de la aniquilación, su objetivo fue formar sujetos capaces de ejecutar operaciones de exterminio o, cuando menos, formar espectadores incapaces de actuar frente a los crímenes. La obediencia que exigía el Estado hacia sus ciudadanos deslindaba a estos de toda responsabilidad mediante una estructura social vertical. Los ciudadanos que fueron coercionados por el partido nacionalsocialista encontraron en las víctimas el objetivo de descarga de sus instintos reprimidos. Para nuestro autor es imprescindible conocer el mecanismo por el cual se logró la “desresponsabilización” de los sujetos dentro de los

campos de exterminio y dentro de la sociedad alemana, con la finalidad de introducir la discusión sobre la responsabilidad que relaciona la culpabilidad y la complicidad.

Es momento de exponer los argumentos que Raffaele Mantegazza nos plantea con la intención de demostrar que los campos de exterminio tenían como finalidad permear y ocupar las coordenadas existenciales en que nos definimos los seres humanos para deformarlas hasta límites nunca antes conocidos. Para ello es indispensable citar lo que nuestro autor entiende por dispositivo:

El término *dispositivo* hace referencia a un conjunto estructurado y parcialmente visible de normas, objetos, rituales, fantasmas, imágenes, técnicas, métodos, prescripciones, sujetos; se entiende por dispositivo, tanto la red que se establece entre elementos heterogéneos, como la naturaleza del vínculo existente entre los mismos; tanto la función estratégica a la que está destinado, como la función secundaria de cada uno de sus elementos respecto a los demás. De este modo, el campo estaba integrado, en tanto que dispositivo de aniquilamiento, en el dispositivo existencial que caracterizaba la experiencia vital de las víctimas. Por ello, nuestro análisis intentará definir el dispositivo concreto del campo de exterminio a partir del estudio de sus categorías: el espacio, el tiempo, los cuerpos, los objetos, el lenguaje.<sup>149</sup>

A los ojos de nuestro autor, es la Shoah el acontecimiento histórico por excelencia - y también por desgracia- en el que podemos observar cómo se configura un dispositivo espacio-temporal, corporal, material y lingüístico, que tiene como objetivo pedagógico la deshumanización. Sin embargo, podemos ir más allá, dirigirnos a la construcción de un contra-dispositivo que sería el sustento de una pedagogía de la resistencia. Para Mantegazza el dispositivo pedagógico tiene una finalidad educativa concreta que consiste en la formación de una subjetividad atravesada por múltiples mecanismos, en los cuales no es posible identificar, por lo menos a simple vista, una intención educativa, ni tampoco a un sujeto educador, sin que por ello dicho proceso se efectúe fuera de un marco pedagógico.

El primer elemento del dispositivo del campo de exterminio que Mantegazza identifica es el de iniciación. Tradicionalmente se ha entendido a la iniciación de un sujeto en una sociedad o institución como el momento de interiorización o asimilación consciente que este realiza de las normas y roles que fundamentan a aquéllas. Después del viaje en el vagón de mercancías -en el que perecieron varias personas privadas durante días de agua, alimentos, atención médica y comunicación-, de la recepción tan violenta como absurda y de la separación forzada de familias, las y los deportados fueron iniciados en el terror. A su entrada en los campos se les mostraba la condición física en que podrían ser transformados -la degradación que los nazis provocaban en los cuerpos- y el fin al que estaban destinados

---

<sup>149</sup> *Ibid.*, p. 69-70.

-el humo que salía por las chimeneas de los crematorios-. Tal horror era presentado sin una conexión lógica, sin principios explicativos y sin una secuencia de actos. La incompreensión de la dinámica del campo de exterminio arroja a las y los deportados bajo una serie de situaciones absurdas, por ejemplo, en la que se les ordena que tengan cuidado de que no les roben los zapatos.<sup>150</sup> La iniciación a los campos conlleva la incompreensión del iniciado, no hay respuestas coherentes al por qué de las normas, lo que el y la deportada encuentran es una pérdida, una desorientación en referencia al mundo exterior, al mundo al que habitaban antes de la persecución del Estado. El dispositivo del campo arrebató a las víctimas las nociones de tiempo y espacio, redefine totalmente sus experiencias vitales a partir de la ruptura de cualquier conexión con el mundo. La humillación de desnudarlos y el ritual de tatuarlos servía para despojarles de su identidad. Además de ello, cabe señalar que el pueblo judío tiene la prohibición de tatuar el cuerpo, por lo que el dispositivo del campo infligía violencia en el ámbito de sus creencias, de sus símbolos. La iniciación a la que asistimos en los campos de exterminio es una en la que las normas y los roles de dicho sitio no son interiorizadas conscientemente, el y la iniciada no comprenden el sentido, el por qué de las normas, no tienen la posibilidad de aceptarlas o rechazarlas, mucho menos de cuestionarlas. El dispositivo de aniquilamiento prácticamente termina con los significados, la identidad y la proyección de futuro de las personas que quedan sometidas a él tras los procedimientos de iniciación.

Desde la mirada de nuestro autor, el espacio es otro de los elementos que el dispositivo controla y organiza. Bajo el poder absoluto el espacio natural es transformado en espacio social coercionado, dentro de sus límites todas las áreas se encuentran controladas y delimitadas. Para el ejercicio del poder absoluto es menester un espacio absoluto, organizado de una nueva forma que permita la aplicación plena de aquél. En los campos de exterminio los límites estaban claramente marcados por las cercas electrificadas, los sectores estaban bien organizados y distribuidos. Las cámaras de gas, los barracones, los hornos crematorios, etc., estaban ubicados de modo que los procesos de exterminio pudieran llevarse a cabo de una forma veloz y eficiente. Dentro de los barracones los espacios estaban claramente medidos. El dominio y el control cubrían todos los espacios

---

<sup>150</sup> Sabemos por el testimonio de Primo Levi que el robo de zapatos era una práctica cotidiana dentro del *Lager*. Contar con zapatos que no le provocaran heridas a su portador era imprescindible para sobrevivir. En la situación extrema en que se encontraban las y los deportados el más mínimo impedimento para trabajar podría significar la muerte, esto sin contar que las condiciones insalubres eran un elemento potencial para desarrollar graves afectaciones corporales, incluso a partir de pequeñas heridas provocadas por el calzado.

del campo sin importar si sus dimensiones eran macro o micro. Como en todas las instituciones de corte penitenciario, las áreas estaban divididas acorde a las acciones específicas para las que fueron construidas. El campo era un espacio de vigilancia en el que los internos eran sometidos a un control total, en el que el poder ocupaba lugares ocultos y sitios más allá de las alambradas. Sin embargo, el dispositivo de control espacial no solamente tenía la finalidad, como ocurre con el resto de los centros penitenciarios, de distribuir los cuerpos y de vigilar y “educar” a los internos, sino de aniquilarlos. Los campos de exterminio son fábricas de la muerte, van más allá de la explotación del cuerpo y la disciplina del deseo, su objetivo es reducir a la categoría de cosa a millones de seres humanos para reducirlos posteriormente a cenizas. La distribución de los espacios, principalmente dentro de los barracones, despojaba al individuo de la intimidad y del espacio de libertad que el proceso civilizatorio les había provisto hasta antes de la locura nazi. Los prisioneros eran hacinados en las literas, en cada catre dormían hasta tres personas, a consecuencia de ello el compañero deportado pasaba a ser un enemigo, un obstáculo para la libertad del cuerpo. La libertad no era constreñida directamente por el SS ni por las alambradas, sino por los cuerpos de los mismo deportados. Intentar escapar a las demarcaciones de los espacios del dispositivo del campo de exterminio solamente podía equivaler a la muerte.<sup>151</sup>

Dentro de los campos de la muerte, nos dice Mantegazza, el tiempo puede ser entendido como un dispositivo pedagógico, debido a que presenta un tiempo formativo que se establece en series temporales concretas, tal como ocurre en las instituciones formativas. La formación, para nuestro autor, estructura sus propios tiempos y ritmos, rompe con la cotidianidad, es decir, no es un fenómeno que se extiende a lo largo del tiempo, sino que tiene sus momentos específicos, por ello crea temporalidades donde se establecen comienzos y finales de los ciclos formativos. En los campos de exterminio el tiempo de los sujetos y de los ciclos de las experiencias formativas son literalmente ocupados por el dispositivo temporal del poder nazi. Los primeros rasgos temporales que captan los prisioneros de los campos son el tiempo indefinido de la detención y la provisionalidad indefinida de su propia vida. La perspectiva de futuro parece diluirse frente al horror que

---

<sup>151</sup> La condena para los prisioneros que intentaban fugarse era la pena de muerte. Hubo quienes intentaron quitarse la vida arrojándose a las alambradas electrificadas, si no lograban su objetivo eran ahorcados o quemados vivos. El absurdo del poder nazi consistían en controlar la muerte, esta no podía darse sin su autorización a pesar de que los campos fueron diseñados para el exterminio.

atestiguan, el cual está presente todo el tiempo en forma de amenaza y de sufrimiento. El pasado y el futuro parecen ser sacrificados por el presente más inmediato, que demanda la satisfacción de las necesidades físicas más elementales, relegando de su horizonte todo aquello que las y los deportados realizaban en el pasado y lo que planeaban hacer en el futuro. La vivencia del tiempo rechaza la memoria, recordar el pasado sólo es útil en la medida en que permite encarar las necesidades físicas imperiosas del presente inmediato. El dispositivo temporal del campo también erradica la esperanza en el futuro, ya que éste es reducido al planteamiento de la satisfacción urgente de una necesidad concreta, ello provoca en los prisioneros la incapacidad de pensar en un más allá del campo, en un tiempo posterior a la experiencia concentracionaria. Las instituciones carcelarias controlan rígidamente el tiempo del prisionero para que no tenga una vivencia subjetivamente significativa de este. En contraste con lo anterior, el poder absoluto no racionaliza excesivamente el tiempo para dar lugar a las agresiones imprevisibles, sólo así es posible que el terror se exprese entre la planificación y el desorden. Los tiempos de trabajo y descanso, así como los de comida y actividades de higiene no eran fijos, eran hasta cierto punto flexibles, con la plena intención de generar en las y los prisioneros desorientación temporal. En los campos, el poder sobre el tiempo se ejerce en los niveles macro -en la detención indefinida- y micro -perpetuando el presente cada día- dejando claro el dominio absoluto del tiempo. Dentro de este control las y los internos se forman en la deshumanización, en los castigos y las humillaciones. La violencia rompe la “cotidianidad” del campo, abstrae a quienes la padecen para aprender las normas -casi siempre incoherentes y contradictorias- que deben seguir en el corto camino que conduce a la deshumanización, a la antropogénesis regresiva e incluso hacia la muerte.

Los cuerpos de las y los internos de los campos de exterminio están sujetos a una doble condición de prisioneros. Al tiempo que son sometidos por el dispositivo del campo son presas de sí mismos, incapaces de tener experiencias y sensaciones más allá de las vividas en un presente eterno. Aquí nos encontramos con un dispositivo corporal que, según Raffaele Mantegazza, somete los cuerpos de las y los prisioneros a una ritualización pedagógica que los reduce a cosa, que los cosifica a través de la violencia despojándolos de su capacidad cognoscitiva y vivencial. El cuerpo, bajo las técnicas nazis, es reducido a cosa -con lo cual se evita que los sujetos tengan experiencias del mundo- y utilizado como instrumento de humillación. Los ataques hacia el pudor de las y los judíos tenían la intención de hacerles sentir vergüenza y culpa por sus cuerpos degradados:

Así pues, cuerpos obligados a la fealdad pero, sobre todo, cuerpos que interiorizaban la propia fealdad y la propia insignificancia como culpa. La *obligación de defecar* era un mecanismo muy útil en esta forma de humillación: defecar es quizá la actividad corporal de la que más nos avergoncemos, ésa que siglos de civilización han señalado como gran tabú. En el campo de exterminio, con la disentería crónica de los deportados y las deportadas, esta práctica se hacía siempre en público; había que hacerlo sobre tabloncillos inestables que, en ocasiones, cedían y dejaban caer al deportado en la letrina; algunas veces, como en el caso de las mujeres de Birkenau, los deportados tenían que usar la misma escudilla para comer y para hacer sus necesidades.<sup>152</sup>

El ejercicio del dispositivo corporal provocaba desprecio en las y los prisioneros por su propia corporeidad, los orillaba a dar el primer paso hacia la cosificación del cuerpo humano, que implicaba simultáneamente un proceso de des-erotización del mismo. Ello ocurría como consecuencia de la disolución de las diferencias que caracterizan fisiológicamente a los géneros sexuales, borrando de ellos todo deseo por el cuerpo del otro, de la otra. Las diferencias de los cuerpos se eliminaban con la desnutrición radical, las enfermedades, las depilaciones, etc. Estos se fundían en una masa amorfa incapaz de desear, y cuando el cuerpo es incapaz de sentir deseo está más próximo a ser una cosa, a volverse un *Stuck*.

Los cuerpos de las y los internos de los campos eran explotados, se les sometía a cargas de trabajo inhumanas de tipo esclavista. La generación de plusvalía se obtenía mediante el agotamiento total, al grado de que muchas personas se desplomaban durante las largas jornadas de trabajo forzado. Éste, además de generar ganancias para el Estado como para la industria privada,<sup>153</sup> era un medio para humillar a las y los prisioneros, para dejarles claro que ni sus cuerpos, ni los frutos de su trabajo les pertenecían. La explotación, la mala alimentación, la violencia y las enfermedades degradaban los cuerpos al grado de convertir a las y los seres humanos en la aterradora figura del *Muselmann*, en muertos vivientes que han perdido el lenguaje, la memoria, la esperanza, la humanidad. El *Muselmann* es la prueba de que un ser humano puede ser aniquilado a partir de su propia estructura, es decir, a partir de su cuerpo, de la vivencia de su tiempo y del espacio que ocupa. El poder nazi nos deja claro que es posible hacer del cuerpo humano un cuerpo transparente, vigilado al grado de ser incapaz de guardar secretos. En el campo de exterminio el adiestramiento del cuerpo forma parte de los ciclos formativos, debe aprender a comportarse, a colocarse y a actuar según se lo imponga el dispositivo de dominio

---

<sup>152</sup> *Ibid.*, p. 96.

<sup>153</sup> Varias empresas generaron riquezas a través de la explotación de la mano de obra esclava de los campos de exterminio durante la Segunda Guerra Mundial.

corporal. Para Mantegazza todo proceso formativo tiene como finalidad la construcción de un cuerpo nuevo sobre el cual se forma una nueva identidad, eso es lo que el nazismo logró en los campos de exterminio. Hizo olvidar la memoria de la corporeidad de las y los deportados para someterlos a una nueva forma caracterizada por una antropogénesis regresiva, por un cuerpo que se acerca más a una larva que al cuerpo de un ser humano y por una identidad destructora de sí misma.

Bajo el poder absoluto ni siquiera el lenguaje puede estar a salvo. El lenguaje de los campos de exterminio estaba formado por prescripciones, por órdenes que debían ejecutar las y los deportados sin la más mínima posibilidad de cuestionar el sentido de las mismas. En el sistema lingüístico de las SS se presentan un emisor sordo y un receptor mudo, es decir, un sujeto y un objeto. La lengua ahí expresada no conoce respuestas ni cuestionamientos, no hay posibilidad de diálogo ni de enriquecimiento del lenguaje, los vocablos utilizados en los campos son reducidos, pobres, instrumentales y despóticos. La lengua es despojada de su dinámica creativa, de sus significados, y su capacidad para rescatar la memoria y la esperanza es aniquilada junto con el sujeto. Para Mantegazza, los campos de la muerte ponen en evidencia la crisis del lenguaje, el vacío que el poder le ha impuesto. A los ojos de nuestro autor, la pedagogía debe hablar sobre Auschwitz a las jóvenes generaciones, debe señalarles la necesidad de reinventar una lengua, nuevos significados que les permitan nombrar lo inefable del horror de la Shoah y que al mismo tiempo les permita nombrar de una guisa distinta el mundo en el que vivimos, es decir, debe fundir las herramientas para desmontar el dispositivo lingüístico heredado del Tercer Reich.

Para Mantegazza, los procesos formativos de la Modernidad se encuentran envueltos en una temporalidad alienante, no forman a un sujeto dirigible solamente a partir de elementos coercitivos exteriores, sino a uno "autónomo" que cree vivir según sus tiempos y ritmos, que en realidad no son otros que los marcados y definidos por el poder. En las sociedades modernas la educación ha sido reducida a la adaptación del cuerpo a la máquina, a una transformación antropológica que convence a los hombres y a las mujeres de que son parte de la maquinaria. El lenguaje formativo ha sido reducido a mero instrumento que ordena y exige obediencia, los espacios educativos han sido contruidos para limitar los cuerpos, para disciplinarlos y vigilarlos. En síntesis, nuestro autor encuentra en los campos de exterminio el inicio de una formación de la subjetividad que está dirigida hacia el aniquilamiento de las personas a partir del ejercicio de un conjunto de dispositivos que ponen en marcha la configuración de tiempos, espacios, cuerpos, lenguajes, ritos de

iniciación y objetos, organizados y establecidos por el poder. Frente a ello, Raffaele Mantegazza nos arroja una pista para pensar la educación después de Auschwitz:

Posiblemente, deberíamos reflexionar en torno a la posibilidad de establecer un dispositivo iniciático que incluyera el aspecto carnal y físico de una nueva educación sentimental en conexión con una educación estética, en ambos casos, bajo el presupuesto de una reelaboración crítica de las imágenes relativas al cuerpo presentes en la cultura occidental y desde su perspectiva futura; una educación que haga suya la dimensión iniciática relativa al cuerpo, capaz de sacarla a la luz desde las catacumbas donde vive en la actualidad, para mostrar la belleza de los cuerpos, de todos los cuerpos, como resultado final de un proceso de formación; una belleza que no signifique adecuación a un modelo exterior, sino descubrimiento de nuevos equilibrios y nuevas armonías (o desarmonías) en el propio cuerpo actual y, sobre todo, en lo que el propio cuerpo se convertirá.<sup>154</sup>

Hasta ahora hemos expuesto el análisis que Raffaele Mantegazza nos propone sobre los procesos formativos ocurridos dentro de los campos de exterminio nazis. Para él, la articulación de los dispositivos implementados para el ejercicio del poder absoluto han sido exportados, aunque todavía sin alcanzar el mismo grado de radicalidad, a todos los rincones del mundo. Desde su perspectiva, la única posibilidad de escapar a la barbarie total es mediante la construcción de contra-dispositivos que catapulten una pedagogía de la resistencia.

Nuestro autor quiere llamar fuertemente la atención sobre el uso de la violencia que el régimen nazi ejerció sobre los niños y niñas internados en los campos de exterminio. Tal violencia, desgraciadamente, también fue implementada de modo novedoso. En Auschwitz la infancia fue cosificada. El nazismo no se conformó con el terrible paso que la industria bélica había dado, el cual consistió en dejar de concebir a la niñez como objetivo indirecto de la guerra para pasar a concebirla como objetivo militar. La aniquilación de las niñas y los niños en un conflicto bélico equivale, a partir de la Segunda Guerra Mundial, a la supresión de futuros enemigos. Para el Estado nazi las niñas y los niños judíos no son víctimas indirectas de la artillería, ni de los bombardeos, mucho menos del hambre ni del agotamiento; no son liquidados solamente porque representan un futuro enemigo, sino, y principalmente, porque son considerados cosas. La infancia, bajo los ojos del nazismo, pierde su especificidad, no es ya representación de futuro. El asesinato de ancianos significa la muerte de la memoria histórica mientras que el exterminio de la niñez es la aniquilación de una interpretación posible del futuro.

Después de analizar los dispositivos que permitieron el ejercicio del poder dentro de los campos de exterminio, Mantegazza se pregunta por la posibilidad de enseñar a resistir.

---

<sup>154</sup> *Ibid.*, p 104-105.

El ejercicio del poder nazi encontró una serie de resistencias encabezadas por las y los judíos, las y los gitanos, que iban desde la desobediencia, pasando por la conformación de espacios formativos clandestinos, hasta llegar a las rebeliones armadas. Sabemos por el testimonio de varios sobrevivientes que las y los judíos organizaron fugas, que contradijeron las órdenes nazis a sabiendas que la muerte sería su castigo, tal como el caso de una mujer que se rehusó a golpear a otra prisionera por órdenes de las SS y que fue quemada viva por conservar sus principios éticos y morales. También sabemos de los levantamientos que se dieron desde el gueto de Varsovia hasta Auschwitz, en este último los rebeldes judíos destruyeron algunos hornos crematorios. Los vestigios de la rebelión fueron captados por las cámaras fotográficas de la fuerza área estadounidense mientras realizaba tareas de inteligencia militar y espionaje. Además contamos con los testimonios de las y los checoslovacos que siendo niñas y niños fueron recluidos en Terezin y posteriormente en Auschwitz, en ambos sitios fueron alumnos de los y las artistas, científicos, deportistas y pensadores judíos que organizaban escuelas clandestinas dentro de los guetos y los campos de exterminio. En fin, podríamos hacer una larga lista de la resistencia judía dentro de los campos y de la resistencia antifascista que se llevó fuera de estos y en todos los territorios ocupados por el Estado nazi durante la Segunda Guerra Mundial. Teniendo en consideración lo anterior, Mantegazza se plantea la siguiente pregunta: “¿podrían establecerse los presupuestos básicos de una pedagogía de la resistencia?”<sup>155</sup> Para iniciar tal proyecto es imprescindible, según nuestro autor, realizar una reconstrucción historiográfica crítica de las resistencias a los dispositivos antes mencionados. En concordancia con esta, la pedagogía de la resistencia debe fundamentarse en el análisis del espacio, el tiempo, los cuerpos, el lenguaje y los objetos que, en conjunto, generan los procesos formativos. De estos ejes debe ser capaz de formar un contra-dispositivo que le permita vislumbrar los modos en que se ejerce y organiza el poder, haciéndolo visible para confrontarlo mediante la formación y construcción de la subjetividad individual y de la identidad colectiva, es decir, hacerle frente formando subjetividades en resistencia. Como consecuencia de esto también habrá que crear:

Espacios y tiempos que incluyan cuerpos con toda su presencia física, con la fuerza de su sexualidad, de su *eros*, y en los que se dé cabida a rituales, a códigos no verbales, para lograr, así, tiempos por recordar y espacios plenos de afectividad, con una renovada ritualización de la actividad educativa. Espacios y tiempos habitados por cuerpos que saben nombrar los objetos, gracias a un lenguaje que convierte a la metáfora y a la poesía en el antídoto de su excesiva transparencia auto-

---

<sup>155</sup> *Ibid.*, p. 157.

referencial [...] Así pues, semántica de la resistencia significa definición del vocabulario y de las estructuras semánticas de una pedagogía de la resistencia que, tomando como punto de partida experiencias concretas de resistencia al fascismo y al nazismo, crea sus propias categorías filosóficas y pedagógicas, y su propia esencia.<sup>156</sup>

Dicho planteamiento debe considerar la vida cotidiana como el espacio y el tiempo en el que se forma la resistencia. En los años de la dictadura fascista la vida cotidiana llegó a ser tan insoportable que generó un contra-dispositivo pedagógico a partir del cual algunos jóvenes, mujeres, hombres y ancianos, resistieron y se rebelaron contra el poder. A los ojos de nuestro autor, tal dispositivo no estuvo exento de contradicciones, la crítica historiográfica le permite observar los avances y los obstáculos que fueron incapaces de superar quienes se enfrentaron al Estado nazi en la búsqueda de un mundo justo y libre. Las estrategias de resistencia que una parte de la humanidad desarrolló frente al nazismo y al fascismo tuvieron distintas características y diversos niveles de radicalidad. Algunas formas de resistencia fueron individuales, refugiándose en espacios para poder reflexionar, comprender y criticar lo que ocurría. Tales ejercicios permitieron, a quienes los realizaron, escapar de la destrucción de su subjetividad, uno de los principales objetivos del nazismo. Hubo resistencias colectivas que iban desde el escondite y protección de las y los judíos hasta los enfrentamientos armados. Todas estas formas de resistencia se jugaron en el ámbito de la cotidianidad, por lo que la formulación de una pedagogía de la resistencia no puede prescindir de analizar la vida cotidiana y de pensar sus prácticas y discursos dentro de ella. Para Mantegazza, la identidad individual de quienes participaron y participan de la resistencia se ve reforzada y sirve de ejemplo pedagógico a quienes la observan y la piensan. Pensarla potencializa una serie de alejamientos y críticas al poder que pueden crear grietas dentro de los regímenes totalitarios. De la resistencia espiritual, moral e intelectual se puede pasar a la resistencia civil y al sabotaje.

Una de las formas de resistencia que las deportadas y los deportados ejercieron fue el gusto estético, la experiencia artística. En los mismos campos de exterminio brotaron las semillas de la música, del canto, de la pintura y, principalmente, de la poesía. Las y los deportados pudieron escapar por momentos a un espacio donde la brutalidad cotidiana no podía imponer sus reglas ni sus modos. También fue necesario inventar códigos de comunicación que sortearan los obstáculos impuestos por el nazismo. Gestos, movimientos, palabras, tonos, etc., fueron creados para facilitar el diálogo y la resistencia. La capacidad

---

<sup>156</sup> *Ibid.*, p. 159.

creativa, artística y estética se manifestó en la creación de un contra-dispositivo del lenguaje.

La pedagogía de la resistencia debe criticar y sepultar a la pedagogía del exterminio, para lograrlo debe construir contra-dispositivos, espacios, tiempos, cuerpos, lenguajes, rituales y objetos que formen una subjetividad capaz de romper con el poder en cualquiera de sus manifestaciones para no permitir que Auschwitz se repita.

## **2.5. Jean-François Forges: educar contra Auschwitz**

Para Jean-François Forges es imprescindible transmitir a la juventud los acontecimientos ocurridos durante el exterminio del pueblo judío para generar consciencia en ella sobre los horribles crímenes del nazismo. Sin embargo, él no es, siguiendo su propia expresión, tan ingenuo para pensar que su simple transmisión es suficiente para impedir el resurgimiento de la barbarie. Prueba de ello son los genocidios cometidos en Bosnia y Rwanda, en los que quedó clara la incapacidad de la sociedad contemporánea para evitar las masacres a pesar de las instancias internacionales. Empero, lo anterior no significa que nuestro autor elija el olvido. Para él es necesario tener presente que la memoria de las víctimas exige la verdad como primer paso para cicatrizar el sufrimiento que les ha sido impuesto. En concordancia con lo anterior, nuestro autor demanda una labor historiográfica rigurosa y precisa, pero no se detiene ahí, es consciente de que el solo reconocimiento de los hechos históricos no agota la comprensión de tan horribles acontecimientos, ya que para las y los educadores es menester abordar las dimensiones filosóficas, e incluso metafísicas, de un pasado atroz. Éstas, primordialmente son accesibles a través de las obras de arte, de ellas podemos captar el sentido que puede impulsar a las jóvenes generaciones a impedir que Auschwitz se repita. La juventud tiene el derecho de conocer claramente los crímenes nazis, tal como hacía el pedagogo polaco Janusz Korczak al hablar con los niños huérfanos del gueto de Varsovia sobre la muerte implacable que les esperaba. Días antes de su asesinato organizó una representación teatral de la obra *Amal o la carta del rey* de Tagore “en la que un niño muere soñando que corre, libre y dichoso, por el campo.”<sup>157</sup> La sola transmisión de conocimientos sobre los crímenes del Estado nazi no siempre logra formar una conciencia

---

<sup>157</sup> FORGES, Jean-François. *Educación contra Auschwitz*. p. 5.

del horror que padecieron millones de seres humanos. Es en las obras de arte, principalmente en las realizadas por las víctimas, donde podemos encontrar otras expresiones de la verdad, otras formas de acercarnos a las experiencias y a los sufrimientos humanos.

La tesis que Forges defiende es que para comprender cómo fue posible la Shoah es imprescindible una reconstrucción histórica rígida y científica, así como la lectura de los testimonios y la memoria de los sobrevivientes. A lo anterior habrá que sumar la experiencia estética que brinda el contacto con las obras de arte que narran el sufrimiento de las víctimas. Estos tres caminos permitirán a la juventud y a los estudiantes contar con las herramientas para luchar contra la reaparición o rearticulación de Auschwitz.

Forges reconoce que la Shoah es una masacre única. Del mismo modo que otros autores consultados a lo largo del presente estudio, diferencia entre los campos estalinistas y los campos nazis, es decir, entre los campos de trabajos forzados y las fábricas de la muerte. Nos muestra, al tiempo que denuncia, las diferencias entre los crímenes del Estado francés -caracterizados por una política imperialista hacia África- y los crímenes del Estado nazi -impulsados por un antisemitismo irracional-. Aquí habrá que aclarar que Alemania inició una guerra de corte imperialista, empero, el genocidio perpetrado principalmente contra el pueblo judío -que consta como objetivo explícito en la llamada *solución final*- no es una estrategia militar que posibilite la victoria de la segunda gran conflagración, sino que, en algunos casos, restó capacidad de fuerzas en el campo de batalla o en los suministros vía ferroviaria, así como menguó recursos económicos que bien pudieron utilizarse para fortalecer la maquinaria de guerra. La política del exterminio judío, si bien sólo podía desarrollarse dentro de la guerra sin encontrar una oposición internacional, no aportaba prácticamente nada a la repartición del mundo que se jugaba en la Segunda Guerra Mundial. Al hacer tales comparaciones no busca minimizar, exagerar o negar la masacre, sino identificar los rasgos que hacen de la Shoah un genocidio único, por lo menos hasta 1945.

Nuestro autor pone en práctica la rigurosidad histórica que es menester para adentrarse en la comprensión de tal acontecimiento histórico, al mismo tiempo que pasa revista a la historia de la Shoah en Francia, es decir, a la historia del antisemitismo francés y a la colaboración del Estado de dicha nación en el exterminio realizado por el régimen nacionalsocialista. La colaboración del Estado francés consistió en la identificación, detención y extradición de los judíos que se encontraban dentro de su territorio, a pesar de contar con la nacionalidad francesa, incluyendo a quienes habían servido como miembros

del ejército de dicha nación. Para sostener lo anterior, nuestro autor se vale de documentos oficiales desclasificados actualmente y de la reconstrucción de los hechos.

La historia de la Shoah ha generado calurosas polémicas. Algunos “historiadores”, y otros “científicos sociales”, tanto de derecha como de izquierda, han negado la existencia del genocidio o lo han menospreciado y minimizado.<sup>158</sup> La investigación histórica es un proceso lento y arduo, sus demostraciones generalmente tardan en elaborarse. En razón de ello, tanto los negacionistas -“historiadores” que niegan el genocidio- como los revisionistas -“historiadores” que no reconocen la singularidad de la Shoah- han pretendido clausurar las investigaciones sobre los campos de exterminio con el recurso de señalar las inconsistencias o la incapacidad explicativa de los esfuerzos historiográficos científicos desarrollados en determinados momentos de la historia. En el transcurso de varias décadas se han dado respuestas contundentes a las lagunas señaladas por los negacionistas y revisionistas. Las investigaciones históricas han demostrado los trágicos y lamentables procedimientos mediante los cuales se llevó a cabo la Shoah. La ausencia de millones de judíos por toda Europa, la desaparición de buena parte de su mundo cultural -que se muestra incluso en la extinción de los diarios y la literatura en lengua yiddish-, la destrucción de sus templos y comunidades, las instalaciones de los campos de exterminio -alambradas, cámaras de gas, hornos crematorios, barracones, etc.-, los montones de cabellera humana, de ropa y cadáveres, las fotografías tomadas por las organizaciones clandestinas de resistencia y las captadas por la fuerza aérea estadounidense, los filmes del ejército británico durante su irrupción en los campos de exterminio, la documentación de los archivos del Estado alemán -censos, expropiaciones, telegramas interceptados, etc.- y muchas otras pruebas científicamente comprobadas, ratifican la puesta en práctica de la locura nazi. Las evidencias de los crímenes nazis se encuentran por buena parte de Europa, tanto en Alemania, como en los países que ocupó militarmente, así como en los estados que colaboraron con las masacres, incluyendo entre ellos al Vaticano. La sede de la iglesia católica contaba con información sobre el genocidio que se llevó a cabo de 1939 a 1945, sin embargo la ocultó al mundo, así como también guardó en secreto el paradero y la identidad de criminales de guerra nazis que el mismo Vaticano ayudó a escapar de Europa para evitar que fueran enjuiciados. Por si lo anterior fuera poco -y como muestra de la tendencia revisionista del Estado vaticano- Juan Pablo II equiparó públicamente los

---

<sup>158</sup> Cfr. TRAVERSO, Enzo. *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política.*

asesinatos perpetrados contra los judíos con el “pecado” del aborto. Jean-François Forges nos brinda varios ejemplos de documentos y discursos de Pío XII y Juan Pablo II en los que el menosprecio por los judíos y la complicidad con los criminales nazis son innegables.<sup>159</sup> Uno de los ejemplos más claros podemos constatarlo durante la visita de Juan Pablo II a Auschwitz, en la cual evitó identificar a los judíos como objetivo principal del exterminio llevado a cabo por los nazis. Señalando el revisionismo de la iglesia católica, Forges nos dice: “El antisemitismo o el antijudaísmo de aquellos a quienes les cuesta tanto trabajo pronunciar, incluso en Auschwitz, el nombre de los judíos, va finalmente en la misma dirección: expulsar a los judíos de la historia, incluso de la de su propia destrucción.”<sup>160</sup>

Si bien es cierto que el revisionismo y el negacionismo sobre los crímenes infligidos a los judíos significan una amenaza para la memoria de la Shoah, también es cierto que la sacralización de tal acontecimiento obstaculiza la labor del historiador. La crítica negacionista demanda ser enfrentada con rigurosidad, con elementos que permitan comprobar, sin la menor duda, la existencia de lo que pretende negar. El peligro de sacralizar la Shoah impide plantear cuestionamientos, críticas, expresar dudas, es decir, esclarecer los hechos. Algunos historiadores y testigos han cometido errores o han exagerado lo ocurrido debido a la camisa de fuerza impuesta por la sacralización. La imposibilidad de poner en duda la palabra de los sobrevivientes dificulta identificar, dentro de sus testimonios, el nivel de verdad en el que se sitúan, es decir, impiden reconocer si su verdad es factual o simbólica, lo que evidentemente provoca una serie de confusiones. La investigación histórica y pedagógica debe realizarse con el rigor necesario para responder al negacionismo y al revisionismo, así como para cuestionar a quienes sacralizan la Shoah. La búsqueda de la verdad es una labor que no puede dar concesiones, que demanda una actitud crítica capaz de dar cuenta de los hechos, que barre con lo que hay de fantasía y de propaganda.

Forges llama toda nuestra atención en un punto relevante que muy a menudo se suele dejar de lado, a partir del cual se pueden generar confusiones, dudas y sospechas. Al acudir a las narraciones históricas y a los relatos de los sobrevivientes de la Shoah, el lector puede encontrar claras diferencias en la presentación de los hechos. Esto dio, en varias ocasiones, pretexto para los señalamientos negacionistas. Empero, nuestro autor nos

---

<sup>159</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 47-54.

<sup>160</sup> *Ibid.*, p. 54.

muestra que la Shoah fue un acontecimiento que tuvo etapas diversas, contextos específicos, y que se fue desarrollando de guisa distinta desde el ascenso del partido nacionalsocialista al poder hasta la puesta en marcha de los campos de exterminio. Cada una de sus etapas también se configuraron según tiempos y sitios específicos. Incluso, los comandantes de los campos jugaron un papel importante en la definición de las dinámicas que se desarrollaron en lugares y tiempos concretos, afectando de distinto modo las experiencias de los deportados, y por tanto, grabando diferentes recuerdos en sus memorias, así como dejando ciertos registros para la historia que diferían de los rastreados en otros campos de exterminio. Si bien la maquinaria asesina contaba con un alto nivel de sistematización, éste se fue desarrollando con pequeñas fisuras, que en ocasiones dependían de factores macro -como el desarrollo de la guerra- y de factores micro -la ubicación geográfica, las condiciones climáticas o el personal que controlaba determinado campo-. Es importante señalar que las condiciones, tanto macro como micro, deben ser claramente identificadas en el tiempo y el espacio para comprender de manera más profunda el despliegue de los acontecimientos, las narraciones históricas y los testimonios de los sobrevivientes.

Nuestro autor no se limita a señalar un camino a seguir, sino que lo recorre. Bajo la lógica expresada en el párrafo anterior, pasa revista a algunos de los testimonios de los sobrevivientes de los campos. Éstos, como el resto de los documentos históricos, deben ser sometidos a análisis y crítica. A partir de los años sesenta se reivindicó la palabra de los excluidos y oprimidos frente a los relatos que se inclinaban por los intereses del poder. De ahí que criticar y analizar los testimonios podía ser una especie de sacrilegio. Empero, dicha tarea, aunque sacrílega, no debe detenerse hasta encontrar y verificar la verdad. Forges analiza el relato *La noche* de Elie Wiesel bajo la siguiente premisa: “No hay indecencia en el hecho de hacer análisis de testimonios y documentos, sean los que sean, y sobre todo no hay que dejar creer al público que los negacionistas tienen la exclusividad de esta crítica.”<sup>161</sup> La narración de Wiesel menciona las llamas que se elevaban hasta el cielo negro y las fosas -en las que quemaban niños- frente a la rampa en la que descendían los recién deportados. Por las fotografías de la fuerza aérea norteamericana, los planos de la rampa y el testimonio de otros testigos, podemos verificar que la imagen que Wiesel nos presenta es precisamente un imagen construida por él mismo ante la horrible experiencia que

---

<sup>161</sup> *Ibid.*, p. 65.

padeció. Son varios los testigos que cuentan sobre las terribles llamas que alcanzaban el cielo. Tal hecho no es posible. Ello no quiere decir que los testigos mientan o que no nos transmitan la verdad, lo que significa es que nos dan cuenta de una representación simbólica del infierno que estaban viviendo. Hay que recordar que los nazis tenían la intención de mantener en secreto el mayor tiempo posible el fatídico destino que habían impuesto a los deportados, por tal razón, además de las antes mencionadas, podemos estar seguros de que tales fosas no se encontraban a la entrada de los campos, lo cual no significa su inexistencia. Dichas fosas existieron, pero no se localizaban en el lugar que Wiesel señala, además de que sólo fueron utilizadas cuando los hornos crematorios no daban abasto para quemar los cuerpos de los asesinados en las cámaras de gas. Un *Sonderkommando* tomó una fotografía de las fosas que se encontraban detrás de los crematorios. La confusión de Wiesel, así como de muchos otros testigos, es totalmente comprensible bajo las terribles condiciones en que se encontraban. La violencia y el terror al que estaban sometidos no les permitía observar los acontecimientos detalladamente, tomar notas, ni nada parecido, además de que sus recuerdos se mezclaron posteriormente con los conocimientos que obtuvieron de los registros históricos. Una vez más, ahora con la ayuda de Forges, recalamos que la inexactitud de algunos testimonios no es fruto de la mentira y del engaño, sino de una elaboración simbólica:

Seguramente, el testigo está íntimamente persuadido de haber “*visto con sus propios ojos*” lo que describe. No tiene la intención de engañar en la descripción de una escena exagerando el horror. Nosotros podemos sin embargo leer ese relato como si nos enseñara la verdad. Incluso si el hecho de quemar a los niños sobre la rampa no es un hecho histórico, la escena imaginada, si el lector está cuidadosamente prevenido al respecto, representa la inocencia masacrada en Birkenau, los niños quemados en otra parte y, más allá, la masacre de todos los niños judíos en la Shoah.<sup>162</sup>

Junto con Wiesel, otros testigos aseveran haber visto al médico Mengele en la rampa de descenso. Esto no siempre es cierto, el médico que realizaba experimentos fuera de serie no ocupaba tanto tiempo en supervisar el arribo de los trenes de mercancías en que se transportaba a los deportados, por lo que no podría haber sido visto con tanta frecuencia. Sin embargo, tales narraciones simbolizan el horror con que los judíos miraban a los médicos nazis al tener conocimiento de los crímenes que cometían, principalmente contra los niños. Forges señala que tanto Wiesel -cuyo lenguaje es altamente simbólico- como Primo Levi -cuyas narraciones son de corte histórico- sirven a la verdad, pero que es

---

<sup>162</sup> *Ibid.*, p. 69.

imprescindible que el lector tenga claridad sobre el nivel o forma del relato que tiene en sus manos. Hay que advertir y ser advertidos si nos encontramos ante una escritura histórica o ante un mito simbólico. Nuestro autor, en el texto citado, procede a mostrar algunos ejemplos en el mismo tenor, es decir, sometiéndolos a crítica para identificar los pasajes que nos dan cuenta de cómo ocurrieron los hechos, no de cómo los interpretan o representan los sobrevivientes, sino de cómo ocurrieron de facto.

Como profesor de educación media superior, nuestro autor ha buscado amplios recursos y referentes para transmitir a los estudiantes la historia de la Shoah, entre los cuales el cine ha jugado un papel importante. Forges procede a realizar un análisis crítico de la información que varias películas presentan con la finalidad de transmitir la historia de la Shoah. Nos dice que la mayoría de ellas incurrir en errores graves que comprometen su seriedad. Critica a los cineastas que no pueden privarse de imágenes sobre un hecho a pesar de que estas no existan, con lo que falsean la verdad al momento de sobreponerlas para ilustrar hechos, momentos y lugares a los que no pertenecen. Como ejemplo nos habla de la cinta *De Nüremberg à Nüremberg* dirigida por Frédéric Rossif, en la que el autor utiliza imágenes de 1934 para dar cuenta de los acontecimientos de 1945. Otro caso en el que la información es falseada lo podemos encontrar en la película de Alain Resnais<sup>163</sup>, en la que no se menciona a los judíos y gitanos como principales objetivos de exterminio del Estado alemán. En ella se contabilizan nueve millones de víctimas tan sólo en Birkenau, siendo que diez años antes de la exposición de la cinta los historiadores estimaban un total de seis millones de judíos asesinados y poco más de medio millón entre gitanos, homosexuales, partisanos y comunistas.

El siguiente paso de nuestro autor es escudriñar los documentos disponibles que dan cuenta de la complicidad y cooperación del estado francés en el exterminio judío. En 1942 la jefatura de policía de París recibió varias cartas redactadas por ciudadanos franceses en las que le pedían a Amédée Busière, jefe de policía en aquel momento, que les ayudara a ubicar el paradero y la posterior liberación de quienes fueron detenidos en las redadas del 16 y 17 de julio de 1942. En dichas cartas -en las que todavía no se podía adivinar el trágico final impuesto a los capturados y posteriormente deportados a los guetos y a los campos de exterminio- los familiares de los judíos que fueron detenidos sin haber cometido ningún delito, relatan la angustiante situación en que se encuentran tras la separación forzada de

---

<sup>163</sup> RESNAIS, Alain. *La noche y la niebla*.

sus padres, hijos -en muchas ocasiones niños-, abuelos, esposas, esposos, etc. Está de más decir que las peticiones no fueron escuchadas, que las dolorosas palabras que expresaban no conmovieron a la burocracia francesa, quien sirvió a la locura nazi antes que a las demandas de sus ciudadanos. Gracias a Serge Klarsfeld -cuya obra no ha sido traducida al español- y a Jean-François Forges podemos leer fragmentos de esas cartas que no pueden sino inscribirse en la memoria del lector. A continuación cito un pasaje que también va dirigido a los pocos lectores de las presentes páginas:

Klarsfeld termina su presentación escribiendo: *“Cada una (de las cartas) llegará a partir de ahora a sus verdaderos destinatarios, aquellos que las leerán con su corazón y que construirán su vida para que, nunca más y en ninguna parte, los judíos se vean forzados a escribir cartas semejantes.”* No se puede expresar el objetivo mismo de toda publicación de los documentos, si no es, por su puesto, *“ni los judíos, ni nadie más.”*<sup>164</sup>

Forges, a lo largo de su estudio, cita una multitud de documentos, testimonios, cartas, hechos, discursos, leyes, películas, fotografías, etc., para darnos cuenta de una reconstrucción crítica de la historia de la Shoah. Al tiempo que nos indica el camino lo atraviesa, nos lleva de la mano por la senda del análisis y la crítica de los materiales a partir de los cuales podemos dar cuenta de uno de los acontecimientos más terribles de la ya trágica historia de la humanidad. Sería excesivo transcribir los datos y títulos de las obras que consulta, empero hemos tomado algunos ejemplos para mostrar cómo nuestro autor se lanza a la búsqueda de la verdad sin contemplaciones banales ni ciñéndose a las camisas de fuerza de lo sacro o lo “políticamente correcto.”

Las cartas a las que hemos hecho referencia fueron encontradas en los archivos de la policía francesa. Tomaremos una de ellas para mostrar la forma en que las víctimas vivían la puesta en marcha de la maquinaria asesina nazi fuera del territorio alemán, aún sin saber lo que ocurría en los campos de exterminio:

*Al señor prefecto  
Servicio de los campos de concentración  
Prefectura de policía - París.  
Señor prefecto,  
Solicito de su gran benevolencia el que tenga la amabilidad de examinar mi caso y de dar seguimiento  
a mi solicitud.  
Mi madre, Gitla Loterman, polaca, ha sido arrestada durante las redadas dirigidas contra los judíos  
extranjeros. Los agentes encargados del arresto han querido dejarme en custodia a mi pequeño  
hermano, de tres años y medio, francés como yo, pero el niño se agarró a su madre, ella estaba  
presa*

---

<sup>164</sup> KLARSFELD, Serge. *Le calendrier des persécutions juives en France*. Apud FORGES, Jean-François, *op. cit.*, p. 93. Las cursivas corresponden al texto de Klarsfeld, el resto es propiedad de Forges.

*del pánico, y en pocas palabras se llevó al niño pensando devolvérmelo algunas horas después. Ahora, hace ya algunas semanas que mi madre ha sido deportada; el niño se encuentra solo en Drancy*

*y yo no tengo noticias suyas.*

*Trabajo, soy francesa, he permanecido en la casa familiar y deseo ardientemente tener a mi hermanito.*

*Le suplico, señor prefecto, que haga algo por ese niño. Es su interés y sería mi único consuelo.*

*Aquí están mis datos:*

*Suzzane Loterman, no. 24 de la calle Victor-Massé, París (9.0), francesa, nacida en París el 28 de abril de 1923, trabajo en el número 58 de la calle La Boétie, Dirección de la Laine, como estenodactilógrafa,*

*y reclamo a mi hermanito:*

*Jean-Clude, francés, nacido en París el 13 de octubre de 1938, ha sido operado recientemente de otitis por el doctor Marteret, residencial Maiesherbes, París (9.0), el niño está actualmente solo en el campo de Drancy.*

*Señor prefecto, es un niño frágil, yo soy su hermana mayor, no tengo a nadie más que a él, soy como su madre y toda mi esperanza es la de tener a ese niño. Tenga piedad de él.*

*A la espera de una respuesta próxima que, confío, será satisfactoria.*

*Tenga usted la amabilidad de aceptar, señor prefecto, mis más respetuosos saludos.<sup>165</sup>*

La policía francesa, en muchas ocasiones, detuvo a madres judías con sus hijos - siendo niños pequeños-, franceses de nacimiento, lo que fue a todas luces un crimen de Estado. La madre de Jean-Claude y Suzzane Loterman fue deportada el 3 de agosto de 1942 por orden del Estado alemán, en la que se especificaba que sólo viajarían adultos. Su hijo se quedaría catorce días en Drancy rodeado de personas desconocidas hasta ser deportado el 17 de agosto del mismo año. Ante esto Forges, se pregunta: “¿Quién se ocupó del pequeño Jean-Claude? [...] ¿En que espantosa miseria hizo el viaje en el vagón de mercancías? ¿Quién le tomó de la mano a la llegada a Auschwitz?... Tres años y medio...”<sup>166</sup> Son bastos los testimonios que narran el sufrimiento de los niños en Drancy, sus desgarradores llantos, sus gritos llenos de angustia, su suciedad y enfermedad resultado de la soledad y el abandono. Sin embargo, lo peor todavía estaba por ocurrir. El 17 de agosto partió un convoy de Drancy hacia Auschwitz en el que viajaron 323 niñas y adolescentes mujeres y 207 niños y adolescentes varones -en él realizó su último viaje el pequeño Jean-Cluade-, del total de 530 ninguno sobrevivió. La tragedia de la familia Loterman no termina aquí. Suzzane -quien luchó por salvar la vida de su hermanito- fue arrestada y deportada el 13 de febrero de 1943, a pesar de su nacionalidad francesa -en la que confiaba su seguridad y protección- hacia Auschwitz. No contamos con más datos de lo que le ocurrió, sólo con la certeza de que no pudo escapar de la más grande de las fábricas de la muerte. La tragedia aquí relatada es apenas una de un tropel que Forges nos

---

<sup>165</sup> *Ibid.*, p. 98.

<sup>166</sup> *Ibid.*, p. 99.

presenta. El lector puede acudir a su obra para conocer con amplitud los acontecimientos de la Shoah tanto en Alemania como en el resto de Europa. La intención de este apartado es mostrar brevemente la forma en que dicho autor ha investigado, los materiales que ha sometido a crítica y la forma en que los presenta a los estudiantes de educación media superior.

Además de las fuentes propias -y tradicionales- de la investigación histórica, nuestro autor acude a otro tipo de *documentos* para acceder al conocimiento de lo sucedido durante la Shoah. Los materiales a los que recurre se caracterizan por transmitir la memoria de los sobrevivientes expresada de forma artística. La palabra y el testimonio de las víctimas es recuperado para comprender otra dimensión del genocidio: el sufrimiento de seres humanos concretos, con biografías, con nombres, con historias. Dicha perspectiva parte de una concepción que no se limita a reducir a estadísticas, censos, documentos, etc., a las y los seres humanos que han experimentado sufrimientos extremos, sino de aprehender sus vivencias.

La primera obra que recupera es la película de Claude Lanzmann titulada *Shoah*.<sup>167</sup> Aquí cabe preguntarnos el porqué de la elección de Forges. Sigamos sus propias palabras:

Entre todos los documentos cinematográficos que podemos conocer, es la película capital de Claude Lanzmann la que se impone absolutamente. *Shoah* es portadora de hechos concretos, precisos, aplastantes de verdad humana. Pero contiene también una fuerza inaudita de emoción, de meditación, incluso de transfiguración, pues las obras mediatrices útiles en pedagogía tienen el proyecto de transformar el espíritu mejorándolo. Las grandes películas muestran siempre la evolución de un personaje que no es al final como era al inicio. Las obras maestras llevan al espectador mismo a evolucionar. Uno no será nunca después de la película como era antes [...] No hay otro ejemplo de un trabajo de historiador y de cineasta de esa amplitud, de esa potencia, de esa complejidad, hecho de esa manera: imágenes y palabras. Es toda la fuerza del cine en su relación con lo real, en su capacidad incomparable para hacer sentir la historia a través del presente.<sup>168</sup>

Quien vea *Shoah* podrá confirmar sin duda las valoraciones de Forges. Uno no sólo tiene la sensación de que no puede seguir siendo el mismo, también aprehende ciertos conocimientos que apelan a la sensibilidad, a la compasión y a la inteligencia. El filme de Lanzmann nos representa las atrocidades cometidas durante el genocidio sin el uso de imágenes de archivo, es decir, no nos muestra cadáveres ni nos expone el ejercicio real de la violencia en los planos de secuencia, sin embargo, nos expresa el sufrimiento y la muerte de las víctimas con una fuerza que es imposible olvidar.

---

<sup>167</sup> El guión de la película fue posteriormente editado como libro, el cual cuenta con un prefacio de Simone de Beauvoir. Afortunadamente contamos con traducción castellana.

<sup>168</sup> FORGES, Jean-François, p. 147.

En *Shoah*, mediante la memoria de los sobrevivientes, podemos captar el carácter asesino de las cámaras de gas, podemos ver las experiencias de sufrimiento humano. En otro tipo de documentos, en las clásicas fuentes de la historiografía, las experiencias humanas son borradas, no son accesibles para el lector. Por ello, lo que Lanzmann hace es investigar el presente de los crímenes nazis, los efectos que concretó en los sobrevivientes y en los testigos. No se limita a narrar hechos acaecidos en el pasado, sino de captarlos en la actualidad. Valiéndose de una descripción realista del horror abre la posibilidad de erigir humanidad. A través de los testimonios de las víctimas, Lanzmann intenta darnos cuenta de cómo ocurrieron los hechos, de la forma en que los vivieron los sobrevivientes, de los detalles de la vida dentro de los campos de la muerte. Las descripciones son tan detalladas y profundas que varios espectadores han tenido la impresión de haber visto imágenes de violencia y de cadáveres, de haber escuchado gritos desoladores, todo lo cual no es expuesto en la cinta. Lo que el director francés logra es que en la memoria de los espectadores se cifren de manera explícita los hechos que narra de forma implícita. Las palabras que expresan los supervivientes y otros testigos se inscriben, durante las casi diez horas que dura la película, a lo largo de los sitios donde ocurrió el genocidio. Varios sobrevivientes señalan los lugares donde atestiguaron las matanzas, las golpizas, las humillaciones, etc., y repasan los momentos de pérdida de humanidad y de dignidad, así como los de resistencia. Las víctimas no requieren de nada ni de nadie para recordar, las atrocidades que vivieron y presenciaron son inolvidables, están fraguadas en su memoria, empero, atraer los recuerdos al sitio donde acaecieron los hechos permite a los sobrevivientes recuperar sus experiencias y dejarnos ver el presente de los crímenes nazis, no sin perturbar su espíritu y nuestra conciencia:

Se pueden agregar los documentos relativos a la técnica del exterminio. Se puede realizar un abordaje "científico" de la Shoah. Pero no se estará nunca al mismo nivel de conocimientos arraigados en la conciencia profunda. Hay una parte de humanidad que la película de Lanzmann fabrica con paisajes, trenes, vestigios, pero sobre todo rostros y palabras de seres humanos, es la única que los proporciona, particularmente en un proceso pedagógico. Ésta hace surgir el pasado en el presente de las víctimas, de los criminales, de los cómplices, de los testigos, pero también en nuestro propio presente.<sup>169</sup>

Forges deduce, de sus propios objetivos pedagógicos, una interrogante fundamental que implica la relación que guardan los conocimientos históricos o científicos con las experiencias de la condición humana. Como profesor de educación media superior se

---

<sup>169</sup> *Ibid.*, p. 164.

preocupa porque los estudiantes aprendan a sentir compasión, porque el sufrimiento de la humanidad forme parte de sus conciencias y de sus memorias. Para lograr lo anterior recurre a la proyección de *Shoah*. Tanto el conocimiento científico, histórico, como el conocimiento estético, están presentes en la formación de los jóvenes que tienen la fortuna de contar con un maestro como él, que intenta que las personas no se acostumbren a la violencia ni se vuelvan indiferentes a ella -tal como ocurre hoy día en buena parte del mundo, salvo algunas excepciones- ya que desde su concepción: “Toda pedagogía humanista tiene la ambición de hacer lo posible para que esas excepciones sean menos raras.”<sup>170</sup>

Para Forges, junto a la obra de Lanzmann, habría que recuperar el conjunto de textos de Primo Levi para acercar a los jóvenes al conocimiento de lo ocurrido en los campos de la muerte. Su lectura y comprensión, según nuestro autor, alcanzarían para sostener un proyecto pedagógico de profunda reflexión para la juventud. La verdad sobre lo acaecido durante la Shoah es expresada por el lenguaje de Primo Levi de una forma sencilla, accesible, donde mediante el uso de la razón nos transmite el carácter irracional de los crímenes cometidos por el Estado nazi, donde podemos descubrir que las vejaciones físicas ocultan las vejaciones morales hacia las víctimas. Una de las razones por las cuales es menester rescatar la escritura de Levi es la siguiente:

El objetivo de esta escritura es el de transmitir para siempre el recuerdo de aquellos que han sido devorados y que, sin el escritor, estarían muertos para siempre. Él no puede hablar de todos. No puede nombrarlos a todos, salvarlos a todos del naufragio total. Es sin duda una de las razones de su desesperación. Los retratos de los niños de Primo Levi son inolvidables. La pequeña Emilia, el pequeño Hurbinek, ambos, niños de tres años, vivirán para siempre en sus libros y en la memoria de los hombres gracias a él. La mejor manera de evocar a Primo Levi, la que él habría aprobado, estoy seguro de ello, no es hablar de él mismo, sino de los personajes por los que él ha escrito.<sup>171</sup>

La historia de Hurbinek es uno de los episodios más dramáticos de Auschwitz después de la liberación de los prisioneros. El ejército soviético, tras provocar la huida de los nazis a finales de enero de 1945, se encargó del cuidado de las víctimas. A un mes de cuidados, Primo Levi y otros sobrevivientes compartían habitación con un niño:

*Hurbinek no era nada, era un hijo de la muerte, un hijo de Auschwitz. No parecía tener más de tres años, nadie sabía nada de él, no sabía hablar y no tenía nombre: ese nombre curioso de Hurbinek le venía de nosotros, probablemente de una de las mujeres que había traducido así uno de los sonidos inarticulados que el niño emitía a veces. Estaba paralizado a partir de los riñones y tenía las piernas atrofiadas, flacas como flautas; pero sus ojos, perdidos en una cara triangular y demacrada, centelleaban, terriblemente vivos, suplicantes, afirmativos, llenos de la voluntad de quebrantar sus cadenas, de romper las barreras mortales de su mutismo. La palabra que le faltaba, que nadie se*

---

<sup>170</sup> *Ibid.*, p. 194.

<sup>171</sup> *Ibid.*, p. 204.

*había preocupado por enseñarle, la necesidad de la palabra brotaba en su mirada con una fuerza explosiva: una mirada a la vez salvaje y humana, una mirada adulta que juzgaba, que nadie entre nosotros lograba sostener, tan cargado estaba él de fuerza y de dolor [...] Nadie, salvo Henek, mi vecino de cama, un joven húngaro de quince años, robusto y floreciente. Henek pasaba sus días al lado de la cama de Hurbinek. Él era más maternal que paternal: y sin duda, si nuestra cohabitación precaria se hubiese prolongado más allá de un mes, Hurbinek, gracias a Henek, habría aprendido a hablar [...] Al cabo de una semana, Henek anunció seriamente pero sin la sombra de una presunción que Hurbinek “decía una palabra.” ¿Qué palabra? Lo ignoraba, una palabra difícil, no era húngaro: algo así como “mass-klo”, “matisklo” [...] Los días siguientes lo escuchábamos todos, en silencio, ansiosos de comprender, y había entre nosotros representantes de todas las lenguas de Europa, pero la palabra de Hurbinek permaneció secreta [...] Hurbinek, que tenía tres años, que había quizás nacido en Auschwitz y no había nunca visto un árbol; Hurbinek, que había combatido como un hombre, hasta el último suspiro, para entrar en el mundo de los hombres del que una potencia bestial lo había excluido, Hurbinek, el sin-nombre, cuyo minúsculo antebrazo llevaba el tatuaje de Auschwitz; Hurbinek murió en los primeros días del mes de marzo de 1945, libre pero no rescatado. No queda nada de él: él da testimonio a través de mis palabras.<sup>172</sup>*

El episodio anterior ha sido analizado por estudiosos de diversas disciplinas, entre ellos el pedagogo francés Philippe Meirieu. Forges recupera algunas de sus ideas para dar una lectura pedagógica al fatídico destino de Hurbinek. Para nuestro autor, la situación que se ha citado es sin duda educativa, de una radicalidad pocas veces vista. Henek, un adolescente sin aparente vocación de educador, se hace cargo de un niño próximo a la muerte, él lo sabe y no sólo intenta que sus últimos días sean más reconfortantes, si acaso eso fuera posible, sino que intenta enseñarle a hablar, a ser portador de palabras. El reconocimiento de la humanidad de Hurbinek es lo que Henek nos enseña, no se dirige a él como a alguien que va a morir o como a un niño, sino como a un adulto, con la seriedad de quien identifica como sujeto a quien tiene enfrente. Lo que el adolescente nos muestra es una actitud de reconocimiento, de acogimiento del otro mediante la palabra que el niño no comprende, pero a la cual responde. Es cierto que no podemos comprender lo que Hurbinek intentaba decir, sin embargo, esta es una de las grandes enseñanzas que debe aprender la pedagogía: aceptar el hecho de no poder comprender la respuesta del otro. No se trata de dictar una respuesta, sino de hacerla crecer, educar para que la palabra nazca libre aunque no podamos comprenderla. La educación pretende hacer un espacio en el cual el sujeto sea libre, en el que no deba actuar según lo previsto o programado, en el que su palabra sea errante e inesperada. Lo anterior se convierte en una posibilidad para formar una memoria que impida que el horror se repita, que logre el objetivo pedagógico de que los seres humanos tengan confianza en el mundo.

---

<sup>172</sup> LEVI, Primo. *La trêve*. Apud. FORGES, Jean-François, *op. cit.*, p. 206. Afortunadamente contamos con traducción al castellano: *La tregua*.

Para Primo Levi, los males que impuso el nazismo son irreparables, la vida no puede ser la misma después de tales humillaciones y de la violencia padecida. Forges propone a las y los profesores aprender y enseñar a la juventud que:

si el mal es irreparable, si la confianza perdida de los hombres y de los niños en el mundo no volverá nunca, sin un fabuloso trabajo sobrehumano de justicia y de reparación, entonces, lejos de hundirse en la desesperación, uno pondrá todos sus esfuerzos en guardarse obstinadamente del más pequeño acto de humillación que pudiese colocarnos en el comienzo del largo camino que conduce inexorablemente a Auschwitz.<sup>173</sup>

La lectura del autor de *Si esto es un hombre*<sup>174</sup> apela a nuestra reflexión ética y nos invita a conducir nuestras acciones demostrando humanidad, nos enseña a no humillar, a no tender el puente que conduce hacia Auschwitz. Nos señala que podemos aprender a trocar el odio y el resentimiento por una cultura que impida la construcción de nuevos campos de exterminio. La poesía es parte de esa cultura a la que nos invita Primo Levi. Forges nos dice que cuando un alumno pregunta por qué es importante leer poesía, podemos responderle narrando el pasaje en que Levi le enseña italiano a su compañero Pikolo recitando los versos de Dante. Al tratar de recordarlos revuelve sus ideas y las palabras, se esfuerza por dar con el poema, cuando por fin lo logra se da cuenta de que por un momento pudo olvidar dónde estaba, dando una forma distinta a la situación en la que se encontraba, escapando al horror y a la locura, salvándose de naufragar.

La obra de Primo Levi es una de las más fructíferas vías para acercarnos a la memoria de la Shoah, a la reflexión sobre la historia y los sufrimientos de la humanidad, así como para encontrar en la poesía una posibilidad de nacimiento de la palabra, una que haga nacer un mundo sin genocidios.

Para Forges, las instituciones escolares deberían incluir en su currícula el estudio de las obras de Primo Levi y Claude Lanzmann. En ellas podemos comprender no sólo el pasado de la Shoah, sino el presente de los campos de exterminio, pero también podemos aprender de las resistencias que llevaron a cabo quienes lucharon a cada momento para sobrevivir en el infierno. Las condiciones en que vivimos actualmente eran muy parecidas a las que permitieron el desarrollo de los crímenes nazis. Por ello educar contra Auschwitz es formar la memoria, es luchar contra el fascismo. Para nuestro autor, cuando hablamos de educar contra Auschwitz:

---

<sup>173</sup> FORGES, Jean-François, *op. cit.*, p. 212.

<sup>174</sup> LEVI, Primo. *Si esto es un hombre*.

Se trata de combatir. Las obras de Claude Lanzmann y de Primo Levi son las más poderosas armas del arte y de la inteligencia contra la negación, la canalización, la edulcoración, la futilidad, el tiempo que pasa. Y son precisamente las obras del cineasta y del escritor, presentes, con su tema, en la historia del arte universal, las que hacen su camino, lentamente, profundamente, en muchos espíritus.<sup>175</sup>

Para Forges, la historia y la memoria y la investigación crítica y el arte, son las armas para formar a las y los estudiantes capaces de fundar una sociedad donde los campos de la muerte no puedan reaparecer nunca más.

Hasta ahora hemos sintetizado y, de alguna manera, interpretado los pensamientos y análisis de cuatro autores que abordan la Shoah desde una perspectiva pedagógica. Al leer con atención podemos encontrar algunos puntos en los que coinciden, son estos los que nos servirán de guía para trazar el horizonte de la propuesta que hemos dado en llamar formación poética de la memoria. En el siguiente capítulo rescataremos expresamente las ideas que nos sirven de fundamento, poniéndolas en diálogo, enfrentándolas y criticándolas con otras que he desarrollado de manera independiente a los autores aquí expuestos.

---

<sup>175</sup> FORGES, Jean-François, *op. cit.*, p. 249.

### **CAPÍTULO 3. FORMACIÓN POÉTICA DE LA MEMORIA**

En el capítulo anterior sintetizamos los análisis y reflexiones que Fernando Bárcena, Joan-Carles Mèlich, Raffaele Mantegazza y Jean-François Forges, han realizado en torno a la educación y los campos de exterminio. Desde nuestra lectura, el problema fundamental que atraviesa los esfuerzos de los cuatro autores es la pregunta por la formación de la subjetividad después del horror vivido en los campos de la muerte, cuya síntesis es Auschwitz. Como hemos visto, cada uno de ellos transita por caminos distintos, que se cruzan en algunos momentos, permitiendo que podamos hilar algunas ideas para trazar las primeras líneas de una noción de la educación entendida como formación poética de la memoria.

Los cuatro autores que hemos reseñado en el segundo capítulo tienen como preocupación un horizonte histórico en el que los crímenes perpetrados por el Estado nazi puedan ocupar el futuro más cercano. Todos ellos identifican en el presente la existencia de las condiciones que hicieron posible la concepción y la ejecución de la Shoah. Ya en el primer capítulo hemos descrito algunas de ellas: el ejercicio de la razón instrumental, la ausencia de ética, la producción industrial, la burocracia y el individualismo. Después de Auschwitz -y siguiendo los análisis descritos en el capítulo que nos precede- habrá que sumar algunas condiciones que potencian el regreso de la barbarie extrema: una sociedad amnésica -que pretende olvidar a las víctimas-, un conjunto de dispositivos de control desplegados sobre el cuerpo, el tiempo, el espacio, los objetos, los rituales de iniciación y el lenguaje -así como su exportación a todos los rincones del mundo-, y la transformación del Estado tradicional en Estado de excepción. Dentro de este contexto la pregunta por la formación demanda una respuesta radicalmente profunda y distinta a las ensayadas en la Modernidad. Nuestros autores coinciden, con mayor o menor énfasis, en que la formación de la subjetividad debe darse a partir del contacto con la memoria de los sobrevivientes, logrando tender un puente ético que nos acerque al sufrimiento de las víctimas, para con ello plantearnos una participación política que desmonte el poder totalitario a través de la resistencia, de la construcción de contradispositivos que permitan la aparición pública de mujeres y hombres con discursos y prácticas que transformen de fondo a la sociedad y a la cultura en que ésta se basa. Cabe aclarar que el presente trabajo no ofrece una respuesta definitiva al problema, lo que el lector encontrará en las páginas siguientes es un intento por señalar las vías, las posibilidades, de pensar la educación de una forma distinta, una

entendida como formación poética de la memoria. Nuestro intento no pretende regir, normar u ordenar los discursos<sup>176</sup> que reflexionan sobre la educación, ni agotar o reducir a ésta a una sola definición. Sin embargo, es menester señalar que identificamos dos principios que, desde nuestra perspectiva, fundamentan cualquier tipo de práctica educativa: la libertad<sup>177</sup> y el diálogo<sup>178</sup>. Mientras que para Mantegazza cualquier proceso mediante el cual la conciencia del sujeto es formada o deformada puede entenderse como educación -y por ello mismo llegar a expresar que desde el ejercicio nazi del poder se educó a las víctimas para instalarlas en un dinámica de autodestrucción o de indiferencia- para nuestra concepción la educación sólo puede darse en un espacio de libertad y de diálogo abierto a la pluralidad. Los procesos en los que se moldea la conducta y mediante los cuales se transmite información de manera unidireccional con un fin de dominio no pueden ser definidos como educación, sino como instrucción, capacitación, domesticación o adiestramiento. La educación debe contribuir en la construcción de la libertad de los individuos y de los pueblos, no puede ser un mecanismo del poder, ni de reducción de la diversidad, mucho menos un instrumento de exterminio. La educación no puede utilizar la violencia como vehículo, son la palabra y el diálogo las únicas veredas por las que se expresa.

En lo que coinciden Bárcena, Mèlich, Mantegazza y Forges es en la necesidad de leer los testimonios de los sobrevivientes, de formar nuestra memoria a través de sus textos. Escuchar sus palabras, a través del lenguaje poético que han elegido, es acercarnos a su sufrimiento y al de millones de seres humanos que no pudieron sobrevivir para contar su historia. Es cierto que la comprensión total de lo ocurrido en la Shoah es imposible. Ni siquiera por medio de nuestra imaginación podríamos acercarnos a lo que experimentaron quienes perecieron en las cámaras de gas, ni de quienes sucumbieron bajo las torturas y experimentos nazis o de quienes perdieron el lenguaje y fueron consumidos por la inanición, el cansancio y el frío. No podemos imaginar la desesperación de las familias que fueron separadas para nunca volver a encontrarse, ni el horror y la angustia que invadían los sueños de los prisioneros de los campos. No podemos entender el desamparo de las niñas y niños que fueron asesinados con el tiro de gracia o en fusilamientos, ni de los que murieron en los trenes que los llevarían a Auschwitz. Es imposible comprender el infierno que el

---

<sup>176</sup> Cfr. FOUCAULT, Michel. *El orden del discurso*.

<sup>177</sup> Cfr. FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*.

<sup>178</sup> Cfr. FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*.

Estado nazi fundó para un pueblo entero, para los disidentes y para los diferentes. Intentar comprender, en este caso, es una condena al fracaso. No podemos explicar la locura nazi ni los sufrimientos de millones de seres humanos. Sin embargo, sí podemos dolernos del sufrimiento de las víctimas, acercarnos a sus terribles experiencias, para saber que los crímenes contra la humanidad no deben repetirse en ningún calendario ni en ninguna geografía. El lenguaje racional, y en este caso nos referimos a la investigación científica crítica, puede responder al cómo de los hechos que configuraron la Shoah, pero es incapaz -por lo menos en este momento- de dar una respuesta al por qué. El lenguaje poético, único vehículo reconocido por los sobrevivientes para darnos cuenta de su vida en Auschwitz, puede asirnos a sus trágicas experiencias, a sus vivencias, formando nuestra subjetividad a través de imaginar -con sus respectivas limitaciones- lo que se conserva en sus memorias. Es cierto que a través del lenguaje poético, artístico, tampoco podemos responder al por qué de la Shoah, pero sí podemos responder por qué debemos luchar para detener el exterminio de seres humanos, es decir, por qué debemos esforzarnos por formar una subjetividad que no permita que los campos de la muerte se repitan. El fundamento de nuestra respuesta es de orden ético, no de carácter contractual, ni económico. Todo ser humano tiene derecho a ocupar un lugar en el mundo, de aparecer en el espacio público con sus palabras y acciones, de formar parte de una comunidad que lo acoja, que lo cuide, que preserve un sitio de libertad para construir sus utopías. Nadie debe ser exterminado ni sometido. La memoria de los sobrevivientes nos convoca a formar una subjetividad y un mundo libre del poder totalitario. El sufrimiento de las víctimas nos hace voltear la mirada hacia la justicia. Nos piden que tanto dolor y tanta muerte no sean en vano, que no sean un pretexto para tomar venganza, sino para evitar que el infierno habite la Tierra. La memoria de las víctimas, sus testimonios, sus poemas, sus novelas, sus dibujos, su música, son los faros que iluminan la noche oscura en que ha naufragado la humanidad. En sus expresiones poéticas podemos encontrar claves para salvarnos de una recaída en la barbarie capaz de amenazar la continuidad de la vida en este planeta. Para ello será necesario romper con la lógica que ha conducido a la humanidad a concretar prácticas de exterminio como la Shoah, abrir la posibilidad de un mundo libre del poder genocida, formar en el presente las subjetividades y las correspondientes condiciones sociales que disloquen una historia erigida sobre millones de muertos y aprender a ser capaces de construir un futuro distinto. La formación poética de la memoria no puede reproducir saberes, contenidos y métodos puestos en marcha por el nazismo o por la escuela moderna capitalista. Hace más de un

siglo, sin que ocurriera una conflagración mundial y sin que la maquinaria asesina desarrollara la eficacia y la sofisticación de la aniquilación en serie, Nietzsche ya nos proponía y advertía que:

“Reflexionando sobre esa vida futura tenéis mucho que inventar e imaginar; pero no preguntéis a la Historia que os muestre el `cómo y el por qué´. Por el contrario, si os adentráis en la vida e Historia de los grandes hombres, aprenderéis de ella que el supremo imperativo es alcanzar la madurez y huir de esa impuesta educación paralizante de nuestro tiempo, que precisamente concibe su utilidad en impedirle alcanzar dicha madurez con el fin de dominar y explotar a los inmaduros [...] Con un centenar de hombres educados de manera no moderna, es decir, maduros y habituados a lo heroico, toda la ruidosa pseudoformación de este tiempo podría quedar reducida en la actualidad a un eterno silencio.”<sup>179</sup>

Si bien es cierto que Nietzsche parece ser muy positivo, e incluso ingenuo, al pensar que sólo cien hombres formados de manera no moderna podrían sepultar un sistema educativo que reduce las potencias de los seres humanos, también es cierto, y este es el punto verdaderamente importante, que es imprescindible inventar e imaginar una alternativa que rompa con la lógica en la que está fundamentada la Modernidad. Tal acción necesariamente es heroica, puesto que debe romper con un sistema que ha desarrollado los mecanismos para la autoaniquilación de los seres humanos, tal como nos lo ha dejado claro Mantegazza. Habrá que señalar en favor de Nietzsche que el panorama histórico que tenía frente a sus ojos no estaba poblado por dos guerras mundiales ni por la organización racional moderna de un exterminio dirigido hacia un pueblo. Romper con la historia y los fundamentos de la imagen moderna del mundo no es tarea fácil, es ir a contracorriente de sí mismo, de la propia identidad, de la dirección en que gira el mundo. Para el autor alemán, la humanidad tiene la dificultad de estar formada en una cultura decadente que obstaculiza pensar de un modo distinto, por lo que debe formarse contra ella si es que quiere ser capaz de parir un mundo nuevo. Lo anterior equivale a formarse contra sí mismo, contra la propia cultura, contra el concepto que sostiene un mundo que ha cimentado las cámaras de gas, los campos de exterminio, el *Lager*: “Él es producto de un concepto del mundo llevado a sus últimas consecuencias con una coherencia rigurosa: mientras el concepto subsista las consecuencias nos amenazan.”<sup>180</sup>

---

<sup>179</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida: II Intempestiva*. p. 95.

<sup>180</sup> LEVI, Primo. *op. cit.*, p. 10. En sus testimonios y relatos, Primo Levi conserva el vocablo alemán *Lager*, que podemos traducir como campo, en referencia a los campos de exterminio.

Formar poéticamente la memoria es formar una subjetividad capaz de romper y reinventar la lógica de nuestro tiempo, una lógica basada en la razón instrumental, la burocracia, la macroproducción industrial, el individualismo y la ausencia de ética. La instrucción, la capacitación, el adiestramiento, la domesticación, el entrenamiento, es decir, todas las prácticas que moldean la conducta y deforman la conciencia de los sujetos con la finalidad de tejer redes de poder sobre ellos, no pueden ser consideradas, desde nuestra perspectiva, como educación. Ésta debe formar al sujeto en resistencia y contraposición a los dispositivos por los cuales se ha implementado la autodestrucción de los individuos y de los pueblos. Debe ser capaz de hacer pensar a los seres humanos de una forma distinta, una en que su objetivo no sea el exterminio del otro, sino la preservación y el enaltecimiento de la vida con su inexorable diversidad.

Seguir el camino que nos ha conducido hacia Auschwitz es un suicidio. Continuar cimentando una cultura que descansa sobre millones de muertos es una locura que debemos curar. Imre Kertész, sobreviviente de los campos de exterminio y a la postre premio Nobel de literatura, nos narra, en un pasaje autobiográfico, el destino del director del colegio en que asistió durante su infancia:

Más tarde me enteré de que el dire se convirtió en humo en uno de los crematorios del campo de exterminio, y si debo percibir el hecho como la última confirmación, por así decirlo, esto sigue siendo probablemente el fruto de la educación que me dio, de la *cultura* en que él creía y para la cual me preparó pedagógicamente, dije a mi mujer.<sup>181</sup>

En los sobrevivientes de los campos de exterminio encontramos la necesidad de recordar, de dar testimonio de su experiencia, de transmitir su memoria. Escribir sobre Auschwitz significa intentar comprender el pasado, es decir, formar la memoria del horror nazi. Son varios los sobrevivientes que han fraguado sus testimonios a través de la literatura, de la poética, del arte. Éstas son las veredas por las que han podido expresar lo que el lenguaje común no permite. La experiencia de los campos de exterminio no puede transmitirse por medio del lenguaje habitual y corriente. Para intentar reducir la brecha entre la experiencia y la narración es necesario recurrir a la imaginación. En este punto es menester trazar los primeros contornos de nuestra concepción de formación poética de la memoria.

---

<sup>181</sup> KERTÉSZ, Imre. *Kaddish por el hijo no nacido*. p. 133.

### 3.1 Poética: hacer del mundo una obra de arte

Uno de los autores que nos brinda elementos para acortar la brecha hacia la formulación de una concepción de la educación como formación poética de la memoria es Fernando Bárcena. En su obra *El delirio de las palabras* nos invita a pensar en una poética del comienzo. Si bien el texto no gira expresamente en torno a los campos de exterminio nazis, nos permite vislumbrar una noción de poética que nos servirá para trazar los contornos de nuestra propuesta.

Para nuestro autor todo comienzo nos conduce a esperar lo imposible. Los actos inauguran acontecimientos que no pueden ser previstos, sus consecuencias son las propias de la palabra creadora. No sabemos cómo se desplegarán, qué formas adquirirán, por ello podemos esperar lo inesperado, lo inédito, lo inconcluso. Lo poético entra en escena, como un delirio de la palabra, cargado de silencio. Es el espacio o el momento en que se inaugura un nuevo lenguaje, una lengua que pone nombre a lo acontecido. El tiempo en que ello ocurre es el del inicio, su ritmo es el de lo creativo. La palabra poética lleva a los conceptos más allá de sus límites, los estira y los contrae, los exprime y los sacude, para hacer surgir de ellos nuevos significados, siempre abiertos y en movimiento como la realidad:

La palabra delirante es la palabra extranjera, que custodia un sentido nuevo, dentro de la lengua que nos es excesivamente familiar. La palabra delirante es la palabra nueva que busca nombrar la experiencia ya realizada buscando nuevos sentidos que sean capaces de abrir poéticamente la escala de lo real, en vez de quedarse en la recreación de significados como si el mundo estuviera ya definitivamente interpretado [...] Es delirio sano porque no niega la vida sino que la afirma en todas sus contradicciones y porque en esa apertura el sujeto piensa no ya sobre el mundo, pretendiendo encerrar sus sentidos en esquemas conceptuales firmes y rígidos, sino a partir de su relación de experiencia con él.<sup>182</sup>

Este nuevo nombrar el mundo, “en todas sus contradicciones”, es lo que los sobrevivientes de los campos de exterminio hacen en sus relatos. Dan cuenta de una realidad desgarradoramente inédita, de su experiencia en un mundo que parece ajeno al que habitaban poco tiempo atrás, antes de la catástrofe. Los conceptos que tenían, incluso los más ilustrados,<sup>183</sup> se quedaron mudos al momento de intentar dar cuenta de su experiencia, de lo vivido, de lo que sus ojos, oídos, narices, bocas y pieles habían percibido.

---

<sup>182</sup> BÁRCENA, Fernando. *El delirio de las palabras*. p. 18.

<sup>183</sup> Uno de los sobrevivientes que reniega sobre la formación universitaria que recibió como filósofo es Jean Améry. En uno de sus escritos autobiográficos hace un recuento sobre la educación que recibió mostrándola como inútil para poder enfrentar la realidad que estaba padeciendo junto a millones de seres humanos. Cfr. AMÉRY, Jean. *Años de andanzas nada magistrales*.

Su lengua quedó muda, su pensamiento guardó silencio. Fue necesario, y todavía lo es después de setenta años, un lenguaje que nos permita comprender más de cerca lo acontecido. Ya hemos dicho que por ahora eso parece imposible, y hay quienes piensan que éticamente dicha labor es irrealizable, empero el esfuerzo por descarrilar la maquinaria que conduce hacia el infierno nos exige un lenguaje que pueda afirmar la palabra “¡No!” frente a la barbarie. La palabra poética es aquella que articula pensamientos y acciones que desbaratan los conceptos petrificados que no marchan al ritmo de la realidad, de los acontecimientos. Las experiencias de los sobrevivientes de la Shoah son indecibles por medio de conceptos, sólo la expresión poética les permite dar cuenta de ellas. Vivencias como las narradas por Primo Levi, Imre Kertész, Jean Améry, Paul Celan, Robert Antelme, entre otros, se encuentran fuera del cobijo de las palabras, por eso fue imprescindible un lenguaje que permitiera su transmisión, que abriera la puerta a sus testimonios. Nombrar lo indecible, acercar su sentido al resto de la humanidad, es llevar a cabo un acto poético, moldear el lenguaje, inventarlo, hacerlo nacer de nuevo entre lo atroz.

Para Fernando Bárcena, el nacimiento es la metáfora de la poética, el antecedente imprescindible para el desdoblamiento del deseo erótico. Las coordenadas en que se desarrolla su concepción parecen ubicarla en un ámbito positivo, como él dice, delirante. El horizonte del presente trabajo, en el que identificamos el surgimiento de un nuevo lenguaje, es el de la catástrofe y la barbarie. No es nuestra intención negar que la palabra poética navegue sobre aguas claras, limpias, bellas y llenas de amor, empero, el problema que nos planteamos ahora es el del surgimiento -literalmente de entre las cenizas- de la vida, la creatividad y lo inédito. La experiencia que no se puede narrar, pero a la cuál nos acercan los sobrevivientes de los campos de exterminio, es la de quienes encontraron la muerte y la pérdida del lenguaje en las cámaras de gas o en el frío, el hambre, las enfermedades y las torturas que eran ley entre los barracones y las alambradas. Las palabras no pueden dar cuenta cabal de tales experiencias puesto que nadie regresa de la muerte, y mucho menos de la provocada en Auschwitz. El lenguaje que las víctimas de la Shoah han creado da cuenta, aunque no sabemos hasta qué punto, de la experiencia personal de quienes testimonian, pero no alcanza, por sí mismo, a explicar ni la totalidad de la experiencia de cada uno de ellos, ni de lo acontecido en términos históricos. En este punto parecería que hemos encontrado una muralla infranqueable, pero no es así. Las palabras de los sobrevivientes resuenan en el lector y en el escucha a través de la imaginación. Es mediante ella que podemos acercarnos más a lo acontecido, yendo más allá del significado

de las palabras que leemos o escuchamos. Las imágenes que construimos en nuestras mentes, gracias a la narración, a la palabra poética, catapultan nuestro entendimiento de lo ocurrido en Auschwitz. Durante y después de la lectura o la escucha uno tiene un sentimiento de horror, de demolición y tragedia que es casi imposible expresar con el lenguaje que contamos. La imaginación, la creatividad, se convierten en el lenguaje por el cuál rozamos la experiencia de quienes perecieron y de quienes milagrosamente sobrevivieron para narrarnos uno de los momentos más desenfrenados de la inhumanidad. El lenguaje creado por las víctimas y el que hacemos nacer mediante la imaginación nos arroja más allá de los conceptos que conocemos, rompe nuestra concepción del mundo y de lo que es un ser humano. No podemos ser los mismos después de tal odisea, nuestra identidad se resquebraja y nos volvemos otros, hacemos nacer una nueva subjetividad. Somos formados, educados, de un modo inesperado, que no preveíamos, que no sospechábamos. Es mediante la palabra poética y la imaginación que comprendemos lo ocurrido en la realidad, no sin salir seriamente lastimados. La formación de la subjetividad y la educación ya no son como en los cuentos que nos habían contando, ahora recorren ese puente tendido hacia el otro, en el que mirar hacia el frente es atestiguar el sufrimiento y la crueldad. No queremos decir que toda práctica educativa, incluyendo la formación poética de la memoria, sólo pueda ser posible mediante las imágenes del horror, empero, el acercamiento al acontecimiento que ahora nos ocupa, muchas veces no deja otro camino. El reconocimiento de la realidad, su conocimiento profundo, nos obliga a sumergirnos en los momentos más oscuros de lo que ha hecho y puede hacer la humanidad. Después de mirar la catástrofe, con la ayuda de los ojos de los sobrevivientes, podemos aspirar a que la educación forme seres humanos capaces de, con sus palabras y acciones, iniciar algo nuevo en un mundo que les precedió y cuya lógica no ha dejado de existir. Hacer nacer un nuevo mundo, una nueva humanidad, es la cuestión de mayor actualidad:

Nacer es *llegar*. Pero lo que propiamente nace con el nacimiento es nuestro cuerpo. Nacemos como cuerpo y siendo un cuerpo. A ese primer nacimiento tendrá que añadirse después, no sin un cierto dolor pero también con naturalidad, nuestro nacimiento desde las palabras, desde la posibilidad de nombrar y decir el mundo y lo que en él nos pasa. No nace la infancia, sino que ésta es la que anuncia la palabra que todavía no es y sin embargo será [...] Toda llegada, que implica un proceso, unas expectativas, deseos, incertidumbre y miedo, supone también la exigencia de un aprendizaje. Un aprender de nuevo, un *aprender lo nuevo*.<sup>184</sup>

---

<sup>184</sup> BÁRCENA, Fernando. *op. cit.* p. 35-36.

El hecho de que a pesar de la muerte sigan naciendo seres humanos significa que la potencia creativa aún está presente en el mundo, es decir, que las posibilidades de formar mundos alternativos frente al unívoco estruendo de la modernidad capitalista continúan vigentes y se manifiestan en un arcoíris de resistencias. Hacer experiencia de los acontecimientos que venimos analizando es ver con nuevos ojos los hechos que la historiografía positivista había pretendido petrificar, es inaugurar un discurso sobre la realidad con nuevos significados, nuevos conceptos, pero también con nuevos dolores. La forma de enunciar el pasado y de balbucear el futuro ya no son las mismas después de reconocernos en las experiencias que atravesaron la solución final. La conciencia de ello trastoca nuestros supuestos, los quiebra, los reduce al absurdo, por lo que es menester forjar una subjetividad a contracorriente de la lógica dominante, tener una actitud poética capaz de transformarnos a nosotros mismos y a nuestras acciones para modelar el mundo en una obra de arte, una basada en la verdad, la justicia y la dignidad.

La poética puede ser entendida como creación y novedad, tal como su origen griego lo señala. No está de más decir que su carácter inédito se da en el despliegue de un nuevo lenguaje, pero en la concepción que esbozamos en el presente texto intentamos ir un poco más allá. Cuando hablamos de poética nos referimos a una actitud ante la vida, a una forma de concebir el mundo y de habitarlo, es decir, intentamos dibujar una subjetividad formada en un lenguaje que pronuncia lo indecible de la experiencia para abrir el camino a una concepción distinta de los significados -y de sus representaciones- capaz de subvertir la lógica en que nuestro lenguaje ha sido construido históricamente. Aquí hablamos de un sentido distinto que puede habitar los vocablos existentes y generar nuevos, que apunta a dar vida a concepciones que impidan que lo ocurrido en los campos de exterminio se repita. Intentamos señalar la necesidad de palabras que se transformen en acciones, que se materialicen en formas no previstas e impredecibles, que den pie a los acontecimientos que sepulsen las lógicas del horror. Pensar de este modo la poética es entenderla como el espacio y la fuente en que el lenguaje es empleado de una manera libre y desapegada de la autoridad de la cultura que nos ha conducido al siglo más violento que la humanidad ha podido atestiguar. Para ello es imprescindible la imaginación, la capacidad artística que permite acercarnos a la experiencia del otro, que nos deja ir más allá de lo que encierra nuestra propia experiencia.

En este caso, la experiencia a la que nos referimos, y a la que sólo podemos acercarnos por medio de la imaginación, es la del sufrimiento de las víctimas que testifican.

Comprender cabalmente lo que vivieron es imposible, pero podemos hacernos una idea a través de sus palabras. Primo Levi nos muestra la tensión entre lo que experimentaron él y sus compañeros de barraca y las posibilidades que tiene nuestro lenguaje de describir la realidad que padecían en el Lager:

Del mismo modo que nuestra hambre no es la sensación de quien ha perdido una comida, así nuestro modo de tener frío exigiría un nombre particular. Decimos <<hambre>>, decimos <<cansancio>>, <<miedo>> y <<dolor>>, decimos <<invierno>>, y son otras cosas. Son palabras libres, creadas y empleadas por hombres libres que vivían, gozando y sufriendo, en sus casas. Si el Lager hubiera durado más, un nuevo lenguaje áspero habría nacido; y se siente necesidad de él para explicar lo que es trabajar todo el día al viento, bajo cero, no llevando encima nada más que la camisa, los calzoncillos, la chaqueta y unos calzones de tela, y, en el cuerpo, debilidad y hambre y conciencia del fin que se acerca.<sup>185</sup>

Un lenguaje que dé cuenta de lo que Levi y otros sobrevivientes nos intentan transmitir sólo sería posible, como él dice, a través de experimentar por largo tiempo el sufrimiento cotidiano al que fueron sometidos. Para nada intentamos proponer que la subjetividad debe constituirse experimentando directamente el dolor. Formar la memoria poéticamente significa acercarnos a los testimonios mediante los cuáles los sobrevivientes nos narran un acontecimiento que a pesar de su narrativa apenas podemos imaginar. La imaginación es la puerta para rozar la experiencia de los otros, en este caso de quienes fueron exterminados y de quienes se salvaron milagrosamente. Imaginar escuchando las palabras de Levi, Kertész, Améry, Celán, etc., no sólo nos acerca a sus experiencias, sino que nos coloca en la posibilidad de sentir compasión y de pensar más allá de la lógica que desató semejante catástrofe. Crear un nuevo lenguaje, una lógica que invite a pensar de modos distintos, una ética que impida las injusticias, una resistencia frente al poder totalitario, son las tareas de una poética que pretende hacer del mundo una obra de arte.

Desde esta perspectiva educar es aprender a comenzar, a romper con la cultura que condujo a la humanidad al abismo del exterminio. Formar la subjetividad poéticamente es crear las condiciones para que algo nuevo tome vida, para cimentar el mundo en la justicia en lugar de hacerlo sobre millones de muertos. Acercarnos a la experiencia de los sobrevivientes es hacer estallar una trans-formación en nuestra conciencia, es iniciar la formación de una subjetividad distinta, es fundar una diferencia, ya que por ella dejamos de ser los mismos. Lo que nos ocurre nos transforma, nos da una nueva forma, y eso se vuelve un nuevo inicio. En este punto es cuando educación y creación se relacionan porque es el

---

<sup>185</sup> LEVI, Primo. *op. cit.*, p. 212.

momento en que asistimos a una experiencia nueva. La formación de los seres humanos no sólo es de carácter conceptual, cuando estamos frente a una experiencia inédita lo más inmediato es sentirla, sólo después podemos pensarla puesto que el acontecimiento nos asalta inesperadamente. La lectura de los testimonios de los sobrevivientes de los campos de exterminio nos deja sin palabras porque antes de pensar sobre lo narrado sentimos que algo se resquebraja dentro de nosotros mismos. Sentimos, luego pensamos, a veces sólo después de un largo tiempo. La lectura o la escucha de la memoria de Auschwitz es un acontecimiento devastador, provoca horror, miedo, angustia, temor, tristeza, dolor, al grado de no poder comprender, e incluso creer, que haya hombres capaces de infligir tales tormentos a otros seres humanos. Aquí es donde podemos comenzar a tender el puente de la ética, es el momento en que algo nuevo puede nacer, el punto de partida hacia la necesidad de tejer formas de pensamiento que resistan a la lógica que condujo a la catástrofe. Acercarnos a un acontecimiento como la Shoah, de la forma en que venimos proponiendo, es en sí mismo un acontecimiento y una experiencia poética: “El verdadero acontecimiento, como la auténtica experiencia, se deja nombrar y pensar de otro modo, de una forma que no es estrictamente ni exclusivamente conceptual, esto es, por unas palabras y por un pensamiento de un orden distinto, quizá de una *palabra poética*.”<sup>186</sup> La formación de la subjetividad es un acto poético, educar es abrir la puerta a una forma de ser humano que aprende a caminar y a balbucear un mundo muy otro capaz de romper con la prehistoria de la humanidad.<sup>187</sup> En este momento podemos encontrar un punto de fuga en el que educación y poética se mezclan y se confunden, ambas tienen como objetivo crear, transformar, provocar una ruptura, hacer nacer algo nuevo. Inevitablemente ambas apuntan hacia la subjetividad de las personas, dar en el blanco es abrir una grieta en donde se asoma lo inédito. La educación y la poética buscan crear lo que todavía no está o no es, lo que podría satisfacer al deseo, al anhelo, a la esperanza. Imaginan las posibilidades que hay en la humanidad para hacer del mundo un obra de arte que nos libere del sufrimiento, la explotación, el dominio, el control, la destrucción, el horror y el exterminio. La imaginación puede liberarnos por algunos momentos, pero esa sensación de libertad es la que puede empujarnos a la búsqueda de una liberación definitiva. Los sobrevivientes de la Shoah nos

---

<sup>186</sup> BÁRCENA, Fernando. *op. cit.*, p. 86.

<sup>187</sup> Karl Marx consideraba, en su *Contribución a la crítica de la economía política*, que los hechos y acontecimientos ocurridos durante y antes del capitalismo formaban parte de la prehistoria humana. Para él la historia propiamente humana comenzará con la desaparición de la explotación, la injusticia y la opresión.

dejan claro que gracias a la imaginación y la poesía pudieron evitar la locura, aliviarse del sufrimiento y escabullirse de la muerte:

Sé que en un campo de concentración hay tres formas de evadirse, puesto que había visto y oído cómo los otros lo hacían y yo mismo llegué a ponerlas en práctica. Yo escogí la primera forma, quizá la menos pretenciosa, pues existe una parcela de nuestra naturaleza que -según aprendí- es verdaderamente un don eterno que le impide al hombre caer en la locura. Es un hecho demostrado que nuestra imaginación permanece libre incluso en condiciones de privación de la libertad. Yo podía, por ejemplo, hacer lo siguiente: mientras mis manos estaban ocupadas con la pala y el pico -ahorrando fuerzas, suministrándolas bien, limitándome a realizar sólo los movimientos más necesarios-, yo lograba escapar de allí.<sup>188</sup>

Imre Kertész lograba escapar de Auschwitz gracias a la imaginación, pero esa escapatoria, claro está, era sólo provisional, momentánea. Como él mismo afirma, pudo huir de la locura, que innegablemente le conduciría a la muerte dadas las condiciones de los campos. Pudo salir libre de las fábricas de exterminio mediante la incursión del ejército soviético, pero no de la lógica totalitaria. Hungría fue ocupada después de la Segunda Guerra Mundial por el ejército rojo, a lo que siguió la era estalinista. Imaginar le bastó como salvoconducto en el Lager, pero no para escapar definitivamente de un mundo amenazado por la barbarie. La enseñanza de Kertész es que imaginar puede salvarnos del horror. Debemos imaginar una educación, una sociedad y un mundo libres de la lógica que nos condujo a la Shoah antes de que las condiciones para futuros exterminios maduren. Imaginar para crear los fundamentos, mecanismos, medios y formas que nos permitan dar el salto hacia sociedades en las que el horror no sea parte de la cotidianidad. Imaginar para crear, crear para hacer de las posibilidades algo real. Éste es el objetivo de la formación poética de la memoria.

Pensar la formación de la subjetividad como lo hemos esbozado hasta ahora implica no concebir la identidad de los seres humanos como algo fijo, sin posibilidad de cambio, sin principio de movimiento. Nuestra apuesta es por una subjetividad que se concibe en posibilidad de transformación, de creación y con capacidad de parir algo nuevo, de dar vida a lo inédito. Nietzsche apuntaba, al describir las tres transformaciones del espíritu,<sup>189</sup> a una ruptura de la subjetividad moderna. Proponía que el espíritu humano se cargara, como un camello, de los elementos más críticos de la Modernidad para convertirse en un león que venciera al dragón de nombre “Debes” y dar paso a una transformación en la que el espíritu se echara a rodar y andar desde el inicio en la forma de la infancia, de un niño que comienza

---

<sup>188</sup> KERTÉSZ, Imre. *Sin destino*. p. 159.

<sup>189</sup> Cfr. NIETZSCHE, Friedrich. *Así habló Zaratustra*. p. 53-55.

a hablar otro lenguaje: la lengua del “Quiero.” Romper definitivamente con el rumbo que hemos seguido como humanidad, con el camino que nos han conducido a la catástrofe, al naufragio, es la posibilidad que nos ofrece la formación poética: “Somos, no por la fijeza de la supuesta identidad, sino por la posibilidad de una transformación, de un devenir.”<sup>190</sup>

Octavio Paz es uno de los autores que ha definido la poética de una forma muy cercana a la que hemos esbozado. Para él, poesía y poética son expresiones y términos equivalentes. Aunque no profundiza en algunos de los aspectos que son de mayor interés para nosotros, sí los enuncia, dándonos pretexto para reflexionar sobre ellos del modo en que venimos haciéndolo. Señalemos algunos de los aspectos que más nos interesan y que rescatamos de su definición de poesía y poética:

La poesía es conocimiento, salvación, poder, abandono. Operación capaz de cambiar al mundo, la actividad poética es revolucionaria por naturaleza: ejercicio espiritual, es un método de liberación interior. La poesía revela este mundo; crea otro [...] Plegaria al vacío, diálogo con la ausencia: el tedio, la angustia y la desesperación la alimentan [...] Enseñanza, moral, ejemplo, revelación, danza, diálogo, monólogo. Voz del pueblo, lengua de los escogidos, palabras del solitario [...] no todo poema -o para ser más exactos: no toda obra construida bajo las leyes del metro- contiene poesía. Pero esas obras métricas ¿son verdaderos poemas o artefactos artísticos, didácticos o retóricos? Un soneto no es un poema, sino una forma literaria, excepto cuando ese mecanismo retórico - estrofas, metros y rimas- ha sido tocado por la poesía. Hay máquinas de rimar, pero no de poetizar. Por otra parte, hay poesía sin poemas; paisajes, personas y hechos suelen ser poéticos: son poesía sin ser poemas. Pues bien, cuando la poesía se da como una condensación del azar o es una cristalización de poderes y circunstancias ajenos a la voluntad creadora del poeta, nos enfrentamos a lo poético. Cuando -pasivo o activo, despierto o sonámbulo- el poeta es el hilo conductor y transformador de la corriente poética, estamos en presencia de algo radicalmente distinto: una obra. Un poema es una obra. La poesía se polariza, se congrega y aísla en un producto humano: cuadro, canción, tragedia. Lo poético es poesía en estado amorfo; el poema es creación, poesía erguida. Sólo en el poema la poesía se aísla y revela plenamente. Es lícito preguntarse al poema por el ser de la poesía si deja de concebirse a éste como una forma capaz de llenarse con cualquier contenido. El poema no es una forma literaria sino el lugar de encuentro entre la poesía y el hombre.<sup>191</sup>

En la cita anterior podemos reconocer varios de los elementos que hasta ahora hemos señalado para intentar definir la poética. Es importante recalcar que la concepción de Paz sobre ésta no se fija en las formas literarias. El común de la gente piensa que la poética o la poesía sólo se expresan en la forma literaria que tradicionalmente llamamos poema. Aquí queda claro que la poética no es necesariamente una expresión basada en la métrica, sino una revelación del mundo que impulsa la transformación de la realidad de guisa revolucionaria. La poética es una forma de conocer, de desentrañar la realidad más honda y oscura de la experiencia humana, es un diálogo con quienes están ausentes e hicieron plegarias para no morir, es un método por el que los sobrevivientes pudieron

---

<sup>190</sup> BÁRCENA, Fernando. *op. cit.*, p. 98.

<sup>191</sup> PAZ, Octavio. *El arco y la lira*. p. 13-14.

liberarse -tal vez no totalmente- de la violencia que sus cuerpos y mentes recibieron. La poética, en el caso que venimos analizando, es la palabra que desnuda la crueldad que padecieron millones de seres humanos y que nos enseña que aquello no debe repetirse nunca más, es la voz de un pueblo que puede sentar las bases para una nueva moral. Una nueva forma de ser humano, de habitar el mundo.

Romper con la lógica que nos ha conducido a los campos de la muerte -la cual ha sido exportada a todos los rincones de nuestro planeta-, tender un puente ético hacia el rostro de las víctimas, empeñarse en la resistencia, desmontar el poder del Estado totalitario -es decir, de todas las formas de Estado-, clausurar la historia de los genocidios y de la violencia, abrir el camino hacia la participación libre de las acciones y palabras humanas, imaginar y crear un mundo basado en la libertad, la democracia, la justicia y la dignidad, es hacer del mundo y de los seres humanos una obra de arte, es pensar la poética como la creación artística de un hogar, de una casa que se llama mundo. Su habitante, la humanidad, puede formar su subjetividad, su identidad, su yo y su nosotros, de una forma inédita en donde haya espacio para todas las formas. Encontrar la forma de uno mismo a través de mil variaciones, ese es el arte de la formación poética de la memoria. Imaginar lo no dicho, no sólo sobre nosotros mismos sino también sobre el mundo, es la vía, el horizonte en el que sólo puede formarse la subjetividad de manera realmente libre: “Por eso *toda poética es crítica del presente, exploración del pasado e inquietud por el porvenir.*”<sup>192</sup>

Todas las artes, todas las acciones poéticas, trabajan con ciertos elementos que les permiten materializar su obra. La poética toma la materia para transformarla, para darle una forma distinta a la de su origen; volcándola en algo nuevo y diferente conserva en ella su componente primigenio de ser posibilidad de llegar a ser, abre una puerta o traza el horizonte que permitirá metamorfosearla libremente en otra forma:

Otro tanto ocurre con formas, sonidos y colores. La piedra triunfa en la escultura, se humilla en la escalera. El color resplandece en el cuadro; el movimiento del cuerpo, en la danza. La materia, vencida o deformada en el utensilio, recobra su esplendor en la obra de arte. La operación poética es de signo contrario a la manipulación técnica. Gracias a la primera, la materia reconquista su naturaleza: el color es más color, el sonido es plenamente sonido. En la creación poética no hay victoria sobre la materia o sobre los instrumentos, como quiere una vana estética de artesanos, sino un poner en libertad la materia. Palabras, sonidos, colores y demás materiales sufren una transmutación apenas ingresan en el círculo de la poesía. Sin dejar de ser instrumentos de significación y comunicación, se convierten en “otra cosa”. Ese cambio -al contrario de lo que ocurre en la técnica- no consiste en abandonar su naturaleza original, sino en volver a ella.<sup>193</sup>

---

<sup>192</sup> BÁRCENA, Fernando, *op. cit.*, p. 261.

<sup>193</sup> PAZ, Octavio. *op. cit.*, p. 22.

Formar poéticamente la subjetividad es educar al sujeto, tanto individual como colectivo, bajo un concepto de humanidad que permita construir un mundo inédito, uno en el cual acontecimientos como los asesinatos nazis no sean tan sólo una anécdota triste o un error en el camino hacia el progreso, sino que sean impensables, inconcebibles, inviables. El análisis que hemos realizado a lo largo de estas páginas tiene como foco de atención el exterminio judío. Hemos afirmado que la visión aquí desarrollada no tiene como objetivo controlar y circunscribir los discursos sobre la educación y la pedagogía. También mencionamos que la formación poética no necesariamente atraviesa por los dolorosos caminos que seguimos recorriendo en estas líneas. Sin embargo, la materia que hemos elegido para lograr la transformación con la que soñamos lleva por nombre memoria, y sus portadores son los sobrevivientes de los campos de exterminio. La obra que aquí esbozamos, el mundo que queremos erigir, encuentra en el reconocimiento del sufrimiento de las víctimas, en sus palabras, en sus recuerdos, uno de los pilares fundamentales para su construcción. Para terminar de dibujar el boceto de una concepción de la educación como formación poética de la memoria serán necesarias algunas consideraciones sobre la memoria.

### **3.2 La memoria: recordar el pasado para fundar un futuro distinto**

En el año de 1942 comenzaron a circular las noticias sobre la existencia de los campos de exterminio nazis. En aquel momento era difícil creer las narraciones que vagamente intentaban dar cuenta de hechos atroces, incomprensibles, confusos, de una violencia desproporcionada, prácticamente inverosímil. La magnitud, tanto cuantitativa como cualitativa, del genocidio que el Estado nazi orquestaba contra los judíos, los comunistas, los homosexuales, los gitanos, los discapacitados y los disidentes, sobrepasaba la imaginación y los márgenes de credibilidad de una buena parte de la gente común y corriente. Las víctimas y los verdugos tenían claro que transmitir la verdad sobre el acontecimiento que los envolvía sería un problema serio, un desafío complejo. Al mismo tiempo que el Nacional socialismo avanzaba en la ocupación y el dominio de territorios y poblaciones enteras, ampliaba la red de guetos y campos de exterminio. Cuando la guerra tomó un giro distinto y se instaló en el umbral de la derrota alemana, el ejército nazi y las SS emprendieron la tarea de borrar toda evidencia de la Shoah, intentaron desesperada y

absurdamente -teniendo en cuenta la disminución acelerada de su capacidad de fuego y la urgencia de adaptar su estrategia a las nuevas condiciones de guerra- desplazar a los prisioneros de los campos hacia lugares alejados de la ofensiva soviética. En lugar de oponer en el frente todas las fuerzas que le quedaban, el Estado nazi invirtió sus energías en estallar los hornos crematorios, incendiar las instalaciones de los campos e incinerar los cadáveres que alguna vez tuvieron nombre e historia. La urgencia del nazismo era borrar de la faz de la Tierra las evidencias de los crímenes que había cometido. Intentó acabar con los sobrevivientes y con los restos materiales de las matanzas, es decir, se propuso como objetivo principal desaparecer todo testimonio que diera pie a la formación de una memoria de la Shoah.

Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich<sup>194</sup> señalan una diferencia fundamental entre historia y memoria como formas de comprensión del pasado. La memoria recupera y escucha la narración y la experiencia de los sobrevivientes, mientras que la historia elabora su discurso a partir de los documentos oficiales, estadísticas, diarios, mapas, construcciones y otras evidencias materiales. La memoria es capaz de recuperar lo que hay de humano en el acontecimiento, por ejemplo, el sufrimiento de las víctimas. La historia, en cambio, reconstruye el rumbo que los acontecimientos siguieron sin la necesidad de cuestionarse por la experiencia de las personas. Para dichos autores, esta última forma de enfrentarse al pasado es amoral, imposibilita la comprensión de lo vivido por quienes perecieron en los campos de exterminio. La cifra que aglutina el asesinato racional e industrial de 6 millones de seres humanos, mayoritariamente judíos, parece no decirnos mucho frente a la lectura del testimonio de alguno de los sobrevivientes. Acercarse a los textos de Primo Levi, Imre Kertész, Jean Améry, Paul Celan, entre otros, nos abre un panorama sobre la Shoah que no podemos vislumbrar a través de discursos en los que la experiencia humana está diluida, ausente. Los acontecimientos nos ocurren a seres humanos concretos, con historia e identidad, pensarlos de este modo nos permite imaginar lo vivido por una parte de la humanidad -alejada de nosotros por el tiempo-, ya sea durante la tragedia, ya sea en los momentos felices y gloriosos. Desgraciadamente, el momento de la historia humana que hemos tomado para nuestro análisis es doloroso, traumático, difícil de sobrellevar, esclarecer, imaginar, delimitar, comprender...

---

<sup>194</sup> Cfr. BÁRCENA, Fernando y Joan-Carles Mèlich, *op. cit.*

Los testimonios de los sobrevivientes impactan en el escucha de una manera afectiva, sentimental, subjetiva; logran formar imágenes que ninguna fotografía o video son capaces de mostrar. El acercamiento al pasado, al sufrimiento humano, toma una dimensión ética, de empatía hacia las víctimas. El acontecimiento se vuelve ajeno a la razón, a pesar de que no se ha comprendido lo sucedido se sabe que algo tan atroz no debe repetirse, que el dolor infligido en Auschwitz es un absurdo y que nadie debe experimentar algo semejante. Aprender lo anterior es fundamental para cuestionar y remover las estructuras mentales, las formas de racionalizar y de conocer en que han sido adoctrinadas nuestras subjetividades. Sin embargo, es importante subrayar que la memoria por sí misma no nos permite observar los acontecimientos de manera global, por lo que es imprescindible acompañarla de la ciencia histórica. Captar los elementos que jugaron papeles fundamentales en la configuración de los campos de exterminio es una labor sin la cual no podemos comprender de manera más certera lo acontecido y por ende anteponer un dique capaz de evitar el retorno a la barbarie. El arte y la ciencia, como formas de conocimiento del pasado y del presente, son el horizonte que la formación poética de la memoria tiene como guía para elaboraciones posteriores al presente esbozo. Las ciencias y las artes nos permiten dar cuenta de las diversas dimensiones en que se desarrollan los acontecimientos sociales en el tiempo, por lo que nos posibilitan la elaboración de un diagnóstico del presente, abriendo la puerta a pensar, formular e imaginar el futuro en ruptura radical con las condiciones que hacen posible que el mundo sea un sitio peligroso para la vida. Al tiempo que reconocemos el lugar fundamental de la memoria en la transmisión y la elaboración de sentido de los acontecimientos, recalcamos que es menester acompañarla de la historia crítica. Ambas nos ayudan a comprender el pasado humano al mismo tiempo que nos dan pie para andar nuevos caminos. Por ello, a la par que rescatamos las aportaciones de Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich, vislumbramos los límites en que quedaríamos cercados si no vamos más allá de sus planteamientos. Memoria e historia, arte y ciencia, son imprescindibles para la formación de un subjetividad crítica de la modernidad capitalista, dentro de la cuál sólo han sido posibles las violencias del siglo pasado y del presente.

Así como la historia corre el riesgo de convertirse en una forma de conocimiento amoral, la memoria puede caer en trampas como el debilitamiento del recuerdo, la tergiversación o la confusión. Tanto la memoria como la historia deben someterse a la crítica si es que queremos aprehender del pasado humano, y más aún, si pretendemos

romper con el rumbo que nos ha conducido a la catástrofe. Primo Levi, uno de los sobrevivientes que ha podido narrar críticamente su experiencia en Auschwitz, nos advierte que la memoria corre el riesgo de ser falaz, de debilitarse con el paso del tiempo, incluso ha llamado la atención sobre los intereses que pueden tener los narradores, lo cual puede ir afectando consciente o inconscientemente el recuerdo de lo atestiguado. Lo anterior no significa que debamos descartar la memoria de los sobrevivientes para acercarnos a la experiencia humana que se dio en los campos de la muerte, sino rescatarla con los cuidados debidos, con una mirada crítica.<sup>195</sup> Imre Kertész, el sobreviviente galardonado con el premio Nobel de literatura, no se cansó de subrayar la importancia de recuperar la memoria de la Shoah para comprender el pasado y vislumbrar el futuro:

Porque sólo así adquiere sentido todo cuanto ocurrió, cuanto hice y cuanto me hicieron, sólo así tiene sentido mi vida absurda y también el hecho de proseguir aquello que empecé, o sea, vivir y escribir, lo uno o lo otro, ambas cosas a la vez, porque el bolígrafo es mi pala, cuando miro adelante miro única y exclusivamente atrás, cuando me concentro en el papel, miro única y exclusivamente el pasado.<sup>196</sup>

Para Enzo Traverso,<sup>197</sup> la memoria es una apropiación subjetiva del pasado que se da en el ámbito de la experiencia. El pasado acompaña al presente conformando un imaginario colectivo en forma de memoria que es ampliamente difundido por los medios de información, generalmente mediados por los poderes públicos. La memoria colectiva que se erige actualmente es una selección previa del pasado que se interpreta según los dilemas éticos, intereses políticos o problemáticas culturales de una sociedad. A menudo los acontecimientos quedan reducidos a objetos de consumo turístico mediante un proceso de museización en donde la tarea del historiador consiste en neutralizar y estilizar los hechos en pos de la rentabilidad de la industria turística y del entretenimiento. En las sociedades occidentales, la memoria -la capacidad de recordar el pasado que tienen los individuos y los pueblos- es un territorio en disputa entre quienes pretenden convertirla en mercancía u objeto de lucro y entre quienes pretenden resignificar el sufrimiento de las víctimas para alcanzar la justicia.

Enzo Traverso, al tratar de esclarecer el contenido o la materia de la memoria, diferencia entre experiencia transmitida y experiencia vivida. La primera da cuerpo a la identidad de los grupos sociales al perpetuarse de una generación a otra; la segunda es

---

<sup>195</sup> Cfr. LEVI, Primo. *Los hundidos y los salvados*.

<sup>196</sup> KERTÉSZ, Imre. *Kaddish por el hijo no nacido*. p. 42.

<sup>197</sup> Cfr. TRAVERSO, Enzo. *op. cit.*

vivida individualmente, por lo que es efímera y frágil. Nuestro autor considera a la experiencia vivida como un rasgo clave de la modernidad que se asocia a la vida urbana, a la sociedad de masas y al universo comercial. Como resultado de lo anterior la experiencia transmitida se desgasta, ya que su contenido es escurridizo, ambiguo, reducido a la moda y a las tendencias, por lo tanto cambiante e inestable. En la Primera Guerra Mundial asistimos a la ruptura de la transmisión de la memoria por herencia y encontramos una nueva formulación de ésta caracterizada por una forma traumática. “A partir de ese trauma mayor de Europa, varios millones de individuos, sobre todo jóvenes campesinos que habían aprendido de sus antepasados a vivir según los ritmos de la naturaleza, dentro de los códigos del mundo rural, fueron brutalmente arrancados de su universo social y mental.”<sup>198</sup> Aquí encontramos una contraposición entre una transmisión casi natural de la memoria y la fijación del trauma. El siglo XX ha transitado por las experiencias más violentas y destructivas de todos los tiempos: las guerras, exterminios étnicos, represiones políticas y militares, etc., se han inscrito en los diarios, las revistas, en voluminosos compendios bibliográficos y en el espacio virtual, como prueba contundente de una cultura basada en la muerte. El recuerdo de tales acontecimientos puede ser la base de una formación de la subjetividad que conciba a este mundo como algo fragmentado y roto que es urgente e imprescindible refundar. La memoria del siglo XX, y en específico la memoria de Auschwitz, se ha ido construyendo lentamente, pero con cierta solidez, a pesar de configurarse a partir del trauma. En Europa, antes de la Primera Guerra Mundial, la memoria se heredaba, se transmitía como el resultado de un recuerdo colectivo; después de la Segunda Guerra Mundial la memoria europea, marcadamente por la Shoah, es recreada como un acontecimiento traumático, brutal, de una ruptura total con formas practicadas anteriormente de organización colectiva del pasado. Parece que frente a la crisis de la experiencia transmitida, que se deriva de la pérdida de referentes colectivos arrebatados y pulverizados por la violencia del siglo XX, crece una obsesión por conmemorar el pasado presentándolo como algo que debe exponerse en las vitrinas de los museos, como algo que quedó definitivamente atrás y que hay que observar con curiosidad o aprender como un conjunto de datos desconectados con el presente y con las posibilidades del futuro.

---

<sup>198</sup> *Ibid.*, 14.

La formación poética de la memoria abre una posibilidad de replantear la experiencia transmitida a partir del rescate de la experiencia traumática. Lamentablemente tenemos la herencia de los horrores de Auschwitz, a pesar de ello es menester transmitir la memoria de los sobrevivientes.<sup>199</sup> A diferencia de siglos pasados, en los que la memoria era transmitida como resultado de prácticas colectivas, hoy nos encontramos frente una crisis profunda de la transmisión de la experiencia que se manifiesta en una transmisión de lo vivido a título personal en un mundo donde los medios de comunicación se someten a la velocidad en que fluyen las imágenes y a las tendencias de la superficialidad que convierten todo en mercancía, incluyendo los recuerdos propios, que deben ser adaptados a las modas, el *rating* y el *trending topic*. La propuesta que aquí esbozamos retoma la memoria del trauma para transmitir en la cotidianidad el relato del horror, lo que en un esfuerzo de largo aliento podría condensarse en una memoria colectiva de la Shoah capaz de impedir que los genocidios ocupen el futuro de la humanidad. Nuestra generación tiene como herencia el despojo de las tradiciones, de las formas de organización comunitaria, entre ellas las prácticas colectivas de narración y organización del pasado. Narrar el sufrimiento de las víctimas bajo los horizontes del arte es la posibilidad de transmitir una experiencia traumática en una forma descargada del horror, intentando rondar cierta belleza. La estética que se pretende desplegar no es la del terror, el rumbo que marcamos no es el de lo monstruoso e inhumano, sino una mirada al sufrimiento que permita la humanización de las generaciones futuras, una estética de la creación, de la invención, de ruptura con el pasado. Nietzsche nos enseñó que una de las grandezas del pueblo griego consistió en su capacidad para representar lo horrible mediante una forma bella. Cuando el rey Midas atrapó a Sileno le preguntó: ¿Qué es lo mejor para los seres humanos? A lo que éste respondió: “Estirpe miserable de un día, hijos del azar y de la fatiga, ¿por qué me fuerzas a decirte lo que para ti sería muy ventajoso no oír? Lo mejor de todo es totalmente inalcanzable para ti: no haber nacido, no *ser*, ser *nada*. Y lo mejor en segundo lugar es para ti – morir pronto.”<sup>200</sup> El filósofo alemán devela una verdad trágica: todo ser humano está condenado a morir y a experimentar dolor, la vida humana es apenas un soplido en comparación con la existencia del universo y de los dioses. Para nuestro autor, los griegos de la antigüedad fueron capaces de develar una sensación de ambigüedad y sinsentido

---

<sup>199</sup> Cfr. BENSOUSSAN, Georges. *¿Auschwitz por herencia? Sobre un buen uso de la memoria*.

<sup>200</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *El nacimiento de la tragedia*. p. 54.

existencial que debió ser muy dolorosa para ellos. Para superar ese dolor tuvieron que parir la tragedia, el arte mediante el cual se develaban y ocultaban simultáneamente las verdades más profundas que caracterizaban la condición humana de dicho pueblo. Superar el dolor a través del arte es la enseñanza y la alternativa que tenemos para seguir viviendo, para recrear la casa, la sociedad, el mundo que habitamos. La calidad de las expresiones artísticas de los sobrevivientes y de quienes han retomado su memoria para recrearla mediante la poesía, la literatura, el cine, el teatro, la pintura, la danza, la escultura, la música y la fotografía, no deja duda de la capacidad humana de representar el horror a partir de formas bellas. Al referirnos a éstas queremos señalar que no nos inclinamos por el intento de retocar, distorsionar o disfrazar la verdad para presentarla, como coloquialmente se dice, de color rosa, sino de representar la realidad, el pasado, el sufrimiento, a través de una composición que aglutine elementos organizados con armonía y que permitan apreciar verdades sin ser apología del horror, es decir, de una forma que le señalen al escucha, al lector u observador la necesidad de atravesar un proceso formativo hacia la humanización, hacia un bello ideal de la humanidad en el que prevalezcan la paz, la justicia y la dignidad. Fortalecer la memoria de la Shoah, formar una sociedad cuidadosa del otro, del extranjero, del más lejano, del que está por venir, es una tarea a la que aspira una concepción de la educación entendida como formación poética de la memoria.

La memoria es un conjunto de representaciones colectivas sobre el pasado que se elabora en el presente, constituye la identidad de una comunidad al inscribirla en una continuidad histórica dotándola de sentido. Todas las comunidades humanas desarrollaron una memoria colectiva que preservaron y transmitieron a través de los ritos, ceremonias, etc. La memoria que se erigía era, principalmente, el recuerdo de los muertos. En las sociedades contemporáneas las formas de la memoria se “democratizan”, se amplía su espectro a gran parte de la sociedad cumpliendo la tarea de hacer llegar nuevos mensajes a los vivos. La memoria sufre una metamorfosis secular que la vuelca en fundamento de la vida nacional; ahora se establecen recuerdos sobre la patria, los valores nacionales, etc., que se viven como una nueva religión civil. Octavio Paz<sup>201</sup> menciona que los pueblos de la Antigüedad forjaron su identidad mediante la transmisión de mitos, casi siempre expresados en forma de poemas y cantares, que para ellos contenían los recuerdos de la comunidad. La experiencia de los antepasados era narrada para enseñar y aprender los conceptos de

---

<sup>201</sup> Cfr. PAZ, Octavio. *op. cit.*

ser humano, de mundo, de justicia, bondad, belleza, entre otros. La transmisión de las experiencias de los pueblos era llevada a cabo a través de las narraciones, que incluían la memoria y los mitos en que fundaban su identidad. En la actualidad podemos recuperar las prácticas comunitarias de transmisión de la experiencia y de la memoria para formar subjetividades que construyan una sociedad que se anteponga a la lógica de los genocidios. Las narraciones de las víctimas, no sólo de los campos de exterminio sino de todas las tragedias humanas que podamos rescatar, deben conformar una memoria que nos permita pensar más allá de los mecanismos que nos han arrastrado a la catástrofe. La palabra de los sobrevivientes puede ayudarnos a hacer justicia, no sólo al juzgar a los responsables, sino para evitar que atrocidades como las ocurridas en Auschwitz se repitan.

Actualmente en occidente la memoria está cambiando de forma y de objetos de recuerdo. La Shoah aparece como el acontecimiento histórico que sintetiza no solamente al siglo XX, sino al proyecto moderno del que hemos hablado anteriormente, y por qué no decirlo, de la historia de la humanidad. Los genocidios, totalitarismo, guerras y crímenes contra la humanidad alcanzan su punto más álgido durante la Segunda Guerra Mundial, particularmente en los campos de la muerte. De entre éstos surge una nueva figura, una nueva palabra, la de los sobrevivientes de los campos nazis. El testigo del horror y la crueldad elabora un relato, expone su memoria sobre la vivencia personal dentro de un acontecimiento histórico que condensa el devenir de la humanidad.<sup>202</sup> Este nuevo elemento que irrumpe en las formas de la memoria, también hace necesario el replanteamiento de la tarea del historiador, de las bases sobre las que elabora su trabajo y sobre los métodos con que comprende la realidad histórica. Las fuentes de los historiadores se ven enriquecidas, sus métodos replanteados y abiertos, y sus perspectivas epistemológicas generan la necesidad de discutir sobre los fundamentos de la historia entendida como ciencia. El testigo aporta el testimonio de una vivencia que permite reconstruir la experiencia de un acontecimiento a partir de conocimientos fácticos que no son accesibles mediante el cuestionamiento a otras fuentes, así como da pie a aprehender texturas a las que solamente es posible acceder mediante la narración e interpretación de quien atestigua. A partir del lugar en que se ubican los testigos, en acontecimientos como el que tratamos en esta investigación, podemos identificarlos como víctimas. La formación poética de la memoria

---

<sup>202</sup> Cfr. MATE, Reyes. *op. cit.*

reconoce claramente a las víctimas, toma partido por los oprimidos, por los hasta entonces olvidados y excluidos.

La memoria y la historia tienen como objetivo elaborar el pasado. La segunda es un relato que se vuelca en escritura sobre las cuestiones que la primera suscita, según una serie de reglas y estructuras que obedecen a una concepción sobre la labor científica. Aunque la historia nace de la memoria se independiza para colocarse con distancia frente al pasado. Uno de los fundamentos de la historia del siglo XX es el testimonio, que se integra a las fuentes tradicionales de la historia con la misma relevancia que los archivos, documentos y otras fuentes primarias. Lo anterior significa que la historia encuentra uno de sus fundamentos en la memoria del testigo, sin embargo, debido a su postura auto-reflexiva devuelve su mirada a ésta para concebirla como uno de sus objetos. Cabe recalcar que la memoria es una extracción de la experiencia de los seres humanos, por lo que es eminentemente subjetiva. Deviene de las vivencias en que el testigo se ve inmerso, incluyendo su actuación y participación, así como de las impresiones generadas en él. Dentro de sus preocupaciones no se encuentran las generalizaciones, comparaciones, ni contextualizaciones, por lo que es importante subrayar su singularidad, su carácter cualitativo. Para su portador la comprobación no es necesaria, sus recuerdos son el respaldo de la verdad. Sin embargo, la memoria no es fija, es una lectura abierta del pasado que se transforma a través del tiempo mediante la reflexión posterior sobre los acontecimientos, la adquisición de nuevos conocimientos y nuevas experiencias que reformulan los recuerdos, es decir, podemos entenderla como una apropiación del pasado leída desde el presente. Su carácter singular y subjetivo, a pesar de las ventajas introducidas en la comprensión y aprehensión del pasado, no implica un enriquecimiento automático y libre de posibles peligros. Uno de los riesgos que se puede correr es la tentativa de singularizar selectivamente la historia a partir de una subjetividad que excluya el orden cronológico de los acontecimientos, los análisis de conjunto o estructurales y las racionalizaciones globales. El testigo puede percibir un hecho como fundamental en su vida, mientras que el historiador lo encuentra como parte de una etapa o periodo implicado dentro de un proceso mucho más complejo. Para dejar más clara esta idea citemos a modo de ejemplo las palabras de Enzo Traverso: “La foto de un *Häftling* presenta frente a los ojos del historiador a una víctima anónima; para un pariente, un amigo o compañero de detención,

la foto evoca un mundo entero completamente único.”<sup>203</sup> El historiador recobra la memoria, ese conjunto de recuerdos aprehendidos mediante la experiencia transmitida y la experiencia vivida, con la finalidad de comprender de guisa más profunda el devenir de los acontecimientos sin que ello implique encapsular el pasado en la singularidad. La forma en que la memoria es incorporada al relato escrito se da tejiéndola en un contexto histórico global que esclarezca las estructuras, causas, dinámicas, condiciones, etc., de un hecho histórico, es decir, el historiador la retoma críticamente frente a las condiciones materiales y objetivas sin el menor temor de señalar, en caso de haberlas, las contradicciones contenidas en ella. Lo anterior demanda una fortificación de los recuerdos, una búsqueda de claridad y exigencia de lo que no es reductible a cuestionamientos puramente fácticos para encontrar un equilibrio entre la singularidad de la memoria y la generalización de la historia. Abundan los historiadores que continúan dando el peso preponderante a los archivos, al pasado conservado por el Estado. Por otro lado están quienes encuentran en los oprimidos un sujeto de la historia con una memoria propia, con experiencias, que los convierte en objetos de estudio. La memoria se inscribe de este modo en un nuevo territorio para la escritura del pasado: el reconocimiento de la palabra de los oprimidos que narra la experiencia humana que se diluye en el discurso oficial. La historia puede influir en la memoria con la finalidad de potenciar su carácter crítico y autorreflexivo, ya que al instalarse en el espacio público reformula los recuerdos según los modos colectivos de pensamiento y bajo la influencia de las perspectivas históricas. De esta actitud han nacido escritos como los de Primo Levi en los que la memoria da cuenta de elementos inaccesibles para la ciencia histórica y cuestiona las generalizaciones apresuradas al mismo tiempo que la historia sorteas las limitaciones de la memoria. El trabajo que aquí presentamos se inscribe dentro de una nueva tradición, una nueva reflexión, que pone énfasis en la recuperación crítica de la memoria de las víctimas, de su nombre y su palabra, así como del conocimiento riguroso de lo acaecido. Anteponer historia y memoria significa reducir la comprensión de los acontecimientos, es atentar contra la formación de la conciencia histórica que surge cuando éstas son recuperadas de manera crítica. Cada una de ellas cuenta con su propia temporalidad, en ocasiones se entrecruzan y relacionan sin que ello implique necesariamente que coincidan. La temporalidad de la memoria tiende a cuestionar la continuidad de la historia, tal como hacen los oprimidos con las historias lineales.

---

<sup>203</sup> TRAVERSO, Enzo. *op. cit.*, p. 24.

La memoria se constituye de la siguiente manera: se requiere de un acontecimiento que se vuelva recuerdo, recordable, a menudo traumático, después pasa por un periodo de represión que se romperá en el transcurso de la historia (anamnesis) para dar lugar, incluso, a una obsesión de la memoria. Ésta se conforma como la necesidad de no olvidar y afrontar a un poder político que pretende negar en el presente los crímenes anteriormente cometidos, mientras tanto la historia se ve limitada por los obstáculos de privación de archivos que los regímenes imponen al investigador. Para hacer historia se requiere tomar distancia de los acontecimientos y comprenderlos como pasado, para lo cual no basta una distancia cronológica, lo que se requiere es una ruptura simbólica.

La memoria es conservada por los oprimidos, pero también por las instituciones, incluyendo al Estado. De ahí deviene la fuerza con que se transmite, el alcance que puede tener, por ello podemos hablar de memorias fuertes y memorias débiles. La correlación de sus fuerzas varía a lo largo del tiempo acorde a la conciencia histórica de los pueblos. Cuando las memorias se hacen fuertes, cuando en el ámbito público e institucional participan de las discusiones, es que se abren los caminos para que el pasado se vuelva historia escrita. Dicha relación no es mecánica, no necesariamente la fuerza de la memoria amplifica las resonancias del pasado, esto depende también del contexto y las formas de mediación en que ésta se despliega, empero es una de las condiciones que facilitan tal conversión. La memoria puede ser fuente de abusos, uno de ellos es el uso político como justificación de un régimen totalitario o autoritario. Lo mismo podemos decir del reconocimiento de un grupo de víctimas frente al oscurecimiento de otro, lo que equivale a mostrar un sufrimiento para negar otros. Un abuso más se da cuando el portador del pasado pretende erigir sus recuerdos, o los de un grupo, como autosuficientes para dar cuenta de los hechos, como si no fuera resultado de una experiencia sino el acontecimiento en sí. El exceso de memoria, o los abusos de la memoria pueden consistir en convertir en museo acontecimientos como la Shoah, en neutralizar las posibilidades críticas de la memoria o volcarla en vehículo apologético del estado actual del mundo. Tal como nos llama la atención Traverso: "No creo haber sido el único que sintió cierto malestar al ver las imágenes de Dick Cheney, Tony Blair y Silvio Berlusconi en Auschwitz. Su presencia parecía enviarnos un mensaje tranquilizador, pero en el fondo apologético, que consiste en ver al nazismo como una legitimación *en negativo* del Occidente liberal considerado como el mejor

de los mundos posibles.”<sup>204</sup> Desde nuestra perspectiva la memoria debe rescatar las palabras, los testimonios, los recuerdos de las víctimas para señalar un camino de humanización, de reflexión ética y de participación política en ruptura con las lógicas de dominio, explotación, violencia, exclusión, injusticia, desigualdad y autoritarismo. Comprender y organizar el pasado de manera colectiva para iluminar el presente y vislumbrar el futuro es una demanda urgente para evitar que Auschwitz se repita.

La formación poética de la memoria busca acercarnos a la experiencia de las víctimas para conocer el sufrimiento vivido por seres humanos concretos, con nombre y con historia. Sus recuerdos, sus testimonios, es decir, su memoria, nos permiten reconocer una dimensión que la narrativa histórica había dejado de lado al intentar conocer los acontecimientos humanos. Al mismo tiempo se propone reconstruir lo acaecido -en este caso durante la Shoah- para comprender las causas y motivos globales que hicieron posibles las prácticas novedosas del genocidio que venimos analizando. Nuestra propuesta apunta a sistematizar y engarzar dimensiones que tradicionalmente aparecían como opuestas e irreconciliables. La ciencia y el arte, en un caminar compaginado, parecen iluminar la comprensión de un hecho histórico desgarrador, no sólo por el trágico significado del exterminio de millones de seres, sino por los mecanismos y condiciones sociales a partir de los cuales fue planificado y llevado a cabo. La modernidad abrió el camino para el horror del siglo XX, al mismo tiempo que nos brinda herramientas para romper con la lógica que ha prevalecido. Bolívar Echeverría,<sup>205</sup> Georges Benssoussan<sup>206</sup> y Luis Villoro<sup>207</sup> encuentran elementos en contradicción y pugna dentro del discurso moderno. El primero de ellos enfatiza el predominio de la modernidad capitalista, dentro de la cual fueron posibles las conflagraciones mundiales, al mismo tiempo que señala las posibilidades del despliegue de una Modernidad inédita, que se resiste y antepone a la barbarie intrínseca del capitalismo. Entender y buscar una alternativa al mundo que conocemos, plagado de la lógica del dominio, la guerra, la explotación y los genocidios, demanda conocer de una manera amplia y profunda la experiencia de las víctimas y el contexto en que la barbarie se hizo ley. Conocer la memoria de los sobrevivientes y la historia de los campos de exterminio, contribuye a aprender y aprehender la lógica que nos empujó a la catástrofe y que nos

---

<sup>204</sup> TRAVERSO, Enzo. *op. cit.*, p. 77.

<sup>205</sup> Cfr. ECHEVERRÍA, Bolívar. *Modernidad y blanquitud*.

<sup>206</sup> Cfr. BENSSOUSSAN, Georges. *op. cit.*

<sup>207</sup> Cfr. VILLORO, Luis. *op.cit.*

amenaza con llevar, no solamente a la humanidad, sino a todas las formas de vida, al colapso. Desmontar la historia de las fábricas de cadáveres y comprender la memoria de quienes milagrosamente atestiguaron y sobrevivieron al horror nos da la posibilidad de romper con un pasado plagado de injusticias y de sufrimientos, de imaginar, pensar y construir un hogar, una sociedad, un mundo, donde el cuidado y el respeto por la vida sean una constante de la reflexión ética y de la participación política.

La memoria ha permitido que los oprimidos pasen de ser víctimas a sujetos de la historia. Recordar la experiencia traumática para narrarla en la cotidianidad es una suerte de restablecimiento o de actualización de las formas comunitarias y tradicionales de organizar el pasado y los elementos que conforman la identidad de los pueblos. La transmisión de la experiencia, en este caso de un acontecimiento devastador, puede ser parte de una transmisión de lo vivido cotidianamente cuando, por medio de la imaginación, la lectura, la observación o la escucha, entramos en contacto con el testimonio de los sobrevivientes. Como hemos dicho, siguiendo a autores como Mantegazza y Forges, es imprescindible rescatar la labor de la historia crítica, del discurso que reconstruye los acontecimientos para develar los motivos y mecanismos que los hicieron posibles. La memoria que buscamos consolidar es una que forme la subjetividad a partir de la experiencia poética y científica. Ambas nos permitirán erigir una memoria histórica que empuje la transformación de una sociedad sumida en el individualismo, la ausencia de ética, la producción industrial y la razón instrumental, en una necesitada de verdad y justicia. Eso será posible si formamos a la juventud a través del arte, ya que transitar el camino de la formación poética de la memoria no sólo implica un recorrido estético, sino el contacto y el aprendizaje de valores y modos de pensar que escapen y rompan con las lógicas de dominio que Auschwitz nos ha heredado, para así abrir la posibilidad de un futuro inédito, en el que el único ausente sea el sufrimiento humano.

## **EDUCAR FRENTE A AUSCHWITZ (A modo de conclusiones)**

Formar seres humanos capaces de modelar un mundo nuevo, uno libre de lógicas de dominación, es el horizonte de la formación poética de la memoria. Constituir subjetividades abiertas a los diferentes calendarios y geografías que sean capaces de cuidar de la diversidad de la vida, es la tarea urgente que la pedagogía debe plantearse. Escuchar y mirar las voces que vienen desde los rincones más lejanos de la historia puede hacernos abrir la puerta al extranjero, al más lejano y al que está por venir. Construir un techo para estar a salvo de las inclemencias del futuro no es suficiente, es menester frenar el ferrocarril que está a punto de descarrilarse.

Las condiciones y los mecanismos que hicieron posible la Segunda Guerra Mundial y los campos de exterminio nazis se encuentran presentes en el mundo contemporáneo. La repartición del mundo que se jugó durante las dos conflagraciones mundiales continuó en la Guerra Fría o Tercera Guerra Mundial. Durante esta última las dos superpotencias que contendían -EUA y la URSS- realizaron una multitud de combates locales desplazados en varios puntos de Europa, Asia y África. En la actualidad asistimos a guerras con estrategias, métodos, técnicas y actores distintos a los conocidos hasta finales del siglo pasado. El resultado de todo lo anterior es un cúmulo de sufrimiento humano del que somos incapaces de dar cuenta. Sumado a lo anterior encontramos la gran crisis ecológica que amenaza la totalidad de la vida en el planeta. La denominada sexta extinción masiva se encuentra en marcha, la diferencia con sus predecesoras consiste en la causa principal que la ha desatado: el ser humano. La actividad de un ser vivo nunca había sido tan decisiva en la extinción masiva de las especies. La destrucción y despoblamiento de territorios, resultado inherente de la guerra, se suma a las catástrofes ambientales que generan desplazamientos de comunidades enteras. Ríos, lagos, mares, montañas, selvas, campos, desiertos, etc., han sido devastados por la actividad humana que sigue la lógica de convertir absolutamente todo en mercancía, incluyendo no sólo los recursos naturales y los productos del trabajo humano, sino también a las personas. Las ideas, los recuerdos, las emociones, los deseos y los cuerpos, pasan a ser mercancías que son desechadas sin contemplaciones, incluso después de haberlos sometido a una violencia sin límites. Las condiciones que desataron las conflagraciones mundiales, es decir, la necesidad por el control de los recursos naturales, los seres humanos, las vías de transporte, las conciencias, los territorios, etc., continúan en el presente, pero con una diferencia sustancial.

Bolívar Echeverría<sup>208</sup> nos muestra que en la Modernidad se generó una revolución técnica de las mismas dimensiones que la ocurrida en el periodo neolítico, ésta generó que los seres humanos cambiaran su forma de vida nómada por la sedentaria. En ambos momentos la humanidad dio un gran paso para satisfacer las necesidades materiales que le permitirían mantener su existencia. La Modernidad capitalista aprovechó la técnica para desplegar las fuerzas que impulsarían la producción de mercancías. A partir de dicho momento de la historia, la humanidad podría superar relativamente la escasez, es decir, podría satisfacer la mayoría de sus necesidades. Sin embargo, lo que se puede observar en las notas periodísticas, en los portales cibernéticos, los noticiarios, incluso en la historia del último siglo, es una desproporción en la repartición de la riqueza, y por ende, una desigualdad sin precedentes en los niveles y formas de vida. Adolfo Sánchez Vázquez nos brinda el dato, de que a inicios del presente milenio, el 90% de la riqueza se encontraba concentrada en el 10% de la población. El 90% de las personas tiene que repartirse el 10% de la riqueza generada en el mundo.<sup>209</sup> Bajo estos datos podemos confirmar la tesis de Bolívar Echeverría que nos demuestra que el modelo capitalista presenta una imagen del mundo basado en la escasez, la cual evidentemente sólo es una apariencia. El capitalismo, durante siglos, ha sometido a la mayoría de la humanidad a una escasez artificial. El problema que nuestro profesor emérito señala es que con el avance del tiempo, y como consecuencia del despliegue del modo de producción capitalista, dicha artificialidad de la escasez comienza a volcarse en una realidad tangible. El agotamiento de los recursos naturales parece ser un obstáculo insuperable no sólo para el capitalismo sino para la continuidad de la vida humana y del resto de las especies que aún existen.

Los conflictos armados, el crecimiento exponencial de la violencia que genera la pauperización de la población mundial, el agotamiento de los recursos naturales y el desplazamiento forzado de millones de seres humanos, nos colocan en la antesala del colapso de la vida y la civilización. Frente a ello aparecen y se multiplican las resistencias en todo el orbe. Las exigencias de justicia, de defensa de los derechos humanos, de una repartición equitativa de la riqueza, de la cancelación de la violencia contra las mujeres, de la defensa de la vida, el agua y los territorios, etc., abren la posibilidad, cada vez más

---

<sup>208</sup> *Ibidem.*

<sup>209</sup> SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. *op. cit.*

pequeña, de cambiar el rumbo al que nos arrastra la locomotora de la Modernidad capitalista.

Las guerras mundiales fueron desatadas por el control del mercado global, de los territorios y de los recursos naturales y humanos. El fascismo fue un régimen económico-político que grupos radicales de la derecha europea estructuraron para enfrentar la repartición del mundo mediante la guerra. Dichos grupos tenían como primer objetivo el dominio sobre Europa, por lo tanto requerían una estructura que les permitiera conquistar territorios y deshacerse de las resistencias que se aglomeraban y extendían por el viejo continente, a la par que derrotaran militarmente a las potencias del viejo mundo. La burguesía alemana, valiéndose de un conjunto de elementos presentes en la sociedad, fue capaz de consolidar el partido nacionalsocialista y conseguir un poder sin límites que resultaría en una gran catástrofe humana.

La Segunda Guerra Mundial significó la muerte de decenas de millones de seres humanos. Hasta ahora se han contabilizado cerca de 60 millones de muertos, pero se estima que los combates, los campos de exterminio, la hambruna, las enfermedades y la escasez de recursos pudo provocar que el número se elevara a 100 millones. Desgraciadamente hay mucha información clasificada que impide la labor de los historiadores. Las vejaciones cometidas contra la humanidad en dicho periodo lo colocan como uno de los momentos más violentos de la historia. El nazismo, incluido Hitler, no es el responsable en última instancia de tales atrocidades, sino las condiciones originadas por el modo de producción capitalista. Cierta narrativa ha querido encontrar en la locura de dicho personaje el origen del mal. Para nada queremos deslindar al partido nacionalsocialista de los crímenes que cometió, lo que queremos señalar es que con Hitler o sin él, el periodo que venimos analizando hubiera transitado básicamente por los mismos caminos. Las variaciones que podrían haberse presentado no cambiarían de fondo el rumbo de los acontecimientos, ya que estos son las consecuencias de una disputa por el orden mundial.

Una de las novedades del nazismo fue la manifestación, estructuración y ejercicio de una forma del poder hasta entonces desconocida. Los ámbitos sobre los que se extendió rebasó los límites tradicionales de la economía y la política. Fue capaz no sólo de construir una maquinaria de guerra formidable -que en términos militares Hitler no fue capaz de aprovechar para la consecución de sus objetivos- sino además de articular una burocracia y una subjetividad que permitió tanto a la milicia, la policía política, los funcionarios y hasta los mismo judíos, participar de un genocidio que no implicaba ninguna ventaja en el

despliegue de la guerra, es decir, en la confrontación por el dominio de una buena parte del mundo. El poder que alcanzó el nazismo fue capaz de organizar de modo moderno un genocidio que no tiene explicación en los términos de una guerra de colonización, de expansión territorial, de apropiación de recursos naturales o de estrategia geopolítica. Es importante señalar que sin las condiciones de guerra la Shoah difícilmente se habría llevado a cabo. Es necesario recordar que el régimen nazi buscaba expulsar de Alemania a los judíos, y que es a partir de su avance militar que encuentra la posibilidad de orquestar la solución final. Dicho contexto acompañado del desarrollo productivo industrial, la burocracia, la razón instrumental y la ausencia de ética, dieron paso a un exterminio con el que el antisemitismo no habría soñado antes. Es cierto que el antisemitismo nazi jugó un papel importante en el genocidio, lo cual no quiere decir que fuera algo que anhelara toda la población alemana. Anteriormente hemos señalado que una de las respuestas a la violencia de la *Kristallnacht* resultó en el apoyo de la población alemana hacia la comunidad judía. El antisemitismo religioso no siempre persiguió a los judíos ni buscó asesinarlos, hubo grupos que pretendían convertirlos al catolicismo. Lo que queremos dejar claro es que el antisemitismo en sí mismo no siempre ha buscado la eliminación del pueblo judío. Debemos señalar que el poder nazi fue capaz de llevar a un extremo ideas premodernas para materializarlas según métodos modernos. El poder que desplegó, basado en ideas como la superioridad de la raza aria y el nacionalismo exacerbado, abrieron la puerta para cometer crímenes totalmente absurdos, tales como los feminicidios y la caza de migrantes que podemos documentar en el presente.

La crisis que se avizora se desarrolla bajo las mismas lógicas que hicieron posible la Segunda Guerra Mundial, el ascenso del nazismo y los campos de exterminio, pero se suman a dichos elementos la devastación ecológica, el agotamiento de los recursos energéticos, el desplazamiento forzado de millones de seres humanos, la insuficiencia de los servicios médicos, el incremento exponencial de la violencia, el narcotráfico, etc. Si dichas lógicas hicieron surgir una forma de poder que se ejerció con la finalidad de dominar un mundo en el que la escasez era aparente, hay razones para pensar -y aterrarse- que dicho ejercicio del poder puede aparecer de nuevo -y con un mayor alcance- en un mundo en el que la escasez se vuelve real.

Los problemas que como humanidad debemos afrontar en un futuro cercano no son más que las consecuencias del modo de producción capitalista, el cual no podría haber surgido sin el despliegue del conjunto de las ideas modernas que hemos enunciado. La

alternativa para romper con la historia que hemos heredado y crear un mundo totalmente nuevo se encuentra prácticamente inédita. A pesar de ello contamos con las ideas, análisis, planteamientos, luchas y resistencias que se han enfrentado al poder a lo largo de siglos. La formación poética de la memoria pretende contribuir a la subversión de las lógicas dominantes mediante una formación de la subjetividad que atraviesa derroteros que chocan con el poder establecido. La memoria de las víctimas, rescatada a través del arte y de la ciencia, es un elemento que se resiste al genocidio, al dominio y la explotación.

Educar frente a Auschwitz significa formar una conciencia sobre el crítico momento que atravesamos actualmente, implica la construcción de valores y formas de pensar que rompan con la historia que hemos heredado y subvierta las condiciones en que vivimos actualmente. La formación poética de la memoria puede contribuir a que las personas aprendan y construyan nuevas formas de relacionarse ajenas a la lógica del mercado, a dibujar un futuro en el que la justicia, la paz y la dignidad sean parte inherente de la cotidianidad. La conformación de espacios, tiempos, lenguajes, conocimientos, relaciones y objetos que transformen la subjetividad humana, que permitan habitar este mundo de formas distintas a las lógicas que nos conducen a la catástrofe, es la esperanza que porta nuestra propuesta.

De antemano sabemos que la nuestra no es la única alternativa, que no es la panacea de un mundo que se cae a pedazos. También tenemos presente que la educación, en los términos tradicionales que la pensamos, no es el único camino para transformar la subjetividad y concientizarse de las condiciones actuales en que vivimos. Empero es la pequeña aportación incompleta, a penas esbozada, de un camino que es imprescindible hacer para resistir al poder y dar forma a una humanidad y un mundo que se asemejen a una obra de arte.

El derrotero que vislumbramos para enriquecer nuestra propuesta es el contacto con las ciencias y las artes que nos den cuenta de las complejas relaciones de la actualidad. Las ciencias naturales y sociales nos permiten acercarnos al diagnóstico de lo que ocurre en la realidad, nos brindan herramientas para analizar las problemáticas y solucionarlas. Las artes nos abren el horizonte para trazar las imágenes del mundo que quisieras habitar. Unas y otras deben guiar las acciones humanas para constituir una ética y una participación política que nos dé certezas para crear y transformarnos como humanidad.

## FUENTES CONSULTADAS

### Referencias bibliográficas

AGUILAR Monteverde, Alonso. *Dialéctica de la economía mexicana: del colonialismo al imperialismo*. 4a edición. México: Nuestro tiempo, 1973, 239 p.

AMÉRY, Jean. *Años de andanzas nada magistrales*. Tr. Marisa Siguan Boehmer y Eduardo Aznar Inglés. Valencia: Pre-Textos, 2006, 204 p. (Colec. Narrativa Contemporánea)

ARELLANO Duque, Antonio (Coord.) *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona: Anthropos, 2005, 382 p. (Colec. Repensar la educación desde la actualidad, no. 6)

BÁRCENA, Fernando. *La esfinge muda: el aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Antrhops, 2001, 2007 p. (Colec. Autores, textos y temas. Repensar la educación desde la actualidad, no. 1)

———. *El aprendizaje del dolor. Notas para una simbólica del sufrimiento humano*. En línea] <http://www.proyectos.cchs.csic.es/fdh/sites/default/files/Barcena.pdf> [Consultado: 6 de marzo de 2016.]

BÁRCENA, Fernando y Joan-Carles Mèlich. *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, 2000, 206 p. (Colec. Papeles de pedagogía, no. 46)

———. “Prólogo a esta edición. Quince años después.” en su: *La educación como acontecimiento ético. natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014, 271 p. (Colec. Educación: otros lenguajes)

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad y holocausto*. Tr. Ana Mendoza y Francisco Ochoa de Michelena, Madrid: Sequitur, 2008, 270 p.

BENSOUSSAN, Georges. *Historia de la Shoah*. Tr. Juan Carlos Moreno Romo. Barcelona: Anthropos, 2005, 142 p. (Colec. Huellas, no. 16.)

———. *¿Auschwitz por herencia? Sobre un buen uso de la memoria*. Tr. Juan Carlos Moreno Romo. Barcelona: Anthropos, 2010. 189 p. (Colec. Memoria rota. Exilios y Heterodoxias, no. 47)

BRAUNSTEIN, Néstor A. “¿Cómo se constituye una ciencia?” p. 7-20. En: BRAUNSTEIN, Néstor. A. *et al. Psicología: ideología y ciencia*. 9ª edición, México: Siglo XXI, 1983. (Colec. Psicología y etología)

———. *Clasificar en psiquiatría*. México: Siglo XXI, 2013, 141 p. (Colec. Psicología y psicoanálisis)

CAMUS, Albert. *El extranjero*. Tr. José Ángel Valente. Madrid: Alianza, 1999, 125 p. (Cole. El libro de bolsillo. Biblioteca del autor)

CELAN, Paul. *Obras completas*. Tr. José Luis Reina Palazón. 7a edición. Madrid: Trotta, 2013, 523 p.

COLMENARES M., Ismael (Comp.) *De la prehistoria a la historia: lecturas de historia universal*. 4a edición. México: Quinto Sol, 1988, 634 p.

CORTÁZAR, Julio. *Rayuela*. 18ª edición, Madrid: Cátedra, 2005. 746 p. (Colec. Letras Hispánicas, no. 200)

ECHEVERRÍA, Bolívar. *Modernidad y blanquitud*. Era, México: Era, 2010. 243 p.

ESCAMILLA G., Gloria. *Manual de metodología y técnica bibliográficas*. México: UNAM, 2003, 130 p. (Colec. *Instrumenta bibliographica*, no. 1)

EZLN. *Documentos y comunicados: 3. 15 de Agosto de 1994/29 de Septiembre de 1996*. México: Era, 1995, 471 p. (Colec. Problemas de México)

———. *El pensamiento crítico frente a la Hidra capitalista*. (s. p. i).

FORGES, Jean-François. *Educación contra Auschwitz. Historia y memoria*. Tr. Juan Carlos Moreno Romo. Barcelona: Anthropos, 2006, 267 p. (Colec. huellas. Problemas: la complejidad negada, no. 24)

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Tr. Jorge Mellado. 2a edición, México: Siglo XXI, 2005, 246 p. (Colec. Educación)

———. *La educación como práctica de la libertad*. Tr. Lilian Ronzoni. 17a edición. México: Siglo XXI, 2013, 151 p. (Colec. Educación)

———. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Tr. Lilian Ronzoni. 23a edición. México: Siglo XXI, 2004, 109 p. (Colec. Educación)

FOUCAULT, Michel. *El orden del discurso*. Tr. Alberto González Troyano, 2ª edición, Barcelona: Tusquets, 2002, 76 p. (Colec. Fábula no. 126)

———. "Nacimiento de la biopolítica" p. en: *Obras esenciales*. Tr. Ángel Gabilondo, Barcelona: Paidós, 1999. (Colec. Paidós básica).

FREUD, Sigmund. "El malestar en la cultura." p. 57-140. En su: *Obras completas*. Vol. 21. Tr. José L. Etcheverry. 2ª edición. Buenos Aires: Amorrortu, 1986.

HORKHEIMER, Max. *Crítica de la razón instrumental*. Tr. Jacobo Muñoz. Intro. Juan José Sánchez. Madrid: Trotta, 2002, 187 p. (Colec. Estructuras y procesos. Serie Filosofía)

KERTÉSZ, Imre. *Kaddish por el hijo no nacido*. Tr. Adan Kovacsics. Barcelona: El Acantilado, 2001, 147 p. (Colec. Narrativa del Acantilado, no. 5)

———. *Sin destino*. Tr. Judith Xantus. Barcelona: El Acantilado, 2001, 263 p. (Colec. Narrativa del Acantilado, no. 15)

———. *Fiasco*. Tr. Adan Kovacsics. Barcelona: El Acantilado, 2003, p. 371. (Colec. Narrativa del Acantilado, no. 5)

———. *Liquidación*. Tr. Adan Kovacsics. México: Alfaguara, 2004, p. 149.

———. *Un relato policiaco*. Tr. Adan Kovacsics. Barcelona: El Acantilado, 2007, 164 p. (Colec. Narrativa del Acantilado, no. 5)

LANZMANN, Claude. *Shoah*. Tr. Fina Torres. Caracas: Angria, 1992, 187 p.

LEÓN-PORTILLA, Miguel. *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*. 2ª edición, México: FCE, 1968, 200 p. (Colec. Popular, no. 88)

LEVI, Primo. *Si esto es un hombre*. Tr. Pilar Gómez Bedate. 4 edición. Barcelona: Muchnik, 2005, 345 p.

———. *Trilogía de Auschwitz*. Tr. Pilar Bedete. Barcelona: El Aleph, 2005, 652 p. (Colec. Modernos y Clásicos de El Aleph)

———. *Los hundidos y los salvados*. Tr. Pilar Gómez Bedate. Barcelona: Muchnik, 1989, 176 p.

LIPOVETSKY, Gilles. *Imperio de lo efímero: La moda y su destino en las sociedades modernas*. Tr. Carmen López y Felipe Hernández. Barcelona: Anagrama, 1990, 324 p.

MANTEGAZZA, Raffaele, *El olor del humo: Auschwitz y la pedagogía del exterminio*. Tr. M. Dolores Ramírez Almazán. Barcelona: Anthropos, 2006, 204 p. (Colec. Autores, textos y temas. Repensar la educación desde la actualidad, no. 7)

MAQUIAVELO, Nicolás, *El príncipe. Escritos políticos*. Tr. Juan G. de Lauces, 7ª edición, Madrid: Aguilar, 1976, 381 p. (Colec. Crisol literario, no. 73)

MATE, Reyes. *Memoria de Auschwitz: actualidad moral y política*. Madrid: Trotta, 2003, 269 p. (Colec. Estructura y procesos Filosofía)

MARDONES, José María, *Filosofía de las ciencias sociales y humanas: materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos, 1991, 415 p. (Colec. Autores, textos y temas. Ciencias sociales, no. 1)

MARX, Carlos, "El capital. Capítulo XXIV. La llamada acumulación originaria." p. 101-151. En: MARX, Carlos y Federico Engels. *Obras escogidas*, Tomo 3. Moscú: Progreso, 1978.

MÈLICH, Joan-Carles. *La ausencia del testimonio: ética y pedagogía en los relatos del holocausto*. Barcelona: Anthropos, 2001, 109 p. (Colec. Autores, textos y temas. Repensar la educación desde la actualidad, no. 2)

———. *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder, 2004, 140 p.

NIETZSCHE, Friedrich *El nacimiento de la tragedia o Grecia y el pesimismo*. Tr. Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza, 2000, 298 p. (Colec. Biblioteca del autor, no. 616)

———. *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida: II Intempestiva*. Tr. Germán Cano. Madrid: Biblioteca Nueva, 1999. 140 p. (Colec. Biblioteca Nietzscheana, no. 2)

———. *Así habló Zaratustra*. Tr. Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza, 1997, 498 p.

O´GORMAN, Edmundo, *La invención de América: investigación acerca de la estructura histórica del Nuevo Mundo y del sentido de su devenir*. México: FCE, 1986, 193 p. (Colec. Tierra Firme)

PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. México: Coyoacán, 2002, 647 p. (Colec. Diálogo abierto. Pedagogía no. 128)

PAZ, Octavio. *El arco y la lira*. 2a ed. México: FCE, 1967. 301 p. (Colec. Lengua y estudios literarios)

RIVERO Weber, Paulina. *Nietzsche: verdad e ilusión. Sobre el concepto de verdad en el joven Nietzsche*. México: UNAM/Facultad de Filosofía y Letras/Itaca, 2004. 177 p.

RULFO, Juan. *El llano en llamas*. 17a edición. Madrid: Cátedra, 2008, 170 p. (Colec. Letras Hispánicas, no. 218)

RUSSELL, Bertrand. *La perspectiva científica*. Tr. G. Sans Huelin. México: Ariel, 1982, 221 p.

SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. *Ética y política*. México: FCE/UNAM, 2007, 172 p. (Colec. Sección de obras de filosofía)

SHELLEY, Mary. *Frankenstein o el moderno Prometeo*. Tr. Francisco Torres Oliver. Madrid: Valdemar, 2013, 316 p.

SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS. "La pregunta: ¿Cuáles son las características fundamentales de la IV guerra mundial?" p. 57- 81. La Boca-Barracas: Tierra del sur, 2005.

———. "7 piezas sueltas del rompecabezas mundial." p. 13-40. En: EZLN. *Siete imágenes del mundo*. La Boca-Barracas: Tierra del sur, 2005.

TERRÉN, Eduardo. *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos/Universidad de La Coruña, 1999. 314 p. (Pensamiento crítico. Pensamiento utópico, no. 109)

TRAVERSO, Enzo. *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Tr. Lucía Vogelfang. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2011. 111 p.

———. *La historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*. Tr. David Chiner. Barcelona: Herder, 2001, 253 p.

VILLORO, Luis. *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*. México: FCE/El Colegio Nacional, 1992, 127 p. (Colec. Cuadernos de La Gaceta, no. 82)

### Referencias electrónicas.

BÁRCENA, Fernando. *El aprendizaje del dolor. Notas para una simbólica del sufrimiento humano*. [En línea] <http://www.proyectos.cchs.csic.es/fdh/sites/default/files/Barcena.pdf> [Consultado: 6 de marzo de 2019.]

KRAUZE, Enrique. “México: democracia en construcción.” [En línea] [https://elpais.com/elpais/2012/07/04/opinion/1341403616\\_696703.html](https://elpais.com/elpais/2012/07/04/opinion/1341403616_696703.html) [Consultado: 6 de marzo de 2019]

### Referencias filmográficas.

FAROCKI, Harun. *Imágenes del mundo y epígrafe de la guerra*. Alemania, 1989. 74 m.

LANZMANN, Claude. *Shoah*. Francia, 1985. 613 m.

———. *El último de los injustos*. Francia, 2013. 220 m

KUROSAWA, Akira. *Sueños*. Japón, 1990. 120 m.

RESNAIS, Alain. *La noche y la niebla*. Francia, 1956. 32 m.

SINGER, André. *Caerá la noche*. Reino Unido, 2014. 75 m.