

# La figura del benefactor: el bien como gesto pedagógico

Jaime Montes Miranda\*

Recibido: 10/12/2014

Aceptado: 26/12/2014



## Resumen

Si revisamos los testimonios de víctimas de DDHH en todo el mundo, notamos en sus declaraciones la presencia de «gestos» que se reconocen como «humanos» al lado de otros que se reconocen como «inhumanos». Estos últimos son muchísimo más abundantes y trascienden todo lo imaginable. El propósito de este texto consiste en atender a los «gestos humanos», a veces pequeños, pero que reivindican la humanidad del hombre y hacen posible el futuro. Le preguntaremos, pues, a la educación si es posible «enseñar» la ejemplaridad de ese gesto, tarea que entendemos esencial en la construcción de un nuevo humanismo para el siglo XXI.

## Palabras clave

Testimonio, gesto pedagógico, educación, humanismo, benefactor

## The figure of the benefactor: the good as a pedagogical gesture

### *Abstract*

If we check the testimonies of the victims of HR all over the world, we realize in their declarations the presence of «gestures» which are recognized as “human» next to others which are recognized as «inhuman», the later are much more abundant and go beyond all the imaginable. The purpose of this text is to pay attention to the «human gestures», sometimes small, but they recover man’s humanity and make the future possible. We will ask education if it is possible to «teach» the exemplification of such a gesture, task which we understand as essential in the construction of a new humanism for the XXI century.

### *Key words*

Testimony, pedagogical gesture, education, humanism, benefactor.

---

\* Universidad de La Serena, Chile. E-mail: jmontes@userena.cl

*“Pero donde está el peligro, crece también lo salvador.” (Hölderlin)*

### **1. La muerte de lo humano del hombre en el mundo**

Desde una perspectiva educacional, todo campo de prisioneros constituye un espacio pedagógico, con independencia de que exista allí o no un museo de la memoria. Es un aula pedagógica particularmente elocuente, en la que cada piedra, cada muro, cada celda tiene una historia que habla de hechos imposibles para la imaginación, pero que allí fueron posibles. Sin duda, un campo de concentración es un campo educativo. Su mera existencia estremece la conciencia y la despierta. Y es un campo educativo porque nos hace pensar y uno cuando piensa crece y crea mundos. El educador es filósofo, porque la educación se compone de pensamientos.

Hemos venido a Villa Grimaldi a preguntar si es posible un futuro humano para el hombre, pero eso pasa por recorrer su lado oscuro. Estamos, pues, pensando «desde aquí», situadamente, desde Villa Grimaldi. Desde sus tristes y hermosos jardines en una tarde primaveral. Pero estamos pensando en la dimensión simbólica de Villa Grimaldi, aquello que hace que Villa Grimaldi sea un museo de la memoria para la humanidad. Lo que guarda Villa Grimaldi como museo<sup>1</sup> es precisamente un legado esencial: guarda recuerdos<sup>2</sup> en torno a la *muerte de lo humano* del hombre. Villa Grimaldi nos dice sólo una cosa: *“Aquí murió la humanidad del hombre”*. No hay forma de apropiarse una experiencia más que haciendo a su vez la misma experiencia. Hacer en carne propia la experiencia de la *muerte de lo humano* del hombre es el primer desafío que impone Villa Grimaldi a quien quiera penetrar en su misterio. Desde Villa Grimaldi, pensando en su dimensión simbólica, por la cual se hermana con todas las experiencias de la *muerte de lo humano* del hombre del mundo, hacemos en nosotros, hasta donde podemos, «carne» la experiencia de la *muerte de lo humano* del hombre. Nos ponemos en disposición de recibir esa experiencia. Por eso cuesta caminar por Villa Grimaldi, porque es un caminar haciendo la experiencia de ese caminar oscilante de los prisioneros, es ese caminar junto a ellos, apoyándolos y apoyándonos, el que devela la verdad de Villa Grimaldi. Sin ese caminar juntos, no hay Villa Grimaldi, por eso los avisos están en el suelo, porque para recorrer el recinto hay que vendarse los ojos, porque fue con los ojos vendados cómo entraban los prisioneros. Y por eso están los adoquines grabados en Londres 38, porque al recinto sólo entraban prisioneros vendados. Si no nos vendamos interiormente los ojos no podremos ver Villa Grimaldi, veríamos a lo sumo un museo. Detengámonos, a propósito, en este relato:

Nos recibió una especie de jauría humana que gritaba y nos insultaba. Agarrados por el pelo y con los brazos doblados sobre la espalda nos bajaron de la camioneta a patadas y empujones. Parecíamos marionetas llevadas y traídas a bofetadas y culatazos. Con los ojos vendados trastabillábamos y caíamos. En un momento sentí la tierra de mi boca, y un sabor dulce y tibio de sangre me hizo temer por mis dientes.

En todo ese tiempo no sentí dolor, sino terror.

(Becker, 2011: 18)

La idea es permanecer «dentro» de Villa Grimaldi y no dentro del museo de Villa Grimaldi. Permanecer «dentro» significa hacer la experiencia que tan celosamente guarda el mu-

1 Hoy es llamado «Parque por la Paz Villa Grimaldi» y constituye un Monumento Nacional. También ha recibido una mención honrosa de la UNESCO (10 de diciembre de 2009).

2 Y porque esos recuerdos son importantes es que hablamos, conjuntamente con muchos autores, de una «filosofía anamnética» y de una «educación anamnética».

seo Villa Grimaldi, la experiencia del fin *de lo humano* (Mèlich, 2000) del hombre y el advenimiento del reino de la barbarie en la historia. Porque el fin *de lo humano* del hombre supone el principio de la barbarie genocida, y el siglo XX nos ha enseñado mucho de esa barbarie: el gran legado del siglo XX ha sido precisamente el legado de esa barbarie. Dos guerras mundiales, dos bombas atómicas detonadas en el centro de dos hermosas ciudades japonesas, cientos de campos de exterminio repartidos por todo el mundo, tales han sido los grandes legados del siglo XX para el siglo XXI que recién comienza y nosotros somos sus herederos inmediatos. La *muerte de lo humano* del hombre ha sido la gran herencia del siglo que acaba de consumirse. Por lo mismo, pensar a la altura de esa experiencia de la *muerte de lo humano* en el hombre constituye el desafío de nuestro tiempo.

Pensar, pues, en la experiencia de Villa Grimaldi, supone pensar en nuestra propia experiencia política en el Chile de hoy, donde campean impunemente la segregación, la postergación y la exclusión de tanta gente, los conflictos interminables con el pueblo mapuche, y otras tantas formas de violencia social. Supone también pensar la totalidad de esa experiencia como *muerte de lo humano del hombre en el mundo*. Y por ello, nuestro propósito en este texto es enfrentar la segunda de estas alternativas: pensar la *muerte de lo humano del hombre en el mundo*. Villa Grimaldi, entonces, nos conecta con Auschwitz y con cada rincón de este mundo donde el hombre, arrasado por la beligerancia de otros, sufre y a la vez clama por paz y justicia. Clama por sus derechos conculcados y pisoteados, clama por su derecho a ser reconocido como «ser humano» y a ser tratado por los demás como «persona humana». Hablamos de pensar la *muerte de lo humano* del hombre en el mundo. Pero Villa Grimaldi es la *muerte del pensar*, por lo tanto, pensar, en Villa Grimaldi, entre otras cosas, es *pensar la muerte del pensar*, y la muerte del pensar es lo que llamamos *barbarie*. Tras la muerte del pensar sólo quedan ruinas de una civilización que fue alguna vez, pero que ya no es y tal vez, ya no será más.

Pero si Villa Grimaldi encarna la muerte del pensar y de la filosofía, la filosofía, más que ninguna otra disciplina, pretende la muerte de Villa Grimaldi. Si Villa Grimaldi lucha porque no prevalezca la filosofía, la filosofía lucha porque Villa Grimaldi no prevalezca. Y es más esencial esta lucha de la filosofía contra Villa Grimaldi que la lucha de Villa Grimaldi contra la filosofía. Y es más esencial, porque es más esencial el bien que el mal, la razón que la estupidez, el pensar comprometido que la indiferencia cómplice y, es lo más esencial, porque al final es lo que prevalece. No hay relativismo: hay un bien y un mal en el mundo actual: Auschwitz, Villa Grimaldi y otros tantos campos de muerte. Hay un mal absoluto: la *muerte de lo humano del hombre* en el mundo que aconteció en esos lugares. Por otra parte hay un bien absoluto que también se expresa en esos campos: es el gesto que vivifica y *honra lo humano* del hombre en el mundo. Pensamos, pues, desde el dolor y el espanto que brotan de la constatación de la existencia real de *Villa Grimaldi*. No se puede pensar en *Villa Grimaldi* si no se hace desde el dolor y el espanto. El dolor de los que detuvieron allí sus vidas de muchas formas indecibles, y el espanto por lo que ello significó para nosotros y para todo el mundo civilizado, pero también pensamos que incluso en aquellos lugares de sufrimiento hubo gestos de infinita nobleza. Comprendemos que nos resulta particularmente imposible sostener que se pueda pensar de espaldas a Villa Grimaldi. En sentido positivo afirmamos que no podemos hacer en nuestras clases, en nuestra vida cotidiana, nuestra tarea reflexiva y crítica de espaldas a *Villa Grimaldi*. Por eso estamos aquí hoy. Pensamos que es aquí el lugar en el que es posible fundar *un nuevo pensamiento* a la vez que fundar *un nuevo sentido de la educación y una nueva forma de enseñanza «desde» Villa Grimaldi*. Y ese nuevo sentido de la educación y ese nuevo

pensamiento se constituyen desde ese gesto extrañamente insólito que vivifica y *honra lo humano* del hombre en el mundo.

Villa Grimaldi es hoy un Parque por la Paz y hoy el sol brilla en lo alto del cielo. Villa Grimaldi ya no existe. No prevaleció. Y estamos aquí pensando, filosofando en el silencio sonoro de sus jardines. Nos preguntamos: ¿Se habrá ido para siempre?

## 2. La voz de las víctimas

De buenas a primeras no sabemos qué pueda producir un pensar «desde» Villa Grimaldi. Para nosotros, estar «dentro» de *Villa Grimaldi* supone «entrar» a *Villa Grimaldi*. Este «desde aquí» está marcado solidariamente por la *cercanía* con esos tantos «otros» y «otras» que realmente estuvieron dentro de Villa Grimaldi y padecieron el rigor de su «inhóspita hospitalidad». Aquellas y aquellos que entraron por el portón, maniatados y encapuchados y que en unos pocos minutos ya estaban listos (aunque nunca se está listo) para ser torturados. Ellos y ellas son los únicos que saben la *verdad* sobre Villa Grimaldi. Si la filosofía es amor a la verdad, nuestra filosofía sólo podrá ser auténtica si se construye en *cercanía* con aquellas víctimas de Villa Grimaldi, pues ellas son las únicas que portan la *verdad* de Villa Grimaldi, que conocieron Villa Grimaldi «por dentro». Debemos escuchar sus voces si queremos conocer esa *verdad*. Y si queremos escuchar esas voces, debemos guardar *silencio*, ser «hospitalarios» en un sentido muy señalado (Mêlich, 2000, 2001).

Nuestro método exige guardar *silencio*: el Parque por la Paz Villa Grimaldi es un recinto silencioso, apenas alterado por el canto de las aves y la brisa del viento entre los árboles, como el silencio de los cementerios, pero Villa Grimaldi no es un cementerio pues aquí hasta la muerte les fue arrebatada a las víctimas. Sólo el silencio respetuoso, amoroso, puede hacer que surjan nuevamente aquellas voces que brotaron llorosas y adoloridas desde las celdas de tortura esparcidas por el campo. Se dice que la filosofía es amor a la sabiduría, a la verdad, pero es también amor a las cosas y a las personas. Sin amor, nada resuena, las voces se apagan y el silencio se vuelve puro silencio. Por amor a la verdad nos hacemos *uno* con las víctimas de Villa Grimaldi y les obsequiamos estas reflexiones.

La voz lastimera de las víctimas es lo primero que oímos cuando hacemos *silencio* en los jardines de Villa Grimaldi, cuando ganamos la *cercanía* necesaria para escuchar sus lamentos. Los relatos de las víctimas nos cuentan de las crueldades de que son objeto, mientras nosotros escuchamos con respeto.

Primo Levi al comienzo de su maravilloso libro *Si esto es un hombre*, nos relata en un poema la condición de un prisionero de Auschwitz, campo de exterminio emblemático de la Alemania nazi:

Los que vivís seguros  
En vuestras casas caldeadas  
Los que os encontráis, al volver por la tarde,  
La comida caliente y los rostros amigos:  
Considerad si es un hombre  
Quien trabaja en el fango  
Quien no conoce la paz  
Quien lucha por la mitad de un panecillo  
Quien muere por un sí o por un no.  
Considerad si es una mujer

Quien no tiene cabellos ni nombre  
 Ni fuerzas para recordarlo  
 Vacía la mirada y frío el regazo  
 Como una rana invernal.  
 Pensad que esto ha sucedido:  
 Os encomiendo estas palabras.  
 Grabadlas en vuestros corazones  
 Al estar en casa, al ir por la calle,  
 Al acostaros, al levantaros;  
 Repetídselas a vuestros hijos.  
 O que vuestra casa se derrumbe,  
 La enfermedad os imposibilite,  
 Vuestros descendientes os vuelvan el rostro.

(Levi, 2002a: 13–14)

Levi nos habla de la *muerte de lo humano* del hombre en el mundo. Nos cuenta que al cabo de pocos días de ingresar a Auschwitz su cuerpo comienza a adoptar una fisonomía extraña e irreconocible. Eso, en lo que se va transformando, escapa a lo que entendemos normalmente por persona humana. Volvamos otra vez su relato:

Imaginaos ahora un hombre a quien, además de a sus personas amadas, se le quiten la casa, las costumbres, la ropa, todo, literalmente todo lo que posee: será un hombre vacío, reducido al sufrimiento y a la necesidad, falto de dignidad y de juicio, porque a quien lo ha perdido todo fácilmente le sucede perderse a sí mismo; hasta tal punto que se podrá decidir sin remordimiento su vida o su muerte prescindiendo de cualquier sentimiento de afinidad humana; en el caso más afortunado, apoyándose meramente en la valoración de su utilidad.

(Levi, 2002a: 40)

Levi se sorprende que en su reclusión incluso ha perdido su nombre, su identidad personal, la cual es su rostro ante la comunidad de seres humanos. En cambio, el Lager ha reservado para él una nueva identidad: *“Häftling: me he enterado de que soy un Häftling. Me llamo 174517; nos han bautizado, llevaremos mientras vivamos esta lacra tatuada en el brazo izquierdo”* (Levi, 2002a: 41).

Y al poco tiempo, ya es «otra» persona, o mejor dicho, un *Häftling* en plena regla:

Héme aquí, por consiguiente, llegado al fondo. A borrar con una esponja el pasado, el futuro se aprende pronto si os obliga la necesidad. Quince días después del ingreso tengo ya el hambre reglamentaria, un hambre crónica desconocida por los hombres libres, que por la noche nos hace soñar y se instala en todos los miembros de nuestro cuerpo; he aprendido ya a no dejarme robar, y si encuentro una cuchara, una cuerda, un botón del que puedo apropiarme sin peligro de ser castigado me lo meto en el bolsillo y lo considero mío de pleno derecho. Ya me han salido, en el dorso de los pies, las llagas que no se curan. Empujo carretillas, trabajo con la pala, me fatigo con la lluvia, tiemblo ante el viento; ya mi propio cuerpo no es mío; tengo el vientre hinchado y las extremidades rígidas, la cara hinchada por la mañana y hundida por la noche, algunos de nosotros tienen la piel amarilla, otros gris: cuando no nos vemos durante tres o cuatro días nos reconocemos con dificultad.

(Levi, 2002a: 57–58)

Por último, queremos retener esa expresión de Levi: “*Os encomiendo estas palabras./ Grabadlas en vuestros corazones./ Al estar en casa, al ir por la calle,/ Al acostaros, al levantaros;/ Repetídselas a vuestros hijos*” (Levi, 2002a: 11). Es una directa apelación a la *memoria*, al recuerdo de lo acontecido. Parece decir: “*no olviden lo que aquí ha sucedido*”. Levi lo destaca permanentemente a través de su obra, pero preferimos aquí servirnos de las palabras de Fucik:

Sólo pido una cosa: los que sobrevivís a esta época no olvidéis. No olvidéis ni a los buenos ni a los malos. Reunid con paciencia los testimonios de los que han caído por sí y por vosotros. Un día, el hoy pertenecerá al pasado y se hablará de una gran época y de los héroes anónimos que han hecho historia. Quisiera que todo el mundo supiese que no ha habido héroes anónimos. Eran personas con su nombre, su rostro, sus deseos y sus esperanzas y el dolor del último de los últimos no ha sido menor que el del primero, cuyo nombre perdura. Yo quisiera que todos ellos estuviesen cerca de vosotros, como miembros de vuestra familia, como vosotros mismos.

(Fucik, 1985: 51)

Vemos también en estas líneas cómo se expresa esta voluntad de no-olvido. Ahora bien, ¿cómo vive su reclusión un compatriota nuestro? Escuchemos su testimonio, que va en décimas, lo cual nos resulta sorprendente. El poema se llama *Cuartel Ollahue* o «*El Palacio de la Risa*». He aquí algunos fragmentos:

La cosa se puso dura  
Si es que antes estaba blanda,  
Me llevaron a una casa  
Especial pa' la tortura.  
Si te cabe alguna duda  
Me dijo un torturador,  
Aquí te va a ir peor,  
No venga'í con mucha prisa,  
El «Palacio de la Risa»  
Le llaman a este «risort».

Era una antigua casona  
Con las paredes muy gruesas  
Me dejan en una pieza  
Junto con varias personas,  
Se respira allí un aroma  
A sangre, orín y sudor,  
Escucho a mi alrededor  
Los gritos de una mujer,  
Me amarran manos y pies  
Y en la cara un capuchón.

Y más adelante:

Cierto día se alborota  
El plantel de vigilantes  
Sin duda es algo importante  
Lo que el trastorno provoca,  
La rutina se trastoca  
Y se aliviana la mano,  
Por unas horas quedamos  
Sin la tortura habitual,  
No sabemos qué pensar,  
Pero algo malo olfateamos.

Un vigilante borracho  
Se fue de lengua esa noche,  
Con aire de gran fantoche  
Elogiando a los muchachos.  
Nos entera sin empacho  
Que una presa esa mañana  
Se les murió en la picana  
Mientras era torturada:  
La echaron por la muralla  
A la embajada italiana.

(Paredes, 2003: 19–24)<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Por razones de espacio sólo se ha considerado una parte del texto presentado por el autor del artículo. [Nota del editor].

Las décimas, género poético que narra la alegría de la vida en nuestro folklore, también es capaz de expresar las penas y las fatalidades de la existencia. Qué mejor ejemplo al respecto que la poética de Violeta Parra. En este caso, Paredes es capaz de describir, desde una *estética del horror*, con un deje de ironía característico, las desgracias del prisionero. Nos cuenta de las sesiones de tortura, pero también del placer de los verdugos en infringir el mal a los condenados.

El mal, en uno y otro texto, es el mismo y no importa mucho cómo le llamemos: es la *muerte de lo humano* del hombre en el mundo. Disponemos de miles de relatos parecidos acaecidos en distintos lugares del planeta y todos cuentan. Una pedagogía después de Auschwitz debería recordarlos todos: en primer lugar, porque existieron; en segundo, para garantizar la justicia de las víctimas (aunque el recuerdo por sí solo no pueda hacer eso); y en tercero, para apartar los fantasmas de la barbarie del futuro de nuestra civilización. Olvidar, es casi garantizar el regreso de la *muerte de lo humano* del hombre en la historia futura. El tiempo presente nos acerca a ese fin por dos sendas distintas: con la prohibición de la información propia de los regímenes totalitarios y con su sobreabundancia en regímenes democráticos. En efecto:

Hoy en día se oye a menudo criticar a las democracias liberales de Europa occidental o de Norteamérica, reprochando su contribución al deterioro de la memoria, al reinado del olvido. Arrojadados a un consumo cada vez más rápido de información, nos inclinamos a prescindir de ésta de manera no menos acelerada; separados de nuestras tradiciones, embrutecidos por las exigencias de una sociedad del ocio y desprovistos de curiosidad espiritual así como de familiaridad con las grandes obras del pasado, estaríamos condenados a festejar alegremente el olvido y a contentarnos con los vanos placeres del instante. En tal caso, la memoria estaría amenazada, ya no por la supresión de la información sino por su sobreabundancia. Por tanto, con menor brutalidad pero más eficacia —en vez de fortalecerse nuestra resistencia, seríamos meros agentes que contribuyen a acrecentar el olvido—, los Estados democráticos conducirían a la población al mismo destino que los regímenes totalitarios, es decir, el reino de la barbarie.

(Todorov, 2000: 14–15)

### 3. La figura del benefactor

Es imposible comenzar este apartado sin hacer mención a la célebre obra de Adorno al respecto. Me refiero explícitamente a una de sus conferencias dadas en la Radio de Hesse, y emitida el 18 de abril de 1966: “Educación después de Auschwitz”. Podemos comenzar citando el primer párrafo:

La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación. Precede tan absolutamente a cualquier otra que no creo deber ni tener que fundamentarla. No puedo comprender por qué se le ha dedicado tan poca atención hasta el momento. Ante la monstruosidad de lo ocurrido, fundamentarla tendría algo de monstruoso. Que se haya tomado tan escasa consciencia de esta exigencia, y de los interrogantes y cuestiones que van con ella de la mano, muestra, no obstante, que lo monstruoso no ha calado lo bastante en las personas. Lo que no deja de ser un síntoma de la pervivencia de la posibilidad de repetición de lo ocurrido si depende del estado de consciencia y de inconsciencia de las personas. Cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita. Fue la barbarie, contra la que la educación entera procede. Se

habla de una recaída inminente en la barbarie. Pero no se trata de una amenaza de tal recaída, puesto que Auschwitz realmente *lo fue*. La barbarie persiste mientras perdure, en lo esencial, las condiciones que hicieron posible aquella recaída. Ahí radica lo terrible. Por invisible que sea hoy la necesidad, la presión social sigue gravitando. Empuja a las personas a lo inenarrable, que culminó en Auschwitz a escala histórico-universal. (Adorno, 1998: 79)

Obviamente, como es bien sabido, Theodor Adorno, filósofo judío y representante singular de la Escuela de Frankfurt, está en este texto reaccionando al Holocausto de la II Guerra Mundial. Está pensando en varias cosas: por una parte, en la responsabilidad que le cabe a la educación alemana (y no sólo alemana) en el proyecto, realización y consumación del Holocausto; y por otro, la tarea que le cabe a la propia educación de impedir que Auschwitz vuelva a ocurrir. De ambas hay mucho que decir y de hecho se han escrito montañas de libros al respecto. Para nosotros, que perseguimos fines más modestos, solamente escogemos este momento de lo «monstruoso» de Auschwitz y meditamos un momento en él. Ciertamente, lo monstruoso no ha calado demasiado en las personas, y tal es la razón por la que Auschwitz vuelve a ocurrir una y otra vez en diferentes lugares del planeta. Las condiciones que hacen posible Auschwitz no han desaparecido. Como señala Lluís Duch en el prólogo a *La lección de Auschwitz*:

Diría que el momento presente, como consecuencia de la desestructuración pedagógica que experimenta la tensión entre el «recuerdo» y el «olvido», con la acentuación casi en exclusiva no de la «instantaneidad mística», sino de la «instantaneidad tecnológica», podría ser muy propicio para la manifestación de Auschwitz, del infierno, que corresponde al siglo XXI.

(Duch en Mèlich, 2004: 13)

Entre el año 1966 y el año 1990 se sucedieron innumerables campos de muerte tanto en Europa como en América y, por supuesto, en nuestro país también. Si Villa Grimaldi fue posible, fue sin duda porque la educación, entre otros factores, la hizo posible. Una educación construida desde un humanismo ingenuo, que creyó dogmáticamente en la bondad natural del hombre. Y que hoy, todavía, después de tantos testimonios, parece que no ha variado sustancialmente. Al contrario, sin querer pasar por pesimista, es fácil descubrir lo poco que han permeado los estudios sobre Derechos Humanos en la educación media y superior chilenas. La que debería ser la primera materia en orden a evitar que Auschwitz vuelva a ocurrir, hoy está casi extinguida en los currículos de las diversas carreras universitarias. En esta línea de reflexión Adorno sostiene:

Hay, con todo, que intentarlo, sobre todo a la vista de que la estructura básica de la sociedad y con ella, la de sus miembros, que llevaron las cosas hasta donde las llevaron, son hoy las mismas que hace veinticinco años. Millones de seres inocentes —indicar las cifras o regatear incluso sobre ellas es ya indigno de un ser humano— fueron exterminados de acuerdo con una planificación sistemática. Ningún ser vivo está legitimado para minimizar este hecho como un simple fenómeno superficial, como una desviación en el curso de la historia, irrelevante, en realidad, frente a la tendencia general del progreso, de la ilustración, de la presunta humanidad en ascenso. El simple hecho de que sucediera es ya, por sí mismo y como tal, expresión de una tendencia social poderosa en sobremanera.

(Adorno, 1998: 80)



Nosotros podemos decir que tal estructura básica de la sociedad sigue siendo hoy la misma, 69 años después, fundamentalmente porque los conceptos de «progreso», «ilustración» y «presunta humanidad» se han construido, precisamente, de espaldas a lo humano del hombre en el mundo. La sociedad en la que vivimos obliga a presenciar holocaustos diarios, en vivo y en directo o a través de los medios de comunicación que se placen en mostrarnos las calamidades del día a día. Pensamos con Adorno que es preciso transformar la educación y comprometerla con los grandes valores de la convivencia ciudadana. Y a la hora de decidir por un valor en especial, nuestro autor sostiene: *“La única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite valerme de la expresión kantiana; la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego”* (Adorno, 1998: 83).

Una *educación para la autonomía* se vuelve una cuestión esencial. Sin embargo, es preciso hacerle a esta *autonomía* ciertas consideraciones. Para ello es que traemos, nuevamente a colación, la obra de Joan–Carles Mèlich, quien ha difundido en sus obras, con insistencia, la necesidad de una educación en pro de lo humano del hombre en el mundo. Siguiendo de cerca la influencia decisiva de los filósofos de la Escuela de Frankfurt, propone una filosofía del gesto pedagógico como esencial para hacer realidad el «nunca más» de la muerte de lo humano del hombre.

Para ello, Mèlich, cita a Levi en un texto maravilloso aunque horrible en su contenido, del cual extrae valiosas experiencias pedagógicas:

Hurbinek no era nadie, un hijo de la muerte, un hijo de Auschwitz. Parecía tener unos tres años, nadie sabía nada de él, no sabía hablar y no tenía nombre: aquel curioso nombre de Hurbinek se lo habíamos dado nosotros, puede que hubiera sido una de las mujeres que había interpretado con aquellas sílabas algunos de los sonidos inarticulados que el pequeño emitía de vez en cuando. Estaba parálítico de medio cuerpo y tenía las piernas atrofiadas, delgadas como hilos; pero los ojos, perdidos en la cara triangular y hundida, asaeteaban atrozmente a los vivos, llenos de preguntas, de afirmaciones, del deseo de desencadenarse, de romper la tumba de su mutismo. La palabra que le faltaba y que nadie se había preocupado de enseñarle, la necesidad de la palabra, apremiaba desde su mirada con una urgencia explosiva: era una mirada salvaje y humana a la vez, una mirada madura que nos juzgaba y que ninguno de nosotros se atrevía a afrontar, de tan cargada como estaba de fuerza y dolor.

(Levi, 2002b: 30–31)

La descripción de Hurbinek nos parece a todas luces patética. Un pequeño niño, «hijo de Auschwitz», está condenado a muerte, pero está ahí en medio de la barraca pidiendo una explicación por su existencia y su destino. A propósito recordamos aquella niña de la que nos habla Levi en otro texto:

En la cámara de gas acababan de ser amontonados y asesinados los integrantes de un convoy que acababa de llegar, y la Escuadra estaba llevando a cabo su horrendo trabajo cotidiano de desenredar la maraña de cadáveres, lavarlos con mangueras y transportarlos al crematorio, pero en el suelo se encontraron con una joven que vivía. Era un acontecimiento excepcional, único; tal vez los cuerpos hayan formado una barrera a su alrededor, hayan capturado un saco de aire que conservó el oxígeno. Los hombres estaban perplejos, la muerte era su trabajo cotidiano, la muerte era una costumbre,

porque precisamente «o se enloquece uno el primer día o se acostumbra», pero aquella mujer estaba viva. La esconden, la calientan, le llevan caldo de carne, la interrogan: la chica tiene dieciséis años, no puede orientarse ni en el espacio ni en el tiempo, no sabe dónde está, ha recorrido sin entender nada la hilera del tren sellado, la brutal selección preliminar, la expoliación, la entrada en la cámara de donde nadie ha salido nunca vivo. No ha entendido nada, pero lo ha visto; por eso debe morir, y los hombres de la Es-cuadra lo saben, como saben que ellos morirán por la misma razón. Pero estos esclavos embrutecidos por el alcohol y por la matanza cotidiana se han transformado; delante de sí no tienen ya a una masa anónima, el río grande de gente espantada, atónita, que baja de los vagones: lo que hay es una persona.

(Levi, 2002c: 69–70)

Esta niña de la que ni siquiera recordamos su nombre, probablemente mira con la misma mirada de Hurbinek, a quienes la rodean con ojos atónitos. Tal vez ella también sabe sobre su inminente destino; sin embargo, busca inútilmente en la mirada de aquellos hombres una débil esperanza de vida a la que aferrarse. Pero, a sabiendas de todo, y corriendo los riesgos imaginables, esos hombres duros y embrutecidos, tiene el gesto que se espera de ellos: la esconden, la calientan, le llevan caldo de carne, la cuidan, la protegen. Ese gesto, aunque tal vez no sirva para nada, es un gesto significativo, inmenso, de una solidaridad a toda prueba.

Lo mismo acontecerá con Hurbinek. De entre todos los hombres del barracón, hay un joven que se compadecerá del pequeño. Su nombre, Henek.

Henek, tranquilo y testarudo, se sentaba junto a la pequeña esfinge, inmune al triste poder que emanaba; le llevaba de comer, le arreglaba las mantas, lo limpiaba con hábiles manos que no sentían repugnancia; y le hablaba, naturalmente en húngaro, con voz lenta y paciente.

(Levi, 2002b: 32)

Mèlich ve en Henek el símbolo de la buena educación. El gesto de acogida, de hospitalidad, que también brindan los hombres del *Sonderkommando* a la niña sobreviviente de la cámara de gas. Un gesto esencial, fundamental, que está tan lejos de nuestra comprensión como lo está el gesto salvaje de los verdugos, que sin embargo, señala en dirección inequívoca el lugar en el que habita lo humano del hombre en el mundo. Y es también el gesto educativo por excelencia, aunque sea un pequeño gesto. Escuchemos ahora a Viktor Frankl:

Recuerdo que un día un capataz me dio en secreto un trozo de pan que debió haber guardado de su propia ración del desayuno. Pero me dio algo más, un «algo» humano que hizo que se me saltaran las lágrimas: la palabra y la mirada con que aquel hombre acompañó el regalo.

(Frankl, 2001: 125)

Esta fuerza del gesto ético de estremecer el corazón, más allá de la ayuda material que presta, le viene de esa capacidad que tiene de reivindicar lo humano del hombre, su inclusión en un mundo de personas y no de cosas. Esto, sin duda, constituía una experiencia insólita, pero de hecho ocurría esporádicamente en el campo, y a Frankl le resulta tan emocionante que le saltaron las lágrimas. El capataz le regala no sólo un pedazo de pan, le regala una palabra y una mirada humana, compasiva y cariñosa que caen sobre la

humanidad de Frankl como flores, en medio del lodazal de terror e indiferencia. Resaltan muchas cosas en este texto, una de ellas es la forma como se designa al benefactor: un capataz. Todos sabemos lo que es un capataz y lo crueles que pueden llegar a ser, pero ahora nos fijaremos solamente en la forma de llamarlo: «un capataz». No sabemos nada más de él, ni siquiera sabemos cómo se llamaba, y qué fue de él, a pesar del inmenso gesto que realizó, dándole vida a un moribundo. El capataz es un ser anónimo que entra en nuestra historia solamente porque tuvo un gesto humano en medio de un mundo infrahumano o inhumano. Pero su anonimato es comprensible, seguramente no estaba bien visto que los capataces intimaran con los prisioneros, y si el gesto hubiera sido más explícito, nuestro héroe se habría llevado una regañina o quien sabe qué castigo, quizás la muerte. El gesto del benefactor se realiza «a escondidas», lo cual todavía lo colma de más mérito. Hay un riesgo en su actuar, pero lo hace de todas maneras, a sabiendas que puede ser peligroso; se arriesga por el otro, lo ayuda para luego volver a su anonimato casi sin esperar el agradecimiento del hombre que ha ayudado.

Salvar la condición personal y proyectarla hacia un futuro digno de ser vivido es uno de los fines básicos de la educación, y por ello pensamos que el gesto ético, como nosotros lo entendemos, es también un gesto pedagógico esencial, el primer gesto, por decirlo así.

Otros ejemplos nos vienen a la mente. Pensemos, en el siguiente relato de Sadi Joui, extraído de su obra *Chacabuco y otros lugares de detención*:

En los pasillos de la cubierta del Lebu<sup>4</sup> había unos trabajadores que estaban desarmando la sala de máquinas. Con mucho cuidado entablamos una conversación con uno de ellos, que se paraba frente a nuestra ventanilla (u ojo de buey), como dándonos la espalda, mirando el mar, disimulando nuestro diálogo. Le dijimos que teníamos mucha hambre, que estábamos casi muertos de hambre. Al otro día, sentimos que alguien lanzó un paquete violentamente por el ojo de buey. Nos acercamos a ver el paquete. Eran ocho panes que nos había tirado el anónimo amigo. Ese día no sentimos hambre. (Joui, 1994: 36–37)

Una vez más nos encontramos con un benefactor, un hombre bueno y decente, que corriendo los mismos riesgos que nuestro capataz, hace un gesto que lo dignifica por entero, le lanza el pan por el ojo de buey del barco. Si el prisionero hubiera podido salir a cubierta, seguramente ya no lo habría encontrado. Los gestos buenos se hacen en silencio y se agradecen del mismo modo. En este caso se trata de un trabajador que se acerca de espaldas al ojo de buey, disimuladamente, mirando el mar, pero que está escuchando, atento a la solicitud de las víctimas, abierto a ellas, pensando en lo que tendrá que hacer para ayudarlos. Cuando se entera del hambre de los prisioneros, va a su casa, pasa por la panadería y compra el pan, o lo saca de su casa, para el caso da lo mismo. Hace con ellos un paquete que lo meterá en su maletín, conjuntamente con su almuerzo. En cuanto puede, ya en el trabajo, camina por la embarcación como haciendo otra cosa, o como no haciendo nada, y a la primera de cambio lanza el paquete por la ventana y vuelve rápidamente donde sus colegas. Eso fue todo, un gesto, pero los prisioneros ese día no tuvieron hambre, ¿qué más se podría pedir? He ahí un hombre, pero, ¿qué sabemos de él? Nada. ¿Cómo se llamaba, para levantarle un monumento? No lo sabemos; y sin embargo, en esos hombres se juega

<sup>4</sup> Se refiere al vapor Lebu de la Compañía Sudamericana de Vapores, que sirvió de prisión improvisada los días posteriores al Golpe de Estado de 1973.

un sentido elevado de la vida, un gesto que le dignifica y que termina dignificando al hombre entero.

Zigmunt Bauman citará a Steiner para explicar este rasgo tan insólito por el cual buenas personas terminan haciendo gestos deleznable contra lo humano:

El efecto durmiente se refiere a esa característica latente de la personalidad de los individuos con tendencia a la violencia, tales como autócratas, tiranos y terroristas, cuando se establecen las adecuadas relaciones. Entonces, el durmiente se levanta de la fase normativa de sus pautas de comportamiento y se activan las características aletargadas de las personas propensas a la violencia. En cierto modo, todas las personas son durmientes, ya que todas tienen un potencial violento que se puede activar en condiciones específicas.

(Bauman, 1998: 218)

Sin embargo, aprovecha el mismo «efecto durmiente» para referirse a nuestro benefactor:

Sin embargo, el concepto es importante por lo que se refiere a los casos relativamente raros de individuos que encontraron la fuerza y el coraje de *resistir* a las órdenes de la autoridad y negarse a ponerlas en práctica una vez descubrieron que eran contrarias a sus convicciones. Algunas personas corrientes, por lo general respetuosas de la ley, sin pretensiones, poco rebeldes y aventureras, se enfrentaron a los que ostentaban el poder y, sin tener en cuenta las consecuencias, dieron prioridad a su propia conciencia, lo mismo que las pocas personas que actuaron por su cuenta y, desafiando el poder omnipotente y sin escrúpulos y arriesgándose a la pena capital, intentaron salvar a las víctimas del Holocausto. Buscaríamos en vano «determinantes» sociales, políticos o religiosos de su singularidad. Su conciencia moral, aletargada en ausencia de una ocasión para la militancia hasta que no se produjo, era auténticamente su propio atributo y su posesión, a diferencia de la inmoralidad que se produjo a nivel social.

(Bauman, 1998: 219)

Más allá de la teoría del «durmiente», lo cierto es que unos hombres se hacen buenos en el transcurso de su vida y otros, por deficiencias de diversa índole, se involucran con la violencia, ejerciéndola y reproduciéndola. Queremos pensar que la educación tuvo que ver con eso.

Al final de la película *La lista de Schindler*, asistimos emocionados a la entrega de un obsequio que le hacen los judíos a Schindler. Se trata de un anillo en el cual están grabadas las siguientes palabras del Talmud: “*Quien salva una vida salva a toda la humanidad*”. El benefactor no sólo salva a la humanidad, sino que la salva en un sentido muy definido: la salva en cuanto la mantiene en vilo e impide que dejemos de creer en ella. La salva como esperanza, que nos permite seguir creyendo en ella, a pesar de todo, a pesar de Auschwitz mismo.

Si Auschwitz no se consume a sí mismo arrastrando al hombre consigo, es precisamente porque hay un trabajador y un capataz que, arriesgando sus vidas, se las arreglan para ayudar a un triste prisionero y dignificar así el sentido de la vida y de la humanidad. Es curioso que a esta figura no se la exalte del mismo modo que se exalta la figura del soldado desconocido, que al final de cuentas casi siempre es una víctima más de la estupidez humana. En todo caso, el soldado desconocido es una víctima más de la historia y su mo-

numento debería estar asociado a las víctimas anónimas, más que a los héroes anónimos. No tenemos en nuestra cultura nada que reconozca la figura del benefactor. Los judíos en cambio, precisamente porque han sido víctimas durante toda su historia, saben reconocer esa magna figura, a la que denominan «justo entre las naciones», y como tales ocupan un lugar relevante en medio de su ciudad para que se les recuerde y se les rinda homenajes eternamente. Schindler y tantos otros recibieron esa distinción en Israel, por la nobleza del gesto que hicieron: salvaron vidas, pero vidas judías, al final de cuentas. A nuestro benefactor lo queremos porque salva vidas, no importa qué vidas, ayudan al hombre y dignifican la vida. Es suficiente.

Nuestro colega, Edgardo Carabantes, nos narra también un episodio significativo, relativo a una experiencia que afectaba directamente a su madre, en tiempos de dictadura:

—Voy a vestirme, dijo mi madre, que estaba en ropa de dormir.  
 —No se preocupe, la traeremos luego, póngase un abrigo no más.  
 Ese luego tardó mucho, tanto, que en la noche de ese día, mi madre estaba en la cárcel, después de haber sido paseada todo el día, por el cuartel de Investigaciones y el Regimiento. Lloró mi madre, cuando la fueron a buscar los gendarmes al Regimiento, para trasladarla a la cárcel, lloró tanto, que uno de los gendarmes, que la llevaba, le dijo:  
 —Señora, yo no puedo hacer mucho, lo único que le puedo ofrecer, sin que nadie más sepa, es avisar en su casa, si quiere escriba un mensaje, yo lo iré a dejar.  
 Ella escribió entre sollozos, un pequeño texto, que apenas podía leer, porque las lágrimas le impedían distinguir con nitidez, su propia letra. ¿Qué terrible debe haber sido, para una profesora de Castellano, de esas educadas en la famosa Escuela Normal, estar en esas condiciones, escribir en esas condiciones! El mensaje llegó a casa.  
 (Carabantes, 2003: 70–71)

He ahí un gesto de compasión, gesto humano por excelencia, por el cual el gendarme se inscribe en la lista de los seres «humanos».

Si bien es cierto, tal vez no sea la gran «figura» como diría Fucik (1985), finalmente hace lo que puede por aliviar el dolor de esa madre. Como casi siempre sucede, tampoco hay allí un nombre, una identidad en este benefactor, sólo un ser que ayuda a otro y lo rescata del sufrimiento injusto. Sólo queda su gesto titilando como una magnífica estrella en el firmamento de las esperanzas humanas. Al respecto señala Reyes Mate:

Con la compasión recuperamos uno de los temas más fecundos de la filosofía moral: con él la ética reconcilia la tradición comunitarista e individualista en una relación intersubjetiva original y con él la ética vuelve a ser política. La compasión es un sentimiento de solidaridad con el necesitado, pero ese sentimiento se hace moral cuando el primer movimiento casi instintivo de conmiseración se carga de razón, queda informado racionalmente al considerar el sujeto que el otro no es un pobre hombre, sino un hombre al que se le ha privado de la dignidad de sujeto. El sentimiento moral supone una relación intersubjetiva (lejos, pues, del individualismo ético) de una naturaleza original: lo moral aquí no es el resultado de un acuerdo simétrico, sino el reconocimiento por cada miembro de la relación de su lugar en ella: no hay víctimas sin verdugos, ni pobres sin ricos, etc., es decir, entre el sujeto y el no-sujeto se establece una relación en virtud de la cual no puede haber sujetos mientras haya no-sujetos; más aún, el logro de la subjetividad del pretendido sujeto sólo es posible desde el no-sujeto. El no-sujeto se convierte en principio de la universalidad ética porque sólo cuando el no-sujeto

abandona su condición inhumana puede el pretendido sujeto alcanzar por su parte la dignidad de hombre.

(Reyes Mate, 1991: 19)

Entonces, podríamos decir que nuestro benefactor ha *comprendido* una situación que le involucra moralmente. No sólo ha descubierto dentro de sí un empuje poderoso que le lleva a exponerse, también ha descubierto que su sentimiento se nutre de una conciencia que piensa en términos de justicia. Nada más lejos entonces de pensar la compasión como el mero «sentir» la pena por lo sucedido. Compasión es compasión sentiente y operante como razón filosófica y política. No es la nuestra, hora de lamentos, sino también de voluntad de futuro y de justicia: gestos como estos coronan los testimonios de las víctimas de la injusticia humana.

Además, está claro que para la construcción de una filosofía de la educación, esta figura es central, porque en ella vemos la esperanza en la humanidad. Si tiene algún sentido la educación, es fundamentalmente porque existen personas que hacen el bien, porque existen benefactores o bienhechores. La verdad, nadie sabe mejor que el prisionero lo que ese gesto significa y el valor que entraña, y por lo mismo sólo él sabe que puede estremecer la existencia entera. Tiene ese gesto una elocuencia que es muy difícil traducir en palabras, pero ostenta tal densidad ontológica, que no tenemos más remedio que llamarle «bien» o «bien absoluto», o como decimos, *reconocimiento de lo humano* del hombre en el mundo, afectando también, de este modo, a la totalidad de su dimensión simbólica. Ese gesto nos aleja decididamente de Auschwitz, nos pone en dirección a un futuro posible para la humanidad, no es que todo sea campo (Lager), pero sabemos que hay un gesto a lo menos que nos aleja de él. Como educadores es urgente que conozcamos la naturaleza de ese gesto, pues con nuestros pequeños gestos podríamos darle eternidad. Eso es la esperanza.

Nuestro autor antes citado, Paredes Parod, en décimas como es su estilo, también nos deja su testimonio:

Se alivia nuestra desgracia  
por donde menos se espera  
en su misión carcelera  
un guardia nos cae en gracia,  
con clandestina eficacia  
nos trae algunos recados,  
si algún preso ha conservado  
por fortuna unas monedas  
nos compra cuando esté afuera  
algún encargo menguado.

Logramos por esa vía  
jabón y pasta de dientes,  
cigarrillos, detergente,  
y un poco de mantequilla.  
aunque estaban prohibidas  
las navajas de afeitarse,  
se las sabía arreglar  
para ingresar unas cuantas,  
una vez nos llevó paltas  
y un paquetito con sal.

(Paredes, 2003: 36)

Este es un gesto que cada vez que se reitera en la historia emociona y conmueve. Brinda la esperanza que el futuro es posible, que todavía es posible creer en el hombre y en la civilización, no es una gran esperanza, pero es una esperanza. Pensamos que la educación no puede construirse con sentido humano de espaldas a este gesto compasivo, sino que, por el contrario, encuentra en él su posibilidad única de constituirse en ciencia humanista, ciencia de lo humano. Las «humanidades» cada vez humanizan menos, se limitan a instruir contenidos relativos a las artes y las letras, pero con poco sentido humano. Es el viejo propósito de la erudición y la transmisión de esa erudición. Este gesto «bueno» puede construir desde sí mismo un nuevo humanismo, un nuevo pensamiento, una nueva educación, en la medida en que pueda inspirar una nueva esperanza en las posibilidades del hombre en el mundo. Ni siquiera la ética, como transmisión de contenidos éticos, puede hacerse cargo plenamente del problema que aquí enunciamos y que dice relación con la falta de humanismo en nuestro tiempo, con la falta de esperanzas humanas en el siglo que vivimos. Dirá Reyes Mate:

La dignidad humana es un asunto de compasión, es decir, intersubjetivo, pero no una intersubjetividad de tipo simétrico, como lo que propone Habermas, ni mucho menos el gesto paternalista de quien «da al pobre lo que sobra al rico», sino como reconocimiento en el otro de la propia condición. La tradición judeocristiana coincide con la marxista en el reconocimiento de un no-sujeto como sujeto universal. Se diferencia en la interpretación del no-sujeto. El problema que tiene el marxismo es que al entender al proletariado por lo que tiene de fuerte abandona en la no-sujetividad al Lumpen. Su pretendido sujeto universal no es tal.

Desde el concepto de compasión es posible hablar de ética política porque sólo entonces se plantea la universalidad en toda su radicalidad. Los planteamientos contractualistas, por ejemplo, el habermasiano, suponen, una ética intersubjetiva o comunitarista, pero nada política. Su comunidad ideal de diálogo excluye por principio lo desigual o asimétrico, con lo que ésta más tiene que ver con la comunión de los santos, como dice J. Muguerza, que con la comunidad de hombres. Por eso es una ética apática. Cuando, por el contrario, la comunidad incluye a los fracasados o vencidos, cuando tiene en cuenta la historia del sufrimiento, la ética sólo puede ser política porque sólo se puede tomar en serio al desigual cuando se cuestiona al otro que causa la desigualdad. La ética compasiva cuestiona la desigualdad real. Por eso es política.

(Reyes Mate: 1991, 21)

Hay, pues, aquí un humanismo, un «humanismo del otro hombre» como diría Lèvinas (2003), un humanismo posible para este siglo XXI que recién comienza. Un humanismo distinto y extraño respecto de ese otro humanismo del Renacimiento y la Ilustración. Este es un humanismo más sensible, más ético, más comprometido con la causa de los abandonados. Casi no se reconoce con el humanismo del *Quattrocento* aunque todavía encuentra inspiración en el Ilustrado. Nuestro benefactor nos ha enseñado el valor de este humanismo que propugnamos. Nos ha enseñado que todo radica en la acción buena, en hacer lo que por años pensamos que debíamos hacer, que es cuidar del otro hombre, acogerlo, protegerlo. Un humanismo para el siglo XXI es, sin duda, un humanismo que cuida del otro hombre. Así nos lo hacen ver:

Las experiencias de los campos nos obligan así a hacer la selección entre un pseudo-humanismo que pretende que el hombre sea un milagro de la creación en la que él ocuparía un lugar privilegiado, y un verdadero humanismo, que debe intentar comprender

qué símbolos de la dominación del hombre sobre el hombre puede tomar para determinar cuáles son legítimos y cuáles no. Fue la primera de estas ideas la que murió en Auschwitz: porque el optimismo moral no pudo sobrevivir a una atrocidad tal. En cambio, la exigencia ética y política que supone la humanidad en perpetuo devenir no murió. Y debe ser de nuevo reflexionada a la luz de esta experiencia límite que fue Auschwitz. (Bauer, 2004: 199)

Pero nuestro humanismo no pregunta ¿cómo fue posible Auschwitz?, sino ¿cómo hubo quienes arriesgaron su vida para salvar al hombre? ¿Cómo fue posible ese gesto ético en medio de la aniquilación?

El nuestro es un humanismo que se ha liberado de los dogmas y los buenos sentimientos. Afirma una esperanza que por ahora reside en el corazón del hombre y que se expresa en actos de amor y compasión, como los que tuvimos ocasión de recordar. Pensamos que la educación debe atender a estos gestos y sacar lecciones de ellos. Por nuestra parte sostenemos que la figura del benefactor es la figura pedagógica por excelencia, es la figura de quien, desde una *razón compasiva*, acoge al otro, por la pura conciencia del bien. Pero es un gesto pedagógico porque enseña con el ejemplo y la coherencia, como lo planteaba Freire (2004). Es un gesto absolutamente único e inédito y que cada vez que se realiza es la primera vez, porque el valor lo pone el testigo, la víctima que lo recibe. No sabemos si nosotros, llegada la hora, haremos lo correcto o no. Una pedagogía del gesto ético podría al menos inclinarnos a obrar correctamente, buenamente, si los tiempos oscuros vuelven a asolar esta comarca.

Creo que a la educación le sirven mucho estos ejemplos bondadosos, en primer lugar porque también hay un *absoluto* en esos gestos, un *absoluto* que es capaz de conmovernos y de sacar a flote lo humano de nosotros: obra de modo ejemplarizador sobre nuestras vidas. Esta figura que vengo desde hace un tiempo llamando el «benefactor» está presente en cada lugar donde la mano negra del horror amenaza con arrasarlo todo, y es capaz de prevalecer, neutralizándolo y haciéndolo retroceder. Creo que una *pedagogía del horror es también una pedagogía de la esperanza* y pienso que debe encontrar su centro en esta figura misteriosa pero necesaria, esencial diría yo, que es el benefactor. Que podría ser cualquiera de nosotros, llegado el momento. El día que la «máquina» que produce hombres buenos y justos se descomponga y ya no hayan más repuestos, ese día la humanidad se habrá perdido irremisiblemente. Y creo que ya está mostrando ciertas averías.

### Referencias bibliográficas

ADORNO, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.

BAUER, S. (2004). “¿Qué humanismo después de Auschwitz?”. En: Gallego, F. (coord.). *Pensar después de Auschwitz*. Barcelona: El Viejo Topo, 183–200.

BAUMAN, Z. (1998). *Modernidad y holocausto*. Madrid: Sequitur.

BECKER, N. (2011). *Una mujer en Villa Grimaldi*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.



- CARABANTES, E. (2003). *Fragmentos de la memoria*. Santiago de Chile: Quimantú.
- FRANKL, V. (2001). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- FREIRE, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FUCIK, J. (1985). *Reportaje al pie de la horca*. Barcelona: Akal.
- JOUI, S. (2003). *Chacabuco y otros lugares de detención*. Valparaíso: Arte & Gráfica.
- LEVI, P. (2002a). *Si esto es un hombre*. Barcelona: Muchnik Editores.
- LEVI, P. (2002b). *La tregua*. Barcelona: Muchnik Editores.
- LEVI, P. (2002c). *Los hundidos y los salvados*. Barcelona: Muchnik Editores.
- LÈVINAS, E. (2003). *Humanismo del otro hombre*. México D. F.: Siglo Veintiuno Editores.
- MÈLICH, J-C. (2000). "El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?". *Enrahonar: Quaderns de Filosofia*, 31, 81-94.
- 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.
- MÈLICH, J-C. & BÁRCENA, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- PAREDES, M. (2003). *Memorias para olvidar. Relato en décimas*. Santiago de Chile: Quimantú.
- REYES MATE, M. (1991). *La razón de los vencidos*. Barcelona: Anthropos.
- REYES MATE, M. (2003). *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política*. Madrid: Trotta.
- REYES MATE, M. (2008). *La herencia del olvido. Ensayos en torno a la razón comprensiva*. Madrid: Madrid: Errata Naturae.
- TODOROV, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.