

BENJAMIN, REMEMORACIÓN Y JUSTICIA

MARGARITA SGRÓ

MARGARITA SGRÓ: Doctora en Educación con orientación en Filosofía e historia. Coordinadora del Programa de Posgrado en educación. Docente del área Filosófico-pedagógica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, NEES.

Correo electrónico: msgro@fch.unicen.edu.ar

RESUMEN

Los conceptos de “justicia” y “rememoración” se entrelazan de una manera particular en las *Tesis sobre el concepto de historia* de Walter Benjamin, ese vínculo resulta en una perspectiva ética que, según Habermas, bajo el rótulo de “Universalismo ético” pretende, mediante la memoria y la experiencia compartida a través de narraciones, hacer justicia con el pasado, con las víctimas injustamente oprimidas. Para Benjamin la rememoración orienta el presente hacia el pasado y atribuye a las generaciones actuales “una débil fuerza mesiánica” con la que deben afrontar la exploración del pasado no sólo con la voluntad de conocerlo sino de hacer justicia con él.

Estas reflexiones muy vigentes en las sociedades occidentales han sido poco exploradas en la teoría de educación, sobre todo en la teoría crítica de educación. El presente trabajo pretende subsanar algo de esa omisión.

PALABRAS CLAVE:

Justicia | Memoria | Historia | Teoría de la educación

ABSTRACT

The concepts of “justice” and “remembrance” intertwine in a particular way in the *Thesis on the concept of history* by Walter Benjamin, that link results in an ethical perspective tagged as “Ethical universalism” that, according to Habermas, aims by means of memory and experience shared through narratives, to do justice with the past, with the unjustly oppressed victims. For Benjamin remembrance orients the present to the past and attributes the present generations “a weak messianic force” with which they must face the exploration of the past not only with the desire to know it but to do justice with it.

These reflections, very current on Western societies, have been little explored in the theory of education, especially in the critical theory of education. The present work aims to correct some of that omission.

KEYWORDS:

Justice | Memory | History | Theory of education

“La historia es objeto de una construcción cuyo lugar no lo constituye el tiempo homogéneo y vacío, sino el tiempo cargado de ‘ahoras’.”
(Benjamin, 1985:229)

Walter Benjamin es un autor frecuentemente revisitado por la riqueza de su pensamiento, por la multiplicidad de áreas en las que puede estudiarse y la diversidad de temas que trató, pero además, resulta un autor incitante por la imposibilidad de encasillarlo en alguna corriente de pensamiento, que tranquilice las ansias de clasificación con las que siempre pretendemos caracterizar un pensador. Si resulta un lugar común, decir que vivimos tiempos inciertos, Benjamin reflexiona sobre el eje mismo de esa incerteza cuando elabora las *Tesis sobre*

el concepto de historia y en ellas, las críticas al progreso y la dirección que occidente tomó al confundir progreso científico-técnico con el de la humanidad en su conjunto.

Las reflexiones e inflexiones sobre el Marxismo, la mística judaica, la mimesis y la rememoración como una forma de justicia —la única— con los injustamente muertos del pasado, le otorga a su pensamiento dimensiones filosóficas, políticas, éticas y pedagógicas. Esas reflexiones son un buen punto de partida para intentar ir al núcleo profundo de una crítica a la sociedad contemporánea que contenga también la crítica a un modelo educacional que frecuentemente ha acompañado sus rumbos reificadores. Pero en Benjamin no encontramos solamente una crítica que señale la “catástrofe” ni una crítica intelectual a la historiografía de su tiempo ni literatura ensayística que se exprese en alegorías cuyo fin no sea la salvación de los oprimidos, encontramos en él una crítica salvacionista que une los hilos del presente con el pasado.

Repensar la formación humana a partir de algunas de estas nociones y en especial de la relación entre rememoración y justicia abriría, un poco, el estrecho horizonte en el que es pensada la pedagogía contemporánea, de tal modo, que pueda dar cuenta del pasado y de la posibilidad de construcción, siempre compleja, del presente.

¿QUIÉN ES WALTER BENJAMIN?

Cuando hablamos del pensamiento alemán contemporáneo no podemos dejar de referirnos a la historia que lo configura, a la “acumulación de catástrofes” que parecen llegar a su punto máximo con el Nazismo. Todos los filósofos de la Teoría crítica de la sociedad, más tardíamente identificada como Escuela de Frankfurt, fueron víctimas directa o indirectamente de esa tragedia que marcó el decurso del siglo XX.

La historia de la Escuela de Frankfurt es también la historia del compromiso militante de los intelectuales críticos que se debatían entre los indicios de emancipación social que orientaban la crítica y la completa “instrumentalización de la racionalidad occidental”, sofocada por la lógica de la identidad y la búsqueda incesante del dominio de la naturaleza que la ciencia y la técnica ponían a disposición.

Era en el seno de la cultura centro-europea donde se desarrollaban algunos de los movimientos de violencia y exterminio más brutales que se hayan registrado en la historia de occidente. En ese marco, se desenvuelve una crítica radical a la sociedad y también se levantan voces que piden justicia para los oprimidos del mundo, para los de hoy y para los de ayer.

Entre esas voces, que claman por una “eticidad universal”, está la de Walter Benjamin que aporta una de esas perspectivas críticas con una originalidad que, resumidamente, pretendemos explorar en este trabajo.

Llegué a leer algunos textos del autor de las *Tesis sobre el concepto de historia*, a través de los análisis y comentarios que, sobre su obra, hizo Theodor Adorno con quien Benjamin mantuvo una larga relación intelectual, de amistad y de admiración mutua no exenta de conflictos, cosa que destacan varios historiadores de la Teoría crítica¹.

También Jürgen Habermas, heredero de la tradición de la “Teoría crítica de la sociedad”, desarrolla sobre el trabajo de Benjamin y sobre todo de las *Tesis sobre el concepto de historia* una mirada que destaca particularmente su potencial ético, el sentido político que le otorga a la crítica historiográfica y el esfuerzo intelectual de elaborarla como “crítica salvadora”. Por esas lecturas siempre me pareció instigador un pensador cuya vida fue difícil en extremo y cuya muerte temprana estuvo signada por la tragedia de las guerras y la persecución del Nazismo.

1.- Cfr. Jay 1973 y Wiggershaus 2002, entre otros.

Sin ser filósofo, literato o filólogo los textos de Benjamin son complejos y transparentes al mismo tiempo. La cultura, la historia, el progreso, la rememoración, la transmisión oral de la tradición y la condición liberadora que encierran, justifica un tratamiento inusual, fragmentario y desordenado destinado a pensar cómo romper el “continuo” de una historia construida en base al sufrimiento humano, a la destrucción y a la barbarie que conviven con el progreso o mejor, que lo constituyen.

El continuo de la historia consiste para Benjamin en la permanencia de lo insoportable; el progreso es el eterno retorno de la catástrofe; ‘El concepto de progreso hay que fundarlo en la idea de catástrofe’, escribe Benjamin en un bosquejo de su obra sobre Baudelaire, ‘Que todo siga así es la catástrofe’. Por ello la salvación ha de asirse del ‘pequeño salto en la catástrofe’.
(Habermas, 1986: 306)

Hay en Benjamin una crítica profunda a la cultura burguesa que, entre otras cosas, estimula destrezas y habilidades pero no incita a la reflexión sobre el pasado y a la autorreflexión para constituir la subjetividad. Las injusticias, un tema que aparece en su obra recurrentemente, no son motivo de experiencias compartidas y los ancianos han perdido su lugar porque la narración que expresa la vivencia compartida y transmitida se ha vuelto inútil para la vida cotidiana, tal es la aceleración del cambio impulsado por las técnicas, que toda experiencia pasada ha dejado de servir. Dice Habermas:

La existencia intelectual de Benjamin tuvo tanto de surrealista que no se la puede confrontar con unas exigencias de consistencia que resulten injustas. Benjamin asoció motivos dispares que en realidad no logró unificar [...] es uno de esos autores inabarcables cuya obra está destinada a producir efectos contradictorios [...] (Habermas, 1986: 299)

En un sentido similar se expresa Adorno en un texto publicado originalmente en *Prismas*² y luego en otra compilación denominada en *Sobre Walter Benjamin*³.

No tenía nada del filósofo tradicional. Lo que él mismo aportó a sus hallazgos apenas era algo vivo y “orgánico” (...) lo singular de que el pensamiento filosófico tradicional se aplicara a lo casual, efímero, completamente nulo, se acreditaba en él como el medio de lo vinculante.
(Adorno, 1998: 224)

Como también señalan Habermas y Adorno, fue y aún es un autor disputado en el campo intelectual como místico, como filósofo racionalista o como marxista. De este modo, cada intérprete acrecienta alguna de esas perspectivas teóricas. Vivió apenas 48 años y dejó una obra singular que obliga a quien lo lee a desprenderse, por lo menos temporalmente, de los límites y prejuicios que imponen las rotulaciones académicas.

¿Qué es entonces esta narrativa salvadora que evocan las famosas “Tesis sobre el concepto de historia” y quién es este “historiador materialista” que como él mismo sabía decir, estaba enraizado en la experiencia colectiva de los vencidos? (Gagnebin, 1999: 1)

Su obra es incómoda, dice Jean Marie Gagnebin⁴, dejó demasiadas interrogaciones en suspenso, la más abarcadora es la de cómo accedemos a la historia y construimos la cultura no sólo para formar nuestra subjetividad, sino para hacernos cargo de la justicia.

Vayan estas breves líneas para presentar un autor bastante inexplorado desde el punto de vista educacional.

2.- Adorno 1998.

3.- Adorno 1995.

4.- Profesora del Instituto de Filosofía e ciências humanas (IFCH) de UNICAMP, especialista en W. Benjamin.

Como dice Adorno, Benjamin no pudo disfrutar de ninguno de los reconocimientos que pocos años después de su suicidio -1940- tuvo, ya para 1950, 10 años después, sus escritos eran leídos con muchísimo interés sobre todo en el ámbito de los estudios culturales, Habermas afirma que ese interés se debió no sólo a los editores de Benjamin que se preocuparon en difundir su obra, sino también al propio Adorno.

TESIS SOBRE EL CONCEPTO DE HISTORIA

Las *Tesis sobre el concepto de historia* fueron escritas entre 1939 y 1940 año, en que como es sabido, huyendo de la Gestapo, Benjamin decide poner fin a su vida. El texto fue publicado después de su muerte por sus amigos y colegas de la Teoría crítica de la sociedad, conocida ya en esos años como Escuela de Frankfurt.

Las *Tesis* resumen una concepción sobre la historia ya no como disciplina o como un tipo de saber, sino como una concepción del mundo, del ahora, del presente, que no es sólo responsable del hoy y de la construcción del futuro, sino que es responsable por hacer una crítica radical de la cultura y del progreso dirigida especialmente al pasado. Sólo de este modo podría establecerse un Universalismo ético a favor de los oprimidos del mundo, y es allí donde la narración, la recuperación de la experiencia compartida y la rememoración cumplen su función liberadora.

El empobrecimiento del arte de contar parte, por lo tanto, de la declinación de una tradición y de una memoria comunes, que garantizaban la existencia de una experiencia colectiva, ligada a un trabajo y a un tiempo compartido en un mismo universo de práctica y de lenguaje. (Gagnebin, 1985: 11)

[...] la preocupación de salvar el pasado en el presente gracias a la percepción de una semejanza que los transforma a los dos, transforma el pasado porque este asume una forma nueva, que podría haber desaparecido en el olvido; transforma el presente porque este se revela como siendo la realización posible de esa promesa anterior, que podría haberse perdido para siempre, que aún puede perderse si no la descubrimos, inscrita en las líneas de la actualidad. (Gagnebin, 1985: 16)

Las *Tesis sobre la historia* pueden comprenderse como una inversión en que los sucesivos “ahoras” en los que se vive el presente se orientan en lugar del futuro hacia el pasado, configurando de esta manera una filosofía de la historia crítica con respecto a aquella de la modernidad que ponía su punto de mira en el futuro y diferente de aquella filosofía de la historia negativa a la que había arribado la *Dialéctica de la Ilustración*⁵.

Es conocido que la Modernidad carga sobre los hombros de la humanidad lo que había descansado en la figura del Dios medieval, en ella se define el presente orientado hacia el futuro, es el sujeto de conciencia autónoma el encargado de ir construyendo la emancipación social, ya no podemos esperar la Salvación debemos construir la emancipación⁶. La superación de la noción de Salvación y su reemplazo por la de Emancipación es central en el ideario del Iluminismo, se apoya en el poder del conocimiento y en la creciente responsabilidad del individuo para construir normas cuyo fundamento racional se sitúa en el “deber”. El pasado es lo que debe ser superado mediante una ruptura que no permite tomar de él ninguna referencia. El conocimiento científico, los avances que de él surgen, los saberes, la crítica, la organización universal y cosmopolita del mundo, prefiguran un tiempo futuro que ya no precisa del pasado, es más, que no puede remitirse a él, y esta es una de las principales cuestiones de ese “nuevo tiempo” que debe “autocertificarse”⁷, señala Habermas, que no es el contenido

5.- La *Dialéctica de la Ilustración* es una de las obras más reconocidas de la Teoría crítica de la sociedad y decididamente la que caracteriza la segunda fase de la Primera Generación cuyos autores más representativos son Max Horkheimer y Theodor Adorno. La primera fase es la que la mayoría de los críticos coinciden en señalar como caracterizada por la obra *Teoría tradicional y teoría crítica* de Horkheimer publicada en 1937.

6.- Cfr. Sgró 2007.

7.- Cfr. Habermas 2000b. Sobre todo capítulo 1.

de las razones que fundamentaban el mundo medieval lo que deja de tener vigencia en ese tiempo nuevo, sino el tipo de razones que sólo pueden ser fundamentadas de un modo sobrenatural. Lentamente va decayendo la explicación mística y se van instituyendo explicaciones racionales, científicas y filosóficas en las que definitivamente el sujeto tiene responsabilidades. El progreso se define como la superación del presente y se puede caracterizar como una marcha hacia la “humanidad” y el “cosmopolitismo”. Esta marcha se va desarrollando no sin inconvenientes y problemas que tienen que ser resueltos en el marco de la propia razón. Así se va constituyendo una filosofía de la historia asentada sobre las nociones de progreso, evolución, desenvolvimiento, perfectibilidad, en fin, una filosofía de la historia que se mueve desde el presente hacia el futuro.

Pero en el siglo XX estas esperanzas se desbarrancan, como dijimos, la violencia desenfrenada, las dos Guerras Mundiales y sobre todo la racionalidad científico-técnica puesta al servicio de la destrucción, generan un nuevo diagnóstico del presente. Nietzsche, Freud, y sobre todo Max Weber intervienen con su obra en un nuevo diagnóstico en el que toda razón es astuta, contiene la sinrazón y se ha tornado completamente instrumental, la ilusión de libertad y autogobierno, es eso, una ilusión que se desarrolla al mismo tiempo que el hombre va perdiendo su libertad. Ese es el cántaro en el que va surgiendo una filosofía de la historia negativa que en los autores de la primera generación de la teoría crítica de la sociedad, se emprende desde el Iluminismo, esto es, una crítica al Iluminismo dentro del Iluminismo. Una crítica a la filosofía de la historia de la modernidad que culmina en la paradoja de la Ilustración, consistente en haber prometido la emancipación y en cambio producir alienación y cosificación del hombre. En esa filosofía de la historia que aparece en la *Dialéctica de la Ilustración* el concepto de Progreso es uno de los principalmente cuestionados. Más adelante nos referiremos brevemente a esa obra.

Adorno denomina *Progreso*⁸, un texto en el que retoma especialmente la idea de Benjamin de que Occidente confundió el progreso del conocimiento y las habilidades técnicas con el de la humanidad y esa es una de las causas que lo llevaron a reflexionar permanentemente, sobre la catástrofe que, primero se anunciaba y finalmente llegó con el Nazismo y el Fascismo a varios países europeos.

En un ambiente de debate intelectual, Benjamin y otros filósofos como Adorno sostuvieron una discusión con el Positivismo que había llevado al paroxismo la idea de que la ciencia sería la senda de la liberación del hombre, del dominio completo de la naturaleza y de todo cuanto existe, sin percibir los riesgos que acarrearía la completa instrumentalización del pensamiento y las consecuencias de la cosificación del propio hombre considerado —él también— naturaleza. Para Habermas, Benjamin entendía que la confianza que depositó la modernidad en la ciencia y la “fe positivista en el progreso” formaba parte de un mito que anidaba en ella, a ese mito “Benjamin opone todo el pathos de la salvación”. (Habermas, 1986: 313)

En el último tramo del presente trabajo volveremos sobre esta crítica al Positivismo y su riqueza para una crítica educacional que el mismo Benjamin desarrolla en algunos textos pedagógicos.

A arrogante teoria do conhecimento que insiste na exatidão ali onde a impossibilidade de um saber é inerente à coisa mesma, desencontra-se com esta, sabota a inteligência e serve à conservação do ruim, mediante a zelosa proibição de refletir sobre aquilo que a consciência daqueles que estão enredados em uma época caracterizada por possibilidades tão utópicas quanto absolutamente destrutivas gostaria de saber: se há progresso. (Adorno, 1995a: 37)

La preocupación que Adorno coloca no es, en absoluto extemporánea, ella remite a la necesaria tarea de definir qué entendemos los hombres y mujeres de la sociedad contemporánea por “progreso”, de situarlo históricamente en relación a la noción de “humanidad”, es decir “ao conceito kantiano de uma história universal ou cosmopolita” (Adorno, 1995a: 39) que por defender la idea de Totalidad, por no referirse a esferas de vida particulares [...] se vuelve un aguijón contra la noción de progreso (Ibíd: 39).

8.- Progreso, presentado originalmente en el Congreso de Filosofía de Münster en 1962, fue publicado entre otras compilaciones en Palavras e sinais. Modelos críticos 2 (1995b).

La pregunta, en fin, es si la humanidad podrá evitar que se complete la catástrofe de la violencia y el exterminio de millones de personas sometidas al hambre y a las más grandes privaciones en momentos en que el desarrollo científico y, sobre todo, tecnológico, permitiría proveer de alimentos y comodidades a la totalidad de los pueblos del mundo, lo cual demuestra que la confusión entre progreso científico y progreso de la humanidad es un error que adormece las conciencias de los primeros responsables de las catástrofes. En ese sentido, podemos afirmar que es el desarrollo tecnológico el que permite multiplicar las atrocidades de las que fue testigo todo el siglo XX. Mucho antes de que lo expresara en el texto recientemente citado, el mismo Adorno, se preguntaba porqué, cuando el pensamiento occidental afirmaba la marcha hacia una humanidad emancipada y autónoma, ella “se hunde en un género de nueva barbarie”⁹ en esa aseveración hecha en el ya célebre texto sobre el Concepto de Iluminismo con el que comienza la *Dialéctica de la Ilustración*, escrito entre 1944 y 1947, Adorno retoma las críticas a la Filosofía de la historia del historicismo y, entre otros, al concepto de progreso social que desde Kant sustentaba las esperanzas de Occidente.

En otro sentido, Habermas en el *El discurso filosófico de la modernidad* le dedica a las *Tesis sobre el concepto de historia* un excursus en el primer capítulo donde coloca el problema de la “modernidad y su necesidad de autocertificación” pues, ella misma se ha definido como un tiempo nuevo asentado sobre la crítica. Retomando una idea de Reinhart Koselleck¹⁰, se explica que la modernidad tiene una vivencia particular del tiempo en el que el “campo de experiencias” y el “horizonte de expectativas” se van separando cada vez más haciendo que el tiempo de la vida de los individuos resulte escaso para poder realizar los objetivos y expectativas, que se colocan como responsabilidades individuales y sociales. Esa vivencia del tiempo es lo que hace que la propia modernidad se vea como un tiempo nuevo, dirigido al futuro. “La específica orientación para el futuro de la época moderna sólo se forma en la medida en que la modernización social va deshaciendo el campo de experiencias de mundos de la vida de expresión rural y artesanal, propio de la vieja Europa, lo moviliza y desvaloriza como directriz que regula las expectativas”. (Habermas, 2000a: 19)

Puede decirse que la crítica a la filosofía de la historia de la modernidad, la radicalidad con la que se cuestiona la racionalidad occidental y la declinación del individuo autoconsciente y autogobernado que acaba sólo preocupado por su autoconservación, cierran un círculo aporético que torna difícil la justificación de cualquier actividad intelectual crítica, sobre esto reflexionan varios autores, entre ellos Albrecht Wellmer¹¹ que en sucesivos trabajos deja claro que no se discute el contenido de verdad de la *Dialéctica de la Ilustración*, se cuestiona su rumbo metodológico lo que llevó a sus autores a un callejón sin salida en el que toda crítica es desmentida de antemano. En el mismo sentido, lo expresa Habermas en varios textos. De este modo, no está demás reiterarlo, la primera generación de la teoría crítica, no se libera de la camisa de fuerza de la filosofía de la historia, sino que elabora una “negativa”, que como dijimos se expresa en la “Dialéctica de la Ilustración”.

Contemporáneo de esa primera generación de la Teoría Crítica, Benjamin tiene una perspectiva diferente, el análisis que se expresa en las Tesis contiene una crítica al progreso, a la técnica, a la deshumanización, a la violencia de la sociedad burguesa, pero al mismo tiempo, una esperanza de redención que reside en las generaciones del presente.

El autor de *El narrador* (1936) aporta una particular noción de progreso que expresa con maestría en la tesis número IX y en la que, como dijimos, se diferencia radicalmente de la filosofía de la historia moderna pero también de la filosofía de la historia negativa, en ello reside su originalidad.

La tesis número IX es una de las más difundidas, la imagen es la de un cuadro llamado *Angelus Novus* de Paul Klee en el que se ve un Ángel “que parece querer separarse de algo [...] sus ojos están desorbitados,

9.- Cf. Horkheimer y Adorno 2005.

10.- Koselleck 1999.

11.- Cf. Wellmer 1993 y 1994.

su boca abierta y sus alas abiertas prontas para volar. El Ángel de la Historia debe parecer así. Él tiene el rostro mirando al pasado. Donde para nosotros aparecen una serie de eventos él ve una catástrofe única que acumula escombros sobre escombros [...] Él quiere parar, despertar a los muertos y reconstruir lo destruido. Pero una tempestad sopla del paraíso anidando en sus alas [...] esa tempestad lo impele al futuro [...] mientras tanto el montón de escombros crece ante él hasta el cielo. Aquello que llamamos Progreso, es esa tempestad". (Benjamin, 1985: 226)

En el autor de las *Tesis sobre el concepto de historia* se conjugan motivos y tradiciones diversas, por un lado, el Materialismo histórico y, por otro, la mística judaica, Habermas dirá que mientras en la *Dialéctica de la Ilustración* hay una "crítica ideológica", cuyo fin, en el mejor de los casos es la concientización, Benjamin, fiel a sus tradiciones, elabora una "crítica salvadora" para él "el choque de lo nuevo, novedad en la que se impone la continuidad de lo siempre igual, hace que se desprendan fantasías de lo arcaico. Estas, 'en compenetración con lo nuevo engendran la utopía'" (Habermas, 1986: 323) y agrega en el *Discurso filosófico de la modernidad* "abierto al futuro el horizonte de expectativas determinadas por el presente comanda nuestra aprehensión del pasado" (Habermas, 2000: 23). Éste se actualiza no sólo como recuerdo, sino como una reinterpretación que demanda cumplir aquellas expectativas que han quedado trucas, el pasado retorna, pero no como una forma muerta, sino con una exigencia de "redención" que obliga a las generaciones del presente.

La hipótesis de Habermas es que "Lo que Benjamin tiene en mente es la idea altamente profana de que el universalismo ético también tiene que tomar en serio las injusticias ya sucedidas y, evidentemente irreversibles, de que hay una solidaridad de las generaciones con sus antepasados, con todos aquellos que fueron heridos por la mano de hombre en su integridad física y personal, y que esa solidaridad sólo por la rememoración puede ser efectuada". (Habermas, 2000: 23)

Es decir, no sólo tenemos el deber de conocer el pasado, rememorarlo es traerlo al presente, actualizarlo, revivir sus sueños incumplidos como parte de una acción reparadora para con las víctimas y, simultáneamente, una promesa de salvación que también incluye la obligación de retomar sus luchas.

Esta inversión del presente al pasado en lugar del futuro queda patentizada en la tesis número II: "Alguien en la tierra está esperándonos. [...] a cada generación le fue concedida una frágil fuerza mesiánica a la cual el pasado le dirige un llamado. Ese llamado no puede ser rechazado impunemente. El materialista histórico lo sabe." (Benjamin, 1985: 223)

Gagnebin dice que hay en Benjamin:

... a preocupação de salvar o passado no presente graças à percepção de uma semelhança que os transforma os dois: transforma o passado porque este assume uma forma nova, que poderia ter desaparecido no esquecimento; transforma o presente porque este se revela como sendo a realização possível dessa promessa anterior, que poderia ter-se perdido para sempre, que ainda pode se perder se não a descobriremos, inscrita nas linhas do atual. (1985: 16)

Es esa carga ética que Benjamin coloca en el presente para con el pasado, ese sentido de universalismo ético y esa crítica sin concesiones a la cultura burguesa, lo que caracteriza un pensamiento extremadamente fértil para contribuir con la recuperación del sentido ético y emancipatorio de una teoría de educación que se coloque como fin la formación humana. El aprendizaje de la historia y la singularidad con la que Benjamin plantea el tema alude a que tal aprehensión no sólo debe permitirnos no repetir los errores del pasado, sino además hacer justicia con él.

Problematizar desde este ángulo la teoría de educación, incorporaría en ella el sentido de una responsabilidad universal por las víctimas, que de manera diversa a cómo lo planteó la modernidad, agregaría a la idea

de “formación humana” el deber de la reparación para con el pasado. Traer el pasado al presente por medio de la memoria es la única forma de justicia que está a nuestro alcance. Podríamos aventurar, contra lo que constituye el sentido común, que deberíamos pensar una pedagogía de la memoria asociada a la noción de justicia. Esa problemática empieza a ser fundamental en países como los latinoamericanos, donde ya hay generaciones enteras cuya única referencia a las Dictaduras o más genéricamente al tema de los derechos humanos es por la enseñanza de la historia. Desde esa perspectiva, cobra una gran relevancia el sentido con el que se enseña el pasado, porque esta forma de justicia implica además hacernos cargo de los ideales y expectativas no cumplidas del pasado, es decir, rememorar no es conocer la historia, es involucrarse en la lucha por la concreción de los ideales que impulsaron la lucha de los vencidos. No es sólo una cuestión de cómo se enseña la historia sino una conciencia de la responsabilidad que, como hombres y mujeres del presente, tenemos para con ella.

La importancia política de la memoria se encuentra en la reelaboración de la historia con las voces oprimidas. [...] El deber de la memoria en Benjamin, está vinculado con la puesta en evidencia de la injusticia, que se encuentra en la cancelación del derecho de las víctimas, así como también con la reelaboración de la historia [...] Colocando al testimonio como fuente de conocimiento y al testigo como re escritor de la historia, memoria y justicia quedan intrínsecamente relacionadas. (Labastíe, 2012)

ALGUNAS DERIVACIONES EDUCACIONALES

La historia de la cultura acrecienta la carga de tesoros que pesa sobre las espaldas de la humanidad. Pero no le da fuerza necesaria para sacudírse los y adueñarse de ellos. (Benjamin, citado por Habermas, 1986: 299)

De lo dicho anteriormente podrían extraerse muchas conclusiones, como ya dijimos, nos interesan aquellas que ampliarían los marcos de referencia de la teoría de educación recolocando en el análisis resultante la intrínseca relación de la educación con la ética y la política porque de ellas se deriva necesariamente la posibilidad de un perfil crítico-emancipatorio. Esto significa, en un primer momento, fundamentar la recuperación de los ideales de igualdad y justicia que alentaron buena parte de lo mejor de las luchas que se produjeron en los tres últimos siglos. En un segundo momento, y a partir de esta recuperación, devolverle, a la teoría de educación, la capacidad de orientar la práctica hacia la consecución de esos ideales.

Nuestra preocupación, desde hace muchos años, es cómo fundamentar una teoría de educación capaz de direccionar de manera emancipatoria la práctica educacional, cómo recuperar, en el tiempo presente, la capacidad orientadora de la pedagogía, su perfil político pero esencialmente su dimensión ética, porque ambas características son las que impiden que se convierta en un saber meramente instrumental, local, apenas preocupado con la conceptualización, la descripción o la clasificación de algunos fenómenos intra-escolares o intra-sistémicos. Esa pérdida de la capacidad orientadora de la Pedagogía no se debe estrictamente a ella sino a la revitalización de un positivismo ingenuo, autorreferencial y restrictivo que, desde hace mucho tiempo, prevalece en las ciencias de la educación. Predomina en la investigación educacional una estructura temática y metodológica reproductiva, sin intenciones de sobrepasar los marcos de regulación interna de la pesquisa, que pretende que es suficiente autolegitimarse por el “método científico”.

Nos preocupa además la reducción del fenómeno educacional a sus aspectos sistémicos y, como dice Habermas en un diagnóstico antiguo, pero que no ha dejado de aumentar, la “juridización” de la práctica educacional, lo que constituye una patología propia de la “colonización del mundo de la vida”¹².

La renovada y nunca asumida actitud positivista perjudicó el desarrollo de una mirada crítica sobre la educación, es decir una perspectiva que la piense en los marcos de sociedades plurales y diversas, en las que

12.- Habermas 1999.

ella no es sólo responsable de la reproducción social, sino también de poner en debate el rumbo que las sociedades siguen, las víctimas que dejan a su paso, el horror de la violencia contra los inocentes, el escaso y, a veces, inexistente, valor que se le da a la vida humana, de todo eso se construye la historia y sobre eso tenemos responsabilidades.

Es claro que para llegar a orientar la práctica educacional en un sentido no instrumental hay que discutir desde la racionalidad occidental y su voluntad de dominio, hasta las consecuencias reificantes que impuso y las injusticias que generó. Por ese motivo, siempre es legítimo y necesario buscar en la filosofía, en la cultura y su constitución en las sociedades modernas, los auxilios que nos permitan evitar cualquier forma de instrumentalización. De ahí que, recuperar todas las críticas a la racionalidad occidental, y en este caso, las que provienen del propio Iluminismo, sea, a nuestro criterio, el punto de partida inevitable para reconstruir el poder orientador de la teoría de educación.

La práctica educacional no sólo se remonta a la necesidad de conservar la cultura e incorporar a las jóvenes generaciones, se remonta también a la necesidad de innovar y revitalizar la cultura, reinterpretarla sin dejar nunca de remitirse al pasado, es decir, renovar y conservar al mismo tiempo. Pero ahí está el problema, el pasado no es algo a lo que podamos acceder exentos de pretensiones e intenciones condicionadas por nuestra pertenencia epocal. Somos hombres y mujeres del presente y, sin embargo, estamos constituidos de pasado, al que sólo podemos acceder por la memoria, la narración y la escritura de la historia.

Desde el punto de vista educacional, la memoria fue y aún es banalizada en el campo didáctico como un instrumento que tuvo y tiene muy mala prensa “no hay que aprender de memoria”, “digámoslo con nuestras propias palabras” son recomendaciones de una didáctica que hizo de la simplificación una estrategia de enseñanza, hoy podemos afirmar que esa estrategia contribuyó a empobrecer la transmisión de la cultura, reducir el lenguaje y, como dijimos, trivializar una capacidad humana que tiene implicancias que la pedagogía hace tiempo abandonó o simplemente dejó de considerar.

La memoria tiene una temporalidad que encausa el continuum de la historia y se asemeja al tiempo de la revolución que no es el tiempo de los relojes, sino el tiempo de la remembranza, el de la revolución como acto redentor. El recordar ha de pensarse como instalado en una temporalidad revolucionaria que quiebra la lógica progresiva. (Labastide, 2012)

Hay varios textos que Benjamin escribió sobre educación, por supuesto son anteriores a las *Tesis sobre el concepto de historia*, algunos muy tempranamente elaborados, reflejan una crítica radical a la educación burguesa y, hoy diríamos, a la forma cómo se piensa y se investiga en educación. Otros textos, también de cuño educacional, se refieren a la educación de los niños, a su relación con los adultos, al papel del juego y los juguetes, al valor educativo de la “experiencia” que críticamente, señala Benjamin, los adultos usan para acallar la potencialidad creativa y revolucionaria de los niños. Otros textos están dedicados a reflexionar sobre la Universidad y sobre la “pedagogía comunista” tal como se denomina uno de sus trabajos, muchos de ellos tienen una enorme vigencia. Sin embargo, no es un autor tan estudiado en el ámbito educativo, por lo menos en América Latina.

Nuestra hipótesis, para terminar, es que Benjamin nos permitiría elaborar una filosofía de la educación que permita superar el reduccionismo tecnocrático que ha alcanzado a la teoría de educación. Su pensamiento es productivo, tanto desde el punto de vista de una filosofía de la educación como desde el punto de vista de una pedagogía asociada a ella.

Las reflexiones sobre la cultura, el progreso, la historia tendrían una enorme incidencia sobre una concepción de educación que retome con fuerza los ideales formativos y no pretenda solamente reproducir la sociedad transmitiendo conocimiento, o a lo sumo limpie sus culpas tecnocráticas diciendo que el pensamiento crítico tiene sólo la responsabilidad de denunciar lo que falta para colaborar con la construcción de la justicia en

el mundo, pero no de contribuir con su construcción.

Por último, quiero recuperar la tesis número VI que Benjamin, desarrolla: “El don de despertar en el pasado las centellas de la esperanza es privilegio exclusivo del historiador convencido de que tampoco los muertos estarán seguros si el enemigo vence. Y ese enemigo no ha cesado de vencer” (Benjamin, 1985: 225). Si en lugar de “historiador” la palabra fuera “educador”, la teoría de educación estaría más resguardada de tanta vocación técnico-instrumental.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. (1998). *Prismas. Crítica cultural e sociedade*. São Paulo: Atica. Traducción Agustín Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida.
- Adorno, T. (1995a). *Sobre Walter Benjamin*. Madrid: Cátedra. Traducción Carlos Fortea.
- Adorno, T. (1995b). *Palavras e sinais. Modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes. RJ.
- Benjamin, W. (1985). *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Benjamin, W. (1995). *Rua de mão única. Obras escolhidas*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34.
- Benjamin, W. (2011). *Conceptos de Filosofía de la Historia*. Buenos Aires: Agebe.
- Gagnebin, J. M. (1997). *Sete aulas sobre Linguagem, Memória e História*. Rio de Janeiro: Edit Imago.
- Gagnebin, J. M. (1999). *História e Narração em Walter Benjamim*. São Paulo-Brasil: Perspectiva.
- Habermas, J. (1986). *Perfiles filosófico-políticos*. Madrid: Altea- Taurus-Alfaguara. Trad. Manuel Jiménez Redondo.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. I, II y V*. Madrid: Taurus. Trad. Manuel Jiménez Redondo.
- Habermas, J. (2000a). *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Edit. Martins Fontes.
- Habermas, J. (2000b). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Horkheimer y Adorno (2005). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos Filosóficos*. Madrid: Trotta. Introducción y traducción de Juan José Sánchez.
- Jay, M. (1973). *La Imaginación dialéctica. Historia de la Escuela de Frankfurt y del Instituto de Investigación Social 1923-1950*. Madrid: Taurus.
- Koselleck, R. (1999). *Crítica e crise. Uma contribuição à patogênese do mundo burguês*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Labastie, A. (2012). *Relación entre los conceptos de historia y memoria em Walter Benjamin*. En: <http://restaurandolalengua.wordpress.com/2012/12/25/relacion-historiamemoria-en-walter-benjamin/>

Rigatieri Pagliuso, R. (2010). *Adorno y Benjamin sobre memoria e historia*. III Seminário Internacional de Políticas de la Memória. Centro Cultural Haroldo Conti. Buenos Aires. http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2010/10/ mesa-41/regatieri_mesa_41.pdf

Sgró, M. (2007). *Educação pós-filosofia da história. Racionalidade e emancipação*. São Paulo: Cortez.

Wellmer, A. (1993). *Finales de partida. La modernidad irreconciliable*. Madrid: Frónesis.

Wellmer, A. (1994). Razón, utopía y la dialéctica de la Ilustración. En Guiddens, Habermas. J.; Jay, et. al. *Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra.

Wiggershaus, R. (2002). *A Escola de Frankfurt. História, desenvolvimento teórico, significação política*. Rio de Janeiro: Difel.