

## **Enseñar lo in-enseñable**

### **Reflexiones a propósito del Museo del Holocausto de Estados Unidos**

#### **Introducción**

El crítico cultural Andreas Huyssen dice que vivimos en un tiempo obsesionado con la memoria. Esta obsesión se evidencia en la proliferación de museos, exhibiciones históricas, modas nostálgicas, que hablan del rol que el pasado está jugando en legitimar ciertas formas de experimentar el presente. Más aún, para Huyssen, este movimiento denuncia la crisis de la “estructura de temporalidad que marcó a la era de la modernidad con su celebración de lo nuevo como utópico, como alteridad radical e irreductible”. (Huyssen, 1996: 6).

Hay, sin embargo, lugares en el mundo en los que esta obsesión se vuelve más urgente y dramática, donde, para decirlo crudamente, la obsesión está poblada de cadáveres presentes y ausentes de luchas pasadas, cadáveres que todavía están calientes pese al tiempo transcurrido desde su ausencia (Rousso, 1991). En la Argentina, las políticas de la memoria y el olvido han sido un tema central de las dos últimas décadas. La obsesión “argentina” con la memoria se ha desplegado en manifestaciones, juicios y amnistías, filmes documentales, novelas, conciertos de rock, y en debates recientes sobre la necesidad de construir memoriales públicos. También ha estado presente en los escraches, en las respuestas civiles a los genocidas, en el rechazo a sentarse a la mesa ante su presencia en un restaurant, en muchos pequeños gestos de resistencia que todavía muestran la relevancia del pasado reciente en nuestra experiencia del presente.

Es con esta preocupación por la memoria, y con la voluntad de ayudar a escribir otras memorias para las generaciones que nos siguen, que quisiéramos abordar en este

ensayo una lectura del Museo del Holocausto de Washington D.C.. El análisis de este museo no tiene el ánimo de copiar o importar modelos, sino el de plantear un **ejercicio en cómo pensar y estructurar una propuesta pedagógica que transmita aquello que es intransmisible, la experiencia del horror**. A nuestro entender, el museo es una propuesta interesante porque no propone versiones mistificadas o interpelaciones autoritarias que terminarían produciendo exactamente lo contrario de lo que se busca; aunque lo incorpora a un relato colectivo y estructurado sobre el Holocausto, deja espacios de libertad para que el visitante tome decisiones y asuma las consecuencias de ver lo que ve, y de verlo desde donde lo ve. En este sentido, y aunque esto escapa a lo escrito en estas páginas, quisiéramos ofrecerlo como un aporte más a discutir cómo enseñar traumas y dolores más cercanos en el tiempo y en el espacio a los educadores argentinos: cómo hablar de los desaparecidos, cómo recoger las enseñanzas de los HIJOS, cómo hablar de nuestros padres. La estructura del artículo procede, primero, por la discusión de algunos conceptos metodológicos y teóricos de Walter Benjamin que fueron muy influyentes en nuestro “instrumental” de lectura del museo; en segundo lugar, se analizará la forma-museo como producto cultural específico; y en tercer lugar, nos detendremos en algunas características arquitectónicas y de diseño del museo mismo para reflexionar sobre su pedagogía.

## **La memoria y sus formas**

Volviendo a la afirmación de Huyssen, puede decirse que hay rasgos comunes en esta vuelta al pasado involucrada en modas, exhibiciones y otros eventos similares. Sin embargo, en desacuerdo con este autor, sostendremos que las formas en que la memoria es trabajada son absolutamente cruciales para entender las relaciones con el pasado que resultan de este proceso. Por ejemplo, no hace falta apelar a las diferencias en “contenidos ideológicos” o “agendas políticas” para decir que las diferencias entre ir de compras a un anticuario o montar una exhibición sobre el Renacimiento del Harlem en Nueva York o la Olimpiada de Berlín de 1936 no son irrelevantes. La diferencia entre ellas no está sólo en su relación con la cultura de consumo; por el contrario, en este respecto,

como señalan convincentemente Clifford (1988) y Huyssen, hay una commodificación/mercantilización creciente de los museos que los vuelve cada vez más parecidos a otros consumos culturales que no son de la “alta cultura”. En cambio, creemos que su divergencia debe ser buscada en la variedad de formas y experiencias invocadas por sus modos específicos de interpelación, de dirigirse y nombrar/configurar a los sujetos, un elemento que se pierde en el relato de Huyssen. En otras palabras, creemos que la “obsesión con la memoria” se despliega en forma muy distinta en cada caso. Se vuelve necesaria entonces una exploración del “contenido de la forma”, como lo llamó Hayden White, si queremos proveer un argumento más complejo sobre las relaciones entre los artefactos culturales y su contexto histórico y cultural que el que sugiere Huyssen (una crítica hecha por Gerhard Richter a la línea dominante en los estudios culturales en el mundo anglo-sajón, cf. G. Richter, 1996:201).

La “forma” en la que nos basaremos en este ensayo es el museo como escena y experiencia pedagógica. Particularmente, quisiéramos analizar el Museo del Holocausto de Estados Unidos, abierto en 1993 con un diseño innovador que plantea cuestiones centrales de la pedagogía y de todo sistema de representación. Ubicado en Washington D.C. (una locación que no es insignificante para su pedagogía, como argumentaremos más adelante), el museo ha sido celebrado como un evento fundacional en la formación de una conciencia histórica nueva, cosmopolita, en los Estados Unidos (Wieseltier, 1993; Muschamp, 1993). Abierto el mismo año que la película de Spielberg “La lista de Schindler”, el museo se benefició del crecimiento en el público de una “voracidad” por la historia, de la que también son expresión la apertura de un canal de cable dedicado a la historia (The History Channel), la película “Forrest Gump”, y otros íconos de la cultura popular norteamericana (Sobchack, 1996).<sup>1</sup> Si bien hay una coincidencia general en que es una piedra basal de esta “nueva conciencia histórica” en Estados Unidos, otros críticos han expresado su temor ante la posibilidad de que, dado este campo semántico, el Holocausto se convierta en otro “parque de diversiones” de la industria cultural, y que su

---

<sup>1</sup>Ejemplos similares pueden encontrarse en la Argentina contemporánea, como el “boom” de las novelas históricas.

reducción a finales felices, romantizados, en versiones estilo Hollywood o Disneyland, sea en el fondo mucho más efectiva en destruir las memorias del pasado que en ayudar a que permanezcan vivas (Gurevitch, 1993;Heartney, 1997; cf. una visión crítica de estos miedos es Elsaesser, 1995).

Desde nuestro punto de vista, lo que convierte al museo en un ámbito de exploración fructífero es que pone en acto y condensa muchas de las discusiones actuales de la teoría social y pedagógica. El Holocausto como un evento “en el borde del abismo” (Lyotard) ha sido útil para criticar las narrativas históricas tradicionales y para poner a prueba los límites de la representación (Friedlander, 1992). Se ha vuelto el evento ejemplar de todos aquellos momentos sociales traumáticos, catastróficos, que cuestionan las fronteras de los significados, eventos que son ilegibles desde nuestras nociones previas sobre el lenguaje y el mundo (Caruth, 1992:1), y cuya misma comprensión nos resulta, como dice Claude Lanzmann, “obscena”. “Comprender” en estos casos es una actividad que nos fuerza a explicar y racionalizar lo que parece irracional e injustificable, y que debería ser condenado para siempre, afuera del ámbito de lo humano (cf. Lanzmann, 1995). “*Tout comprendre c’est tout pardonner*,” dice Charles Maier, que además sugiere que debemos aceptar que hay algunas experiencias que no son susceptibles de “comprensiones” historicistas -si es que queremos mantener el rechazo a sus posiciones morales- (Maier, 1997).

¿Cómo, entonces, confrontó el diseño del museo la enseñanza de esto in-enseñable, o la representación de lo irrepresentable? ¿Cómo puede algo que no puede ser representado, ser recordado, ser atestiguado (Rabinbach, 1997)? También surge el interrogante que, en la actual crisis de la representación en que aparece claro que toda representación es parcial y problemática, ¿cómo podemos autorizar ciertos discursos sobre el pasado por sobre otros? Si la comprensión no es el objetivo, ¿qué otros recursos que el afecto y las emociones nos quedan para trabajar como pedagogos? Estas son algunas de las preguntas que nos plantearemos a lo largo de este ensayo.

En esta tarea, nos será de extrema utilidad el trabajo de Walter Benjamin. No sólo porque para él la cuestión de la representación era absolutamente central (OGTD, p.27)<sup>2</sup>, sino también porque peleó -mantuvo la voluntad- por leer los textos culturales a pesar de su potencial opacidad e inestabilidad. En su rechazo a una comprensión transparente de la cultura, y en su simultánea afirmación del poder transformador potencial de la crítica, Benjamin renueva nuestras esperanzas sobre la tarea del intelectual y el pedagogo (Richter, 1996:215).

Permítasenos hacer un desvío por algunos de sus escritos para dar cuenta de su proyecto intelectual. La tensión entre el objeto cultural y el contexto cultural e histórico era una cuestión central para Benjamin (Jennings, 1987). “¿Cómo es que las circunstancias históricas en su irrecuperable variedad afectan al texto literario? ¿En qué formas el texto registra esas circunstancias, y en qué combinación?” (idem:147). Siguiendo a Jennings, Benjamin ofreció dos respuestas a estas preguntas: una vinculada a una teoría de la memoria, en clave psicológica; la otra fue una teoría de la determinación colectiva del trabajo individual. En los dos casos, Benjamin estaba en contra tanto del determinismo ortodoxo que ve al artefacto cultural como la representación acabada de su contexto, como de la visión de una autonomía total de la esfera cultural. Siguiendo su argumento, la conexión de un artefacto cultural particular a la cultura en la cual es producido nunca es simple ni automática, ya que siempre incluye rastros de distintos órdenes (el pasado, el futuro, formas e ideas). Sin embargo, tal como lo destaca Eduardo Cadava, plantear que estos rastros están históricamente marcados no significa que ellos pertenezcan a un tiempo particular (Cadava, 1997:64). Benjamin lo explicitó en el ensayo “Trauerspiel and Tragedy” (1916): “el tiempo histórico es infinito en todas las direcciones y está incompleto en todo momento. Esto significa que no podemos concebir un sólo evento empírico que tenga una relación necesaria con el momento de su ocurrencia; porque los eventos empíricos no son más que formas, pero, lo que es más importante, en tanto formas están incompletas/inacabadas [unfulfilled].” (SW, p. 55)

---

<sup>2</sup>Las abreviaturas se explican al final del artículo.

Esta concepción de la historia también configuró la manera en que concibió a la cultura. Siguiendo a Adorno, Benjamin buscó desesperadamente salir del “conformismo cultural” para rescatar al concepto de cultura del fetichismo en el que sus oponentes lo habían encapsulado. El historicismo consideró a la cultura como una colección de eventos y productos memorables “a los que no ha rozado en la conciencia de los hombres ni una sola experiencia auténtica, esto es, política” (“Historia y coleccionismo”, p.102). En vez de esta imagen de un pasado eterno planteada por el historicismo, que veía en la historia sólo un continuum, Benjamin sugirió que cada fragmento del pasado se inscribe en una constelación crítica con el presente, y de esta manera cada encuentro, cada “cita con el pasado”, es una experiencia única.

Más aún, en su oposición a la noción de una relación transparente y no problemática entre los artefactos culturales y los contextos, Benjamin aparece como el “filósofo del jeroglífico [rebus]” que privilegia la opacidad, los fragmentos, la discontinuidad, la incompletud (Adorno, 1981:230). Su método se valía de instantáneas y detenciones, metiéndose con lo inusual y lo periférico. En el “Prólogo Epistemo-crítico” al Origen del Drama Barroco Alemán, Benjamin definió su metodología como “el arte de la interrupción en contraste con la cadena de la deducción; la tenacidad del ensayo en contraste al gesto singular del fragmento; la repetición de temas en contraste con el llano universalismo; la completud de la positividad concentrada en contraste con la negación de la polémica.” (OGTD, p. 32)

Benjamin puso el centro de la periferia y se focalizó en lo concreto. Este concreto, sin embargo, no es lo que el materialismo vulgar supone, sino los “fenómenos de la vida” que condensan modos de ser inconmensurables. Como lo expresó en “Calle de una sola mano”, “la construcción de la vida está actualmente más en el poder de los hechos que de las convicciones, y de hechos tales como los que nunca han sido base de convicciones.”(SW, 444) Estos hechos que “nunca fueron base de convicciones”, los juguetes, las vidrieras, los edificios, los pasajes, fueron su material principal. Adorno dijo expresivamente que Benjamin encontraba más verdad y eternidad en el moño que adorna

un vestido que en una idea (Adorno, 1981:231). En la misma dirección está el recuerdo de Ernst Bloch sobre la primera vez que su novia Karola se encontró con Benjamin en Berlín. Ella, después de haber escuchado tanto sobre él, le preguntó en qué estaba pensando. La respuesta de Benjamin fue: “Querida señorita, ¿ha notado usted alguna vez que las figuras de mazapán siempre parecen infelices?” (Bloch, 1991:341). Benjamin estaba pendiente de estos detalles significativos, ya que concebía al mundo como si fuera un texto a ser leído, lleno de claves y mapas. Pero su “deciframiento”, tal como lo nombraba Benjamin, era totalmente opuesto a la actitud de la hermenéutica positivista que busca “develar la Verdad”. Por el contrario, habría que leer su método en línea con la tradición mística judía que tiene una relación con el Libro (el Talmud) en términos de palabra interpretada antes que palabra revelada (como en el cristianismo); así, Benjamin destaca que lo importante es la habilidad del intelectual de leer estos detalles como rastros, redimiéndolos en una luz nueva. Esta luz nueva es también un acto redentor: hay un fin utópico en este movimiento, una búsqueda de la realización de estos ideales de la creación, que vuelve a las sagradas escrituras y que avanza hacia lo aún-por-venir, a una realización que es también producto de la invención (Mosès, 1997; Cadava, 1997).

El lenguaje, entonces, no está vacío de referentes; por el contrario, el problema es precisamente su exceso de referencias (Richter, 1996:215). Aquí es donde Benjamin puede asociarse a los estudiosos del Holocausto que argumentan que es un evento inconmensurable, un referente que escapa/resiste los poderes ficcionales del lenguaje, y que nos obliga a repensar los términos en los que hemos pensando la referencia, la materialidad y la historia (Caruth, 1992:2). Para estos autores, el rechazo de la comprensión no nos deja sin ninguna capacidad de crítica o transformación; al revés, siguiendo a Benjamin y a otros críticos, el tomar en cuenta esta incompletud y opacidad es la mejor manera de evitar perderla, convirtiendo al otro en parte de lo mismo, al testimonio en otro trozo de ficción más, o tratando de “domesticar” al pasado y “normalizarlo” (convertirlo en algo normal) dentro de las narrativas tradicionales de la democracia liberal y las dictaduras.

Con este instrumental teórico, analizaremos a continuación la historia del museo como forma cultural, considerando que es un dispositivo particular en la historia del acto de coleccionar. Más adelante, nos referiremos a los modos específicos de interpelación del museo, tratando de leerlo como lo propondría Benjamin, esto es, renunciando a la contemplación e intentando romper el continuum de la narrativa histórica.

### **Los museos como formas culturales: La historia de exhibir a los otros**

“...la estructura técnica del archivo-archivante también determina la estructura del contenido archivable aún en su misma puesta en existencia y en su relación con el futuro. La archivización produce tanto como registra el evento.” (Derrida, 1996:17).

Los museos son instituciones culturales que producen representaciones a través de objetos, diseños y arquitecturas. En el entramado de espacio y tecnología, ellos “educan” no sólo a través de los mensajes que se despliegan en la exhibición sino también a través de la producción de una “mirada de espectador” particular (Patraka, 1996). El señalamiento de Derrida sobre que el proceso de institucionalización de lo archivable es central en el registro y la impresión de un evento también es aplicable a los museos, si los consideramos como escenas en las que la memoria es construida, y en las que “el trabajo de Penélope del olvido” también se hace presente (“La imagen de Proust”, I, p. 202).

El término “archivo”, dice Derrida, viene del griego *arkheion*, que significa una casa, un domicilio, una dirección, la residencia de los magistrados superiores, los *arkhons*, aquéllos que mandan. Los documentos en el archivo, entonces, dicen la ley: “ellos rememoran la ley e invocan o imponen la ley” (Derrida, 1996:2). Derrida sigue diciendo que es en esta *domiciliación*, en este arresto domiciliario, que el archivo ocurre. “El habitar, este lugar donde habitan permanentemente, marca el pasaje institucional de lo



privado a lo público, que no siempre quiere decir de lo secreto a lo no-secreto” (idem, page 3): el acto de guardar documentos también involucra ocultarlos. El derecho que autoriza el archivo y la ley en la que se inscribe impone límites, fronteras, distinciones, que pueden ser deconstruidas si, como pretende Derrida, se busca cuestionar la política del archivo.

¿Qué sucede, entonces, con la historia de esta forma cultural que dice ser la repositaria de la cultura? ¿Cómo fue que se constituyeron sus límites y bordes? ¿Sobre qué exclusiones se funda? De acuerdo a varios historiadores culturales, el museo como forma cultural tal como lo conocemos hoy en día surgió después del Renacimiento. Los “gabinetes de curiosidades” y las bibliotecas, que existían antes, se volvieron parte de interacciones sociales más amplias, signos de acumulación y de riqueza, marcas de distinción. Al mismo tiempo, y como una de las consecuencias de los viajes coloniales de fines del siglo XV en adelante, los seres humanos también empezaron a ser exhibidos como “monstruos” o “extravagancias”. El mismo Colón trajo consigo no sólo plantas exóticas y animales sino también indígenas que ilustrarían las características del Nuevo Mundo a las cortes europeas. Desde aquel entonces, mucha gente fue transportada a través de los océanos para ser mostrada en circos y ferias. Muchos europeos tuvieron sus primeros contactos con estos nuevos “otros” recientemente incluidos en la especie humana a través de los gabinetes de extravagancias o circos humanos que viajaban a través de Europa en aquel período.

Este modo de exhibición de la cultura se transformó radicalmente a finales del siglo XVIII. Los cambios sociales, políticos y mentales que tuvieron lugar en aquel entonces contribuyeron a la emergencia del museo como una institución pública a través de la cual la gente debía aprender nuevos saberes sobre sí mismos y sobre los otros. Entre estos cambios, hay tres que han sido destacados por los historiadores culturales: la creación del museo como medio de educación pública; la emergencia de un concepto evolutivo del desarrollo de los seres humanos; y la disponibilidad y generalización de un modo visual de representación.

El gabinete de rarezas para el consumo de unos pocos nobles y ricos, como ámbito privilegiado en el cual tenía lugar la representación de otras culturas, fue reemplazada por el museo como lugar público para ver y ser visto. No es casualidad que una de las primeras acciones de la Revolución Francesa fuera establecer el Louvre como el primer museo de arte nacional. Según Carol Duncan, la transformación del viejo edificio cortesano en un espacio de exhibición abierto en 1793 mostró tanto los impulsos plebeyos del gobierno revolucionario como su simultánea adopción de los valores de la cultura “alta” (Duncan, 1991). Poco tiempo después, la idea del Imperio vino a reorganizar la exhibición, reubicando las raíces de la civilización occidental en una Grecia y un Egipto súbitamente vueltos blancos y arios (Bernal, 1987). A través de la selección de artefactos culturales y representaciones del pasado, los museos sirvieron a los fines de construcción del estado-nación y el orden colonial. En el despliegue de sus colecciones, el Louvre enseñó a los franceses que ellos eran la cúspide de la civilización, y por lo tanto sus más legítimos herederos.

En Gran Bretaña, el acceso público a los museos tuvo que esperar hasta mediados de 1850, cuando tuvieron éxito algunas experiencias que incluyeron a las clases pobres en lugares “civilizados” y de “alta cultura”. Es interesante destacar que, durante las manifestaciones cartistas de 1848, el Museo Británico fue ocupado por tropas militares “tan vigilantemente como si se tratara de una penitenciaría” (Bennett, 1994:134): los museos eran considerados la propiedad de las clases “ilustradas” y ello los convertía en posibles objetivos de la furia de las masas. Sin embargo, pocos años después, el éxito económico y político de la Exhibición del Palacio de Cristal en 1851 alentó la consideración del museo como un medio adecuado de atraer y formar a un público civilizado, que aprendería a vestirse, comportarse y actuar en situaciones similares. “Ser visto” en un museo, convertirse en parte de la multitud ordenada que asistía a las exhibiciones y que eran el orgullo de la reina Victoria en 1858, pasó a incluirse entre los rasgos definitorios del buen ciudadano, que portaba no sólo una ética sino una estética.

El segundo cambio subrayado por los historiadores culturales del museo es la inclusión del otro (y de la propia identidad) en una narrativa sobre la humanidad. Mientras que la ilustración se consideraba a sí misma como la “edad madura” de los humanos, como el estadio más alto en un largo desarrollo, las otras culturas eran representadas como los estadios primitivos o los primeros pasos de una historia común. Inicialmente los museos de arte sólo exhibían obras griegas, romanas, egipcias y europeas; como dice Carol Duncan, los “grandes momentos de la civilización occidental” se acentuaron programáticamente como *la herencia del presente*” (Duncan, 1991:99). Más tarde, las colecciones del Lejano Oriente y las culturas hindúes empezaron a poblar las muestras, y hacia mediados del siglo XX también llegó el turno del llamado “arte primitivo”. Aún cuando se decían los herederos del humanismo y el universalismo, o quizás por eso, los museos colocaron al hombre occidental blanco en la cúspide de la evolución, como legítimo portavoz de toda la especie. El “deseo y poder incesantes del mundo occidental moderno de coleccionar el mundo” estuvo en el centro de la organización de colecciones, aunque velado por promesas de redención y de una herencia compartida (Clifford, 1988:196).<sup>3</sup>

Menos estudiados por los historiadores culturales han sido los cambios en la estructura de representación misma, que permitieron la popularización del museo. Samuel Weber, discutiendo a Heidegger, señala que después del Renacimiento, se produjo un movimiento que contuvo a todos los seres, en el cual “el ‘mundo’ mismo se vuelve una “imagen” cuya última función es establecer y confirmar la centralidad del hombre como capaz de representación. La “Era”, o más literalmente el “Tiempo” (Zeit) de la imagen-del-

---

<sup>3</sup>Permítasenos una digresión al respecto. Benjamin probablemente no hubiera estado de acuerdo con muchas de estas críticas contemporáneas, porque sólo miran el “contenido” de la apropiación occidental de otras culturas. Benjamin probablemente hubiera puesto en el centro la relevancia de la tecnología como fuerza que moldea a la representación, y la importancia de la forma como algo que no puede ser reducido unilinealmente a un momento histórico (como lo hacen, por ejemplo, quienes ven al museo como la expresión acabada y absoluta del capitalismo occidental). Por otro lado, la noción de redención, como se ha dicho antes, era crucial para Benjamin, ya que implicaba la posibilidad de una historia con final abierto y la promesa de justicia en el futuro. Así, la redención no es, como para el crítico cultural James Clifford, el rescate paternalista del otro, sino su reinscripción en una cadena de luchas y de memorias que reclaman una deuda, que reclaman justicia (cf. Mosès, 1996).

mundo se convierte así en la de la representación, *Vorstellung*, el traer-delante-y-poner frente (al sujeto) las cosas.” (Weber, 1996: 79). Este movimiento es tan fuerte que dentro de este régimen de representación, las cosas “ocurren (tienen lugar) sólo en la medida en que pueden ser puestas en (su) lugar.” Esta operación sólo puede ser hecha por los humanos, y este movimiento los reafirma en su condición de sujetos superiores, fundadores, constitutivos del mundo.<sup>4</sup>

En un registro diferente, aunque compartiendo la importancia del régimen visual de representación, Timothy Mitchell sostiene que los museos se basaron en un modo de representación que separaba a la “realidad” de la “exhibición” (Mitchell, 1992). Según Mitchell, los museos y exhibiciones intentaron explicar, ordenar, asignar valor y más aún nombrar a fenómenos que de otro modo parecían incoherentes. El supuesto era que, aunque la “realidad” existiera independientemente, no podía ser inteligible para los ojos occidentales a menos que se la presentara en una forma familiar y conocida. La exhibición de las culturas de los otros fue concebida como una mimesis, una representación que reflejaba su realidad. Sin embargo, la hegemonía de este modo de representación tuvo algunos efectos paradójales. Por ejemplo, los cafés orientales de París eran, para de Nerval, “más orientales” que los cafés del Cairo; parece que la mirada europea sólo podía ver retratos y representaciones que estaban hechos para su propio consumo.<sup>5</sup> Así, a pesar del planteo inicial de una separación tajante entre el orden de la exhibición y el de la realidad, y de una relación unidireccional, la exhibición también “produjo” la “realidad”, fuera ésta el orden colonial (como dice Mitchell) o la sociedad burguesa (Bennett).

---

<sup>4</sup>Weber, siguiendo a Heidegger, destaca que dentro de este modo de representación hay también “una sombra, aquello que escapa y elude los planes calculadores de la representación total, de la cual es al mismo tiempo su condición de posibilidad.” (Weber, 1996:81). El pensamiento, así, debe abrirse a un cierto “entre-medio”. Weber relaciona estas afirmaciones de Heidegger con el trabajo de Benjamin sobre “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”.

<sup>5</sup> Se puede establecer un paralelo entre este “efecto paradójico” y las formas en que los turistas actuales se vinculan a los “nativos” cuando viajan por el mundo.

Este modo de representación no sólo fue “aplicado” sobre otros: el “mundo-como exhibición” constituyó una sociedad del espectáculo, en la cual sólo vale la pena aquello que es digno de ser mirado (Crary, 1990). La construcción de una mirada occidental específica transformó a todos en potenciales turistas o antropólogos, que veían al mundo como una “representación infinita de una realidad o significado más amplio” y sentían que su persona era una especie de rol o actuación en un escenario cultural (Mitchell, 309). La metáfora de la actuación se extendió a otros ámbitos, en lo que Kirshenblatt-Gimblett llama “el efecto-museo”: se volvió un modelo para experimentar la vida fuera de las paredes de sus edificios. El pasear por Londres era como ir encontrando una amplia colección de objetos; los barrios pobres podían ser narrados a través de los mismos tropos que se usaban para hablar de los indígenas de las islas Fiji (Kirshenblatt-Gimblett, 1991:410).<sup>6</sup> En educación, florecieron los museos escolares, entendidos como uno de los dispositivos más actualizados para representar y conocer las culturas pasadas y la vida natural. Los museos escolares incluían vestigios geológicos, colecciones de especímenes botánicos y zoológicos, y también composiciones y dibujos hechos por los alumnos.<sup>7</sup> Exhibir era una manera de aprender no sólo sobre el mundo sino también sobre cómo convertirse en un buen alumno. Puede decirse que la pedagogía misma se convirtió en un museo, como la enseñanza de colecciones reificadas de saberes y de eventos.

Si ésta ha sido la forma predominante en que los museos representan a la cultura, lo que sigue siendo cierto para buena parte de los casos aún hoy, sin embargo han habido algunos cambios dentro de este “complejo exhibicionario” que son altamente significativos. La crítica de que los museos son espacios descontextualizados y que

---

<sup>6</sup>Pueden señalarse algunos paralelos entre esta “museificación” de la vida cotidiana y la mirada de Benjamin sobre la cultura. Benjamin mira la cultura con la visión de un coleccionista: donde todos ven objetos ordinarios, él los relocaliza en una serie de signos culturalmente relevantes, como si estuviera construyendo un orden para el historiador del futuro, dejando rastros para futuros deciframientos. Sin embargo, su concepción del museo estaría totalmente opuesta a lo que he venido considerando: estaría en contra de la narrativa del progreso, del humanismo universalizante, y de la representación transparente, que están en la base de los museos modernos.

<sup>7</sup>Véase por ejemplo el libro de Víctor Mercante, Museos escolares argentinos y la escuela moderna (educación práctica), Buenos Aires, Juan A. Alsina, 1893.

privilegian un modo de coleccionar típico de los occidentales ha sido retomada por algunos museos que organizaron muestras con otras perspectivas. El antropólogo James Clifford destaca que “la homogeneidad de un público [nacional, secular] está siendo cuestionada por las luchas que pugnan por formas igualitarias de representación. Las fronteras atraviesan los espacios nacionales y culturales dominantes, y los museos que alguna vez articularon el centro cultural de la nación aparecen ahora como espacios de pasaje y confrontación” (Clifford, 1997: 210). Estudiando a los museos del noroeste norteamericano (sobre todo en el área de Seattle-Vancouver), Clifford encuentra que están introduciendo procesos de negociación con los “otros” que representan (las culturas indígenas), y que estas negociaciones pueden producir efectos que no serán asimilados fácilmente en las narrativas tradicionales de los museos, por ejemplo las referidas a los usos de los objetos o el valor simbólico de ciertas figuras, que contradicen el orden de la exhibición.

Otro cambio significativo es el avance de las muestras orientadas al consumo de los espectadores. En Estados Unidos, por ejemplo, los museos de historia natural centran sus exhibiciones sobre los dinosaurios, o más explícitamente todavía, prometen un tour por “Jurassic Park” (como el museo de historia natural de Nueva York). Por su parte, el Museo del Aire y el Espacio de Washington D.C. organizó una muestra muy exitosa en público sobre “La guerra de las galaxias” en forma coincidente con el estreno de la película de Hollywood. El concepto de qué “realidad” incluir en el museo se ha ampliado dramáticamente.

Un resultado de estos cambios es la forma impresionante en que ha crecido el número de museos, lo que nos hace volver al comentario inicial de Andreas Huyssen. En los Estados Unidos, y en menor medida en algunas capitales de Europa, cada grupo social o minoría que reclama “reconocimiento” intenta abrir un museo como sanción cultural de su legitimidad. Por otro lado, parece que estuviéramos viviendo una época de “auto-arqueologización” (Charles Maier): todos los elementos son susceptibles de restauración o museificación, desde las viejas fábricas o doques, hasta el papel higiénico

(cuyo museo funciona en Madison, Wisconsin, en Estados Unidos). Aún cuando estos movimientos no cambien profundamente el régimen de representación descripto anteriormente, ciertamente contribuyen a borrar los límites entre “cultura alta” y “cultura popular”, entre “ficción” y “realidad”, de maneras que pueden, en el largo plazo, socavar sus propios fundamentos. De nuevo citaremos a James Clifford, quien ve a estos cambios como signos de nuestra época: “en tanto zonas de contacto local/global, ámbitos de producción de identidades y de transculturación, de contención y de excesos, estas instituciones epitomizan el futuro ambiguo de la ‘diferencia cultural’”(Clifford, 1997:219).

### **Cómo transmitir lo in-enseñable: el Museo Memorial del Holocausto de los Estados Unidos**

“...Benjamin habría considerado quizás vano y sin pertinencia, en todo caso sin pertinencia a la medida del acontecimiento, todo enjuiciamiento jurídico del nazismo y de sus responsabilidades, todo aparato judicial, toda historiografía que siguiese siendo homogénea al espacio en el que el nazismo se ha desarrollado hasta la solución final (...). Benjamin habría considerado quizás vano y sin pertinencia, en todo caso sin pertinencia a la medida del acontecimiento, toda objetivación histórica o estética de la “solución final” que siguiese perteneciendo, como toda objetivación, al orden de lo representable e incluso de lo determinable, del juicio determinante y decidible.” (Derrida, 1997:146/147)

¿Cómo es que se inscribe el Museo del Holocausto en esta serie? Como se dijo anteriormente, todo memorial del Holocausto contiene elementos controvertidos porque moviliza preguntas sobre la justicia de la representación como pocos otros temas son capaces de hacerlo.<sup>8</sup> Estas cuestiones fueron críticas desde el comienzo del proceso de diseño del museo. Por ejemplo, los primeros bocetos planteaban colocar una foto color de

---

<sup>8</sup> Este ha sido el caso de los proyectos para construir museos del Holocausto en Nueva York y en Alemania.

los soldados norteamericanos mirando a una pila de cadáveres en la entrada a un campo de concentración; esta idea fue después abandonada, como si la propia explicitación de la representación (¿demasiada “realidad”?) socavara sus intenciones pedagógicas. Por otro lado, la introducción de respuestas artísticas al Holocausto (poemas, instalaciones) fue polémica, porque se presumía que llevaría a una estetización del horror (a pesar de lo cual fueron incluidas en la exhibición).

Sin embargo, los mayores debates se centraron en qué memorias debía representar el museo, y a quién pertenecía y estaba dirigido. Estos debates, puede especularse, no hubieran surgido con tanta fuerza de no ser por la crisis del régimen de representación y los debates sobre el multiculturalismo en los Estados Unidos. La recontextualización que implicó la “norteamericanización” del Holocausto fue el paso más difícil de dar.

La ubicación del museo junto al conjunto de los museos nacionales gratuitos en Washington D.C. fue el primer signo de un cambio. Mientras que años atrás un museo similar hubiera sido emplazado sin dudas en Nueva York, donde vive la mayoría de la comunidad judía, su construcción en la capital hizo evidente la intención de convertir al museo en otra institución nacional más, en la cual la identidad judía sería una de las partes pero no la excluyente. Estos debates llevaron a la renuncia del primer director del proyecto, Elie Wiesel, en 1986 (Rabinbach, 1997), y obligaron a definir qué narrativa organizaría al museo, dónde empezar cronológicamente la exhibición, y cómo dirigirse al público norteamericano. Anson Rabinbach señaló que el museo busca enseñar una lección global sobre la responsabilidad cívica mundial, convertirse en un “recordatorio permanente de la ética de la intervención para prevenir futuras catástrofes”, y que en esa medida posiciona a los norteamericanos como espectadores externos. Aunque esto sea ilegítimo, dice Rabinbach, es al menos moralmente ambiguo, ya que la responsabilidad se desplaza desde los perpetradores del genocidio a aquellos que pueden intervenir para evitarlo, y substituye a un enemigo históricamente específico por una visión de la maldad generalizada (Rabinbach, 1997: 241-242). También podría plantearse que esta noción de



“responsabilidad cívica global” está en línea con la tendencia dominante de la política exterior norteamericana, que postula que los Estados Unidos son la policía del mundo y que tienen la obligación de intervenir y de invadir a otros países, lo que, como lo hemos experimentado trágicamente los latinoamericanos, tuvo efectos desastrosos para otros pueblos.

En lo que sigue, se analizarán algunas partes del museo y la exhibición, con la idea de que es una muestra lograda en exponer las “sombras” de la representación como las llamó Heidegger. Aún coincidiendo con Rabinbach y otros en que la “norteamericanización” del Holocausto tiene consecuencias problemáticas -lo que también sería válido para una “europeización”, una “argentinización” o aún una “israelización”, dado que toda representación es problemática-, nuestro análisis se centrará en los modos en que los arquitectos y curadores han trabajado el exceso de referentes del Holocausto sin encapsularlos por completo. De alguna manera, parecen haber tenido en cuenta la advertencia de Benjamin de que los reclamos del pasado no se deben “despachar a la ligera” (“Tesis de filosofía de la Historia”, apartado II).

Construido por James Ingo Freed, él mismo un sobreviviente del Holocausto, el museo se ubica al lado de la serie de museos nacionales de Washington D.C., ubicados estratégicamente entre el Congreso y la Casa Blanca. Visto desde afuera, comparte el mismo estilo monumental, de grandes fachadas de granito, de otros edificios, como si los arquitectos hubieran querido subrayar su “ubicuidad” al área de monumentos y edificios gubernamentales. Pero el interior cambia dramáticamente. Con ladrillos, vidrios y metales a la vista, el edificio cita la arquitectura de los campos de concentración sin reproducirla exactamente, y crea cadenas asociativas que no dejan ningún sentido de integración o reconciliación. La propia arquitectura es sorprendente: cada sala es impredecible, abre nuevas posibilidades a explorar, aunque no siempre uno se sienta cómodo con ese sentimiento (Patraka, 1996).

Probablemente el espacio más espectacular del museo es el Hall del Testigo, el primer espacio al que uno entra después de pasar el control de seguridad de la entrada. Es un gran lugar de encuentro a través del cual los visitantes pueden partir en muchas direcciones: la exhibición permanente, exhibiciones temporales, la librería del museo, la biblioteca, una exhibición con la historia de un niño judío. Con múltiples niveles y techo de cristal, este patio central está rodeado por paredes de ladrillo y por arcadas de metal. Desde el centro del patio hacia arriba, se ven puertas de metal cerradas, ventanas clausuradas con metales: todo sugiere que uno está entrando en el infierno, que uno no debería mirar a través de esas ventanas (Muschamp, 1993). Las conexiones con el exterior están cortadas, salvo por el cielo que se ve a través del techo. Uno tiene la impresión inicial de que así se habrían sentido los prisioneros de los campos, pero en ese mismo momento aparece la distancia entre su situación y la nuestra, asumiendo cómodamente y por menos de un minuto un papel que no es, no ha sido, el nuestro.

La representación metonímica continúa a lo largo de la exhibición permanente. Para entrar a ella, uno tiene que subir a un ascensor cerrado, gris, con paredes de metal, con guardianes que, después de una breve y lacónica explicación, nos dejan a solas con un video mientras se sube al último piso. La exhibición empieza en el cuarto piso y termina en el segundo: como si la idea del descenso a los infiernos debiera ser repetida una y mil veces. Otros signos metonímicos son rastros de los ghettos. En varias ocasiones, uno tiene que cruzar de una estructura a otra por puentes de madera, que recuerdan a otros que se acaban de ver en la muestra que estaban sobre las calles de Varsovia o de ciudades lituanas, y que se usaban para que los judíos encerrados en los ghettos no salieran de sus confines ni se cruzaran con otros sectores de la población. Sólo en dos ocasiones la cita es literal: hay una réplica de las barracas de Auschwitz y de un vagón de tren-cámara de gas.

En muchas partes del museo, el diseño obliga a los visitantes a una proximidad física con otros que puede asociarse a la vida cotidiana en los campos. El amontonamiento de gente se vuelve otro signo perturbador que nos recuerda la

inconmensurabilidad de los cuerpos, vidas y muertes de otros. “El momento de conocimiento corporal ... es también un momento de ceguera. Esta es nuestra tortura más sublime.” (Richter, 1995:95) El sentimiento de estar apilado con otra gente nunca está demasiado claro hasta que uno llega a las salas finales de la exhibición, que son espacios amplios en los que se libera la tensión acumulada.

En ningún lugar esta proximidad física es tan clara como cuando uno tiene que acercarse a los monitores de video que muestran películas de archivo sobre las matanzas de los nazis en el entonces territorio soviético, los campos de concentración y la liberación. Los monitores están ubicados a nivel del suelo, mirando hacia arriba, y rodeados de una pared que nos llega a la cintura. Esta disposición fue adoptada, al parecer, para evitar que los chicos vieran esas imágenes directamente, sin mediar la decisión de los padres. Pero el montaje tiene como resultado que todos los espectadores tomen conciencia del acto de ver, no importa su edad. Dado el espacio pequeño, uno también advierte su propia agresión hacia el vecino para poder alcanzar a ver; esto pone al descubierto, según algunos autores, la morbosidad de nuestras pasiones en esta mirada casi voyeurística. Como dice una analista del museo: “nuestra curiosidad nos es devuelta violentamente, y uno se ve desafiado a crear una relación más conciente con los materiales sobre la atrocidad que está viendo; uno debe hacerse responsable de lo que ve.” (Patraka, 1996: 101) El diseño nos convoca a actuar responsablemente hacia esta indeterminación, a hacernos cargo de los efectos de realizar ciertas lecturas y de llevar a cabo ciertos actos (Derrida, 1992; Spivak, 1994).

Hay también otro espacio del museo que provee al visitante una experiencia similar de lo inconmensurable de lo ocurrido, gesto repetido con el que, como dice Derrida que diría Benjamin, evita compartir el mismo espacio homogéneo y decidible del nazismo. Cuando uno se desplaza entre las dos grandes estructuras del museo por aquellos puentes de madera que se han descrito, está obligado a pasar dos veces por el Hall de Ejszyski, llamado así por una aldea polaca cuyos habitantes eran mayoritariamente judíos y fueron asesinados en los campos. El Hall consiste en una torre

de fotografías que es más alta que los tres pisos que ocupa la exhibición. Estas fotos fueron hechas por un fotógrafo de la aldea entre los años 1890 y 1941. Uno puede ver a los chicos, los viejos, los casamientos y los recién nacidos, los escolares, “tal como ellos querían ser vistos”, posando para retratos (Patraka:103). Sin embargo, al mismo tiempo que uno mira hacia arriba y no llega a ver la torre completa sino una serie de fotos que se pierden y se indiferencian, uno capta la imposibilidad de recordarlos a todos, aunque fuera sólo a estos habitantes de este pueblito, y percibe la magnitud del daño. De pronto, uno comprende porqué Benjamin decía que ni siquiera “los muertos estarán a salvo cuando el enemigo venza” (“Tesis...”, apartado VI). Y aquí uno se pregunta, también con Benjamin, si el enemigo no ha cesado de vencer, y aún qué significa su victoria. Porque, como lo dice él mismo en relación a Kafka, “es una tempestad la que sopla desde la tierra del olvido, y aprender es un ataque de caballería contra ella.” (I, p. 138). El Hall de Ejszyski le deja a uno el sentimiento de que todos somos Don Quijotes de la memoria, luchando desesperadamente contra los vientos de la historia.

Otra escena parecida donde se nos vuelve evidente lo imposible de contener a todo ese pasado, se nos presenta en una sala llena de zapatos requisados por los nazis de los prisioneros de los campos. El visitante camina a través de un pasillo rodeado a ambos lados por pilas enormes de zapatos que todavía huelen: uno va viendo sandalias, botas, zapatos con taco, escarpines, zuecos, zapatillas de baile. Lee en las paredes:

Somos los zapatos, los últimos testigos.  
Somos los zapatos de nietos y de abuelos,  
de Praga, Paris y Amsterdam,  
y porque estamos hechos de tela y de cuero  
y no de carne y sangre, cada uno de nosotros ha podido evitar el fuego del  
infierno.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> El poema fue escrito por Moses Schulstein, poeta iddish.

Estos zapatos hubieran sido un tema benjaminiando por excelencia. Sus pequeños detalles condensan lo “concreto” en el que estaba tan interesado: los moños, las texturas, los colores, los talles. Su olor fuertísimo, a pesar de los ventiladores de techo, evoca la vida de los ausentes, su sudor, su trabajo, sus placeres; nunca estuvieron los ausentes tan presentes como en esta puesta en escena. Uno percibe el exceso de referentes que los habitan: ¿cuerpos muertos? ¿zapatos vivos? ¿el olor de la muerte o de la vida? Nada parece capturar la intensidad de la experiencia. Los zapatos están ahí, reclamando una deuda, como los zapatos de campesinos que pintó Van Gogh y de los que Derrida dijo: “es como si estuvieran esperando que alguien venga y los restituya, los devuelva a sus propietarios.” Pero sus propietarios ya no están aquí. Los zapatos se convierten entonces en el “soporte anónimo, iluminado, vaciado, ... de un sujeto ausente cuyo nombre retorna como espectro de la forma abierta.” (Derrida, 1987:265).

En todas estos rasgos, el museo parece haber privilegiado una “pedagogía materialista”, tal como la llamó Susan Buck-Morss. Tan importante como el contenido de la narrativa escrita y pictórica sobre el Holocausto, sobre la que no nos hemos detenido, es el un texto paralelo hecho de experiencias corporales, aperturas, sorpresas, asociaciones extrañas, producido por la arquitectura y el diseño.

Se ha mencionado antes que el museo invita al visitante a tomar el lugar, personificar, a las víctimas, a través de la representación metonímica de los campos de concentración y cámaras de gas, pero que en el mismo gesto vuelve evidente la falsedad de esa personificación y confirma que hay una distante insuperable, inconmensurable, entre nuestros sentimientos momentáneos de terror y las experiencias reales de los otros. En este sentido, se distancia de las pedagogías “seductoras” que creen que el objetivo de la enseñanza es sentir empatía por el otro, de una forma indiscriminada, para adecuarnos armoniosa y felizmente a los otros, sin aceptar la diferencia y la distancia que nos separa (Ellsworth, 1997; Lather, 1998; Richter, 1996). Pueden plantearse algunas vinculaciones con discusiones recientes entre activistas del SIDA que rechazan la empatía como objetivo del movimiento, porque dicen que “parece que la empatía sólo puede ser

construida en relación a la mismidad, no se puede construir en relación a la diferencia” (Douglas Crimp, en Caruth, 1995:263). Estos activistas destacan que la solidaridad contra el SIDA tuvo un punto culminante cuando se enfermaron heterosexuales, hombres y mujeres “normales” que se contagiaron en el dentista o en transfusiones de sangre, y que ésto no fue un movimiento a favor de mayor tolerancia y respeto a la alteridad sino una gran derrota para su causa. Ellos dicen: no queremos renunciar a ser diferentes para que se sumen a nuestra lucha, queremos que se sumen respetando la diferencia que nos constituye en sujetos distintos. Cathy Caruth destaca que: “la empatía es lo que el público supuestamente debería sentir, pero solidifica la estructura de la dominación”, no la pone en cuestión (idem: 264). En contraste, el museo, al colocarnos “demasiado cerca” de lo Real (como dice Zizek), evita ese movimiento fácil, y nos recuerda permanentemente la irreductible alteridad de la experiencia del otro. Uno no se puede “adecuar” o acomodar en el cuerpo del prisionero; su ausencia radical persiste como una marca de la diferencia que no puede ser borrada aunque tengamos las mejores intenciones.

Una de las salas finales es un sitio oscuro con videos de testimonios de los sobrevivientes. Aún cuando este cierre puede ser problematizado por aquéllos que cuestionan el valor de verdad y la autoridad de los testimonios en su pretensión de representar la *cosa real* (Beverley, 1996), consideramos que constituye una oportunidad de volver a recuperar eventos traumáticos pero también de poder partir, separarse de ellos. “En una época catastrófica... el trauma puede proveer el lazo mismo entre culturas: no como una simple comprensión de los pasados de otros sino más bien como nuestra habilidad para escuchar, dentro de los traumas de la historia contemporánea, por medio de las partidas o despegues de nosotros mismos.” (Caruth, 1995: 11).<sup>10</sup> Escuchar al otro es también una forma de separarse de él; de aprender que el otro no es uno, y que el otro también tomó distancia del trauma, siguió viviendo, llegó a viejo, y desde ahí recuerda. En este sentido, este “llamado a ser testigo”, a prestar testimonio, también contiene una

<sup>10</sup>Esta noción de partida o separación también está presente en los trabajos de Benjamin. Como destaca Gerhard Richter en su lectura del Diario de Moscú, el amor y la amistad siempre son perseguidos por el fantasma de una ausencia inminente, y es este fantasma el que les da su intensidad (Richter, 1995:123).

enseñanza sobre uno mismo y la otredad que va más allá de la información que los videos nos transmiten. La diferencia en este caso no se anula por la empatía, sino que se construye un puente a partir de la experiencia común de partida y de pérdida.

### **La responsabilidad de la pedagogía**

“... si hubiera una enseñanza que sacar, una enseñanza entre las enseñanzas siempre únicas del asesinato, aunque sea singular, de todos bs exterminios colectivos de la historia (pues cada asesinato individual y cada asesinato colectivo es singular, y así infinito e incommensurable) la enseñanza que podemos sacar hoy -y si podemos, debemos-, es que debemos pensar, conocer, representarnos, formalizar, juzgar la complicidad posible entre todos estos discursos y lo peor (aquí, la solución final).” (Derrida, 1997:150)

“¿Será que todos nos tenemos que sentir culpables, todos, por siempre?”  
(Art Spiegelman, Mauss)

El uso de testimonios, y muchas partes del museo, recuerdan el intento que hace Claude Lanzmann en la película *Shoah* de representar al Holocausto por una vía indirecta, rechazando la comprensión y la empatía y postulando al contrario la opacidad de los signos. Hay una escena particular que asociamos a la experiencia de visitar al Museo, en la sensación de sentirse obligado a seguir viendo, a ver más, aunque fuera doloroso y perturbador. La escena, filmada en Israel, muestra a un peluquero que, mientras corta el pelo a sus clientes, relata los detalles de su experiencia en un campo de concentración, donde había sido designado peluquero de quienes iban a morir minutos después en la cámara de gas y a quienes debía cortarse el pelo que después sería vendido o utilizado industrialmente por los nazis. En un momento determinado, él recuerda que vio gente de su pueblo viniendo al prelude de la cámara de gas. Lanzmann le pregunta entonces qué

les decía: ¿les contaba el fin trágico que los esperaba? ¿O simplemente se mantenía callado, manteniendo el silencio impuesto por los nazis? El sobreviviente deja de hablar. Esboza después explicaciones, pero no puede continuar. No puede poner los recuerdos en palabras; “por favor, le dice al director, pare”. El director insiste, y la cámara sigue filmando. Hay un silencio tenso en la peluquería que se extiende por minutos eternos. Lanzmann no deja de filmar; filma, como dice Beatriz Sarlo, como si estuviera poseído por una furia irracional. El testigo, que hasta aquel momento había recordado con una voz monótona, finalmente se quiebra. Siguiendo la lectura de Sarlo, puede decirse que Lanzmann muestra la lucha entre el deseo de verdad y la necesidad, en cierto momento, de abandonarla, dejarla a un costado, no para olvidar sino para, aunque sea por un rato, moverse a otra situación distinta que la del dolor absoluto.

Sigue diciendo Sarlo que en esta tensión es difícil tomar partido. Para ella, es casi imposible decidir si Lanzmann tenía razón (o más aún si tenía derecho) a forzar al testigo a hablar cuando no quería, o si debería haber dejado de filmar cuando el peluquero no quiso responder (Sarlo, 1989). ¿Debería haber dejado de filmar Lanzmann cuando percibió que el testigo ya no podía relatar el recuerdo sino que de hecho lo estaba reviviendo? Si la respuesta es “sí”, dice Sarlo, entonces *Shoah* no se podría haber filmado. Es de su impertinencia, su furia, sus intrusiones intempestivas, que la película saca su fuerza y su eficacia.

Hay muchas ecos de esta escena en los debates actuales de la pedagogía crítica sobre cómo lograr una enseñanza que no sea intrusiva, invasiva u opresiva. Muchas de las posturas críticas tomarían partida por el peluquero, amparándose en los derechos individuales, con la esperanza de que alguna vez logremos una sociedad transparente en que sea más fácil confrontar las dimensiones éticas de nuestra tarea como educadores y en que las respuestas sean claras y unívocas. Pero, como dice James Donald, “nuestras inversiones fantasmáticas en las identidades y las comunidades aseguran la continuidad de un imaginario social delimitado por lo sagrado y lo abyecto. Este aspecto de la escolaridad no puede ser higiénicamente empaquetado bajo las nociones de derechos y



atribuciones.” (Donald, 1992, p. 169). Si la educación es una pregunta, la pregunta sobre una autoridad que está siempre en cuestión, entonces tenemos que confrontar la responsabilidad de tomar partido, y hacernos cargo de nuestra “contaminación radical” (Spivak, 1994). La pedagogía así se convierte en un ámbito “no para trabajar estrategias más eficaces [y transparentes] de transmisión sino para ayudarnos a aprender a analizar los discursos que están disponibles y circulan entre nosotros, cuáles nos invisten, cómo estamos inscriptos por lo dominante, y también cómo estamos afuera de ello, y somos otro que lo dominante.” (Lather, 1991, p. 143).

En nuestra opinión, el Museo del Holocausto tenía dos opciones cuando se enfrentó a la inmensa tarea de enseñar lo in-enseñable. O bien cedía al abismo que rodea a los eventos traumáticos, tratando de encapsularlos en un lugar cómodo y “seguro”, definiendo un panorama cerrado y listo para digerir por el espectador, o bien trataba de enseñarnos que hay que aceptar vivir en la “riesgosa noche del no-conocimiento” (Spivak), de no tener todas las certezas ni poder explicar y representar todo, de estar en medio de una niebla incierta desde la cual nos volvemos a plantear la esperanza no cumplida de encontrar justicia para las deudas del pasado y del presente, y buscamos nuevas formas de conectarnos con la historia, en una cita nueva, única, irrepetible. Dice Jacques Hassoun: “una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo.” (Hassoun, 1996: 17). El museo como escena pedagógica nos invita a reencontrarnos con ese pasado, a decidir qué ver, y a vivir con las consecuencias de ver; en otras palabras, a hacernos cargo de la responsabilidad que tenemos como parte de la sociedad en que vivimos. En este sentido, nos deja una intranquilidad que probablemente sea su enseñanza más valiosa, si es que nos animamos a aprenderla.

## **Bibliografía:**

Abreviaturas de los trabajos de Walter Benjamin:

OGTD: Benjamin, Walter, The Origin of the German Tragic Drama, traducido por John Osborne, London, New Left Books, 1977

SW: Benjamin, Walter, Selected Writings. Volume 1: 1913-1926, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge & London, 1996.

R: Benjamin, Walter, Reflections. Essays, Aphorisms, Autobiographical Writings, traducido por Edmund Jephcott, editado y con introducción de Peter Demetz, Schocken Books, New York, 1978.

I: Benjamin, Walter, Illuminations. Essays and Reflections, traducido por Harry Zohn, editado y con introducción de Hannah Arendt, Schocken Books, New York, 1969.

Bibliografía citada:

Adorno, Theodor W., "Introduction to Benjamin's *Schriften* (1955)," traducido por R. Hullot-Kentor, en: On Walter Benjamin. Critical Essays and Recollections, ed. por Gary Smith, The MIT Press, Cambridge & London, 1991, pp. 2-17.

Adorno, Theodor, "A Portrait of Walter Benjamin," en: Prisms, traducido por Samuel and Sherry Weber, The MIT Press, Cambridge, 1981, pp. 227-241.

Benjamin, Walter, "Historia y Coleccionismo: Eduard Fuchs," en: Discursos Interrumpidos I. Filosofía del Arte y de la Historia, traducido por Jesús Aguirre, Taurus, Barcelona, 1989, pp. 87-139.

Bennett, Tony, "The Exhibitionary Complex", en Culture, Power, History, editado por N. Dirks, G. Eley y S. Ortner, Princeton University Press, 1994.

Bernal, Martin, Black Athena, New York, 1987.

Beverley, J., "The Real Thing," en: Gugelberg, G. (ed.), The Real Thing. Testimonial Discourse and Latin America, Duke University Press, Durham & London, 1996, pp. 266-286.

Bloch, Ernst, "Recollections of Walter Benjamin," traducido por Michael Jennings, en: On Walter Benjamin. Critical Essays and Recollections, ed. por Gary Smith, The MIT Press, Cambridge & London, 1991, pp. 338-345.

Buck-Morss, Susan, The Dialectics of Seeing. Walter Benjamin and the Arcades Project, The MIT Press, Cambridge and London, 1991.

Cadava, Eduardo, Words of Light. Theses on the Photography of History, Princeton University Press, Princeton, 1997.

Caruth, C. (ed.), Trauma. Explorations in Memory, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1995.

Clifford, James, The Predicament of Culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art, Harvard University Press, Cambridge and London, 1988.

Clifford, J., Routes. Travel and Translation in the Late Twentieth Century, Harvard University Press, Cambridge, 1997.

Crary, Jonathan, Techniques of the Observer. On vision and modernity in the Nineteenth Century, MIT press, Cambridge and London, 1990.

Derrida, Jacques, "Restitutions of the truth in painting," en: The Truth in Painting, traducido por Geoff Bennington e Ian McLeod, The University of Chicago Press, Chicago & London, 1987, pp. 255-382.

Derrida, J., Archive Fever. A Freudian Impression, The University of Chicago Press, Chicago & London, 1996.

Derrida, J., Fuerza de ley: El "fundamento místico" de la autoridad, Ed. Tecnos, Barcelona, 1997.

Donald, J., Sentimental Education. Schooling, Popular Culture and Everyday Life, Verso, London & New York, 1992.

Duncan, Carol, "Art Museums and the Ritual of Citizenship", en: Exhibiting Cultures. The Poetics and Politics of Museum Display, ed. por I. Karp . & S. Levine, Washington and London, Smithsonian, 1991.

Ellsworth, E., Teaching Positions. Difference, Pedagogy, and the Power of Address, Teachers' College Press, New York, 1997.

Elsaesser, Thomas, "Subject positions, speaking positions: from *Holocaust, Our Hitler*, and *Heimat*, to *Shoah* and *Schindler's List*," en: The Persistence of History. Cinema, Television, and the Modern Event, ed. por Vivian Sobchack, Routledge, New York & London, 1996, pp. 145-183.

Friedländer, Saul (ed.), Probing the Limits of Representation: Nazism and the "Final Solution", Harvard University Press, Cambridge, 1992.

Gurevitch, Philip, "Behold New Behemoth: The Holocaust Memorial Museum: One More American Theme Park," Harper's, July 1993, pp. 55-62.

Hassoun, Jacques, Los contrabandistas de la memoria, Ed. de la Flor, Buenos Aires, 1996.

Heartney, Eleanor, "Lost at the Museum. We shouldn't turn history into a trip to the movies," The Washington Post, Sunday, August 24, 1997.

Huyssen, A., Twilight Memories. Marking Time in a Culture of Amnesia, Routledge, New York & London, 1995.

Jennings, Michael W., Dialectical Images. Walter Benjamin's Theory of Literary Criticism, Cornell University Press, Ithaca & London, 1987.

Kirshenblat-Gimblett, Barbara, "Objects of Ethnography", en: Exhibiting Cultures. The Poetics and Politics of Museum Display, ed. por Ivan Karp y Steven Lavine, Smithsonian Institution, Washington & London, 1991.

Lanzmann, C., "The Obscenity of Understanding: An Evening with Claude Lanzmann," en: Caruth, Cathy (ed.), Trauma. Explorations in Memory, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1995.

Lather, P., Getting Smart. Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern, Routledge, New York & London, 1991.

Lather, Patti, "Against Empathy, Voice and Authenticity," trabajo presentado a la reunión de la American Educational Research Association, San Diego, April 1998.

Maier, Charles, The Unmasterable Past. History, Holocaust, and German National Identity, Harvard University Press, Cambridge and London, 1997, 2nd. edition.

Mitchell, Timothy, "Orientalism and the Exhibitionary Order", en: Colonialism and Culture, ed. por Nicholas Dirks, The University of Michigan Press, Ann Arbor, 1992.

Mosès, Stéphane, El ángel de la historia. Rosenzweig, Benjamin, Scholem, Frónesis-Universidad de Valencia-Ed. Cátedra, Madrid, 1997.

Muschamp, R., "Shaping a Monument to Memory," The New York Times, Sunday, April 11, 1993.

Nägele, Rainer, Theater, Theory, Speculation. Walter Benjamin and the Scenes of Modernity, The Johns Hopkins University Press, Baltimore & London, 1991.

Patraka, Vivian, "Spectacles of Suffering: Performing Presence, Absence, and Historical Memory at U.S. Holocaust Museums," en: Performance and Cultural Politics, ed. por Elin Diamond, Routledge, London & New York, 1996, pp. 89-107.

Rabinbach, Anson, "From Explosion to Erosion. Holocaust Memorialization in America since Bitburg," History & Memory. Studies in Representation of the Past, Vol. 9, Numbers 1/2, Fall 1997, pp. 226-255.

Richter, G., "Benjamin Redux," Philosophy and Literature, 20: 200-217, 1996.

Richter, G., "The Monstrosity of the Body in Walter Benjamin's *Moscow Diary*," Modern Language Studies 24.5, 1995, pp.85-126.

Sarlo, B., "La historia contra el olvido," Punto de Vista No. 38, December 1989, p. 11-13.

Spivak, Gayatri C., "Responsibility," boundary 2, 21:3, 1994, 19-64.

Sobchack, Vivian, "History Happens," en: The Persistence of History. Cinema, Television, and the Modern Event, ed. por Vivian Sobchack, Routledge, New York & London, 1996, pp. 1-14.

Weber, Samuel, Mass Mediauras. Form, technics, media, ed. por Alan Cholodenko, Stanford University Press, Stanford, 1996.

Wieselter, Leon, "After Memory. Reflections on the Holocaust Memorial Museum," The New Republic, May 3, 1993, pp. 16-26.

Zizek, S., The Plague of Fantasy, Verso, London, 1997.