

ROGER SIMON COMO UN PENSADOR DE LOS RESTOS

MARIO DI PAOLANTONIO

MARIO DI PAOLANTONIO: Doctor en Educación (OISE, Universidad de Toronto). Profesor Asociado en la Facultad de Educación, York University, Toronto Canada.

Correo electrónico: mdipaolantonio@edu.yorku.ca

RESUMEN

La obra de Roger Simon, radicado en Canadá y recientemente fallecido, nos deja con un repertorio de trabajos que podemos leer y releer para pensar, entre otras cosas, sobre las intersecciones entre la ética, la memoria y las prácticas de la estética cultural en el campo de la educación. Pero su muerte nos deja también un silencio, su silencio, que no puede responder a nuestras lecturas ni explicarnos más sobre sus ideas. Lo que nos ha quedado es, quizás, algo similar a lo que Simon llama el “don terrible”. Este término, empleado por Simon en sus últimos trabajos, hace referencia a ese difícil momento de enfrentar la tarea de heredar los restos dejados por otros que están ausentes. Una tarea difícil de aceptar pero también esperanzadora por su capacidad de configurar el mundo desencadenado por el sentido que encontramos en las huellas de lo que ha quedado atrás. Hay muchos aspectos del pensamiento de Simon que podrían ser subrayados. Sin embargo, el punto de abordaje más apasionante para comenzar a considerar su legado en el campo de la educación y más allá, reside en su preocupación por el difícil trabajo de recibir y transmitir, de darle una expresión, a las huellas dejadas por los ahora ausentes. De hecho, durante los últimos veinte años de su trabajo académico, Simon nos empujó a considerar las apuestas pedagógicas lo que implica forjar una relación viva y ética con los restos de los males sociales del pasado y aquellos que aún se encuentran sin resolver. Profundamente consciente de que las prácticas de la memoria corren el riesgo de caer en aplazamientos o promesas fáciles, Simon enfatizó la importancia del trabajo de “aprender a recordar”, que consiste en recibir y traducir éticamente los restos de un pasado difícil de forma que nos permita pensar minuciosamente nuestra época. Sin duda, como expongo más adelante, Simon estaba profundamente interesado en promover un pensamiento sobre los restos como una manera de pensar el momento contemporáneo y comprometerse con él. Este artículo proporciona una síntesis de cierto aspecto del pensamiento más reciente de Simon, en particular retoma su interés sobre i) la importancia de privilegiar la *alteridad* del pasado a la hora de pensar lo contemporáneo; ii) algunas de las trampas a las que se enfrenta nuestro intento de recibir y transmitir en nuestro tiempo los restos de un pasado difícil; iii) la obtención de un sentido de la estética y la curaduría que pueda intervenir críticamente y fomentar la aparición de restos para nuestro trabajo de aprendizaje del recuerdo; y iv) la importancia del “estudio colectivo” para recibir y ocuparse de los restos de un pasado inquietante con el fin de lidiar de forma colaborativa con los desafíos de dar testimonio éticamente del trauma histórico.

PALABRAS CLAVE:

Roger Simon | Aprender a recordar | Restos | Memoria | Ética

ABSTRACT

The recent passing of the Canadian based educational thinker, Roger Simon, leaves us with a repertoire of works that we can read and re-read to help us think about, among other things, the intersections of ethics, memory, and cultural-aesthetic practices in education. But, his passing also leaves us, of course, with a silence, his silence, which cannot respond back to our readings or tell us more. We are left with something perhaps akin to what Simon terms the “terrible gift.” Often employed by Simon throughout his later works, the “terrible gift” attests to a difficult moment when one comes face to face with the task of inheriting the remnants left by absent others. A task that is both painful to acknowledge, given the loss, and hopeful, given the world-forming capacity unleashed by our finding significance in the traces of what has passed. While there are many aspects of Simon’s thought that can be privileged, one of the most compelling points of entry for beginning to consider his legacy in the field of education, and beyond, lies with his concern for the difficult work of receiving and transmitting, of giving countenance to, the traces of those now absent. Indeed, in the last twenty years of his scholarly work,

Simon pressed us to consider the pedagogical stakes in forging an ethical living relation with the remnants of past and presently unsettled –ongoing – social wrongs. Keenly aware of how memorial practices risk falling into facile assurances and deferrals, Simon emphasized the important work of “remembrance-learning,” where the task is to learn how to ethically receive and translate the remnants of a difficult past in our present, so that we might be able to more thoroughly think our time. Indeed, as I discuss below, Simon was profoundly concerned with fostering a thinking of the remnants as a way of thinking and engaging our contemporary moment. This article provides an overview of a certain tendency in Simon’s later thinking, in particular taking up his concerns around i) the significance of privileging the *alterity* of the past for thinking the contemporary; ii) some of the pitfalls facing our attempt to receive and transmit the remnants of a difficult past in our time; iii) drawing out a sense of aesthetics and curation that can critically intervene and foster the appearance of remnants for our remembrance-learning work; and iv) the significance of “collective study” for receiving and attending to the remnants of an unsettling past, for collaboratively grappling with the challenges of ethical witnessing of historical trauma.

PALABRAS CLAVE:

Roger Simon | Remembrance learning | Remnants | Memory | Ethics

I. PENSAR LOS RESTOS, PENSAR LA CONTEMPORANEIDAD

Una preocupación constante ocupó la última fase del pensamiento de Simon, un interés que se vio claramente en su libro *Teaching Against the Grain (Enseñar a contrapelo)*, de 1992, aunque su origen es anterior. Simon se concentró crecientemente en delinear una capacidad de respuesta pedagógica a los sufrimientos del pasado, a una herencia de injusticias, vidas descartables e historias de desolación que siguen lastimando y afectando nuestro presente. En contraste con la forma más común de entender el pasado, es decir a través simplemente de las necesidades sociales, emocionales y políticas del presente, Simon buscó enfatizar las posibilidades éticas que surgen cuando el pasado se vuelve nuestro consejero. En su pensamiento, hay una cierta prioridad y alteridad que el pasado debe retener por sobre el presente. En su libro *Touch of the Pasta (El toque del pasado)*, de 2005, Simon cita a Alain Finkielkraut para recordarnos que, “la memoria no consiste en subordinar el pasado a las necesidades del presente. Quien busca reunir los materiales del recuerdo se pone al servicio de los muertos, y no al revés” (p. 52). Es importante enfatizar que Simon insistió en que el hecho de ocuparse del pasado no es una forma de escapar de nuestro tiempo. La suya fue una compleja apreciación de nuestra necesidad de pensar a través de nuestro momento contemporáneo; según su punto de vista, trabajar con el pasado equivalía a preservar el aprendizaje crítico y la esperanza en el presente.

Giorgio Agamben (2009) nos dice que un pensador de lo contemporáneo es alguien que percibe en la oscuridad de nuestro tiempo una luz que intenta pero no logra alcanzarnos. Un pensador de lo contemporáneo puede reconocer lo que se nos escapará pero, de todas formas, es capaz de señalarnos un rastro de luminosidad que a pesar de venir de otra parte, persiste, vagamente, en medio de las oscuras condiciones del presente. Ser contemporáneo es aferrarse incondicionalmente a un destello inoportuno, muchas veces inesperado, que puede rehacer el mundo y permitirnos actuar en nuestro tiempo. Para Simon, el pasado nos ofrece esa posibilidad amenazadora y débil. Más precisamente, como un pensador de lo contemporáneo, Simon nos lleva al pasado para acercarnos a la esperanza y la posibilidad de aprender de un encuentro inesperado (radicalmente inesperado). Simon entendió que a través de nuestra convocatoria y reunión para ocuparnos del pasado –como algo nuevo— podemos aprender a mirar para luego actuar en nuestro presente: apoyándonos en el pasado para hacer frente, desplazar e interrumpir lo que se espera en el aquí y ahora. A lo largo de su pensamiento de los últimos años, enfatiza sistemáticamente que el pasado “enseña” solamente cuando “viene a mí, viene al presente, desde afuera”, como algo distinto, “pues sólo aquello ‘que no soy’ (lo que no pienso, lo que no soy todavía capaz de pronunciar) tiene la capacidad de enseñarme” (2005, p. 112).

En este período de su trabajo encontramos un método de estudio, un enfoque, digamos, para los restos. Su punto de vista nos incita a estar cerca y extender el cuidado y la atención a los detalles del sufrimiento no redimido, a los fragmentos materiales del pasado que permanecen en el borde de la legibilidad, dispersos,

enigmáticos, solitarios y que por esa razón constituyen una entrada (inesperada) para nuestro presente. Gran apreciador del pensamiento de Walter Benjamin, Simon supo invocar las palabras y los modos del filósofo alemán para ayudarnos a acercarnos a los restos. A través de su trabajo, nos pide que consideremos la reflexión de Benjamin que dice “vivir significa dejar rastros” (1986, p.155). Siempre, y de forma única, vamos dejando los restos de nuestra vida cotidiana para los tiempos por venir. Es más, los restos mismos, poseen la oportunidad de una vida posterior, contienen la capacidad inherente de permitir otros sentidos posibles con el paso del tiempo y bajo condiciones culturales cambiantes. Aunque Simon reconoce que los restos poseen una cierta durabilidad, él también comparte una sensibilidad melancólica con Benjamin respecto a la forma en que los restos —las imágenes, historias y materiales dispersos de otros tiempos— son siempre parciales, frágiles y pueden perderse en medio del llamado curso de la historia. Y como Benjamin, Simon también se preocupa por los terrenos amenazantes e inhóspitos sobre los que los restos son recibidos en nuestro tiempo.

II. EL ESPECTÁCULO, LA IDENTIDAD, EL DOMINIO: LOS RIESGOS DE RECIBIR LOS RESTOS EN NUESTRO PRESENTE

Basándose en la frase de Benjamin, frecuentemente citada, “cada imagen del pasado que el presente no reconoce como una de sus preocupaciones, corre el riesgo de perderse de manera irreparable” (1968, p.255), Simon se hace cargo de ese punto difícil y complejo. Nos empuja a admitir que reconocer el pasado como una preocupación propia está lejos de ser algo simple, es un proceso cargado de problemas, nunca completamente seguro. Cualquier pedido o urgencia para que el presente reconozca lo que queda del pasado debe necesariamente tener en cuenta que las prácticas de la memoria corren el riesgo de caer en promesas fáciles, asimilaciones, defensas e idealizaciones. Con esto en mente, permítaseme señalar las tres preocupaciones críticas que Simon entendió como impedimentos para nuestras prácticas éticas de “aprendizaje del recuerdo”.

En un nivel, existe el riesgo de caer en lo que Simon denomina espectáculo: la condición contemporánea que estructura nuestra observación del pasado; nuestra manera de recibir y transmitir, comprender y reconfigurar los restos de la historia¹. Para Simon, el espectáculo transforma el pasado en rápidos encapsulamientos y unidades de información que pueden circular fluidamente por los canales de los medios masivos. Simon señala los límites de esa forma de atención, y nos incita a reconocer que esa tendencia actual disminuye, antes que cultivar, un cuidado por las diferencias y los nudos incrustados en el pasado que no encajan con la forma presente de mediación. Al circular a través de la corriente principal de información, las imágenes e historias de otra época tienen la duración del momento y corren el riesgo no solo de que su forma se comprima sino también de quedarse sin tiempo, de ser despojados del tiempo que necesitan para establecer un punto de contacto que les permita hacer su reivindicación transaccional en el presente.

En otro nivel, a pesar de apreciar la intensidad afectiva y la conexión al pasado que las afiliaciones y las identificaciones comunes permiten, Simon nos pide que pongamos en práctica una vigilancia crítica cuando nuestra identidad se transforma en la base para evocar el pasado. Especialmente cuando tratamos con recuerdos comunes de sufrimiento, corremos el riesgo de caer en un cierto conservadurismo compulsivo, un cierto auto encierro mimético y una política del recuerdo competitiva². De esta forma, las prácticas conmemorativas movilizadas principalmente por la identidad y la semejanza tienden a apoyarse en el pasado solo para hacerlo confirmar lo que ya sabemos sin que problematice nuestra identidad. Aunque las conexiones con el pasado hechas en base a la identificación “parecen un elemento inevitable de sociabilidad, algo que no se puede —ni querríamos— eliminar por completo” (Simon 2001, p.12), los efectos excluyentes de la forma en que la identidad y la afiliación propias motivan nuestra conexión con el pasado necesita nuestra atención constante. Para evitar que clausuremos un aprendizaje y una esperanza críticos que puede venir de lo que nos desafía y excede nuestros términos.

1.- Ver: Simon, Di Paolantonio, Clamen, 2002; Di Paolantonio, 2010.

2.- Ver: Simon 2001, pp. 11-12; Simon, de próxima aparición.

Aun en otro nivel, Simon se ocupa de la actual propensión a la transmisión factual que impulsa muchos proyectos conmemorativos: la creencia común de que necesitamos conocer la mayor cantidad de información posible para evitar la repetición de las peores atrocidades. En todos los proyectos conmemorativos da la impresión de que los imperativos “¡No olvidemos nunca!” y “¡Nunca más!” enmarcan siempre la forma en que valoramos y desplegamos el aprendizaje y el recuerdo de un pasado terrible. En un gesto que recuerda la crítica hecha por Ernst van Alphen a la educación convencional sobre el Holocausto (2005), Simon señala que los proyectos conmemorativos que tienen una confianza demasiado grande en una forma de representación coherente y realista, y pedagógicamente redentora, corren el riesgo de dominar y, finalmente entorpecer, el encuentro con el pasado irresuelto. El intento de hacernos recordar la mayor cantidad de hechos posible para vacunarnos contra la repetición de los males del pasado revela, en realidad, una cierta instrumentalización de la memoria. Más específicamente, la lógica operativa que impulsa este tipo de pedagogía conmemorativa supone, como nota van Alphen “el colapso de dos formas de control: conocer y dominar. Si el pasado se conoce, el futuro puede ser dominado, mantenido bajo control” (Alphen 2005, p. 186). Bajo prácticas pedagógicas tales, la fuerza del pasado es desbaratada; el excedente problemático e impredecible de la historia (precisamente su *alteridad*) queda excluida por la exigencia de los fines educativos. En otras palabras, un enfoque tan calculado de la memoria despoja al pasado de sus llamados disruptivos, es decir, de ese sentido de lo incalculable y lo incongruente que hace posible que el pasado nos enfrente (y nos obligue) como algo diferente al presente, como algo distinto al tema de una clase que esperamos y comprendemos de antemano.

El problema es: ¿Cómo recibir el “terrible don” del pasado? O, más precisamente, el problema es cómo reconocer un pasado difícil como “una de nuestras preocupaciones,” sin canibalizar y comprimir su *alteridad* dentro de los términos del espectáculo, la identidad o el control. ¿Cómo podemos fomentar una respuesta particular a los restos de modo que el pasado retenga para nosotros algo que no se agote en la mera información ni se transforme en más de lo mismo? ¿Cómo podemos trabajar con el pasado de forma que pueda *enseñarnos*, *enfrentarnos* y *desafiarnos* como algo realmente distinto al presente que de todas formas nos interpela profundamente en el presente? ¿Cómo podemos fomentar y apoyar el toque del pasado más allá de cualquier forma de sujeción y control?

Simon hizo el intento de responder a estas preguntas en términos estéticos y pedagógicos. En efecto, la novedad de su enfoque reside en su insistencia por conceptualizar el recuerdo como algo inherentemente pedagógico. Así, nos pide que tengamos en cuenta las posibilidades estético pedagógicas que se presentan gracias al ordenamiento cuidadoso de artefactos dentro de los espacios de aprendizaje, las prácticas textuales y el trabajo curatorial que reciban lo inesperado y activen el *toque del pasado*. Y nos recuerda que al trabajar con imágenes e historias difíciles del pasado, debemos revisar lo que estamos aprendiendo; no sólo sobre lo que afligió a otros en el pasado, sino también sobre lo que se está aprendiendo de los problemas y las molestias inherentes a la comprensión de eventos aún no resueltos en el presente.

Antes de abordar de forma más íntima su énfasis en el “estudio colectivo” como una forma colectiva de comprometerse con los restos del trauma histórico, me gustaría detallar la importancia que Simon le da al registro estético. En la sección que sigue, en particular, analizo la forma en que Simon concibe la obra de arte y su *mise-en-scène* como una forma de abordar críticamente y superar las limitaciones pedagógicas que suelen encontrarse en sitios conmemorativos convencionales.

III. INTERVENCIONISMO ESTÉTICO. APRENDIZAJE DEL RECUERDO

Interesado en “entender los términos y las condiciones según los cuales las imágenes [estéticas] hacen posible las prácticas de la mirada que intervienen en las capacidades de percibir, juzgar, sentir y nombrar el pasado” (2005, p.33), Simon advierte sobre el potencial de las imágenes artísticas y su ordenamiento curatorial para suscitar o provocar un compromiso y una atención afectivos. Esa atención, explica, logra desafiar la

instrumentalización que suele encontrarse en las prácticas conmemorativas. Simon reconoce que los proyectos conmemorativos convencionales tienden a basarse en prácticas de la conmemoración que privilegian la literalidad y un sentido de la representación auténtica (Young 1993), y busca apreciar la forma en que las obras de arte conmemorativas y su exhibición trascienden el mero reconocimiento o la simple representación de la veracidad de un evento pasado. Están en juego aquí al menos dos formas de comprometerse y abrir los límites de pedagogías conmemorativas convencionales a través del *afecto disruptivo* y la *auto reflexión compleja* que la obra de arte permite en potencia. Mencionemos brevemente algunos de los límites que suelen estar presentes en sitios y pedagogías conmemorativas para luego analizar —de forma especulativa— las dos formas en las que Simon comprendió el potencial inherente de las imágenes estéticas para fomentar la aparición de los restos de un modo que puedan impulsar el “aprendizaje del recuerdo” en nuestro tiempo.

La demarcación de espacios para recordar y conmemorar atrocidades pasadas suele contener los fragmentos dispersos de un pasado traumático y su repetición disruptiva a través de un entorno de aprendizaje construido conscientemente y cargado de hechos. Tales entornos, que generalmente emplean una forma realista de representación, intentan fomentar la transmisión de una narrativa probatoria que pueda comunicar los horrores del pasado con transparencia, muchas veces de forma redentora y tranquilizadora. En efecto, existe una cierta moral y una garantía histórica que acompañan este tipo de memoriales. Como señala Kyo Maclear, “confirmar la verdad o la precisión [probatoria] de una imagen o testimonio nos permite proclamar una relación segura con la historia que se investiga. Si la ventana es transparente, el observador tiene una perspectiva social y moralmente confiable... [para] conferirle coherencia a los acontecimientos a pesar de su carácter fragmentario y horrible” (1999, pp. 80-81).

Para corregir esta práctica conmemorativa potencialmente entorpecedora Simon invoca la necesidad de una “memoria viva”: el intento de realizar un memorial interpretativo que pueda abrir el presente a las fuerzas y los llamados (el toque) del pasado. Esto implica establecer una conexión con los restos que no esté “en relación con el control, sino a través del trabajo con los materiales del recuerdo de forma que produzcan algo nuevo” (Simon, 2005, p.33). Al abordar nuestro trabajo con los restos como algo diferente a una repartición fácil de hechos transparentes y coherentemente ordenados, utilizados para contener el pasado traumático, Simon enfatiza la importancia de fomentar un compromiso afectivo así como una preocupación interpretativa con el pasado que estén más allá de las expectativas cognitivas. De esta forma, es la posibilidad de ser tocado, incluido, afectado por la *fuerza de pasado* como algo más allá del control o la anticipación lo que nos otorga el potencial de ser interpelados y cuestionados por lo que “todavía no se ha dicho o sigue estando socialmente y físicamente reprimido” (Simon, 2005, p.35). En otras palabras, nuestras prácticas de la memoria deben apreciar la mismísima *alteridad* (la fuerza disruptiva de la otredad) que las numerosas dispersiones de los fragmentos del pasado pueden traernos, pues allí reside la esperanza de abrirnos a lo nuevo y a lo que se encuentra fuera de nuestras delimitaciones aseguradoras del presente.

Tenemos entonces, una práctica del recuerdo que alberga la esperanza de entablar y mantener una relación con lo que nos cuestiona y a la vez nos reorienta hacia una nueva apreciación de quienes podemos ser. En este sentido, Simon habla de una “práctica conmemorativa insurgente” (2005). Esta es una forma de ocuparse del pasado que preserva una relación no sincrónica entre el pasado y el presente (donde las diferencias entre pasado y presente se mantienen desde lo ético y no son predecibles) mientras se promueven “*puntos de conexión* entre la gente en relación con un pasado y su toque reconocible” (Simon, 2005, p.89).

El registro estético se encuentra posicionado de forma única para fomentar un compromiso conmemorativo insurgente. Simon analiza (2005, pp.33-34) cómo la “potencia asociativa” inherente a la obra de arte puede proveer un recurso muy rico para confeccionar una práctica de aprendizaje del recuerdo insurgente que pueda alejarnos del espectáculo o de cualquier identidad y control seguros, para que enfrentemos nuestra propia implicación en la forma de cargar con las esquirlas de un pasado difícil. De manera particular, los matices,

las complejidades y las contradicciones, que con frecuencia subvierten y desplazan cualquier sentido literal y figurativo dentro de una obra de arte, nos ayudan a comprometernos con las elisiones y grietas evocados por el pasado traumático en lugar de taponarlas. La potencia de las asociaciones puestas en movimiento a través de la negación de la obra de arte a significar una sola cosa —la negación de la obra de arte a clausurar o completar la ambigüedad— nos permite traer a primer plano y externalizar las ambivalencias y las resonancias afectivas de los recuerdos que no se acomodan fácilmente a un relato lineal o a un sentido celebratorio de quiénes somos.

Es más, la complejidad interpretativa que el arte desencadena nos puede enseñar, como escribe Maclear a “enfrentarnos con eventos que rasgan la tela de nuestra forma cotidiana de consciencia, que nos colocan en un sentido de la percepción menos literal y más incierto” (1999, p. 187). Esta complejidad resulta particularmente importante a la hora de fomentar una “memoria con sentido” que pueda transmitir la pérdida y el trauma más allá de las estructuras de una narrativa probatoria que relate la historia anestesiada de otra catástrofe histórica más. La “potencia asociativa” trabaja entonces para desarmar la tendencia epistemológica de investigar el pasado en busca de eventos que se ubiquen cómodamente dentro de las formas familiares de la recepción histórica. En medio de las elisiones, los grietas y la riqueza connotativa que la obra de arte promueve encontramos un punto de entrada, un momento en el que debemos hacer una pausa y pensar distinto, para soportar y elaborar las perturbaciones rebeldes y sensuales, y las contradicciones que surgen cuando nos enfrentamos a los restos de un pasado difícil que sigue teniendo un efecto en nuestro presente.

En este sentido, las obras de arte investidas de una fuerza conmemorativa insurgente no sólo exponen la instancia *aporética* del momento en que la transparencia y la coherencia de la narrativa histórica flaquean, sino que también nos empujan a cuestionar nuestros propios deseos de evidencia, cronología, conclusión, redención, identificación y control. La importancia de la obra de arte para las prácticas de aprendizaje del recuerdo reside, entonces, en la fuerza que desencadena antes que en la forma que propone. Pero no se trata de priorizar las cualidades intrínsecamente formales de la obra de arte por sobre el contexto histórico; lo que importa, más bien, es la fuerza interpretativa que la obra de arte evoca y libera. Una fuerza que puede romper potencialmente cualquier relación fija entre figura y concepto, o entre representación e identidad, interponiendo una grieta, una pausa, un intervalo en el sentido, desde el que podamos interrogar las formas de ver y de recordar que habitualmente orientan nuestras relaciones sociales. Como señala Simon, dada la “potencia asociativa” desencadenada por la obra de arte “existe una cualidad que nos alienta a aferrarnos a los recuerdos y a los fragmentos de conocimiento cuyo carácter politemático puede provocar un giro interrogativo en la dinámica de la memoria” (2005, pp. 34-35).

Tan importante como la “potencia asociativa” desencadenada por la obra de arte es la “el interés visual extendido” que ayuda a sostener. Simon escribe que “las imágenes con una fuerza conmemorativa insurgente producen un derrame de las preocupaciones visuales no resueltas obtenidas por discontinuidades estructuradas en una composición gráfica (2005, p.35). Las mimas elisiones, grietas y discontinuidades que impiden que la obra de arte se instale en un significado único proporcionan un “golpe de incongruencia” que suscita una preocupación visual extendida por lo que está potencialmente presente, pero no se muestra por completo, es decir los restos. En otras palabras, la obra de arte demanda un tiempo y una atención particulares, pues el arte no nos dice directamente qué es o qué quiere. En consecuencia, dado que el arte no se revela ni se nos entrega de forma definitiva o completa, posee el potencial de fragmentarse y retirarse de la forma instrumental con la que normalmente percibimos el mundo; puede suspender la manera práctica y resuelta con la que repartimos nuestro tiempo entre las cosas que vemos. Maclear expresa concisamente la temporalidad que genera el trabajo de mirar arte cuando escribe, “el arte... tiene el potencial de introducir un ritmo nuevo para los ojos acostumbrados a escanear diarios y pantallas de televisión. En el medio de la embestida de los medios y el comercio, el arte nos pide que bajemos la velocidad, que nos desacoplemos de los chaperones de la historia apresurados” (1999, p.75).

“Mirar” arte equivale a comenzar a tomarnos “nuestro tiempo”. La observación del arte nos prepara para que le demos tiempo a lo que no puede comprenderse por completo, a lo que no puede ser completamente

revelado, a lo que huye y se encuentra en peligro de desaparecer entre las estructuras de nuestro tiempo. Nuestra capacidad de otorgarle tiempo al arte, de bajar la velocidad y mirar más allá de cualquier fin práctico, promueve un sentido no instrumental de la temporalidad que tal vez tenga el poder de abrirnos los ojos. En otras palabras, nuestros ojos se abren potencialmente al mundo por la preocupación visual extendida y el cuidado que aprendemos a darle a lo precario, a lo que se está retirando de nosotros y no es completamente representable o no se aviene con nuestros términos presentes de visualización a través del espectáculo.

La preocupación visual extendida evocada por la obra de arte es particularmente importante a la hora de fomentar prácticas conmemorativas atentas que se preocupen por lo que hoy se ha quedado sin tiempo, o, más precisamente, por un pasado que amenaza con desaparecer entre las exigencias del momento. Dada la forma en que la conmemoración convencional suele comprimir y despojar al pasado de su *alteridad* particular, a través de nuestros deseos presentes de afirmación personal o colectiva, la preocupación visual extendida por lo que no es completamente comprensible y representable promueve una atención particular que “se abre a un pasado que excede la idea que tengo de él en el presente (en mí mismo)” (Simon, 2005, p.112). Un modo tal de atención le otorga tiempo y consideración a un pasado que puede no amoldarse a lo que pensamos que somos, o no replicar triunfalmente los restos que interrumpen las narrativas redentoras y celebratorias que suelen estar en juego en sitios y prácticas conmemorativos. La conmemoración es, entonces, repensada a través de los términos de una modalidad ética, como una estructura particular de atención que “interrumpe lo dado del presente, abriendo la posibilidad de aprender no sólo sobre el pasado sino también de él” (Simon, 2005, p. 112). Lo que está en juego, entonces, es un ensamblaje responsable, a través del cual, al aprender a “tomarnos nuestro tiempo” gracias a la obra de arte, al otorgarle cuidado y atención a lo que excede nuestras estructuras actuales de recepción histórica, podemos darle lugar a la posibilidad de una forma insurgente de recuerdo que irrumpe en el presente con algo que nos preocupa y desestabiliza nuestra seguridad. Una práctica del recuerdo tal, entonces, alberga la posibilidad de comprometernos con la fuerza disyuntiva de los restos como un *recurso constructivo* que nos permita plantearnos nuevas preguntas respecto a nuestro tiempo y nuestra identidad colectiva (ver: Simon, de próxima publicación).

A través de estas ideas –que son a su manera una compleja extensión de la ética de Lévinas-, Simon le otorga a la imagen estética el potencial de enfrentarnos; el potencial de poner en movimiento una forma de sentido única que es intrínsecamente ética. Para Simon, la imagen estética nunca está meramente presente, lo que hace, más bien, es estar siempre auto presentándose, apareciendo ante nosotros, interpelando y convocando a sus espectadores. Una imagen es visual de forma muy específica; se diferencia profundamente de la mera visualidad que emiten los objetos. A diferencia de los objetos, una imagen estética nunca está meramente presente sino que siempre se muestra intrínsecamente unida a su condición de estar siendo observada.

Para Simon, lo que hace que la aparición de los restos sea algo que trasciende la mera ilustración de un evento social, lo que le da fuerza y vitalidad más allá de la didáctica probatoria, tiene que ver con lo estético, con la materia en la que los objetos estéticos pueden aparecer y enfrentarnos como imágenes con una estética particular. Basándose en la revisión actual del lugar de la belleza en el mundo del arte, Simon nos pide que consideremos que sin un sentido de lo bello las obras de arte conmemorativas no son más que un comentario interesante sobre las prácticas culturales de la memoria que sólo duran un momento (2010). Su capacidad de enfrentarnos se reduce severamente. Sin embargo, al acceder a lo bello, se logra una “preocupación visual extendida” que difiere del momento pasajero de la información y los hechos. Pues lo bello provoca un deseo de permanecer por un tiempo con una imagen, de hacerla parte de la propia vida, al sentir que nos ofrece algo que no podemos rechazar y, así, nos obliga a experimentar su testimonio (Simon, 2010). Ciertamente, la fuerza de lo bello y la potencia asociativa que desencadena depende crucialmente de la pedagogía de la curaduría, de la creación de una *mise-en-scene* en la que un objeto descartado o abandonado puede aparecer con precisión como una imagen estética que suministre un “punto de conexión” percible.

Trabajando en base a las ideas de Boris Groys (2009), Simon reconoce que la curaduría tiene la capacidad de remediar la falta de poder de un objeto, de rescatar la incapacidad del objeto para mostrarse a sí mismo, por sí mismo, al transformarlo en una imagen que podemos percibir y dotar de sentido (Simon, 2010). En otras palabras, gracias a la *mise-en-scène* curatorial, un resto se puede transformar en una imagen que nos haga sentir y cuestionarnos, y que no sea solamente un objeto que simplemente observamos, verificamos y catalogamos. Basándonos en las ideas de Andreas Huyssen (1995), podemos decir que los restos dispersos del pasado son, entonces, traídos al presente a través de la mirada y el sentido que los toca, y el secreto que pueden contener nunca se encuentra exclusivamente del lado del objeto en algún estado de pureza, sino que siempre está intensamente localizado del lado del espectador: un espectador que, por supuesto, puede ser potencialmente enfrentado por una imagen a través de los accesos pedagógicos que ofrece la curaduría: (ver: Simon, de próxima aparición; 2011; 2011 a).

Para Simon, la esperanza pedagógica que surge de curar un pasado difícil reside en la posibilidad de forjar una relación vital compleja —una constelación en lugar de consternación— con los restos de un pasado sin explicación que está decayendo y desapareciendo, y se revela en los rastros y ruinas que deja tras de sí. En lugar de presentar el pasado de forma mimética o de excavar y exhibir directamente objetos del horror en crudo (sin un ordenamiento), el arte de curar, el arte de forjar una constelación conlleva el trabajo de re-componer el pasado para transformarlo en una relación interpretativa viva con el presente que nos permita sentir el pasado y su importancia. Así, es a través del arte del ordenamiento (y no a través de una presentación de hechos transparente o el señalamiento negativo de objetos horribles) que una imagen del pasado puede enfrentarnos y aparecer de forma significativa iluminando un punto de conexión entre el pasado y el presente. Este sentido de la curaduría —en clave Benjaminiana— aspira a preparar y ordenar para reenmarcar y expandir lo que puede percibirse en el presente, evocando un “flash” o una “imagen” que genera una relación nueva y diferente con el pasado y el futuro, imaginables y pensables.

IV. ESTUDIO COLECTIVO

Al mirar en retrospectiva, vemos que la profunda mirada de Simon sobre el pensamiento de las condiciones estéticas y las prácticas curatoriales que podrían promover y facilitar no sólo la aparición de los restos, sino también nuestra relación con ellos, se encontraba unida a su pedagogía y a su preocupación con el “estudio colectivo”. En esta sección voy a ocuparme de la visión de Simon del “estudio colectivo” como una forma de lidiar con las complejidades éticas implícitas en la recepción y la transmisión de los restos en nuestro tiempo.

A fines de los noventa, trabajé con Simon en su premiado proyecto “Vilna”, auspiciado por el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá. Este proyecto de investigación reunió a un número de estudiantes de doctorado e investigadores de la Universidad de Toronto en un destacable espacio para aprender y curar el pasado (Ver: Simon, Di-Paolantonio, Clamen, 2002). Durante años, trabajamos juntos bajo la dirección de Simon para construir un espacio dedicado a recibir y elaborar los restos de un pasado inquietante, un espacio en el que lidiamos cuidadosamente con los desafíos de atestiguar éticamente sobre el trauma histórico. Específicamente, negociamos con las dificultades de lo que aprendimos sobre las vidas y experiencias de los habitantes judíos durante la ocupación alemana de esa ciudad entre 1941 y 1943, periodo en el que la población judía fue encerrada en guetos y sistemáticamente asesinada.

Nuestro trabajo comenzó con el montaje de un archivo temporario, compuesto de diarios, memorias, ficciones, poemas, obras de teatro, fotografías, videos, pinturas, dibujos y canciones: restos variopintos de aquel tiempo y lugar. Cada uno de nosotros se ocupó del archivo agregando nuevos materiales que encontraba, pero también trabajando regularmente sobre él y luchando para acceder a las posibilidades interpretativas y asociaciones coaguladas entre los detalles de ese pasado. En otras palabras, nuestra forma de ocuparnos del archivo no consistía únicamente en agregar materiales sino también en reunir y activar, en una suerte de práctica curatorial,

una memoria viva en relación a ese material. Nuestro aprendizaje de cómo cuidar el archivo, como lo explicó Simon, nos hizo “vagar por las ruinas semióticas”, es decir escuchar, leer, mirar, lo que se ubica antes que nosotros, abrimos a la sorpresa, al asombro, a la inquietud y a las pruebas que la yuxtaposición de detalles puede generarle no sólo a los usos históricos conocidos sino también a nuestros propios apegos transferenciales (Simon, 2005, pp.114)

El grupo de estudio, como llegamos a llamarlo, se reunía cada dos semanas. En cada uno de los encuentros, cada uno de nosotros presentaba ante el resto del grupo, un aspecto de nuestros trabajos de “aprendizaje del recuerdo”. Dado que lo que nos mostrábamos unos a otros estaba hecho de varias citas y fragmentos de materiales testimoniales, denominamos “yuxtaposiciones” a nuestras presentaciones. Las yuxtaposiciones antes que ser una simple narración de los hechos transmitían los signos del propio estudio. Las elecciones concretas de las citas testimoniales y la forma en que estas se relacionaban entre sí, tenían la marca de cómo uno aprendía: presentaba una constelación de preguntas, miedos y apuestas afectivas en relación al material encontrado. Como escribimos en un artículo que detalló el método utilizado en esta forma de estudio: la yuxtaposición “intentaba exponer la propia exposición al abordaje del legado, a mi propio intento de ser responsable a ese abordaje. Esta cita de los detalles en la forma de una [yuxtaposición] es una práctica que intenta darle expresión a lo que sorprende, lo que excede mi horizonte de expectativas, lo que es contradictorio y heterogéneo” (Simon, Di-Paolantonio, Clamen, 2002:n.pag).

Recuerdo que uno de nuestros colegas en el grupo de estudio presentó una yuxtaposición compuesta de múltiples imágenes y textos que documentaban la decisión tomada por los Nazis de hacer que una brigada de trabajadores judíos esclavos desenterrara y cremaran los cuerpos de unos 60.000 judíos asesinados durante la invasión alemana en Vilna. La yuxtaposición incluía fotografías de los trabajadores desenterrando los cuerpos, dibujos de la escena de cremación hechos por un sobreviviente de la brigada y testimonios dados en Nuremberg. Con la yuxtaposición, nuestra colega señaló: “lo que estoy tratando de pensar al yuxtaponer textos e imágenes de esta forma es cómo encontrar formas de activar imágenes testimoniales que trasciendan la mera información o el *voyeurismo descomprometido*”.

Esta era una preocupación sintomática que solía surgir en nuestra discusión en torno a las particularidades de cada una de las yuxtaposiciones presentadas. Lo que nos preocupaba era la pregunta sobre cómo rediseñar y ordenar; cómo curar los restos del gueto de Vilna para que esa nueva constelación pudiera volver a enmarcar y expandir lo que de ese pasado puede ser experimentado en nuestro presente. Para que los restos específicos de ese pasado puedan convocarnos y tocarnos, en lugar de volverse un espectáculo o una fusión fácil con nuestros problemas y nuestros traumas.

Otro punto importante que acompañó a estas preocupaciones fue la importancia que Simon le otorgó a nuestro estudio colectivo. En contraste con la creencia de que mi recuerdo y estudio comienza y termina con mi propia interpretación solitaria de textos de archivo, el estudio colaborativo en el que nos embarcamos dependía de que el propio aprendizaje sobre los restos del pasado fuera estimulado y abordado por la dinámica del “estar junto a otros”, en un espacio común de aprendizaje y cuidado. Esta forma de estudio colaborativa, entonces, no buscaba informarles a los otros sobre los hechos históricos, ni confesar detalles autobiográficos sobre las propias lecturas, sino que se transformó en la mismísima expresión del leerle al otro, que se volvía audible y visible en ese espacio intermedio.

Al aceptar la pregunta de Deborah Britzman, ¿qué quiere decir aprender *de* (en oposición a aprender sobre) un pasado difícil? (1998), Simon hizo que nos miráramos unos a otros, que volviéramos a nosotros mismos, al gueto de Vilna, al archivo, para luego volver a mirarnos los unos a los otros una vez más.

Con todos estos movimientos nos hizo ver que el pasado no se ubica de forma simple en la memoria;

sólo se transforma en recuerdo cuando es enunciado colectivamente entre unos y otros. Según su enfoque, para que los restos puedan sobrevivir deben seguir interpelándonos y provocándonos de forma que les otorguemos articulación a través de nuestro tiempo y nuestras afiliaciones. Nuestro verdadero trabajo comenzó cuando comprendimos y adoptamos el siguiente punto de Simon: legar historias e imágenes del pasado requiere algo más que expresar el contenido y la información que contienen; es necesario que hablemos unos con otros sobre la difícil experiencia de recibir y ocuparnos del pasado en nuestro tiempo presente. Nunca se cansó de pedirnos que pensáramos colaborativamente sobre lo que podía significar sentir el toque disruptivo de los recuerdos que no son familiares (Simon, 2001, p.21).

Gracias a este enfoque, Simon nos dejó importantes preguntas: ¿Qué significa pensar en un espacio —un espacio en común— donde podamos prestarle atención a la forma en que estudiamos juntos? ¿Y si la memoria necesitara no sólo que aprendiéramos, sino también que enseñáramos nuestro aprendizaje? ¿Escuchamos y leemos de forma diferente si estamos obligados a llevar a cabo algo que trascienda la recepción personal, si estamos obligados a encontrar una forma de enseñar, de transmitirles a otros cómo y qué estudiamos? ¿Cómo podemos hacer que los restos se vuelvan activos en el aquí y el ahora sin que caigan en la lógica del espectáculo, la identidad y la dominación? Lo que está implicado en estas preguntas es profundo y abre el problema de una relación dialéctica entre el saber y la actividad social de mantener una consciencia histórica. En efecto, es posible que estas preguntas sean inabordables salvo con la forma de una conversación que emprenda la renovación en proceso de la consciencia histórica, una conversación mantenida por relaciones de aprendizaje y enseñanza, por el testimonio como una forma de estudio colectivo (Simon, Di-Paolantonio, Clamen, 2002).

Al revisar en retrospectiva la totalidad de su obra, me impacta la inmensa inteligencia y capacidad de Simon como un pedagogo de los restos. Nos hizo dar cuenta de que cultivar una atención particular hacia el pasado podría despertar las fuerzas interpretativas comprimidas que los restos mantienen en el presente. Nos enseñó a confiar en los pensamientos y sentimientos que podían encenderse al reunir y seleccionar cuidadosamente algunos detalles del pasado. En muchas ocasiones las yuxtaposiciones que nos ofrecíamos los unos a los otros permitían que los detalles del pasado se reavivaran como un fósforo encendido. Pero esa chispa, antes de perderse, no sólo encendía el pasado sino también a nosotros mismos en el acto presente de estudiar, aprender e intentar comprender y ocuparnos del flujo de asociaciones desencadenado por nuestro trabajo colectivo con el archivo; con el difícil trabajo de recibir lo que está ausente y lo que ahora nos pide que hablemos.

Simon se tomó muy en serio la manera en que nuestra mismísima posibilidad de pensar lo contemporáneo nos hace lidiar éticamente con lo ausente y requiere nuestro cuidado, tiempo y atención. Frecuentemente solía señalar que lo que preserva y cultiva nuestra esperanza en el presente, y lo que nos saca de nuestro auto encierro en lo Mismo es el hecho de que la vida y muerte de los demás realmente importa. Contra la afirmación hecha por Martin Heidegger en *Ser y tiempo*, de que sólo mi propia muerte puede preocuparme genuinamente, de que la muerte de los Otros no es algo que yo pueda experimentar de forma genuina (1962, p.282), el enfoque de Simon a la memoria nos recuerda que mi muerte no puede ser nunca mi propia ni mi principal preocupación. Su enseñanza y el énfasis puesto en extender nuestra atención a la precariedad de los restos están forjados en la sincera sabiduría de que una vida sólo puede tener un término *humano* a través del cuidado y la atención ofrecidos por otros. El trabajo de Simon sobre la estética, la curaduría y el estudio colectivo está motivado por una forma de pensar fuera de lo común que da cuenta del hecho de que los muertos no pueden enterrar a los muertos. Necesitan a los que están en el presente, a los que deben hacer el trabajo y ofrecer un sentido y un final humanos a lo que permanece como resto.

A diferencia de lo que sostiene Heidegger, no estamos simplemente “junto” a los moribundos o los muertos sino que también tenemos una responsabilidad respecto a ellos. Y ese es el “terrible don” que nos ha sido legado en el presente. Así, dado que su pensamiento sobre la atención está motivado por una preocupación social y pedagógica antes que por una ontológica, Simon nos ayuda a ver que nuestra responsabilidad por la

muerte del otro no sólo otorga sentido sino que también carga el presente de esperanza: una apertura hacia el tiempo del otro; a la existencia de aquello que está antes y después de mi tiempo. Profundamente influenciado por el pensamiento de Emmanuel Levinas, Simon nos pedía que consideráramos seriamente lo que está en juego a nivel pedagógico para nuestro trabajo con la memoria cuando en su ensayo “Significado y sentido”, Levinas escribe: “Ser para un tiempo quesaría sin mí, para un tiempo posterior a mi tiempo, para un porvenir más allá del famoso ‘ser-para-la-muerte’, ser-para-después-de-mi-muerte no es un pensamiento ordinario que extrapola mi propia duración; es el pasaje hacia el tiempo del Otro” (1996, p.50).

BIBLIOGRAFÍA

Agamben, Giorgio (2009). “What Is the Contemporary?” en: *What is an Apparatus? and Other Essays*, traducido por David Kishik y Stefan Pedatella, Stanford University Press. pp. 39-54.

Alphen, Ernst van (2005). *Art in Mind: How Contemporary Images Shape Thought*. Chicago: University of Chicago Press.

Benjamin, Walter (1986). “Paris, Capital of the Nineteenth Century” en *Reflections*, traducido por Edmund Jephcott, New York: Schocken Books. pp. 155-156.

Benjamin, Walter (1968). “Theses in the Philosophy of History,” en *Illuminations. Hannah Arendt* (Ed.), traducido por Harry Zohn. New York: Schocken Books. pp. 253-264.

Britzman, Deborah (1998). *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a psychoanalytic inquiry of learning*. New York: State University New York Press.

Di Paolantonio, Mario (2010). “Guarding and Transmitting the Vulnerability of the Historical Referent,” *The Philosophy of Education Yearbook 2009*. pp. 129-137.

Groys, Boris (2009). “The Politics of Installation,” *e-flux Journal #2*, (January).

Heidegger, Martin (1962). *Being and Time*. Traducido por John Macquarrie & Edward Robinson. Southampton: Basil Blackwell.

Huyssen, Andreas (1995). *Twilight Memories: Marking Time in a Culture of Amnesia*. London: Routledge.

Levinas, Emmanuel (1996). “Meaning and Sense,” en Emmanuel Lévinas: *Basic Philosophical Writings*. Adriaan Peperzak, Simon Critchley, y Robert Bernasconi (Editores.). Bloomington: Indiana University Press. pp.33-64.

Maclear, Kyo (1999). *Beclouded Visions: Hiroshima-Nagasaki and The Art of Witness*. Albany: State University of New York Press.

Simon, Roger, I. (Forthcoming). “The Dream Form of a New Poetics and Politics of Public History: A Museum Exhibition Yet To Come” en Erica Lehrer and Shelley Butler (Eds.) *Curatorial Dreams: Critics Imagine Exhibitions*.

Simon, Roger, I. (2011). “A Shock to Thought: Curatorial Judgment and the Public Exhibition of ‘Difficult Knowledge’” *Memory Studies* Vol. 4, Iss. 4, pp. 432-449.

Simon, Roger, I. (2011^a). “Afterward: The Turn to Pedagogy: A Needed Conversation on the Practice of Curating Difficult Knowledge” en Erica Lehrer and Cynthia Milton (Editores.) *Curating Difficult Knowledge*. New York:

Palgrave MacMillan, pp. 193-209.

Simon, Roger, I. (2010). "Artwork, Aesthetics and Public Memorialization" *Public: Art/Culture/ Ideas* Vol. 42 pp.132-135.

Simon, Roger, I. (2006). "The Terrible Gift: Museums and the Possibility of Hope Without Consolation," *Museum Management and Curatorship* Vol. 21, Iss. 3, pp.187-204.

Simon, Roger, I. (2005). *The Touch of the Past: Remembrance, Learning, And Ethics*. New York: Palgrave Macmillan.

Simon, Roger, I., Mario Di Paolantonio, y Mark Clamen (2002). "Remembrance as Praxis and the Ethics of the Interhuman," *Culture Machine* No. 4. (The Ethico-Political Issue): online journal n.pag.

Simon, Roger, I., Sharon Rosenberg, y Claudia Eppert, (Editores) 2001. *Between Hope and Despair: Pedagogy and the Remembrance of Historical Trauma*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Simon, Roger, I. (1992). *Teaching Against the Grain: Texts for a Pedagogy of Possibility*. Toronto: OISE Press.

Young, James, E. (1993). *The Texture of Memory: Holocaust Memorials and Meaning*. New Haven: Yale University Press.