

Educación y barbarie: relaciones entre memoria y derechos humanos

Gustavo Faget

Profesor de Historia egresado del Instituto de Profesores "Artigas" (IPA, Uruguay); Diplomado en Sistema Internacional y Procesos de Integración Regional por la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar (Uruguay); Máster en Estudios Políticos Aplicados por la Fundación Internacional para Iberoamérica en Administración y Políticas Públicas (Madrid, España); Magíster en Políticas Públicas y Género por FLACSO (México). Maestrando en Ciencias Humanas opción Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar. Docente en Consejo de Educación Secundaria (CES), Consejo de Formación en Educación (CFE) y FLACSO (Uruguay).

Marcelo Fernández Pavlovich

Profesor de Filosofía egresado del Instituto de Profesores "Artigas" (IPA, Uruguay); Licenciado en Filosofía (Opción Investigación) por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar (Uruguay); Magíster en Ciencias Humanas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar. Doctorando en Filosofía por la Universidad de La Plata (UNLP, Argentina). En 2015 obtuvo Mención en los Premios a las Letras del Ministerio de Educación y Cultura (MEC, Uruguay) por su tesis de maestría "Jean-Jacques Rousseau y las condiciones morales de la democracia". Docente en Consejo de Educación Secundaria (CES) y Consejo de Formación en Educación (CFE).

Resumen

La memoria es un mecanismo de relación con un pasado que es incapturable, inaprensible en su entera realidad. Las comunidades buscan la presencia del pasado en el presente, exigencia existencial que nos construye como colectivo, presencia de la ausencia en la memoria. La memoria como huella refiere a los testigos y sus testimonios. La memoria es la garante de la existencia del reconocimiento de un pasado que ha sido y no es más. El historiador Tzvetan Todorov sostiene que los estudios sobre la memoria se articulan en torno a los enemigos de los totalitarismos. Estas memorias antitotalitarias, por más humildes que sean, son espacios de resistencia. La educación, en tanto espacio público privilegiado para la acción política, se transforma en un lugar donde los ciudadanos deben moverse en libertad, construyendo memoria social como práctica política en pos de una democracia futura más humanizante.

Palabras clave: educación, memoria, historia, ciudadanía, derechos humanos.

Title: *Education and barbarism: connections between memory and Human Rights*

Abstract

Memory is a mechanism of connection with a past that is unattainable, ungraspable in its entire reality. Communities seek the presence of the past in the present, an existential demand that builds us as a collective, the presence of absence in memory.

Memory as trace, refers to the witnesses and their testimonies, memory is the guarantor of the existence of recognition of a past that has been and is not more. The historian Tzvetan Todorov maintains that the studies on the memory are articulated around the enemies of the totalitarianism, these anti-totalitarian memories, however humble they are, are the places of resistance. Education, as a privileged public space for political action, becomes a place where citizens must move freely, building social memory as a political practice in pursuit of a more humanizing future democracy.

Keywords: education, memory, history, citizenship, human rights.

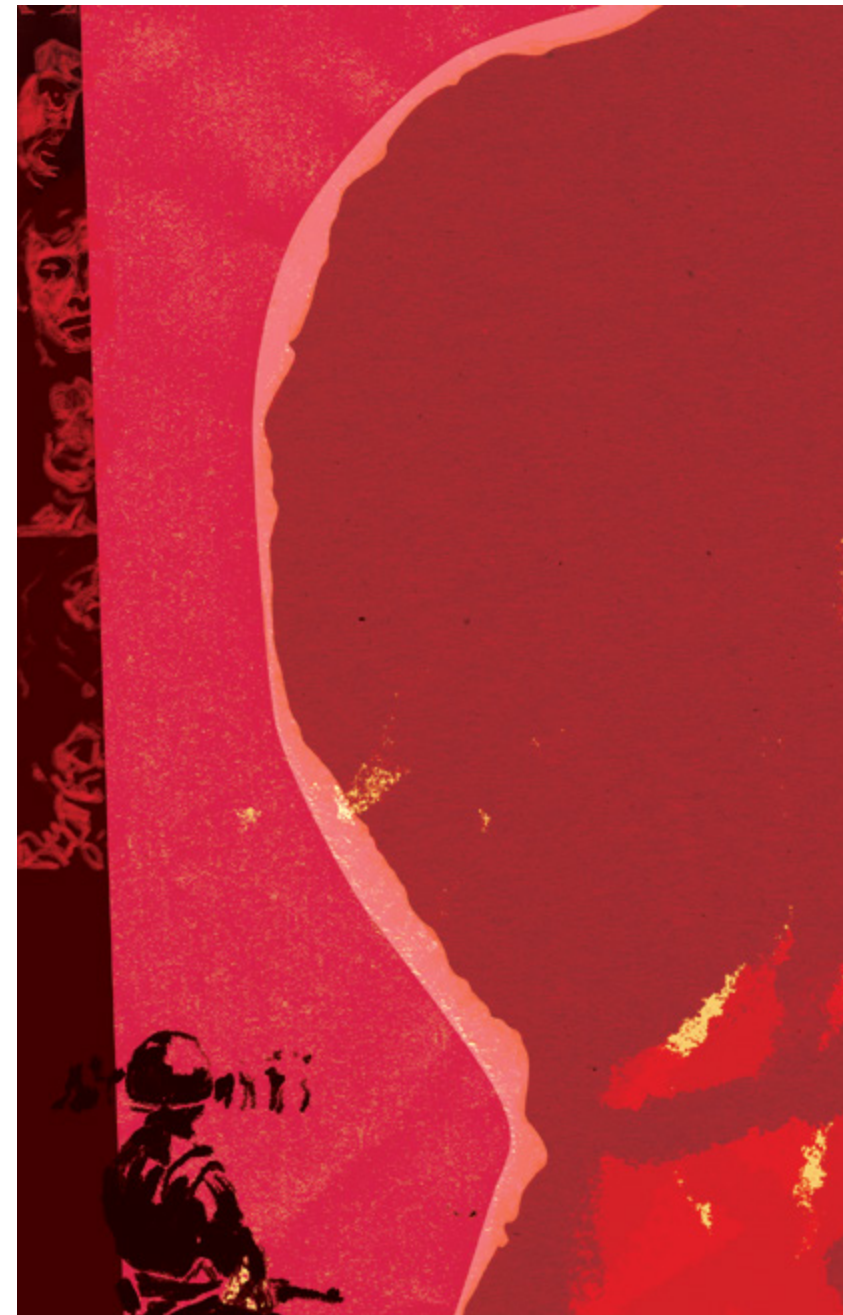
Introducción

Las investigaciones sobre la historia reciente en el mundo, que han tenido como eje lo vinculado a los conflictos que hicieron a la Segunda Guerra Mundial –no solo lo relativo al nazismo– en el siglo pasado, y a lo relacionado con la última dictadura en nuestro país, suelen traer de la mano ciertos conflictos y preguntas relativas a su utilidad, su relevancia y pertinencia. Más aún cuando se habla de llevar estas investigaciones al aula. Coincidimos con Enzo Traverso (2002: 10) cuando apunta:

No podríamos ser ciudadanos –en el sentido más noble de la palabra– sin ser portadores de la memoria de este siglo y sin ser conscientes de la parte de responsabilidad histórica que nos con-

cierno (...) Esta es una conclusión importante y una condición básica para pensar, no ya todo un proyecto de emancipación, una utopía de otro mundo, sino una democracia (...) la democracia es el producto de luchas contra regímenes que la destruyeron y que desembocaron a veces en violencias y genocidios de una dimensión muy amplia. Entonces, pensar la democracia como una democracia ciega, amnésica, sin memoria, sería pensar en una democracia muy débil, muy frágil ante las amenazas que existen hoy (...) en nuestra concepción de la democracia deberemos siempre incorporar esta memoria histórica de las violencias del siglo XX.

Asimismo, puede haber quien se pregunte qué relación puede tener esto con una institución de formación de docentes en la República Oriental del Uruguay, amén de su vinculación con la asignatura Historia y con la posibilidad de incluirlo como insumo a ser enseñado y trabajado dentro del programa de esa asignatura, en el marco de las carreras que componen la formación docente en nuestro país. Entendemos que la vinculación entre la barbarie, entendida como un odio primitivo, un impulso destructivo que contribuye a aumentar el peligro de que la especie humana deje de existir (Adorno, 1998) y la educación es recíproco; sus dimensiones se afectan mutuamente. No se trata solo de levantar la bandera de la educación como aquella evangelización que podría a futuro liberarnos de la terrible capacidad



...una de las preguntas fundamentales que se formula la filosofía de la educación –en tanto rama de la filosofía que pone como objeto de su reflexión a la educación en términos generales no solo en su sentido formal y que muchas veces no se tiene presente en las discusiones, más que habituales, sobre la mentada crisis de la educación: ¿para qué y por qué educamos?

humana para generar la barbarie, aunque podríamos hacerlo parcialmente, lo que solamente contribuiría a simplificar una relación de retroalimentación compleja, que tiene sobre sí dimensiones integradoras pero también destructivas.

En este sentido, nos parece importante recordar una de las preguntas fundamentales que se formula la filosofía de la educación –en tanto rama de la filosofía que pone como objeto de su reflexión a la educación en términos generales – no solo en su sentido formal– y que muchas veces no se tiene presente en las discusiones, más que habituales, sobre la mentada crisis de la educación: ¿para qué y por qué educamos? No es que dejemos de lado el qué o el cómo, sino que esas otras cuestiones resultan posteriores, en un sentido lógico, a la resolución del para qué. De no tener claro ello, lo demás parecería carecer de relevancia y llevarnos a discusiones estériles.

Asimismo, los intentos de respuesta a esas preguntas no están exentos de polémica, desacuerdo y pujas, que tienen que ver con la verdad y a la vez con relaciones de poder, cosa que debe estar presente en la discusión. A modo de ejemplo y llevando la pregunta hacia uno de nuestros referentes en materia moral y política, como Jean-Jacques Rousseau, notamos que a diferencia de teorías medianamente actuales, que pretenden educar al individuo en función de las necesidades del mercado, o de teorías anteriores cuyo objetivo –parcialmente y simplificando– era la formación de ciudadanos para Estados en proceso de construcción, puede existir la pre-

tensión de ir más allá:

Poco me importa que a mi alumno se le destine a las armas, a la iglesia, al foro. Antes que la vocación de los padres, la naturaleza le llama a la vida humana. Vivir es el oficio que yo quiero enseñarle; saliendo de mis manos él no será, convengo en ello, ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote; será primeramente hombre; todo lo que este hombre debe ser y sabrá serlo en la necesidad tan bien como precise; y cuando la fortuna tenga a bien hacerle cambiar de lugar, él permanecerá siempre en el suyo (Rousseau, 2008: 41).

No es intención entrar en la densidad de la discusión filosófica respecto al significado de la formación para ser sujeto en el caso rousseauniano y las aristas que derivan de ello, pero permítase establecer que el sentido de lo afirmado por el filósofo ginebrino va en línea de notar que no es lo mismo hacer foco en la educación para un oficio en particular, para lo que el mercado determine en un momento puntal de la historia, para las necesidades de estados nacionales que se están formando por primera vez, que poner el foco en una educación cuyo horizonte sea exclusivamente el concepto de humanidad. Tomando en cuenta el espíritu republicano que atravesaba a Rousseau y trayéndolo al momento histórico que nos ha tocado vivir, podemos hacer el intento de suponer que dicho concepto está vertebrado por los valores de libertad e igualdad, en un marco regido por los derechos humanos.

Ese es el punto de partida que hemos elegido como educadores, docentes e investigadores; allí nos hemos parado para el desarrollo de una investigación que tiene como marco la memoria de ciertos acontecimientos que han vulnerado los derechos humanos. Concebimos a la educación como una formación para la humanidad, y no como la adecuación a un particular estado de cosas. ¿Cómo trabajar desde esta perspectiva en relación a lo educativo? Debemos formular algunas notas previas.

Por un lado, debemos tener en cuenta que este tipo de trabajo lleva consigo, de forma casi inmediata, el coste de la acusación recurrente respecto a una ideologización del aula –o el lugar donde se esté desarrollando un tipo de educación en este sentido– ya que se nos dirá que se corre el riesgo de la adocctrinación del estudiantado; se pondrá encima de la mesa una supuesta falta de objetividad y las seguras inclinaciones políticas de quienes lleven adelante esta práctica. Entendemos, con Ricoeur (1997), que ese es un riesgo que debemos asumir sin avergonzarnos ni realizar un proceso de negación del discurso ideológico. Pretender la ausencia de ideología sería, de algún modo, pretender la inexistencia de una estructura simbólica que sostenga nuestro discurso, lo cual es una contradicción en sí misma, ya que todo proceso interpretativo de la praxis social parte de un sistema simbólico, de un conjunto de ideas:

¿No es el proceso tan primitivo que en realidad es constitutivo de la dimensión de la praxis? Si la realidad social no tuviera

ya una dimensión simbólica y, por lo tanto, si la ideología, en un sentido menos polémico o menos negativamente evaluativo, no fuera constitutiva de la existencia social, sino que fuera meramente deformadora y disimuladora, el proceso de deformación no podría iniciarse. Si no fuera simbólica desde el comienzo, no podría ser deformada. (Ricoeur, 1997: 53)

Por tanto, todo discurso que haga un intento de explicación, teorización e interpretación de lo real es ideológico en una dimensión constitutiva. Empleamos una red de conceptos e ideas –un sistema simbólico– para transmitir y comunicar a otro aquello que creemos. Y nuestras creencias, sean estas más o menos racionales, más o menos cercanas a lo que podemos denominar *conocimiento*, tienen como punto de partida una visión del mundo, un lugar en el que estamos parados y desde el cual se formula la mirada interpretativa y las posteriores evaluaciones. Cuando se habla de objetividad en el sentido del requerimiento de una mirada neutra, aséptica y ajena a cualquier tipo de inclinación o visión del mundo que pueda teñir la interpretación, nos recuerda el planteo de Hillary Putnam (2004), quien al hablar de las visiones realistas externalistas las califica como el punto de vista del ojo divino, aquel lugar completamente independiente y exterior a la realidad que se pretende describir, *la visión de la verdad del no-ojo* (2004: 34). Esta visión, vinculada a una concepción de conocimiento de matriz positivista, sostiene la aspiración de que podemos percibir algo llamado

hechos históricos, que serían susceptibles de localización y expresión de un modo neutro y puro. Al respecto, acordamos con Manuel Cruz:

El término "historia" que designa tanto el conocimiento como su objeto (...) puede tener un uso espurio: dar a entender que hay un referente exterior, identificable sin problemas y manejable sin dificultad, llamado "las cosas mismas ocurridas". Tras todo lo dicho, semejante expectativa objetivista debería considerarse definitivamente descartada (2007: 50).

En este sentido, entendemos que nuestra posición como seres humanos es siempre la de formar parte y hacer pie en la praxis social que estamos intentando interpretar, sea actual o pasada, sea reciente o algo más alejada de nuestro tiempo. Las preguntas de la investigación surgen de una motivación, que parte de una biografía –de la cual no necesariamente debemos dar cuenta, aunque podemos hacerlo– y hay que reconocer que ese aspecto de nuestra íntima subjetividad se encuentra presente. Esto no significa que se deje correr el triunfo de nuestros prejuicios, tampoco que no deba desarrollarse un máximo esfuerzo de imparcialidad, que no llegará a ser neutralidad, ya que nuestras preguntas siempre tendrán una condición parcial en el sentido que indica Manuel Cruz: *por boca del historiador habla su tiempo, pero no está nada claro que hable todo su tiempo* (2007: 43). Por el contrario, dicho esfuerzo debe reflejarse en la selección de fuentes con la mayor

amplitud posible, de modo tal que puedan escucharse todas las voces que estén disponibles para el investigador o docente al momento de la praxis educativa, conformando un amplio abanico que nos prevenga de estar brindando una visión exclusiva o sumamente estrecha del tema que nos ocupe.

Trabajar con las memorias

Por otro lado, trabajar con una temática como la memoria trae aparejados ciertos elementos que van de la mano de la conmoción frente a los sucesos, y que es directamente proporcional a lo reciente de la memoria que se esté trabajando. Por ejemplo, en aquellos casos en que la distancia geográfica y temporal no es demasiado ancha, existe la posibilidad de obtener testimonios de primera mano. El relato en primera persona ofrece oportunidades que no las otorgan los documentos ni fuentes que estén a una distancia más lejana de aquello que se toma como objeto de análisis, sensibiliza, nos transmite aquello que Jürgen Habermas (Borradori, 2004:83) denomina *la fuerza de lo indecible*, aquello que no podemos transferir, por más que hayamos dedicado tiempo y esfuerzo a la elección de las mejores palabras que lo relaten. El esfuerzo de traducción y contratraducción que supone la tercera persona o la consignación en un documento escrito significa una pérdida importante respecto a la posibilidad de tratar con los directamente involucrados; hay un abismo irreductible entre las perspectivas de primera y de tercera persona; la distancia entre el

hecho y la representación se hace indisolublemente mayor.

La memoria como huella refiere a los testigos y sus testimonios. La memoria es la garante de la existencia del reconocimiento de un pasado que ha sido y no es más. Sin embargo, las comunidades buscan la presencia del pasado en el presente; esta exigencia existencial es uno de los elementos que nos construye como colectivo. Esta presencia de la ausencia en la memoria nos enfrenta al doble juego del recuerdo/rememorar y el alejamiento/duelo. La distinción que hace Enzo Traverso entre historia y memoria resulta esclarecedora, sobre todo para no caer en el uso intercambiable de estos dos conceptos que, si bien están relacionados, no son lo mismo. Asegura que ambas nociones buscan la reelaboración del pasado. Mientras que 'historia' es un relato que sigue reglas rigurosas, pautas que la harían una disciplina científica, la 'memoria' es singular; sufre modificaciones; no lo podemos recordar todo; está filtrada por la experiencia. Sin embargo, la memoria puede constituirse en materia prima para el trabajo de los historiadores, quienes, según Traverso, no deben hacer las veces de jueces. En este sentido sostiene Ana María Sosa (2017:185):

...no existe ninguna producción histórica sin su componente memoria, la memoria es algo así como la materia prima de la Historia. A mi juicio no habría posibilidad de abordaje de ningún tipo de documento sea escrito u oral que no contemple esa dimensión, en la

que no tenga implícita la dimensión de la memoria. Entonces la Historia como construcción, es un conocimiento que se basa en memorias. Memorias que a veces son muy individuales y ahí viene toda esta polémica de lo subjetivo de esas narrativas o memorias que pueden ser más compartidas como parte de la construcción de un grupo, hacen eco en la cuestión de la construcción de las identidades, las identidades nacionales y los mitos unificadores que la Historia se ha encargado de producir.

La posibilidad de la sensibilización que esto ofrece es un valor en sí mismo, por más que traiga aparejadas ciertas dificultades, cuando se formula la apuesta a la no reiteración de la barbarie a través de la educación, que es una apuesta a la subjetividad de los individuos, por más que no se pueda modificar la estructura básica de la sociedad. Esa sensibilización va de la mano de una imprescindible concientización sobre determinados hechos, para que estos no se repitan:

Ante la monstruosidad de lo ocurrido, fundamentarla tendría algo de monstruoso. Que se haya tomado tan escasa consciencia de esta exigencia, y de los interrogantes y cuestiones que van con ella de la mano, muestra, no obstante, que lo monstruoso no ha calado lo bastante en las personas. Lo que no deja de ser un síntoma de la pervivencia de la posibilidad de repetición de

lo ocurrido si depende del estado de conciencia y de inconciencia de las personas (Adorno, 1998: 79).

La conciencia e inconciencia de las personas no depende exclusivamente de factores racionales. No podemos confiar exclusivamente en una razón que, por exceso en exclusividad del factor instrumental ha estado presente tanto en los adelantos relativos a nuestro confort cotidiano como en los momentos más trágicos. En palabras de Agnes Heller, que muestra su negativa ante la pregunta respecto a si confía en la razón: *en nombre de la razón han sido asesinados millones y, sin embargo siempre hay buenas personas, incluso en los peores momentos (2017)*. Heller plantea, además:

En nuestro siglo, la marcha de la Historia llegó a ser la marcha fúnebre, como resultado del apocalipsis infligido por el hombre... Auschwitz y el Gulag son alegorías por sí mismas y ninguna representación puede ampliarlos y profundizarlos o hacerlos más impresionantes. Son las alegorías del Mal. Toda época tiene su propio mal (Heller, 1999: 101-103).

Hay que atacar también los factores emocionales, por ello la apuesta a la generación de una sensibilidad que tome en cuenta la otredad a través de procesos identificatorios que eviten la reificación –un proceso en el cual alguien se aleja psicológicamente de lo que sucede en un entorno determinado, no siendo afectado emocionalmente por los sucesos, a modo de observador

neutro que permanece existencialmente intacto (Honneth, 2007)–, que impide al sujeto la atribución de reconocimiento a los otros. O evitar, en el mismo sentido, el proceso de cosificación de la conciencia. Personas que se han asimilado a las cosas se tratan a sí mismas como tales y, seguidamente, llevan adelante este mismo proceso respecto de los demás sujetos. En esos procesos reside la frialdad que describe Theodor Adorno respecto a toda la sociedad europea en la que el nazismo pudo llevar adelante sus prácticas y no solamente a quienes las ejecutaban directamente, ya que sin ella, que genera seres humanos de todo punto indiferentes a lo que les ocurre a los demás, con excepción de unos pocos con los que están íntimamente unidos y con los que comparten intereses, *Auschwitz no hubiera sido posible (1998: 89)*. Si esa insensibilidad no hubiera existido, los sujetos pertenecientes a esa sociedad no podrían haberlo tolerado. ¿Cómo combatir esa frialdad e insensibilidad?

Por un lado, siguiendo el planteo de Adorno y como se ha mencionado, entendemos que lo monstruoso no ha calado aun lo suficiente en los seres humanos. Prueba de ello es la discusión cuantitativa –es decir, fría– regateando números de víctimas judías de la Shoa, discusión que se reitera en nuestras tierras, y a ambos márgenes del Río de la Plata, con el número de personas desaparecidas en los recientes regímenes en los que primó el terrorismo de Estado, discusiones que muestran que la barbarie persiste en las mentalidades, aunque no se exprese del mismo modo: *quienes aún dicen hoy que las cosas*

no fueron tan graves, están ya defendiendo lo ocurrido, y estarían sin duda dispuestos a asentir o a colaborar si ocurriera de nuevo (Ibíd.: 90). Sumidos en un mundo que privilegia la competencia como motor, aparecen en escena también las disputas por la memoria, que *abren una contabilidad y una competencia macabras en la cual las víctimas acaban a veces por pelearse con otras víctimas (Dubet, 2016: 77)*. A esto se suma que la memoria forzosamente es selectiva; no podemos ser como Funes, el personaje memorioso del cuento de Borges (2000); hay elementos que se conservan y otros deben dejarse de lado, no podemos recordarlo todo. *Casi se podría decir que, lejos de oponérsele, la memoria es el olvido: olvido parcial u orientado, olvido indispensable (Todorov, 2002: 1)*. Milous Cervenci expresa estas dificultades de la memoria con claridad, respecto del rol que llevan adelante en los memoriales, monumentos, museos y otras instituciones emparentadas, y del esfuerzo que no debe claudicar:

La memoria humana es muy corta. A la memoria le gusta olvidar algunas cosas y desplazar aquello que no quiere recordar. Seríamos felices si no fuera así, nuestro esfuerzo a veces parece en vano, pero estamos aquí intentando hacer lo mejor que podemos, porque ese es nuestro objetivo. Concentramos especialmente nuestros esfuerzos en el campo de la educación porque pensamos que la mejor manera es dar información a los jóvenes pero, si es una buena forma o

...ambas nociones buscan la reelaboración del pasado. Mientras que 'historia' es un relato que sigue reglas rigurosas, pautas que la harían una disciplina científica, la 'memoria' es singular; sufre modificaciones; no lo podemos recordar todo; está filtrada por la experiencia.

no, no estamos seguros, pensamos que debería serlo... Por ejemplo, ayer hubo una entrevista con una de las niñas sobrevivientes. Siempre es muy hermoso, pero muy triste a la vez, los niños se fueron llorando. Queda la pregunta respecto a por cuánto tiempo lo recordarán, ellos se van a sentar frente a la computadora, harán algunos trabajos sobre el tema, pero no sabemos por cuánto tiempo quedará eso. Como hemos mencionado, tenemos acuerdos con Azerbaiyán y también con Armenia. Hubo un conflicto entre estos dos países en Nagorno Karabaj, hace unos veinte años, donde murieron muchos niños... Tenemos recuerdos de Primeros Ministros y Embajadores de esos países, vinieron a Lidice, han hablado sobre eso, han puesto la voz de alarma. Y sin embargo, el año pasado retomaron la guerra, recomenzaron el conflicto. A veces se hace muy costoso, pero no podemos bajar los brazos (2016).

En ese sentido, la barbarie llevada adelante por el ser humano no debe dejarse en la oscuridad del olvido; debe ser

recordada, poniendo en cuestión los mecanismos que hacen a los humanos capaces de llevar adelante el terror. Es necesario mostrar lo monstruoso para que las cosas no vuelvan a darse de la misma manera. Si la barbarie está instalada en nuestras sociedades, si es inherente a la misma existencia de la civilización, como formula Adorno (1998: 79) siguiendo el planteo freudiano sobre la cultura, se vuelve necesario el vuelco hacia la subjetividad para que se produzca esa sensibilización y el ámbito para que eso suceda no es otro que el de la educación y, cuanto antes, mejor:

Pero como, de acuerdo con los conocimientos de la psicología profunda, los caracteres, en general, incluso los de quienes en edad adulta perpetúan tales crímenes, se forman en la primera infancia, la educación llamada a impedir la repetición de dichos hechos monstruosos tendrá que concentrarse en ella (1998: 81).

Asimismo, es una tarea que deberá llevarse adelante de forma prudente, en el sentido de la phronesis aristotélica, virtud que mueve a todas las demás, recordando que la virtud se reconoce como el término medio entre dos vicios, uno por ex-

ceso y el otro por defecto. Por tanto, no se trata de ofrecer la barbarie como espectáculo morboso, en el que se exhiba hasta el más mínimo detalle de lo acontecido para generar rechazo a la violencia, al modo que Alex, protagonista de "La naranja mecánica", película de Stanley Kubrick, quien es sometido al castigo de recibir constantes imágenes violentas estando atado a una silla, sin la posibilidad de moverse para voltearse respecto a la pantalla y tampoco poder cerrar sus ojos, ya que un mecanismo similar al de unos palillos los mantienen permanentemente abiertos. Tampoco se trata de banalizar el terror mostrándolo en personajes novelados de forma tal que resulten ajenos a lo humano, casi como una caricatura de villanos y superhéroes en dibujos animados. Curiosamente, a pesar de las esperanzas que Adorno había puesto en la televisión como canal que colaboraría en la construcción de un clima cultural distinto¹, es esta la forma en que los medios masivos de comunicación –y también los juegos de video o similares a los que los niños y adolescentes dedican muchas horas desde pequeños– nos muestran la barbarie.

Cabe aclarar que la sensibilidad no es un deber ni algo a lo que pueda obligarse. Menos aún en un orden social liberal, centrado en un individualismo

¹ En este sentido, no debemos olvidar que cada hombre es hijo de su tiempo, y Adorno cifraba esperanzas (1998: 83-84) en una televisión que era muy incipiente como medio de comunicación en el momento, y probablemente se estuviera refiriendo a la televisión europea, que ha tenido otras funciones además de la del entretenimiento.

marcado fuertemente por el autointerés y la ausencia de la fraternidad. En este sentido, señala Tzvetan Todorov:

Arrojados a un consumo cada vez más rápido de información, nos inclinaremos a prescindir de ésta de manera no menos acelerada; separados de nuestras tradiciones, embrutecidos por la exigencias de una sociedad del ocio y desprovistos de curiosidad espiritual así como de familiaridad con las grandes obras del pasado, estaríamos condenados a festejar alegremente el olvido y a contentarnos con los vanos placeres del instante (Todorov, 2000:13).

Esto sucede también en el terreno de las ideas políticas (Rawls, 1971), que reproduce la frialdad hacia los conciudadanos de un modo permanente. Se trata de algo que no puede exigirse ni producirse de un modo burdamente artificial: *La incitación a dar más calor a los niños pone en marcha artificialmente el calor y al actuar así, lo niega* (Adorno: 90). La sensibilidad tiene que ver con una especie de amor, y ese amor es algo inmediato, que no puede estar mediado por relaciones profesionales. Una recomendación explícita o directa siempre tendrá algo de imperativo y coactivo, que actúa directamente en contra de la capacidad de amar de los seres humanos. Para que la educación genere la sensibilización mencionada y tenga sentido es necesario que se trate de una educación para la autorreflexión crítica. Es decir, lo que puede aportar un grano de arena a la construcción

de una sensibilidad colectiva es hacer conscientes los mecanismos que permiten que el ser humano dé rienda suelta a la barbarie. De algún modo, se trata de generar conciencia respecto a las condiciones que generan esa frialdad que posibilita la barbarie. En este sentido, no se trata de apelar a valores eternos u obligaciones que nos recuerden de modo permanente aquello que no debemos hacer, a modo de autoridad paterna exterior. Eso sería, en sentido kantiano (2004), extender nuestra minoría de edad y mantener una heteronomía que no nos permite pensar críticamente. La autonomía no puede ser reemplazada por una autoridad exterior a la que se obedece de forma ciega, ya que esto pone a los sujetos en una situación en la que sienten la necesidad de recibir órdenes.

El riesgo que se presenta allí es el de no salir del círculo de la heteronomía. Si lo que ofrecemos como solución al problema de la reiteración de la puesta en práctica de la barbarie es un imperativo, un conjunto de preceptos coactivos a seguir, una figura –humana o deidad– a la cual obedecer, o cualquier autoridad exterior al sujeto, este queda expuesto a mantener la obediencia a esas figuras o reglas por más que los preceptos de la figura-guía cambien, y justamente pueden virar en el sentido opuesto al que nos estamos planteando aquí. La barbarie también se ha reproducido gracias a la educación, nunca exenta de problemas éticos y políticos. Cuando, después de haber fusilado a los 143 hombres radicados en Lidice la madrugada del 10 de junio de 1942 y haber incendiado el poblado, las autoridades nazis se ocuparon incluso en el saqueo

y profanación del cementerio del pueblo, no solamente buscaban pequeños restos de valor en las tumbas y bóvedas que les resultaran útiles, sino que lo hacían también con una finalidad educativa:

Todo eso suponía tener una "influencia educativa en los hombres del RAD (Servicio de Trabajo del Reich)", como dice Alexander Commichau en una carta al Comandante del RAD fechada el 6 de agosto de 1942: "Los jóvenes hombres en el RAD ven que la espada Alemana caerá de forma fuerte y destruirá completamente las fuentes de disturbio no solo en el frente, sino también en la retaguardia; y especialmente dondequiera que los secretos del frente emerjan y los elementos oscuros estén trabajando. El trabajador experimenta directamente el efecto de tales medidas en la población checa y su trabajo lleva al aplastamiento de esos centros de resistencia" (Stehlik, 2007: 63-64).

Allí se propone una educación ejemplar: ir hasta el fondo, a modo de demostración de lo que pueden llegar a sufrir aquellos que se animen a la resistencia. Una educación rigurosa, que tenga como objeto que el educando, a quien en este caso se alude como *trabajador*, pueda soportar la carga de trabajo a través de la dureza y la resistencia, termina generando una especie de indiferencia al dolor. En principio, se trata de indiferencia al sufrimiento propio, que luego se transfiere al ajeno, ya que *quien ha sido*

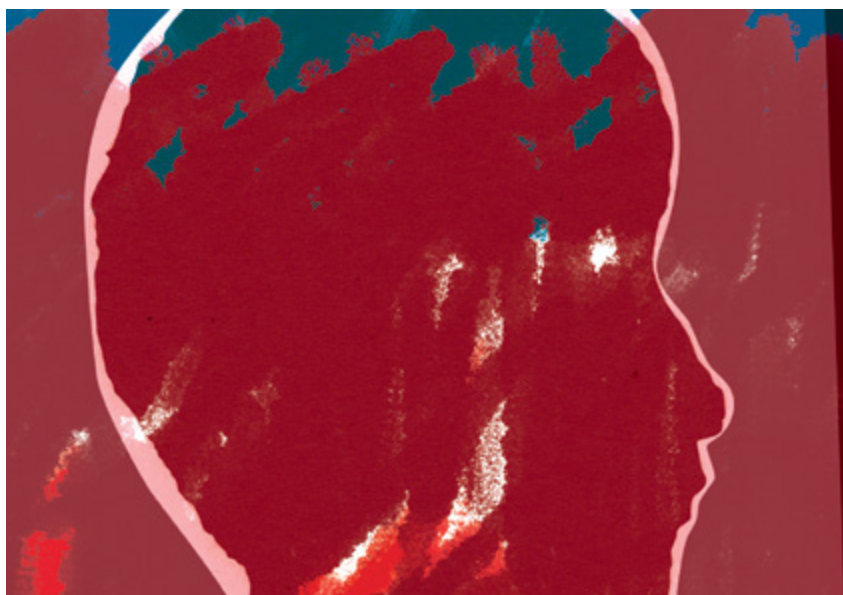
duro consigo mismo se arroga el derecho de ser duro también con los demás (Adorno, 1998: 86).

Posiblemente, un proceso similar suceda hoy en día, cuando al ver una persona durmiendo en la calle, por ejemplo, tendemos casi instintivamente a quitar la mirada, de forma tal de remover la angustia que podría provenir de esa situación, poniendo nuestra atención en algún otro evento. Esa distancia con los otros, emparentada de forma cercana con la frialdad que mencionaba Adorno, se hace más difícil de acortar cuando el amor de los seres humanos es absorbido por las cosas, una tendencia profundamente actual cuando ponemos nuestra atención en la relación entre los sujetos y la tecnología. En dirección opuesta a ello, la educación debería tomar en serio una idea familiar a la filosofía y a la psicología: el temor y la angustia que sentimos no deben ser reprimidos; debemos sentir tanto temor y angustia como la realidad merece. De lo contrario, ese tipo de educación, además, corta contra todo principio de identificación² con el otro, de modo que no puede llevarse a cabo el necesario proceso que pueda generar empatía entre los sujetos, a modo de la piedad natural planteada por Rousseau, para lo cual es necesaria tanto la imaginación como la reflexión. A través de la reflexión podemos lograr dominar nuestra angustia y distanciarnos de

² También para Adorno la identificación juega un papel fundamental: *La incapacidad para la identificación fue, sin duda alguna, la condición psicológica más importante para que pudiera ocurrir algo como Auschwitz entre personas en cierta medida bien educadas e inofensivas* (1998: 89).

nosotros mismos, en tanto la imaginación puede lograr ponernos en el lugar de la persona que está sufriendo con el resultado de llegar a ponernos en los pies del otro. Una vez que despierta la sensibilidad imaginativa de un hombre, este se conmociona ante las heridas que otros reciben; siente simpatía por ese otro individuo. De ese modo, puede mostrar su valía asistiendo al hombre en desgracia; puede complacerse con la acción que está llevando adelante, sintiendo su propia bondad a través de una piedad natural activa, que exige la existencia del amor propio, la imaginación y la reflexión (Fernández, 2014).

La lucha que la educación puede librar contra la barbarie es necesaria, actual y debería ser cotidiana, a pesar de no llevar forzosamente todas las chances de triunfar. Creer que la derrota militar de determinados totalitarismos como el que se desarrolló durante la Segunda Guerra Mundial y sus años previos –sin notar además el totalitarismo y la barbarie que está presente hoy en buena parte del planeta– resulta una postura *naïf*, pero no por ello irreal: *es frecuente, por ejemplo, encontrar comentarios a propósito de la irrepetibilidad del fenómeno nacionalsocialista* (Cruz, 2007: 59). Esa lucha solo tiene sentido si se trata de una educación para la autorreflexión crítica, donde no solo tenga lugar la racionalidad, aunque esta contribuye a crear un *clima desfavorable a la desmesura* (Adorno, 1998: 91), sino también para la sensibilidad empática con el otro que, en tanto humano, será un igual.



Una educación rigorista, que tenga como objeto que el educando, a quien en este caso se alude como *trabajador*, pueda soportar la carga de trabajo a través de la dureza y la resistencia, termina generando una especie de indiferencia al dolor. En principio, se trata de indiferencia al sufrimiento propio, que luego se transfiere al ajeno [...]

Marcas de lectura para el trabajo de aula

Según Elizabeth Jelin, existen procesos individuales y colectivos que contribuyen a instalar el recuerdo y el deber de las memorias. Estos procesos articulan en sus discursos argumentos sobre la justa memoria y la construcción de un futuro democrático y sin violencias. En este sentido, la preocupación estaría en el legado. De esta forma, interviene lo que la autora denomina la dimensión pedagógica de la memoria. En los procesos de conmemoración se anudan dos etapas: por un lado, la instalación del tema

en la agenda pública, a través de las demandas de grupos que reclaman la visibilización de sus memorias, que reclaman que el estado se responsabilice; por otro lado, la noción de un horizonte de futuro, la expectativa de intervenir para un futuro democrático mejor.

Desde el punto de vista profesional, nos parece importante en la formación de formadores, que los aportes metodológicos y conceptuales de los autores/as incidan en las prácticas de los futuros docentes, que la Historia investigada entre a las aulas, a través de la Historia enseñada, escenario privilegiado para la construcción de ciudadanía. En este registro, los aportes de Enzo Traverso

(2000), como de Régine Robin (2003), nos ayudan a pensar problemas históricos signados por pasados de violencia política, que han tenido como resultado consecuencias traumáticas para muchas sociedades. Enzo Traverso nos invita a pensar sobre la presencia de memorias fuertes y memorias débiles. Nos interesa destacar algunos aspectos y conceptos que permiten dimensionar el carácter eminentemente político de las memorias y de los mecanismos de poder que influyen en la visibilización de algunas memorias y no de otras:

Hay memorias oficiales alimentadas por instituciones, incluso estados y memorias subterráneas, escondidas o prohibidas. La visibilidad y el reconocimiento de una memoria dependen, también de la fuerza de quienes la portan [...] La memoria de la Shoah, cuyo estatuto es hoy tan universal que oficia de religión civil en el mundo occidental, ilustra bien este paso de una memoria débil a una memoria fuerte (Traverso, 2007: 48-49).

El trabajo de Régine Robin alude a la saturación de la memoria y los peligros que esto conlleva, fundamentalmente la banalización de la memoria. En el mundo actual, todo parece vincularse con la memoria y aquellos acontecimientos traumáticos que caracterizaron al siglo XX se vacían de contenido. Un mundo donde todo se almacena, donde llevamos cámaras fotográficas en nuestros bolsillos y donde la experiencia ha perdido valor frente al registro compulsivo. Entregados a las tecnologías de la informa-

ción, que permiten guardar todo, estamos habitando la pérdida del sentido de la memoria. Régine Robin, al problematizar la memoria, plantea cómo discutirla en sociedades formadas por individuos atravesados por la inmediatez y lo fugaz. Asistimos a la globalización de las conmemoraciones memoriales, pero ¿cómo hacer de esta fiebre memorial un problema pedagógico?, ¿qué podremos aprender de todo esto? Esta frase de la autora nos parece que adelanta una respuesta tentativa: [...] *Dime los cadáveres que ocultas en los roperos, y te diré qué tipo de acontecimientos debes esperar* (Robin, 2003: 62).

Sin embargo, Robin, desde una posición crítica, recomienda un poco de silencio entre tanta cacofonía y obsesión memorial. ¿Almacenarlo todo? ¿Vale la pena, cuando tenemos discos duros con bibliotecas enteras que nunca leeremos? Recomienda dejar un espacio para el ejercicio del recuerdo. Nos interesa destacar un pasaje de su libro que tiene más que ver con el olvido y destaca la importancia de luchar siempre por la *justa memoria*. En la parte que dedica extensamente a la Shoah dice:

...En Los hundidos y los salvados, Primo Levi refiere a las palabras espantosas de un SS en Auschwitz: "De cualquier manera que termine esta guerra, ya la hemos ganado contra ustedes; ninguno de ustedes quedará para dar testimonio, incluso si alguno sobrevive, el mundo no les creerá. Habrá tal vez, sospechas, discusiones, investigaciones de histo-

riadores, pero no habrá certezas, porque junto a ustedes, nosotros destruiremos las pruebas. Y si por azar alguna prueba y alguno de entre ustedes sobrevive, todo el mundo dirá que los acontecimientos que ustedes cuentan son demasiado monstruosos para que se pueda creer en ellos"... (Robin, 2012: 294-295)

Cuando hablamos del pasado reciente, sea del nuestro o de lo que le tocó sufrir a Europa en la primera mitad del siglo XX fundamentalmente, lo hacemos pensando en los eventos traumáticos que sufre una sociedad y que se proyectan hasta el hoy, cosa que sucede claramente en los eventos referidos al terrorismo de Estado, situaciones en las que, con mayor o menor éxito, se ha tenido que dar una gran batalla para que la impunidad no sea completa. Pero la impunidad aún permea en diversos estratos, también en diversos formatos, y de forma sumamente clara en nuestro país. Europa aún hoy sufre las consecuencias de aquellas violaciones a la dignidad humana, los fenómenos de negación e incluso de reivindicación de quienes violaron sistemáticamente los derechos humanos se dan incluso en los países que más han trabajado respecto de la memoria, como Alemania.

En nuestro país, a los discursos negacionistas –existen numerosos ejemplos de aquellos que quieren *mirar hacia adelante* y *no tener los ojos en la nuca* o la apelación a la teoría de los dos demonios, ejemplos que podemos encontrar en casi todo el espectro de nuestra política partidaria– hay que sumar la

vigencia de la ley 15.848, que fija la caducidad de la pretensión punitiva del Estado frente a los delitos cometidos por funcionarios policiales y militares en el período dictatorial.

Una educación integral para la promoción de los derechos humanos debe ser contraria a toda impunidad, razón por la cual deberían tenerse en cuenta cuatro principios básicos para la lucha contra esas situaciones: derecho a saber, derecho a la justicia, derecho a una reparación integral y garantías de no repetición de las violaciones a los derechos humanos. La educación debe jugar un rol fundamental en el primero de esos principios, y no es para nada ajena a los otros tres.

Bibliografía

- ADORNO, T. (1998): *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- BORGES, J. [1944] (2000): "Funes, el memorioso". En *Ficciones*. Buenos Aires: Planeta.
- BORRADORI, G. (2004): *La filosofía en una época de terror. Diálogos con Jürgen Habermas y Jacques Derrida*. Buenos Aires: Taurus.
- CRUZ, M. (2007): *Cómo hacer cosas con recuerdos. Sobre la utilidad de la memoria y la conveniencia de rendir cuentas*. Buenos Aires: Katz.
- DUBET, F. (2016): *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FAGET, Gustavo y Marcelo FERNÁNDEZ PAVLOVICH (2017): "La memoria como materia prima de la historia". Entrevista con la Dra. Ana María Sosa González. En *Revista Miradas*

sobre Educación. Año 1, Nº 1: 183-190.

FAGET, Gustavo y Marcelo FERNÁNDEZ PAVLOVICH: Entrevista con Milous Cervenci, Director del Museo y Memorial de Lídice e Ivona Kasalicka, Supervisora de la Galería Lídice, realizada el 16 de noviembre de 2016.

FERNÁNDEZ, M. (2014): *Jean-Jacques Rousseau y las condiciones morales de la democracia* (Tesis de Maestría en Ciencias Humanas, no publicada). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, Montevideo.

HELLER, A. (2017): "El islamismo radical es peor que una dictadura". En *El País Semanal*, entrevista, <http://elpaissemanal.elpais.com/documentos/agnes-heller-entrevista/>, recuperado el 25/8/17.

HELLER, A. (1999): *Una filosofía de la historia en fragmentos*. Barcelona: Gedisa Editorial.

HONNETH, A. (1995): *The Fragmented World of the Social*. New York: Ed State University of New York.

HONNETH, A. (2007): *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.

KANT, I. [1784] (2004): *Qué es la Ilustración*. Buenos Aires: Caronte.

JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

JELIN, E. (2017): *La lucha por el pasado: como construimos la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

MOMBELLO, L. (2014): "La memoria, una bisagra entre pasado y presente". Entrevista realizada a Elizabeth Jelin. *Clepsidra, Revista Interdisciplinaria*

de Estudios sobre Memoria, Nº 2: 146-157.

PUTNAM, H. [1988] (2004): *Razón, verdad e historia*. Madrid: Tecnos.

RAWLS, J. (1971): *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.

RICOEUR, P. (1997): *Ideología y utopía*. Barcelona: Gedisa.

ROBIN, R. (2012): *La memoria saturada*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.

ROBIN, R. (2014): "Sitios de memoria e intercambios de lugares". *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social. Vol. 1, Nº 2: 122-145.

ROUSSEAU, J. [1762] (2008): *Emilio. O De la educación*. Madrid: Edaf.

STEHLIK, E. (2007): *Memories of Lidice*. Lidice, República Checa: Památník Lidice.

TODOROV, T. (2000): *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

TODOROV, T. (2002): "Los dilemas de la memoria". Ponencia en la Cátedra Julio Cortázar de la Universidad de Guadalajara, México.

TRAVERSO, E. (2002): "Memoria y conflicto. Las violencias del siglo XX". Conferencia en el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, 11 de noviembre de 2002. www.cccb.org/es/actividades/ficha/memoria-y-conflicto/220973

TRAVERSO, E. (2007): *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid/Barcelona: Marcial Pons Ediciones Jurídicas.