

Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión¹

Fernando Bárcena
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

pp. 109-118

En este artículo se aborda la dimensión educativa de la memoria como forma de transmisión del mundo entre generaciones. A tal fin se alerta sobre ciertos abusos y errores cuando se elude la complejidad del tema. Se sitúa el interés de revisar el concepto de deber de memoria, delimitando su significado y abogando por una educación que, superando la imposición de un discurso cerrado sobre el pasado, tenga en cuenta y desarrolle la imaginación sensible del alumnado, manteniendo una vigilancia epistemológica y ética.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía de la memoria; Deber de memoria; Memoria ejemplar; Fantasía moral; Memoria única; Memoria agónica.

ABSTRACT

Pedagogy of memory and transmission of world. Notes for a reflection

This paper deals with the educational dimension of memory as a tool to convey a generation's worldview to the next one. The attention is called on certain misuse and errors caused by the failure to grasp the complexity of the topic. The point is made on the interest of reviewing the concept of duty of memory, whose meaning should be made clear. The paper advocates for an education that overcomes an imposed and fixed discourse about the past, and that takes into account and develops students' sensitive imagination, while remaining epistemologically and ethically vigilant.

KEYWORDS: Pedagogy of Memory; Duty of Memory; Exemplary Memory; Moral Fantasy; Single Memory; Agonic memory.

"Necesitamos la historia para la vida y para la acción" (F. Nietzsche. *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*).

Introducción

En su novela *La cliente*, Pierre Assouline nos presenta a un personaje que investiga la obra del escritor Désiré Simon, con el propósito de escribir su biografía. La novela comienza de esta forma:

"Nunca acabaremos del todo con esta historia. Nos persigue, nos obsesiona, no hay forma de desembarazarnos de ella. Hace ya más de medio siglo que llevamos la medusa pegada a la piel. Mientras algunos mueren aplastados por el peso de sus propias costumbres, otros se ahogan aún en este pasado que no pasa. Después de todo, cada cual tiene sus insomnios. Y todavía hay otros, los más deplorables, que sienten nostalgia por algo que ni siquiera han conocido. Este espectro extraño es el astro negro de nuestra moral. ¿Quién será capaz de exorcizarlo? ¿Quién?...?" (Assouline, 1998, p. 1).

¹ Este artículo se inscribe dentro de la línea de investigación "Procesos de modernización en la educación: el sistema educativo en el contexto de la edad secular y la cultura biopolítica", que un grupo de profesores llevamos a cabo como parte de nuestro proyecto investigador en el Grupo de Investigación Validado UCM-CAM sobre *Cultura Cívica y Políticas Educativas* (Referencia: 930768).

Estas palabras son un fragmento que el personaje de la novela de Assouline escribe en su cuaderno de notas, unas líneas escritas en pleno frenesí y abruptamente interrumpidas en el momento en que por un altavoz una voz anónima anuncia que la Biblioteca donde el personaje se encuentra escribiendo va a cerrar sus puertas. Acaso sea verdad que hay pasados que no pasan, y en su no cesar el pasado se convierte, desnaturalizándose a sí mismo, en un tenebroso presente continuo. Acaso sea verdad que lo mejor que puede pasarle al pasado es que ya haya sucedido y que debiéramos intentar comprenderlo precisamente por ser algo ausente, un tiempo que no condiciona nuestro ahora, sino que en todo caso lo alecciona. Acaso, en fin, lo mejor que podemos hacer con la memoria sea, entonces, recordar el pasado para obtener lecciones, un cierto aprendizaje que nos permita vivir mejor y más felizmente nuestro hoy.

No es mi intención aquí realizar un análisis de las relaciones, de por sí muy complejas, entre la historia y la memoria. Me adelantaré a señalar que el supuesto en el que se apoyan las consideraciones que siguen es que la memoria, a la que atañe la historia, que a su vez la alimenta, “apunta a salvar el pasado sólo para servir al presente y al futuro” (Le Goff, 1991, p. 183). Se ha dicho que la memoria es la que nos permite acceder al pasado; pero esta afirmación debe matizarse; porque la memoria es solo un *medio* de acceso al pasado, y si se extiende completamente en el presente, éste se atasca, se impide, y la vida se aplasta, como advertía Nietzsche en su segunda *Consideración Intempestiva*, dedicada a la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida.

Nietzsche distinguía allí tres modalidades de relación con la Historia: la *historia monumental*, que tiene que ver con la concepción monumentalista del pasado; la *historia como nostalgia* o como anticuario, en la que el pasado es visto por el individuo o la comunidad como reliquia, desde un cierto sentimiento de lealtad; y la *historia crítica*. En relación con esta última, Nietzsche señalaba que para poder determinar el grado a partir del cual el pasado debe ser olvidado, para impedir que se convierta en el enterra-

dor del presente, sería necesario conocer la *fuerza plástica* de cada ser humano, pueblo o cultura. Se trata de la fuerza que nos permite transformar lo pasado para incorporarlo como fuerza de vida, como impulso que ayuda a “sanar las heridas, reemplazar lo perdido, regenerar las formas destruidas” (Nietzsche, 2006, p. 43). La lectura de este texto de Nietzsche es muy reconfortante frente al excesivo peso del historicismo: “Quien es incapaz de instalarse, olvidando todo lo ya pasado, en el umbral del presente, quien es incapaz de permanecer erguido en un determinado punto, sin vértigo ni miedo, como una diosa de la victoria, no sabrá lo que es la felicidad o, lo que es peor, no hará nunca nada que haga felices a los demás” (Nietzsche, 2006, p. 42).

En el prefacio de este texto, Nietzsche dice que *actuar intempestivamente* es “actuar contra y por encima de nuestro tiempo a favor, eso espero, de un tiempo futuro” (Nietzsche, 2006, p. 39). El gesto intempestivo es anacrónico con la propia época, pero quizá, también, una forma privilegiada de hacernos de verdad presentes en el propio (tiempo) presente, desde cierta experiencia del extrañamiento. A la vista de las insistentes apelaciones a la memoria como remedio para curarnos del mal, no está mal recordar la intempestiva de Nietzsche, que nos llama la atención, no sólo sobre el peso del historicismo, sino sobre cierta captura moralista de la memoria. El historiador francés Georges Bensoussan advierte, en este sentido, cuando la apelación a la memoria se materializa en el recuerdo del holocausto, que las víctimas no murieron ni “por Francia” (o por cualquiera de los países de los que vinieran) ni “por la humanidad”, de modo que ni la idealización de una identidad común (nacional) ni una identidad humana, como comunidad moral trascendental, pueden constituir los referentes únicos de un supuesto deber de recordar. A menudo en estas aseveraciones se esconde un lamento moralista que ya ha perdido su fuerza, y que es inútil pretender volver a entonar; el archifamoso “Nunca más”. La enseñanza de este tipo de acontecimientos, en vez de ser una enseñanza moralizante, y ni siquiera moral, tal tiene que abordarse de otro modo —sin

ignorar las cuestiones éticas que plantea ni los límites pedagógicos que impone; se trata, quizá, de una *enseñanza política*, una que sea consciente de varias clases de peligros: tanto el repliegue comunitario, en la que la memoria devuelve a las víctimas a una identidad comunitaria cargada de ira, como cierto reduccionismo obtuso, porque ni el antisemitismo ni el holocausto dan cuenta de la identidad judía. De ahí la importancia de la comparación como criterio ético: “Como cualquier acontecimiento histórico, el genocidio puede y debe ser *comparado* sin que su singularidad sea por ello negada” (Bensoussan, 2003, p. 112). Se trata de *comprender* sabiendo que “comprender” no es ni perdonar ni justificar, sino atribuir sentido. Ahora bien, el sentido no reside, de por sí, en el acontecimiento de que se trate, sino que es un ejercicio del sujeto, y depende de su juicio político. Por otro lado, ni las víctimas son santos ni los verdugos demonios. Unos y otros son *simplemente humanos*, y por eso deberíamos dejar de usar el adjetivo “humano” como un cumplido; los grandes criminales de la historia son humanos, como el resto, y reconocerlo es una de las vías que nos permite comprender de qué se trata cuando hablamos de semejantes crímenes. La memoria del pasado es estéril si solo sirve para levantar un muro entre el mal y nosotros como estrategia para expulsar fuera de lo humano a quienes, aunque criminales, también lo son (Todorov, 2009).

Creo que buena parte de lo que algunos han llamado el “malentendido de la memoria” (Coquio, 1999) se debe precisamente al hecho de que siempre que se habla de la memoria se la identifica con el recuerdo, y muy frecuentemente con el “recuerdo literal” de un acontecimiento calificado de singular, único e indecible, es decir, *intransitivo*. Según esto, no habría lugar alguno, dentro de la memoria, para el olvido o para el silencio (Cuesta, 2011). Teniendo en cuenta esta idea, el propósito de este texto es pensar el impacto cultural y educativo de los modernos totalitarismos, los cuales abrieron una grieta en nuestros discursos, tanto *epistemológica* como *existencial*. ¿Qué significado adopta la ética, el derecho, la antropología, la pedagogía misma cuando, al hablar de los campos

de concentración y de los genocidios contemporáneos, a lo que nos enfrentamos es a la puesta en práctica del principio totalitario de “todo es posible”? (Arendt, 1998, p. 536). Si lo ocurrido en Auschwitz y Kolyma, por decirlo recurriendo a dos referentes cargados de un enorme simbolismo dramático, sobrepasa el pensamiento jurídico, destruye las nociones ya conocidas de falta, culpa y aniquila las categorías de la justicia, de la filosofía moral heredadas por la tradición, y si además remueve los cimientos de las ciencias humanas como tales, ¿acaso no tenemos que aprender a pensar “lo nuevo” que semejantes barbaries colocan ante nosotros? Estas son algunas de las preguntas que justifican la tentativa de este texto, cuyo propósito es tratar de enmarcar la cultura de la memoria como proyecto educativo; aunque sin ninguna pretensión pedagógica. Reconozco que, poco a poco, he llegado a la convicción de que la expresión “pedagogía de la memoria” es mucho más controvertida de lo que suponemos, pues da la falsa impresión de que la memoria –que, como ya decía Proust, tiene mucho de involuntaria (recordamos *malgré nous-mêmes*)– es algo educable, es decir: sometido al control, ritmo, plan y normatividad específica de una pedagogía. Resulta que la memoria es el acontecimiento que rompe con la organización performativa inherente a todo discurso pedagógico. Este es la tesis de este ensayo.

Entiendo, pues, que hacer una pedagogía de la memoria nada tiene que ver con la imposición de un deber de recordar, a las jóvenes generaciones, lo que no han vivido. Si tiene importancia la memoria del pasado (y de lo no vivido) en la educación, como individuos o como miembros de una comunidad que habita su propia historia, entonces creo que hay que evitar algunos riesgos potenciales. En primer lugar, se trata de no dejar anclados los acontecimientos traumáticos del pasado en el centro de un silencio como *mutismo*, en el pozo de un discurso de lo inimaginable o de lo indecible. Hay que ser aquí muy claros: una cosa es lo indecible de un acontecimiento *como experiencia* vivida por un testigo (un superviviente de un campo de concentración, por ejemplo), y otra muy distinta lo indecible *como dogma*

impuesto por un discurso externo a la experiencia vivida (Didi-Huberman, 2003). Si esto último se extiende sobre lo primero, lo que acaba imponiéndose es una *política del silencio* que sacraliza el horror, impidiendo, por tanto, una sana transmisión cultural y educativa. Y, en segundo término, se trata de evitar el riesgo de una excesiva *pedagogización* del recuerdo, o, lo que es lo mismo, la imposición, en el orden de la transmisión educativa, de una memoria ya significada, de un deber de memoria que impida un auténtico trabajo de la memoria (Schnur, 1997).

Tiempo y educación: el trabajo ejemplar de la memoria

Decía Proust (2003, p. 196) que la realidad se forma en la memoria. Somos memoria, porque somos finitos y porque estamos en relación con una *herencia*: algo que recibimos y es más grande que nosotros y que siempre está a punto de aplastarnos con su excesivo peso. Tenemos, pues, que elegir. Saber recibir –y aceptar– lo que nos viene de muy antiguo, y saber elegir. La herencia (o sea, lo que viene del pasado y puede, entonces, recordarse y actualizarse) plantea exigencias contradictorias: pues hemos de *recibir* y, al mismo tiempo, *decidir* con qué parte queremos quedarnos para impulsar la vida, en vez de aplastarla. Somos memoria, y la realidad se conforma desde ella, y por eso es importante la pregunta por la relación entre el tiempo de la memoria y el tiempo de la educación, que es el tiempo de una vida que se impulsa hacia adelante.

Es muy antigua la idea de que estamos prisioneros en medio del mundo y separados de la verdadera realidad exterior: el mundo como prisión y el cuerpo como cárcel son metáforas insistentes que han fundado nuestra identidad occidental como europeos (Margalit, 2002, p. 9). En filosofía, como se sabe, es la alegoría de la caverna de Platón la figura principal de esta metáfora carcelaria. Según podemos leer en el diálogo platónico, la educación no sería sino un ejercicio de salida hacia la luz, es decir, la conquista de un saber liberador acerca de lo que hay fuera del mundo de sombras y aparien-

cias en el que nos hallamos inmersos dentro de la caverna. Este saber liberador, en el esquema platónico, es un saber metafísico que nos permite contemplar las esencias de las cosas, el mundo de las Ideas más allá de la experiencia. Y nada más normal que el esclavo liberado –el filósofo– que ha tenido la oportunidad de contemplar dichas esencias no sea creído, incluso que sea asesinado –como lo fue el propio Sócrates– a su regreso al mundo de las sombras, porque su relato resultará increíble para quienes no han contemplado lo que él sí ha visto.

A diferencia de la narración platónica, la historia de la filosofía nos ha proporcionado otros ejemplos y otras interpretaciones del mismo relato platónico. Hay quienes, como el propio Max Horkheimer, nos dicen que el único saber disponible para el hombre es el saber que se refiere a cómo poder sobrevivir en la cruel realidad de la prisión, en la esfera misma de los asuntos humanos. Que la verdad se encuentra en la penumbra o no se hallará en ningún otro lugar humano, porque es propio del hombre vivir y mirar las cosas en ese mundo de las apariencias. Poder contemplar la verdad, se nos dice, es un ejercicio de reconciliación. Pero esta relación entre la verdad y la reconciliación es un empeño bien difícil. Tras un período de dictadura, tras una guerra fratricida, después de la liberación de los campos de concentración, tras el *apartheid* en Sudáfrica, ¿qué tiene que ir antes, la verdad o la reconciliación?

El filósofo de la política Avishai Margalit señala que importa menos la pregunta de si el conocimiento de la verdad es benéfico para el individuo que la de si la verdad es también provechosa en el caso de los recuerdos de índole colectiva, pues “del recuerdo surge la venganza en no menor medida que la reconciliación, y la esperanza de lograr una catarsis por medio de los recuerdos liberados podrá revelarse una ilusión” (Margalit, 2002, p. 14); así que quizá existan poderosos motivos morales para interrogarse primero por la verdad –lo que no necesariamente supone adquirir un saber superior, metafísico, más allá de las posibilidades del hombre y de la experiencia–, y sólo después por la reconciliación. Estas consideraciones muestra la complejidad del problema de la

ubicación de la memoria en los recuerdos traumáticos del pasado de una comunidad. Y señalan, también, lo que para nuestro tema es más importante, las dificultades que habrá de suscitar la cuestión de la transmisión de las memorias de una generación a otra. Señalan que no se puede hablar de memoria marginando la espinosa cuestión del olvido. En este marco, la pregunta por la memoria y sus formas de transmisión, cuando la misma se refiere a acontecimientos trágicos que los jóvenes no han experimentado resulta crucial. ¿De qué tipo de memoria estamos hablando y, si existe un deber de recordar, de qué índole se trata?

La formación de la memoria plantea dos cuestiones fundamentales, pero paralelas: por un lado, la cuestión de la *recuperación* del pasado y, por otro, la de su *utilización* en el presente. Una forma de “recuperar” el pasado es, junto al trabajo específicamente historiográfico, la atención a la literatura *testimonial*, y una de las vías de su “utilización” lo que Todorov (2000), a falta de una mejor expresión, ha llamado *memoria ejemplar*.

La “memoria literal” es aquella en la que el recuerdo queda retenido en su absoluta literalidad (lo que no significa su verdad) y permanece intransitivo y sin posibilidad de conducir más allá de sí mismo, de modo que el recuerdo sigue operando sobre el presente condicionándolo. Se establece entonces una relación de contigüidad entre el pasado y el presente del individuo o del grupo, extendiendo las consecuencias del trauma inicial a todos los instantes de la existencia. La característica central de la “memoria ejemplar” es que recupera el carácter pasado del acontecimiento y, sin abandonar su singularidad, lo transforma en modelo para actuar en el presente frente a situaciones nuevas. Como dice Norman G. Finkelstein: “Para que realmente podamos aprender del holocausto nazi, es necesario reducir su dimensión física y aumentar su dimensión moral [...]. Ya va siendo hora de que abramos nuestros corazones al sufrimiento del resto de la humanidad. Ésta fue la lección principal que me enseñó mi madre (superviviente del gueto de Varsovia). Ni una sola vez le oí decir: « No comparéis»” (Finkelstein, 2002, pp. 12-13).

La memoria ejemplar hace que el pasado se convierta en un principio de acción para el presente. La memoria literal, en cambio, convierte en *insuperable* el acontecimiento, sometiendo el presente a su pasado. Es lo que ocurre con individuos y grupos atrapados en una conmemoración obsesiva del acontecimiento mediante un frenesí de liturgias históricas. Por tanto, mientras nos mantengamos en el plano de la suma radicalidad del acontecimiento, este se torna insuperable y se enquist, tanto desde el punto de vista de la memoria individual como de la colectiva. “El uso ejemplar, por el contrario, permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día, y separarse del yo para ir hacia el otro” (Todorov, 2000, p. 32).

La memoria es, sobre todo, vivencia del tiempo bajo la dimensión de la experiencia. La memoria ejemplar compara como un acto ético, pero no es fría, aunque admita la argumentación y el contraste. Es apasionadamente ética (Blustein, 2008, p. 2). La memoria es, así, un “pasado presente” cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser entonces recordados. La memoria es una forma de hacer experiencia en el presente, y no meramente recuerdo incongruente con el juicio selectivo del olvido: “Se requiere discernimiento y recuerdo productivo” (Huysen, 2002, p. 40).

La pregunta por una pedagogía de la memoria es una cuestión, entonces, compleja. A menudo, casi de modo restrictivo, se ha planteado en términos de un *deber de recordar*. En principio, cabría decir que el deber de la memoria no existe como tal, ni para un sujeto ni para una comunidad, en tanto que imperativo categórico abstracto, sino, en todo caso, como un descubrimiento de la subjetividad del individuo. Lo que “se debe” no es el recuerdo desde un sentido prefijado, sino la posibilidad misma de la memoria como experiencia. ¿Quiénes están sujetos al deber del recuerdo? Marc Augé responde que en primera instancia quienes no han sido víctimas o testigos directos de los acontecimientos: “Está claro que los supervivientes del holocausto o del horror de los campos de concentración no tienen ninguna

necesidad de que se les recuerde este deber. Incluso al contrario, su deber ha podido sobrevivir a la memoria, escapar, en lo que a ellos se refería, de la presencia constante de una experiencia incommunicable” Augé, 1998, p. 101). Según esto, el deber de la memoria es el deber de los descendientes, pero presenta dos aspectos: por un lado el “recuerdo”, y por otro la “vigilancia”. La vigilancia como “actualización del recuerdo” y como un esfuerzo “por imaginar en el presente lo que podría semejarse al pasado”, por recordar el pasado como un presente. Esta vigilancia es atención y cuidado del presente y del futuro. Se trata, pues, una vez más, de recordar bien, de un uso ejemplar de la memoria. Para una ocupación completa del tiempo, memoria y olvido han de ser solidarios.

Una memoria ejemplar será, entonces, aquella que está al servicio, no de un estado ideal de hechos, sino de la mejora de nuestras relaciones actuales con los demás, en una relación de *contemporaneidad*. Me refiero a lo “contemporáneo” en el sentido acuñado por Agamben, en el sentido de que es contemporáneo quien no se deja cegar por las luces del siglo –de su presente, de su tiempo actual– y que logra distinguir en ellas la parte de la sombra, su íntima oscuridad. Somos contemporáneos hasta donde llega nuestra comprensión de un tiempo del que formamos parte pero en relación con el cual mantenemos una relación de distancia. Se trata de una relación singular –y a menudo intempestiva– que ni asume ni acepta a ciegas. La memoria, si es ejemplar, puede aleccionar el tiempo presente ayudándonos a captar con la mirada ese lado sombrío a menudo tapado por una exposición lumínica excesiva (Agamben, 2008; Didi-Huberman, 2009).

Elisabeth Jelin elabora otro argumento que puede sernos útil aquí. Se trata, por un lado, de no olvidar que las memorias son procesos subjetivos arraigados en experiencias y en marcas, tanto simbólicas como materiales. Por otra parte, hay que reconocer que las memorias también son objeto de disputas, conflictos y luchas, lo que obliga

a no despreciar el papel activo y productor de sentido que los participantes tienen en estas luchas, que muy a menudo se instalan en determinadas disputas de poder. Y, por último, es necesario “historizar” las memorias, es decir, reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado así como en el lugar asignado a la memoria en la sociedad (Jelin, 2002, p. 2). Hablamos de una *memoria agónica*, de la memoria como *espacio de lucha*, tanto en el orden de la subjetividad como en el orden político y social. Por dos razones: primero, porque el recuerdo de lo vivido muchas veces implica un esfuerzo contra la necesidad de olvidar determinadas vivencias, y, segundo, porque es imposible encontrar una *única* memoria, una visión y una interpretación exclusivas del pasado que se puedan compartir socialmente.

La memoria transmitida y la atención

La memoria de lo no vivido, cuando se refiere a acontecimientos de la historia reciente como los que se derivan de los totalitarismos nos llega a través de una escritura inscrita en un signo de derrota y de desastre. Al leer los textos de los supervivientes de situaciones extremas de tipo concentracionario establecemos un *pacto testimonial* peculiar basado en un acto de lectura que es una experiencia que ayuda a un mejor trabajo de las memorias². Aquí, nuestra realidad se conforma desde esa memoria textual. A menudo de forma involuntaria, la memoria del pasado se filtra en el presente, se transmite y soporta lo actual.

Los textos que articulan el cuerpo de literatura de los testigos compone un género literario claramente situado entre la autobiografía y el ensayo, y su lectura proporciona un tipo de experiencia que compromete nuestra capacidad para la *imaginación moral*. Günther Anders decía en *La obsolescencia del hombre* que “la tarea decisiva actual consiste en la educación de la fantasía moral”

² Véase: Parrau, 1995; Lacapra, 1998; Pollak, 2000; Mesnard, 2007; Hofman, 2011.

(Anders, 2011, p. 261); es decir, en ajustar la facultad de imaginar a la desmesura de nuestros productos y de sus desproporcionadas consecuencias y efectos. Anders hablaba de una escisión entre el hombre como productor y el hombre como ser sentiente, y observaba que todos somos herederos de esos *seres esquizofrénicos* que ya conocemos: ser funcionario de un campo de exterminio y un buen padre de familia y hombre culto.

Leer a Primo Levi, por ejemplo, es asistir a una especie de ejercicio (espiritual) de *dilatación moral*; su escritura es un verdadero ejercicio ético, una especie de diálogo consigo mismo que implica al lector desde la primera línea y cuyo efecto, más que informativo, es *formativo*; *psicagógico*, en el sentido original de esta expresión. Huyendo de posiciones victimistas, Levi involucra al lector buscando una perspectiva que sea compartible en máximo grado, lo que exige un enorme esfuerzo de claridad, sin restarle profundidad filosófica. Persigue una “mirada desde lo alto”, una mirada que busca sobrepasar un yo parcial a un yo más elevado.

“Somos hombres, pertenecemos a la misma familia humana a la que pertenecían los verdugos. Ante la enormidad de su culpa, también nosotros nos sentimos ciudadanos de Sodoma y Gomorra; no logramos sentirnos ajenos a la acusación que un juez extraterreno, basándose en nuestro propio testimonio, elevaría contra la humanidad entera [...] ¿Quién puede estar seguro de que es inmune a la infección?” (Levi, 2009, p. 31).

El testimonio es un modo de *conocimiento* que, paradójicamente, transmite una sabiduría imposible, pero necesaria. En el acto de lectura de los testimonios confluyen dos realidades: la *experiencia de realidad* sufrida por los supervivientes y la *experiencia en la transmisión de la realidad* del dolor. La negación de esa sabiduría imposible del testimonio forma parte de los efectos destructores del crimen, y de ahí la necesidad, tanto de profundizar en esta noción, como de considerar hasta qué punto la sacralización “social” de los escritos de los testigos de experiencias concentracionarias tiene efectos perversos cuando conduce a una especie de reciclaje comercial y a una asimilación dulce e inocua del crimen (Coquiu, 2004).

Leemos los testimonios de los supervivientes del universo concentracionario porque al hacerlo así, más que buscar una especie de compasión estéticamente sublimada, procuramos un *gesto* que nos acerque a una experiencia de sufrimiento que no es la nuestra, pero en un mundo compartido que *sí* es el nuestro. Porque colaboramos, más allá de las buenas intenciones socialmente normalizadas, a rehumanizar a las víctimas y a los que sufrieron, sin erigirnos en sus portavoces. No pretendemos eliminar esa distancia, ni pretendemos hacer que la “humanidad” sea mejor, ni afirmar un discurso moralista. Pero al leer novelas y testimonios sí nos puede ocurrir una cosa, algo concreto y muy cercano a cada uno. Acaso después de una, de varias, de muchas lecturas, aprendamos a revisar las razones que tenemos para sostener determinadas actitudes, para demoler determinados falsos valores y, en fin, para cerrar en todo caso el libro y sostener frontalmente la mirada de aquel que nos dice en su escritura *quién* es.

Se ha sugerido que para poder transmitir los sentidos del pasado, y así poder aprender algo, es necesario que se den al menos dos requisitos: primero, una base mínima que permita la identificación, para un amplio espectro intergeneracional, del “nosotros” y, segundo, dejar abierta la posibilidad de que quienes reciben elaboren el sentido del contenido de esa transmisión; es decir, que el sentido no esté ya significado. Como señala Paloma Aguilar, citando una investigación de Schuman y Scout (1989), las memorias de los acontecimientos sociales y políticos traumáticos se estructuran según la edad –es insoslayable el “efecto generacional”–, siendo la adolescencia y la primera edad adulta las etapas cruciales para la grabación generacional de las memorias políticas. De este modo, por ejemplo, “la Segunda Guerra Mundial significaba algo muy distinto para quienes la habían vivido en una etapa crucial de sus vidas [...] que para los que, a esta misma edad, tuvieron que enfrentarse a la Guerra de Vietnam” (Aguilar, 2008, p. 31). ¿Qué lugar ocupan las generaciones de jóvenes que no vivieron un acontecimiento traumático como los citados a la hora de recibir la transmisión de la memoria

política correspondiente de su comunidad? ¿Qué espacio dejar abierto para que puedan reconstruir, por sí mismos, lo heredado por medio de las transmisiones, para no tener que inscribirse en un sentido del pasado ya cerrado y petrificado?

La relevancia de estas preguntas las pone de manifiesto Van Alphen cuando recuerda sus propias resistencias dentro del sistema escolar holandés frente a las enseñanzas de la Segunda Guerra Mundial: "Mi resistencia a las enseñanzas sobre la guerra y el Holocausto requieren explicación. ¿Frente a qué aspectos reaccionaba yo tan vehementemente? ¿Por qué estaba tan aburrido en vez de sentirme moralmente interpelado?" (Van Alphen, 1997, p. 1). La respuesta para él es clara: primero, las enseñanzas de las historias de la guerra no permitían una respuesta frente a ellas, ya que las respuestas "adecuadas" estaban ya prescritas y programadas. No había posibilidad de alternativas. La imaginación del alumno estaba imposibilitada, porque el discurso narrativo carecía de fisuras y de ambigüedades morales. Además estaba la cuestión de la hipocresía, porque la historia narrada no formaba parte ni de un ritual de duelo ni de una lección en sensibilidad moral. La enseñanza interpelaba a los estudiantes sólo como jóvenes que debían que formarse a partir de los modelos heroicos, máximamente ejemplares, de sus mayores.

Lo que salva a los asuntos humanos de su futilidad consubstancial y su ruina natural no es otra cosa que su incesante *rememoración*. Pero ésta solo es útil a condición de que produzca ciertos conceptos, ciertos puntos de referencia que sirvan para la memoria futura. Aquí reside la naturaleza propia de una pedagogía de la memoria, de un aprendizaje del recuerdo: ejercitamos la memoria para intentar establecer un nuevo comienzo. Esta pedagogía de la memoria mantiene un estrecho vínculo con el desarrollo de la imaginación sensible, aspecto destacado por muchos testimonios de supervivientes de los campos cuando señalan que lo que ellos cuentan el lector ha de imaginárselo y recrearlo en su mente.

Por pedagogía de la memoria no entiendo una especie de educación de la conciencia

o de la sensibilidad de los ciudadanos en torno a un pasado más o menos traumático, sea en relación a los campos de exterminio nazis, a las purgas y asesinatos estalinistas o las crueldades de nuestra propia guerra civil. No se trata de ninguna clase de adoc-trinamiento político ni ideológico, aunque se refiera a cuestiones que tienen que ver con el pasado y que involucran el uso de la memoria, que, aunque pueda compartirse en una comunidad, *siempre* supone un ejercicio y una experiencia subjetiva, íntima y privada. Una pedagogía de la memoria, en definitiva, no es un acto, pedagogizado o pedagogizable, en el que se enseñe a otro *cómo* debe recordar o *qué* debe recordar y en qué términos hacerlo. Una pedagogía de la memoria es una reflexión ética sobre la memoria como experiencia viva del tiempo, una reflexión sobre la transmisión del dolor y sobre una cultura que a menudo tiene sus propias narrativas de duelo y de sufrimiento.

Al final de *Los hundidos y los salvados*, Primo Levi reconocía las dificultades que, ya en la década de los años ochenta, existían para hacer creíble a los jóvenes ese lado inmundado del mundo que es el universo concentracionario. "Una generación escéptica se asoma a la edad adulta, privada no de ideales, sino de certidumbres, y aún más, sin confianza en las grandes verdades que le han sido reveladas; dispuesta, por el contrario, a aceptar las pequeñas verdades, cambiables de mes en mes bajo la oleada frenética de las modas culturales, manipuladas o salvajes" (Levi, 2008, pp. 647-648). En un entorno así, dar un testimonio de lo vivido, componer un relato creíble constituía, para los propios supervivientes, una obligación:

"Para nosotros, hablar con los jóvenes es cada vez más difícil. Lo sentimos como un deber y a la vez como un riesgo: el riesgo de resultar anacrónicos, de no ser escuchados. Tenemos que ser escuchados: por encima de toda nuestra experiencia individual hemos sido colectivamente testigos de un acontecimiento fundamental e inesperado, fundamental precisamente porque ha sido inesperado, no previsto por nadie. Ha ocurrido contra las previsiones; ha ocurrido en Europa; increíblemente, ha ocurrido que un pueblo entero civilizado, apenas salido del ferviente florecimiento cultural de Weimar, siguiese a un histrión cuya figu-

ra hoy mueve a risa; y, sin embargo, Adolf Hitler ha sido obedecido y alabado hasta la catástrofe. Ha sucedido y, por consiguiente, puede volver a suceder: esto es la esencia de lo que tenemos que decir" (Levi, 2008, p. 648).

El final de este ensayo de Levi es todo un canto a una memoria que aspira a ser "ejemplar", una memoria del pasado que, incluso no negando la singularidad del acontecimiento llamado Auschwitz, lo que busca es hacer cierta pedagogía poniendo en relación los factores que desencadenaron ese acontecimiento con los peligros que hoy nos acechan. Yo creo que la mejor pedagogía de la memoria es la que nos avisa, la que es consciente de que, aunque podamos acabar con los regímenes totalitarios y sus prácticas de terror, las "soluciones totalitarias" sobreviven a sus regímenes y, como el bacilo de la peste, duerme aviesamente, esperando el mejor momento para mandar matar a las ratas en la ciudad dormida. Esa es otra clase de vigilancia, una que se llama atención. Recordar para estar atentos, para poder caer en la cuenta.

Es por la memoria –porque existe un pasado y porque existe la historia– por lo que la educación tiene que ver con la transmisión de la cultura. Y probablemente la función de la cultura transmitida es bastante modesta: consiste en lograr que la gente "preste alguna atención, escuche un poco, mire algo" (Steiner, 1998, p. 108). La poeta rusa Marina Tsvietáieva (2008, p. 67) decía en sus *Confesiones* que "a los cuarenta y siete años puedo decir que todo lo que tenía que saber, lo supe antes de los siete; los cuarenta siguientes fueron una toma de conciencia". Esta modesta función de la transmisión cultural hace que la misión de la institución escolar no consista en otra cosa que en la transmisión del mundo; una pedagogía del mundo centrada en la atención, la escucha, la mirada. Aquí, una pedagogía de la memoria no puede ser otra cosa, entonces, que una transmisión de la durabilidad del mundo, de un mundo que perdura en sus imágenes, en sus historias, en sus relatos, en sus ideas y en sus creencias. Algunas de ellas amables; otras, dolorosas, en realidad poco, muy poco amables.

REFERENCIAS

- AGAMBEM, G. (2008). *Qu'est-ce que le contemporain?* París: Payot.
- AGUILAR, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Madrid: Alianza.
- ANDERS, G. (2008). *La obsolescencia del hombre, vol 1. Sobre el alma en la época de la segunda revolución industrial*. Valencia: Pre-Textos.
- ARENDRT, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- ASSOULINE, P. (1998). *La cliente*. París: Gallimard.
- AUGÉ, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- BENSOUSSAN, G. (2003). *Auschwitz en heritage? D'un bon usage de la mémoire*. París: Mille et une Nuit.
- BLUSTEIN, J. (2008). *The Moral Demands of Memory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COQUIO, C. (1999). Du malentendu. En Coquio, C. (Comp.). *Parler des camps, penser les génocides*. París: Albin Michel.
- COQUIO, C. (Ed.) (2004). *L'Histoire trouée: négation et témoignage*. París: L'Atalante.
- CUESTA, R. (2011). Memoria, historia y educación: genealogía de una singular alianza. En Lomas, C. (ed.). *Lecciones contra el olvido*. Barcelona: Octaedro, pp. 161-195.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2003). *Images malgré tout*. París: Les Éditions de Minuit.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2009). *Survivance des lucioles*. París: Les Éditions de Minuit.
- FINKELSTEIN, N.G. (2002). *La industria del Holocausto*. Madrid: Siglo XXI.
- HOFMAN, M. (2011). *Historia de la literatura de la Shoah*. Barcelona: Anthopos.
- HUYSEN, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempo de globalización*. México: FCE.
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- LACAPRA, D. (1998). *History and Memory after Auschwitz*. Ithaca: Cornell University Press.
- LE GOFF, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- LEVI, P. (2008). *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: El Aleph.
- LEVI, P. (2009). Deportados. Aniversario. En *Vivir para contar. Escribir tras Auschwitz*. Barcelona: Alpha-Decay.
- MARGALIT, A. (2002). *Ética del recuerdo*. Barcelona: Herder.

- MESNARD, PH. (2007). *Témoignage en resistance*. París: Stock.
- NIETZSCHE, F. (2006). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- PARRAU, A. (1995). *Écrire les camps*. París: Belin.
- POLLAK, M. (2000). *L'expérience concentrationnaire*. París: Métailié.
- PROUST, M. (2003). *En busca del tiempo perdido, I. Por la parte de Swann*. Barcelona: Mondadori.
- SCHNUR, E. (1997). Pédagogiser la Shoah? *Le Télémaque*, 9, 5-20.
- SHUMANN, H. y SCOTT, J. (1989). Generations and Collective Memories. *American Sociological Review*, 54(3), 359-381.
- STEINER, G. (1998). El precio de la cultura. En Kearny, R. *La paradoja europea*. Barcelona: Tusquets.
- TODOROV, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- TODOROV, T. (2009). *La memoria, ¿un remedio contra el mal?* Barcelona: Arcadia.
- TSVIETÁIEVA, M. (2008). *Confesiones. Vivir en el fuego*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- VAN ALPHEN, E. (1997). *Caught History. Holocaust Effects in Contemporary Art, Literature and Theory*. California: Stanford University Press.