

Seminario Internacional Itinerante

"Diálogos, desafíos y abordajes de la Memoria Histórica en Colombia"

"De la historia a la memoria"

Ilse Schimpf-Herken
Instituto Paulo Freire, Berlín

Durante septiembre y octubre del 2003 se produjo en todo Chile una verdadera irrupción de actividades políticas, culturales y sociales destinadas a discutir y conmemorar los 30 años transcurridos desde el golpe de 1973. La radio y la televisión emitían día y noche documentales sobre hechos que habían sido largo tiempo silenciados. En ese marco se abrieron numerosos espacios públicos para el debate, donde los sobrevivientes pudieron dar su testimonio y discutir con la generación joven sobre lo que significa ser torturado en una sociedad que no quiere saber lo que sucede. En el Museo 'Salvador Allende' la coordinadora de las organizaciones de Derechos Humanos que trabajan sobre las secuelas sociales y psíquicas de la violencia, brindó una exposición extraordinaria acerca del dolor y el silencio en la sociedad chilena.

Entre los tantos seminarios que se realizaron en todo el país hubo un encuentro internacional en la Villa Grimaldi, el ex-centro de tortura de la policía secreta DINA de la dictadura. Allí se reunieron unas 35 personas de organismos de Derechos Humanos y 13 'Profesores sin Fronteras'¹ de Alemania bajo el lema "De la Cultura del Silencio a la Cultura del Diálogo". En este seminario se abrió la posibilidad de que, en un ambiente de confianza, las personas pudieran compartir aspectos de sus biografías en relación tanto con el sistema totalitario nazi como con la dictadura chilena. Fueron momentos inolvidables, como cuando la hija de un desaparecido se abrazó con la hija de un victimario nazi, las dos expresando el sosiego de poder encontrarse en paz y sentir que pueden aprender la una de la otra. O cuando uno de los pocos sobrevivientes de la Torre de Agua de la Villa Grimaldi relató la pesadilla de sus recuerdos y de haber

¹ Los 'Profesores sin Fronteras' es una iniciativa del Instituto Paulo Freire (IPF) de la Academia Internacional de la Universidad Libre de Berlín. Trabaja desde la pedagogía de la liberación temas como la pedagogía internacional, la pedagogía en sectores de alta vulnerabilidad y la pedagogía de la memoria. La autora del artículo es directora del IPF y coordina desde hace 6 años encuentros entre profesores chilenos y alemanes. Ilse.schimpf-herken@web.de

compartido la celda con otros jóvenes que también esperaban al salir reunirse con sus amadas y sus familias, ninguno de los cuales regresó. Desde entonces, confesó, le trastorna el porqué de su supervivencia. Tampoco tengo respuestas sobre esto, pero espero con estas páginas contribuir a compartir nuestras preguntas y experiencias como la que nos confió la viuda de un desaparecido de la Villa Grimaldi. Ella nos contó que, al compartir el seminario con nosotros, por primera vez no se había sentido extraña al hablar de su soledad y que gracias a nuestra forma de interesarnos por el tema había comprendido que es la sociedad mayoritaria la que se resiste a confrontarse con las víctimas. El hecho de que los “Profesores sin Fronteras” no formáramos parte de su pasado de violencia le había dado la confianza necesaria para expresar esos sentimientos de extrañeza ante sus compatriotas.

Escribo estas líneas, también, desde una perspectiva pedagógica de diálogo², a partir de mi solidaridad con Chile que nació durante el gobierno de la Unidad Popular y tuvo desde entonces un crecimiento de afectos continuos. En 1974 más de 100.000 personas marcharon por las calles de Berlín manifestando por “Chile SI, Junta NO”. Alrededor de 10.000 chilenos llegaron al exilio en ambas Alemanias. Aún recuerdo la botella de Vino *Undurraga* de 1973 que tomamos frente al consulado británico cuando se conoció la decisión de extraditarlo a España a Augusto Pinochet en Inglaterra. Por último, escribo estas reflexiones también como homenaje a los 100 profesores chilenos que participaron en el Programa de Becas del Ministerio de Educación en Berlín, por todo lo que aprendí de ellos durante el perfeccionamiento “Estrategias para incorporar problemas sociales de la comunidad al currículo escolar”. Desde 1997 el Instituto Paulo Freire de la Universidad Libre de Berlín recibe cada año a un grupo de 20 profesores pasantes chilenos para que realizan un aprendizaje desde la memoria, y desde 1999 un grupo de ‘Profesores sin Fronteras’ de Berlín participa en una gira de tres semanas por Chile para aprender sobre su reforma educativa y realizar talleres conjuntos con los colegas chilenos. Ambos grupos aprenden uno del ‘otro’, y se descubren a sí mismos en el ‘otro’³; tras haberse alejado de

² El diálogo como lo concibe Paulo Freire es la búsqueda de encuentro entre dos personas en el cual los dos aprenden, se reconocen en el otro e intervienen en la práctica. Diálogo es siempre la dialéctica entre reflexión y acción. Ver también: P. Freire “Pedagogía como práctica de la libertad”, Sao Paulo 1964.

³ La experiencia de los siete años fue documentada en artículos de más de cuarenta personas involucradas en el proceso y recopilada por I. Schimpf-Herken/I. Jung “Descubriéndonos en el otro Estrategias para incorporar los problemas sociales de la comunidad en el currículo escolar”, Santiago de Chile 2002

su medio habitual, reconocen en lo diferente aquello negado de lo 'propio'. En este intercambio, la pedagogía se fundamenta en la recuperación de la memoria de ambos pueblos, busca representar a los ausentes, "reinventar" las palabras de los "sin voz" y convertir la experiencia del aprendizaje en un diálogo entre el pasado negado y el presente. **No hay futuro sin memoria.**

Sobre esto quisiera reflexionar en voz alta. En primer lugar, será una *auto-reflexión* acerca de la necesidad de recordar a partir de la propia experiencia de haber sufrido el silencio en la sociedad alemana luego del totalitarismo. A continuación, comentaré el desarrollo y las limitaciones que presenta la educación desde la memoria en Alemania y formularé, en diálogo con mis colegas latinoamericanos, algunas consideraciones "generadoras" para una pedagogía de la memoria. Hago mías las palabras del teólogo alemán J.P. Metz: "(...) la memoria es memoria de la libertad que, como memoria del sufrimiento, se convierte en orientación para la acción relacionada con la libertad. Su estructura narrativa la conduce a la crítica de la pura tecnología histórica carente de memoria, así como a nuevas confrontaciones con las tradiciones de la anamnesis y de la memoria cristiana (...)." ⁴

No hay futuro sin memoria

El pasado no está muerto. Para no distanciarse de él, el ser humano desde siempre ha narrado historias. Al contar historias se crean símbolos e imágenes que crean identidad, las historias relacionan el pasado con el presente y reconcilian de algún modo a uno con el otro. Cada historia de vida narrada obedece a una racionalización y a una estrategia de vida. Al contar su historia el ser humano busca integrar todo aquello que ha experimentado en su vida. Es un modo de resistir la desintegración o desarraigo de su existencia. En eso no hay gran diferencia entre la narración privada y la labor del historiador. Al contar o escribir historias se reconstruyen realidades, tanto para legitimarlas y hacerlas presentes como para archivarlas y olvidarlas. Cuando el sujeto de la narración otorga un significado a la historia a través de su interpretación excluye todas las demás versiones posibles. Establece de esta manera un orden histórico dialéctico que a menudo deja de lado la reflexión sobre las secuelas de su accionar en el

⁴ J.B. Metz "Por una cultura de la memoria", Barcelona 1999, p.12

contexto social respectivo y destruye así su sentido. Hace falta una búsqueda de acercamiento y una visión oblicua de la realidad a fin de recuperar los significados silenciados y las consecuencias del orden jerárquico del discurso.

Nunca hay una única versión de un acontecimiento histórico; las historias se escriben en diferentes épocas y desde diferentes ángulos, desde una posición hegemónica o subalterna, a veces con la voz oficial de quienes detentan el poder o dominan la circulación de los discursos. En cada época, además, surgen nuevas preguntas y miradas alternativas que re-contextualizan los hechos. A la vez la historia y sus respectivas interpretaciones repercuten en los recuerdos individuales, que al ser narrados y escuchados se convierten en memoria, sea memoria biográfica, familiar o social. Sólo cuando se narra se construye la memoria; los acontecimientos no narrados se olvidan y se pierden, o en ocasiones surgen en otro momento y contexto relacionando y re-significando distintos acontecimientos. Por esto, quienes detentan el poder, tienen un gran interés por controlar o establecer una política de memoria. Procuran así influenciar qué es lo que se recuerda, qué constituye la identidad cultural de un grupo social y cuáles son sus tradiciones específicas.⁵ Cada cultura tiene sus formas propias de relacionar el pasado con el presente para que el individuo se identifique a sí mismo en un 'nosotros'. Así surge una "memoria cultural"⁶ que se caracteriza por sus 'inventarios' de 'figuras estéticas' o modos ritualizados de actuar, 'conocimientos propios culturales' y sus prácticas en la 're-significación' con el afán de conservarlos y/o adaptarlos. La 'memoria cultural', según Assmann, se caracteriza por su 'conformación', es decir, por tener letras/escritura, imágenes y ritos; por su 'forma de organización', como en las ceremonias o los hábitos de los especialistas en la transmisión de la memoria, y por su 'carácter obligatorio' acerca de cómo estructurar el inventario de la memoria. La 'memoria cultural' es aquella que ayuda a crear identidad y un sentido de pertenencia cultural y ofrece un criterio para la exclusión y delimitación de lo ajeno.

⁵ Las formas pueden ser muy variadas. Pueden ser rituales o fiestas religiosas, pueden ser mitos que se cuentan en la tradición oral, pueden ser a través de jeroglíficos y dibujos como en las culturas egipcias, puede ser a través de la creación de escuelas de pensamiento como en los escritos filosóficos o de la mitología griega o como es más frecuente en la actualidad a través de monumentos, de la literatura, la cinematografía y la ciencia de la historia según su normatividad respectiva. En la época del internet hay un cambio profundo en el control de la política de la memoria, porque el acceso a la información es casi incontrolable y la posibilidad de interrelacionarse con redes de información al nivel mundial y entre diferentes medios (sonido, gráfico, textos) abren nuevos horizontes de percepción.

⁶ J. Assmann: „Das kulturelle Gedächtnis Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen“, München 1992.

La 'memoria comunicativa'⁷, a su vez, se caracteriza más por la práctica del individuo con su grupo social, focalizada en el surgimiento, las calidades emocionales y las formas de funcionamiento de la memoria. Ambos conceptos de memoria no pueden ser separados analíticamente, puesto que observados en un lapso de tiempo más largo el cambio de la memoria del individuo y del grupo social están relacionadas. El desarrollo de la memoria autobiográfica y sus modos de elaboración en diferentes interacciones y diferentes momentos, en el pasado, el presente o las proyecciones al futuro, 'pertenece' a la vida de una persona y deja sus marcas en ella. Nadie se puede escapar de su tiempo. La 'memoria comunicativa' permite asociar inconscientemente, a lo largo del tiempo, los ambientes y los *hábitus* de las personas carentes de finalidad, casuales e imperceptibles. Esta 'memoria comunicativa' puede ser activada cada vez que una persona se relaciona con otra, produciendo al mismo tiempo en el cerebro nuevas reacciones y estableciendo en las redes existentes nuevas huellas e interrelaciones. Por eso la memoria tiene también efectos biológicos, ya que registra y puede activar en el contacto con otra persona 'campos' que hasta entonces no eran explorados. Estas formas de funcionamiento del cerebro son estudiadas en la actualidad por la neurobiología. Contrariamente a lo que se presumió por largo tiempo, se sabe hoy gracias a las investigaciones neurobiológicas que la memoria no radica en lugares determinados del cerebro, sino que constituye modelos de conexiones neuronales que pueden ser activados en parte y que debido a su interrelación tienen una repercusión compleja en todo el sistema neurológico. A pesar de que existen diferentes 'memorias cronológicas', de largo y corto plazo, existen, según Daniel Schacter⁸, también otras variantes como las 'memorias episódicas', de sistemas de conocimientos', las 'memorias procesuales' y las 'memorias vitales'.

Para nuestras siguientes reflexiones nos interesa principalmente saber que los recuerdos autobiográficos de una persona dependen más del contexto en el cual se evocan los acontecimientos que la experiencia misma recuerda. Por ejemplo una situación violenta se recuerda no tanto por lo que ocurrió realmente como por lo que fue dicho o no de su trasfondo

7

H.Welzer: „Das kommunikative Gedächtnis Eine Theorie der Erinnerung“, München, 2002.

8

D.L. Schacter: „Searching for memory. The brain, the mind and the past“, New York, 1996.

emocional⁹. Se ha comprobado que en los 'flashback' de los traumas de guerra muchas veces el contenido del recuerdo no coincide con el modo en que sucedieron los hechos. Hans Keilson, un psicoanalista holandés que investigó sobre niños que sufrieron en los campos de concentración, comprobó que no sólo es la experiencia primaria de sufrir un acto violento o la que produce el trauma y los recuerdos asociados a él, sino también las formas en que éstos son tratados después por la mayoría de la sociedad. De esto depende en gran medida si se podrá superar una memoria difícil o si el trauma persistirá e incluso aumentará con el tiempo¹⁰; Keilson lo llama 'traumatización secundaria'.

Esta presentación de algunos aspectos de la 'ciencia de la memoria' nos indica que la memoria no es solamente un archivo o un sistema de selección de conocimientos, sino que posee un papel de orientación y adaptación para el individuo. La memoria tampoco es sólo el producto del recuerdo personal, sino que está influenciada por el medio y por el modo en que se vivenció el acontecimiento evocado y por cómo entró en la memoria de un grupo social o en la historia oficial. Las memorias varían según el contexto, según el interés de los actores que intervienen en su construcción y según la visión del futuro que éstos poseen. El discurso creado por quienes tienen el poder de decir públicamente su palabra, el hecho de que algunos puedan ser escuchados y otros silenciados, olvidados y excluidos repercute en gran medida en aquello que finalmente se recuerda. Por consiguiente, la capacidad crítica de recordar depende largamente de la toma de conciencia de una persona o un grupo social, de su voluntad de hablar o resignificar el pasado silenciado y de su capacidad de distanciarse y entender al 'otro' y acercarse a los acontecimientos traumáticos. Esto es un proceso que no termina nunca.

"Porque TU eres, soy YO"¹¹ dice el filósofo Martin Buber y con esto expresa la fundamental necesidad de diálogo. Es en el espacio 'intermedio' entre dos personas que pueden darse las condiciones para que surja lo nuevo y crezca la empatía, a pesar de la distancia. Esta relación entre Tú y Yo no ocurre en un espacio vacío y normalmente no se da de igual a igual, sino que

⁹ H.Welzer cita en su libro experiencias violentas por personas, las cuales después se comprueba no han pasado en la realidad, pero las personas las recuerdan por haber sido incorporadas por ellas de historias contadas.

¹⁰ H.Keilson "Sequentielle Traumatisierung bei Kindern", Stuttgart 1979

¹¹ M. Buber "Das dialogische Prinzip", Kempten 1962, p.7-136

ha sido distorsionada por largas historias de desigualdad y discriminación. Estas experiencias han marcado a los 'oprimidos' y dejado en ellos un sentimiento de sufrimiento e impotencia. Las secuelas de la falta de justicia social y el doble discurso se transforman con el correr del tiempo en una "cultura del silencio" (P. Freire)¹² que se caracteriza por establecer una relación de poder desigual y carente de empatía hacia el 'otro'. El discurso es dominado por quien detenta la palabra, mientras los silenciados internalizan las formas de dominación del opresor, las copian o callan entregándose a una sensación de inferioridad o al fatalismo.

Por eso es preciso reflexionar en primer lugar sobre cuáles son las condiciones para que se produzca un diálogo verdadero; hay que hacer memoria también de la cotidianeidad para que los silenciados tomen conciencia de las estructuras internalizadas del sistema de opresión y puedan 'decir su palabra'. Es en este sentido hacer memoria; es un trabajo emancipador e intercultural, puesto que crea cultura desde la perspectiva de los 'silenciados'. Al incorporar la historia de los ausentes, cambia la visión misma de la historia: ya no refleja sólo la aspiración de progreso de los poderosos, sino las perspectivas y capacidades de los subalternos y marginados. Al interpretar el mundo desde su cotidianeidad, desde sus relaciones sociales y culturales, ofrecen la posibilidad de romper el silencio desde lo 'otro' y transformar el vacío en diálogo. "Nuestras historias siempre han consistido en el arte de seguir contándolas y este arte se pierde si ya no hay capacidad de retenerlas."¹³ Esta capacidad de retener las historias se perdió bajo las experiencias del totalitarismo en el siglo XX. Auschwitz no es solamente la cifra del exterminio industrializado del pueblo judío, sino que es el símbolo del silencio *per se*. La siguiente reflexión se propone contribuir a la comprensión de aquellos factores que llevan a la destrucción del lenguaje y de la memoria. Recordar y contar las historias de los ausentes e incluirlos y reintegrarlos en un relato colectivo es el gran desafío de la educación actual. Así podrá convertirse en una pedagogía de la memoria y dar razón de ser a la pedagogía como 'acontecimiento ético' (F.Bárcena/J.C.Mèlich)¹⁴.

La memoria del silencio

¹² P. Freire "Pedagogía del oprimido", Madrid 1970.

¹³ W. Benjamin "El narrador", en 'iluminaciones', IV, Madrid 1998, p.118

¹⁴ F. Bárcena/J.C. Mèlich "La educación como acontecimiento ético", Barcelona 2000.

“Todo tiene que medirse con Auschwitz (...)”¹⁵ Con estas palabras el teólogo J.P. Metz expresaba el sentimiento que unía a la llamada generación del ‘68 en Alemania. Siendo hijos de una generación “incapaz de duelo y remordimiento” (Mitscherlich)¹⁶ y socializados a lo largo de dos décadas de silencio, los jóvenes exigían a sus padres la verdad sobre el régimen nacionalsocialista (1933-1945). Pero ¿cuál era la realidad? ¿Cómo era posible hablar de algo cuya realidad no se podía explicar con la lógica histórica ni aclarar con los criterios de la ciencia positivista? Con cada definición que se hacía se creaban metáforas que aparentemente acercaban un fragmento de la realidad, pero al hacerlo necesariamente enajenaban su significado. ¿Cómo hablar en nombre de los muertos, si los únicos testigos legítimos de los campos de exterminio están muertos? ¿Cómo hablar de Auschwitz, si la clave para entender el terror nazi radica en el hecho de que nunca se expresó? Auschwitz no fue hablado sino actuado. Los hechos que allí sucedieron no fueron descritos sino alienados bajo una terminología nueva. Se habló del ‘saneamiento étnico’ en Bielorrusia, cuando la historia ha comprobado que se aniquiló a los habitantes de más de 400 pueblos y a casi toda la población judía. Se denominó “solución final” a lo que en realidad fue la decisión de ejecutar un genocidio del ‘otro’: de millones de judíos, de Sinti y Roma, de comunistas, homosexuales, vagabundos y los llamados “minusválidos”. Los prisioneros deportados a Auschwitz se transformaron en el discurso nazi en ‘bultos de carga’ o ‘cantidad de transporte’. En ningún documento nazi, afirma Raúl Hilberg, uno de los investigadores más reconocidos de la destrucción de los judíos europeos, se había encontrado la palabra ‘asesinato’.¹⁷ De la misma manera el lenguaje nazi se apropió del sujeto: la persona entró en el ámbito de la pertenencia a Hitler (“Tu cuerpo pertenece a la nación”); ya no existió la acción del individuo en su circunstancia concreta sino que a todos se le confirió un significado mítico, religioso (“Ustedes son parte de una totalidad y una entidad superior”) y se construyó una identidad colectiva homogénea mediante la construcción de un peligro proveniente del exterior (“El ataque del enemigo comunista”).¹⁸

¹⁵ J.B. Metz “Fe en la historia y la sociedad”, Münster, 1977, p. 13

¹⁶ A. Mitscherlich “Die Unfähigkeit zu trauern” Frankfurt 1969

¹⁷ citado por Fulbert Stefenky „Schuld und Identität. Die Fähigkeit, mit sich selbst zu brechen“ en: Das Echo des Holocaust,“ G. Schreiner/M.Heyl,ed., Hamburg 1993,p. 123

¹⁸ Hay numerosos estudios sobre la tergiversación del lenguaje en la época nazi: U. Maas “Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand – Sprache im Nationasozialismus”, Opladen 1984; V. Klemperer “LTI. Die unbewältigte Sprache”, Berlin 1946.

En la tergiversación de los significados y la enajenación del lenguaje radicó una poderosa estrategia de 'lavado de cerebro' por parte del régimen nazi. Siendo el idioma lo más íntimo de la identidad y la capacidad de comunicar de una persona, los nazis se sirvieron de él en su discurso público y su propaganda para manipular a las masas. Los nuevos medios de comunicación masivos como la radio y el cine contribuyeron largamente en esto. Bajo la influencia de las grandes escenografías de las celebraciones multitudinarias y del entusiasta apoyo que en todas las capas sociales encontraba el nuevo auge de la 'cultura del pueblo', muchos alemanes dejaron de verse como individuos y se integraron en lo que se definía como "el cuerpo sano del pueblo alemán" y fueron perdiendo cada vez más la orientación para un accionar autónomo. Entregaron su capacidad de discernir lo justo de lo injusto para obedecer ciegamente las órdenes de sus líderes y perdieron la fe en la comunidad. De esta manera las grandes mayorías se hicieron cómplices del sistema. En vez de exiliarse, se quedaron en Alemania, callados y pasivos. Cuando les preguntaron después de la guerra por qué no se fueron o no resistieron, dijeron que optaron por el mal menor y se negaron, hasta mucho después, reconocer que el mal menor también era un mal. La 'cultura del silencio' fue el fundamento sobre el cual los nazis construyeron su poder.

Este proceso de enajenación fue acompañado por una campaña de diseminación del miedo, provocado por el terror estatal permanente e indiscriminado. Mediante las acciones de "noche y niebla", ataques violentos, secuestros, desapariciones, delaciones y amenazas generalizadas los nazis crearon una inseguridad e inestabilidad tan grande, que la mayoría de las personas ya no lograban vislumbrar de dónde y de quiénes provenían las amenazas, y por consiguiente se sintieron incapaces de asumir su responsabilidad o resistir el sistema opresor. En este régimen cada vez más totalitario fueron incapaces de socializar los miedos, callaron y de ese modo fueron vencidos.¹⁹ Sin el 'otro' como vecino de confianza perdieron también la percepción de lo propio, sin 'el otro' como diferente no pudieron desarrollar más su voluntad de juzgar y evitaron

¹⁹ Este fenómeno se pudo observar también en Chile y Argentina. En ambos países lo primero que hicieron los militares cuando tomaron el poder fue prohibir a los partidos políticos, los sindicatos y las organizaciones de base. De esta manera lograron rápidamente atomizar a los individuos y quebrar la solidaridad, necesaria para la resistencia en un sistema represivo.

exponerse como personas para no entrar en conflictos. Así se convirtieron en cómplices del sistema entregándole todo el poder de decisión sobre el discurso.

A partir de la enajenación del lenguaje y la diseminación del miedo, los nazis tuvieron el terreno libre para la ejecución de su política dirigida contra el 'otro'. Construyeron implícitamente un 'otro' ajeno al "cuerpo sano del pueblo": crearon la amenaza imaginaria de los "judíos" y "comunistas" como estereotipos de lo no-alemán, para desde la negación constituir una definición homogénea de lo alemán y *biologizaron* la construcción de las diferentes razas de un modo que no tenía fundamento alguno en la realidad experimentada por la gente. Desde luego, judíos y comunistas habían convivido siempre con sus vecinos alemanes, sin haber sido antes caracterizados como una etnia diferente o "comedores de niños". Sin embargo, a partir de esta orientación bio-política, los nazis fueron creando los fundamentos para segregarlos y deshumanizarlos. Los seres marcados como "infrahumanos" fueron registrados según la lógica del orden establecido, se los redujo a números en las largas listas de la burocracia y se los trasladó a los lejanos campos de exterminio donde fueron aniquilados. La "bio-política" de los nazis (M. Foucault)²⁰, que tiene en su esencia la deshumanización del 'otro', se manifiesta en Auschwitz como el poder total para delimitar la diferencia entre la vida y la muerte, de un modo nunca conocido antes ni después en la historia. Ya no es sólo el asombro ante los sistemas de aniquilamiento industrializado en los campos de exterminio nazis, sino la figura que evoca Primo Levi en sus testimonios, del *Muschelmann* o *musulmán*, el ser desahuciado, a mitad de camino entre la vida y la muerte, que ya no puede trabajar y aún no ha entrado en la cámara de gas y quien, por ser excluido de todo sistema aún en el mismo campo de exterminio, se convierte en el símbolo de ese poder total de delimitación. Es el "muselman", el ser humano atrapado entre la vida y la muerte en los campos, el que Giorgio Agamben caracteriza como el "homo sacer", un 'otro' puesto a la disposición arbitraria del poder absoluto.²¹

Si la esencia del totalitarismo consiste en el poder de delimitación entre la vida y la muerte, si los significados del terror y la bio-política nazi se expresan en un silencio total, todo fundamento

²⁰ M. Foucault "Schriften, Zweiter Band" (Macht und Körper), Frankfurt 2002, p. 932-941

²¹ G. Agamben "Was von Auschwitz bleibt – Das Archiv und der Zeuge", Frankfurt 2003

ético del pensamiento ilustrado resulta vulnerable y nos enfrenta a una incertidumbre radical. Las palabras pierden su sentido, la historia se divide en un 'antes' y un 'después'. Al narrar los hechos históricos después de Auschwitz se corre el riesgo de fragmentarlos y destruir de esta forma sus significados contextuales; las metáforas empleadas para nombrarlos integran los acontecimientos en una "normalidad" y así destruyen su esencia. Los sistemas de valores pierden sus criterios de diferenciación. Por eso Auschwitz deviene el punto de referencia, la pregunta que debe formularse en cualquier esfuerzo educativo. Representa el quiebre y el comienzo a la vez. La recuperación de la memoria de lo sucedido en Auschwitz debe ser una aliada inseparable de toda educación. Allí reside el arte de narrar y re-significar los silencios y otorgar una cara humana a los ausentes. "El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato."²²

Pero ¿quiénes son los ausentes y cómo acercarse a un rostro sin aniquilarlo al hacerlo? ¿Es posible caracterizarlos por lo que eran *antes*, por su cultura, su grupo de pertenencia político social? ¿O serán definidos como víctimas de un proceso industrializado de exterminio? ¿Corresponde hablar de una víctima individual dentro de una multitud de personas? Con cada caracterización se otorga un significado desde afuera, desde aquellos que no padecieron el campo y al incluir a la víctima en una gran masa anónima de muertos desaparece su ser como sujeto único. Se puede hacer duelo por una persona, pero es difícil sentir compasión por millones de muertos anónimos. Por eso, al hablar de Auschwitz y su sistema de violencia, surge el problema de cómo representarlo adecuadamente: cómo representar el padecimiento de las víctimas y cómo evitar que al hablar de la relación entre víctimas y victimarios se reproduzca la relación desigual entre unos y otros, repitiendo la omnipotencia del victimario que implícitamente construye la impotencia y pasividad de la víctima. Quien domina la situación en la representación puede convertirse en un *victimario* actuante que y desaparece y despersonaliza a la víctima en su sufrimiento. El problema de la bio-política y sus secuelas se vincula por consiguiente con el de la estructura de la representación del dolor. Como es imposible re-significar el dolor en el cuerpo de una persona éste debe describirse con metáforas, y ellas

²² E. Levinas: "De otro modo que ser o más allá de la esencia", Salamanca 1997, p. 150

siempre se ilustran con el ejercicio del acto violento. De esta manera, quien reconstruye una situación violenta, lo hace desde la perspectiva del victimario y no del 'otro' silenciado. ¿Qué se puede hacer para acercarse a la víctima sin volver invisible nuevamente su dignidad? ¿Qué debe aprenderse a fin de respetar al 'otro', sin incorporarlo o igualarlo a lo 'propio', sino reconociéndolo como 'diferente radical'?²³. Emmanuel Levinas escribe: "El prójimo me concierne antes de toda asunción, antes de todo compromiso consentido o rechazado. Estoy unido a él que, sin embargo, es el primer venido sin anunciarse, sin emparejamiento, antes de cualquier relación contratada. Me ordena antes de ser reconocido. Relación de parentesco al margen de toda biología, 'contra toda lógica'. El prójimo no me concierne porque sea reconocido como perteneciente al mismo género que yo; al contrario es precisamente Otro."²⁴ Con estas palabras Levinas fundamenta la profunda diferencia entre el 'otro' según el concepto iluminista y el 'otro' ético desde su filosofía de la heteronomía. El 'otro' no es, como en las éticas ilustradas, un sujeto singular y autónomo sino por el contrario un sujeto trascendental que se constituye en el reconocimiento del 'otro' como ser de relación. El poeta alemán Paul Celan lo expresó así: "Soy tú, cuando soy yo"²⁵.

La identidad no se crea en la responsabilidad para el 'otro', sino en "el cara a cara" con él, sin alterarlo. La ética, según Levinas, no comienza con una pregunta sino como respuesta a la demanda de otro hombre. Éste es el significado de la heteronomía: responsabilidad para y con el 'otro'. En este sentido, parecen insuficientes los planteamientos que privilegian la autonomía, sino que hay que aprender a escuchar e interpretar desde el 'otro'. Esto exige un pensar compasivo que arranca del dolor de aquel a quien "nada debo", sino que es una ética sensible al sufrimiento ajeno. Al re-significar el silencio de las víctimas me relaciono con ellas, me hago responsable por ellas, soy cuidadoso. Al respetar al otro del 'otro' el sí mismo se descubre como ser de relación en toda su potencialidad. Así mi relación con el 'otro' se convierte en un acto de *hospitalidad* en el yo soy también quien recibe. Si narro las historias de Auschwitz, si doy voz a aquellos que fueron aniquilados, los incorporo a la memoria de la humanidad y transformo la nada en narración.

²³ E. Levinas "Die Schrift und die Differenz", Frankfurt 1976, p. 126

²⁴ E. Levinas "De otro modo que ser o más allá de la esencia, Barcelona 1987, p. 148

²⁵ P. Celan in: F. Bárcena/J. C. Mèlchi, *ibid.*, p. 139

Para que las generaciones futuras aprendan del pasado, para que Auschwitz nunca vuelva a suceder, hay que hablar de las vidas de quienes fueron asesinados. Hay que hablar de sus vidas, narrar sus biografías desde lo más estructural hasta lo más íntimo y personal. Cada vida individual es única y cada muerte es importante. Pero es preciso también ver más allá de las víctimas, a fin de entender quiénes callaron, quiénes fueron cómplices y quiénes fueron victimarios. Auschwitz no es solamente el silencio de los muertos, sino también el de los vivos, y por eso Auschwitz nos concierne a todos. Es preciso hablar de los silencios y hacer de la pedagogía un acontecimiento ético. Se trata de un proceso difícil, que no puede abstraerse de la realidad vivida de las personas.

Por eso, quisiera dedicar la segunda parte de mis reflexiones al análisis de la situación alemana de posguerra. Mi objetivo al hacerlo es descubrir en las estructuras de una pedagogía de la memoria vivencias y aprendizajes que, al mirarlos desde la distancia de la experiencia chilena, ofrezcan al lector la posibilidad de acercarse a 'lo propio'. Quiero reproducir aquí los resultados de la experiencia en educación de la memoria hecha junto a los profesores chilenos:

Otra estrategia puesta en práctica en el encuentro intercultural fue el recurso del “acercamiento a través del extrañamiento dramático”. Empleamos este recurso especialmente para tratar temas tabú. Así, nos pareció posible que, sin referirnos a la dictadura chilena y tomando como ejemplo la elaboración didáctica de la violenta historia del nacionalsocialismo, se suscitara un primer acercamiento a las estructuras de los propios miedos y resistencias. En la confrontación con la época nacionalsocialista no se trataba de transmitir conocimientos históricos, sino de mostrar las dificultades de elaboración del pasado. En función de ello, los y las participantes visitaron una exposición sobre los actos de violencia nacionalsocialista y vieron películas sobre la ideología y la educación en aquel tiempo.

Esto debía servir en primer lugar como preparación para la confrontación personal con el testimonio de un o una sobreviviente de un campo de concentración y para la visita al ex-campo de concentración de Buchenwald. Cada año pasamos un día completo allí, porque se trata de un

lugar en el que tanto la violencia de “derecha” como de “izquierda” causaron estragos y en el que surgen preguntas sobre los propios modelos de amigos y enemigos. Las informaciones proporcionadas en los lugares donde ocurrieron los hechos de violencia no sólo eran incómodas y de gran complejidad, sino que también estimulaban en muchos participantes chilenos una confrontación con la propia historia y con la carga de silenciamiento que suele acompañarla.

A partir de asociaciones propias pudieron desencadenarse aquí conversaciones que en Chile no habían tenido lugar por más de 20 años. Algunos chilenos contaron que la noche del golpe militar en septiembre de 1973 fue para ellos una alegre fiesta que celebraron con champaña, mientras otros, llorando, hablaron de los miedos que hasta el día de hoy no les dan paz. Alguien, por ejemplo, que relató lo siguiente: “Aquella noche mi madre sacó de la pared las fotos de Allende y las quemó, pero quedaron unas manchas claras en los lugares donde habían estado colgadas. Hasta hoy siento miedo de que alguien me pueda preguntar qué foto había allí.”

El extrañamiento de la situación a través de la confrontación estética con imágenes, textos y películas y del contacto con lugares históricos provocaron en los y las participantes una gran consternación y posibilitaron diálogos al interior del grupo que en Chile apenas hubieran sido imaginables.”²⁶

Antes de adentrarme en la presentación de algunas experiencias y reflexiones a partir de la pedagogía de la memoria haré una breve caracterización del contexto social en la Alemania y Europa de posguerra a fin de entender mejor las limitaciones que afectan a la ‘pedagogía como práctica de la libertad’ (P. Freire). Fueron tres los silencios que marcaron las décadas transcurridas hasta los años ’80 sobre los cuales expondré en lo siguiente:

- 1) el silencio de los perpetradores
- 2) el silencio de la Guerra Fría
- 3) el silencio europeo de posguerra.

El silencio de la memoria

- 1) *El silencio de los perpetradores*

²⁶ I.Schimpf-Herken, *ibid.*, p. 391/392

Tras la caída del nazismo la gran mayoría de los alemanes no se sintieron preparados para confrontarse con aquellos hechos históricos. La caída abrupta desde “el hombre superior”, distinguido por el III. Reich al objeto vencido en las manos de los aliados era tan inasumible que prefirieron callar. Sólo en ciertas fiestas familiares, bajo la influencia del alcohol, fueron comenzando a hablar, pero casi nunca refiriéndose al periodo nazi y sus secuelas. Hablaban de su propia condición de víctimas de los bombardeos durante la guerra, de sus sufrimientos como soldados en Russia y de las pesadillas de los campos de prisioneros. Eran memorias de los propios dolores y miedos.”*Se negaron a reconocer el haber sido cómplices del régimen nazi, se sintieron obligados por los aliados y el mundo entero a confrontarse y reconocer aquellos horrorizadores, se sintieron controlados y desvalorizados por ellos y forzados a identificarse con un pasado colectivo negativo el cual desprestigiaba a toda la cultura alemana.*”²⁷ No se hablaba de los crímenes cometidos por la Wehrmacht alemana contra los perseguidos por el sistema nazi ni de la existencia de campos de exterminio. Cuando descubrieron que el secreto en el pasado se convirtió en un descubrimiento horroroso, buscaron explicaciones en chivos expiatorios. La vergüenza de lo que había pasado les impedía confrontarse y eso les ‘permitía’ no mirar de cerca la realidad monstruosa de los crímenes cometidos. Aunque ya no existía la amenaza del sistema totalitario, seguía funcionando bajo órdenes supuestas y continuaron negando su participación activa en él. Quienes no habían resistido durante el nazismo, tampoco, eran capaces ahora de tomar una posición crítica frente a su conducta en el pasado.

Los hijos de esta generación de posguerra fueron muy marcados por los silencios de sus padres y buscaron expresar sus frustraciones a través del movimiento estudiantil. Los reproches autoritarios y violentos eran una reiteración de las situaciones que habían vivido en sus familias. Debido a la falta de diálogo entre las generaciones, pronunciaron sus exigencias morales en forma absoluta. La impotencia frente a la ausencia de posicionamiento ético de sus padres llevó en muchos casos a la ruptura de relaciones con ellos. El movimiento estudiantil alemán de los años ‘60 surgió en ese contexto de frustración personal y familiar, veinte años después de la caída del régimen nazi. Bajo los grandes lemas de la solidaridad internacional y las protestas por

²⁷ A.Assmann/U.Frevert *Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*, Stuttgart 1999, p. 119

las guerras en Argelia, Vietnam y las ex colonias portuguesas en África, se trabajó también la culpabilidad y la vergüenza alemanas. Aunque los motivos de las movilizaciones de protesta eran parecidos en todo el mundo, en Alemania fueron acompañados por hechos como la remoción de profesores que habían sido victimarios de sus cátedras, la destitución de sus cargos políticos que tuvieran un pasado nazi y juicios contra quienes habían colaborado activamente con el régimen. Toda política de impunidad era inaceptable en ese momento.

A nivel más personal y a largo plazo, muchos miembros de esta generación que se oponían a las estructuras autoritarias de la burocracia alemana se hicieron profesores con el objetivo de cambiar el sistema 'desde adentro' y se comprometieron en actividades como talleres de memoria local. Su creatividad al confrontarse con estas realidades y para analizar las raíces históricas, sociales, económicas y culturales del totalitarismo ha marcado hasta hoy al debate sobre el pasado reciente y tiene su repercusión en el modo en que ambas Alemanias elaboran hoy en día sus pasados respectivos tras la reunificación en 1989. (Ver más abajo) Las discusiones impulsadas por la generación del '68 no se limitaban a los temas de la represión estatal sino que incluían debates sobre temas privados, como la necesidad de lograr una transformación profunda en las relaciones de pareja. La familia tradicional era criticada como nido de la opresión, la liberación de la mujer era una esperanza compartida y la crianza de los niños en un ambiente solidario y de relaciones abiertas una aspiración generalizada. El modelo a seguir era la vida en comunidad, y representaba también un paso concreto hacia el rompimiento del silencio sobre la violencia familiar.

2) El silencio de la Guerra Fría

Otro factor que contribuyó a la persistencia del silencio en los años de posguerra fue la Guerra Fría mantenida entre los antiguos aliados americanos y soviéticos. Los alemanes de la RFA fueron adoctrinados por el sistema americano y los de la Alemania socialista por el soviético. No se escuchó al 'otro' en ninguno de los dos lados; en ambos lo diferente fue estigmatizado como peligroso y combatido. En ese mundo polarizado no había lugar para la empatía por el 'otro' ni para un posicionamiento no dogmático. Toda acción era condicionada y valorada por la confrontación con la otra Alemania tras el muro. Las opiniones disidentes eran reprimidas con la amenaza "Vete al otro lado del muro". El imaginario del enemigo funcionaba en todos los ámbitos; en ese ambiente era difícil desarrollar el respeto por el 'otro' o transformar los conflictos a través del diálogo. El conformismo de la sociedad de consumo y el llamado 'milagro alemán', apoyado por los nuevos medios de comunicación como la televisión, transformaron el silencio de la vergüenza en la cultura homogénea envasada.

Este fenómeno del silencio como resultado de la construcción de homogeneidad frente a un enemigo imaginario -la otra cara de lo que Bauman llama la "falta de ambivalencia" - recién pudo reconocerse en su magnitud luego de la caída del muro de Berlín. En los 40 años de existencia de las dos Alemanias se habían desarrollado dos sistemas políticos, cada uno de los cuales reproducía la ideología dominante de sus jefes. Las políticas de memoria de ambas Alemanias reflejan claramente esta realidad: tanto en la RDA socialista como en la RFA capitalista fue el Estado el que se arrogó el poder de interpretar el pasado, con significados muy diferentes en cada país. Mientras la RDA consideraba el fin de la segunda guerra mundial como la liberación del fascismo, Alemania Occidental lo caracterizaba como el 'derrumbe' o la 'capitulación'. La RDA fundamentó su origen y legitimación en la resistencia antifascista y constituyó su identidad sobre la "liberación", mientras la RFA identificó el fin de la guerra con la vergüenza y la culpa. A partir de esta diferencia básica de ambas interpretaciones la cultura de conmemoración de la historia reciente era muy distinta en cada caso. Mientras en la RFA el Estado no vio ninguna necesidad de pronunciarse sobre la historia reciente hasta mediados de la década del '60, la RDA transformó ya a principios de los años '50 el ex campo de

concentración de Buchenwald²⁸ en un memorial nacional. Desde entonces ese memorial brindó su escenografía a grandes ceremonias estatales con un simbolismo arquitectónico que hablaba un lenguaje claro: los visitantes ingresaban por el lugar donde habían estado las fosas comunes para lentamente subir, pasando por sarcófagos con lámparas votivas en recordación del sufrimiento de los pueblos europeos hasta llegar por las escaleras al monumento de la resistencia con vista a una alta torre con las “campanas de la libertad”. En ese marco escenográfico tuvo la mayoría de los jóvenes de la RDA su iniciación política.

En la RFA, mientras tanto, los aliados americanos, franceses e ingleses apostaron a un proyecto diferente, el de la reconstrucción económica y la reeducación al modo americano, apoyándose además en un fuerte anticomunismo. Recién a partir de la presión de grupos de familiares de las víctimas y del movimiento estudiantil se vieron obligados a transformar algunos sitios en memoriales dedicados al recuerdo del pasado nazi: En 1965, 20 años después del fin de la II. Guerra, se inauguró un centro pedagógico en el ex campo de concentración de Dachau (cerca de Munich) y en 1966 se abrió la exposición permanente en el de Bergen Belsen (cerca de Hamburgo). Estos memoriales, como los más de 60²⁹ que se inauguraron en Alemania Occidental, fueron siempre acompañados por un trabajo pedagógico caracterizados por la recuperación de la memoria local, por su enfoque centrado en las víctimas y su gran diversidad de enfoques pedagógicos. El tema de los victimarios quedó relegado hasta los años '90. Sólo en 1992, cuando ya había caído el muro y se habían abierto nuevos debates sobre la dictadura de Estado en la RDA, se logró inaugurar la “Casa de la Conferencia de Wannsee” como centro pedagógico dedicado a la elaboración del pasado nazi desde la perspectiva de los victimarios.³⁰ Esta perspectiva es fundamental, puesto que la mirada orientada a la víctima puede generar rechazo por la monstruosidad de los hechos, mientras que el “cara a cara” con los responsables directos del horror lleva a reflexionar sobre las continuidades con la sociedad actual. En síntesis,

²⁸ El campo de concentración de Buchenwald se encuentra a 15 km de Weimar, la cuna del clasicismo alemán. En él murieron aproximadamente 50.000 personas. La mayoría de los prisioneros eran presos políticos de toda Europa.

²⁹ A.Ehman, W.Kaiser, T.Lutz,H.F.Rathenow, C.vom Stein, N.Weber (ed.) Praxis der Gednekstättenpädagogik Erfahrungen und Perspektiven Oppladen 1995, p.37, p. 336-358

³⁰ En la Casa de Wannsee se había decidido en 1942 la “solución final”, es decir el exterminio del pueblo judío.

a través del desarrollo de los memoriales en los últimos 40 años se puede observar la historia de los tabúes y del difícil proceso de romper el silencio respecto de la época nazi.

3) *El silencio europeo de posguerra*

El silencio de la posguerra alemana tuvo también sus réplicas en otros países europeos. Los cómplices y colaboradores de los nazis en los países vecinos callaron, se escondieron o huyeron rumbo a Latinoamérica. Miles de colaboradores de la SS en los países del Pacto de Varsovia y en los de Europa Occidental pasaron a la vida cívica sin la persecución o el repudio público. Fueron “tragados” silenciosamente por sus sociedades. Los representantes del Gobierno de Vichy continuaron como funcionarios de la República de Francia y los soldados franquistas españoles siguieron torturando y violando los derechos humanos hasta la muerte de Franco en 1975. Varios países europeos occidentales llevaron adelante guerras contra los movimientos anticoloniales en África y Asia, pero sus atrocidades fueron cubiertas con un manto de silencio. En lugar de tematizar y elaborar esas grandes contradicciones de su propia historia, prefirieron negarlas y proyectar el sentido de culpa al victimario más enorme y monstruoso, que era el nazismo. Al no trabajar sobre su propia culpa contribuyeron al silencio que rodeó a Auschwitz y aún hoy, cuando los países del antiguo Pacto de Varsovia ingresan a la Comunidad Europea, nos confrontamos con esas sombras de la historia del siglo XX. Subjetivamente la población de Lituania, Letonia o Polonia se considera víctima de la opresión estalinista; pero cabe preguntarse qué ha hecho para elaborar y criticar públicamente su complicidad con la SS en los campos de exterminio, para luchar contra el antisemitismo en sus países o para contribuir a crear una cultura democrática y participativa que les permita superar el autoritarismo de sus estructuras políticas. La historia no está muerta.

La filósofa húngara Agnes Heller³¹ analiza en forma fundamental este silencio en el intento de entender a Auschwitz. Según ella, Auschwitz está vivo en la medida en que se continúa con una política de silenciamiento y con la falta de interés en una toma de conciencia sobre las consecuencias de las políticas discriminatorias y de no aceptación del ‘otro’. Estas políticas, sin embargo, marcaron profundamente la posguerra en toda Europa y tienen su eco hoy en día en

³¹ A. Heller „Die Zeituhr stand still“ in ‚Die Zeit‘, Nr. 38, 1995, S. 48

la política excluyente y discriminatoria contra los inmigrantes del llamado Tercer Mundo, contra los cesantes, los pobres y los llamados “minusválidos”. Ha sido y sigue siendo la política de ‘ingeniería social’ de las sociedades mayoritarias europeas la que define ‘lo propio’ como homogéneo del cual habría que extirpar ‘lo ajeno’. En esta incapacidad para aceptar la ambivalencia radical, según Zygmunt Bauman³², la destructividad del mundo moderno. En sus estudios sobre “La dialéctica del orden”³³ este autor subraya que los Estados Nación europeos, en su afán de delimitar y definir la pertenencia y la identidad, reproducen el germen de la violencia. El pensamiento dominante en ellos dedica su energía a distinguir o definir todo bajo su lógica binaria, su concepción histórica del progreso lineal y su convicción que todo es manejable, fragmentando a la sociedad, la naturaleza y la cultura para dominarlas. Este accionar se fundamenta en las ciencias naturales y el positivismo, como justificación de su política de “pureza”. Bauman lo compara con un jardinero que decide acerca de un jardín, eligiendo qué plantas buenas quedan y qué hierbas malas deben ser extirpadas. De la misma manera el Estado nacional decide quiénes pertenecen y pueden vivir en su territorio y quiénes deben quedar fuera de sus fronteras: lo ambivalente debe ser extirpado; el orden se constituye bajo el modelo de la semejanza de ‘lo propio’ y la amenaza de ‘lo ajeno’.

Para asegurar el orden del cuerpo social homogéneo, el Estado nacional se arroga el poder de definir ‘lo propio’ y ‘lo diferente’ y se sirve del monopolio del poder ejecutivo y de las armas. Se esfuerza por fragmentar realidades complejas en partes manejables, estructurar y delimitar el caos para poder distinguir claramente en su interior, pero siempre se ve confrontado con ‘lo ajeno’ en el propio territorio. Mientras el enemigo y el amigo obedecen a una misma lógica, ‘lo ajeno’ no tiene pertenencia ni territorio, ni se distingue o define por características claras. Según Bauman: *“La existencia deviene moderna cuando el orden y el caos se desintegran [...] Es una lucha entre determinación y ambigüedad, entre precisión semántica y ambivalencia, entre transparencia y oscuridad, entre lo claro y lo difuso. El orden lucha permanente por su propia supervivencia y lo que no incorpora al mismo no pertenece a ningún otro orden sino que cada orden es una unidad en sí mismo, con el caos como única alternativa. Lo contrario del orden no*

³² Z. Bauman „Moderne und Ambivalenz – Das Ende der Eindeutigkeit“, Hamburg 1992

³³ Z. Baumann „Die Dialektik der Ordnung. Die Ordnung und der Holocaust“, Hamburg 1991

es “otro” orden sino lo indefinido e imprevisible, es decir la incertidumbre, fuente y forma inicial de todo miedo. El caos es lo contrario del orden, su negatividad pura, y es contra esta negatividad que se constituye la positividad del orden.”³⁴

La identidad de la modernidad se constituye así a partir del imaginario negativo del caos en el pasado y el presente. A partir de su definición del progreso lineal permanente de la humanidad, imagina un futuro mejor por oposición a un pasado malo, amenazante, inseguro. En la incapacidad fundamental de la modernidad de descubrir al ‘otro’ en su diferencia nace su ideología autorreferente, su imperialismo y sus estrategias beligerantes en el contacto con el ‘otro’. Las cruzadas actuales contra el terrorismo nos recuerdan el fundamentalismo religioso de tiempos pasados.

La pedagogía de la memoria encuentra allí el desafío de no convertirse en un engranaje funcional a la máquina de la ‘ingeniería social’ moderna, sino de proponer una búsqueda afectuosa y persistente en el acercamiento al pasado y crear a partir de los deseos y anhelos de las personas concretas un sentido compartido de responsabilidad hacia el futuro. Establece una relación entre la cultura política democrática y su capacidad de enfrentarse con el pasado.

Entre el ‘Nunca más’ y la memoria

La pedagogía de la memoria tiene como punto de partida la crítica de los contextos concretos de la historia, busca incorporar a los ausentes y encontrar las palabras adecuadas para nombrar las historias no dichas. El respeto a la persona, incluyendo a los ausentes y a quienes fueron silenciados, y el diálogo multicultural, son fundamentales en este esfuerzo. Es una pedagogía que no es solamente reflexión y crítica sino también acción social de las personas y los grupos para ubicarse en el mundo y hallar una vida digna en él. Los líderes sociales, culturales o políticos han tenido desde siempre interés en que también las experiencias difíciles sean elaboradas para ser incorporadas luego en los ‘archivos’ del pasado. Así se han creado culturas y rituales de sepultura, dramas y tragedias para que la gente tenga espacios colectivos de conmemoración. En todo el mundo se encuentran espacios arquitectónicos o estéticos para la

³⁴ Z.Baumann, Hamburgo 1992, p.45

elaboración del duelo. En Alemania, por ejemplo, aún en los pueblos más pequeños hay un monumento o una placa recordando a los caídos de la Guerra de 1870/71 y de la Primera Guerra Mundial. Hay también cementerios para los soldados caídos así como sitios ceremoniales de significado simbólico nacional. Como consecuencia de la tragedia de la guerra de trincheras a principios del siglo XX, en la cual murieron centenares de miles de jóvenes cada año, la memoria oficial se convirtió en acción social para el “Nunca más”. El movimiento pacifista cristiano, organizaciones de mujeres y el movimiento obrero (después devenido el Partido Comunista Alemán, KPD) se organizaron bajo el lema del “Nunca más” para pronunciarse contra la guerra y exigir el fin de toda política de discriminación social o de violación de los derechos de los pueblos. Sus campañas eran acompañadas y apoyadas por artistas de vanguardia, escritores e intelectuales de toda Europa.

Después de la Segunda Guerra Mundial algunas de esas re-invidicaciones tuvieron continuidad en la tradición del Partido Comunista y del Partido Socialista Unificado (SED) de la RDA. Se crearon los grandes memoriales nacionales de Buchenwald, Ravensbrück y Sachsenhausen así como otros pequeños memoriales y “gabinetes de tradición antifascista” en toda la república recién fundada. El nuevo Estado de la RDA incorporaba al “Nunca más” como política de gobierno y le otorgó un papel central en sus fundamentos constitutivos. Los temas centrales eran la lucha contra el fascismo a partir de la resistencia del Partido Comunista (KPD), el reconocimiento de los dolores y sufrimientos de la guerra, el fin de la represión política, la abolición del trabajo forzado y la prevención para que todo esto no vuelva a suceder. El papel destacado del Ejército Rojo de la Unión Soviética en la liberación jugó un rol muy importante en esa ideología. En este panorama la población alemana fue subsumida en la lucha contra el fascismo; todos sus miembros fueron considerados por el partido como ‘vencedores’ o ‘héroes de la resistencia’ y de esta manera liberados de cualquier responsabilidad o culpabilidad del pasado. En esta interpretación de la historia el antisemitismo carecía de importancia; el héroe espléndido de la resistencia representaba la totalidad del pasado y ofrecía el ejemplo para el futuro. No se hablaba del exterminio del pueblo judío, ni de los homosexuales, ni de los Sinti y Roma. En este contexto histórico tampoco hubo interés por reconocer el rol de las Iglesias,

tanto en su apoyo al nazismo como a la resistencia³⁵, se negó la acción resistente de los grupos anarquistas o de los oficiales del atentado del “20 de julio”. Menos aún se elaboró la vida cotidiana y así la memoria viva fue reemplazada por la historiografía oficial. De esta manera el “Nunca más” de la RDA se convirtió cada vez más en una política de Estado dirigida hacia el futuro. La juventud fue socializada con una orientación homogeneizada de lo que era la versión oficial del fascismo, por un concepto de educación socialista cuyo pasado se nutría de las luchas del movimiento obrero y sus prácticas colectivas tenían lugar dentro de un orden escenográfico preestablecido y ritualizado. En este sentido la política del ‘Nunca más’ contribuyó al distanciamiento con el contenido de la historia. En lugar de abrir el debate sobre cómo fue posible lo que pasó, cerró el debate definitivamente imponiendo un pasado abstracto de héroes resistentes contra un enemigo todopoderoso.

La pedagogía de la memoria en la RFA, a su vez, tenía y tiene también una fuerte connotación política y fue siempre expresión de su tiempo. A grandes rasgos se la puede caracterizar de esta forma: hasta mediados de los años '60, el Estado no tuvo interés en la recuperación de la memoria, la mayoría de los alemanes estaban dedicados a elaborar sus sufrimientos personales y familiares y a reconstruir la economía. Se negaron a reconocer su culpa personal en los crímenes cometidos durante la época nazi (“Si todos son culpables, nadie es culpable”) o bien, frente a tantas monstruosidades, delegaron la culpa (“Yo no fui, fue Hitler”). Los juicios contra los principales victimarios no fueron asumidos como procesos de reconstrucción del sistema de valores sino como castigos ajenos. La prensa y la educación tampoco desempeñaron un rol crítico, sino que se dejaron utilizar por los intereses de la Guerra Fría. Hasta mediados de los años '60, por ejemplo, todavía no existían libros escolares de historia que incluían la historia reciente. Terminaban en 1929, con la Crisis Económica Mundial! En la asignatura de letras se estudiaba solamente la literatura clásica y en las ciencias sociales dominaba el discurso anticomunista. Los movimientos pacifistas o antifascistas eran minoritarios y a menudo discriminados por considerarlos ‘instrumenta-liados del otro lado del muro’. Los intelectuales de

³⁵ Los diferentes grupos de resistencia contra el fascismo, de orientaciones ideológicas muy diversas, fueron disueltos poco después de la liberación y organizados de nuevo solamente en 1953 bajo la organización de la “Asociación de perseguidos por el régimen nazi”, la cual actuaba mano a mano con la política de Estado de la RDA.

la Escuela de Frankfurt dieron paso al debate sobre la ‘teoría del sujeto’, pero nunca tuvieron repercusión pública y cuando criticaron el fervor moralista y autoritario del movimiento estudiantil y sus luchas anti-imperialistas, fueron “aplastados”.³⁶

Sin embargo, a mediados de los años ‘60 y a pesar de todas las tensiones y la propaganda ideologizada, se había desarrollado en la opinión pública un concepto constructivista de la memoria que la relacionaba con la cultura política. Se sostenía que era necesario recordar en forma solidaria lo que pasó, para desarrollar, a partir de esta reflexión, los fundamentos éticos para una cultura política. El nivel de democracia se constituiría a partir de la capacidad crítica de recordar. Fueron al principio los grupos de familiares de víctimas o sobrevivientes y de pacifistas del seno de las iglesias protestantes y católicas los portavoces. Fue por sus iniciativas que se crearon, con el apoyo de los gobiernos regionales, los primeros memoriales. Se eligieron los lugares de los ex campos de concentración, porque ahí era posible reconstruir el pasado en las mismas paredes y en medio de la vecindad. Allí sería posible ‘en forma auténtica’ recordar los crímenes del antisemitismo, el trabajo forzado y la represión política.

- Con la creación de los ‘lugares de aprendizaje’ se pretendía también apoyar a los profesores del sistema educativo para que tuvieran un apoyo pedagógico-metodológico, en cuándo y cómo acercarse a la historia reciente.
- Se incentivó a los individuos, a los sobrevivientes y testigos de las regiones mismas a escribir las historias locales y biográficas o a dar testimonio frente a grupos de interesados.
- En muchas ciudades existía un ‘Taller de la memoria’ para recuperar la historia local y crear un debate público al respecto.
- Las grandes empresas publicaron investigaciones sobre su rol en la colaboración con los nazis.
- Los artistas, el cine y los periodistas de los medios de comunicación de masas colaboraron para que el pasado reciente estuviera presente en la cotidianidad.

A pesar de tan variadas iniciativas, la fuerte orientación moralista, basada en un concepto de culpabilidad colectiva, no facilitaba una relación crítica con la historia reciente. Se percibía una

³⁶ W.Kraushaar “Philosemitismus und antisemitismus. Zum Konflikt zwischen Horkheimer, Adorno und der Studentenbewegung en: H.Schreier(M.Heyl (ed.) Das Echo des Holocaust, Hamburg 1993, p. 73-100

diferencia 'contradictoria' entre el discurso oficial de la memoria y el silencio de los individuos. De parte de las escuelas y los profesores comprometidos con la culpabilidad de la generación de sus padres se generó un ambiente muy particular: por un lado se proponían enseñar la verdad, pero por el otro lado aumentaban cada vez más el grado de dolor a tal punto que causaban un desencanto en el alumnado. Las impactantes películas documentales de los campos de concentración y la escenografía de los montones de víctimas provocaron espanto y rechazo, emociones que posteriormente derivaron en distanciamiento³⁷. Fueron las mismas emociones de remordimiento e impotencia frente a las monstruosidades las que, finalmente, impidieron el desarrollo de un compromiso personal. Muchos jóvenes quedaron con una conciencia indefinida que con el transcurso del tiempo rechazaron.³⁸ "Eso ya pasó, yo no tengo nada que ver" fue y es una reacción de muchos jóvenes alemanes de los años '80 y de hoy.

De este modo, aunque por motivos diferentes, las dos políticas de memoria en ambos lados de Alemania, no lograron generar en los individuos una postura ética con relación al pasado. Al crear cada una su contexto homogéneo, el de la resistencia antifascista en la RDA y el de la culpabilidad colectiva en la RFA, no hubo sensibilidad suficiente para ver alternativas basadas en la empatía humana. Mientras en la RDA se pretendía desarrollar el 'hombre nuevo integral' para el 'Nunca más', en la RFA el nazismo era abordado desde una posición moralista, es decir desde la perspectiva de los campos de concentración en donde los victimarios silenciados o anonimizados son reemplazados por muchedumbres hambrientas o asesinadas. Pese a que el debate fue más abierto y diferenciado en la RFA, no se logró desarrollar una cultura política de búsqueda y de curiosidad. Se perdió la oportunidad de construir la esperanza humana a partir del pasado complejo y contradictorio; de las resistencias cotidianas, las luchas por la supervivencia de las mujeres, la capacidad de no perder la ética aún en situaciones límites, etc.

³⁷ Cornelia Brink realizó un estudio muy interesante sobre la representación de temas dolorosos y la correspondiente reacción de los espectadores. Formula la tesis de que 'cuanto más de cerca uno mira lo auténtico, más se protege y se distancia la persona' y concluye de esto que la representación de la autenticidad es contraproducente porque no produce empatía con la víctima. Son más bien las metáforas, temas o símbolos abstractos los que llevan a la recuperación de la memoria y a un interés posterior. En: C.Brink „Je näher man es anschaut, desto ferner blickt es zurück. Ausstellungen in KZ-Gedenkstätten“ en: Ehmann y otros: *Praxis der Gedenkstättenpädagogik* Opladen 1995, p. 55-74

³⁸ Sabemos por la psicología social que no es fácil identificarse con la víctima, menos aún si la víctima es anonimizada en la gran masa y el gran dolor. Fue una falencia de muchos profesores y políticos de la generación del '68 al haber presionado con el horror y la moral de los aprendizajes de Auschwitz.

En este sentido, continuaba de algún modo la tradición pedagógica paternalista de otros tiempos.

Desde una mirada de la ciencia de la historia la catedrática alemana Ute Frevert formula tres criterios para que una memoria colectiva se transforme en historia vital y crítica:

“...depende de:

- *la capacidad de los mayores de compartir sus visiones de la historia, la cual debe incorporarse a los modos de vivir de los jóvenes.*
- *la disposición de la sociedad a ofrecer representaciones de la historia que inviten a la reflexión, también en la parte emotiva.*
- *la competencia de la política oficial para incorporar los lugares de la memoria en los rituales de la memoria, para que no pierdan su aura histórica y sean accesibles a los intereses y necesidades contemporáneas. Una memoria que no esté relacionada con el presente degenera en un ejercicio inútil o penoso.”³⁹*

Si observamos con estos criterios los hechos históricos de 1989, luego de la reunificación de Alemania, constatamos que los acontecimientos seguían otra lógica. Las dos culturas de memoria, en vez de compartir sus visiones e incorporar el pasado desde el presente, se enfrentaron y quedaron distanciadas. Los historiadores del lado occidental impusieron sus criterios. En los museos de la ex RDA se incluyeron informaciones con contenidos suplementarios desde la perspectiva del Oeste, muchos de los 'gabinetes de tradición antifascista' se cerraron y los memoriales de Buchenwald, Ravensbrück y Sachsenhausen recibieron una nueva orientación histórica y pedagógica. Con esto no quiero de ningún modo defender las interpretaciones ideológicas de la política de memoria de la RDA, pero sí llamar la atención sobre el problema de la falta de empatía de quienes ocupan una posición hegemónica. Muchos profesores e historiadores actuaron como los “Besserwessi”⁴⁰, incapaces de diálogo: el ‘otro’ tenía que ser asimilado o combatido. De esta manera los colaboradores de los memoriales

³⁹ A.Assmann/U.Frevert, *ibid.*, p. 290-291

⁴⁰ “Besserwessi” es un juego de palabras entre “Besserwisser” (“sabelotodo” o “sabihondo”) y “Wessi”, que es el diminutivo para designar a los alemanes del oeste. Este apodo se aplicaba a las personas de Alemania Federal que se impusieron con su pretendida “sabiduría” en la vida social y económica de la ex RDA.

se hicieron parte de la política de identidad de la Alemania unificada. La nieta de un prisionero comunista del campo de concentración de Buchenwald lo expresó de la siguiente forma: 'En Buchenwald no encuentro más a mi abuelo. La historia antifascista se borró o tiene un significado nuevo, no el nuestro del movimiento obrero.'

Hay otra razón más por la cual los memoriales jugaron un papel importante en la política de identidad de la Alemania unificada: el resurgimiento de la violencia neonazi y los brotes racistas en toda Alemania a mediados de los años '90, que llevaron a un cuestionamiento de la orientación ideológica de la juventud. La respuesta del Estado en ese momento fue crear nuevas líneas pedagógicas a partir de la confrontación con el nazismo en los centros pedagógicos de los memoriales. A pesar de la intención positiva al confrontar a los jóvenes con la auténtica realidad de los crímenes nazis, en la práctica surgieron muchas dudas. Siendo los memoriales también cementerios o sitios de conmemoración para los familiares de las víctimas, fueron instrumentalizados en función de una pedagogía, a costo de la memoria de quienes los padecieron.

Pese a la observación de estas situaciones difíciles y gracias al interés continuo y la presión constante desde la sociedad civil, el Gobierno central de la RFA y luego de la Alemania unificada está brindando un apoyo importante para la creación y el mantenimiento de más de 60 memoriales con sus equipos técnicos pedagógicos y otros más de 1000 monumentos o sitios de memoria de la historia reciente. Sólo en Berlín hay más de 600 placas en lugares públicos recordando a una persona antifascista o un acontecimiento histórico vinculado con la resistencia. En la vida cultural, el arte, la literatura, el cine, los museos y las plazas la resignificación de la memoria se practica y está presente, hasta tal punto que en Berlín se habla de un 'paisaje de la memoria'. El día 27 de enero, la fecha de la liberación de Auschwitz, fue designado Día de Conmemoración del Holocausto y en forma continua la política gubernamental hace referencia, especialmente en su política exterior, al 'Nunca más'.

En el sistema educativo se puede decir que la pedagogía desde los memoriales es hoy en día la forma generalizada e institucionalizada para orientar el acercamiento a la historia del siglo XX.

Es un importante complemento a la educación escolar, abre la escuela hacia la sociedad y permite a los estudiantes trabajar en forma de proyectos. Algunos memoriales ofrecen también seminarios, grupos de reflexión y proyectos variados a grupos de interesados de toda la sociedad, por ejemplo de profesionales (jueces, soldados, médicos, etc.) que reciben apoyo pedagógico según su interés específico. Suelen acudir por un día no solamente para visitar el memorial, sino para reflexionar sobre el rol de su profesión durante el régimen nazi y acercarse lo más auténticamente posible a las actividades de sus colegas 60 años atrás. En otros memoriales se organizan encuentros y diálogos internacionales y son visitados por jóvenes de todo el mundo que conviven allí en “workcamps” para hacer un trabajo práctico de expiación y solidaridad internacional. Todas estas expresiones de la memoria en el presente contribuyen a que se recree una cultura basada en la búsqueda de lo incomprensible para crear desde el pasado los valores para un futuro más democrático.

En los años '90, como consecuencia de la unificación alemana, comenzó en el territorio de la RDA otra búsqueda de recuperación de la memoria, que era la memoria de la represión en la RDA, otro tema muy doloroso y difícil. A partir de las exigencias de los movimientos de derechos humanos de la RDA y por iniciativa privada de ONGs y personas o familiares de afectados se conocieron varios archivos de la policía secreta (Stasi) que se habían conservado y varias cárceles de presos políticos se transformaron en memoriales. En muchos lugares, en forma todavía improvisada, personas interesadas y víctimas realizan tours guiados, organizan diálogos entre víctimas y victimarios para recordar lo sucedido y no dejan de asombrarse por aquello que ocurrió en su propio territorio sin que haya sido percibido por la población y por grandes sectores de la izquierda alemana de la RFA. La mirada selectiva no quería ver lo que ya se hubiera podido saber: un aprendizaje muy importante para esa generación a ambos lados de la Alemania unificada.

Fuera de la pedagogía de la memoria, el debate público sobre la historia del siglo XX y cómo conmemorarla sigue siendo un tema de interés en gran parte de la sociedad y es un reflejo fiel de la política nacional e internacional. Por ejemplo el debate que tuvo lugar en 1990 sobre la ‘Neue Wache’, un memorial ubicado en el centro histórico de Berlín donde se recuerda a todas

las víctimas de la II. Guerra Mundial (es decir, recordando en un mismo lugar a los soldados caídos de la 'Wehrmacht' y a los judíos asesinados en los campos) y dio lugar a una gran controversia pública, al igual que el debate sobre el memorial cercano a la Puerta de Brandenburgo donde se recuerda sólo a las víctimas judías y no a los demás perseguidos por el nazismo. Estos casos fueron discutidos durante años, con activa participación de los medios de comunicación, de los movimientos políticos y de grandes sectores de la intelectualidad. Ellos muestran que la historia, más de 50 ó 60 años después del fin del régimen nazi, necesita aún ser re-interpretada. Mientras en la elaboración de la memoria de los años '80 por parte del gobierno demócrata cristiano era importante destacar a las víctimas de la guerra ⁴¹ y así "acabar con el silencio respecto a nuestros soldados héroes", en los años '90 para los representantes del gobierno socialdemócrata resultó políticamente oportuno destacar el sufrimiento del pueblo judío, impresionados por los acontecimientos del "saneamiento étnico" en la guerra de la ex-Yugoslavia y por su política de exterminio del pueblo bosnio. Mientras el tema de la vergüenza dificultaba todavía la mirada analítica en los '80, el debate sobre los victimarios y el sistema represivo de la RDA en los '90 abría una nueva discusión acerca de la culpabilidad colectiva. La gran controversia que tuvo lugar en 1998 entre el presidente del Consejo Central de la Comunidad Judía en Alemania, Ignatz Bubis, con el escritor Martin Walser tenía sus raíces allí: cuando Martin Walser sostuvo en un discurso que ya no aguantaba más que toda la reflexión en Alemania girara siempre alrededor de las víctimas del nazismo y que la vergüenza impidiese un debate abierto hacia el futuro, fue criticado fuertemente por Bubis y por la opinión pública, con el argumento de la culpa todavía no asumida por los alemanes. Mientras Bubis hablaba de sus miedos del pasado, Walser argumentaba que tenía derecho a recordar una juventud feliz. La participación amplia de grandes sectores de la sociedad en el debate fue impresionante y tuvo otro auge durante los '90 con la apasionada reacción que provocó una exposición que mostraba las atrocidades de la 'Wehrmacht'(ejército del 'III.Reich'). Dio lugar también a una fuerte protesta por parte de la derecha que no aceptaba reconocer que también los soldados del ejército estuvieran comprometidos en la 'solución final' de la Gestapo.

⁴¹ En los años '80 la política militarista de los Estados Unidos contra la Unión Soviética tuvo un momento culminante en la amenaza de la "Guerra de las Estrellas" de Ronald Reagan. Para incorporar a Alemania a su estrategia Reagan visitó junto al Canciller Kohl de la RFA Bitburg, un gran cementerio de soldados de la II. Guerra Mundial para conmemorar así a los "soldados gloriosos", silenciando su papel de victimarios.

Estos debates se reflejan también en la recepción masiva de las películas televisadas sobre el fin de la guerra y sobre las secuelas del nazismo, así como en numerosas y muy debatidas publicaciones acerca de la memoria. En los últimos dos o tres años surgió una nueva perspectiva para discutir sobre la memoria cultural y comunicativa⁴² y también sobre novelas familiares⁴³, donde se observa un creciente interés de la generación de los nietos por romper el silencio de sus abuelos. Lo que para la generación de los hijos aún no era posible, lo consiguen a veces los nietos al hablar con sus abuelos sobre su historia de vida ya más lejana. Muchas veces se trata de historias de la guerra como son recordadas por los soldados comunes, pero también se evoca la cotidianeidad bajo el régimen nazi. A pesar de la intención inconsciente de los jóvenes de asegurarse que sus abuelos no fueron nazis, contribuyeron así al dialogo sobre la guerra y la vida cotidiana durante el nazismo. Pese a que la historiografía familiar crea una realidad subjetivamente deseada, que a menudo no se corresponde con la realidad histórica, contribuye a su vez a la creación de nuevos imaginarios acerca de la guerra. Ya no se describe al héroe del campo de batalla, sino al abuelo como persona querida, con todas sus esperanzas y dudas en su enfrentamiento con la historia. Esto produce una identificación con un concepto de historia ambivalente y complejo, lo que puede ser un pequeño paso hacia una postura más crítica y democrática. Cambiar la indignación moral ante los hechos por responsabilidad personal es un desafío grande y a largo plazo!

En resumen: se puede decir que luego de sesenta años desde el fin del régimen nazi, la memoria de los hechos y sus consecuencias está viva en las familias y en la vida pública alemana. Pareciera que cuanto más se aleja Auschwitz históricamente, mayor importancia cobra su reflexión ética, política y social, también para Europa y el resto del mundo. Pareciera que cuanto más el sistema de globalización económica demuestra sus limitaciones para realizar

⁴² Sabine Bode "Die gergessene Generation – Kriegskinder brechen ihr Schweigen", Stuttgart 2004; Wibke Bruns "Meines Vaters Land. Geschichte einer deutschen Familie, München 2004; Claudia Brunner/Uwe Seltmann „Schweigewn der Täter, reden der Enkel“, Frankfurt 2004; Hilke Lorenz „Kriegskinder – Das Schicksal einer Generatio“, Münschen 2003 Aleida Assmann „Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses“, München 2003; Gerald Echterhoff und Martin Saar (Hsg.) "Kontexte und Kultruen des Erinnerns. Maurice halbwachs und das Paradigma des kollektiven Gedächtnisses, Konstanz 2002; Mans Joachim Markowitch „Dem Gedächtnis auf der Spur: Vom Erinnern und Vergessen“, Darmstadt 2002Halrld Wlzer/Sabine Moller/KarolineTschugnall"Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengeächtnis, Frankfurt 2002;

⁴³ Tanja Dückers "Himmelskörper", Berlin 2003; Günter Grass "Im Krebsgang" Göttingen 2002; Ulla Hahn "Unscharfe Bilder", Münschen 2003; Reinhard Jorgl "Die Unvollendeten", Müchen 2003; W.G. Sebald "Austerlitz", Münschen 2202; Stphan Wackwitz "Ein unsichtbares Land", Frankfurt 2003; Uwe Timm „Am Bespiel meines Bruders“, Köln 2003;

una justicia social para todos, con más intensidad defienden los marginados de esta tierra su dignidad humana, rompiendo el silencio respecto a los atropellos y discriminaciones sufridas. Pareciera que cuanto más el sistema del antiterrorismo y la Guerra en Irak se revelan como una necesidad de la economía del 'complejo militar industrial' de los Estados Unidos, con más ahínco se dedican los movimientos sociales a tematizar los silencios de los ausentes en este mundo.⁴⁴

Cuando los estrategas del antiterrorismo reducen hoy en día el problema de la violencia internacional a la 'lucha de las culturas' (S.Huntington) y lo detectan en el fundamentalismo islámico, ponen en evidencia que no reconocen otra visión alternativa de la vida. No perciben (¿o no aceptan?) que otros pueblos se sienten amenazados por el modelo de desarrollo imperante y que desde la perspectiva subalterna defender la propia organización cultural, social y económica en su medio ambiente respectivo es una cuestión de supervivencia. Las guerras prolongadas en Afganistán e Irak muestran que la lógica militar engece a los estrategas para ver las consecuencias de sus actos. Carecen de empatía hacia los pueblos humillados y excluidos, amenazados en sus economías de subsistencia, puesto que para ellos son 'terroristas' o 'fundamentalistas' que hay que combatir o incorporar. Por falta de ambivalencia o de comprensión del 'otro' apuestan a la militarización creciente en todo el mundo y no entienden por qué no son recibidos con flores por los 'pueblos liberados'. ¿Cuándo se darán cuenta de que la dignidad de los pueblos no se puede aniquilar con bombardeos?

Desde la mirada de los movimientos sociales 'Otro mundo es posible'⁴⁵ se compara el accionar de los gobiernos beligerantes con los totalitarismos de otros tiempos. Según ellos, el 'saneamiento étnico' en la ex-Yugoslavia recuerda la persecución del pueblo judío y la creación de lugares 'libres del control legal', los llamados 'agujeros negros' del sistema del derecho internacional como la base militar estadounidense de Guatánamo (Cuba) donde más de 600 personas están encerradas e incomunicadas desde hace más de tres años, guarda semejanzas con los campos de concentración. Estas comparaciones son problemáticas porque relacionan

⁴⁴ B. de Sousa Santos „La caída del angelus novus: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política “, Bogotá 2003.

⁴⁵ S.Amin/F. Toutart. “Mundialización de las resistencias Estado de la luchas 2002”, Paris 2002

situaciones sociales distintas que pertenecen a contextos diferentes que no se pueden caracterizar fragmentariamente, es decir, el campo de concentración no se define por el sufrimiento de las personas que están encerrados ahí, sino por su contexto totalitario nazi. Por eso es imposible desde una posición ética comparar lo incomparable: Auschwitz en tanto, negación de todos los valores de la modernidad es singular y no se puede comparar con otra realidad. Después de Auschwitz todos somos responsables de desarrollar un juicio crítico acerca de lo justo y de lo injusto. Es en este sentido que la pedagogía de la memoria se constituye desde la ética y el proceso de aprendizaje se analiza como un 'acontecimiento ético'.

Las ciencias sociales contribuyen de igual modo para obtener diferentes perspectivas de la realidad. Las investigaciones sobre el comportamiento humano en los campos de concentración, por ejemplo, construyen puentes en esa dirección y nos enseñan acerca de la condición humana 'frente al límite'⁴⁶, lo cual puede orientar la reflexión ética. Un ejemplo muy interesante en este sentido es el estudio sobre las perspectivas de vida en los campos de concentración nazis y estalinistas de Tzvetan Todorov. Allí el autor no compara las estructuras de los campos, sino que nos hace ver cómo en medio de lo más infrahumano el ser humano aún tiene una opción posible de acción. Todorov reconstruye el lenguaje humano a partir del estudio de las metáforas y permite un nuevo entendimiento del ser solidario. Es ahí, desde la mirada del 'rostro del 'otro'', que se constituye la pedagogía de la memoria.

De igual manera es preciso abstenerse de la comparación entre los diferentes sistemas totalitarios, para no reducir a Auschwitz a una mera cifra del exterminio industrializado o la burocracia extrema. Los estudios sociológicos de Zygmunt Bauman, por ejemplo, muestran que ha habido décadas de desarrollo anterior de la lógica del orden de la burocracia nazi, que funcionaba al modo de un 'estado jardinero' y seguía una lógica que buscaba aniquilar 'lo ajeno' y ambivalente. Según este autor son las repercusiones de esta 'ingeniería social' las que llevan a humillar a las personas y destruir las relaciones sociales. Fue necesaria una mirada sociológica

⁴⁶ T. Todorov „Angesichts des Äußersten“, München 1993, p.311-333. (Editado en español como “Frente al límite”, Siglo XXI, México DF, 1993)

para comprender las consecuencias respectivas en el 'otro' del modelo socio-económico imperante.

En síntesis: el fenómeno de la memoria respecto de Auschwitz no se puede reducir sólo a las diferentes formas de conmemoración personal, familiar y cultural, sino que hace falta también una reflexión teórica y política. La reflexión política es necesaria para entender mejor las relaciones de poder dentro del modelo de desarrollo respectivo y la reflexión teórica ayuda a orientar la búsqueda desde lo más personal-biográfico a lo sistémico para desde allí vislumbrar lo ético.

No hay futuro sin memoria! Dependerá de la capacidad de aquellos que sí pueden hablar la posibilidad de 'inventar la palabra' junto a quienes fueron silenciado o excluidos. Dependerá también de cómo podamos crear espacios pedagógicos de confianza donde el 'otro' sea acogido. Quién diga "Nunca más" y no haya tenido la ternura para descubrir también en las vidas de las personas, en sus pasados y en sus recuerdos, una búsqueda permanente de adaptación recíproca y humanización, se distancia y borra ese pasado. Para que la historia no se repita, hay que regresar al pasado y reflexionar sobre cuáles hubieran sido las alternativas posibles. Habría que ayudar a las personas a que se sientan apoyadas en la tarea de recordar y reformular constantemente la memoria de sus pasados. El futuro se construye solamente en forma activa y empática, pese a todo lo difícil. Ingeborg Bachman, una escritora de la RDA, lo describía así: 'Para recordar se necesita a un amigo, hace falta un amigo valiente'.

Una pedagogía desde la memoria

Acercamiento psicosocial

Pese a tantos esfuerzos por parte de las organizaciones de derechos humanos y de las personas sensibilizadas hacia el tema, todavía hay una disgregación en el proceso de comprensión del por qué, del cómo y del quién histórico. Puesto que lo inconcebible es indescriptible, cuando está ligado al horror y al desconocimiento de la verdad, el lenguaje resulta débil, insuficiente; no existen palabras para narrar lo vivido. Por eso una condición *sine qua non* para romper con el

silencio es la recuperación de la palabra 'descubriéndonos en el otro'. Para acercarnos al dolor, el ser humano necesita ayuda, debe ser acompañado por alguien o por un grupo social para así entrar en territorios ya transitados por 'otros'. Allí uno puede silenciosamente observar la acción y los procedimientos de los 'otros', su cultura diferente y su saber, y así encontrarse con los dolores que otros sufrieron e incorporaron. Es ahí donde la persona eventualmente llega a un cruce donde se reconoce en la experiencia de los demás y se cuestiona a sí misma, frente a la debilidad y el dolor del 'otro'; puede reconocerse también en su vulnerabilidad y verse como actor de su propio drama y eventualmente dar el primer paso para salir del trauma.⁴⁷ Una pedagogía desde la memoria trabaja entonces a partir de los miedos y anhelos de las personas y apoya a la persona o al grupo social a recordar a partir de sus experiencias vividas. A partir de estas alternativas se puede construir un pasaje liberador; de ser víctima a recuperar su dignidad y ser responsable de su propio presente y futuro.

Acercamiento ético

La relación con el 'otro', '*porque tú eres, soy yo*' (Buber), es constitutiva para la persona, uno se construye a partir de la relación con el 'otro', pero la relación es asimétrica, y porque es así, uno es responsable del 'otro': uno es responsable de que nadie se pierda, que se haga escuchar, que se ponga a la vista. *"El adulto que es sensible a la vulnerabilidad o a la necesidad del niño, experimenta una extraña sensación: la verdadera autoridad en este encuentro está en el niño, y no en el adulto. Podríamos decir que la presencia del niño se convierte para el adulto en la experiencia de enfrentarse con una exigencia de su receptividad pedagógica. Por tanto, la debilidad del niño se convierte en una curiosa fuerza sobre el adulto. Por consiguiente, en varios sentidos la autoridad pedagógica la concede el niño, y se produce en un encuentro que el adulto experimenta a través de la responsabilidad que tiene ante el niño"*.⁴⁸

En este sentido la pedagogía de la memoria debe perseverar en la creación de relaciones comunicativas que sean lo más horizontales posibles y que tengan un carácter de investigación.

⁴⁷ I.Schimpf-Herken, *ibid.*, p.369-75

⁴⁸ M.Van Manen „El tacto en la enseñanza“, citado en F. Bárcena/J.C.Mèlich, *ibid.*, p. 141

Para lograr esto **no** habría que concientizar en primer lugar al 'otro', sino sensibilizar a aquellos que ejercen el poder y/o representan a la cultura hegemónica para que entiendan cómo su accionar repercute en el 'otro' y por qué y cómo las trayectorias históricas han creado una 'cultura del silencio' que no permite el diálogo entre iguales. Recuperar la memoria de los sin voz es una responsabilidad de los que pueden hablar, de ellos depende el fin de la humillaciones y la creación de condiciones en las cuales los derechos humanos sean respetados. A partir de Auschwitz ya no rigen la certidumbre y los valores fundamentales del Iluminismo. Si la esencia del totalitarismo consiste en destruir los límites entre la vida y la muerte⁴⁹, es un imperativo de la educación re-significar los campos vacíos, hablar el silencio y recrear el rostro humano del ausente. Con esto no se pretende cuidar en primer lugar 'lo propio', sino el cuidado por el mundo y también por 'lo ajeno'. El 'otro' es el maestro ético que reclama cuidar la vida. Habría que reformular la dialéctica desde la perspectiva del 'otro', desde la heteronomía: la ambivalencia es el verdadero desafío de la modernidad.

Acercamiento desde los ausentes

Quienes detentan el poder han producido un discurso hegemónico que define el mundo en una perspectiva de progreso permanente e invisibiliza a quienes no corresponden a sus normas. El sistema de 'ingeniería social' creó una mono-cultura económica, social y política a costo de quienes fueron excluidos o aniquilados. En este proceso la mirada hacia atrás, el concepto de historia, no han tenido lugar desde la *heteronomía*, sino desde los poderosos, los militares, todos aquellos que tienen el poder de definir el discurso. Es por ello una tarea ética reconstruir también la historia desde el conjunto de las vivencias de los subalternos. Los procesos de asimilación y de nacimiento de lo nuevo, de la memoria del sufrimiento y de la liberación ofrecen una mirada alternativa de la historia. Acercarse desde la perspectiva de la víctima implica también la re-significación de sus vidas como personas, la re-significación de sus culturas y sus anhelos, incorporándolas de nuevo a la humanidad. Olvidarse de ellos es negarles o violarles nuevamente sus derechos humanos, es victimizarlos otra vez. Quién son las víctimas y cómo fueron victimizadas y luego silenciadas es lo que caracteriza a un sistema más aún que su

⁴⁹ La facultad del poder absoluto de definir la frontera entre la vida y la muerte puede aplicarse también a los regímenes de desaparición de personas que rigieron en el cono sur. Ver „Desaparición y Sociedad“ (2003) tesis doctoral de Estela Schindel en la Universidad Libre de Berlín (mimeo).

discurso hegemónico. Las Madres de Plaza de Mayo, que perdieron a sus hijos por la dictadura militar argentina, al hablar de sus hijos recuperaron sus realidades, luchas y esperanzas. Al contar sus historias de vida, las Madres se hicieron transmisoras de los objetivos políticos de ellos y dieron vida de nuevo a lo que la dictadura aniquiló. En la metáfora 'Nuestros hijos nos parieron' las Madres expresaron esta reconstrucción a partir de la memoria. Al re-significar las vidas y visiones de sus hijos en el presente lograron metafóricamente hablando transformar el pasado en un presente con un futuro esperanzador!

Recuperar la voz por los excluidos es una acción social que cambia las relaciones sociales entre ellos y también con el sistema imperante. La memoria de los excluidos significa también recuperar la vida desde su ser humillado, desde sus experiencias de ser discriminados y marginados, pero también desde sus resistencias, su solidaridad y su espiritualidad.

Acercamiento multicultural

El mundo globalizado y su modelo económico imperante tienen una fuerte repercusión en la vida y la cultura de las personas. Muestra una tendencia hacia la mono-cultura y la homogenización, imponiendo sus criterios propios y niega la existencia de la legitimidad del 'otro' en tanto otro, a quien ve como amenaza. Esta visión del 'otro' no lo respeta como *alter* a quien hay que cuidar, sino que lo asimila o lo excluye.

Cada persona nace dentro de un contexto socio-cultural específico que le caracteriza y le confiere su forma específica de actuar, hablar, trabajar, aprender y comunicar. Su autonomía está condicionada por ese contexto, que incluye lo supuestamente 'propio' como semejante y excluye lo llamado 'ajeno'. Esta diferencia muchas veces no es tanto una distinción cultural, sino económica o determinada por la pertenencia a grupos subalternos. La asimetría entre las culturas mayoritarias y minoritarias y entre las culturas hegemónicas y aquellas en peligro de extinción es esencial para entender a una persona o a un grupo social.

La identidad de un grupo se apoya y se establece en la construcción de 'lo ajeno' como diferente. Por eso la política de identidad es siempre la expresión de un interés específico e

implica una lucha de poder. Es fundamental reconocer desde qué posición las personas están actuando y hacer todo lo posible para crear las condiciones para que se dé un encuentro horizontal en el cual la posición subalterna obtenga mayor atención. La discriminación positiva puede ser una estrategia en una situación apropiada, pero solamente allí. Para desarrollar un enfoque multicultural la educación de la memoria intenta sensibilizar acerca de lo 'común' en lo diferente de las culturas y de las interrelaciones entre ellas.

Los criterios para un acercamiento multicultural pueden ser:

que se conozcan y se incorporen las historias y memorias de los diferentes grupos étnicos o de migrantes en el territorio alemán;

que se conozcan y modifiquen los estereotipos y los prejuicios que se tienen de los diferentes grupos de la minoría;

que favorezca el conocimiento y la valoración positiva y crítica de las culturas minoritarias;

que contribuya a una toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo;

que promueva actitudes, conductas y cambios sociales positivos que eviten la discriminación y favorezcan las relaciones positivas, posibilitando el desarrollo específico de las culturas minoritarias.

Acercamiento desde la transversalidad

Acercarse a la memoria implica también una reflexión crítica acerca de las instituciones estatales burocráticas y educativas. La política de la memoria se transmite a través de las leyes, el apoyo o la negación de la defensa de los derechos humanos y el carácter selectivo o no del sistema educacional. Por esto la escuela como institución estatal o que representa su ideología hegemónica tiene que cuestionarse sobre su rol y sus consecuencias para la integración o exclusión del alumnado. El sistema escolar, con su tendencia a la fragmentación del pensamiento en asignaturas, a la separación de la teoría de la praxis y a la descontextualización del aprendizaje, contribuye a destruir el conocimiento auténtico y con esto la memoria. La educación escolar está basada en una tradición de progreso continuo y de allí deriva su legitimación al enseñar y transmitir los contenidos. Para el aprendizaje desde la memoria hace falta un cambio fundamental acerca de cómo aprender. En el sistema educacional

trasversalizado se apunta hacia el desarrollo de la personalidad integral y la educación se transforma en un aprendizaje/investigación, donde se contextualizan los contenidos y se estudian los procesos. Para lograr esto, es preciso abrir la escuela a la comunidad.

Para acercarnos a una educación de la memoria buscamos:

- *'ejercer grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común.*
- *Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad;*
- *Reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica."* ⁵⁰

Acercamiento desde una Casa de la Memoria

Una Casa de la Memoria es un lugar físico y virtual donde se coordinan y retroalimentan las actividades pedagógicas a través de:

- diferentes memoriales o sitios de conmemoración (Villa Grimaldi, Estadio Nacional, Chacabuco, Pisagua, Talcahuano, Isla Dawson, etc.)
- el perfeccionamiento de profesores a partir del 'Diplomado de la pedagogía de la memoria'
- la organización de visitas guiadas con el tema de la historia reciente
- el archivo pedagógico de la memoria
- la realización de talleres de biografía y de historia local y comunal
- en Internet a través de una página interactiva*

***En el marco del Seminario Internacional Itinerante "Diálogos, desafíos y abordajes de la Memoria Histórica en Colombia" de InWEnt en Colombia, del 7 al 14 de Mayo del 2010.**

⁵⁰ Gobierno de Chile Criterios para una política de transversalidad", Santiago, 2002, p.37