



**VOL. 14, Nº 3 (2010)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

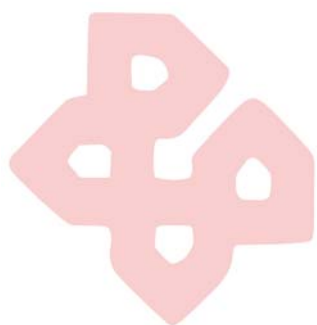
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 15/05/2010

Fecha de aceptación 22/06/2010

## **ENTRE GENERACIONES. LA EXPERIENCIA DE LA TRANSMISIÓN EN EL RELATO TESTIMONIAL**

*Among Generations: The experience of transmission of testimonial storie*



*Fernando Bárcena*

*Universidad Complutense de Madrid*

[fernando@edu.ucm.es](mailto:fernando@edu.ucm.es)

### **Resumen:**

*El propósito de este artículo es repensar la relación entre experiencia y educación, cuando a lo que nos enfrentamos, como lectores, aprendices y educadores, es a una experiencia límite del todo inasimilable al modelo instrumental del lenguaje, que lo define como un mero medio de comunicación entre iguales: el relato testimonial de los supervivientes de los campos, un género literario que constituye el final de la Bildungsroman o novela de formación. Algunas preguntas guían esta tentativa ¿Tiene algún sentido dar a leer e nuestros jóvenes, en el seno del discurso de la sociedad del aprendizaje, donde la crisis de las transmisiones es más que evidente, unos textos que proponen un tipo de transmisión discontinua? ¿Qué tipo de experiencia es la experiencia lectora de esta literatura? ¿Qué experiencia de aprendizaje y transmisión contiene, si goza de alguna?.*

**Palabras clave:** *pedagogía del testimonio, literatura testimonial y educación, enseñanza del holocausto, transmisión pedagógica.*

### **Abstract:**

*The purpose of this paper is to rethink the relationship between experience and education, when what we face, as readers, learners and as educators, is an experience altogether inconceivable: the account of the surviving witness of the concentration camps, a literary genre that is the end of the Bildungsroman or novel of education. Some questions guiding this effort: Is there any way to read and give our young people, within the discourse of the learning society, where the crisis of transmissions is more than evident, some texts suggest that a discontinuous transmission type? What kind of experience is the experience of reading this literature? What a learning experience and transmission contains, if any has?.*

**Key words:** *Pedagogy of the witness, testimonial literature and education, teaching of the holocaust, pedagogical transmission.*

Thomas Mann o Brecht son grandes escritores, pero si hubieran intentado inventar una historia de Auschwitz sus páginas no habrían sido más que edificante literatura de segunda fila en relación con *Si esto es un hombre*.

Claudio Magris, *El Danubio*.

## 1. Introducción: el lugar epistemológico del testigo

Con frecuencia, las palabras no están a la altura de la herida que designan. Ni la mejor escritura podría aliviar el dolor del que con mucha frecuencia son su huella. No es posible confiar al lenguaje la tarea de la comprensión definitiva de lo acontecido, cuando la experiencia -aquello que *nos pasa*- se refiere a una *situación límite*, la cual es refractaria al orden del lenguaje.

Este texto le debe mucho a esta primera consideración. A partir de ella, lo que pretendo es intentar repensar la relación entre experiencia y educación cuando a lo que nos enfrentamos, como lectores, como aprendices o como educadores, es a una experiencia del todo límite, del todo inconcebible e inasimilable al modelo instrumental del lenguaje, que lo define como un mero medio de comunicación entre iguales. Quiero poner en juego aquí un tipo muy particular de narrativa, la que proviene de ese lado *inmundo* del mundo que es el universo concentracionario. Me refiero, por supuesto, al relato testimonial de los supervivientes de los campos de concentración y exterminio, un género literario que constituye el final de toda una tradición narrativa, la misma que podemos dar a leer en nuestras aulas a nuestros alumnos: el final de la *Bildungsroman* o novela de formación. Me guía una inquietud: ¿Tiene algún sentido dar a leer a nuestros jóvenes, en el seno del discurso de la sociedad del aprendizaje, donde la crisis de las transmisiones es más que evidente, unos textos que proponen un tipo de transmisión discontinua, radical, del todo límite? ¿Qué tipo de experiencia es la experiencia lectora de esta literatura? ¿Qué experiencia de aprendizaje y transmisión contiene, si goza de alguna?

Mi hipótesis es que la aportación de estos textos reside en el valor ético y pedagógico del *testimonio* del que son portadores: su «valor pedagógico» consistirá en ayudar a formar la memoria de las generaciones posteriores a la segunda guerra mundial (*pedagogía de la memoria*), una memoria cuyo objetivo es intentar un nuevo comienzo; y su «valor ético» en una «moralización de la historia»; porque la memoria que se custodia en el testimonio nos redime, en parte, al transmitirse de generación en generación por los relatos de los supervivientes de ese universo concentracionario, para que la humanidad no siga mutilada. O dicho de otro modo: para que se restablezca el pacto social roto y se aprenda a caminar erguido (*pacto testimonial*) (Todorov, 1999).

Esta hipótesis compromete un juicio acerca del lugar que está destinado a desempeñar, dentro del discurso de nuestra sociedad de aprendizaje, la experiencia testimonial. Cuando la palabra (oral o escrita) de un testigo dice -como hace Simon Srebnik en la película *Shoah*, de Lanzmann- «es difícil reconocerlo, pero era aquí. Aquí se quemaba a la gente» (Lanzmann, 2003, 17), el testigo está viendo lo que nuestra mirada contemporánea solamente sabe porque está *informada* de ello. Desvela lo que nosotros ya no vemos. Ese «aquí» es un lugar, desde luego, pero no meramente un *topos geográfico*, sino un lugar de la memoria. Y tal vez sea algo más. Como señala Reyes Mate, la pregunta aquí es: «¿Cuál es el lugar epistemológico del testimonio?» (Mate, 2003, 167).

La preocupación por el mundo es algo inescapable, pues el mundo no consiste sólo en una creación divina, sino que es lo que el hombre se encuentra al nacer. Por eso, en cada acción realizada ante los otros el mundo reaparece y se hace de nuevo. El mundo debe *aparecer*, y no quedar reducido en el absoluto aislamiento del individuo. El mundo es lo que aparece *en público* y aquello acerca de lo cual podemos ofrecer un *testimonio*, al actuar en el escenario de la política: «El mundo en el que nacen los hombres abarca muchas cosas, naturales y artificiales, vivas y muertas, efímeras y eternas; todas tienen en común que *aparecen*, lo que significa ser vistas, oídas, tocadas, catadas, y olidas, ser percibidas por criaturas sensitivas dotadas de órganos sensoriales adecuados.» (Arendt, 2002, 43). Nada existe en este mundo cuya misma existencia no suponga un *espectador*, o lo que es lo mismo, nada existe en singular desde el momento en que hace su «aparición» en el mundo. El espectador es el que ve, el que está destinado a mirar y a haber visto. Nacemos, o sea, aparecemos, y en este aparecer en el escenario del mundo siempre se estimula que les *parezcamos* algo a alguien.

Nótese que, a diferencia del *modelo del espectador* ilustrado, en el *modelo testimonial* el testigo no sólo habla de lo que ha visto, sino de lo que ha experimentado. Su mirada no es, como la del espectador imparcial, ni neutral ni indiferente. Es una mirada cargada de experiencia. Y es ahí donde encontramos la principal aportación del testimonio, pues nos ayuda a reconsiderar la noción de experiencia en el discurso pedagógico. Mientras el espectador mira hacia el exterior haciendo de la experiencia un *experimentum*, algo por tanto controlado, y buscando en lo real confirmar lo que ya sabe, en el testigo la autoridad está en la experiencia, en el camino recorrido. Muestra una experiencia que nunca podría *decir* del todo. Y su intento de decir es, precisamente, una experiencia de aprendizaje para quien lee su relato. El espectador aspira a la ejemplaridad de la *universalidad*, el testigo a la *singularidad* de su relato. Lo que hay es una pura *discontinuidad*, una *relación trágica*, pues el testigo se encuentra entre la necesidad de hablar y la dificultad de decir, y nosotros -testimoniarios- entre la posibilidad de escuchar y la imposibilidad de saber.

En todo esto hay comprometida toda una filosofía del aprender, entendida como algo que concierne a la transmisión entre generaciones en la filiación del tiempo.

## 2. Transmisión de experiencias

Toda transmisión se resuelve en una serie de actos, entre los cuales los más destacables son, tal vez, *narrar*, *explicar*, *demostrar*, *adoctrinar*, *informar*, *escuchar*, *desear*, *testimoniar* (Chalier, 2008, 22). Como se puede apreciar a primera vista, esos actos son de naturaleza distinta, pues no es lo mismo explicar que adoctrinar ni narrar que demostrar. Nada garantiza, pues, el éxito de la transmisión, y no es posible, en verdad, definir desde ningún *a priori* el conjunto de competencias que la definen. Así que en esos actos de transmisión se puede jugar el destino del otro, el del aprendiz. Y aunque por las características propias de la sociedad de la información en que nos encontramos pensemos que la transmisión se resuelve en su contenido, no es así en absoluto. Lo que la experiencia de una transmisión pone en juego es, en realidad, una relación entre dos personas, en el marco de un entorno institucional o privado, y esta relación decide la suerte de las significaciones transmitidas. En realidad, la transmisión, como experiencia de una relación, no puede confundirse sin más con el acto de volver accesible, y de forma indiferente o neutral, un cuerpo dado de información. *Transmitir es más que comunicar.*

En la transmisión hay *presencia*: la presencia de alguien que da y de alguien que recibe. O lo que es lo mismo: la transmisión no entraña la muerte de sí, sino la presencia de un *quién* en palabras encarnadas. Toda relación pedagógica, entonces, se resuelve en un hacernos presentes en lo que decimos, en lo que hacemos y ante quien decimos y para quien hablamos. Desde este punto de vista, sería inimaginable «una sociedad donde la transmisión del saber no se haga sin la mediación de un maestro, sin la relación física y fuertemente misteriosa que une a quien enseña y a quien aprende.» (Stabile, 1988, IX-X). Se trata, pues, de una «*relation choisie*», dice Françoise Waquet, una *relación elegida* (Waquet, 2008, 16).

Si esto es así, y en la medida en que lo que acabo de decir sea en algún modo cierto, la pregunta que hay que formularse es si de los relatos testimoniales de los supervivientes del universo concentracionario se puede derivar cierta pedagogía, y si en consecuencia pueden o no constituir un tipo de relación pedagógica, una relación elegida, una relación en la que se transmite una cierta *presencia*. Lo que me pregunto es si en una sociedad como la nuestra, donde el peso de las tecnologías de la información es cada vez mayor, y donde lo que importa no es tanto transmitir como comunicar o dejar disponible informaciones, tiene algún sentido poner en manos de nuestros jóvenes ese saber trágico narrativo que es el relato testimonial.

Soy totalmente consciente de las dificultades de una empresa de estas características, la de llevar a la escuela una literatura (testimonial) que tiene las mismas características de la relación del arte con la educación: su *excepcionalidad*. Aquí no puedo sino plantear una hipótesis: cualquier forma de encierro en la lógica disciplinar puede acabar reduciendo el impacto simbólico de arte, su *potencia de revelación*, por así decir. Esto vale para el arte en general y para este tipo de literatura tan especial en particular. Partir de lo conocido para aproximarnos a lo menos conocido, aunque sea una fórmula pedagógica ya establecida de éxito probado en muchas ocasiones, es, creo, lo contrario del tipo de exposición que toda relación con el arte reclama, pues lleva a sortear su verdadera singularidad.

Al final de *Los hundidos y los salvados*, el ensayo que Primo Levi escribió unos cuarenta años después de *Si esto es un hombre* (Levi, 2008), el testimonio de su estancia en Auschwitz, reconocía las dificultades que, ya en la década de los años ochenta, existían para hacer creíble a los jóvenes ese lado inmundo del mundo que es el universo concentracionario. «Una generación escéptica se asoma a la edad adulta, privada no de ideales, sino de certidumbres, y aún más, sin confianza en las grandes verdades que le han sido reveladas; dispuesta, por el contrario, a aceptar las pequeñas verdades, cambiables de mes en mes bajo la oleada frenética de las modas culturales, manipuladas o salvajes» (Levi, 2008, 647-648). En un entorno así, dar un testimonio de lo vivido, componer un relato creíble y, en el caso de Levi, profundamente honesto y humilde, constituía, para los propios supervivientes, una obligación:

Para nosotros, hablar con los jóvenes es cada vez más difícil. Lo sentimos como un deber y a la vez como un riesgo: el riesgo de resultar anacrónicos, de no ser escuchados. Tenemos que ser escuchados: por encima de toda nuestra experiencia individual hemos sido colectivamente testigos de un acontecimiento fundamental e inesperado, fundamental precisamente porque ha sido inesperado, no previsto por nadie. Ha ocurrido contra las previsiones; ha ocurrido en Europa; increíblemente, ha ocurrido que un pueblo entero civilizado, apenas salido del ferviente florecimiento cultural de Weimar, siguiese a un histrión cuya figura hoy mueve a risa; y, sin embargo, Adolf Hitler ha sido obedecido y alabado hasta la catástrofe. Ha sucedido y, por consiguiente, puede volver a suceder: esto es la esencia de lo que tenemos que decir (Levi, 2008, 648).

El final de este ensayo de Levi es todo un canto a una memoria que aspira a ser ejemplar, una memoria del pasado que, incluso no negando la singularidad del acontecimiento llamado Auschwitz, lo que busca es hacer una cierta pedagogía, poniendo en relación los factores que desencadenaron ese acontecimiento con los peligros que hoy nos acechan. Como dice Enzo Traverso, de los escritos de supervivientes como Primo Levi lo que nos queda, para las generaciones futuras, es «el valor ético y pedagógico del testimonio» (Traverso, 2001, 190). Pero se trata de algo más:

Testimoniar no sólo significa cumplir una necesaria función pedagógica con las generaciones nacidas tras la Segunda Guerra Mundial sino, más en general, cumplir una útil labor de ‘moralización de la historia’, pues la memoria de la ofensa es la condición esencial para restablecer la justicia [...] La memoria tiene una función redentora. La experiencia vivida por los supervivientes de los campos de la muerte debe transmitirse, para que la humanidad no siga mutilada y aprenda por fin a ‘caminar erguida’ (Traverso, 2001, 192).

Relatos como los de Primo Levi, Robert Antelme o David Rousset tienen ese poder de *transformación* del lector. El mismo estriba en que la lectura de sus textos permite restaurar un cierto *pacto testimonial*, como lo llama Régine Waintrater: leyendo esos testimonios y dejándonos afectar por su fuerza restauramos la parte de la humanidad y de la existencia que quedó dañada en los campos, ponemos obstáculos éticos para que la barbarie no se olvide y para que el sentimiento de abandono de una parte de la humanidad no deje secuelas irreversibles. Mediante este *pacto testimonial*, que en realidad es un pacto social, restituimos una parte dañada de la humanidad, a la cual pertenecemos, y entonces el otro deviene mi igual, en una común humanidad, sin por ello dejar de ser el *otro* (Waintrater, 2003). Pero para entender este «pacto» necesitamos profundizar algo más en la noción misma de «testimonio».

### 3. hermenéutica del testimonio

¿Qué es un testimonio? Me gustaría destacar aquí tres dimensiones principales del testimonio: la jurídica, la antropológica y la pedagógica. Esta tentativa es, ya desde el principio, compleja, pues todo testimonio es «un gesto imperfecto de traducción de un acontecimiento sin traducción» (Vilela, 2008, 133). Cualquier traducción es un hacer hablar (y resonar) en una lengua (receptora) lo que se dijo en una lengua extraña; es *un hablar otro y desde lo otro*. En la traducción no se habla por la propia lengua, sino desde la lengua-otra en que se recibe por un hablante. *En la traducción, se pierde la lengua, pero se gana otra*. La traducción se parece a un ejercicio de *testimonio vicario*. El mejor modo de «entreabrir una palabra» para hacer salir de ella todo lo que oculta o esconde es la traducción. La traducción es como un ejercicio de cartografía. Las palabras dibujan un paisaje al mismo tiempo que con ellas decimos el mundo. Y decir el mundo es nombrar lo que vemos y lo que sentimos como seres afectados por el mundo. Decir el mundo es nombrar nuestra relación de experiencia con él. En el testimonio existe este tipo de traducción y cartografía de un paisaje emocional.

Cuando Primo Levi habla de lo que ha vivido en Auschwitz no hace sino decir su experiencia y «traducir» (o sea: trasladar) la lengua de los verdaderos testigos, los que ya no pueden hablar por sí mismos, de un lugar a otro (a nuestro mundo). Traslada la voz del ausente (la del verdadero testigo) hasta nosotros, que no somos «ellos», que somos, por así decir, «nadie». Así, incluso si pudiésemos leer a un poeta como Paul Celan en su lengua propia (el alemán), una lengua que él entendía pervertida por ser la de los verdugos, la

lectura de sus poemas entraña una lectura en la que como lectores mantenemos una *relación existencial*, en vez de objetiva y desapegada, con el texto leído.

El verdadero testigo no es el que puede narrar la experiencia atrozmente vivida, sino el que no puede hablar ya, el que no ha sobrevivido, el «musulmán», como lo llamaban en la jerga de los campos.<sup>1</sup> Jorge Semprún lo dice con estas palabras en *Viviré con su nombre morirá con el mío*:

Está claro que el mejor testigo -en realidad, el único testigo verdadero, según los especialistas- es el que no ha sobrevivido, el que llegó hasta el final de la experiencia y murió en ella. Pero ni los historiadores ni los sociólogos han conseguido aún resolver esta contradicción: ¿cómo invitar a los verdaderos testigos, es decir, a los muertos, a su coloquio? ¿Cómo hacerlos hablar? (Semprún, 2001, 19).

Pero las únicas voces de las que disponemos son las de los testigos por delegación, como los llamó Primo Levi:

Son ellos, los *Muselmänner*, los hundidos, los cimientos del campo; ellos, la masa anónima, continuamente renovada y siempre idéntica, de no-hombres que marchan y trabajan en silencio, apagada en ellos la llama de la vida, demasiado vacíos ya para sufrir verdaderamente. Se duda en llamarlos vivos: se duda en llamar muerte a su muerte, ante la que no temen porque están demasiado cansados para comprenderla (Levi, 2008, 120-121).

Eso que puede llegar a decir Levi con su testimonio no es otra cosa, dice Vilela, que una *laguna*. Es un *vacío*, un *entre*: lo que queda entre lo que no dijo el testigo integral y lo que no alcanza a decir del todo el testimonio por delegación. Pensar ese vacío, esa laguna, es pensar un resto, dar cuenta de unas ruinas, dice Vilela, es transmitir lo que queda como ruina (Vilela, 2008, 136).

### 3.1. El testimonio como imparcialidad. La dimensión jurídica

En latín hay dos palabras para referirse al testigo: *testis*, es decir *tri-stans*, de la que deriva «testigo», y que significa aquél que se sitúa como «tercero» (*ter-stis*) en un litigio entre dos contendientes, y *superstes*, que se refiere al que ha vivido una determinada realidad o acontecimiento y está en condiciones de dar un testimonio de él, es decir, aquel que puede realmente testimoniar, atestiguar, en cuanto que es una tercera parte imparcial extraña al tema en discusión. De aquí deriva la *dimensión jurídica* del testimonio (Pierron, 2006, 29).

### 3.2. El testimonio como preocupación. La dimensión antropológica

En griego, testigo se dice *martus* (mártir), y de ahí se acuñó el término *martirium*. Esta voz privilegia la *dimensión antropológica* del testimonio, y refiere un estado emocional y

---

<sup>1</sup> Sobre los orígenes del uso de este término se sabe que el significado literal del término árabe *muslin* designa al que se somete incondicionalmente a la voluntad de Dios. Pero mientras la resignación del *muslin* reside en la convicción de que la voluntad de Alá está en todo presente, el «musulmán» del campo ha perdido ya cualquier forma de conciencia y voluntad. Ver, para un análisis más detenido: Agamben, G. (2000, 41-90).



mental caracterizado por la angustia, el ansia, la preocupación, aquello que requiere reflexión y ponderación. Conviene recordar que la raíz indoeuropea subyacente es *smēr*, que significa reflexionar, recordar, preocuparse por, estar ansioso. En este sentido, el testigo sabe, comprende, reconstruye y está lleno de angustia y preocupación, es decir, piensa y se preocupa de lo que manifiesta a otro en su testimonio. Aunque las víctimas de los campos no se pueden pensar en términos de «martirio», lo cierto es que, como vemos, el término griego deriva de un verbo que significa «recordar»; y el testigo tiene vocación de memoria y de recuerdo (Agamben, 2000, 15-27). En este sentido, si el mártir cristiano puede ofrecerse como «ejemplo» y guía para los cristianos, el testimonio del superviviente no es en absoluto equiparable a la noción de *ejemplo*, ya que en la ejemplaridad del ejemplo el caso particular se diluye en beneficio de la exigencia ejemplar que se torna regla. La conciencia individual se pierde en la ejemplaridad como pretensión de modelo moral. Además, si el mártir muere como «testigo», el testigo del que hablamos aquí precisa vivir para poder ser testigo. El testimonio, por tanto, enuncia una experiencia singular, que cabe enunciar así: «yo estuve allí», «yo lo vi, doy fe de ello». El que testimonia *da su palabra*, y en este sentido se somete a la ley de la fiabilidad: lo que dice ha de ser verdad y veraz (Ricoeur, 2003, 214). Pero es que, además, el testimonio rompe o desvanece el sueño de una moral perfecta, por así llamarla, ya que el testimonio de un mal radical -el que nos ofrecen los relatos de los supervivientes de los campos de concentración- nos habla de la «desmedida del mal».

En su dimensión antropológica, el testimonio tiene sus raíces en las categorías del pensamiento, la reflexión y la memoria. Es un atributo o una experiencia instalada en la experiencia (narrativa y reflexiva) de la memoria. Y por eso mismo, todo testimonio comporta una *relación* particular entre el acto de testimoniar y el destinatario de su testimonio (el que escucha o lee el testimonio). La relación entre el acto de testificar y el que escucha no deriva de la categoría del *logos*, esto es, no es de tipo *dialéctico*, ya que si el testigo pudiera dar un testimonio desde esa categoría sería un experto, pero no un testigo. Si alguien puede convalidar mediante pruebas su testimonio lo que hace es *demostrar*, pero no testimoniar. Se testimonia solamente aquello que es inaccesible al que escucha desde fuera del testimonio mismo.

### 3.3. El testigo como pasaje. Dimensión pedagógica

De acuerdo con esta caracterización, podría decirse que un profesor no es un testigo, es decir, que su actividad no es testimonial. Pues un profesor comunica un saber, o un conjunto de saberes, hace al alumno consciente de nuevos hechos o le ayuda a descubrir relaciones antes desconocidas por él, pero no testimonia. Cabría decir, en todo caso, que un profesor ofrece un testimonio, o él mismo es un testigo, sólo en la medida en que los alumnos no son capaces por sí mismos de entender lo que él les está enseñando.

Sea como sea, un testimonio, al ser una relación, está de parte del estatuto de una *mediación*. Tal y como parece indicar la palabra *superstes*, y como señala Jean-Phillipe Pierron, el testimonio apunta a cómo una subjetividad ha vivido hasta un punto determinado un acontecimiento y lo ha padecido o experimentado hasta el punto de poder testimoniar acerca de él (Pierron, 29). No es, pues, una especie de tercero objetivo y neutral, exterior a una situación que no ha vivido, sino quien permanece en el corazón de esa experiencia de la que habla, mostrándola, más que diciéndola en el orden del *logos*. Aquí, el testigo es el *auctor*, el que ostenta una autoridad, fundada en una experiencia vivida. Y como tal autoridad, el testigo ostenta la capacidad de «aumentar.» Decir que un testigo es autor

significa que no deja el mundo intacto en un testimonio que no sería más que una duplicación. Por el contrario, el testimonio incrementa, ensancha, aumenta el mundo, lo enriquece con una nueva interpretación, inédita que aumenta la densidad de lo real. Nos encontramos aquí, entonces, con la *pedagogía del testimonio* pensada como el encuentro de un hombre que tiene autoridad y que contribuye a elevar en nosotros nuestra propia humanidad. Así pues, por paradójico que sea, aunque un profesor no sea, en el estricto sentido del término, un testigo, un testimonio siempre entraña una cierta clase de pedagogía. El testigo es mediación y *pasaje*.

#### 4. Pedagogía de la experiencia testimonial

En este punto, me gustaría incidir algo más en lo que considero el núcleo central de toda transmisión pedagógica, vista desde el punto de vista de esta caracterización de la experiencia testimonial que estoy realizando. Para ello, voy a partir de dos breves fragmentos poéticos del poeta francés René Char, en los cuales se plantea el sentido de la herencia o legado que en la transmisión testimonial se contiene. El primero dice así: «A nuestra herencia no le precede ningún testamento.», y el segundo es éste: «Para que una herencia sea realmente grande, no debe verse la mano del difunto.»

Para que un legado sea grande, en cierto modo debe conservar el anonimato de su origen. En su anonimato se conserva lo que le hace grande: su carácter de *don*. Pues sólo de este modo esta herencia recibida recogería lo que le caracteriza, es decir, su condición de no reciprocidad, un gesto de pura gratuidad. Se da, se ofrece, *porque sí*. Quien da se oculta en lo dado, como se oculta el ejecutor de una acción buena, que no se percibe a sí mismo haciendo la buena acción. Que el difunto no esté, que su mano no se vea en el acto de ofrecer lo que da, significa, entonces, que no tenemos un testigo que diga *por qué*, la *razón* de ser de su legado. Él es el *ausente*. *Autor* sin duda, pero ausente. O *dicho de otro modo: él está ocultamente presente* en su herencia, en el legado que ofrece y nosotros recibimos. Así, lo que vuelve grande un legado es no saber quien nos lo dio, pues de otro modo el grande sería el propio testigo, es decir, todo el reconocimiento iría para él.

Desde el punto de vista de la educación, ¿qué vuelve grande un legado pedagógico? El maestro transmite esa herencia, pero no le pertenece. Es, lo hemos dicho ya, un mediador, un pasaje del tiempo. Representa el mundo al que son iniciados los alumnos, pero *no* es el mundo. Es un mediador, pero no un sustituto, ni del mundo ni de la conciencia o de la existencia del alumno. Por eso, si quiere el maestro hacer grande la herencia que transmite, tiene que diluirse, tiene que borrarse. El nacimiento del alumno en su plena libertad requiere el borrado del maestro.

¿Quién es el difunto que nos lega esa herencia? Rescatemos, para responder a esta pregunta, el caso, relatado por Primo Levi en uno de sus libros, del pequeño Hurbinek, ese niño nacido en Auschwitz que muere a los tres años apenas después de haber pronunciado una inaudible palabra, una palabra casi sin sentido ni significado posible, una palabra secreta y misteriosa:

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 alguno 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 atrocemente a los vivos, llenos de preguntas, de afirmaciones, del deseo de desencadenarse de romper la tumba de su mutismo (Levi, 2008, 263).

Hurbinek nace en Auschwitz y muere allí mismo «libre pero no redimido», sin haber pronunciado más que una inaudible palabra, una palabra secreta e indescifrable. Muere sin palabra, como un *infans*. El relato de Levi sobre el pequeño Hurbinek fascinó a Phillipe Meirieu y, reforzado por la lectura de un texto de este último (Meirieu, 1995), me cautivó a mí mismo hace ya algunos años (Bárcena, 2001, Forster, 1999 y Vilela, 2008). Hurbinek, el sin palabra, y Henek, el adolescente que cuida de él, que ya tiene palabra y representa al mundo de la cultura; Henek, que habla a Hurbinek insistentemente, que cuida de él con un *cuidado maternal*, dice Levi:

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 de dolor. Ninguno, excepto Henek: era mi vecino de cama, un muchacho húngaro robusto y florido, de quince años. Henek se pasaba junto a la cuna de Hurbinek la mitad del día. Era maternal más que paternal: es bastante probable que, si aquella convivencia precaria que teníamos hubiese durado más de un mes Henek hubiese enseñado a hablar a Hurbinek; seguro que mejor que las muchachas polacas, demasiado tiernas y demasiado vanas, que lo mareaban con caricias y besos pero que rehuían su intimidad. 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. Una semana más tarde, Henek anunció con seriedad, pero sin sombra de presunción, que Hurbinek 'había dicho una palabra'. ¿Qué palabra? No lo sabía, una palabra difícil, que no era húngara: algo parecido a «mass-klo», «matisklo». En la noche aguzamos el oído: era verdad, desde el rincón de Hurbinek nos llegaba de vez en cuando un sonido, una palabra. No era siempre exactamente igual, en realidad, pero era una palabra articulada con toda seguridad, o, mejor dicho, palabras articuladas ligeramente diferentes entre sí, variaciones experimentales en torno a un tema, a una raíz, tal vez a un nombre (Levi, 2008, 263-264).

Ese niño es un *infans* en su sentido más radical. ¿Qué quiere decir esa palabra pronunciada por él antes morir: *mass-klo*, *matisklo*? Lo que dice, como «hundido», como testigo integral, no es en rigor lengua; es lo intestimoniado. Es mero sonido, pero no lengua. Y es que el pequeño Hurbinek no puede testimoniar porque no tiene lengua y es el propio Levi, sus propias palabras, quien da testimonio vicario, por delegación, de él, pero no *por* él. La lengua con la que podría hablar el testigo verdadero es, así, una *no-lengua*, una lengua imposible, una lengua que ya no significa, pero que tiene todo el sentido. Y la lengua y la escritura con las que, una vez en libertad, un testigo como Levi testimonia de lo vivido es un *resto*: es la *lengua que resta*, es lo que queda de Auschwitz.

Hurbinek, por tanto, dice algo incomprensible desde nuestra lengua, pero al mismo tiempo es un testigo integral. Y, por eso mismo, aunque su palabra sea inaudible e ininteligible, esa palabra, una palabra rota, es la palabra que en su máxima expresividad muestra el valor del testimonio. Cuando Levi recoge en *La tregua* el testimonio de su corta existencia no hace otra cosa sino recuperar para nuestra imaginación sensible una vida que, de otro modo, ya no existiría. Y con ese gesto, la memoria que Levi custodia de Hurbinek es

una memoria que se hace vida, que se vuelve presente y presencia para nosotros. Es la memoria como visibilidad.

En el relato de Levi, el difunto que nos lega esa herencia es Hurbinek, pero el pequeño tiene un testigo -Primo Levi- que le sobrevive, y en este contexto la mano que no debe verse es la del mismo Levi, que no debe representar una autoría más grande que la del verdadero testigo (Hurbinek). Nunca un testigo por delegación debe ser más grande que el testigo verdadero, el que no puede hablar por sí mismo. Y, sin embargo, al mismo tiempo, hasta el propio Hurbinek tiene detrás de sí otros muchos testigos -verdaderamente ausentes- que son los que nunca se ven, o sólo se intuyen *a través* de él. Por eso, para que el testigo asome debe haber un testimonio (el de Primo Levi), pero, simultáneamente, para que el testimonio nos llegue, el propio testigo vicario tiene, por así decir, que confirmar con su gesto la muerte del verdadero testigo, el de Hurbinek. Y aquí reside la gran *aporía del testimonio*: pues no hay testigo verdadero sin un testimonio que, al ser tal y mostrarse en lo que es, deje de decir la ausencia como muerte del verdadero testigo, el que definitivamente no habla ni hablará nunca. Leído pedagógicamente, diríamos entonces que Primo Levi es el transmisor, el pedagogo, el educador que debe prácticamente anularse para que el testimonio prevalezca por encima de su propia experiencia, sin la cual, de todos modos, no habría nada que testimoniar.

Henek habla sin cesar a Hurbinek, y aunque éste acaba diciendo una palabra que apenas entiende, importa poco. ¿Hay alguna lección aquí? Meirieu nos ofrece una pista:

Poco importa entonces que no se comprenda lo que dice Hurbinek. ¿Acaso en eso reside la suerte de toda educación? Aceptar que a nuestra interlocución el otro responda y que y que no se comprenda en verdad lo que dice. Desprendernos de nuestra voluntad de comprender todo lo que ocurre entre 'los niños y los hombres', de nuestro deseo de ver desembocar la relación educativa, como una relación comercial, en un intercambio perfectamente legible, transparente, mensurable y sin la menor ambigüedad. Realizar el duelo del control para aceptar la emergencia del otro en su alteridad (Meirieu, 1999, 117).

Tal vez el recuerdo de esta singular relación educativa nos muestre una lección a aprender: la que invita a deshacer la ligadura que ata la educación con la colonización de las almas, la que muestra que educar y enseñar es abrir un espacio de acogida donde el otro pueda habitar, la que invita a sustituir la comunicación de un saber por la palabra por el esfuerzo en hacer surgir en el otro su propia palabra, una que no es dictada por adelantado, ni está prevista ni decidida, la que, en fin, señala que la educación es lo contrario del totalitarismo. Pero esta misma relación educativa concita otra relación: la *relación testimonial* que los supervivientes, mediante sus relatos biográficos y testimonios, establecen con nosotros cuando los leemos y instauramos con ellos una relación de lectura basada en un pacto testimonial. Un pacto que nos vincula a una experiencia no vivida (lo que requiere activar nuestro sistema de rememoración y de imaginación sensible, imprescindible para hacer experiencia de lo no experimentado) y nos permite mirar el dolor y el sufrimiento de nuestro presente. Y es que hay una «relación pedagógica» entre el lector y el texto escrito por un testigo. La situación que establece, sin embargo, es una situación educativa radical (que podemos interpretar bajo el modelo de la relación que Henek establece con Hurbinek).

Estamos ahí ante una situación educativa radical, una de las más desesperadas que existen. He ahí un niño que no ha visto nunca un árbol, que no se mueve, que está ahí esperando, verosímelmente, su muerte segura, a muy poco término [...] Un adolescente de quince años, sin duda poco cultivado, que no tiene vocación particular de ser un educador,

robusto, resplandeciente, mientras que todos desesperaban o trataban simplemente de suavizar los últimos días de Hurbinek, lo toma en serio. Comienza por ayudarlo a vivir en una actitud más maternal que paternal [...] Sobre todo, le habla como a un adulto [...] Es una verdadera actitud educativa. Esta no se divierte con el otro, no busca suavizarle la vida. Esta lo reconoce como sujeto mediante la palabra que se le dirige. Yo te reconozco puesto que te hablo. La palabra que tú no comprendes es ya un reconocimiento de tu humanidad. Te hablo como le hablaría a un igual. Y Hurbinek termina por responder. No se entiende lo que dice pero no importa» (Meirieu, 1999, 117).

¿Qué enseña una relación como esta? Que hay que aceptar el hecho de no poder comprender la respuesta del otro, pero que aceptar esta impotencia no implica abdicar de nuestra responsabilidad. Significa que en el seno de la relación educativa no siempre es necesario que a cada interlocución del educador el educando tenga, o deba, responder en términos de un saber pre-establecido o de una competencia. Que educar significa hacer un lugar dentro de uno para que el otro sea aceptado en lo que es, sin que ese lugar esté preparado, planificado, programado. Es buscar hacer surgir una palabra en el otro que no puede anticiparse ni dictarse de antemano, porque la educación es lo contrario del totalitarismo. En definitiva, que «educar es aceptar que la palabra sea errante, inesperada, no conforme y seguir hablándole a un hombre humanamente» (Meirieu, 1999, 117).

Esta relación nos muestra que también hay educación cuando la relación con el otro, como en este caso, *no es intencional*, o no tiene una intencionalidad pedagógica, cuando se da una relación instalada en la absoluta asimetría, en la *radical alteridad*, y cuando *no hay reciprocidad*, pues Hurbinek no siendo equivalente a Henek, sin embargo se humaniza cuando, a pesar de todo, se le habla como si entendiera. En su radicalidad y extremidad, estamos aquí ante una relación pedagógica instalada en el aprendizaje de lo serio del que ya hemos hablado.

Del mismo modo, la relación de lectura con los testimonios constituye un tipo de relación pedagógica. En primera instancia, se trata de una experiencia de lectura, pero una que en vez de confirmar (nos) y estabilizar (nos), rompe esquemas, desestabiliza y desestructura. No obstante, en ese acto lector, la palabra que testimonia y que el lector lee alcanza un grado máximo de expresividad y comunicabilidad. Leer, aquí, es asumir un riesgo, adentrarse en una aventura. Nada hay de «pacífico» ni de controlable en esta relación lectora tan singular. El lector lee el testimonio, pero a menudo no comprende del todo.

Por otra parte, el testigo, el superviviente y autor del texto, aspira a ser leído, a que su palabra y su escritura sean acogidas, pero sabe que no siempre será comprendido. Ni el lector puede comprenderlo todo ni el testigo será entendido del todo en su experiencia vivida. Su escritura y sus palabras entran a formar parte de un *discurso del don*. Lo que él da es su palabra, su testimonio y el lector no puede, como en el caso Hurbinek, limitarse a responder en términos de un saber previo. Aquí no cabe una relación tal en la que a cada interlocución nuestra se espere una respuesta cognitiva evidente y directa por parte del otro. En esta relación no puede exigirse una contraprestación: pues lo que se da no puede volver al donante. Lo que el lector puede dar no es una reproducción en términos de conocimiento, sino un nuevo gesto poético; un modo de ver distinto, un modo de escuchar distinto, una forma de relación con el mundo distinta. Tenemos que afrontar una lectura atenta y lenta, una lectura en la que el lector no coloca constantemente su personalidad y su cultura, una lectura de la que no cabe esperar, casi como resultado, proyectos.

Esta relación (educativa) de lectura se sostiene en una ética y en una antropología del leer cuyo enfoque, en vez de ser lineal y objetivo, es *existencial*. La lectura descansa en la implicación personal del lector en el acto de leer; el lector se deja afectar por lo que lee, porque sino no habría un acontecimiento de lectura, no habría formación ni transformación. El lector, en fin, está «inter-esado» por el texto y acoge tanto ese texto como la historia, la memoria y la experiencia que lo mantiene.

Georges Gusdorf escribió un bellissimo ensayo -se trata de una verdadera poética de la relación educativa- en el que entre otras cosas decía:

El coloquio singular entre maestro y discípulo, el afrontamiento de dos existencias expuestas la una a la otra y repelidas una por otra, sigue siendo el punto central para una reflexión seria sobre el sentido de la educación [...] La realidad fundamental sigue siendo ese diálogo incierto durante el cual se afrontan y confrontan dos hombres de una madurez desigual por la que cada uno da a su manera, ante el otro, testimonio de sus posibilidades humanas (Gusdorf, 1977, 41).

Pues bien, en esta singular relación de la que hablo se pone en juego algo similar. Aunque el testimonio de nuestras posibilidades humanas quiere decir aquí algo muy especial: pues esta lectura nos confronta a la «heteronomía» de un pasado (por tanto, de una historia, de una memoria y de una biografía) cuyo reconocimiento parece fundamentar el futuro de la libertad humana como existencia entre los hombres. En este escenario de lectura, yo, como lector, asisto al acontecimiento del otro (el testigo), que irrumpe en mí en una singular *inmediatez* que me sorprende. Además, reconozco, en esa irrupción -en la radical *asimetría* que me liga al otro- la ausencia de reciprocidad. No puedo sino «recibir» en mí, en una suerte de pasividad esencial, el acontecimiento del otro (el testigo que me narra su experiencia límite). Él me habla, y yo no puede hacer otra cosa que *escuchar el texto, acariciar su escritura* (Ouaknin, 1992 y 1999). Me convierto en un sujeto en el fondo pasivo y paciente: en un sujeto pasional que he de recibir lo que me trasciende. No puedo pretender apropiarme del libro mediante una suerte de objetividad, sino que he de «devolverlo a la intersubjetividad de la lectura». Mi relación de lectura es existencial y pasional, no objetivante: «Por un lado, el lector ha de dar cabida en su propio mundo mental al texto en su literalidad, ateniéndose a lo escrito, sin añadir ni suprimir nada («lectura» en sentido estricto); por otro, esa apropiación de lo leído se prolonga en la interpretación, que recrea el texto desde la perspectiva personal de cada lector («lectura» como interpretación) (Sucasas, 2001, 28). En todo caso, leer es, aquí, escucha; escucha y «olvido de sí» para dar entrada y cabida al otro en su alteridad radical. Lo esencial no es lo que hacemos con el libro, sino lo que el libro, la lectura misma, hace con y en nosotros, el acontecimiento que se opera en nosotros como lectores afectados por lo leído (Warning, 1989, 21-22).

Este tipo de lectura inaugura, por tanto, un escenario dramático de lucha y conflicto, un choque violento entre dos mundos, una lucha cuyo vencedor no es otro que el propio libro como testimonio y acontecimiento poético. Porque el testigo, en su relato, sabe que no podrá decirlo todo ni hacerse comprender. Hay una especie de imposibilidad de decirlo todo y de decir la verdad de todo lo vivido. Y sin embargo, como dice Jacques Rancière, esa «imposibilidad de *decir* la verdad, a pesar de *sentirla*, nos hace hablar como poetas, narrar las aventuras de nuestro espíritu y comprobar que son entendidas por otros aventureros, comunicar nuestro sentimiento y verlo compartido por otros seres que también sienten» (Rancière, 2003, 87). En la trama de esta relación de lectura, de esta confrontación a la vez desestabilizadora y poética, el criterio de una interpretación válida del texto es su

*fecundidad*, pues «todo lo que da que pensar honra a quien lo ofrece», dice Marc-Alain Ouaknin (1999, 19).

La fecundidad en la relación lectora de la que hablo implica, lo hemos visto, pasividad y al mismo tiempo creación; pasividad como actitud de recepción y de apertura, y creación porque no es posible recibir fecundamente sin innovar, sin crear. Pero sólo creamos si tenemos un espacio abierto para ello, es decir, si no está dado todo o, por decirlo de otro modo, si la lección tiene algo de inacabado. Y es que el maestro, como el testigo, no ha de transmitirlo todo, para así dejar sitio al discípulo-lector. Como dice Ouaknin, a quien sigo aquí: «Se requiere lo no-dicho para que el escuchar siga siendo un pensar; o se requiere que la palabra sea también un no-dicho para que la verdad [...] no consuma a los que escuchan» (Ouaknin, 1999, 41). Así, la fecundidad del texto, y de la lectura, está más allá de ese texto y más allá de esa lectura: la palabra del testigo se prolonga en la palabra que genera en el lector, es decir, en la palabra que da lugar en él (como la palabra de Hurbinek generada a partir de las palabras de Henek). Hablamos al otro no para que nos devuelva nuestras palabras, sino para propiciar en él la creación de su propio lenguaje. Ahí estriba la fecundidad de una relación educativa y de aprendizaje: en ir más allá de la palabra dada, de la palabra dicha, del sentido «ya significado».

## 5. Conclusión: el pacto testimonial

Nuestras sociedades tienen necesidad de pasar por un período de latencia antes de ser capaces de afrontar las heridas de la historia. Los momentos de «silencio» sobre el sufrimiento de las víctimas del nazismo, pero no todas las actitudes escondidas tras el mismo, responden en parte a esta necesidad. Pero llega un momento en el que la palabra de los testigos estalla, aunque concentrándose en una *dimensión judicial del testimonio*: como si la voz de los supervivientes y sus testimonios les colocasen como responsables ante la historia de lo que vivieron. Es en esta dimensión donde se cuelan todas las polémicas acerca del deber de la memoria como cuestión de justicia. Pero se hace necesario ir más allá, alcanzar la *dimensión subjetiva del testimonio*, para tener la oportunidad de transmitir esas experiencias de sufrimiento humano y completar un duelo que, en este caso, no es sólo una cuestión meramente individual, algo que como comunidad humana no nos afecte. Todo testigo desea hablar, desea poder decir lo que ha vivido. En este consiste la secreta esperanza que guarda para sí. De esta esperanza heroica tenemos múltiples ejemplos, como la *Crónica del gueto de Varsovia*, escrito incansablemente por Emanuel Ringelblum y encontrado, con otros documentos, a finales de la guerra entre las ruinas del gueto dentro de unas latas (Ringelblum, 2003).

Las democracias occidentales parecen aportar, con los valores y libertades que defienden, y a la vez buscan proteger, un *minimum* moral de mundo compartido en condiciones de pluralidad, para que la ciudadanía se fortalezca y responsabilice. ¿Qué lugar ocupa en ese *minimum* la palabra del testigo y su relato, que sólo piden ser creídos y escuchados? El testimonio siempre entraña una difícil escucha, pues la palabra y la escritura del testigo es asimétrica con respecto a la nuestra: es *la otra voz*. De hecho, su voz, su palabra y su escritura son desestabilizadoras, pues ponen en cuestión la armonía ética del *minimum* moral de nuestro mundo compartido. No obstante, el crédito que otorgamos a la palabra del otro, a la del testigo, hace del mundo social un mundo intersubjetivamente compartido; ahí está la raíz legitimadora del pacto testimonial. Tener confianza en su palabra y en su escritura refuerza la interdependencia y la similitud en la humanidad de los miembros

de la comunidad. Mediante este pacto testimonial se consolida un sentimiento de que existimos *en medio de y a través de* otros hombres, de que habitamos un espacio que se abre tanto al *consenso* como al *disenso*. Entonces, ese pacto testimonial, a la vez que nos hace críticos con falsas idealizaciones de la democracia, nos permite profundizar más en ella y nos prepara para una democracia *que falta*, para una democracia siempre *por venir*.

La relación testimonial, como relación ética, se orienta al restablecimiento del pacto social roto por la experiencia sufrida, una rotura que introduce una brecha en nuestro proceso de humanización a través de la sociedad: con la experiencia atroz de los campos el totalitarismo introdujo la discontinuidad en el tiempo histórico, y produce un fuerte sentimiento de abandono en una parte de la humanidad. Así, tanto el testigo como el que recibe el testimonio necesitan rehumanizarse en la experiencia que hacen cuando se relacionan. Es preciso reinstaurar la confianza en el mundo, que se resquebrajó con cada dolor, con cada sufrimiento, con cada iniquidad padecida, con cada acto de tortura y con cada golpe (Amèry, 2001, 90-91).

Este re-aprendizaje de la humanidad es muy duro para el que recibe el testimonio, porque, primero, sus categorías éticas y sus valores, sus convicciones sobre el mundo, se ven resquebrajados y, en segundo lugar, porque el testigo, que no acierta a decirlo todo, le impone como tarea tener que imaginar lo no dicho o lo insuficientemente enunciado. Lo que el testigo dice, el otro ha de imaginárselo, pese a todos los obstáculos mentales que oponga a modo de *resistencias cognitivas*. Ha de abrirse al relato y hacer que tenga *resonancia sensible* en él. Sin esta resonancia, se pierde la verdad del testimonio, que no está en el plano de la verdad documental que un historiador necesita encontrar en el relato. De hecho, quien recibe el testimonio a menudo tiene que renunciar a interpretar: solamente recibe una palabra demoledora, se abre a ella. El reto consiste en escuchar sin entender, sin comprender del todo o sin buscar la comprensión inmediatamente. Exactamente como acontece en la relación entre Henek y Hurbinek que ya hemos analizado.

### Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*. Valencia: Pre-Textos.
- Amèry, J. (2001). *Más allá de la culpa y la expiación. Tentativas de superación de una víctima de la violencia*. Valencia: Pre-Textos.
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
- Chalier, Ch. (2008). *Transmettre, de génération en génération*. París: Buchet.
- Forster, R. (1999). Hurbinek: la palabra inaudible o el decir después de Auschwitz. En *El exilio de la palabra*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 237-246
- Gusdorf, G. (1977). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Edicusa.
- Lanzmann, C. (2003). *Shoah*. Madrid: Arena Libros.
- Levi, P. (2008). *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: El Aleph Editores.
- Mate, R. (2003). *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política*, Madrid: Trotta.



- Meirieu, Ph. (1995). *Mémoire et vigilance. Quelle éducation*. Reunión-debate celebrada en Bulley, el 6 de abril de 1995
- Meirieu, Ph. (1999). *Litterature et Pédagogie*. París: ESF.
- Ouaknin, M-A. (1992). *Lire aux éclats. Éloge de la caresse*. París: Qua Voltaire.
- Ouaknin, M-A. (1999). *El libro quemado*. Barcelona: Riopiedras
- Pierron, J-P. (2006). *Le passage de témoin. Une philosophie du témoignage*. París: Cerf.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Ringelblum, E. (2003). *Crónica del gueto de Varsovia*. Barcelona: Alba Editorial.
- Semprún, J. (2001). *Viviré con su nombre, morirá con el mío*. Barcelona: Tusquets.
- Stabile, A. (1988). *I buoni maestri*. Milán: Mondadori.
- Sucasas, A. (2001). *El rostro y el texto. La unidad de ética y hermenéutica*. Barcelona: Anthropos.
- Todorov, T. (1999). La morale des historiens. En Coquio, C. (Comp.). *Parler des camps, penser les génocides*. París: Albin Michel.
- Traverso, E. (2001). *La historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*. Barcelona: Herder.
- Vilela, E. (2008). A crianza inmemorial. Experiência, silêncio e testemunho. En Borba, S. y Kohan, W. (orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte, Autêntica, pp. 133-150.
- Waintrater, R. (2003). Le pacte testimonial. *Le nouvel observateur*, n° 53, décembre.
- Waintrater, R. (2003). *Sortir du génocide. Témoigner pour réapprendre à vivre*. París: Payot.
- Waquet, F. (2008). *Les enfants de Socrate. Filiation intellectuelle et transmission du savoir*. París: Albin Michel.
- Warning, R. (Ed.). (1989). *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.