

DEBATES

EL TRABAJO DE LA MEMORIA O EL TESTIMONIO COMO CATEGORÍA DIDÁCTICA

MÈLICH, JOAN-CARLES

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen. A partir de la lectura del libro de Joan Pagès i Montserrat Casas, *Republicans i republicanes als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*, el autor propone la urgente necesidad de una pedagogía centrada en la *memoria* («ejemplar» o «simbólica») del horror del siglo XX. Solamente, si hay «memoria ejemplar (o simbólica)», es posible una «lección del Lager». La categoría didáctica necesaria para llevarla a cabo es el *testimonio*. El autor advierte que el testimonio siempre es, de un modo u otro, la «presencia de una ausencia». Nadie puede hablar en nombre de otro, solamente «mostrar» el silencio de las víctimas.

Palabras clave. Memoria, símbolo, testimonio, holocausto, educación, ética, literatura.

Summary. From the reading of the book by Joan Pagès and Montserrat Casas, *Republicans i republicanes als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*, the author proposes the urgent need for a pedagogy focused on memory («exemplary» or «symbolical») of the twentieth century's horror. If there is only an «exemplary memory (or symbolical)» it's possible a «lesson of Lager». Testimony is the necessary didactic category to carry it out. The author advises that testimony is, one way or another, the «presence of an absence». Nobody can talk in the name of other, only show the silence of victims.

Keywords. Memory, symbol, testimony, holocaust, education, ethics, literature.

«Creo haber inventado la medicina contra el fanatismo. El sentido del humor es un gran remedio. Jamás he visto en mi vida a un fanático con sentido del humor.»
Amos Oz, *Contra el fanatismo*

INTRODUCCIÓN

En otro lugar escribí que «no hay texto sin contexto». En efecto, desde una perspectiva *hermenéutica*, que es en la que yo me sitúo, todo discurso parte de unos presupuestos, de unos prejuicios. La honestidad intelectual pasa necesariamente por el hecho de reconocerlos y hacerlos explícitos. Para la hermenéutica nadie puede liberarse de su contexto, de su situación. Siempre estamos situados en un trayecto histórico pero, al mismo tiempo, nunca podemos situarnos del todo. En cualquier momento, los seres humanos estamos obligados a resituarnos. Vivimos, querámoslo o no, sometidos al cambio, a la rectificación, a la transformación.

No hay, decía, texto sin contexto. Pues bien, el texto de este artículo nace de la lectura del libro de Joan Pagès y Montserrat Casas, *Republicans i republicanes als camps de concentració nazis*, publicado por el Ayuntamiento de Barcelona. La aparición del cuaderno provocó una reacción durísima en algunos medios de comunicación. Jamás, que yo sepa, un libro de didáctica había hecho correr tantos ríos de tinta. Las críticas fueron dirigidas fundamentalmente contra una afirmación del libro que proponía como ejercicio didáctico a los alumnos de secundaria, «comparar» los «ghettos nazis» con la «construcción del muro de Palestina»¹. Hasta aquí nada que objetar. Creo que es muy saludable practicar el arte de la crítica y, además, en este caso, yo personalmente tampoco comparto la idea en cuestión. Sin embargo, algunos de los críticos abandonaban el léxico académico para pasar a una descalificación ideológica de la totalidad del trabajo. El motivo era claro: según ellos, *el libro de Casas y Pagès era «antisemita»*. La reacción del Ayuntamiento de Barcelona fue fulminante. Para evitar un conflicto diplomático se retiró el texto y, por lo tanto, no se distribuyó a los centros escolares. Ésta es, muy brevemente, la crónica de lo sucedido tal como yo la percibí.

No es mi propósito en este artículo volver sobre una cuestión que ya en su momento me pareció desmesurada. Tampoco es mi objetivo realizar una apología del material didáctico que ellos presentaron. Otras personas lo han hecho². Solamente quiero, en primer lugar, subrayar un aspecto, uno solo, que creo que es de suma gravedad. Insisto en el hecho de que no comparto la tesis de los autores del libro acerca de la comparación entre los ghettos y el muro. No me parece afortunada. Ahora bien, a partir de esta discrepancia inferir que *todo* el material didáctico (de 95 páginas y un DVD) es un manifiesto «antisemita» es, sencillamente, desde un punto de vista epistemológico, inadmisibles. Veamos por qué.

Me gustaría recordar que hace tres años el filósofo esloveno Slavoj Žižek publicó un libro titulado *¿Quién dijo totalitarismo? Cinco intervenciones*

*sobre el (mal)uso de una noción*³. Empieza Žižek su reflexión con una introducción titulada «Sobre los oxidantes ideológicos». Con una buena dosis de ironía Žižek comenta que, en los paquetes de té verde, aparece a menudo una breve explicación de sus beneficios: «El té verde es una fuente natural de antioxidantes, que neutralizan las dañinas moléculas del cuerpo humano conocidas como radicales libres. Mediante la inhibición de los radicales libres, los antioxidantes ayudan a que el cuerpo mantenga su buena salud natural⁴.» *Mutatis mutandis*, Žižek cree que la noción de «totalitarismo» se puede considerar un «antioxidante ideológico». En el momento en el que se califica de «totalitario», un argumento queda automáticamente desautorizado. No hay defensa posible.

Cuando lo leí por primera vez, el libro de Žižek me produjo una sensación de desasosiego. Llevo años escribiendo contra el totalitarismo, especialmente contra el totalitarismo nazi y la necesidad de una pedagogía de la memoria del horror⁵. Sin embargo, ahora creo que quizá Žižek tenga razón. Uno debe andarse con mucho cuidado al utilizar determinados calificativos, porque todo el mundo sabe que las palabras poseen, evidentemente, una carga semántica, y que pueden producir ese «efecto neutralizador» del pensamiento que Žižek denuncia. Al leer los distintos artículos publicados en la prensa de Barcelona sobre la cuestión que nos ocupa, no podía dejar de pensar en los argumentos de Žižek. *¿Podría ser que la noción de «antisemitismo» ejerciera una función similar a la de «totalitarismo»?* Vivimos en un contexto histórico en el que la acusación de «antisemita» bloquea cualquier otro tipo de razonamiento. Y esto es así porque no todos los «anti» funcionan igual. Uno puede ser «antiyankee», y no por eso se le prohibirá publicar un libro, quizá todo lo contrario, incluso habrá gente que lo valorará mucho más que si no lo fuera. Uno puede ser «antiespañol» y recibir una medalla. Pero ser «antisemita» es otra historia. Y es verdad, es lógico que así sea. No hagamos bromas con el «antisemitismo». No se puede utilizar el término *antisemitismo* banalmente. Pero esto no es lo más grave. Lo peor es que determinadas personas se erigen en portavoces de lo que es o no es «antisemita», y se constituyen en «defensores de las víctimas», hablan en su nombre, y se autoconfieren una «arrogancia moral» contra la que resulta imposible argumentar. En este momento, el «orden del discurso», para decirlo con Michel Foucault, hace su aparición. Los guardianes del orden establecen una «política de la vigilancia» que dicta lo que se puede o no se puede decir. Entonces, la cuestión que me formuló es: *¿Quién vigila a esos vigilantes?* El que pretende esgrimir su discurso desde la «torre del vigía» no puede, a su vez, ser vigilado. Posee inmunidad y buena conciencia. De ahí que determinadas críticas no puedan, a su vez, ser criticadas, por eso resultan inmorales. La moralidad prohíbe, como ha puesto de manifiesto Jacques Derrida, cualquier forma de buena conciencia⁶. *Ser moral es no sentirse nunca lo suficiente-*

DEBATES

mente bueno, escribe por su parte Zygmunt Bauman⁷. Hay que desconfiar, por tanto, de aquéllos que sitúan su discurso en la altura del centinela, libres de prejuicios, con pretensión de objetividad. Nadie tiene las manos limpias o, si se quiere, parafraseando el título de la conocida obra de teatro de Sartre, todos tenemos las «manos sucias».

Entiéndase bien, y lo voy a repetir por si no ha quedado suficientemente claro: no estoy de acuerdo con la «famosa» frase del libro de Pagès y Casas. Yo no la suscribo. Pero me parece que de su crítica jamás se puede inferir lógicamente la acusación de «antisemitismo». Desde mi punto de vista, el «antisemitismo» es una determinada concepción del mundo y de la historia, una visión diabólica de la realidad humana, una antropología perversa. El «antisemitismo» es complicidad con el crimen contra la humanidad⁸. Pero, dicho esto, es necesario preguntarse: ¿quién tiene derecho a utilizar esta acusación después de «Auschwitz»? Si bien es verdad, como luego veremos, que no se pueden banalizar los términos *holocausto* o *nazismo*, por la misma razón tampoco se puede banalizar el término *antisemita*. En definitiva, si una única (y probablemente desafortunada) afirmación puede servir para denunciar la totalidad de un material didáctico por «antisemita», estamos banalizando el término de manera vergonzosa.

Dejo aquí aparcados explícitamente (aunque puntualmente haré referencias al libro en breves notas) mis comentarios al texto y al contexto en el que tuvo lugar la crítica y la retirada del libro *Republicans i republicanes als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*, de Pagès y Casas. El resto de mi artículo lo centraré únicamente en un terreno epistemológico que creo que puede servir de complemento para poder formular adecuadamente una pedagogía de la memoria del horror. Quiero dejar bien claro que no voy, en consecuencia, a moverme en un ámbito histórico. Eso lo dejo para los historiadores. Yo no lo soy. Por eso deseo ceñirme, exclusivamente, a la cuestión filosófica, antropológica y pedagógica de la *memoria* e insistir en un aspecto esencial, a saber: el *testimonio como categoría didáctica*⁹. Así pues, el lector podrá juzgar si, después de todo, y con las discrepancias ya anunciadas, el libro de Pagès y Casas sigue siendo un material didáctico válido. Yo así lo creo. Dividiré mi exposición en los siguientes apartados: 1. La singularidad del acontecimiento. 2. La memoria simbólica. 3. El testimonio como categoría didáctica. 4. La lección del *Lager* y la importancia de la literatura. Como suele ser costumbre comienzo por el apartado 1.

1. LA SINGULARIDAD DEL ACONTECIMIENTO

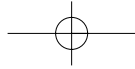
Uno de los debates que cualquier estudioso del

Holocausto (o la Shoá, Auschwitz o como personalmente prefiero en la actualidad denominarlo: el *Lager*) se encuentra es el que gira alrededor de la cuestión de la «singularidad». Muchos autores se han ocupado de este tema¹⁰. No voy a entrar en ello. Solamente estimo necesario aclarar, en primer lugar, en qué consiste un «acontecimiento». Esto es epistemológicamente esencial. Si no sabemos qué es o qué significa «acontecimiento», no podremos, en pura lógica, determinar su supuesta (o no) «singularidad».

El filósofo alemán Odo Marquard escribió hace algunos años que las historias han de ser narradas y que no son predecibles como procesos regulados por leyes naturales o como acciones planificadas porque sólo se convierten en historias cuando sucede algo imprevisto¹¹. Los sucesos, los lances, los percances, los incidentes... no son deducibles del *sistema*; todo lo contrario, son inesperados, son contingentes, podrían no haber ocurrido. Toda vida humana está sujeta a la sorpresa. Sin embargo, creo que no estaría de más, introducir aquí una aparentemente pequeña distinción que resulta decisiva. Me refiero a la diferencia entre *suceso* y *acontecimiento*. Lo cierto es que tanto el primero como el segundo resultan inesperados, no son deducibles de la lógica del sistema, no son planificables; pero, a diferencia del suceso, podríamos decir que el acontecimiento *rompe* el tiempo y el espacio, abre una brecha en la *situación*, y provoca en la vida del *personaje* una escisión y una transformación radical de su identidad. El acontecimiento es una irrupción que transforma radicalmente la personalidad del que lo ha sufrido. Los sucesos, si bien no son deducibles de la lógica del sistema, sí que pueden acabar siendo integrados de un modo u otro en esta lógica, en un cierto proyecto de vida o, en lo que yo llamaría, una *secuencia de formación*. Uno reconduce su vida después de un suceso imprevisto, pero no necesariamente está obligado a hacer borrón y cuenta nueva. En otras palabras: un suceso, aunque inesperado, puede acabar conformando un proyecto vital. A diferencia del lance, el acontecimiento fragmenta la secuencia de formación, transforma el trayecto vital de los que lo han sufrido hasta el punto de que les obliga a un radical replanteamiento de su modo de ser en el mundo.

Los seres humanos estamos sometidos a los acontecimientos. El nacimiento de un niño, la muerte de un amigo o incluso la lectura de un libro, pueden romper nuestra situación en el mundo y obligarnos a un replanteamiento total de nuestro periplo existencial. Vistas así las cosas, sostengo que *todo acontecimiento es singular*, porque todo acontecimiento es *históricamente* incomparable, porque todo acontecimiento es *existencialmente* distinto a cualquier otro.

De esta manera, y más allá de la distinción que ha realizado Reyes Mate —y que, dicho sea de paso, comparto—, entre «niveles de la singularidad» (moral,



DEBATES

histórica y política), no es más singular Auschwitz que Vietnam, que Bosnia o que Rwanda, porque, insisto, *todo acontecimiento* (si es que se trata de un auténtico acontecimiento) *es singular*. Tomemos por ejemplo el nacimiento de un hijo o de una hija. Como dice Levinas: «cada hijo es hijo único», y tiene razón¹². Pretender que existen acontecimientos singulares y acontecimientos que no son singulares no tiene ningún sentido. Auschwitz es un acontecimiento singular, sí, es verdad, es cierto, pero no porque sea Auschwitz sino porque es un acontecimiento.

Ahora la pregunta es obvia: si es verdad, como acabo de decir, que todo acontecimiento es singular, entonces ¿es posible comparar? ¿Acaso no niega la singularidad del acontecimiento toda posibilidad de comparación? Esta cuestión es de una importancia capital. Es verdad que, en un cierto sentido, la singularidad de un acontecimiento impide la comparación. Sólo se puede comparar lo que posee alguna similitud con otra cosa. Esto parece evidente. Pero, al mismo tiempo, y como veremos después, si no es posible comparar, entonces no hay posibilidad pedagógica alguna. La singularidad conlleva inconmensurabilidad pero no exclusividad. «La singularidad del holocausto judío invita a hablar de las singularidades de otros horrores»¹³. Por eso, los que sostienen que Auschwitz no es comparable a nada porque es singular niegan, sin darse cuenta, la posibilidad de una «educación anamnética». Una «pedagogía de la memoria» no puede negarse a la comparación porque sin comparación no existe acción educativa alguna. Esto es así porque sólo hay pedagogía si, de un modo u otro, nos instalamos en la tensión de la secuencia temporal pasado-presente-futuro. Si el pasado no se puede comparar con el presente, entonces no solamente no hay pedagogía de la memoria, sino —insisto— no hay pedagogía. Lo diré más claramente: para que pueda existir una «educación anamnética» es necesario trabajar con la categoría de «lección», pero únicamente hay lección si hay comparación. Vistas así las cosas podría parecer que nos hallamos en un callejón sin salida, pero no es así. Para poder avanzar es necesario introducir una importante distinción que Tzvetan Todorov formula en sus libros, especialmente en un breve opúsculo titulado *Los abusos de la memoria*. Me refiero a la diferencia entre «memoria literal» y «memoria ejemplar».

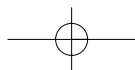
2. LA MEMORIA SIMBÓLICA

Estimo necesario comenzar hablando en líneas generales de la memoria. Para decirlo con brevedad, entiendo por *memoria* una facultad, la facultad que tenemos los seres humanos para instalarnos siempre provisionalmente en nuestro tiempo y en nuestro espacio, en nuestra tradición. La memoria es la facultad que hace posible la configuración de nuestra identidad. Un ser despojado de memoria, un ser total-

mente amnésico, jamás podría responder a la pregunta: «¿Quién soy yo?» Ahora bien, la memoria debe ser usada, y existe una «memoria que salva» y una «memoria que mata» o, en otras palabras, un buen uso y un mal uso de la memoria, una memoria que humaniza y una memoria que deshumaniza. La memoria, como todo lo humano, es ambigua. Defender, en consecuencia, una pedagogía de la memoria —sin más aclaraciones— es perverso. El educador debe advertir *de qué modo* hay que usar la memoria. Ciertamente, ésta puede servir para que un acontecimiento del pasado no vuelva a repetirse, pero también puede ser la justificación de la venganza, del odio, de nuevos crímenes.

Hay que advertir también que no se puede confundir memoria con recuerdo. En toda memoria hay recuerdo, no cabe duda. Una memoria que no recuerde nada no sería memoria. Pero, y esto es decisivo, en toda memoria hay también olvido. El olvido, por tanto, no es la negación de la memoria, sino todo lo contrario, es su condición de posibilidad¹⁴. Una memoria que no olvidara nada, como es el caso del disco duro de los ordenadores, sería una memoria *inhumana*. Un buen uso de la memoria, un uso saludable de la memoria, es aquél que administra adecuadamente (sapiencialmente, o prudentemente) el recuerdo y el olvido. Una pedagogía de la memoria, por lo tanto, no es una pedagogía que obligue a recordar, sino una pedagogía que sostiene que el ser humano no puede renunciar al recuerdo, como no puede prescindir del olvido. En ocasiones el recuerdo es necesario, pero en otras es imprescindible una terapia del olvido.

Hechas las anteriores observaciones, hay que tener en cuenta que, en ese uso de la memoria, en este «trabajo anamnético», puede haber un recuerdo puramente histórico, o literal. Uno trae al presente los hechos (o mejor las interpretaciones de los hechos, porque nunca hay hechos puros siempre hay hechos interpretados) o bien uno recuerda «ejemplarmente», como diría Todorov¹⁵. Para decirlo con sus propias palabras: «El acontecimiento recuperado puede ser leído de manera literal o de manera ejemplar¹⁶.» Un acontecimiento leído literalmente no conduce más allá de sí mismo. Permanece anclado en el pasado. Su trauma se expande sobre el presente creando una mala conciencia permanente, pero en nada sirve para comprender la actualidad, porque es literalmente único. Sin embargo, hay otra manera de leer un acontecimiento: la «ejemplaridad». Desde el punto de vista histórico, el acontecimiento no deja de ser único, pero además adquiere una dimensión simbólica y, por lo tanto, ética. Insisto: la dimensión simbólica del acontecimiento no niega su singularidad. Recuérdese que ya he dicho que todo acontecimiento es único y, como tal, literalmente, irrepetible. Esto es evidente. Lo que aquí se discute no es «la singularidad histórica del acontecimiento», que está fuera de



DEBATES

toda duda, que nadie pone en cuestión. La «ejemplaridad», en cambio, no se mueve (epistemológicamente) en un terreno histórico, sino ético, porque convierte al acontecimiento en un «modelo» (yo diría aquí, a diferencia de Todorov, en «símbolo») para comprender situaciones nuevas y diferentes. «El pasado se convierte en principio de acción para el presente»¹⁷. Para el uso literal de la memoria, el acontecimiento del pasado es insuperable. El presente está sometido al pasado. Para la memoria simbólica, en cambio, es posible «utilizar» el pasado para comprender el presente. Por mi parte, añadiría que incluso se puede usar para desear un futuro en el que lo sucedido no vuelva a repetirse.

Creo que es interesante poner un ejemplo para ver cómo funciona la memoria simbólica. Voy a recurrir a la literatura. Hay un extraordinario cuento de Günter Grass titulado «1938» publicado en su libro *Mi siglo*¹⁸. La narración tiene lugar el día de la apertura del muro de Berlín. En un colegio, una niña cuenta que su profesor de historia, el señor Hösle, además de hablar del muro les preguntó: «¿Sabéis qué otras cosas pasaron en Alemania un 9 de noviembre? ¿Por ejemplo hace exactamente cincuenta y un años?» Entonces el señor Hösle les contó «La noche de los cristales rotos del Reich», porque solamente conociendo qué sucedió el 9 de noviembre de 1938 podían sus alumnos entender la caída del muro de Berlín¹⁹. Pero la asociación de padres se quejó. No les pareció oportuno que, precisamente en un día de alegría para Alemania, un profesor hablara de la *Kristallnacht*, y el señor Hösle tuvo que interrumpir sus clases sobre «La noche de los cristales rotos». Pero lo más importante del cuento de Grass es el hecho de que no solamente hay pasado en el presente sino que también hay futuro o, en otras palabras, la memoria se convierte en principio de acción, de cambio, de transformación. La niña narradora cuenta que cuando hace unas semanas supieron que Yasir, un compañero curdo, iba a ser expulsado a Turquía con sus padres, todos los alumnos se movilizaron y firmaron una carta de protesta al alcalde. ¿Por qué? Porque recordaron lo que el señor Hösle les contó acerca de «La noche de los cristales rotos». La memoria se ha convertido aquí en ética.

¿Compara Grass el Holocausto nazi con el problema curdo en la Alemania de finales del siglo XX? ¿Dice que es lo mismo? Evidentemente no. Si «memoria» es equivalente a «memoria literal» o «histórica», el relato de Grass no puede entenderse. Históricamente, *literalmente*, «La noche de los cristales rotos» es incomparable. Pero, en realidad, Grass está aplicando de manera excelente la «memoria ejemplar», la «memoria simbólica». La *Kristallnacht* no pierde así ni un ápice de su singularidad, pero las clases de historia del profesor Hösle no son clases nostálgicas, en las que se recuerda el pasado para que no sea olvidado, en las que se rememora «por deber»; no, son algo

más. La historia que Hösle transmite algo a sus alumnos, amén de ayudarles a entender el presente, se convierte en principio de acción para el futuro. La *Kristallnacht* es un símbolo de la injusticia, de toda injusticia, lo que no significa que todas las injusticias sean iguales. Los alumnos del señor Hösle han aprendido una *lección*. Han desarrollado un auténtico «trabajo de la memoria». El cuento finaliza con la frase siguiente: «Ahora todos esperamos que Yasir pueda quedarse.»

La conclusión de todo esto es clara: para que pueda ejercitarse una «pedagogía de la memoria», es necesario introducir la categoría de *lección*, pero sólo hay *lección* si existe algún tipo de relación, de comparación, del pasado con el presente. Creo que uno de los problemas que origina todo el malentendido al que me he referido en la primera parte de este artículo, es el significado que otorgamos al verbo «comparar». «Comparar», y éste es el error, no puede significar, desde una perspectiva *simbólica* (que es en la que yo me sitúo), «buscar parecidos». En primer lugar, «comparar» es, en un contexto antropológico, «ejercitar la memoria», «trabajar la memoria», esto es, *utilizar* los acontecimientos del pasado (de la propia cultura o de otras) para *comprender* y *actuar* sobre el presente. Esto, y aquí me separo de la interpretación de Reyes Mate²⁰, no niega en absoluto la singularidad de los acontecimientos, lo que, por otro lado, como ya he dicho antes, es imposible: *todo acontecimiento es singular*. En segundo lugar, como ha escrito Marcel Detienne, en otro contexto pero que me parece muy válido para abordar el tema que nos ocupa, *hay en la actividad comparatista una dimensión ética*. Lo mismo podría decirse de la memoria simbólica. Dice Detienne que el valor ético de la comparación «se trata del hecho que invita a *relacionar* los valores y las opciones de la sociedad a la que se pertenece, tanto si se ha nacido en ella por la gracia de Dios, o se ha escogido por su historia idiosincrática, o porque uno se ha visto empujado a vivir en ella hasta convertirse en residente más o menos asimilado, aceptado o aculturado. No me parece demasiado presuntuoso –sigue escribiendo Detienne– decir que, al construir objetos comparables, más o menos buenos, entre varios, entre historiadores y antropólogos, se aprende a distanciarse de la parte más animal de uno mismo, a mirar de forma crítica la propia tradición, a ver, a entrever que, con toda probabilidad, es una opción entre otras. [...] Comprender varias culturas de la misma manera que ellas se han comprendido a sí mismas, y luego comprenderlas en relación unas con otras; reconocer las diferencias construidas, comparándolas entre sí es algo positivo, incluso excelente para aprender a vivir con los demás, con todos los demás de los demás²¹.»

En tercer lugar, ciertamente advierto de un peligro que corre la memoria «ejemplar» o, como yo prefiero llamarla, «simbólica»: la *banalización*. Como he

dicho al principio de este artículo, no cabe duda de que si *todo* es *Auschwitz* no hay «lección de Auschwitz», pero, si los acontecimientos del pasado no tienen relación alguna con el presente, si *singularidad* significa «no-relación» o «relación imposible», entonces nos prohibimos cualquier *lección* para el resto de la humanidad. Todorov lo ha expresado muy claramente: «La unicidad de cada acontecimiento es, en sí misma, una evidencia y no necesita ser reivindicada. Lo específico, y que merece ser examinado, es, claro está, el sentido del acontecimiento. [...] Sería paradójico, como mínimo, afirmar que el pasado debe servirnos de lección y que no tiene relación alguna con el presente: lo que es sacralizado de este modo no puede ayudarnos en absoluto en nuestra existencia actual. [...] El pasado sirve entonces de pantalla ante el presente en vez de llevar a él, y se convierte en una excusa para la inacción²².»

La tesis de Todorov, que yo asumo, es clara: la *banalización* («todo es Auschwitz») es muy peligrosa, pero también lo es la *sacralización* («nada es comparable a Auschwitz») ²³. En efecto, está claro que, si *nazi* se convierte en un simple sinónimo de *canalla*, se ha perdido toda «lección de Auschwitz»²⁴. Pero, insisto, con la crítica a la banalización no podemos dar por zanjado el asunto. Existe otro peligro: la sacralización. Ésta lleva consigo un problema añadido: la justificación de determinadas políticas, la exigencia de algunos derechos y, lo que es más grave, la *apropiación de la palabra y del estatuto de víctima*.

En un artículo escrito en colaboración con mi colega Fernando Bárcena titulado «La mirada ex-céntrica. Una educación desde la mirada de la víctima», ya advertíamos del peligro de la victimización²⁵. Puesto que la víctima no puede hablar, es posible que alguien se apropie de su palabra y pretenda hablar *en su nombre*. Eso es lo que una pedagogía de la memoria tendría que procurar evitar. Y para ello sería necesario enfocar esta pedagogía desde la categoría del testimonio. Evidentemente, como veremos, el testimonio puede pervertirse, pero, a pesar de esto, es la categoría didáctica fundamental para llevar a cabo una pedagogía de la memoria simbólica.

3. EL TESTIMONIO COMO CATEGORÍA DIDÁCTICA

La diferencia entre una pedagogía de la memoria literal (o histórica) y una pedagogía de la memoria (simbólica) es la relevancia que se otorga a *la palabra testimonial*²⁶. Ésta es una cuestión de enorme importancia que resulta imposible tratar en profundidad dado el espacio del que dispongo. Por esta razón me limitaré a ofrecer tres ideas generales que creo que son decisivas para poder enfocar adecuadamente el tema que nos ocupa. *Primero*: el que da testimonio no dice, «muestra»; *segundo*: el que da testimonio no

pretende dar ejemplo ni ser un modelo, se limita a transmitir su experiencia; y *tercero*: la experiencia del testimonio es siempre la de un vacío, la de una ausencia, la de un ausente: la víctima que no ha sobrevivido²⁷.

3.1. En primer lugar, en el aforismo 4.1212 del *Tractatus logico-philosophicus*, Ludwig Wittgenstein escribe: «Lo que *puede* ser mostrado, no *puede* ser dicho.» Desde hace años estoy convencido de que la diferencia que Wittgenstein establece entre el «decir» (*sagen*) y el «mostrar» (*zeigen*) resulta antropológica y pedagógicamente esencial²⁸. El «decir» se mueve en el ámbito de la argumentación lógica, proposicional, experimental. El que «dice», en este contexto, pretende «demostrar». El «mostrar», lo que se muestra, lo mostrable, en cambio, no es demostrable. El que da testimonio transmite su experiencia por medio de sus palabras, que en ocasiones son silenciosas. El testimonio no «dice», no «prueba», no da cifras. Lo único que tiene el que da testimonio es su palabra inverificable: «Estuve allí²⁹». Evidentemente esto supone, a menudo, una intensa soledad³⁰, porque la palabra testimonial no puede ser verificada. El que da testimonio nos da su palabra, nada más.

3.2. En segundo lugar, el que da testimonio no pretende ser nunca ni un modelo ni un ejemplo. Todo lo contrario. Como ha manifestado Primo Levi en su libro *Los hundidos y los salvados*, el superviviente siente, a veces, vergüenza. ¿Como es posible? El que no es culpable de nada, la víctima, siente vergüenza, que es otra forma de decir, se siente culpable. Se siente culpable de haber sobrevivido, porque siempre se sobrevive «en lugar de otro». Los mejores, los que se han comportado moralmente, han muerto todos³¹.

3.3. En tercer lugar, si bien es cierto que el que da testimonio da cuenta de una ausencia, no se puede decir que hable «en lugar de otro». Lo que las palabras del que da testimonio muestran es precisamente un vacío, un silencio, el del «verdadero testigo», el que «ha visto la Gorgona». Veamos cómo lo expresa Primo Levi en un fragmento fundamental de *Los hundidos y los salvados*: «Lo repito, no somos nosotros, los sobrevivientes, los verdaderos testigos. Ésta es una idea incómoda, de la que he adquirido conciencia poco a poco, leyendo las memorias ajenas, y releendo las mías después de los años. Los sobrevivientes somos una minoría anómala además de exigua: somos aquellos que por sus prevaricaciones, o su habilidad, o su suerte, no han tocado fondo. Quien lo ha hecho, quien ha visto la Gorgona, no ha vuelto para contarlo, o ha vuelto mudo; son ellos los “musulmanes”, los hundidos, los verdaderos testigos, aquellos cuya declaración habría podido tener un significado general. Ellos son la regla, nosotros la excepción. [...] Los que tuvimos suerte hemos intentado, con mayor o menor sabiduría, contar no solamente nuestro destino sino también el de los demás,

DEBATES

precisamente el de los “hundidos”; pero se ha tratado de una narración “por cuenta de un tercero”, la relación de las cosas vistas de cerca pero no experimentadas por uno mismo. La demolición terminada, la obra cumplida, no hay nadie que la haya contado, como no hay nadie que haya vuelto para contar su muerte. Los hundidos, aunque hubiesen tenido papel y pluma no hubiesen escrito su testimonio porque su verdadera muerte había empezado ya antes de la muerte corporal. Semanas y meses antes de extinguirse habían perdido ya el poder de observar, de recordar, de reflexionar y de expresarse. Nosotros hablamos por ellos, por delegación³².»

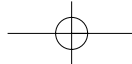
Este fragmento capital de *Los hundidos y los salvados*, de Primo Levi, expresa perfectamente la «paradoja del testimonio». Yo diría incluso que expresa la paradoja de lo que debería ser una didáctica de las ciencias sociales basada en el testimonio. Veamos. En primer lugar, el texto de Levi muestra, como se ha encargado de poner de manifiesto Giorgio Agamben, una especie de «fenomenología del testimonio». Como advierte Agamben, se diría que la lógica del testimonio funciona así: es el hombre, el sobreviviente, el que da testimonio del no-hombre, el hundido. Ahora bien, continúa Agamben, si es el sobreviviente el que testimonia por el musulmán, entonces, en virtud del principio jurídico según el cual los actos del delegado se atribuyen al delegante, «es el musulmán el que de alguna manera testimonia. Pero esto significa que el que verdaderamente testimonia sobre el hombre es el no-hombre, que el hombre no es, pues, más que el mandatario del no-hombre, que le presta la voz³³.» Más allá de esta «fenomenología» estudiada por Agamben, creo que hay otra dimensión, de carácter más «educativo», que es fundamental en una «pedagogía del testimonio», y que los maestros deberían procurar transmitir. Para que una «pedagogía de la memoria» basada en el testimonio ejerza su función es necesario que los maestros procuren que sus alumnos oigan «el silencio de los ausentes». Deben poner de relieve que lo que resulta verdaderamente importante en el testimonio no es tanto la palabra del sobreviviente, cuanto su silencio, un silencio que no es el suyo, propiamente dicho, sino el silencio del ausente, de la víctima, del que ha visto la gorgona. Un magnífico ejemplo de esta «ausencia del testimonio» es el relato de Hurbinek, el niño de Auschwitz, que Primo Levi cuenta al inicio de *La tregua*³⁴. Quisiera añadir también que he utilizado como recurso didáctico en mi asignatura «Antropología de la educación» la película *Shoah*, de Claude Lanzmann³⁵. Como es sabido, ésta es una película de nueve horas y media, y resulta imposible poder visionarla entera en clase. Lo que suelo hacer es seleccionar algunas imágenes y, concretamente, invito a los alumnos a escuchar el testimonio de Abraham Bomba, el peluquero de Treblinka. Les advierto que en *Shoah* no hay imágenes de archivo, ni música de fondo. Solamente la palabra y la mira-

da, el rostro del testigo. Luego, les digo que después de oír a Abraham Bomba, no vamos a comentar nada. La clase habrá terminado. Nos levantaremos y nos iremos en silencio. Les insisto: se trata de sentir, en las palabras de Bomba, el silencio de los ausentes, sus llantos, sus gritos... No soy un especialista en didáctica, pero creo que subrayar este aspecto es fundamental en la transmisión de la palabra testimonial. Es necesario tener muy presente que hay «tres voces» en la transmisión del testimonio que entran en danza: la de la *víctima*, la del *testigo* y la del *maestro*. Ahora no dispongo de espacio para desarrollar este tema. Solamente quiero indicar que sobre todo es importante, desde un punto de vista pedagógico, que la «palabra del maestro» no ocupe el lugar de la «palabra del testigo», ni que ésta sustituya a la «palabra del ausente», la de la víctima³⁶.

4. TELÓN: LA LECCIÓN DEL *LAGER* Y LA IMPORTANCIA DE LA LITERATURA

He iniciado este artículo hablando de la necesidad de distinguir entre una memoria «literal» (o «histórica») y una memoria «ejemplar» (o «simbólica»). Si solamente existiera la memoria «literal» (o «histórica»), la «pedagogía de la memoria» no sería posible. En otras palabras: si la singularidad de los acontecimientos pasados, *singularidad que nadie niega*, nos impide poderlos comparar con lo que sucede en el presente, entonces los estamos sacralizando, estamos «museificando» la memoria. También debe quedar claro, y no está de más repetirlo, que «comparar» no tiene, en este contexto, nada que ver con «buscar similitudes o semejanzas». Comparar, en una situación pedagógica, equivale a conseguir lo que los alumnos del profesor Hösle llevan a cabo, en el cuento de Günter Grass, con la expulsión a Turquía de Yasir, su compañero curdo, de Alemania en 1989. La comparación que se lleva a cabo por medio de la memoria «simbólica» nada tiene que ver con la semejanza de los «hechos históricos», sino con la *ética*. Es el recuerdo del pasado lo que «pone en marcha» la acción en el presente, aunque éste sea distinto —históricamente hablando— del pasado (entre otras cosas, como ya he puesto de manifiesto, siempre lo es, jamás dos acontecimientos son idénticos).

Dicho esto, voy a terminar (no a concluir, porque desde una perspectiva hermenéutica nunca se concluye nada) mi discurso con un par de reflexiones finales. La primera hace referencia a la «lección de Auschwitz»³⁷. Una de las tesis que ha sobrevolado este artículo ha sido la siguiente: solamente si hay «memoria ejemplar (o simbólica)» es posible una lección del *Lager*. Tzvetan Todorov lo ha resumido muy claramente en el siguiente fragmento de su libro *Frente al límite*: «Si queremos hoy que una lección de los campos no se pierda, debemos, pues, vencer una



DEBATES

doble resistencia. Primero, la de sus defensores, que tienen mucho interés en negar la realidad de los hechos; resistencia encarnizada pero también desacreditada en la opinión pública. Después, la mucho más difusa pero más difícil de vencer, que proviene de personas enteramente extrañas al sistema de los campos y que no pueden sino condenarlo; pero que están convencidas de que esa experiencia es incomparable con cualquier otra: y, siendo así, ¿qué lección podríamos sacar de acontecimiento tan único? Si uno se contenta con mencionar el suceso sin buscar relacionarlo con otros hechos, en el pasado o en el presente, se hace de él un *monumento*; esto está mejor que ignorarlo, pero no por eso es suficiente. La memoria de los campos debe convertirse en un *instrumento* de información para nuestra capacidad de juzgar y analizar el presente; hace falta para ello reconocer nuestra imagen en la caricatura que nos devuelven los campos, por muy deformante que sea semejante espejo. Se podrá decir entonces que, desde el punto de vista de la humanidad al menos, la horrible experiencia de los campos no habrá servido para nada...³⁸

Mi segunda reflexión final tiene que ver con la importancia de la literatura en una «pedagogía de la memoria». Amos Oz, uno de los escritores judíos más importantes en el momento presente, en un breve ensayo de lectura imprescindible titulado *Sobre la naturaleza del fanatismo*, escribe: «[...] la literatura contiene un antídoto contra el fanatismo mediante la inyección de la imaginación. Quisiera poder recitar

sencillamente: leed literatura y os curaréis de vuestro fanatismo. Desgraciadamente, no es tan sencillo. Desgraciadamente, muchos poemas, muchas historias y dramas a lo largo de la historia se han utilizado para inflar el odio y la superioridad moral nacionalista. A pesar de todo, hay ciertas obras literarias que creo pueden ayudar hasta cierto punto³⁹.» Y Amos Oz cita a Shakespeare, Gogol, Kafka, Faulkner... y el sentido del humor y el relativismo. Todo ello puede ayudar a combatir una de las plagas de nuestro tiempo: el fanatismo sea del signo que sea. No hay fanáticos con sentido del humor. Tener sentido del humor implica saber reírse de uno mismo. Tampoco hay relativismo en el fanatismo. Todo lo contrario: para el fanático hay miradas absolutas, puntos de vista que ya no son puntos de vista, perspectivas que dejan de ser perspectivas. Una educación literaria es una educación que cree que el «trabajo de la memoria» no puede desligarse del «trabajo de la imaginación», o, dicho de otra manera, que la memoria y la imaginación son dos facultades inseparables. El buen uso, el uso saludable de la memoria, la «memoria que salva»⁴⁰, necesita de la imaginación, de la simpatía (quizá debería seguir el consejo de Octavio Paz y escribir «compañía»), de la responsabilidad con el otro (respuesta responsable). «La gran contribución que tiene que hacer la literatura a la vida del ciudadano es su capacidad de arrancar de nuestras obtusas imaginaciones un reconocimiento de aquellos que no son nosotros, tanto en circunstancias concretas como en la manera de pensar y sentir.» (Martha Nussbaum)⁴¹

NOTAS

¹ Pagès, J. y Casas, M. (2005). *Republicans i republicaness als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, págs. 85-86.

² Véase Cela, J. (2005). Un insult a les víctimes jueves? *Avui*, 4-VII.

³ Žizek, S. (2002). *¿Quién dijo totalitarismo? Cinco intervenciones sobre el (mal)uso de una noción*, Valencia: Pre-Textos.

⁴ *Ibid.*, pág. 11.

⁵ Véase Mèlich, J.C. (1998). *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz*. Barcelona: Anthropos. Mèlich, J.C. (2001). *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthropos. Mèlich, J.C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.

⁶ «Prohibido el reposo a cualquier forma de buena conciencia». Derrida, J. (1995). *Espectros de Marx*. Madrid: Trotta, pág. 9.

⁷ Bauman, Z. y Tester, K. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós, pág. 69.

⁸ Mate, R. (2003). *Por los campos de exterminio*. Barcelona: Anthropos, pág. 51.

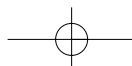
⁹ Voy a tener muy presente las aportaciones de Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós, págs. 124 y ss.

¹⁰ Véase el resumen que de las distintas posiciones sobre esta cuestión realiza Reyes Mate. Mate, R. (2003). *Por los campos de exterminio*. Barcelona: Anthropos, págs. 51 y ss. Mate defiende claramente la singularidad de Auschwitz.

¹¹ Marquard, O. (2001). *Narrare necesse est*, en *Filosofía de la compensación. Escritos sobre antropología filosófica*. Barcelona: Paidós, pág. 64.

¹² «El hijo recupera la unicidad del padre y sin embargo permanece exterior al padre: el hijo es hijo único. No por el número. Cada hijo del padre es hijo único, hijo elegido.» Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

¹³ Mate, R. (1999). La incidencia filosófica de la teología política de J. B. Metz, en Metz, J. B. *Por una cultura de la memoria*. Barcelona: Anthropos, pág. 180.



DEBATES

¹⁴ Sobre el olvido véase Weinrich, H. (1999). *Leteo. Arte y crítica del olvido*. Madrid: Siruela.

¹⁵ Véase Mèlich, J.C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.

¹⁶ Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, pág. 30.

¹⁷ *Ibid.*, pág. 31.

¹⁸ Grass, G. (1999). *Mi siglo*. Madrid: Alfaguara, págs. 158-161.

¹⁹ El presente no puede comprenderse al margen del pasado. Hay pasado en el presente.

²⁰ Yo creo que la «memoria ejemplar» no niega en absoluto la singularidad. Todorov lo ha repetido por activa y por pasiva.

²¹ Detienne, M. (2001). *Comparar lo incomparable. Alegato en favor de una ciencia histórica comparada*. Barcelona: Península, pág. 61.

²² Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo xx*. Barcelona: Península, págs. 196-197.

²³ Los que criticaron el libro de Pagès y Casas solamente pusieron el acento en la banalización. De hecho, el libro fue acusado y retirado de la circulación por «antisemita», y por «banalizar» el Holocausto. Pero ni uno sólo, que yo sepa, de estos críticos advirtió del peligro de la «sacralización».

²⁴ Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo xx*, ed. cit., pág. 197.

²⁵ Barcena, F. y Mèlich, J.C. (2003). La mirada ex-céntrica. Una educación desde la mirada de la víctima, en Mardones, J. M. y Mate, R. (eds.). *La ética ante las víctimas*. Barcelona: Anthropos.

²⁶ A mi juicio éste es uno de los grandes aciertos del libro de Joan Pagès y Montserrat Casas, que ninguno de los críticos, que yo sepa, ha mencionado, ni a favor ni en contra. Hay que decir que el material didáctico contenido en el DVD gira alrededor de la palabra *testimonial*, y su uso resulta un ejercicio de enorme interés pedagógico. Lo digo por experiencia. Tuve la suerte de poder utilizarlo en mis clases de la asignatura «Antropología de la educación» (curso 2004-05) en la que la mayor parte de los alumnos eran maestros en activo y realizaban los «complementos de formación» de la licenciatura de Pedagogía en la Facultad de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. En esta asignatura trato el tema de la «Educación en la postmodernidad» y dedico cada año a estudiar los modernos totalitarismos, especialmente el nazismo y los campos de concentración y de exterminio. Los alumnos del curso pasado quedaron muy satisfechos con el DVD y pidieron el material para poder usarlo en sus centros. Por desgracia, su petición no fue atendida porque, como ya he dicho al inicio de este artículo, el libro se retiró por «antisemita».

²⁷ Como puede observarse me estoy refiriendo en todo momen-

to al «testimonio» superviviente del horror del *Lager*. Habría un testimonio más «general», en el que estas características serían algo distintas. En cualquier caso, mi concepción del testimonio está muy próxima a la descripción que Walter Benjamin realiza del «narrador» en el texto del mismo título. Véase Benjamin, W. (1998). *El narrador, Por una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus, págs. 111-134.

²⁸ Véase Mèlich, J.C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

²⁹ En ocasiones, desgraciadamente, esto supone una impostura. La misma semana de la presentación del libro *Republicans i republicanes als camps de concentració nazis*, saltó la noticia del «caso Marco». Enric Marco es uno de los testimonios que Pagès y Casas recogen en el DVD.

³⁰ Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*, ed. cit., pág. 125.

³¹ Recomiendo una lectura atenta del capítulo sobre la vergüenza, de Levi, P. (1989). *Los hundidos y los salvados*. Barcelona: Muchnik, págs. 61-76.

³² Levi, P. (1989). *Los hundidos y los salvados*, ed. cit., págs. 72-73.

³³ Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo sacer III*. Valencia: Pre-Textos, pág. 126.

³⁴ Levi, P. (1995). *La tregua*, Barcelona, Muchnik. Véase también: Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos; Forster, R. (2005). Hurbinek: la palabra inaudible o el decir después de Auschwitz, en Larrosa, J. y Skliar, C. (coord.). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

³⁵ Sobre la pedagogía de la memoria basada en la película de Lanzmann, véase Torner, C. (2002). *Shoah. Una pedagogía de la memòria*. Barcelona: Proa.

³⁶ Me he ocupado de esta cuestión en otro lugar. Véase Mèlich, J.C. (2001). *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthropos, especialmente en el capítulo III: «La transmisión del silencio», págs. 75-87.

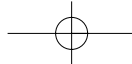
³⁷ Me he ocupado más ampliamente de esta cuestión en Mèlich, J.C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.

³⁸ Todorov, T. (1993). *Frente al límite*. México: Siglo XXI, pág. 264.

³⁹ Oz, A. (2003). Sobre la naturaleza del fanatismo, en *Contra el fanatismo*. Madrid: Siruela, pág. 31.

⁴⁰ Duch, L. (2005). La memoria que salva, en Arellano, A. (coord.). *La educación en tiempos débiles e inciertos*, Anthropos: Barcelona, págs. 137-147.

⁴¹ Nussbaum, M. C. (2005). La imaginación narrativa, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós, pág. 148.



DEBATES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo sacer III*. Valencia: Pre-Textos.

BÁRCENA, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.

BÁRCENA, F. y MÈLICH, J.C. (2003). La mirada ex-céntrica. Una educación desde la mirada de la víctima, en Mardones, J. M. y Mate, R. (eds.). *La ética ante las víctimas*. Barcelona: Anthropos.

BAUMAN, Z. y TESTER, K. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós.

BENJAMIN, W. (1998). El narrador, en *Por una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.

CELA, J. (2005). Un insult a les víctimes jueves? *Avui*, 4-VII.

DERRIDA, J. (1995). *Espectros de Marx*. Madrid: Trotta.

DETIENNE, M. (2001). *Comparar lo incomparable. Alegato en favor de una ciencia histórica comparada*. Barcelona: Península.

DUCH, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

DUCH, L. (2005). La memoria que salva, en Arellano, A. (coord.). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Anthropos: Barcelona.

FORSTER, R. (2005). Hurbinek: la palabra inaudible o el decir después de Auschwitz, en Larrosa, J. y Skliar, C. (coords.). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

GRASS, G. (1999). *Mi siglo*. Madrid: Alfaguara.

LEVI, P. (1989). *Los hundidos y los salvados*. Barcelona: Munich.

LEVI, P. (1995). *La tregua*. Barcelona: Munich.

MARQUARD, O. (2001). Narrare necesse est, en *Filosofía de la compensación. Escritos sobre antropología filosófica*. Barcelona: Paidós.

MATE, R. (2003). *Por los campos de exterminio*. Barcelona: Anthropos.

MÈLICH, J.C. (1998). *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.

MÈLICH, J.C. (2001). *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthropos.

MÈLICH, J.C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

MÈLICH, J.C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.

NUSSBAUM, M. C. (2005). La imaginación narrativa. *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

PAGÈS, J. y CASAS, M. (2005). *Republicans i republicanes als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

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

TODOROV, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*. Barcelona: Península.

TORNER, C. (2002). *Shoah. Una pedagogía de la memòria*. Barcelona: Proa.

TODOROV, T. (1993). *Frente al límite*, México: Siglo XXI.

OZ, A. (2003). Sobre la naturaleza del fanatismo, en *Contra el fanatismo*. Madrid: Siruela

