

# PEDAGOGÍA Y MEMORIA. EDUCAR A PARTIR DEL RECUERDO DE LOS VENCIDOS

MARCOS SANTOS GÓMEZ  
Universidad de Granada

RESUMEN: En el artículo se destaca la necesidad de una pedagogía de la memoria que incluya el recuerdo de las víctimas producidas por el curso de la historia. Para lograr este objetivo, el autor se apoya principalmente en la filosofía de la historia de Walter Benjamin y el pensamiento de T. W. Adorno. A partir de estos autores, se señalan algunos aspectos negativos de nuestro mundo, para sugerir una pedagogía que los aborde, en pos de una emancipación indefinida y siempre por hacer.

PALABRAS CLAVE: historia, pedagogía, educación, progreso, víctimas.

### *Memory and Education. Educating from the Memory of Victims*

ABSTRACT: In the article the author emphasizes the necessity of a pedagogy of memory, which would include the memory of the victims produced by the course of history. In order to obtain this objective, he refers mainly to the philosophy of history of Walter Benjamin and the thought of T. W. Adorno. Some negative aspects of our way of life are indicated and a new pedagogy that avoids them is suggested.

KEY WORDS: history, pedagogy, education, progress, victims.

#### 1. INTRODUCCIÓN

En las líneas que siguen, voy a destacar la necesidad de una educación concebida y desarrollada a partir de una recuperación de la memoria de las víctimas que han caído en el curso de la historia. Para ello, primero realizaré una concisa exposición de la filosofía de la historia de Walter Benjamin, destacando sus ideas acerca del protagonismo que ostentan los vencidos, en oposición a la concepción positivista que interpreta la historia como un progreso lineal y ascendente. Las víctimas contradicen esta lectura *triumfalista* de la historia, propia de la Modernidad eurocéntrica. Desde la perspectiva que deseo exponer, la pedagogía debería hacerse cargo de dicha herencia de fracaso y opresión, si pretende verdaderamente colaborar en una emancipación de los seres humanos. Esto implica que también debería alejarse de la ideología *progresista* que contribuye, por el contrario, al olvido de los vencidos, y optar por una forma de educación más justa, a la manera en que lo hace, por ejemplo, la pedagogía del oprimido de Paulo Freire<sup>1</sup>, autor al que dedicaremos el último párrafo de este trabajo.

---

<sup>1</sup> Vid. SANTOS, MARCOS, «Paulo Freire y la cultura escolar: condiciones para una escuela viva», *Eca Estudios Centroamericanos*, 61, 696 (2006), pp. 1033-1042.

Para profundizar en la comprensión de nuestro mundo, pasado y presente, es necesario, desde una nueva perspectiva de la historia, una confrontación con el sufrimiento concreto que ha prevalecido en ella, y que puede palparse en Auschwitz<sup>2</sup>. La pedagogía ha de partir de este dolor particular, en una visión pesimista que, no obstante, apostaría al mismo tiempo por una nueva construcción del presente a partir de la recuperación de las esperanzas truncadas de los vencidos; una recuperación que, como señala Benjamin, prefiguraría el *tiempo mesiánico* a manera de relámpagos, de fragmentos de esperanza capaces de impugnar el tiempo lineal de los dominadores.

Me referiré además a algunas consecuencias extraídas por ciertos autores a partir de la catástrofe de Auschwitz, sin ánimo de que esto sea un repaso exhaustivo de todo lo que en abundancia se ha escrito sobre ello. En este trabajo trato solamente de enfatizar la necesidad de que la pedagogía supere un cierto positivismo miope que implica, entre otras cosas, la ausencia de empatía para con el sufrimiento de generaciones pasadas y actuales. Todo ello para, como reflexión final y a manera de conclusión, destacar algunos elementos necesarios en la educación para que Auschwitz no se repita y cómo la pedagogía liberadora de Freire puede conectar con esta visión.

## 2. LA LECTURA DEL PASADO Y EL INVISIBLE PROTAGONISTA DE LA HISTORIA

La visión de Walter Benjamin, el sugerente pensador del que parte mi reflexión, difiere de la concepción ilustrada, tácita y ampliamente asumida, acerca del sentido y curso de la historia. Sus *Tesis sobre el concepto de historia* desarrollan una nueva forma de entender la historia y la labor del historiador<sup>3</sup>. Para él, con la activación de la *memoria* se alza un puente que nos hace llegar desde un pasado, saltando sobre el tiempo del reloj, un acopio de sueños que irrumpen en el presente amnésico. Llegan como verdades procedentes de antaño, aun cuando sólo luzcan durante unos pocos instantes. Ahora bien, en esos instantes se colman antiguos anhelos y nuestra existencia, brevemente, se torna buena y humana, porque ha vuelto a orientarse hacia el sol que brilló en la inocencia del *origen*.

La propuesta de las *Tesis sobre el concepto de historia* de Benjamin anima precisamente a adoptar el punto de vista de quienes no aparecen en los libros de historia, para entender la historia. Ello requiere una cierta sensibilidad para comprender hasta qué punto el sufrimiento anega la experiencia humana sobre la tierra. Es necesario meditar hasta qué punto nuestra civilización y opulencia se cimentan en la sangre de los inocentes. Hay que saber escarbar, y encontrar que nuestro bienestar reposa sobre un humus de huesos anónimos arrojados a una fosa de olvido. Aun más, hay que comprender que nuestras ciudades y nuestro campo crecen abonados por ellos. Es preciso aguzar el oído para escuchar los lamentos de los que no tienen nombre ni lugar en los cementerios, para llegar a entender cómo ha sido necesario que ellos mueran para que nosotros vivamos. Hay que sentir, en definitiva, su ausencia como presencia<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Para Metz, Auschwitz no debe convertirse en una suerte de idealización del sufrimiento, sino que es preciso destacar el carácter físico y concreto de aquel acontecimiento, asociado a un tiempo y un lugar determinado en la historia. Cf. METZ, JOHANN BAPTIST, *Memoria passionis. Una evocación provocadora en una sociedad pluralista*, Sal Terrae, Santander, 2007, p. 59.

<sup>3</sup> Voy a citar y referirme en el presente trabajo a la edición y traducción de las *Tesis* del profesor Reyes Mate, en su obra aparecida recientemente: MATE, REYES, *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin «sobre el concepto de historia»*, Trotta, Madrid, 2006.

<sup>4</sup> Muchos años después de la redacción de las tesis y la muerte de Benjamin, el último Horkheimer destacará como uno de los pilares de la *teoría crítica*, la conciencia de que nuestra felicidad ha supuesto

La idea de la historia como acopio de ruinas es magníficamente expresada por Benjamin con la impresionante imagen del ángel de la historia, que es arrastrado por una tempestad mientras contempla impotente el paisaje de ruinas que va dejando a su paso, pero a las que no puede alcanzar porque el viento huracanado lo aleja de ellas permanentemente<sup>5</sup>. Me refiero a la *Tesis IX* de Benjamin, en la que el autor manifiesta una clara oposición a la visión autocomplaciente del progreso heredada de los ilustrados y expresada por Hegel. Como se afirma en un excelente estudio sobre las *Tesis*: «El proceder de Benjamin consiste exactamente en invertir esta visión de la historia: demistificar el progreso y posar una mirada teñida de un dolor profundo e inconsolable —pero también de una honda rebelión moral— sobre las ruinas producidas por él»<sup>6</sup>.

La propuesta que traza Benjamin, por tanto, es la de una historia, narrada por un tipo de historiador que él denomina «materialista», que incluya en el relato del devenir humano el sufrimiento concreto de los individuos masacrados, y que, todavía más, parta de este sufrimiento a la hora de interpretar la historia. Así, el historiador puede comenzar preguntándose por el exterminio de los pueblos masacrados para que la historia lineal siga su victorioso curso, siendo capaz de constatar que si la historia fuera contada por los vencidos, la alegre cadena del progreso daría un vuelco, llegando a subvertirse el relato oficial. Lo que para la historiografía convencional ha sido una simple excepción se constituiría como la auténtica regla de la historia. De este modo lo expresa José Antonio Zamora, en su reciente libro sobre el pensamiento de Adorno, filósofo afín y amigo de Benjamin: «la perspectiva de las víctimas desmiente el carácter de excepción del sufrimiento, pues para ellas, el estado de excepción es la regla. Para el que es aniquilado, la negatividad aniquiladora no puede ser relativizada, no puede ser reducida a momento, a aspecto. Para él la negatividad es total, porque la aniquilación es total»<sup>7</sup>.

Así pues, el necesario vuelco a la forma de entender la historia pasa por considerar como norma lo que habitualmente se ha considerado la excepción. Esto acarrea unas consecuencias que afectan a toda la historia universal y que no se limitan a añadir el nuevo punto de vista de los oprimidos a los puntos de vista ya existentes, como señala Reyes Mate: «[Benjamin] No plantea el derecho de los oprimidos a tener su propio discurso, sino algo mucho más exigente: una visión de la historia, con validez universal, desde los oprimidos»<sup>8</sup>.

Pero la historia, según se ha relatado habitualmente, al contrario, se ha identificado con los vencedores y con su punto de vista. Por eso, el presente se percibe como la culminación de una suma progresiva de éxitos, que implican una supuesta mejora en cuanto a racionalidad, civilización, forma de vida y régimen político. Se trata de la visión del devenir en forma de una cadena que conduce desde los *abuelos prehistóricos y bárbaros*, hasta las modernas sociedades de nuestro tiempo consideradas cultas y complejas, que se extienden por el orbe. Por supuesto, en esta cosmovisión no encaja la necesidad de

---

la desgracia de otros (idea señalada, según él, por la doctrina del pecado original). Así, afirma: «La cultura actual es el resultado de un pasado terrible. (...) Todos nosotros debemos unir con nuestra alegría y con nuestra felicidad el duelo: la conciencia de que tenemos parte en una culpa». HORKHEIMER, MAX, *Anhelos de justicia. Teoría crítica y religión*, Trotta, Madrid, 2000, p. 120.

<sup>5</sup> Cf. GANDLER, STEFAN, «¿Por qué el ángel de la historia mira hacia atrás? Acerca de las tesis Sobre el concepto de historia de Walter Benjamin», *Utopía y praxis latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 20 (2003), pp. 7-39.

<sup>6</sup> LÖWY, MICHAEL, *Walter Benjamin: Aviso de incendio*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2002, pp. 106-107.

<sup>7</sup> ZAMORA, JOSÉ ANTONIO, *Th. W. Adorno. Pensar contra la barbarie*, Trotta, Madrid, 2004, p. 48.

<sup>8</sup> MATE, REYES, *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política*, Trotta, Madrid, 2003, pp. 90-91.

evocar algo tan perturbador como Auschwitz. Antes bien, eludimos el hedor de los muertos hasta el punto de que estudiamos las batallas ignorando los cadáveres que ellas producen.

Frente a este amnésico optimismo, Walter Benjamin afirma, en la *Tesis VII*, que los bienes materiales del presente, vistos con el ojo del historiador materialista que él propugna: «Deben su existencia no sólo al esfuerzo de los grandes genios que los han creado, sino también a la servidumbre anónima de sus contemporáneos. No hay un solo documento de cultura que no lo sea a la vez de barbarie»<sup>9</sup>. O sea, que si contemplamos la historia con los ojos de este nuevo tipo de historiador sabremos que la barbarie ha acompañado constantemente al progreso como su sombra. Para Benjamin, en efecto, la barbarie es un rasgo esencial de lo que hemos denominado «progreso», algo que anida en el interior de la cultura<sup>10</sup>.

La corrección óptica que propone el filósofo judío consiste en la adopción, precisamente, del punto de vista del individuo concreto que sufre, del perdedor anónimo borrado de los libros y desaparecido. En él, en cuanto ser marginal, reside una vieja sabiduría utópica que contradice el discurso implícito en la historiografía oficial. Afirma, en este sentido, Reyes Mate: «El vencido sabe mejor que nadie que lo que de hecho ocurre no es la única posibilidad en la historia. Hay otras, como aquella por la que él luchó, que quedan en la lista de espera»<sup>11</sup>. Escribir la historia se transforma, entonces, en la captación de un eco que cuenta que las cosas podían haber sido (en el pasado y en el presente) de otra manera. Este eco compone la verdadera historia. Por eso, Reyes Mate puede afirmar que: «Lo sorprendente de la memoria es que nos hace ver que de la realidad forma parte también algo que no existe»<sup>12</sup>.

El nuevo tipo de historiador que propone Benjamin conecta con lo prematuramente muerto, de manera que su proyecto truncado se actualiza e irrumpe en nuestro presente, haciendo que éste sea cuestionado en sus propios cimientos. En la nueva visión de la historia, lo vencido irrumpe como un rayo tempestuoso en nuestra actualidad y cobra en ella, fugazmente, nueva vida. «La imagen verdadera del pasado pasa de largo fugazmente. El pasado sólo es atrapable como la imagen que relumbra, para nunca más volver, en el instante en que se vuelve reconocible»<sup>13</sup>. Y esta labor de construcción del presente a partir de lo otrora decapitado apunta, además, a un nuevo mundo. Benjamin, por tanto, propugna una suerte de historiador-profeta que, hurgando en el pasado, rescate de la masa de desechos los sueños truncados, que se introducen en el presente como astillas<sup>14</sup>. El profesor Mèlich sintetiza todas estas ideas en un corto aforismo: «Auschwitz nos enseña que es necesario mantener viva la memoria, y que la memoria es la facultad que tienen los seres humanos de instalarse en su trayecto temporal. La memoria es el recuerdo (y el olvido) del pasado, la crítica del presente y el anhelo del futuro»<sup>15</sup>.

Por supuesto, el educador formal, que al fin y al cabo transmite la tradición y el pasado a las generaciones jóvenes, también puede adoptar esta actitud ante su trabajo. Frente a una historia fija, reflejo del amnésico relato de los vencedores, el pasado podría *removerse* en el aula. Es preciso rebuscar en los márgenes, escuchar y sentir las ausencias, dar

<sup>9</sup> MATE, REYES, *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin «Sobre el concepto de historia»*, Trotta, Madrid, 2006, p. 130.

<sup>10</sup> Cf. *Ibid.*, p. 140.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 137.

<sup>12</sup> MATE, R., *op. cit.*, 2003, p. 23.

<sup>13</sup> GANDLER, S., *op. cit.*, p. 16.

<sup>14</sup> Con esta metáfora explica Reyes Mate la tesis/fragmento A. Cf. MATE, R., *op. cit.*, 2006, p. 294.

<sup>15</sup> MÈLICH, JOAN-CARLES, *La lección de Auschwitz*, Herder, Barcelona, 2004, p. 130.

voz a quienes no la tuvieron<sup>16</sup>. Nuestro presente y futuro se transforman, entonces, con el estudio de las posibilidades que se multiplican en cada lección. En cualquier caso, el relato de los *perdedores* impugnaría en la escuela las concepciones tradicionales vinculadas al relato de los vencedores. Los vencidos siembran de dudas las explicaciones oficiales, de manera que éstas se llenarían de grietas por donde se colarían las posibilidades no realizadas. Es en este sentido como cabe decir que las vidas absurdamente negadas de las personas de carne y hueso asesinadas en *Auschwitz* nos aleccionan: cuestionando, en definitiva, nuestro cómodo y homogéneo universo. A continuación, voy a ahondar en esta lección que el pasado nos lega desde las tinieblas. La lección de un horror que está junto a nosotros, silenciosamente presente. Lo hago, con Benjamin, desde la convicción de que este realista pesimismo es el primer paso necesario para la auténtica transformación<sup>17</sup>.

### 3. EL HORROR EN LA HISTORIA. LA LECCIÓN DE LAS VÍCTIMAS

De entre los testimonios de prisioneros supervivientes de los campos de exterminio, es muy recomendable la lectura de Primo Levi. Éste logró sobrevivir un año en Auschwitz y nos dejó su testimonio, que narra sin apenas comentario superfluo, sentimentalismo o estridencias lo que en el fondo, no puede ser contado de ninguna manera. Porque el horror, en cuanto final de todo lo humano, no es comunicable lingüísticamente. Por eso, como dice Zamora: «La persona que escucha tiene que escuchar y percibir el silencio en el que tantas veces se refugian los supervivientes y que habla sin palabras desde el callar y desde el hablar, desde más allá del lenguaje y desde el lenguaje»<sup>18</sup>.

Primo Levi forma parte de quienes fueron privados de su carácter humano en los terribles *lager* o campos de exterminio de la Alemania nazi. En un momento en que toda lógica anterior se deshizo fue el azar, como él mismo admite, el que lo convirtió en superviviente y testigo. Porque aquello fue una injusticia *radical*. De hecho, en realidad, el auténtico testigo fue quien pereció en el horror, y acabó tragado por él, de manera que ni sobrevivió ni pudo contarlo. Así lo considera el propio Levi: «Lo repito, no somos nosotros, los supervivientes, los verdaderos testigos. (...) Los supervivientes somos una minoría anómala además de exigua: somos aquellos que por sus prevaricaciones, o su habilidad, o su suerte, no han tocado fondo. Quien lo ha hecho, quien ha visto a la Gorgona, no ha vuelto para contarle, o ha vuelto mudo; son ellos, los ‘musulmanes’, los hundidos, los verdaderos testigos, aquellos cuya declaración habría podido tener un significado general»<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> Cf. *Ibid.*, p. 20.

<sup>17</sup> Sin embargo, Horkheimer, muchos años después de la muerte de Benjamin, en su último período, tenderá a un pesimismo fatalista. Desde este pesimismo se encuentra bastante menos clara la posibilidad de salvación del hombre. Destaca, en el contexto del *mundo administrado*, o imperio del positivismo técnico y burocrático, la imposibilidad de superar dicha situación, en la que se ha dado la pérdida del individuo y de los fundamentos de la moral. Estos fundamentos Horkheimer los sitúa en la religión, entendida como anhelo de que la justicia tenga la última palabra, de que la víctima triunfe sobre el verdugo. Cf. HORKHEIMER, M., *op. cit.*, 2000, p. 226.

La conversión de nuestro mundo en un *mundo administrado* en el que desaparecerá la libertad y la autonomía del individuo avanza imparable. Este pesimismo fatalista del último Horkheimer puede, desde luego, resultar paralizante y de carácter pre-ilustrado. Cf. ESTRADA, JUAN A., *La teoría crítica de Max Horkheimer. Del socialismo ético a la resignación*, Universidad de Granada, Granada, 1990, pp. 216-217.

<sup>18</sup> ZAMORA, J. A., *op. cit.*, 2004, p. 31.

<sup>19</sup> LEVI, PRIMO, *Los hundidos y los salvados*, in: *Trilogía de Auschwitz*, El Aleph, Barcelona, 2006, pp. 541-542.

Pero si asumimos la filosofía de la historia de Benjamin, es posible que tan brutal desesperanza, la de los testigos mudos y desaparecidos en el horror, de los que aun en vida ya habían muerto, pueda activar en nosotros la esperanza, en tanto en cuanto los reconozcamos como el centro de la historia humana<sup>20</sup>. Como he comentado en el anterior párrafo, tanto despojo alberga un secreto que revive si aguzamos el oído, acercando la oreja al fangoso humus donde se erigieron los campos de la muerte. Este secreto también se puede entrever en los dramas barrocos y sus alegorías estudiados por Benjamin; podemos formularlo así: *lo truncado (antes de tiempo) reclama ser terminado*<sup>21</sup>. Y, como dije, éste es un reclamo que activa en nosotros la esperanza.

Del mismo modo que Benjamin, Kafka ahonda en lo arruinado para atisbar alguna esperanza (aunque no lo parezca). Este escritor rebusca en los estragos causados por la neurosis propia de su tiempo a fin de descubrir en el fondo de la misma una sanación. Se introduce de lleno en la herida infligida al hombre contemporáneo, en una opción por lo funesto parecida a la benjaminiana; o sea, la suya es una búsqueda de sabiduría justamente allí donde la enfermedad y el mal han hecho estragos y parecen haber triunfado. Con brillantez lo afirma Adorno: «En vez de sanar la neurosis, Kafka busca en ella misma la fuerza salvadora, que es la del conocimiento: las heridas que la sociedad infiere al individuo son leídas por éste como cifras de la no-verdad social, como negativo de la verdad. Su potencia es potencia de descomposición. Kafka arranca la fachada conciliatoria que recubre la desmesura del sufrimiento, cada vez más sometido a los controles racionales»<sup>22</sup>.

Para Adorno, como para Kafka, el horror anda más cerca de lo que creemos. Surge en lo más corriente y cotidiano, y está presente en los rasgos definitorios de nuestra forma de vida. El horror como fracaso del hombre, que convive con nosotros, silencioso e invisible e impugnando las *optimistas* explicaciones convencionales, lo hallamos expresado en los débiles e inadaptados que no encajan con la estructura del presente. Es siempre el encuentro con ellos revelador. Nos enseñan que vivimos en una injusticia que se perpetúa; en un estado de excepción permanente. Por eso, debemos dejarnos *educar* por los seres marginales. Como afirma Reyes Mate en su comentario a la *Tesis XVI* de Walter Benjamin: «Para captar con finura las injusticias pasadas hay que partir de una sensibilidad aguda para las injusticias presentes. Ése es el pase de acceso al pasado oculto, un pasado que, una vez des-velado, potenciará la sensibilidad del historiador. Esa potenciación funcionará igual que un revelador más potente a la hora de desvelar nuevas injusticias que hasta ahora escapaban al revelado inferior»<sup>23</sup>. Tal vez sea ya el momento de renunciar a los *datos positivos y hechos* para, con una mirada que se sitúe por encima de la ciencia, dejar que irrumpa el tiempo de la víctima en el tiempo homogéneo de los vencedores.

<sup>20</sup> Hay que decir que la experiencia vivida en el campo, la de un mal absoluto que podíamos definir como la plena deshumanización, el total despojo de la cualidad humana, evidenció para numerosos prisioneros el absoluto sinsentido del mundo y la ausencia de toda esperanza. Tanto Primo Levi como otro superviviente, Jean Améry, jamás recuperaron su fe en el ser humano ni la creencia en Dios. El brutal absurdo que vivieron les llevó a convencerse de que no hay salvación para el género humano, de que resulta inútil buscar una explicación redentora para la caída de lo humano que significó aquello. Cf. AMÉRY, JEAN, *Más allá de la culpa y la expiación. Tentativas de superación de una víctima de la violencia*, Pre-Textos, Valencia, 2004, p. 79.

<sup>21</sup> Cf. BENJAMIN, WALTER, *El origen del 'Trauerspiel' alemán*, in: *Obras, libro I/vol. 1*, Abada, Madrid, 2006, p. 459.

<sup>22</sup> ADORNO, THEODOR W., *Crítica cultural y sociedad*, Sarpe, Madrid, 1984, p. 161.

<sup>23</sup> MATE, R., *op. cit.*, 2006, p. 259.

En suma, hay que dejarse impresionar por el sufrimiento de los débiles. Un sufrimiento que no se expresa en palabras, sino en un diálogo *pre-lógico* entre *rostros*<sup>24</sup>. Además, como Mèlich precisa, la relación ética con el *otro* no es una relación de poder, pues no se basa en el interés por dominar. Dice: «Hay ética porque el poder no tiene la última palabra, porque las relaciones humanas, las relaciones con los otros, pueden susstraerse al poder»<sup>25</sup>. Por ejemplo, creo que la hoy día tan nombrada tolerancia requiere, para ser real, de unas relaciones humanas de tipo horizontal, opuestas a las estructuras verticales propias de las relaciones de poder y las sociedades autoritarias<sup>26</sup>.

Además de apuntar a cierta forma de anticipación *mesiánica* en el sentido que le da Benjamin a esto, me parece necesario destacar que la actualización de la víctima actualiza una importante advertencia. Se diría que el sufrimiento de las víctimas apunta a dos verdades: la utópica esperanza que quedó truncada, como ya he señalado, y el eterno retorno del horror, por otro lado. O sea, que el horror padecido por la víctima nos avisa también para que no sigamos la senda que condujo a su desesperanza. Creo que, desde esta perspectiva, es muy necesario recuperar el nuevo imperativo categórico que propuso Adorno: «Hitler ha impuesto a los hombres en estado de no-libertad un nuevo imperativo categórico: orientar su pensamiento y su acción de tal modo que Auschwitz no se repita, que no ocurra nada parecido»<sup>27</sup>. Este mandato moral supone un nuevo enfoque, frente a las teorías éticas abstractas de la Modernidad, que recoge el sufrimiento singular, el dolor del individuo concreto. De este sufrimiento particular parte una exigencia que sí tiene carácter universal. Así afirma Reyes Mate que se interpreta esta ética de lo concreto de Adorno: «Contra esa frialdad de la ética abstracta está escrito *Minima Moralia*. Lo que ahí se dice es que la ética como la justicia surgen como respuesta a injusticias concretas, a una experiencia del mal. El nuevo imperativo categórico nace de un Auschwitz, es decir, de un lugar y tiempo determinado y negativo»<sup>28</sup>.

#### 4. PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN FRENTE A LA PERSPECTIVA INTERESADA DE LOS VENCEDORES

Tanto en las *Tesis sobre el concepto de historia* de Benjamin, como en *Minima Moralia* de Adorno<sup>29</sup>, se critica hondamente la visión, heredada de la Ilustración, de la historia como un «progreso» continuo. Éste es un punto central en el pensamiento de ambos autores, con Horkheimer, que desarrollan al verse enfrentados a la barbarie nazi. Así lo manifiesta Marta Tafalla: «Horrorizados por la catástrofe que parecía ponerle fin, Adorno y Horkheimer no buscan las causas del desastre en factores externos, sino en el mismo proyecto ilustrado, al que acusan de haber avanzado en una dialéctica de progreso y bar-

<sup>24</sup> Cf. LÉVINAS, EMMANUEL, *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Sígueme, Salamanca, 1999, p. 74.

<sup>25</sup> MÉLICH, J.-C., *op. cit.*, 2004, p. 67.

<sup>26</sup> SANTOS, MARCOS, «La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia», *Utopía y praxis latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 34 (2006), pp. 79-90.

<sup>27</sup> ADORNO, THEODOR W., *Dialéctica negativa*, in: *Obra completa*, 6., Akal, Madrid, 2005, p. 334.

<sup>28</sup> MATE, R., *op. cit.*, 2003, p. 120. Además, el profesor Juan Antonio Estrada sintetiza de esta manera la función que ostenta Auschwitz y el dolor concreto en la filosofía adorniana: «La solidaridad con el dolor propio y ajeno es la clave adorniana del intento por dar sentido a lo que no lo tiene. Es la forma de hacer filosofía después de Auschwitz, en la que el ansia de absoluto es la otra cara de la praxis significativa que no se contenta sólo con la utopía de una reconciliación futura, sino que tiene conciencia de la deuda contraída con el pasado». ESTRADA, JUAN A., «El nihilismo axiológico según Adorno y Horkheimer», *Pensamiento*, 62 (2006), n.º 233, pp. 245-271, p. 271.

<sup>29</sup> Vid. ADORNO, THEODOR W., *Minima moralia. Reflexiones desde la vida dañada*, Taurus, Madrid, 2003.

barie»<sup>30</sup>. El propio Hegel había concebido el progreso de manera que se justificaba el sacrificio de los pueblos inadaptados, que debían pagar con su extinción el tributo a la corriente arrolladora de la historia moderna<sup>31</sup>. Pero «Adorno no aceptará nunca que se justifique el dolor del individuo en aras del bien futuro del nosotros que tampoco llega nunca, pero deja los cuerpos aplastados en medio de la carretera por donde supuestamente avanza el progreso en su marcha triunfal»<sup>32</sup>. Por eso, Adorno efectúa una fuerte crítica a la filosofía de la historia de Hegel<sup>33</sup>. Porque el destino trágico de las víctimas, y su dolor, le resultan injustificables.

Pues bien, la primera consecuencia que podemos extraer para la pedagogía a partir de las consideraciones de Benjamin o Adorno, es que ésta debería eludir la ideología del progreso continuo que, según parece, encierra tal falsedad. Se trata, en este sentido, de que, en el campo de las denominadas ciencias de la educación, superemos la obstinación por el *dato* o el *hecho empírico*, que puede encubrir una notable ausencia de empatía para con el sufrimiento de los *otros*, pasados y actuales.

Creo que hoy día está llena de vigencia la aplicación de un pesimismo constructivo *a la* Benjamin al saber pedagógico. Si la pedagogía pretende laborar en pro de una humanidad mejor, debería superar el ingenuo optimismo positivista que justifica el statu quo y apuntar a una plena realización de *todos* los seres humanos, dentro y fuera del aula. Como afirma Pérez Luna con clarividencia: «La pedagogía que se sometió a las directrices de la razón instrumental atentó contra la libertad, se hizo pedagogía silenciosa, pedagogía sin voz, por ella hablaba un proyecto de reducción del hombre y de toda idea emancipatoria»<sup>34</sup>.

Para escapar de la corriente homogeneizadora en la historia, que, según los autores que estoy siguiendo, representa la perspectiva de los vencedores, la pedagogía no debería centrarse tanto en ofrecer respuestas, sino, más bien, en interrogar(se) críticamente, en sospechar de sus explicaciones e introducir elementos discrepantes y marginales en su discurso. Debe formular(se) preguntas<sup>35</sup>. En términos similares entiende Mèlich su tarea fundamental: «el pedagogo sería, sobre todo, aquel que desenmascara las formas de control social de producción del discurso, aquel que desenmascara el poder constitutivo del sentido de las acciones educativas. No entiendo, entonces, la figura del pedagogo como aquella que crea los programas de integración en una cultura concreta, ni la del educador como aquél encargado de transmitir los contenidos científicos y los valores constitutivos de un sistema social»<sup>36</sup>.

Además, sería tarea del educador y del pedagogo la preocupación por la memoria, por su cuidado. Una memoria que, en la línea de Benjamin o Adorno, sirva para criticar el sacrificio de los inadaptados, en la historia que avanza generando víctimas y oprimidos a su paso. Es ésta una pedagogía deseosa de transmitir la herencia de sufrimiento

<sup>30</sup> TAFALLA, MARTA, *Theodor W. Adorno. Una filosofía de la memoria*, Herder, Barcelona, 2003, p. 37.

<sup>31</sup> Como, en especial, se recoge en la filosofía de la historia de Hegel, vid. HEGEL, G. W. F., *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Alianza, Madrid, 1999.

<sup>32</sup> TAFALLA, M., *op. cit.*, 2003, p. 43.

<sup>33</sup> Cf. ADORNO, T. W., *op. cit.*, 2005, pp. 276-330.

<sup>34</sup> PÉREZ LUNA, ENRIQUE, «La pedagogía que vendrá: Más allá de la cultura escolar positivista», *Utopía y praxis latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 23 (2003), pp. 87-95, p. 94.

<sup>35</sup> Vid. SANTOS, MARCOS, «La tolerancia en la escuela: el modelo pedagógico socrático», *Revista de Ciencias de la Educación*, 194 (2003), pp. 157-173; Íd., «Antecedentes del valor educativo 'tolerancia'», *Revista española de pedagogía*, 228 (2005), pp. 223-238.

<sup>36</sup> MÈLICH, JOAN-CARLES, *Filosofía de la finitud*, Herder, Barcelona, 2002, pp. 51-52.



que, como decía Benjamin, puede encaminarnos hacia una suerte de emancipación de todos los seres humanos. Es preciso para el educador entender el *perfeccionamiento* de los individuos y la humanidad (del que tanto se habla) sin equívocos, en esta línea de recuperación de la verdad silenciada que se encuentra depositada en las víctimas y no en la dirección de la ideología de los dominadores.

Por supuesto, no es obligatorio renunciar a la ciencia. Como bien puntualiza Reyes Mate, no se trata de que Benjamin al referirse a esta problemática haya descalificado el progreso tecnológico y la investigación científica. En realidad, creo que Benjamin no dejó nunca de ser un ilustrado; un ilustrado que desde su afán de liberación desea señalar que hemos caído en el grave error de anteponer el progreso tecnológico a lo humano. La salud que él pretende para todos llegaría a través de un cambio en la escala de valores al uso, o sea, de anteponer lo humano como referente y fin del progreso tecnológico. El quid de la cuestión es que los seres humanos dejen de ser sacrificados a la tecnología<sup>37</sup>.

En la tradición pedagógica (o antipedagógica, cabría decir) tenemos esta cuestión ampliamente considerada por Ivan Illich<sup>38</sup>. Como es sabido, este autor revisó los que consideró grandes mitos de nuestra civilización, para propugnar lo que podríamos denominar una revitalización de la propia vida. Esta revitalización de la existencia pasaría por aligerarla del imperio de la técnica. Según él, la ciencia, la escuela o la medicina, en cuanto saberes técnicos institucionalizados y dominados por profesionales, imponen un corsé a los seres humanos que, en definitiva, anula la interacción espontánea y original entre las personas<sup>39</sup>. Así, la crítica radical de Illich a la escolarización guarda estrecha relación con la crítica que también lleva a cabo de la sacralización e idolatría del progreso tecnológico<sup>40</sup>.

La crítica de Illich es una crítica de las instituciones que *cuadriculan* la existencia humana apropiándose de ella<sup>41</sup>. Pretende esbozar, en este sentido, una sociedad que facilite la expresión y la participación de todas las personas, en espacios culturales aptos para ello. Y en todo esto no hace sino enlazar con una corriente autocrítica de la propia Modernidad. En efecto, su teoría *desescolarizadora* es, como los movimientos contraculturales de los años sesenta y setenta, una alternativa con raíces en la propia Modernidad, en sus planteamientos más radicales y autocríticos. Creo que, por tanto, Illich es heredero de una Ilustración que se opone a las consecuencias alienantes de la propia Ilustración. Cuando dialogamos con Illich, lo hacemos con un pensador utópico que, como tal vez Adorno, Horkheimer o Benjamin<sup>42</sup>, constituye una herencia de la Moder-

<sup>37</sup> Según Benjamin, éste es el punto en el que coinciden lo que podemos denominar «ideología del progreso» y la ideología fascista: ambas tienen como esencia «el desprecio por el hombre, tratarle como precio de un bienestar colectivo». MATE, R., *op. cit.*, 2003, p. 94. Esto nos conduce a sospechar que, si Benjamin acierta en su análisis, los elementos deshumanizadores propios del fascismo pueden continuar parcialmente vigentes, de un modo u otro. Cf. MANTEGAZZA, RAFFAELE, *El olor del humo. Auschwitz y la pedagogía del exterminio*, Anthropos, Barcelona, 2006, p. 19.

<sup>38</sup> Recientemente el autor del presente trabajo ha publicado un artículo en el que resume e interpreta el pensamiento del conocido teórico de la desescolarización, Iván Illich. Vid. SANTOS, MARCOS, «Sociedad, Utopía y Educación en Iván Illich», *Psicología USP*, 17(3) (2006), pp. 183-201.

<sup>39</sup> Cf. ILLICH, IVAN, *La convivencialidad*, Barral, Barcelona, 1978, pp. 32-33.

<sup>40</sup> Cf. PAQUOT, T., «La résistance selon Ivan Illich», *Le monde diplomatique*, janvier 2003, p. 28. (Versión en castellano de la edición española.)

<sup>41</sup> Cf. ILLICH, IVAN, *H<sub>2</sub>O y las aguas del olvido*, Cátedra, Madrid, 1989, p. 47.

<sup>42</sup> Gandler escribe en relación con la *modernidad* de Benjamin, Adorno o Horkheimer: «El *mesianismo* de Benjamin no es otra cosa que el intento de dejar atrás de una vez por todas los restos del *mesianismo* en el pensamiento que se auto concibe como ilustrado. Así como Horkheimer y Adorno tratan de

nidad ilustrada, en cuanto razón que se cuestiona a sí misma llevada por el interés emancipatorio. Es esta Modernidad revisada que se autocuestiona la que creo que tal vez pueda ayudarnos a comprender y ofrecer pistas para evitar que algo tan monstruoso como Auschwitz vuelva a suceder. A continuación, y a manera de recapitulación, voy a destacar algunos elementos que estimo necesarios en la educación formal, para evitar que, precisamente, Auschwitz se repita.

##### 5. EDUCAR PARA QUE AUSCHWITZ NO SE REPITA

Deseo comenzar evocando, en este último párrafo, una reflexión que Adorno realiza en relación con la escasa resistencia al nazismo que hubo en Alemania. Escribe: «La frialdad de la mónada social, del competidor aislado, fue, en cuanto indiferencia frente al destino de los demás, el factor condicionante de que muy pocos se movieran»<sup>43</sup>. Esta observación del pensador alemán nos conduce a la pregunta sobre las condiciones, sociales y psicológicas, que desencadenaron el desastre. Y nos hace sentir inquietud, porque resulta inevitable la sospecha de que esta soledad indiferente del competidor aislado, a la que él alude, exista en nuestra sociedad de principios del siglo XXI. Como es sabido, un valor propio del mundo capitalista de consumo y del neoliberalismo es, precisamente, la competencia entre los individuos. Es necesario que nos preguntemos hasta qué punto esto es así, y si estamos más cerca de lo que normalmente creemos de las condiciones que pueden alimentar el surgimiento de nuevas formas de fascismo.

En cualquier caso, pienso que, como dice Adorno, el horror de Auschwitz no debe olvidarse, al menos si queremos que no se repita. En cierto momento afirma: «Ahí radica, en medida nada desdeñable, el peligro de que el terror se repita, en mantenerlo lejos de nosotros y apartar con violencia a quien ose hablar del mismo»<sup>44</sup>. Auschwitz, en efecto, debe constar como una suerte de boya que marca un lugar concreto donde la humanidad tocó, verdaderamente, fondo; donde, desde la perspectiva de los pensadores de la Primera Escuela de Francfort, el curso de la Modernidad condujo a la peor de las posibilidades que portaba en sí misma<sup>45</sup>. En nuestros días, pues, Auschwitz representa una metáfora que nos advierte del horror totalitario (¡y de su posible cercanía!). En este sentido, es una experiencia que no debe obviarse, como tantos han señalado<sup>46</sup>.

Adorno concluye<sup>47</sup> que resulta muy necesario encomendar a la educación la tarea de evitar la formación de irreflexivos *ejecutores de órdenes*. Creo que esto se refiere al desa-

---

salvar el proyecto de la Ilustración precisamente por la vía de su crítica radical, Walter Benjamin intenta superar definitivamente los restos mitológicos y teológicos en el pensamiento ilustrado (en su forma del positivismo), por la vía de poner a su servicio una última vez, pero esta vez conscientemente, la teología». GANDLER, S., *op. cit.*, 2003, p. 25.

<sup>43</sup> ADORNO, THEODOR W., *Educación para la emancipación*, Morata, Madrid, 1998, p. 89.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 83.

<sup>45</sup> Sobre esta ambigüedad propia de la Modernidad y la Ilustración, Adorno y Horkheimer disertaron largamente en su obra *Dialéctica de la Ilustración*, que como es bien conocido se ocupa específicamente de ello. Vid. HORKHEIMER, MAX - ADORNO, THEODOR W., *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, Trotta, Madrid, 2001.

<sup>46</sup> Citemos como ejemplos recientes dos referencias bibliográficas en las que se afirma esta necesidad de rememoración de la experiencia del mal acaecida en Auschwitz: METZ, JOHANN B., *Memoria pasionis. Una evocación provocadora en una sociedad pluralista*, Sal Terrae, Santander, 2007, cf. pp. 46-63 y p. 84; MELICH, JOAN-CARLES - BÀRCENA, FERNANDO, «La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación», *Revista española de pedagogía*, 214 (1999), pp. 465-484. Cf. p. 477.

<sup>47</sup> ADORNO, T. W., *op. cit.*, 1998.

rrollo y promoción de una especie de vergüenza que imposibilite al sujeto para asesinar, desde la íntima percepción de que asesinando al *otro* se asesina a sí mismo. Esto es lo que intenta la «educación desde un punto de vista literario» propuesta en la actualidad por Mèlich, un tipo de educación que produce el espanto ante el mal, aunque no defina exactamente qué es el bien o lo bueno. Dice textualmente: «La educación desde el punto de vista literario no está formando individuos ‘buenos’, sino individuos que son capaces de indignarse ante el horror. La educación promueve básicamente un sentimiento de intolerancia y de compasión. La razón educativa desde el punto de vista literario, es una razón sensible a la humillación del otro, y la educación que propongo es una educación que cultive esta sensibilidad»<sup>48</sup>.

Además, la nueva pedagogía habría de procurar una educación que eliminase de sí la relación de poder. En realidad, numerosos autores del pensamiento pedagógico a lo largo del siglo xx se han esforzado, de un modo u otro, por una educación no autoritaria (además del ya mencionado Ivan Illich). Por ejemplo, toda la denominada pedagogía no directiva y el activismo pedagógico, por señalar un movimiento de entre los numerosos que han existido<sup>49</sup>. Para estas teorías y experiencias en nuevas formas de educación, Auschwitz representa la antítesis extrema<sup>50</sup>.

Creo que cobra sentido la remembranza del terrible *lager* para la pedagogía cuando asumimos que la educación realiza paradigmáticamente su cometido a través de estructuras horizontales en las relaciones humanas<sup>51</sup>, y la practicamos como una relación dialógica a la manera de Paulo Freire<sup>52</sup>. Así la concibe, desde luego, Pedro Ortega cuando afirma: «[educar] es ver el mundo desde la experiencia del otro. Ello nos obliga a negar cualquier forma de poder, porque el otro (el educando) nunca puede ser objeto de dominio, de posesión, de conquista intelectual»<sup>53</sup>.

Para evitar la conformación de estructuras totalitarias, según Adorno, también es recomendable estudiar a fondo la personalidad de los individuos autoritarios y conocer los mecanismos psicológicos de los mismos<sup>54</sup>. Esto es lo que, en cierta medida, hizo Hannah Arendt en su conocido estudio sobre la trayectoria personal y *profesional* de Eichmann,

<sup>48</sup> MÈLICH, J.-C., *op. cit.*, 2003, p. 40.

<sup>49</sup> Como señero y controvertido modelo podemos indicar la escuela *Summerhill* que lleva casi un siglo funcionando en Inglaterra desde que la fundara A. S. Neill. [Vid. NEILL, ALEXANDER S., *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, Siglo XXI, Madrid, 1994.] Pero hay una extensa red de escuelas similares repartidas por todo el mundo.

<sup>50</sup> Esta es la idea de partida del libro de Mantegazza que he citado en la nota 38. En él se trazan los elementos de una anti-pedagogía, o pedagogía del campo de exterminio, estableciendo algún paralelismo con ciertas formas autoritarias de entender la educación y la escuela. Vid. MANTEGAZZA, R., *op. cit.*, 2006.

<sup>51</sup> Sobre la horizontalidad en la educación existen algunos trabajos recientes del autor de estas líneas que pueden consultarse, v. gr. SANTOS, MARCOS, «Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular», *Revista de Educación (MEC)*, 339 (2006), pp. 883-901; Íd., «De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora», *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 107 (2006), pp. 39-64.

<sup>52</sup> De entre las muchas obras que escribiera el pedagogo brasileño, la que puede considerarse básica para conocer su pensamiento es el clásico: FREIRE, PAULO, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1992.

<sup>53</sup> ORTEGA, PEDRO, «La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad», *Revista española de pedagogía*, 227 (2004), pp. 5-30, p. 9.

<sup>54</sup> ADORNO, T. W., *op. cit.*, 1998. Como es sabido, Adorno coordinó una extensa investigación sobre la personalidad autoritaria, inmediatamente después del horror nazi. El propósito de los autores fue, precisamente, este: detallar el carácter y rasgos psicológicos del ciudadano medio que votó a Hitler, apoyó el nazismo o simplemente lo consintió, de un modo u otro. Vid. ADORNO, T. W. - FRENKEL-BRUNSWIK, E. - LEVINSON, D. - NEVITT SANFORD, R., *The authoritarian personality*, Harper & Row, New York, 1950.

como organizador de la denominada por los nazis «Solución Final»<sup>55</sup>. Es a partir de los datos y declaraciones escuchados en el juicio contra él llevado a cabo en Jerusalén, como se hace patente una observación perturbadora. Ella la denominó «banalidad del mal». Consiste, como sabemos, en el hecho de que del horror sólo nos separa una delgada línea, una imperceptible frontera que cualquier persona corriente, como parece que eran Eichmann y la mayoría de los burócratas nazis, puede cruzar. Esta frontera se atraviesa, como se comprobó en el caso del ingeniero del Holocausto, solamente cuando el sujeto deja de pensar con autonomía. Basta, pues, con abstenerse de ejercer la responsabilidad de reflexionar (críticamente) sobre lo que uno hace.

La prueba que aporta Arendt es la observación de que Eichmann era incapaz de pensar sin echar mano de frases hechas o clichés. Arendt lo expresa así: «Eichmann, a pesar de su memoria deficiente, repetía palabra por palabra las mismas frases hechas y los mismos clichés de su invención (cuando lograba construir una frase propia, la repetía hasta convertirla en un cliché) cada vez que refería algún incidente o acontecimiento importante para él. [...] Cuanto más se le escuchaba, más evidente era que su incapacidad para hablar iba estrechamente unida a su incapacidad para *pensar*, particularmente, para pensar desde el punto de vista de otra persona. No era posible establecer comunicación con él, no porque mintiera, sino porque estaba rodeado por la más segura de las protecciones contra las palabras y la presencia de otros, y por ende contra la realidad como tal»<sup>56</sup>.

Todo lo descrito por Arendt apunta a una profunda dependencia, por parte del organizador de la «Solución Final», de juicios y valores que nunca se cuestionó. Se limitó a obedecer y a hacer *con profesionalidad* su trabajo, con la eficacia de un buen burócrata, estimando que cumplía con su obligación. Pero en realidad, su asunción de los valores avalados por su sociedad, eludiendo la reflexión acerca de lo bueno y lo malo, fue lo que lo convirtió en un monstruo; su completa e irreflexiva identificación con ellos. Como explica Reyes Mate, a partir del caso de Eichmann: «El mal se expresa en esa falta de juicio, en ese modo de pensar capaz de generar conocimientos, pero incapaz de distinguir entre lo bueno y lo malo»<sup>57</sup>. Eichmann descartó la reflexión ética y la autocrítica, al tiempo que abrazó de lleno una racionalidad instrumental.

Así pues, si asumimos las observaciones y reflexiones de la pensadora alemana en torno a la figura del alto funcionario nazi, no es extraño que nos veamos acosados por un cierto espanto. También las conclusiones de Benjamin y Adorno son profundamente perturbadoras. Para ellos, como hemos visto, incurrir en comportamientos fanáticos y autoritarios es fácil, pues basta con *dejarse llevar*. Ellos muestran que en nuestra *sociedad administrada*, como la llamó Horkheimer, estamos siempre a un pequeño paso de cruzar la línea que nos separa del horror, porque consideran que la barbarie resulta intrínseca a la sacralización positivista de la tecnología propia de nuestro mundo moderno y post-ilustrado. Esta idolatría del número y la fórmula acaba deshumanizando al ser humano. Si nos montamos irreflexivamente en el raudo tren del *progreso*, asumiendo sin más los valores que le son propios, dejándonos seducir por su velocidad, podemos acabar en un suicidio de lo humano.

Para evitar esta amenaza, las ciencias, todas valiosísimas, deben tener como objetivo lo humano. Claro está que lo humano no es algo definido, sino misterio: una menes-

<sup>55</sup> ARENDT, HANNAH, *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*, Lumen, Barcelona, 2003.

<sup>56</sup> *Ibid.*, pp. 76-77.

<sup>57</sup> MATE, R., *op. cit.*, 2003, p. 126.

terosidad surgida de la finitud que la pedagogía debe contemplar. Pero en todo caso, *lo humano*, como señalan los autores estudiados en este trabajo, debería incluir la memoria del sufrimiento de las víctimas y, por tanto, hacerse desde este recuerdo. Si no es así, sin memoria ni reflexión, la pedagogía, como la sociedad que la alberga, se dejaría gobernar a ciegas por la ideología positivista, colaborando con la peligrosa muerte del sujeto cercana al universo totalitario. La *pérdida de la memoria* supone la perpetuación del desconsuelo y del clamor sin respuesta, en un mundo abocado al eterno presente y, a lo sumo, a la experimentación lúdico-nietzscheana<sup>58</sup>.

La educación que pretenda evitar que, bajo ningún concepto, se repita Auschwitz, debe propiciar el salto al pasado al que se refiere Benjamin, mediante una lectura fragmentaria de una tradición recuperada en la que lo predominante son los proyectos truncados, y, por tanto, siempre incompleta y necesitada de nuevas lecturas. Esto quiere decir que, en lo que se refiere a la escuela, el maestro ha de ser capaz de hacer brillar el rastro de los ausentes a quienes nos debemos, mostrando el mudo discurso de los huecos que componen la totalidad y se intercalan entre los hechos de los que trata la ciencia. Una educación formal, imaginemos, que sería orientada por la enorme, ingente masa de los analfabetos, por la clamorosa ausencia de los que faltan a ella, por la sangre de quienes la propiciaron. La subversión que esto representa, en la medida en que supone apearse del tren del progreso que circula frenético y ciego, supone, en la concepción de Benjamin, el auténtico salto hacia adelante, la salida airosa que comienza el nuevo tiempo en el que los relojes se detienen. De este novedoso trato con el pasado emerge la verdadera transformación.

#### 6. LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO DE PAULO FREIRE: EDUCAR DESDE LA INCLUSIÓN DE LOS VENCIDOS

Como último punto, deseo aludir brevemente a la pedagogía liberadora de Paulo Freire como un destacable intento de, en la línea de lo desarrollado hasta ahora, incluir la memoria de los vencidos en la pedagogía y la cultura, haciéndola eje de su propuesta educativa. Freire se ubica en la realidad del oprimido en cuanto persona a la que se niega su carácter humano, de un modo semejante a la ubicación en el punto de vista de los vencidos por parte del nuevo historiador materialista propugnado por Benjamin. La pedagogía del brasileño trata de situarse en la *situación límite* del oprimido como punto de partida, acogiendo seriamente, para una posterior *concientización* y comprensión crítica de la realidad. Esta idea es expresada con claridad por el propio Freire, cuando se interroga: «¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora?»<sup>59</sup>. El oprimido, que como caso extremo y sangrante lo son las mayorías pobres del Tercer Mundo, vive en una situación límite que, bajo algunas circunstancias, puede contribuir a abrir los ojos hacia la positiva irracionalidad de la realidad que lo oprime. Es decir, el oprimido, desde el punto de vista de Freire, ostenta la sabiduría que Benjamin o Adorno habían otorgado a los vencidos. Su mera existencia es ya un clamor que expresa y testimonia el escándalo de una realidad hecha por el hombre contra el hombre. Para Freire este clamor se alza como verdad fundamental, adoptando una autoridad que jamás pudo tener en la historia o en los cursos pedagógicos tradicionales.

<sup>58</sup> Vid. METZ, J. B., *op. cit.*, 2007.

<sup>59</sup> FREIRE, PAULO, *op. cit.*, 1992, p. 40.

El educador *freiriano* parte de la realidad en la que se encuentra el educando desde una gran empatía y capacidad de escucha. Esta es la clave de su método. Como el propio pedagogo de Recife dice: «Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentaremos la acción revolucionaria»<sup>60</sup>. Esta realidad del oprimido que él destaca se hace patente mediante la *lectura* del mundo, lectura que se topa con las estructuras de dominación que lo constituyen como oprimido. En su práctica pedagógica, Freire se situó en la máxima negatividad posible, la del oprimido que busca su educación, que con su silencio apunta al escándalo de su mala-educación (de su educación como excluido) y, por supuesto, a la necesidad de su superación. En este sentido, el educando oprimido en el límite, para Freire, es sobre todo el adulto analfabeto y empobrecido<sup>61</sup>.

Hay que resaltar que la aspiración de Freire es llegar a una mejora general a partir de la situación límite de los analfabetos. Se trata de una aspiración utópica llevada a cabo desde una lectura e interpretación del presente y el pasado que parte del punto de vista del oprimido en cuanto vencido por el curso de lo que se ha dado en llamar *progreso* o *civilización*, al cual impugna. El brasileño persigue una visión más real (completa) de la cultura y la historia, y para él, toda aspiración a la liberación del oprimido lo es también, necesariamente, a la liberación de todos los hombres. Certeramente, lo afirma: «La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre»<sup>62</sup>. Para él no hay liberación si no es *con* los demás y por eso se educa (para la libertad) con el *otro*, en el diálogo y la interacción. La educación liberadora prepara para el desarrollo de los sujetos que ha de ser necesariamente *en relación con* las demás personas, sin la verticalidad que se interpone a menudo entre ellas<sup>63</sup>. Esto supone la eliminación de las barreras que impiden la comunicación con el prójimo, lo cual implica la adopción de una humildad socrática por la que se asume que el *otro* enseña, que el *otro* es maestro.

En el proceso de su alfabetización, el *otro* silenciado recupera su voz y se hace partícipe de la cultura. Sin duda, y como he apuntado, la pedagogía de Freire conecta con la necesidad de una recuperación de la memoria de los vencidos, que han destacado las filosofías a las que he aludido en este trabajo. El pensamiento y práctica educativos de Paulo Freire suponen un intento, desde una pedagogía sensible con el sufrimiento, de tomarse muy en serio la voz silenciada de los fracasados y de incorporar éstos al presente como protagonistas de su propia educación y de la cultura, porque sin ellos, la comprensión de la historia siempre resultará incompleta.

Universidad de Granada  
masantos@ugr.es

MARCOS SANTOS GÓMEZ

[Artículo aprobado para publicación en noviembre de 2009]

<sup>60</sup> FREIRE, P., *Ibid.*, p. 115.

<sup>61</sup> Cf. DUSSEL, ENRIQUE, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Trotta, Madrid, 2002, p. 433.

<sup>62</sup> FREIRE, P., *op. cit.*, 1992, p. 52.

<sup>63</sup> Cf. SANTOS, M., «De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora», *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 107 (2006), pp. 39-64.