



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

Redención e infancia

Una aproximación a la filosofía de Walter Benjamin

T E S I S

Que para optar por el título de
Licenciada en Pedagogía

Presenta

Mariana García Pérez

Asesor:

Dr. Renato Huarte Cuéllar

México, Ciudad Universitaria

Abril, 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria

A Vidal y Leticia, por ser mi orgullo y mi mejor ejemplo;
por su entera confianza, apoyo total e inmenso amor.

A mis abuelitos, Leonardo, Alfonsa, Teodoro y Elodia
porque los recuerdos de mis juegos y mis mejores
días de infancia siempre me remiten a ustedes.

A toda mi familia, por consentirme,
procurarme y apapacharme siempre.

A todos aquellos cuya *débil fuerza mesiánica* contribuye
a hacer de este mundo un lugar un poco menos oscuro.

Agradecimientos

A la UNAM, por permitirme formarme y forjarme una reflexión crítica en sus aulas; por ser un espacio de innumerables *irrupciones* y en el que siempre se manifiestan pequeños instantes de *redención*.

A mi asesor, el Dr. Renato Huarte Cuéllar. Renato querido, tú bien sabes lo que esta tesis y propiamente la *experiencia* benjaminiana significaron para mí, incluso mejor que yo. Te agradezco por obsequiarme siempre la mejor de las sonrisas y por echarme porras en todo momento, más aún cuando mis crisis de miedo e inseguridad a lo largo de mi recorrido junto a Benjamin se hacían constantes. Gracias también por toda tu confianza y complicidad en cada una de nuestras charlas. Me quedo con aprendizajes invaluable que siempre llevaré en mi corazón.

A la Mtra. Martha Corenstein Zaslav y a Nancy Zúñiga Acevedo, por poner toda su confianza en mí, por abrirme las puertas de su espacio dentro de la UNAM desde la docencia y permitirme aprender junto con ellas. Gracias por hacer escuchar las *pequeñas* historias y por hacer de la investigación un ente viviente, exaltando siempre el valor de la narración, la memoria y la voz de aquellos que pasan desapercibidos en el campo de la educación.

A la Mtra. Itzel Casillas Avalos, quien, además de ser mi sinodal, me ha permitido continuar aprendiendo y reflexionando junto con ella la educación y la pedagogía desde el ámbito teórico. Itzel, muchísimas gracias por creer, confiar en mí y compartir tu espacio conmigo.

A la Dra. Elsa R. Brondo, a la Dra. Esther Charabati Nehmad (por enseñarme *el oficio de la duda*; por mostrarme que una aparente respuesta alberga un sinfín de preguntas más, que nada está concluido) y al Mtro. Gonzalo Martínez Licea por haber invertido su valioso tiempo en hacer una cuidadosa revisión de mi tesis; por sus acertados y amables comentarios y sugerencias.

Al Dr. Crescenciano Grave Tirado, por abrirme amablemente las puertas de su clase, pues desde ella amplí considerablemente mis conocimientos en torno al pensamiento de Walter Benjamin.

A mis hermanas, Angy R. Acuña, Aran Rivero, Dan Quiróz y Lupis Medina. La UNAM me ha obsequiado el mejor de los regalos: su amistad. Gracias por cada una de las lecciones en las que me han enseñado lo que significa ser una verdadera amiga; por seguir aquí conmigo tal como el primer día a pesar del tiempo, la distancia y mis altibajos. Las quiero con todo mi corazón.

A Yosie Santiago por tener su oído y corazón siempre abiertos a escucharme. *Maifren*, gracias por cada una de tus palabras, siempre cálidas y francas; por estar siempre conmigo y jamás juzgarme. Te quiero muchísimo.

A Dvlcivs Rivas, por las interminables charlas nocturnas en las que compartimos nuestros enigmas mentales sobre la vida, la academia, o cuando “Benji”, “Giorgi” u Otto Dix se convirtieron en personajes de debate pasada la media noche. Gracias por apaciguar mi ansiedad y tensión en este largo proceso con conversaciones tan amenas y divertidas que en la mayor parte resultaron ser también terapéuticas.

A Stephanie Lozano, por toda su confianza en este (quizá) corto tiempo. *Comadre*, gracias por cada abrazo y cada palabra de aliento y ánimo que siempre vienen desde el fondo del *yollotl*.

A todos mis amigos y compañeros que me acompañaron en este viaje de cuatro años, a quienes quiero y siempre recuerdo con mucho cariño: Fertz, Betsa, Fani, Pao, Dan, Gaby, Vivi, Dulce, Caro, Selene, David, Iván, Paco, Liss. Gracias por cada charla, carcajada y abrazo sincero. En fin, por todos los buenos momentos.

A todos mis compañeros y colegas de los seminarios de Filosofía de la Educación (PIFFyL 2015041) y Filosofía en la Ciudad (PIFFyL 2016010), sin cuyos comentarios y reflexiones no hubiera sido posible enriquecer este trabajo y mi propia formación profesional. Gracias por estar abiertos a pensar la realidad y la educación desde múltiples perspectivas, dentro de la academia y fuera de ella. Escucharlos me ha permitido “disolver” mis propios paradigmas de pensamiento y ampliar mis horizontes.

Es el Mesías mismo quien sin duda completa todo acontecer histórico,
y esto en el sentido de que es él quien redime, quien completa
y crea la relación del acontecer histórico con lo mesiánico mismo.
[...] el orden profano de lo profano puede promover la llegada del mesiánico Reino.
Así pues, lo profano no es por cierto una categoría del Reino,
sino una categoría (y de las más certeras) de su aproximación silenciosa.

Walter Benjamin, *Fragmento teológico-político*

¿Quién no ha sentido, como un delicioso estremecimiento de debilidad
rondar sobre sí, tras una victoria en el combate o en el amor, la siguiente pregunta:
¿soy yo?, ¿me ocurre esto a mí, el más débil de todos? [...] Terrible y peculiar modo de vivir desde luego, pero ese es el precio de toda fuerza.

Walter Benjamin, *En qué reconoce uno su fuerza*

Índice

Introducción	7
Capítulo I. La <i>redención</i> profana de la historia	14
I.1. Principios clave de la mística judía: lenguaje y mesianismo	15
I.2. La <i>caída</i> del lenguaje, el lamento de la naturaleza y la justicia del nombrar	23
I.3. La historia natural del hombre: contemplación y melancolía	31
Capítulo II. Modernidad: <i>progreso</i>, cultura y barbarie	39
II.1. El auge de la industria en la vida moderna del siglo XIX	40
II.2. El ángel de la historia y su mirada: una alegoría benjaminiana	50
II.3. La <i>imagen dialéctica</i> como constelación: experiencia, narración y rememoración	62
Capítulo III. La infancia como <i>origen</i> de la irrupción	77
III.1. Sistema <i>versus</i> origen	79
III.2. Los albores de la conformación discursiva de la pedagogía moderna como <i>disciplina</i>	88
III.3. Contemplación y destrucción: lenguaje y tiempo en la <i>experiencia</i> infantil	103
III.4. <i>Constelaciones</i> entre lectura, juego y el oficio del coleccionismo en la infancia	117
<i>Una pequeña puerta (entre)abierta</i>	135
Fuentes consultadas	142

Introducción

Mi primer encuentro con la obra del pensador alemán Walter Benjamin fue quizá uno de los menos amables que he tenido, pero también uno de los más singulares. No por nada Gershom Scholem —uno de sus amigos más cercanos— hacía hincapié en cómo éste era considerado por otros intelectuales contemporáneos suyos. Así lo expresó: “Sólo unos pocos de entre sus colegas escritores podían comprenderle; a muchos de ellos les resultaba insoportable”¹ Y podemos estar seguros que fue así.

El “Prólogo epistemocrítico”, una extensa y complejísima nota previa con la que Benjamin da inicio a uno de sus ensayos más representativos —*El origen del Trauerspiel alemán*—² fue con el que, quizá erróneamente, me acerqué por primera vez a su obra. Recuerdo que aquella nota introductoria fue prácticamente indigerible para mí. El autor, además de citar a otros pensadores que hasta ese momento habían marcado un hito en la literatura alemana y la filosofía universal como Goethe, Schiller, Kant, Platón y Aristóteles (entre otros tantos) y a quienes yo mayormente desconocía, cavilaba constantemente acerca de la *verdad*, el *concepto*, el *fenómeno*, la *idea* y otros tantos términos sobre los cuales francamente en ese momento yo no tenía el más mínimo interés.

No obstante, en aquel momento y luego de haber dado un vistazo a las tesis *Sobre el concepto de historia*³, apenas logré percibir también la constante alusión que Benjamin hacía a un aspecto de carácter divino, y el cual entraba en conflicto con mi propia postura en aquel entonces, la cual se resumía en lo siguiente: *La historia nos ha y sigue demostrando innumerables veces que no hay posibilidad alguna de que las cosas sean de otra manera, y si la hay o la ha habido en algún momento, no hay duda que terminará de la peor manera, con un cataclismo humano sin precedentes. No hay forma. Tal vez, incluso, estoy perdiendo mi tiempo.*

¹ Gershom Scholem, “El fracaso de un proyecto (1928-1929)”, en *Walter Benjamin. Historia de una amistad*, p. 153.

² BENJAMIN, Walter. *El origen del Trauerspiel alemán*. Ed. de Rolf Tiedemann y Hermann Schweppenhäuser. Trad. de Alfredo Brotons Muñoz. Madrid, Abada, 2012.

³ BENJAMIN, Walter. *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Intr. y trad. de Bolívar Echeverría. México, Ítaca, 2008.

No puedo negar que aquél primer encuentro con Benjamin resultó ser un completo desastre, pero al mismo tiempo, apenas alcancé a percibir una característica que nos unía a ambos: un momento histórico permeado por la calamidad humana, la resignación, la desesperación y la pérdida. Frente a tal panorama, ¿habría algo, no obstante, que pudiera revertir o demoler la catástrofe misma?, y si lo hubiera, ¿qué papel jugaría la educación? ¿qué tarea tendría encomendada la pedagogía?, o quizá más aún, ¿cómo podría concebirse (de ser posible) una pedagogía de carácter *redentor*?

Estas preguntas se tornaron complejas en un primer momento, ya que me resultaba poco claro de qué manera podría vincular un concepto como lo era *redención* con aspectos relativos a mi formación profesional. No obstante, a pesar de tratarse de una categoría que proviene del ámbito teológico—religioso, las particulares características de la escritura del filósofo alemán me invitaron a indagar de manera más profunda en su pensamiento. En este sentido, debo decir que atravesar por parte de sus producciones ensayísticas resultó ser una expedición que me exigió visitar lugares anteriormente inexplorados, aspecto que significó en términos prácticos constante temor y desconfianza con respecto a las notas que fui redactando a lo largo de este trabajo. Sin embargo, estoy convencida también que si bien hubo momentos y lapsos de aguda tensión, hubo también momentos en los que quedé absorta.

Desde mi propia lectura, me parece que la filosofía de Benjamin tiene rasgos melancólicos que persisten a lo largo de toda su obra, incluso su peculiar forma de escribir tiene un acento en el que manifiesta por momentos aflicción y desconsuelo, mientras que en otros, también se vislumbra un pensador que, aún en medio de la oscuridad, busca encontrar diminutos espacios desde los cuales se irradie una luz, por mínima que ésta sea. En este sentido, se percibe también a un filósofo que parece convencido de que es posible hallar en cualquier momento por lo menos algún destello que anuncie una inminente redención. Es este hombre de pensamientos nostálgicos pero a la vez de constantes y pequeñas luminiscencias al que me enfrenté al llevar a cabo este trabajo.

Si tuviéramos que definir a Walter Benjamin en un sola palabra sería el siguiente: atípico, o mejor dicho, excéntrico. Como lo indica este adjetivo, el filósofo alemán de origen judío se encuentra siempre en las afueras, busca siempre comprender y rondar por aquello que se

encuentra en los márgenes. A lo largo de toda su obra, podemos percibir a un pensador que constantemente se reconoce a él mismo como un ser humano cuya existencia frágil y transitoria le impide aprehender aquello que pudiera proponerse poseer. Considerando esto, este pensador no construyó su filosofía a partir de conceptos enteramente definidos, sino más bien de reflexiones fragmentadas, de ahí su complejidad, pero también lo fascinante de su filosofía.

Considerando lo anterior, me parece más bien que Benjamin fue un filósofo que configuró su pensamiento a partir de una profunda contemplación e inmersión en aquello que se aparecía frente a su mirada. No obstante, con tal inmersión éste no buscaba completar ni entender de manera unívoca la realidad, sino más bien, dibujar trazos a lápiz que posteriormente pudieran ser borrados para dar lugar a otros. En palabras de Gershom Scholem: la “actividad literaria [de Benjamin] se deslizaba sensiblemente en la dirección del comentario de textos particularmente significativos, en torno a los cuales pudiese cristalizar su pensamiento. Su talento especulativo no se orientaba a la concepción de pensamientos nuevos, sino a la penetración de lo ya dado, de lo preformado, para interpretarlo y transformarlo.”⁴

A este respecto, conviene señalar aquí que las consideraciones de Walter Benjamin en torno a la educación y la pedagogía son periféricas dentro de la totalidad de su vasta obra en la que versa principalmente sobre el lenguaje, el arte, la literatura y la historia. Sin embargo, no por ello aquellas son de menor importancia. Como ya se ha dicho, este filósofo buscó dejar aberturas en cada una de sus reflexiones, y en el caso particular del aspecto educativo, Benjamin dejó ver que tales resquicios de luz y el anuncio de una eventual redención podían ubicarse en la infancia. No es fortuito entonces que él mismo incluyera en una nota anexa a las tesis *Sobre el concepto de historia* la siguiente inscripción: “Los niños como representantes del paraíso.”⁵

Llegados a este punto, considero adecuado hacer un par de advertencias. Tratándose de un pensador que se formó profesionalmente en el campo de la filosofía, resultaría absurdo

⁴ G. Scholem, “Los primeros años de la posguerra”, en *Walter Benjamin. Historia de una amistad*, p. 122.

⁵ Walter Benjamin, “Tesis sobre la historia. Apuntes, notas y variantes”, en *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, p. 97.

afirmar que Benjamin haya elaborado teoría pedagógica.⁶ Más bien, y en todo caso, podríamos convenir en que este pensador teorizó desde su propio ámbito —propriadamente filosófico— sobre la educación, la pedagogía, y como ya lo abordaré en las siguientes páginas, también sobre la infancia. No obstante, el acto de teorizar propiadamente benjaminiano es muy peculiar, puesto que, como ya lo he adelantado líneas atrás, este filósofo concibe sus reflexiones y análisis no de manera sistemática, total o acabada, sino más bien, a partir de trozos o porciones que se encuentran dispersas e incluso difusas en cada una de sus obras.

Antes de comenzar, me parece necesario señalar que para desarrollar este trabajo he decidido enfocarme particularmente a lo que Lluís Ballester y Antoni J. Colom han denominado “los segundos pensamientos pedagógicos de Walter Benjamin”⁷, aquellos ensayos cuyos años de producción —aproximadamente la segunda mitad de la década de 1920— coinciden con el periodo en el que el filósofo viajó a Moscú y viaje a partir del cual tuvo oportunidad de acercarse a la obra de Karl Marx.

A partir de entonces, me parece, se va conformando un pensamiento benjaminiano mucho más maduro e incluso radicalmente alejado de una fuerte tendencia idealista, lejanía que se percibe en sus ensayos escritos hacia aproximadamente las últimas dos décadas de su vida.⁸ Asimismo, he optado por retomar las obras de Benjamin que versan sobre educación y que

⁶ Concibo la teoría pedagógica como la producción teórica sobre la educación cuya organización y vinculación sistemática e integral únicamente compete a los profesionales formados dentro del campo de conocimiento de la pedagogía.

⁷ Antoni J. Colom y Lluís Ballester, “Pedagogía y cultura proletaria en Walter Benjamin: una aproximación a sus segundos pensamientos pedagógicos”, en *Walter Benjamin: filosofía y pedagogía*, pp. 195-218.

⁸ Se sabe que en 1912, cuando recién iniciaba sus estudios de filosofía en la Universidad de Friburgo, y en la cual tuvo enorme influencia de la corriente idealista, Benjamin decidió formar parte de la *Freie Studentenschaft*, movimiento estudiantil que abogaba por una reforma escolar dentro del ámbito universitario. A partir de estos planteamientos se considera a la pedagogía “como la verdadera piedra de toque de las aspiraciones de los universitarios comprometidos, simplemente porque la nueva pedagogía es a su vez, un compromiso con la libertad y, en consecuencia con el cambio.” A. J. Colom y L. Ballester, “Juventud y Pedagogía (sobre la génesis del pensamiento de Walter Benjamin)”, p. 93. El joven Benjamin de este momento “[define] la educación como *la reproducción de los valores espirituales* [y lo que ella] debe hacer es cultivar las posibilidades de nuestro desarrollo natural, hacia adelante, hacia el futuro, y ello no sólo en referencia al individuo, sino extrapolándolo a la humanidad. Claro que para nuestro autor la humanidad y sus valores no son otra cosa que la cultura.” *Ibidem.*, p. 88. De la postura benjaminiana de este periodo datan los ensayos *La bella durmiente* (1911), *La reforma escolar, un movimiento cultural* (1912), *Metafísica de la juventud* (1914), *La vida de los estudiantes* (1915), entre otros. Insisto en que no desconozco la obra del Benjamin de este momento. No obstante, para efectos de este trabajo y para lograr el objetivo que me he propuesto, he optado por retomar la producción ensayística benjaminiana relativa al ámbito educativo producida a partir de la segunda mitad de la década de 1920.

fueron publicadas a partir de 1925 debido a su cercanía cronológica con la producción de ensayos en los que éste elabora una crítica al discurso moderno que aboga por el progreso, así como su análisis crítico en torno a la cultura, tal es el caso de las primeras notas de su inacabado *Libro de los Pasajes* (1927) y posteriormente la redacción de sus famosas tesis *Sobre el concepto de historia* (1939-1940).

Así pues, considerando esto y que incluso dentro del contexto académico de la UNAM este autor no ha sido retomado en el campo de la pedagogía,⁹ quiero dejar en claro que en el presente trabajo no ambiciono ni pretendo abonar una teoría sistemática más acerca de la educación y la infancia al campo de la pedagogía. Más bien, y por el contrario, me propongo apenas explorar y dilucidar dentro de la filosofía de Walter Benjamin la forma en la que éste concibe la redención dentro del plano histórico e identificar el papel que *juega* la infancia en esta posibilidad. A partir de ello, lo mínimo que puedo ofrecer en las siguientes páginas es una muy humilde, fragmentada y por momentos, si así se quiere, marginal reflexión en torno a una manera radicalmente distinta de concebir la naturaleza infantil y el papel que tienen la pedagogía y la educación en dicha concepción.

La imagen —o en términos más benjaminianos, la *constelación*— que presento en este trabajo la dibujé a partir de algunas de las nociones, tradiciones, temporalidades y espacios históricos en torno a los cuales Benjamin reflexionó a lo largo y ancho de su obra. Partir de algunos de los elementos de su filosofía me permitió hacer un mapeo sucinto de su pensamiento, y en el cual, como ya he venido adelantando, persisten constantes vaivenes entre dos terrenos remotamente distantes, pero para el filósofo, paradójicamente próximos uno del otro: el divino y el profano. Así, la presente tesis se encuentra estructurada de la siguiente manera:

⁹ De acuerdo a mi más reciente búsqueda en la base electrónica de la UNAM en la que se almacenan en formato digital documentos como tesis, tesinas e informes profesionales, hasta el momento se han realizado 38 trabajos académicos en torno a la filosofía de Walter Benjamin. La mayoría de estos trabajos académicos se han realizado para obtener el título de licenciatura o grado de maestría y doctorado en filosofía, mientras que otros tantos se han llevado a cabo desde el ámbito de las letras y la ciencia política, por mencionar sólo algunos. Sin embargo, hasta el momento no se ha abordado el pensamiento de este filósofo dentro del campo pedagógico académico de esta universidad.

En el primer capítulo titulado “La *redención* profana de la historia” expongo de manera general algunos de los elementos clave del misticismo judeo-cabalista. A partir de la noción particular de lenguaje y mesianismo propio de esta tradición y de la cual procede la concepción benjaminiana acerca de la *caída* del lenguaje y la condición finita del hombre, pretendo ofrecer un encuadre panorámico acerca de la manera en que Walter Benjamin entiende el plano divino y dentro de éste, su particular noción de redención.

El segundo capítulo, “Modernidad: *progreso*, cultura y barbarie”, busca ser una especie de “puente” entre las nociones de redención e infancia. En este sentido, mi objetivo es presentar la acepción benjaminiana de cultura, así como los elementos que rodean a ésta como punto de encuentro entre ambos terrenos. En la primera parte retomo la crítica que el filósofo alemán hace a la vida cotidiana parisina del siglo XIX y particularmente la forma en que el auge de la industria y los adelantos técnicos de esta época intervinieron en las dinámicas y relaciones sociales. Derivado de ello, explico la forma en que Benjamin analiza el progreso y la cultura como aspectos que no pueden pensarse sin referir a la catástrofe, la violencia y el olvido. A partir de lo expuesto, cierro este capítulo refiriendo a lo que el filósofo nombra como *imagen dialéctica*, ésta desde una concepción de carácter revolucionario y político conformada por la narración, la experiencia y la rememoración cuyos elementos plenamente humanos en su conjunción, pueden, no obstante, fungir como un arma de naturaleza redentora.

Finalmente, el tercer y último capítulo lo he titulado “La infancia como *origen* de la irrupción”, en el cual me propongo presentar de la manera más desmenuzada posible la particular noción de infancia para Walter Benjamin. En el primer apartado desarrollo parte de la crítica que el filósofo hace en torno a lo que se ha concebido como sistema, esta última cuya concepción procede desde una perspectiva propiamente kantiana y que alude a la aprehensión total del conocimiento. Posteriormente refiero a la manera en que la pedagogía, como discurso sistemático construido en la modernidad, piensa a la infancia y su propio quehacer en función de la educación como proceso de enseñanza—aprendizaje y enmarcado este último en un espacio bien delimitado, a saber, la escuela.

Hacia el final de este capítulo presento la forma en que Benjamin concibe la experiencia infantil a partir de su condición lingüística apenas incipiente y la manera en que tal circunstancia le permite a los niños imaginar e instaurar mundos alternos posibles, particularmente en el acto de la lectura, el juego y el coleccionismo.

Finalmente, en la última parte de este trabajo titulada “*Una pequeña puerta (entre)abierta*” intento redondear —más no cerrar— la reflexión que me convocó a esta investigación refiriendo a cómo, desde la perspectiva de este filósofo, en la naturaleza infantil reposa en su máxima expresión el anhelo y el *origen* mismo de la redención.

Capítulo I

La redención profana de la historia

Hablar en torno al concepto de *redención*¹⁰ en la filosofía de Walter Benjamin conlleva a enfrentarse a algunas dificultades, muchas de ellas no menores. En primer lugar porque este filósofo, mostrándose siempre en contra de una estructura sistemática que se asume como enteramente acabada, optó por una forma de reflexión y escritura a manera de montaje. Como si se tratara de un *collage*, Benjamin fue reconfigurando su pensamiento de manera rudimentaria, a pedazos, conforme se adentraba y daba lectura a otros filósofos y literatos. En segundo lugar, porque la noción de *redención* —que aunque quizá no se encuentre mencionada explícitamente en cada uno de sus ensayos— es un término que permeó indudablemente la mayor parte de sus escritos, posiblemente debido a su condición judía.

Ambos puntos representan grandes inconvenientes con los que me encuentro al tratar de penetrar en este concepto. Desafortunadamente no cuento con una formación ni con referentes filosóficos que me permitan ahondar en el pensamiento de cada uno de los filósofos y corrientes del pensamiento judío que influyeron en Benjamin. Además, me resulta prácticamente imposible remitirme a todos y cada uno de los ensayos escritos por él. No obstante, recorro al procedimiento fragmentario de lectura y escritura propio de Benjamin a manera de recortar y pegar los trozos de su pensamiento para, en la medida de lo posible, penetrar en su particular noción de *redención*.

Para lograr este objetivo a lo largo de este capítulo, empiezo por exponer las acepciones básicas a las que la tradición judía refiere acerca de la idea de redención. Para ello recupero dos conceptos procedentes de la corriente mística del judaísmo denominada *Cábala*: lenguaje y mesianismo. Para abordarlos me remito principalmente a Gershom Scholem,

¹⁰ *Erlösung* es el término en alemán que se ha traducido al castellano como redención. Éste se conforma de dos partes, la partícula –er– alude a un proceso que se ha completado, mientras que *lösen* es el verbo efectuar o resolver. A partir de estos referentes, la redención podría ser interpretada como una salvación que se ejecuta o consume plenamente en un tiempo y espacio particulares.

uno de los filósofos más destacados en el ámbito académico por sus investigaciones en torno a la corriente mística judía y, a su vez, amigo cercano de Walter Benjamin.

Posteriormente, retomo dos de los principales ensayos de Benjamin en los que —con una clara influencia de la corriente cabalista— elabora su propia concepción en torno al lenguaje, a saber, *Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres* y *La tarea del traductor*. Considerando esto, hacia el final de este capítulo, retomo algunos conceptos que Benjamin desarrolla en su obra *El origen del Trauerspiel alemán*, ello para tratar de entender el sentido que Benjamin al estado creatural del ser humano, circunstancia que derivó de una condición lingüística de naturaleza divina que fue degradada. Mi objetivo con todo esto es dibujar a grandes rasgos el terreno en el cual el filósofo alemán se desplaza y desde el cual, me parece, será más asequible comprender su propio sentido acerca de la *redención*.

I.1. Principios clave de la mística judía: lenguaje y mesianismo

Para comprender el pensamiento benjaminiano a profundidad me parece necesario conocer algunos elementos clave del pensamiento judío, tradición de la que Benjamin retomó gran parte de sus postulados y que tuvo enorme incidencia en su filosofía. Para comenzar, daré un panorama general sobre la mística judía.

Como en prácticamente todas las tradiciones religiosas y a lo largo de mucho tiempo, diversos grupos de estudiosos han tratado de acercarse a la palabra divina a través de la lectura de los textos centrales de sus respectivos credos. Por su parte, las corrientes místicas parten del supuesto de que existen distintos niveles de lectura de los textos sagrados. Éstas se abocan a la lectura de tipo esotérica, es decir, aquella que busca descifrar los mensajes que se consideran ocultos o bien, aspectos que no se expresan de forma literal en las escrituras divinas.

No son pocos los estudiosos que coinciden en que la Cábala, principal corriente del misticismo judío en los últimos siglos,¹¹ surge en el momento en que el hombre cae en cuenta de la enorme distancia que lo separa de Dios,¹² es decir, el hombre es consciente de que el plano en el que se desarrolla y desenvuelve históricamente es completamente ajeno al lugar donde se encuentra aquél. A partir de tal postura es que la tendencia cabalista tiene su origen.

“Cábala” es un término proveniente del hebreo que significa “recepción”. Los cabalistas consideran que el conocimiento profundo de la divinidad a partir de la experiencia personal es la forma tradicional de tener contacto directo con Dios. De esta manera, aquel que logra compenetrar el plano celestial es denominado místico. De acuerdo con Gershom Scholem:

Místico es aquel al que se ha concedido una expresión inmediata y, sentida como real, de la divinidad, de la realidad última, o bien aquel que cuando menos la busca conscientemente. Tal experiencia le puede haber venido por medio de un repentino resplandor, una iluminación, o bien, como resultado de largas y acaso complicadas preparaciones, a través de las cuales ha intentado alcanzar o efectuar el contacto con la divinidad.¹³

Para lograr atravesar ese inmenso abismo, el místico realiza una incesante búsqueda del contacto directo con la divinidad. Para conseguir que ese vínculo con Dios sea —en la medida de lo posible— cada vez más estrecho, el místico recurre a la constante lectura e interpretación de la *Torá*,¹⁴ actividad que inevitablemente atraviesa su experiencia personal “terrenal”. Para explicar con mayor detalle lo anterior quisiera explicar el carácter particular que tiene el *Libro* para la tradición judía.

¹¹ Me parece conveniente destacar que han existido distintas corrientes místicas dentro del judaísmo. Sin embargo, debido a que cada una de ellas tiene o tuvo consideraciones particulares en torno al misticismo a partir de interpretaciones filosóficas y teológicas distintas, me limito simplemente a señalar aquí la forma en la que se les ha denominado y el periodo en el cual estuvieron vigentes. Entre las más representativas, de acuerdo con la clasificación de Esther Cohen, se encuentran: *Merkabah* y Gnosticismo (siglo I a.C. – siglo X d. C.), Hasidismo Medieval Alemán (1150-1250), Cábala Española (1200-1500) y la Cábala posterior a la expulsión de los judíos de España (1492): Cábala Palestina, Movimiento Sabetiano y Hasidismo. Esther Cohen, “El misticismo judeo-cabalista”, en Reyes Mate y Ricardo Forster (Eds.), *El judaísmo en Iberoamérica*, pp. 71-89.

¹² En la tradición judía no existe un término concreto para nombrar a Dios, ello considerando que cualquier forma precisa de referirlo resultaría ser siempre limitada en contraste con su esencia infinita y eterna. En este sentido, la manera más “cercana” de aludir a él es como aquél que es todos los tiempos: el que fue, el que es y el que será.

¹³ G. Scholem, “La autoridad religiosa y la mística”, en *La cábala y su simbolismo*, p. 4.

¹⁴ La *Torá* es el texto bíblico del pueblo judío que contiene los misterios de la creación y la revelación de Dios. Asimismo, se considera que la *Torá* consta de un conjunto de reglas, costumbres, doctrinas, principios y cuestionamientos que dan identidad a la tradición judía.

De acuerdo a Gershom Scholem, la *Torá* —traducida como *ley* o *enseñanza*— es el texto bíblico que fue escrito por Dios *en* el lenguaje que Él mismo pronunció. Afirmar esto conlleva a asumir que fue a partir de su palabra que se ejecutó su voluntad en todo lo creado. En cada una de las palabras emitidas por Dios está inmersa la sustancia particular, original y única de cada una de sus creaturas. Así pues, el “lenguaje (hebreo) en su forma más pura refleja la naturaleza espiritual básica del mundo; es una expresión de su ser oculto, es el acto perpetuo de la creación.”¹⁵ Partiendo de tal supuesto es que el lenguaje es considerado por la Cábala como contenedor de los secretos ocultos divinos, los cuales es preciso desentrañar para tener un profundo conocimiento de Dios a través de su palabra plasmada en la *Torá*.¹⁶

Es la consideración acerca de que Dios tiene una esencia lingüística a partir de la cual dio origen a toda creatura, que el misticismo judío considera preciso descubrir los saberes ocultos que se esconden detrás de la literalidad escrita en la *Torá*. Cada uno de los caracteres trazados en la escritura bíblica tiene contenido “el elemento de la escritura cósmica”¹⁷ y Dios es “el único hablante infinito, pero al mismo tiempo es el escritor arquetípico original, quien imprime su palabra de manera profunda en sus creaturas.”¹⁸

Con ello, el fundamento divino se encuentra en la profundidad de cada uno de sus productos creativos. El lenguaje propio de Dios ha sido permeado en sus creaturas, puesto que como seres provenientes del lenguaje divino conservan la unicidad y originalidad del nombre con el que fueron conformados y en este último llevan incorporados el espíritu divino que los conecta con su Creador. Llegados a este punto me parece pertinente hablar acerca del proceder metódico de los cabalistas para lograr penetrar en la palabra de Dios plasmada en la *Torá*.

¹⁵ Cfr. G. Scholem, “Características de la mística judía”, en *Las grandes tendencias de la mística judía*, p. 27.

¹⁶ La tradición judía contempla cuatro niveles de interpretación de la *Torá*: PSHAT (literal), REMEZ (alegórico), DRASH (interpretación homilética) y SOD (secreto). Este último es al que se abocan los místicos.

¹⁷ G. Scholem, “El nombre de Dios y la teoría lingüística de la Cábala”, en Esther Cohen (Ed.), *Cábala y deconstrucción*, p. 26.

¹⁸ *Idem.* Walter Benjamin retoma este principio en su ensayo de 1916 titulado “Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los humanos”. Más adelante retomaré este punto. *Vid infra*. I.2. “La caída del lenguaje, el lamento de la naturaleza y la justicia del nombrar”, p. 11.

La principal convicción del misticismo cabalista es que la escritura divina trazada en el *Libro* es reflejo de la inmensidad del nombre de Dios, o como lo dice Scholem: “El lenguaje de Dios es un absoluto”,¹⁹ característica esencialmente divina en la cual el místico hará lo posible por sumergirse. La tradición judía, y particularmente la corriente cabalista, concibe la *Torá* no como un texto unívoco, sino por el contrario, con posibilidad de múltiples interpretaciones, aun cuando ésta haya sido escrita desde la pureza de la palabra de Dios.

En este sentido, vale la pena recordar que el místico, de acuerdo a la definición propuesta por Scholem, es aquel que ha logrado tener un vínculo con la divinidad a través de una experiencia o “iluminación”, y no es para menos llamarla así puesto que “Escribir [...] para el cabalista es el verdadero centro de los misterios del habla. [...] La palabra creadora de Dios está legítima y distintivamente marcada precisamente en estas líneas sagradas.”²⁰ Ello significaría que la experiencia del místico al conseguir el anhelado contacto con Dios implicaría sumergirse en las profundidades de la dimensión creadora del lenguaje divino puro expuesto en lo escrito en la *Torá*, todo un sublime acontecimiento para quien lo vive a través de “el pensamiento puro, que es en sí mismo, el proceso de pensar; uno diría la muda contemplación interna en la que habita el innombrable.”²¹

Ahora bien, el místico puede comunicar su experiencia de manera subjetiva, esto es, manifiesta su vivencia a través de vocablos o representaciones convencionales que son comunes dentro del espacio histórico y social en que se desenvuelve. Lo anterior se sostiene considerando que el místico es una criatura más proveniente de Dios y su lenguaje es evidentemente mucho menos perfeccionado que el de Éste. No obstante, aún en su esfuerzo por manifestarla, esta condición propia del místico le impide comunicar de manera objetiva la esencia de la experiencia divina que lo dejó absorto. De esta manera “siempre queda algo que el místico no puede comunicar ni suficiente ni exhaustivamente”²². Sin embargo, en este intento por expresar el contacto que tuvo con Dios, el místico ya ha

¹⁹ *Ibidem.*, p. 42.

²⁰ G. Scholem, *Ursprung und Anfänge der Kabbala*, p. 244 *apud* G. Scholem, “El nombre de Dios y la teoría lingüística de la Cábala”, en Esther Cohen (Coord.), *Cábala y deconstrucción*, p. 25.

²¹ *Idem.*

²² G. Scholem, “La autoridad religiosa y la mística”, en *La cábala y su simbolismo*, p. 7.

dejado señalada por lo menos la dirección y el lugar en el que Éste se encuentra, aspectos que sin duda son dignos de considerarse por tratarse de los primeros pasos en el acercamiento a la iluminación resplandeciente de la divinidad.

Hasta aquí me gustaría retomar nuevamente un aspecto de suma importancia que conviene seguir teniendo presente. Concebir la existencia de una única forma de dar lectura al *Libro*, y más aún desde la literalidad, conlleva necesariamente a acotar la naturaleza absoluta e infinita de Dios. De ahí que se considere a este texto sagrado como fuente inagotable de conocimiento, puesto que la verdad divina manifestada en su lenguaje puro está conformada de complejas y diversas significaciones, y con ello, de la posibilidad de existencia de innumerables misterios que esperan ser revelados.

Basta que un sólo carácter cambie de posición para que la *Torá* tenga uno o múltiples significados totalmente distintos, los cuales no podrán ser descubiertos y comprendidos objetiva y plenamente sino hasta la llegada “‘de la verdadera salvación mesiánica’ [...] entonces cualquiera estará en situación de comprender el maravilloso contenido de la *Torá* y las arcanas combinaciones de sus letras, siéndole de este modo posible la captación simultánea de muchos aspectos de la esencia oculta del mundo.”²³ Mientras el advenimiento del Mesías aún no se manifiesta, el místico intenta señalar desde sus posibilidades —quizás hasta cierto punto remotas— las posibles vías de contacto con la esencia infinita de Dios. Ahora bien, la figura del Mesías y su llegada, tienen una caracterización particular desde distintas posturas dentro de la tradición judía. Sin embargo, me limitaré aquí a señalar dos de ellas retomando nuevamente los aportes de Gershom Scholem.

En la conformación de la idea del mesianismo se encuentran en tensión dos aristas que, incluso, hasta cierto punto, pueden llegar a fusionarse, a saber, la restauración y la utopía, las cuales han influido en mayor o menor medida en la cristalización de la figura del Mesías. De acuerdo con Scholem, por una parte, la concepción restauradora refiere a la recomposición de un estado de las cosas, que se cree, había estado perdida o destruida hasta ese momento. Mientras que, por otro lado, la noción utópica sugiere la posibilidad de la

²³ *Ibidem.*, p. 79.

conformación de un estado ideal que hasta ahora no ha tenido existencia. Ambas perspectivas tienen implicada una mirada que está dirigida al pasado y al futuro, respectivamente, y que habrá que tener presente.

Por otra parte se encuentran las corrientes proféticas y apocalípticas desde las cuales también se concibe la presencia del Mesías de manera similar a las tendencias mencionadas anteriormente. Según afirma Scholem, “las antiguas profecías [...] hablan de la reconstrucción de las ruinas de la casa de David, de la futura gloria del pueblo de Israel convertido al Señor, de la paz ininterrumpida, del reconocimiento de Dios de Israel por todos los pueblos, del abandono de los cultos e ídolos paganos.”²⁴ En contraste, la representación mesiánica por parte de la tendencia apocalíptica refiere a “revelaciones o descubrimientos de un saber escondido en Dios sobre el final”,²⁵ y no sólo eso. Además, la teoría apocalíptica afirma que el día de la llegada del Mesías se manifestarán fuerzas demoledoras que pondrán fin a todo mal que prevalezca en el terreno histórico del hombre.

Así pues, con la llegada del Mesías en el día del Juicio Final se establecería un mundo pleno en el que se concretaría la reconstrucción de un mundo que anteriormente había sido destruido, y al mismo tiempo se funda el estado utópico que hasta ese momento no había existido. Sin duda, el día del Juicio Final²⁶ para la tradición judía es el día más ansiado, debido principalmente a la posibilidad abierta de que en cualquier momento tenga lugar la consumación de la *Ley* a través del conocimiento pleno de la palabra de Dios.

A diferencia de la concepción cristiana, el día del Juicio Final no es un día que represente el final de los tiempos a manera de un suplicio de la humanidad, por el contrario, para la

²⁴ G. Scholem, “Para comprender la idea mesiánica en el judaísmo”, en *Conceptos básicos del judaísmo. Dios, Creación, Revelación, Tradición, Salvación*, p. 105.

²⁵ *Idem*. Resulta interesante las similitudes entre la concepción mesiánica de la corriente apocalíptica y los cabalistas al referir constantemente a los misterios que se ocultan detrás de la imagen del Mesías y el nombre de Dios, respectivamente.

²⁶ El día del Juicio Final para la tradición judía se sustenta desde distintos pasajes bíblicos de la *Torá* y por ende, desde distintas interpretaciones. Debido a la complejidad que esto implica, me limito a citar aquí una de las características fundamentales que tendrá ese día desde la perspectiva judaica: “En aquella época casi todo el pueblo de Israel estará en el nivel de *tzadik* (justo) o *baal teshuvá* (retornante) y así sobre ellos se cumplirá el versículo: “e irradiará para los temerosos de mi nombre, un sol de justicia y curación con sus rayos”. Centro Leoded, “¿Existe el ‘juicio final’ en el judaísmo?”, en *VieneMashiaj* [en línea], pant. 1.

tradición judía la consumación mesiánica se manifestará en el terreno histórico de los hombres toda vez que “en la salvación mesiánica, sin embargo, vuelve a brillar lo utópico en todo su esplendor aunque sea concebido como restauración del estado paradisiaco. [Ello significaría] un mundo en que se ha roto el poder del mal, [y] desaparecen también aquellas separaciones derivadas de su naturaleza.”²⁷

De lo anteriormente expuesto conviene ahora subrayar algunos aspectos particulares que destacan y que resulta imprescindible tener en cuenta. La salvación que representa la llegada del Mesías para la tradición judía no es de ninguna manera resultado o transición de etapas que paulatinamente hayan llevado a la humanidad hasta ella. Por el contrario, desde esta perspectiva “la salvación es ante todo una irrupción de la trascendencia en la historia, una irrupción en la que la historia misma es aniquilada, aunque en su hundimiento se transforme al ser iluminada por una luz que viene de otra parte.”²⁸ En otras palabras, desde la perspectiva del judaísmo, una fuerza de esencia mesiánica corta o quiebra de manera eventual toda calamidad de la historia humana, y se infunde en ella una atmósfera de quietud y reposo.

Es sobre el curso mismo de la historia de los hombres y de forma repentina cuando se haga manifiesto el arribo del Mesías, o quizá, podríamos pensar, éste se encuentra oculto a nuestra vista resolviendo el momento justo en el cual se presente: “La verdad es que el Mesías no puede ser preparado. Viene de pronto, sin anunciarse, justo cuando menos se le espera o cuando se ha perdido ya hace mucho la esperanza.”²⁹ Partiendo de esta consideración podríamos deducir que la posibilidad de que el Mesías irrumpa en el curso de la historia es siempre inminente, y por tanto, el día del Juicio Final no es único, siempre se encuentran latentes los momentos de su irrupción. Es por ello que la promesa de una eventual irrupción mesiánica se encuentra mayormente próxima incluso en el acontecer histórico más oscuro y más mundano.

²⁷ G. Scholem, “Para comprender la idea mesiánica en el judaísmo”, en *Conceptos básicos del judaísmo. Dios, Creación, Revelación, Tradición, Salvación*, p. 122.

²⁸ *Ibidem.*, pp. 108,109.

²⁹ *Ibidem.*, p. 110.

Una de las incógnitas más importantes y que aún queda abierta es, ¿de qué manera se manifestará el Mesías? ¿cómo los hombres tendremos la certeza de que efectivamente se trata de él? A este respecto quisiera volver a una de las ideas expuestas anteriormente. Recordemos que, desde la consideración judía de Dios como un absoluto, éste no puede reducirse a conceptos y mucho menos a algún tipo de materialidad. De igual manera, la figura del Mesías no puede constreñirse a una evidencia o forma única de su existencia. Incluso conviene dejar en claro que su presencia es completamente independiente de las leyes físicas-naturales del cosmos: “El tiempo mesiánico es un don de Dios, pero un don previamente prometido, lo cual eleva su llegada sobre el orden de la naturaleza aunque su cumplimiento no sobrepase las condiciones naturales.”³⁰

Es decir, la venida del Mesías, considerando que no será previamente anunciada, no se manifestará por tanto a través de señales sobrenaturales o mágicas inexplicables que desborden todo argumento o lógica comúnmente llamada “racional” o científica.” Por el contrario, dichas condiciones naturales seguirán su curso. No obstante, de acuerdo a Scholem, sabremos que nos encontramos ante el esplendor de la luz del Mesías cuando haya evidencias de la conformación de una atmósfera de plenitud y sosiego en el plano histórico de los hombres.

Por tanto, más que hablar de la llegada del Mesías como un ente enteramente cristalizado, conviene hablar de un tiempo mesiánico en el cual todo el mal que había permeado hasta entonces el mundo terrenal de los hombres es abatido. Es hasta su manifestación irruptiva en la historia humana cuando los hombres tendremos un pleno y absoluto (re)conocimiento objetivo de Dios, todos los misterios que subyacen a su lenguaje y capacidad infinita creadora nos serán revelados, y más aún, habremos logrado trascender la distancia abismal que hasta entonces nos separaba de él, objetivo que, como ya se había mencionado, insistentemente se plantean conseguir los cabalistas. En suma, “el tiempo mesiánico facilita las condiciones para la salvación del alma a través del conocimiento de Dios y la observancia de la *Torá* [...]”.³¹

³⁰ *Ibidem.*, p. 130.

³¹ *Idem.*

Para finalizar este apartado, incorporo una cita de Gershom Scholem que refiere a la esencia fundamental de la noción de salvación para la tradición judía y que recapitula de manera general lo que hasta ahora he expuesto:

la salvación [es] un proceso que tiene lugar públicamente ante los ojos de todos en el escenario de la historia y está mediado por la comunidad; un proceso, en resumen, que se decide en el mundo de lo visible y que no puede pensarse sin esa proyección visible. [...] Aquello que para unos se sitúa indefectiblemente al final de la historia como su punto más alejado, para los otros, en cambio, se sitúa en el puro centro de un proceso histórico, minuciosamente construido como “historia de la salvación”.³²

Esta nota aún no queda del todo clara, ya que hay algunas preguntas que no han sido resueltas; entre ellas: ¿qué podemos entender por salvación? ¿a quién o quiénes hay que salvar? ¿de qué? Y quizá la más importante: ¿cómo puede entenderse el plano histórico-profano del hombre en una atmósfera o tiempo mesiánico? Pues bien, desde la propia perspectiva de Walter Benjamin tal redención, o por lo menos una mínima señal de ella, se ubica de manera paradójica en el acontecer terrenal.

Hasta aquí he dado un panorama general acerca de lo que refiere la tradición judía y particularmente la corriente cabalista en torno al lenguaje y el mesianismo. Ahora quisiera tratar de dilucidar posibles respuestas a las preguntas anteriores a partir de la exploración de la mirada del pensador central de esta tesis: Walter Benjamin, y la forma en que, retomando tales principios, éste construye su propia idea de redención.

I.2. La caída del lenguaje, el lamento de la naturaleza y la justicia del nombrar

En 1916, en uno de sus ensayos más tempranos titulado *Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los humanos (Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen)*, Walter Benjamin parte del principio divino que dio origen a todo lo existente: el lenguaje. Recordemos que, de acuerdo con la tradición judía, de las palabras emanadas por Dios devino todo su ejercicio creador y en cada una de sus creaturas se encuentra contenida la sustancia primordialmente divina de la que proceden y que las constituyó como únicas en su tipo o, como Benjamin opta por llamarle, dotadas de una *entidad*

³² *Ibidem.*, pp. 99, 100.

espiritual. Así lo expone él mismo: “No existe evento o cosa, tanto en la naturaleza viva como en la inanimada, que no tenga, de alguna forma, participación en el lenguaje, ya que está en la naturaleza de todas ellas comunicar su contenido espiritual. [...] aquello que en la entidad espiritual es comunicable *es* un lenguaje.”³³

Partiendo de tal concepto, nuestro autor afirma: “la expresión, de acuerdo al sentido más íntimo y completo de su naturaleza, sólo puede entenderse como lenguaje. [...] Por ello, cada lenguaje alberga en su interior a su infinitud inconmensurable y única.”³⁴ Ahora me permito explicar esto con mayor detenimiento.

Cada creatura procedente de Dios busca, afirma Benjamin, comunicarse *en* el lenguaje mismo del que fue provista por Él, esto es, afirmarse como creatura procedente de la divinidad. Expresarse *en* el lenguaje con el que fueron conferidas es ya proclamarse a sí mismas —y con júbilo— de su origen esencialmente puro e infinito. En el acto de expresarse en su propio lenguaje las creaturas se saben conocidas auténticamente:

En Dios el nombre es creador por ser palabra, y la palabra de Dios es conocedora porque es nombre. [...] Sólo en Dios se da la relación absoluta entre nombre y entendimiento; sólo allí está el nombre, por ser íntimamente idéntico a la palabra hacedora, médium puro del entendimiento. Significa que Dios hizo cognoscibles a las cosas en sus nombres.³⁵

Llegados a este punto conviene aclarar nuevamente que, a diferencia del lenguaje esencialmente creador de Dios, sus creaturas poseen un lenguaje mucho menos perfeccionado que el de aquél. En este sentido, el lenguaje propio del hombre, de la naturaleza y el resto de los animales, como productos de la creación divina, se encuentran en un nivel inferior al divino. No obstante, el hombre gozó de una ventaja frente a la naturaleza en el momento en que Dios le encomendó que se responsabilizara de una importante tarea.

De acuerdo al relato bíblico, Dios le confirió a Adán la capacidad para que diera nombre a las cosas que aquél había creado previamente. Así, el nombrar de los hombres ya no tiene

³³ W. Benjamin, “Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los humanos”, en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*, pp. 59-61.

³⁴ *Ibidem.*, pp. 60, 61.

³⁵ *Ibidem.*, p. 67.

una función creadora como el nombrar divino, sino que ahora, en su acción nominativa, se hace posible sólo la actividad cognoscente del mundo a diferencia del resto de las creaturas. De esta manera, el nombre dado por el hombre es a la vez un nombre *en* el cual se manifiesta y se conoce objetivamente el lenguaje e infinitud propia de las creaturas, en este caso, el de la naturaleza. A esta acción propiamente humana Benjamin la llama traducción y la concibe de la siguiente manera: “La traducción del lenguaje de las cosas al de los hombres no sólo es la traducción de lo mudo a lo vocal; es la traducción de lo innombrable al nombre. Por lo tanto, se trata de la traducción de un lenguaje imperfecto a uno más perfecto en que se agrega algo: el conocimiento.”³⁶

De lo anterior puede reafirmarse la genuina correspondencia del lenguaje de las palabras de Adán con la entidad espiritual de la naturaleza que busca comunicarse. Para asignar nombres al resto de las creaturas, Adán se acerca cuidadosamente, las observa y escucha detenidamente, y en su nombrar las acoge y les hace justicia. De esta manera, en el nombrar de éste, el lenguaje de la naturaleza se enaltece, ella no está silenciada puesto que se hace manifiesta de forma legítima frente al mundo.

Retomando un fragmento del poema “El primer despertar de Adán y primera noche bienaventurada”, Benjamin logra describir el acto amoroso de Adán al nombrar al resto de las creaturas: “Dios llama a los hombres a la tarea de poner nombres con las siguientes palabras: ‘¡Hombre de la tierra, aproxímate, perfeccionate con la mirada, perfeccionate merced a la palabra!’.”³⁷

No obstante y sorpresivamente, luego del episodio bíblico en que Adán y Eva transgreden los mandatos de Dios y con ello su inmediata expulsión del paraíso, el lenguaje adánico puro y único de origen divino decae en la conformación del lenguaje humano esencialmente subjetivo. A partir de entonces, el acto nominativo del hombre sobre las cosas que le rodean es arbitrario en tanto que su lenguaje se ha instrumentalizado; ya no se habla *en* el lenguaje sino *a través* de él, todo ello con el objetivo de aprehender las

³⁶ *Ibidem.*, p. 69.

³⁷ *Ibidem.*, pp. 69-70.

creaciones divinas —infructuosamente— en la cognoscibilidad que hasta ese momento era auténtica.

A lo anterior cabe añadir que en el pasaje del Génesis, conocido como “La Torre de Babel” (Génesis 11:1-9), se explica que los hombres, en su afán alcanzar el lugar donde se encontraba Dios, toman la decisión de construir una enorme torre que llegara hasta el cielo. Al darse cuenta de la situación y al reconocer los deseos banales del hombre, Dios decide confundir las lenguas de éstos, de manera que a partir de ese momento los hombres no se entienden más unos a otros, ya no hay un lenguaje único conocido y hablado.

Esto da origen a la diversidad de lenguas habladas por los humanos, dispersos alrededor del mundo. De ahí que las lenguas humanas y los hombres mismos manifiestan ser extraños entre sí. No obstante, éstas conservan un elemento que las vuelve emparentadas: su imposibilidad de constituirse nuevamente como el lenguaje adánico puro.

Las palabras utilizadas por el hombre para nombrar lo que le rodea, aún con el interminable intento y pluralidad de lenguas, no alcanzan ya a dar cuenta de la esencia espiritual única de la naturaleza con la que fue configurada originalmente. Ya no es ella la que habla por sí misma. De esta consideración resulta que la naturaleza es subordinada a una mera categoría de objeto, mientras que el hombre la toma como posesión suya y la (de)nomina apartando completamente la mirada de ella, desatendiendo e ignorando el estado en el que se encuentra. En otras palabras, la naturaleza es *condenada* a permanecer muda, quizá, para siempre. Así asevera Benjamin: “Con el pecado original, y dada la mancillación de la pureza eterna del nombre, se elevó la mayor rigurosidad de la palabra sentenciadora: el juicio.”³⁸

Toda intención y posibilidad de conocer objetivamente las cosas y que éstas se comuniquen desde sí mismas se ha desvanecido. Ésta, sin duda, representa toda una tragedia para la naturaleza, que ahora se sabe no reconocida, inexistente. Ante tal acontecimiento, ella es reducida a la determinación del hombre por medio del lenguaje —

³⁸ *Ibidem.*, p. 71.

este último en tanto signos—, lo cual refleja un estado en el que la naturaleza se encuentra sometida ya no a los designios divinos, sino a los del ser humano.

Todo lo que anteriormente pudo haber parecido la conformación del conocimiento pleno del mundo creado por Dios, y con ello la revelación de todos los misterios de su esencia creadora, hoy ha dado un radical vuelco a la incertidumbre y desconcierto frente a lo venidero. La falta cometida por Adán y Eva es el origen del gran abismo que separó la infinitud del ser supremo de sus creaturas. Ello es el origen de toda calamidad.

Así, “el árbol del conocimiento (*Erkenntnis*) sólo ofrece, en efecto, un vano saber (*Wissen*) del bien y del mal. [...] Y el conocimiento del bien es consustancial a la Creación misma, ya que Dios conoce a la Creación al crearla. En el origen, “conocer” debió haber sido un verbo intransitivo [...] porque Dios no pudo conocer nada fuera de sí mismo. Saber, por el contrario, será siempre saber algo. Será la babel de las palabras y de las cosas, de las significaciones y de los juicios. El mal, que no es otra cosa que el conocimiento *exterior* del bien y del mal, será condenado entonces por el juicio de Dios que se definirá, por el contrario, como el conocimiento *inmediato*. Entre el bien y el mal, el juicio bueno y malo: toda la diferencia radica ahí.³⁹

Desde su mirada lejana, completamente retirada de la naturaleza, el hombre no conoce genuinamente las cosas, dado que su nombrar lo ejerce desde la superficialidad, nombra a la naturaleza con crueldad. De ahí que su lenguaje lleve implícito el daño, la maldición; su palabra condena. El hombre cree falsamente tener derecho a dominar y nominar la naturaleza a través de un saber que es, desde entonces, siempre limitado y temporal.

Sumergida en este estado, la naturaleza se encuentra silenciada. No ha podido expresar su sentir ni ser liberada debido a que está atada al lenguaje instintivo e instrumental del ser humano. De ahí que: “Allí donde susurren las plantas sonará un lamento. [...] En todo duelo o tristeza, la máxima inclinación es a enmudecer [...] Es que lo afligido se siente tan íntimamente conocido por lo no conocable.”⁴⁰ ¿Quién si no el Mesías mismo el único que podrá hacerle legítima justicia?⁴¹ De otra manera, su condición sobajada se perpetuará.

³⁹Irving Wohlfarth, “Sobre algunos motivos judíos en Benjamin”, en Esther Cohen (Ed.), *Cábala y deconstrucción*, pp. 116,117.

⁴⁰*Ibidem.*, p. 73.

⁴¹ En uno de sus más famosos ensayos escrito en 1921 titulado *Para una crítica de la violencia*, Walter Benjamin pone en tela de juicio la posibilidad de que leyes jurídicas logren instaurar y consolidar la justicia de manera efectiva. Abordo este punto en el siguiente capítulo. *Vid. infra*. II.2. “El ángel de la historia y su mirada: una alegoría benjaminiana”, p. 50.

En este sentido, vale la pena retomar nuevamente la posición de Benjamin en torno al lenguaje. Considerando que todas las cosas buscan comunicar la *entidad espiritual* con la que fueron configuradas, ellas mismas se expresan a través de su propio lenguaje: “El lenguaje significa un principio dedicado a la comunicación de contenidos espirituales relativos a los objetos respectivamente tratados: la técnica, el arte, la justicia o la religión. En una palabra, cada comunicación de contenidos espirituales es lenguaje.”⁴²

Ahora bien, ya se ha dicho que todas las creaturas de Dios, por lo menos antes de la *Caída*, sostenían un fuerte vínculo con su Creador, lo cual hacía que éstas se manifestaran y fueran conocidas plenamente. En el caso particular de la justicia, ésta sólo puede expresarse genuinamente a partir de su propio lenguaje. Esto quiere decir que no hay factores intermedios que intervengan para que ésta se presente, por lo menos no en el reino paradisiaco. Posteriormente, con el nombre adánico mancillado, la justicia se asume como el derecho “legítimo” del hombre para tomar posesión del resto de las creaturas y nombrarlas de acuerdo a lo que él percibe de manera distorsionada y limitada.

El nombre divino que hace justicia legítima e inmediata vendrá el Día del Juicio Final (*Urteil*), día en que el Mesías restituya el estado paradisiaco de las cosas y de los nombres que Dios asignó a sus creaturas desde su origen en el principio de los tiempos. Sólo hasta ese momento la naturaleza será salvada y liberada de su condición de propiedad del hombre. Por tanto, la naturaleza sigue esperando el Día del Juicio, aquel día en que la auténtica justicia se haga manifiesta. Pero, en tanto el Mesías no se presente, ¿qué hacer entonces? ¿quién podrá defenderla y abogar por ella?

En su ensayo *La tarea del traductor (Die Ausgabe der Übersetzer)* escrito en 1923, Benjamin formula una metáfora en la que representa el lenguaje puro de Adán como una vasija. Luego de la *caída* del Paraíso, el lenguaje puro original se ha fragmentado en trozos diversos que difícilmente volverán a reconformar el recipiente en su totalidad puesto que siempre quedarán grietas y pequeños orificios que no lograrán ser cubiertos jamás. No

⁴² W. Benjamin, “Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los humanos”, en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*, p. 59.

obstante, nuestro autor parece tener una actitud hasta cierto punto optimista al afirmar que en el intento por reconstruir la lengua pura es posible asir y tratar de unir en la medida de lo posible los pedazos que quedaron de una totalidad suprema. Así, Benjamin lo explica de la siguiente manera:

Como sucede cuando se pretende volver a juntar los fragmentos de una vasija rota que deben adaptarse en los menores detalles, aunque no sea obligada su exactitud, así también es preferible que la traducción, en vez de identificarse con el sentido original, reconstituya hasta en los menores detalles el pensamiento de aquél en su propio idioma, para que ambos, del mismo modo que los trozos de la vasija, pueden reconocerse como fragmentos de un lenguaje superior.⁴³

Para el autor es claro que, luego de la confusión de las lenguas, para el hombre resulta completamente inalcanzable la lengua pura adánica. Todas y cada una de las lenguas habladas alrededor del mundo se encuentran emparentadas. No existen lenguas que puedan ser consideradas como privilegiadas frente a otras. Todas ellas comparten una característica fundamental: el saber que llevan implícito en sus términos siempre será limitado y subjetivo frente al conocimiento absoluto y objetivo del nombrar adánico original procedente del divino. Sin embargo, a pesar de esta condición, Benjamin insiste en que a través de tales resquicios del lenguaje humano es posible descifrar o indicar, por lo menos parcialmente, el misterio de Dios que prometía ser revelado.

Ahora bien, hace algunos párrafos quedó pendiente la pregunta, ¿quién podrá interceder por la naturaleza en tanto ésta sigue esperando la llegada del Mesías? Pues bien, para incrementar la tristeza de la naturaleza, ésta no tiene otra opción que ponerse en manos del hombre, incluso cuando éste parece continuar condenándola al silencio eterno.

A partir de ello es que Benjamin considera que la traducción puede ser una vía para que los humanos puedan dar voz a la naturaleza a partir de la suya propia. El acto de traducción no es ya la posesión o colonización de otro lenguaje, extranjero o ajeno al lenguaje propio, sino todo lo contrario. Es este lenguaje propio de los hombres el que intercede por el de la naturaleza haciéndolo audible, aunque sea parcial y momentáneamente, haciendo que su voz, hasta ese momento completamente muda, deje resonar su eco, o bien, pueda potenciar su sonido a través del lenguaje humano. Así, asevera Benjamin: “La verdadera traducción

⁴³ W. Benjamin, “La tarea del traductor”, en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*, p. 139.

es transparente, no cubre el original, no le hace sombra, sino que deja caer en toda su plenitud sobre éste el lenguaje puro, como fortalecido por su mediación.”⁴⁴

No obstante, también es cierto que el lenguaje puro original se encuentra infinitamente alejado del alcance humano. Por tanto, a lo más que los hombres podremos aspirar es, por lo menos, a dejarlo aludido, señalado. “En todas las lenguas y en sus formas, además de lo transmisible, queda algo imposible de transmitir, algo que, según el contexto en que se encuentra, es simbolizante o simbolizado.”⁴⁵ Es inevitable, al caer una vasija, aún en el intento por unir los trozos, quedan imperceptibles orificios que no vuelven a ser cubiertos jamás. Es por ello que, en el intento de “alcanzar” al lenguaje original, siempre habrá traducciones pendientes, será necesario (re)traducir permanentemente.

Hasta este punto, Benjamin parece concebir la traducción como un ejercicio humano en el que, de alguna manera, el hombre reconoce su culpa y trata en la medida de lo posible de recomponer lo roto, lo resquebrajado. No obstante, también es cierto que las grietas y los huecos de la vasija siempre estarán presentes, recordándonos la responsabilidad del error que cometimos alguna vez. De ahí que tengamos por siempre la tarea de emancipar y hacer resonar el eco de la voz de la naturaleza, evitando que ésta se extinga.

Dicho de otra manera, la traducción es un acto en el que el lenguaje de los seres humanos da refugio al de la naturaleza, y lo hace permitiendo que el lenguaje de esta última le atraviese e impregne también o, como dice Benjamin: “permitir que la [lengua] extranjera lo sacuda con violencia.”⁴⁶ De esta manera, la traducción es también un acto de reconocimiento humilde y el momento preciso en el que el hombre cae en cuenta del *saber* subjetivo y la temporalidad de su existencia. Jamás podrá volver a *conocer* entera y absolutamente lo que le rodea. Su existencia es desde la *caída* igual de finita, pero quizá aún más miserable, que el resto de las creaturas.

⁴⁴ *Idem.*

⁴⁵ *Ibidem.*, p. 140.

⁴⁶ *Ibidem.*, p. 141.

I.3. La historia natural del hombre: contemplación y melancolía

Las últimas tres líneas con las que concluí el apartado anterior pueden sonar pesimistas para mis lectores. Sin embargo, es esta misma modulación a la que los lectores de Walter Benjamin nos enfrentamos con regularidad. Pareciera que al momento de escribir sus ensayos y notas, Benjamin lo hubiera hecho con lágrimas en los ojos y con un nudo en la garganta.

No dudo que lo anterior haya ocurrido realmente y tampoco creo que haya sido de forma casual. Si hay que reconocer algo en Benjamin es la forma en la que logra imprimir sus emociones y sentires en cada una de sus obras y la manera igualmente retadora en la que interpela a sus lectores, lo cual evidencia que Benjamin constantemente se considera a él mismo y al resto de los seres humanos como responsables por la calamidad del mundo.

Entre el periodo que abarcó de 1916 a 1925 y con el objetivo de ser habilitado como profesor en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Frankfurt —de la que más tarde sería rechazado—, Benjamin elaboró un exhaustivo tratamiento acerca de la representación dramática de los artistas barrocos del siglo XVII, traducido al castellano como *El origen del drama barroco alemán*⁴⁷ o *El origen del Trauerspiel alemán*⁴⁸ (en el idioma original *Ursprung des deutschen Trauerspiels*).⁴⁹

La primera parte de esta obra, según refiere el mismo Benjamin, “consistía ‘casi enteramente de citas’ [de manera tal que resultó ser] ‘el mosaico más loco que pueda

⁴⁷ Vid. Benjamin, Walter. *El origen del drama barroco alemán*. Trad. de José Muñoz Millanes. Madrid, Taurus, 1990.

⁴⁸ Vid. Benjamin, Walter. *El origen del Trauerspiel alemán*. Trad. de Alfredo Brotons Muñoz. Madrid, Abada, 2012.

⁴⁹ Marianela Santoveña Rodríguez destaca las implicaciones que tuvieron los traductores al trasladar esta obra de Benjamin del alemán al castellano, las cuales, a su vez, ya refieren parte de la complejidad que reposa en el texto mismo: “No es de sorprender que en las dos traducciones que existen al español el propio vocablo *Trauerspiel* constituya un problema en sí mismo. Por fortuna, tanto José Muñoz Millanes en 1990 como Alfredo Brotons Muñoz en 2012 conocían a la perfección su oficio y el texto de Benjamin, de manera que no cayeron en la trampa de confundir nunca el vocablo con el de “tragedia”. Sin embargo, “drama barroco alemán” es, más que una traducción, una paráfrasis. La otra opción que tenemos es mantener la palabra alemana original. [...] teniendo siempre en mente que se trata de un drama asociado con el luto o duelo como sentimiento y como proceso, tanto interior como social.” Marianela Santoveña Rodríguez, “*Trauerspiel* [Drama barroco alemán]”, en Esther Cohen (Ed.), *Glosario Walter Benjamin. Conceptos y figuras*, p. 249.

imaginarse y que como tal podría parecer tan insólito en un trabajo de este género”⁵⁰. A partir de estas declaraciones en torno a la construcción de esta obra, es posible afirmar que el filósofo ya vislumbra su característico método fragmentario de escritura.

Quizá podría pensarse también que en esta fragmentación, Benjamin nos recuerda la fragilidad de los hombres, quienes desde la *Caída* nos encontramos desoladamente rotos. Pues bien, en este tenor, y teniendo presente que se trata de uno de los textos más complejos escritos por el filósofo berlinés, para fines de esta tesis, y particularmente de este apartado, me remitiré a esta obra para retomar tan sólo una de las piezas que conforman este gran “mosaico”: la ruina.

En *El origen del Trauerspiel alemán*, Benjamin aborda la representación teatral barroca alemana del siglo XVII —conocida en el idioma original como *Trauerspiel*—,⁵¹ género dramático considerado menor frente a otros de mayor aceptación en aquella época. A lo largo de esta obra, Benjamin destaca la manera en que la dramática barroca dio cuenta de la época histórica que atravesaba a partir de una pluralidad de imágenes que proyectaba en torno a su tiempo.

Los poetas barrocos pertenecientes a esta corriente dramática lograron dibujar las particularidades de su tiempo y que aparecían frente a ellos. Esta mirada frente a lo que acontece en una determinada época exige inevitablemente un acercamiento apacible, lento y cuidadoso en tanto se busca encontrar hasta el más mínimo detalle de lo que se observa. Al estar dentro de ella es posible vislumbrar aunque sea parcialmente su singularidad que la hace única al resto de las cosas.

⁵⁰ W. Benjamin, *Briefe*, herausgegeben von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem, Suhrkamp Verlag, Francfort, 1966. Vol. I. p. 334 *apud* Bernd Witte, “Pesimismo histórico y estética anticlásica (1923-1925)”, en *Walter Benjamin, una biografía*, p. 90.

⁵¹ El concepto en alemán está conformado a su vez por dos términos: el primero, *Trauer* significa tristeza o duelo; el segundo, *Spiel* significa juego, o bien, como se desarrolla a lo largo de esta obra de Benjamin, representación dramática. Entre algunos de los máximos representantes de este género dramático en Alemania, Benjamin refiere, por ejemplo, al poeta y dramaturgo Andreas Gryphius. No obstante, alude también a William Shakespeare y en España destaca la obra literaria de Pedro Calderón de la Barca, particularmente *La vida es sueño*. De acuerdo con el filósofo, el “drama calderoniano [tiene] un desenlace superior al de los *Trauerspiele* alemanes. [...] En ninguna otra parte como en Calderón podría estudiarse por tanto la cabal forma artística del *Trauerspiel* barroco, no siendo lo que menos constituye su validez —validez de la palabra, tanto como del objeto— la precisión con que allí *Trauer* y *Spiel* pueden armonizarse. W. Benjamin, “*Trauerspiel* y tragedia”, en *El origen del Trauerspiel alemán*, p. 70.

Esta mirada contemplativa por parte de los artistas asume que quien mira se toma su tiempo para reconocer en su consciencia lo que se presenta frente a sus ojos. Se trata de una forma en la que la mirada se sumerge en las profundidades de lo que se observa y al mismo tiempo se reconoce en ella.

Para Benjamin, la contemplación surge de aquello que ha caído y está fragmentado, a saber, el conocimiento absoluto y verdadero de Adán antes del pecado original. Al reconocerse como culpable, el ser humano aguarda a la naturaleza, trata de observarla y hace por lo menos el intento de conocerla —aun sabiendo que su saber subjetivo no volverá a ser un conocimiento enteramente objetivo— a través de su mirada triste y contemplativa que la cobija:

Pues toda la sabiduría del melancólico, que es esclava de la profundidad, se adquiere mediante la inmersión en la vida de las cosas creaturales, sin que nada le deba a la voz de la revelación. Todo lo saturnino⁵² remite a las profundidades de la tierra, donde se reconoce a la naturaleza del antiguo Dios de las cosechas. [...] La mirada baja distingue ahí al hombre saturnino, que atraviesa el suelo con los ojos.⁵³

Al observar minuciosamente y penetrar en las profundidades de lo mundano de su época, los barrocos no sólo representaron artísticamente lo que acontecía en ella, sino que se vieron reflejados a sí mismos como sujetos esencialmente históricos. En otras palabras, fue a través de la obra de arte —en este caso la representación dramática— que tanto los artistas como sus espectadores recordaron su existencia culpable y al mismo tiempo descubrieron su condición histórica.

Los barrocos llevaron a escena imágenes parceladas de lo que percibían del mundo histórico que se les aparecía. Entre dichas imágenes, éstos ya vislumbraban la crisis por la que su época atravesaba, y con ello descifraron en el devenir del hombre la inminente catástrofe que estaba por sacudirlo. Así lo entendieron los artistas debido, en primer lugar, a la transitoriedad de su propia existencia, en otras palabras, a la inevitable caducidad de la vida del hombre y, por otro lado, la culpa con la que éste ha sido signado luego de la *caída*

⁵² Saturno fue para la civilización romana el dios del tiempo, mientras que para los griegos lo fue Cronos. De acuerdo a los mitos, Saturno temía que alguno de sus hijos pudiera llegar a arrebatarse el trono, por lo que al nacer devoraba a cada uno de ellos. A partir de ello fue considerado como el dios que estaba directamente vinculado a la miseria, la catástrofe y la muerte. También estuvo asociado al elemento tierra, de ahí que se le considerara que su voluntad gobernaba la agricultura.

⁵³ W. Benjamin, “El origen del *Trauerspiel* alemán”, en *Obras*, p. 367.

del Paraíso. El ser humano es responsable del sufrimiento de la naturaleza y también del suyo.

Ambas condiciones del hombre hacen de la suya una existencia desdichada, miserable e inevitablemente destinada a la fatalidad. La constitución finita del hombre está dada por su naturaleza histórica, siendo ésta la expresión de su total e irrevocable decadencia a través del tiempo. La desesperanza y el desconsuelo que provoca la irremediable devastación del hombre a la que se encuentra destinado fue expresada por los barrocos a través de su escenificación y particularmente a través de la imagen del cadáver como expresión de la inminente muerte del ser humano. Así, sostiene Benjamin que

en la alegoría la *facies hippocratica* de la historia se ofrece a los ojos del espectador como paisaje primordial petrificado. En todo lo que desde el principio tiene de intempestivo, doloroso y fallido, la historia se plasma sobre un rostro; o mejor, en una calavera. [...] en esta figura suya, la más sujeta a la naturaleza, se expresa significativamente como enigma no sólo la naturaleza de la existencia humana como tal, sino la historicidad biográfica propia de un individuo. Éste es sin duda el núcleo de la visión alegórica, de la exposición barroca y mundana de la historia en cuanto que es la historia del sufrimiento del mundo; y ésta sólo tiene significado en las estaciones de su decaer.⁵⁴

La imagen del cadáver es, pues, la descripción gráfica más cruda de la esencia de la existencia humana. Somos seres históricos. Ya desde el momento en que nacemos estamos muriendo, caducando. Éste es el fundamento de la naturaleza histórica (*Naturgeschichte*) del hombre.

El deterioro inevitable de la vida de los hombres que han sido consumidos por el tiempo se expresa claramente en la imagen de los huesos y cráneos, restos materiales que ahora son evidencias de lo que fue la vida del ser humano. De esta manera, la vanagloria y la codicia de poder por parte de los hombres —tal como aquellos que pretendían construir la Torre de Babel— acaban siendo un deseo y disfrute efímeros debido al estado transitorio y funesto de su existencia.

Cada uno de los restos óseos es concebido por parte de los barrocos como ruinas, restos que muestran el cumplimiento de las leyes naturales y físicas en cada uno de los seres vivientes luego de transcurrido el tiempo.

⁵⁴ *Ibidem.*, p. 383.

Si con el *Trauespiel* la historia entra en escena, esto lo hace en tanto que escritura. La naturaleza lleva 'historia' escrita en el rostro con los caracteres de la caducidad. La fisonomía alegórica de la historia-naturaleza que escenifica el *Trauerspiel* está presente en tanto que ruina. Pero con ésta, la historia se redujo sensiblemente a escenario. Y así configurada, la historia no se plasma ciertamente como proceso de una vida eterna, más bien como decadencia incontenible. La alegoría se reconoce en ello mucho más allá de la belleza. Las alegorías son el reino de los pensamientos lo que las ruinas en el reino de las cosas. De ahí el culto barroco a la ruina.⁵⁵

Para Benjamin, la escritura del argumento o guión del drama barroco era una especie de trazo del mundo que contenía la historia, representada ésta en la escenificación como ruina: “en el campo de la intuición alegórica, la imagen es fragmento, runa [*sic*].”⁵⁶ De ahí la importancia que los barrocos le atribuían a la alegoría: una representación que permite exponer la historia frente a la mirada del mundo y que merece ser contemplada en sus más mínimos detalles para desvelar el mensaje que tiene contenido en su interior.

Ahora bien, en la primera parte de este capítulo mencioné que para la tradición judía la *Torá* puede ser leída a través de diversas interpretaciones desde las cuales es comprendida la palabra divina.⁵⁷ Pues bien, para Benjamin la alegoría barroca es escritura profana que representa imágenes de la historia humana en sus mundanos episodios y cuyos significantes se reformulan constantemente.

Asumiendo el estado creatural de su existencia, los barrocos, de acuerdo con Benjamin, concibieron la alegoría como expresión e imagen de las que podrían emanar los más diversos significados concebidos desde múltiples saberes, de manera tal que la esencia finita y creatural de las cosas (naturaleza y hechos históricos) se mantenía presente eternamente, es decir, salvando lo fragmentario de ellas se rescataban de su inminente extinción a través del tiempo: “Traiciona al mundo la melancolía y lo hace justamente por mor del saber. Pero su perseverante ensimismamiento asume en su contemplación las cosas muertas a fin de salvarlas.”⁵⁸

De esta manera, en cada uno de los caracteres de la escritura barroca estaba representado tan sólo un fragmento del mundo histórico, y el cual, a pesar de tratarse de un sólo significado, no agotaba la imagen que representaba pues ésta podría tener múltiples

⁵⁵ *Ibidem.*, p. 396.

⁵⁶ *Ibidem.*, p. 395.

⁵⁷ *Vid. supra.* I.1. “Principios clave de la mística judía: lenguaje y mesianismo”, p. 15.

⁵⁸ *Ibidem.*, p. 371.

significados para los espectadores. Sin embargo, para nuestro pensador, el fin último de la alegoría no es encontrar un sentido unívoco a la imagen de los hechos históricos, sino más bien el hecho de ser re-presentado (vuelto a poner en escena en diversas ocasiones) con el único objetivo de hacerlos manifiestos y perdurables a los ojos de quien los contempla:

Si el objeto deviene en alegórico bajo el mirar de la melancolía, si ésta hace que la vida lo abandone, si queda como muerto aunque seguro en la eternidad, entonces yace ante el alegórico, enteramente entregado a merced suya. Lo que significa que a partir de ahora es totalmente incapaz de irradiar un significado ni un sentido; de significado le corresponde lo que le confiere el alegórico [...] Esto constituye el carácter escritural de la alegoría. El ideal de saber propio del barroco, el almacenamiento [...] éste es, en cuanto imagen, no signo de lo que sólo se ha de saber, sino objeto él mismo digno de ser sabido.⁵⁹

La idea de penetrar en ese “saber oculto” contenido entre las ruinas, tarea asumida por el alegorista barroco, tiene su origen en la forma en que los antiguos rendían culto a sus deidades. Durante la Edad Media, los jeroglíficos o caracteres elaborados por los antiguos egipcios para representar a sus divinidades y tratar de dar un sentido a su existencia terrena fueron catalogados, con la llegada del cristianismo, como falsos dioses que proyectaban la figura de Satanás: “En contraste, la nueva religión creía en la mortificación de la carne y en una naturaleza abrumada por la culpa.”⁶⁰ A partir de esta consideración, los templos, estatuas o cualquier otra figura con la que las antiguas civilizaciones rendían culto a sus divinidades fueron destruidas y de ellas sólo quedaron ruinas.

No obstante, aún al calificar estas expresiones como blasfemas y del intento por extinguir su presencia, la existencia de los dioses “paganos” persistió a través del ejercicio contemplativo de los astros presentes en el cielo y la interpretación de los jeroglíficos trazados en los muros y en cualquier otro tipo de superficie. En otras palabras, el ejercicio alegórico de significación múltiple de los antiguos en su intento por descifrar los enigmas divinos en concordancia con su vida, mantuvo vivos a sus dioses. De esta manera:

Cada personaje, cada cosa y cada situación puede significar cualquier otra cosa. Posibilidad que emite un juicio devastador pero justo sobre el mundo profano: al definirlo como un mundo en el cual apenas importa el detalle. Sin embargo, y sobre todo para el que tiene presente la forma de la exégesis textual alegórica, no cabe duda alguna de que esos accesorios del significar, precisamente

⁵⁹ *Ibidem.*, pp. 402, 403.

⁶⁰ Susan Buck-Morss, “Naturaleza-histórica: ruina”, en *Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes*, p. 187.

por aludir a algo distinto, cobran una potencialidad que los hace parecer inconmensurables con las cosas profanas y las eleva a un plano superior, pudiendo incluso llegar a santificarlas.⁶¹

Con la emisión de imágenes parceladas en su escenificación, el alegorista barroco buscó hacer evidente frente a los ojos del espectador la caducidad y la culpa que enfrenta el hombre en tanto que creatura y entidad histórica, y no sólo eso: al sumergirse el espectador en la contemplación detenida de los detalles del objeto re-presentado, medita sobre su estado y trata de vislumbrar aunque sea mínimamente el misterio que esconde su figura. Una vez logrado esto, la alegoría barroca logra revivir lo que estaba muerto, caído y abandonado entre la oscuridad de la incertidumbre y la ininteligibilidad:

Pues también ese tiempo del infierno se seculariza en el espacio, y ese mundo, que se había abandonado al profundo espíritu de Satán, traicionado, resulta ser de Dios. El alegórico despierta de este modo en el mundo de la divinidad. [...] Con ello la alegoría pierde cuanto le pertenecía como propio: el saber secreto, privilegiado, el régimen de la arbitrariedad en el espacio de las cosas muertas, junto a lo presunta infinitud de lo que está vacío de esperanza. Todo ello se disipa con aquel vuelco único en que la alegórica inmersión se ve forzada a desalojar la fantasmagoría final de lo objetivo y, abandonada a sí mismo por entero, se reencuentra ya no lúdicamente en el mundo terreno de las cosas, sino seriamente bajo el cielo. [...] con lo cual finalmente la intención termina por no seguir perseverando en la fiel contemplación de la osamenta, sino que ya, infielmente, salta de golpe a la resurrección.⁶²

Desentrañar el cosmos que tiene contenido el objeto y descifrarlo —nunca posible de forma unívoca como ya se ha mencionado anteriormente— será para Benjamin la manera en que se hará justicia a lo desatendido, lo ignorado, en este caso, el acontecer histórico de la época que se vive y la cual conlleva a la muerte del hombre.

La historia, recordemos, fue representada por los barrocos de ese siglo a través de la imagen de la ruina. Ésta es la expresión de la eventual miseria y finitud humana. La ruina es también la evidencia y testimonio de lo que fue y ha acaecido frente a la destrucción del devenir del tiempo. Sólo en la medida en que el estado de la ruina sea mirada contemplativamente, esto es, lenta, profunda y cuidadosamente por parte del espectador será posible reflexionar en torno a ella y con ello, hacerle justicia a su condición decadente tratando de descifrar la incógnita y el lamento que tiene contenidos bajo sus escombros.

No existe la certeza de que el alegorista barroco de vele y logre descifrar la totalidad de lo contenido en el objeto de su mirada (ni siquiera lo pretende). No obstante, el ejercicio

⁶¹ W. Benjamin, “El origen del *Trauerspiel* alemán”, en *Obras*, p. 393.

⁶² *Ibidem.*, p. 456.

reflexivo-contemplativo de su intento por dar lectura de los más pequeños trozos que dejó y ha dejado la devastación de su época histórica contribuye a salvar lo acaecido y con ello no permite que se extinga en el olvido sino que constantemente lo hace manifiesto, y así, hace que persista.

La mirada contemplativa propia del alegorista barroco tiene su fundamento en su adentrarse meditativo de los acontecimientos de su tiempo. Sólo a través de esta introversión en las profundidades de los hechos históricos, el hombre alegórico, permeado por la tristeza y el sufrimiento del objeto de su mirada, podrá hacer justicia en tanto medite reflexiva y pausadamente para revelar la(s) interrogante(s) de la historia que ha(n) permanecido oculta(s) y que reclama(n) tomar presencia frente al mundo. Sólo de esta manera, el hombre habrá cumplido con su tarea: hacer justicia a la ruina y hacerla imperecedera a través del tiempo.

Hasta aquí he ofrecido un brevísimo panorama del plano histórico en el que Walter Benjamin transita y desde el cual percibe y da fundamento a su propia acepción de redención. Teniendo presente lo que hasta este momento he desarrollado, se hace ahora indispensable abandonar por un momento esa dimensión de carácter eminentemente divino para encaminarnos hacia el otro extremo, aquel que es de naturaleza profana, es decir, al terreno de las profundidades históricas.

Capítulo II

Modernidad: *progreso*, cultura y barbarie

En las páginas anteriores intenté hacer un mapeo —quizá de manera sucinta— de los elementos en los cuales Walter Benjamin enmarca su propia noción de redención. Por supuesto, hasta este momento pareciera ser que aún me desplazo en un ámbito muy lejano del que me compete profesionalmente: el pedagógico. Incluso, me parece que, — como seguramente ya habrán notado mis lectores— éste es precisamente el punto en el que mi investigación en torno a una parcela de la filosofía benjaminiana que no corresponde con mi terreno profesional —al menos de manera directa— comienza a tornarse complejo.

No obstante, si recordamos que el filósofo central de esta tesis concibe que en el espacio en el que tomará presencia el tiempo mesiánico es el terreno histórico, resulta ser entonces este plano en el que tiene lugar algo en el que se desenvuelven todas las sociedades humanas: la cultura. Es precisamente este concepto el que indudablemente lleva imbricado aspectos de carácter educativo, por lo que en este capítulo lo retomo a manera de conformar una especie de “puente” que hacia el final de este trabajo ya deje aludido algunos aspectos que desemboquen en el ámbito pedagógico.

De esta manera, en el presente capítulo me propongo desentrañar la particular perspectiva de Benjamin en torno a la cultura, ello a partir del análisis que éste elabora acerca de la época moderna y del incipiente capitalismo de finales del siglo XIX que le da fundamento. En este sentido, conviene dejar en claro desde ahora que el filósofo alemán no puede concebir a la cultura sin asociarla directamente con la barbarie y la miseria humana, productos, precisamente, de un sistema capitalista atroz que se ha escudado detrás de un discurso que ha apostado desde sus inicios por un supuesto progreso social.

Así, para desarrollar lo anteriormente expuesto, primeramente retomo algunos conceptos básicos del marxismo desde la perspectiva de Bolívar Echeverría para entender qué es lo que puede entenderse por ‘modernidad’, para, posteriormente, apuntar hacia la crítica que

Benjamin hace de lo que ha emanado de ella, a saber, la catástrofe humana. Para ello, me aboco principalmente a algunos extractos de las tesis *Sobre el concepto de historia* y de su ensayo *El París del segundo imperio en Baudelaire*.

Finalmente, para comprender la forma precisa en que Benjamin concibe la posibilidad de redención dentro de una dimensión propiamente histórica, presento los conceptos rememoración (*Eingedenken*), narración (*Erzählung*) y experiencia (*Erfahrung*) como los elementos que, considero, permiten articular la estructura que este filósofo denomina *imagen dialéctica* (*das dialektische Bild*) como forma de revolución. Para desarrollar estos términos me remito a distintos ensayos escritos por Benjamin, principalmente los redactados en las últimas décadas de su vida, entre ellos *Experiencia y pobreza* (1933), *El narrador* (1936) y *Sobre algunos temas en Baudelaire* (1939), entre otros.

II.1. El auge de la industria en la vida moderna del siglo XIX

En los apartados anteriores he hecho algunos apuntes en torno a la manera en que Walter Benjamin, partiendo de nociones místicas, concibió la posibilidad de revivir lo creatural, en otras palabras, salvar de la muerte lo que está inevitablemente condenado a expirar. Es precisamente la caducidad lo que caracterizó a las ciudades cosmopolitas del siglo XIX, y en las cuales Benjamin ya advierte la barbarie humana que subyace detrás del discurso moderno.

Para comenzar este capítulo creo necesario aclarar qué estamos entendiendo por modernidad. El término es complejo desde su origen. No obstante, considero que la acepción que ofrece Bolívar Echeverría podría servirnos a manera de panorama general para entender lo que se considera la época moderna.

De acuerdo con Echeverría, la modernidad podría ser conceptualizada como “una forma histórica de totalización civilizatoria de la vida humana”⁶³ y aquello que le da fundamento es el capitalismo: “una forma o modo de reproducción de la vida económica del ser

⁶³ Bolívar Echeverría, “La clave económica de la modernidad”, en *Modernidad y capitalismo*, [en línea], pant. 3, 4.

humano: una manera de llevar a cabo aquel conjunto de actividades que está dedicado directa y preferentemente a la producción, circulación y consumo de los bienes producidos.”⁶⁴

La modernidad también puede ser abordada a partir de dos niveles desde los cuales se le puede definir. Por una parte, una aspiración por hacer efectivo un proyecto particular de homogeneización de todas las sociedades humanas, mismo que aún no ha podido concretarse puesto que no ha rendido enteramente los frutos desde los cuales fue configurado e impulsado. Por otro lado, el nivel real o efectivo de la modernidad estaría referido a la(s) forma(s) concreta(s) en que dicho proyecto se ha manifestado en la vida de las sociedades humanas, específicamente en obras que se han concebido como formas de urbanización e innovación, suponiendo la mejoría de la calidad de vida de las sociedades.⁶⁵

En este sentido, Benjamin reconoce al capitalismo como el fundamento de la época moderna del siglo XIX. Las formas en las que derivó la convivencia de los grupos humanos en la modernidad lleva incluso a nuestro autor a considerarla como religión, debido al “fervor” con que las masas se encontraban permeadas ante los incipientes y deslumbrantes avances técnicos de la industria: “Allí reside lo históricamente inaudito del capitalismo: en que la religión ya no es la reforma del ser, sino su destrucción. La expansión de la desesperación al rango de condición religiosa del mundo, de la cual debe esperarse la curación. La trascendencia de Dios ha caído.”⁶⁶

No obstante, aún en medio de la ceguera de las masas de la época moderna, Benjamin confía en la posibilidad de que un ente de carácter divino pueda dejarse entrever en medio de las sombras, puesto que éste “no está muerto, está incluido en el destino humano.”⁶⁷

En este sentido, la modernidad tiene una característica fundamental que la hace distinguirse de las demás: la preponderancia de lógicas instrumentales y científicas sobre las que se basa el argumento predominante de esta época: superar el razonamiento ancestral o

⁶⁴ *Idem.*

⁶⁵ *Cfr.* B. Echeverría, “Lo barroco en la historia de la cultura”, en *La modernidad de lo barroco*, p. 143.

⁶⁶ W. Benjamin, “El capitalismo como religión”, [en línea], p. 11.

⁶⁷ *Idem.*

tradicional y llevar a la humanidad hacia una constante de innovaciones en las que se satisfagan sus necesidades.

Desde su origen a finales del siglo XVIII con la Revolución Industrial, el sistema de producción capitalista se ha mantenido hasta nuestros días. Una muestra de las intenciones de la lógica mercantil y de innovación que continúan presuponiendo los proyectos modernistas es la insistencia de implantar megaproyectos en comunidades indígenas, bajo el argumento de que estas últimas son sociedades que aún se encuentran estancadas en prácticas arcaicas que les impiden desarrollarse y modernizarse.

Las nociones mágicas—divinas con las que las antiguas civilizaciones daban sentido a su vida son a partir de este momento rechazadas por considerarse ajenas a todo fundamento objetivo y por ende, carentes de argumento y bases científicas racionales. En palabras de Bolívar Echeverría: “Dios, como fundamento de la necesidad del orden cósmico, deja de existir; deja de ser requerido como prueba fehaciente de que la trans—naturalización que separa al hombre del animal es en verdad un pacto entre la comunidad, que sacrifica, y lo Otro, que accede.”⁶⁸ A partir de ese momento, el lugar que ha dejado vacío la presencia divina es ocupado por el hombre mismo, quien asume voluntad total sobre sí mismo y sobre la naturaleza.

El conocimiento científico como sustento del capitalismo desemboca en manifestaciones y experiencias particulares que dan cuenta de la vida moderna:

Es la experiencia básica, fundamental, de un modo de vida que, en medio de unas condiciones materiales que garantizan sin duda la sobrevivencia y abren posibilidades al enriquecimiento de la vida, condena a ésta a una autodestrucción sistemática —unas veces lenta, selectiva, apenas perceptible, otras acelerada, generalizada y catastrófica—; un modo de vida en el que, en medio de la posibilidad de la abundancia, reproducirse es al mismo tiempo mutilarse, sacrificarse, oprimirse y explotarse los unos a los otros.⁶⁹

Ejemplos de lo anterior tienen lugar prácticamente todos los días en el mundo contemporáneo. Referiré aquí un hecho que tuvo lugar en el municipio de La Colorada Zacatecas a principios de 2017. Pobladores de dicha comunidad denunciaron a la compañía minera *Panamerican Silver* después de que ésta amenazara y forzara a 47 familias a salir de

⁶⁸ B. Echeverría, “Lo barroco en la historia de la cultura”, en *La modernidad de lo barroco*, p. 150.

⁶⁹ B. Echeverría, “Lo que Marx entiende por contradicción entre valor y valor de uso”, en *La contradicción del valor y el valor de uso en El Capital*, de Karl Marx, [en línea], p. 9.

sus casas para posteriormente destruirlas. Dicha minera, que lleva 19 años operando en la comunidad, se define como “la segunda empresa productora primaria de plata en el mundo, creando valor a través de la excelencia en el descubrimiento de yacimientos, la ingeniería, la innovación y el desarrollo sostenible.”⁷⁰

Este hecho ejemplifica la forma en la que opera y se fundamenta el proyecto modernizador. Considerando esto, resulta que en la modernidad tiene lugar un proceso que interviene directamente en las constantes transformaciones de las civilizaciones humanas modernas, a saber, la permanente sustitución o reemplazo de lo “nuevo” por lo “viejo” o “caduco”, antes que su renovación.

Llegados a este punto creo conveniente hacer una breve digresión. De acuerdo con Echeverría, para Marx la lógica capitalista tiene entre sus múltiples características una que es esencial para que ella misma se mantenga: “La tarea primordial de la economía capitalista es reproducir la condición de existencia de su propia forma: construir y reconstruir incesantemente una escasez —una escasez ahora artificial— justo a partir de las posibilidades renovadas de la abundancia.”⁷¹

En otras palabras, la estrategia del capitalismo moderno será concebir permanentemente una serie de necesidades que las masas exigirán que sean cubiertas. A partir de ello es que el capitalismo asume la tarea de “garantizar” no sólo la continua producción y consumo sino que, de igual forma, asume el trabajo como la condición eterna de la naturaleza humana. Es precisamente con el concepto *alienación* que Marx define a esta condición de las masas trabajadoras, una condición en la que su ejercicio productivo se lleva a cabo de manera monótona, su tiempo está dedicado entera y exclusivamente a la producción de mercancías para la satisfacción de necesidades de los distintos sectores de la sociedad.

La posibilidad de que la abundancia de las mercancías innovadoras producidas esté siempre al servicio de las masas es la premisa sobre la que se sostiene el capitalismo en la modernidad, aun cuando dicho proceso está fundamentado en la autoexplotación del ser humano y la de éste sobre la naturaleza. Podríamos ilustrar este proceso como un ciclo

⁷⁰ Alfredo Valadez Rodríguez. “Minera canadiense desaloja con armas a vecinos de Chalchihuites” en *La Jornada en línea*, [en línea], secc. Estados, p. 25.

⁷¹ B. Echeverría, “Lo barroco en la historia de la cultura”, en *La modernidad de lo barroco*, p. 148.

siempre repetitivo en el que forzosamente tendrá que haber producción y consumo de bienes en la medida en que las masas gozan, disfrutan y posteriormente carecen de ellas.

De acuerdo con Marx, la mercancía puede definirse a partir de cuatro características principales:⁷²

- 1) Se trata de un objeto que tiene un valor de uso, es decir, tiene propiedades útiles.
- 2) Tiene un valor de cambio, en otras palabras, le es asignado una cantidad específica por la cual es intercambiado.
- 3) La mercancía es un valor en sí mismo, puesto que se trata de la condensación de tiempo y trabajo humano invertido para su materialización.
- 4) La mercancía es el producto resultante.

Así pues, la mercancía se configura a partir de la condición social de reproducción constante del ciclo de manufactura, intercambio y consumo, lo que supone, a su vez, una determinada forma de relación entre los sujetos y la de éstos con los objetos o mercancías, o como Marx opta por llamarlo, “una relación fantasmagórica entre las cosas”.⁷³

A partir de esta última consideración de Marx, Benjamin insiste en la premisa del eterno retorno que subyace detrás de la innovación que presume el discurso y proyecto modernizador. “El carácter esencialmente fantasmagórico está todo él contenido en su tendencia milenaria a creer, y a hacer creer, que lo que ocurre es nuevo, inédito, moderno, no ocurrido todavía.”⁷⁴

Las relaciones sociales en la modernidad están permeadas por la carga fetichista de las mercancías. Esto quiere decir que las mercancías recientemente producidas tienen una especie de halo invisible que las cubre y se adhiere a ellas. De ahí que su valor de exhibición cobra mayor relevancia frente a su valor de uso. En otras palabras, la importancia de éstas no radica ya en su utilidad, sino en el intercambio y el mero consumo:

⁷² Cfr. B. Echeverría, “Lo que Marx entiende por contradicción entre valor y valor de uso”, en *La contradicción del valor y el valor de uso*, [en línea], pp. 11, 12.

⁷³ Karl Marx, *El capital*, tomo I, París, Editions sociales, 1969, p. 85 *apud* Bruno Tackels, “El ensayo sobre Baudelaire”, en *Walter Benjamin. Una vida en los textos*, p. 626.

⁷⁴ *Ibidem.*, p. 632.

Las exposiciones universales idealizan el valor de cambio de las mercancías. Crean un marco donde su valor de uso pasa a segundo plano. Las exposiciones universales fueron la escuela donde las masas apartadas por la fuerza del consumo se empapan por el valor de cambio de las mercancías hasta el punto de identificarse con él: <<prohibido tocar los objetos expuestos>>. Las mercancías dan de ese modo acceso a una fantasmagoría en la que el hombre penetra hasta dejarse distraer. En el interior de las diversiones, a las que se abandona el individuo en el marco de la industria de recreo, queda siempre un elemento componente de una masa compactada.⁷⁵

Benjamin menciona como ejemplo las exposiciones internacionales que a finales del siglo XIX comenzaron a tener mayor concurrencia de personas de diversos estratos sociales, lo cual era “evidencia fehaciente” de que, en efecto, las sociedades estaban atravesando por procesos de abundancia de bienes y servicios a los que todos, aparentemente, tendrían acceso. Así, luego de haber cubierto sus jornadas laborales, las masas podrían complacerse al recorrer los grandes pasajes comerciales y adquirir los más recientes artículos producidos por la industria para finalmente salir “de estas exposiciones aliviados, llenos de coraje, infundidos por una profunda fe en el futuro.”⁷⁶

En este sentido, para el filósofo alemán el inicio de la época moderna puede condensarse en una imagen, la de París hacia finales del siglo XIX y principios del XX. Para él, las interrelaciones sociales de la sociedad parisina de aquella época daban cuenta de la lógica de producción mercantil propia del capitalismo. La emergente ciudad cosmopolita fue lo que sin lugar a dudas motivó e inspiró a Benjamin a escribir el *Libro de los Pasajes (Das Passen-Werk)*. Él mismo describe detalladamente las novedades nacientes en París de la siguiente manera:

La diosa de la capital francesa extendida con aire soñador en su tocador. Una chimenea de mármol, molduras, blandos cojines, pieles de animales sobre el diván y el embaldosado. Y *bibelots, bibelots* por todas partes. Modelos en miniatura del Puente de las Artes y de la torre Eiffel; en pedestales, para recordar tantas cosas desaparecidas, reducciones muy pequeñas de las Tullerías del Temple y del Château d’Eau. En un vaso, las diez flores de lis que figuran en el blasón de la ciudad. Luego, orgullosa en medio de este batiborrillo pintoresco e imponiéndose por doquier indefinidamente, la masa inagotable de los libros de mil formas –en dieciseisavo, en dozavo, en octavo, en cuarto y en folio de todos los colores- que ofrecen en los aires angelotes analfabetos, que vuelcan faunos desde sus cuernos de la abundancia que adornan las cortinas, libros que genios de rodillas depositan ante ella; es el homenaje de todo lo que está escrito en el globo terrestre.⁷⁷

⁷⁵ W. Benjamin, “París, capital del siglo XIX”, en *Libro de los Pasajes*, p. 54.

⁷⁶ S. Buck-Morss, “Historia mítica: el fetiche”, en *Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes*, p. 104.

⁷⁷ W. Benjamin, *Gesammelte Schriften*, unter Mitwirkung von Theodor Adorno und Gershom Scholem herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Francfort, Suhrkamp Verlag. III, 1972: p. 139 (Paris als Göttin) *apud* B. Witte, *op.cit.*, p. 200.

En esta cita sorprende la claridad y lucidez con la que Benjamin describe a detalle las condiciones en la que las personas comenzaban a vivir su cotidianidad a partir de los cambios introducidos por los avances técnicos. Dichos adelantos emergentes en la época moderna no son negados o rechazados por Benjamin, más bien creo que éste penetró con mirada crítica en lo que se encontraba escondido detrás de tales avances: las manifestaciones expresadas en imágenes discordantes, primeras evidencias de la clara división de las sociedades en clases.

En síntesis, la mercancía como fetiche produce en las masas la alucinación de que con todas las innovaciones técnicas que ha traído consigo el proyecto de la modernidad se les dirige indudablemente hacia un horizonte que ha prometido concretar una meta ideal y utópica en todos los niveles y ámbitos de su vida. Este sueño de la novedad y el progreso que mantiene adormecidas a las masas es del que Benjamin considera preciso, y más aún, posible, despertarlas.

Despertar a las sociedades de la ilusión moderna es para Benjamin develar la lógica que le da fundamento a la existencia de ésta y que se encuentra oculta detrás de la idea de progreso, a saber, el de la cosificación y mercantilización de ellas mismas y por ende, el de su exclusión posterior al ser reemplazadas por nuevas mercancías. El ejemplo más concreto es expresado por Benjamin mismo al retomar a uno de los literatos más sobresalientes de ese siglo.

Me atrevo a afirmar que Benjamin habló a través de los pensadores a los que dio lectura. Uno de ellos fue el poeta francés Charles Baudelaire a partir de su obra *Las flores del mal* (*Fleurs du mal*). Así como los artistas barrocos del siglo XVII representaron su época en la escena teatral a manera de alegoría, así también, considera Benjamin, Baudelaire expuso las circunstancias por las que atravesaba su propia época y la forma en que se vivía en la cotidianidad de la urbe parisina: “La alegoría barroca mira al cadáver sólo desde afuera. Baudelaire lo mira desde adentro.”⁷⁸

En su ensayo *El París del segundo imperio en Baudelaire (Das Paris des Second Empire bei Baudelaire)*, Benjamin destaca la manera en la que la creación literaria del poeta se

⁷⁸ W. Benjamin, *Zentralpark*, I, p. 684 apud S. Buck-Morss, “Naturaleza-histórica: ruina”, en *Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes*, p. 221.

volvió un acto de resistencia no sólo frente a la acelerada producción de mercancías e innovaciones modernas, sino también una forma de obstinación en su deambular en la ciudad cosmopolita, poniendo ojos críticos a las relaciones y vínculos sociales que le rodeaban.

El papel que Baudelaire proyecta en *Las flores del mal* es el de un hombre que pasea entre la multitud que se aglutina en los grandes pasajes parisinos, en aquellos lugares donde enormes grupos de personas se reúnen para ver, disfrutar y saciarse, aunque sea momentáneamente, de las novedades técnicas de la época. Así lo describe Benjamin:

El Baudelaire poeta reproducía en las fintas de su prosodia los choques con que le acosaban sus preocupaciones y las mil ocurrencias con que les hacía frente. [...] Después, cuando ya se había dejado arrebatar trozo por trozo su existencia burguesa, la calle fue para él cada vez más un lugar de asilo. Pero en el callejeo era desde el comienzo consciente de la fragilidad de esa existencia.⁷⁹

No obstante, a pesar de que la actitud del deambulador es de tedio, de desgana frente a lo que salta a su vista, éste se regocija al observar a detalle lo que le rodea. Está perdido en sus pensamientos en torno a lo que mira, hace extraño lo familiar, o bien, lo que le es más cercano. Es un solitario en medio de la multitud, pero no es el único.

Con su mirada contemplativa descubre que cada uno de los hombres y mujeres concentrados en la muchedumbre se encuentran encerrados en un micromundo privado, que difícilmente entra en contacto con los que roza en ese momento. Precisamente, éste es el efecto que produjo la mercancía que recientemente ha captado la adulación de las masas:

Igual efecto consigue a su vez la mercancía de la multitud a la que embriaga y que la rodea de murmullos. La masificación de los clientes que forman el mercado —y éste es el que hace referencia a la mercancía— acrecienta el encanto de la misma para el comprador medio. Cuando Baudelaire habla de la “ebriedad religiosa de las grandes ciudades”, su sujeto, que no nombra, bien podría ser la mercancía.”⁸⁰

He aquí una característica más de la vida moderna. Ante la perplejidad producida por el fetiche de las mercancías, los hombres han cambiado su forma de organización social por una forma de aislamiento que “hacen del individuo social constituido como propietario

⁷⁹ W. Benjamin, “El París del segundo imperio en Baudelaire”, en *Iluminaciones II. Baudelaire, un poeta en el esplendor del capitalismo*, p. 88.

⁸⁰ *Ibidem.*, p. 72.

privado un ente a la vez poderoso, vacío [...] pero es también un reclamo de identidad concreta, de singularidad cualitativa.”⁸¹

A partir de esta forma de relacionarse, propiamente moderna, se establece cada vez y con mayor frecuencia la indiferencia frente a lo que acontece, por más cercano que se encuentre de uno mismo. Paradójicamente, la mercancía como fetiche tiene puesta sobre sí la mirada de las masas, pero la mirada contemplativa entre los individuos que forman parte de esas masas se desvanece: “Pues la gran apuesta de la ciudad está evidentemente en los juegos de la mirada: *todo el mundo mira, pero no es mirado por nadie.*”⁸²

Así como lo afirmaba Benjamin en *El capitalismo como religión (Kapitalismus als Religion)*, la mercancía moderna se volvió el monumento al que las masas rinden culto, se rinden ante la fascinación que les produce tan sólo pensar en la posibilidad de obtenerlo y con ello “estar a la moda”. Ésta es precisamente la descripción más emblemática de la vida moderna.

Líneas atrás mencioné que la estructura económica capitalista debe reproducir y crear continuamente necesidades y/o tendencias de escasez para que pueda ella misma mantenerse. Pues bien, además de dicha escasez, resulta imprescindible la caducidad de las mercancías. Ello quiere decir que la lógica de producción capitalista debe esforzarse por crear mercancías innovadoras que de cuando en cuando sean un reemplazo y sustituyan a las anteriores.

De esta manera, el ciclo de manufactura se mantiene contantemente, no así las mercancías mismas, las cuales caducan, y en consecuencia, la moda resulta efímera. No obstante, aún en esa actualidad transitoria, las masas continúan proyectándose en ellas y “cegadas” en la ilusión que les provoca dichas tendencias, fantasean con permanecer en ellas. Ante tal escenario, Benjamin reflexiona:

De esa época [siglo XIX] datan pasajes e interiores, salas de exposición y panoramas. Son las reliquias de un mundo soñado. Al despertar, la utilización de los elementos oníricos es el caso ejemplar del pensamiento dialéctico. Por eso, el pensamiento dialéctico es el órgano del despertar histórico. Cada época sueña no sólo con la próxima, sino que al soñar se esfuerza por despertarse. Cada época lleva en sí su propio fin y —como ya lo reconoció Hegel— desarrolla ese fin

⁸¹ B. Echeverría, “Lo barroco en la historia de la cultura”, en *La modernidad de lo barroco*, p. 154.

⁸² B. Tackels, *op. cit.*, p. 441.

valiéndose de la astucia. Con el derrumbe de la economía mercantil comenzamos a reconocer, aun antes de que caigan, que los monumentos de la burguesía son ruinas.⁸³

Efectivamente, al ser permanentemente sustituidas las mercancías, se asume que éstas son caducas y en consecuencia son desechadas. En este estado, las mercancías son ruinas de lo que alguna vez captó —casi de manera fervorosa— la atención de toda una multitud. No obstante, puesto que ahora éstas han sido reemplazadas por otras, es que aquellas resultan inútiles en este momento.

A partir de esta consideración, Benjamin destaca y valora la figura del *chiffonnier*, una especie de pepenador que figura en el cuento de Baudelaire titulado *Le vin de chiffonniers*. Benjamin describe a este personaje de la siguiente manera:

El trapero es la figura provocativa de la miseria humana. Es un proletario desaharrapado en el doble sentido de vestirse con harapos y ocuparse de ellos. <Es un hombre encargado de recoger los restos de un día de la capital. Todo lo que la gran ciudad ha rechazado, todo lo que ha perdido, todo cuanto ha despreciado, todo lo que ha roto en pedazos, él lo cataloga, lo colecciona. Compulsa los archivos del exceso, la leonera de los desechos. Hace una clasificación, una selección inteligente; como el avaro un tesoro, él recoge las porquerías que, rumiadas por la divinidad de la Industria, se convertirán en objetos de utilidad o de disfrute.>⁸⁴

De ello podemos afirmar abiertamente que en la figura del pepenador o ropavejero, Benjamin logra reconocer la esencia alegórica que está inmersa en él. Se trata de un individuo que con suspiro melancólico asa con sus manos lo que está arrumbado. Ante la indiferencia de las masas, este personaje cobija y enaltece con su mirada lo que para muchos es simple basura, porque en ella están reflejados y contenidos los signos de la época que vive. Con ello cumple, de acuerdo con Benjamin, exponer nuevamente ese fragmento olvidado frente a la mirada del resto del mundo. En resumen, la mercancía desechada, la ruina de la industria, es una suerte de mónada⁸⁵ de la totalidad del sistema capitalista.

⁸³ W. Benjamin, *Gesammelte Schriften*, unter Mitwirkung von Theodor Adorno und Gershom Scholem herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Francfort, Suhrkamp Verlag. V, 59, *Poésie et Révolution*, p. 138 *apud* B. Witte, *op. cit.*, p. 197.

⁸⁴ W. Benjamin, “Baudelaire”, en *Libro de los Pasajes*, p. 357.

⁸⁵ Originalmente el término *mónada* fue definido en 1720 por Gottfried Leibniz en su obra titulada *Monadología*. El filósofo y matemático alemán retoma la etimología del griego *mona* que significa “unidad” y *logos* que significa ciencia. En este tratado, Leibniz enumera 90 tesis en las que conceptualiza las mónadas como “sustancia[s] simple[s] [...] los verdaderos átomos de la naturaleza, y en una palabra, los elementos de las cosas.” Y agrega: “Y así como una misma ciudad, vista desde diferentes extremos parece cada vez distinta y como multiplicada panorámicamente, así por el infinito número de sustancias simples, hay como diferentes

Benjamin enfatiza, entonces, el papel del pepenador en la modernidad y cómo su actividad congenia con la del poeta barroco del siglo XVII. Ambos, con profunda tristeza y conscientes de su propia finitud, recogen y tratan de volver a la vida lo que aparentemente ya está muerto o marchito.

En este momento, me parece, ya es posible vislumbrar la forma en la que el filósofo logra articular dos perspectivas a la luz de una siempre posible redención, y que hasta cierto punto podrían parecer antagónicas, por una parte: el materialismo histórico, y por otra, una dimensión que tiende o se acerca sutilmente al terreno de lo divino. A continuación intentaré explicarlo de manera más detallada.

II.2. El ángel de la historia y su mirada: una alegoría benjaminiana

Hacia sus últimos días de vida —aproximadamente a finales de la década de 1930—, Walter Benjamin veía cada vez más cerca una catástrofe sin precedentes. Quizá sean las tesis *Sobre el concepto de historia* (*Über den Begriff der Geschichte*) junto con los continuos avances del *Libro de los Pasajes* (*Das Passen-Werk*) de los últimos escritos en los que se ve a este pensador aguardando inevitablemente y con gran fatigo el fin de todo: “Esta imagen muestra también al historiador que se da cuenta del fracaso de la historia y de su propio fracaso. Y sin embargo Benjamin conserva la esperanza.”⁸⁶

universos que, sin embargo, no son sino las perspectivas de uno solo, según los diferentes punto de vista de cada mónada.” Gottfried Leibnitz, Tesis I y LVII, en *La Monadología*, pp. 10, 25.

Walter Benjamin incorpora tal concepto al prefacio de *El origen del Trauerspiel alemán* cuando, siguiendo la teoría platónica y el episodio bíblico de la caída del lenguaje adánico define a la idea como “un momento lingüístico, siendo ciertamente en la esencia de la palabra, cada vez, aquel momento en el cual ésta es símbolo. Ahora bien, en el caso de la percepción empírica, en la que las palabras se han desintegrado, junto a su aspecto simbólico más o menos oculto poseen un significado abiertamente profano” Más adelante, Benjamin continúa: “La idea es mónada, y eso significa, en pocas palabras, que cada idea contiene la imagen del mundo. Y su exposición tiene como tarea nada menos que trazar en su abreviación esta imagen del mundo.” W. Benjamin, “El origen del *Trauerspiel* alemán”, en *Obras*, pp. 36, 245. En síntesis, para Benjamin es tarea del filósofo (y del historiador materialista, como lo afirmará posteriormente en las tesis *Sobre el concepto de historia*) tratar de sumergirse en los trozos que quedaron de la idea lingüística adánica originaria, puesto que éste rescata las resonancias del mundo del que preceden, representan y tiene contenidas en su interior, las cuales hasta ese momento permanecían ocultas.

⁸⁶ B. Witte, *op. cit.*, p. 225. De acuerdo con muchos de sus comentaristas, durante tu intento de huida de Alemania debido a la persecución nazi y con ayuda de Max Horkheimer, Benjamin se encontraba transitando por distintos puntos de Europa tratando de no ser descubierto. Basado en diversos relatos, su biógrafo Bernd Witte afirma que ante tal situación, Benjamin parecía estar continuamente preocupado por el destino de sus

De acuerdo a muchos de sus comentaristas, las *tesis* son el ensayo en el que Benjamin sintetiza todo su pensamiento filosófico. Personalmente, este texto me ha dejado fascinada e incluso considero que éste motivó mi deseo por abordar el tema que me ha convocado a este trabajo de investigación. Las *tesis* son fragmentos que, común en Benjamin, interpelan de manera fría a sus lectores, pero indudablemente también conmueven, como fue mi caso.

En esta obra se percibe nuevamente a un pensador melancólico frente a lo que acontece en su tiempo, pero también se vislumbran apenas pequeñísimos matices luminosos que muestran la forma en que aún en medio de las tinieblas, Benjamin aguardaba la aparición del repentino esplendor del Mesías. Particularmente la tesis IX resulta ser la más representativa de este escrito. En este momento la retomo pues considero que ya desde los elementos que en ella incorpora, Benjamin deja ver el vínculo, paradójicamente incompatible, entre una dimensión eminentemente sagrada y otra de carácter materialista.

Inspirado en un cuadro del pintor suizo Paul Klee⁸⁷, el filósofo formula una alegoría que describe de la siguiente manera:

Hay un cuadro de Klee que se titula *Angelus Novus*. Se ve en él un ángel, al parecer en el momento de alejarse de algo sobre lo cual clava la mirada. Tiene los ojos desorbitados, la boca abierta y las alas tendidas. El ángel de la historia debe tener ese aspecto. Su rostro está vuelto hacia el pasado. En lo que para *nosotros* aparece como una cadena de acontecimientos, él ve una catástrofe única, que arroja a sus pies ruina sobre ruina, amontonándolas sin cesar. El ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo destruido. Pero un huracán sopla desde el paraíso y se arremolina en sus alas, y es tan fuerte que el ángel ya no puede plegarlas. Este

escritos. Aquél cita una carta escrita por el filósofo dirigida a Hannah Arendt fechada el 9 de agosto de 1940: “Un tiempo muy pesado favorece mis disposiciones a mantener limitada la vida del cuerpo así como la vida del espíritu. Me entrego a la lectura [...] La viva angustia que me causa la idea de la suerte que puedan correr mis manuscritos se hace doblemente punzante.” W. Benjamin, *Gesammelte Schriften*, unter Mitwirkung von Theodor Adorno und Gershom Scholem herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt, Suhrkamp Verlag. V1-V2, 1982: p. 1182 *apud ibidem.*, p. 226. No obstante, cabe aquí hacer mención que aún hay confusión e incertidumbre acerca de cuáles eran los manuscritos que Benjamin temía perder. Muchos de sus comentaristas aseveran que se trataba de los avances de su, finalmente inacabado, *Libro de los Pasajes*, mientras que otros afirman que eran las *tesis* mismas, por lo que se teme que el texto con el que contamos actualmente tampoco haya sido concluido.

⁸⁷ Se sabe que Benjamin adquirió esta pintura en 1921 y que en 1940, durante sus eternos días en los que se encontraba tratando de escapar de los nazis “hasta había resuelto separarse [de ella, y la cual] trataba de vender en los Estados Unidos por intermedio de un joven de su conocimiento, Stephan Lackner, a fin de poder pagar el viaje.” (Lackner, *Aus unveröffentlichten Briefen*, p. 63, *Gesammelte Schriften*, unter Mitwirkung von Theodor Adorno und Gershom Scholem herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt, Suhrkamp Verlag, V, p. 1180 *apud* B. Witte, *op. cit.*, p. 212.

huracán lo arrastra irresistiblemente hacia el futuro, al cual vuelve las espaldas, mientras el cúmulo de ruinas crece ante él hasta el cielo. *Este* huracán es lo que nosotros llamamos progreso.⁸⁸

Sin duda se trata de una alegoría, puesto que los elementos que involucra Benjamin en esta descripción tienen una significación e interpretación que él exclusivamente les asigna y quizá, me atrevo a decir, totalmente ajena e independiente de lo que representó Klee en el cuadro.⁸⁹

Pues bien, son precisamente las figuras del ángel⁹⁰ y las ruinas que Benjamin presenta en esta tesis en las que claramente, sin temor a equivocarnos, son alusivas a las contrapartes anteriormente mencionadas: lo sagrado y lo profano, y, sin embargo, para nuestro autor, elementos fundamentales que forzosamente tendrían que articularse en un mundo que espera desesperadamente ser redimido. Empero, una pregunta importantísima que aún queda pendiente es, ¿redimido de qué o quién(es)?

Aquí volveré a retomar una característica primordial de la época moderna y la cual le da sentido a su proceder basado fundamentalmente en el capitalismo: el progreso. De acuerdo con Bolívar Echeverría: “El progresismo puro se inclina ante la novedad innovadora (“modernista”) como ante un valor positivo absoluto; porque ella, sin más, se alcanzaría de manera indefectible lo que siempre es mejor: el incremento de la riqueza, la ampliación de la libertad, la profundización de la justicia, en fin, las “metas de la civilización.”⁹¹

En efecto, la lógica mercantil moderna ha contribuido a satisfacer las necesidades de la sociedad a través de la producción de mercancías y servicios que ofrece. Pero Benjamin va

⁸⁸ W. Benjamin, Tesis IX, en *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, pp. 44,45.

⁸⁹ Bolívar Echeverría sugiere incluso que el ángel al que Benjamin pudo referirse en esta tesis es el que está representado en un grabado de 1791 de H. F. Gravelot y Ch. N. Cochin titulado precisamente “El ángel de la historia”. B. Echeverría, “El ángel de la historia y el materialismo histórico”, en B. Echeverría (Comp.), *La mirada del ángel. En torno a las Tesis sobre la historia, de Walter Benjamin*, p. 24.

⁹⁰ La figura del ángel ha estado presente en diversas corrientes religiosas y el judaísmo no es la excepción. Son diversos pasajes de la *Torá* donde es posible identificar la referencia a los ángeles. Sería una irresponsabilidad mía mencionarlos en este espacio tan acotado y sin profundizar en cada uno de ellos, por lo que en este momento tan sólo mencionaré de manera somera la acepción que de él se tiene desde la corriente cabalística. De acuerdo con ésta, el ángel (del latín *angelus* que significa “mensajero”) al tratarse de un misionero enviado por Dios, tiene tareas que deben tener efectos en el mundo terrenal. De esta manera, las intenciones de su tarea, directamente procedentes de Dios, tendrían que ser concretados en la vida de los hombres. Por supuesto esta última es una interpretación mía y puede que no corresponda con la idea particular que Benjamin sostuvo en torno a la figura del ángel al momento de escribir la novena tesis.

⁹¹ B. Echeverría, “Lo barroco en la historia de la cultura”, en *La modernidad de lo barroco*, p. 152.

más allá y se (nos) pregunta, ¿efectivamente la raza humana se acerca paulatinamente hacia ese objetivo *ideal* y perfecto de sociedad que ha supuesto el proyecto progresista?

La respuesta de Benjamin es un rotundo no, y, en contraste, apuesta por el despertar social del sueño de dicha ilusión. Basta con voltear a nuestro alrededor para convencernos que, efectivamente, aquello que había prometido el sistema capitalista moderno no se ha cumplido o, por lo menos, no en igualdad de circunstancias; incluso, y por el contrario, agudizando las brechas sociales.

Detrás de las innovaciones técnicas, producto del apogeo de la industrialización, se encuentran ocultas a la vista inmediata las tensiones sociales que han resultado de dichos avances. El desarrollo técnico que sustenta el proyecto modernizador, además de hacer evidente lo resplandeciente de los avances técnicos que satisfacen a la sociedad moderna, lleva un largo camino recorrido en el que se han ido reproduciendo e ignorando el estado de aquellos que no corresponden con lo flamantemente actual y novedoso: los marginados y desplazados, como el mismo pepenador al que aludía Baudelaire en *Le vin de chiffonniers*.

No habrá que ir tan lejos. Ejemplos contemporáneos claramente ilustrativos bien podrían abarcar por lo menos tres cuartas partes de este trabajo o incluso su totalidad. Por el momento me gustaría referirme particularmente a los sectores indígenas, que en México históricamente continúan siendo grupos en extrema pobreza e incluso criminalizados por defender sus prácticas comunales que no están ya acordes a los nuevos parámetros establecidos por los proyectos modernos.

Ejemplo de ello es la comunidad rarámuri que se localiza en la Sierra Tarahumara en el norte del país. Tan sólo en 2016 fueron asesinados cuatro activistas y defensores de esta comunidad quienes habían denunciado el incremento de amenazas a habitantes y el despojo de sus tierras por parte de distintas compañías que han pretendido implantar megaproyectos relacionados con la promoción de turismo y el aprovechamiento de recursos naturales. Asimismo, “en los años pasados se han acrecentado los riesgos

generados desde las actividades del narcotráfico y la tala clandestina de árboles”,⁹² mientras que hasta el momento no se haya dado un seguimiento al caso.

Por esta razón, la Red de Organizaciones para la Defensa Integral de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas denunció en enero de 2017 el estado de vulnerabilidad en que se encuentran estas comunidades al no ser respaldadas por leyes que salvaguarden sus recursos naturales y que a su vez, garanticen procedimientos legales en contra de las compañías que han allanado sus tierras.

Pues bien, éste es tan sólo uno de tantos casos que deja patente que

la modernidad capitalista genera justo lo contrario de aquello que se anunciaba con la neotécnica. La acumulación capitalista se sirve de ella, no para establecer el mundo de la abundancia o la escasez relativas, sino para reproducir artificialmente la escasez absoluta, la condición de esa “ley de la acumulación capitalista” según la cual el crecimiento de la masa de explotados y marginados es *conditio sine qua non* de la creación de la riqueza y de los deslumbrantes logros del progreso.⁹³

Al tratarse de un proyecto que asume la mejora y avance continuo de la humanidad como fin último, se plantea igualmente la certeza de transformación social. Sin embargo, esta promesa de abundancia para toda las sociedades humanas no sólo no se ha concretado, sino que incluso, y como ya se ha había mencionado anteriormente, Benjamin pone de manifiesto las inconsistencias y contradicciones que el proyecto modernizador ha traído consigo.

En tanto los defensores del proyecto modernizador no despegan su vista del horizonte que pretenden alcanzar, prestan poca o nula atención a los episodios de violencia e impunidad que surgen a lo largo de este proceso, e incluso se justifica su persistencia en nombre del bienestar de la (supuesta) mayoría. Para ellos “éste es una excepción a la norma del progreso, una “regresión” inexplicable, un paréntesis en la marcha hacia delante de la humanidad.”⁹⁴

Es preciso poner atención a las últimas líneas de la novena tesis. De acuerdo con Benjamin, el viento huracanado que empuja con gran fuerza al ángel hacia adelante

⁹² José Antonio Román, “Por megaproyectos, quitan a rarámuris tierras ancestrales” en *La Jornada*, [en línea], secc. Política, p. 19.

⁹³ B. Echeverría, “Definición de la modernidad” en *Modernidad y blanquitud*, pp. 31, 32.

⁹⁴ Michael Löwy, “Una lectura de las tesis ‘Sobre el concepto de historia’ de Walter Benjamin”, en *Aviso de incendio*, p. 97.

proviene del paraíso. Se trata entonces de un torbellino que viene del futuro, un edén que nos ha sido prometido por la modernidad capitalista pero que en términos reales, concretos, se trata de una catástrofe que va dejando a su paso sólo pedazos de lo que ha destruido, ruinas que se han sembrado con el paso del tiempo y que continúan acumulándose sin que nadie las levante.

No obstante, ahora Benjamin decide explorar y manifestar “la visión de los vencidos”⁹⁵. Para ellos, cada ruina que se acumula en esa montaña demuestra que la situación por la que han atravesado no se trata ya de una excepción resultado de la modernidad capitalista, sino de una condición que al parecer, debe permanecer y a la que los grupos humanos deben resignarse.

Ese sueño fantasmagórico de la modernidad lleva consigo inevitablemente la suposición de una perfección inacabada y siempre tendiente a la mejora. El proyecto moderno, concebido desde los fines que persigue es ascendente, es decir, un trayecto objetivo de interminable prolongación cuya única meta a alcanzar es el progreso.

La historia concebida desde este planteamiento no sería más que la adición permanente de sucesos, uno tras otro se van acumulando en el espacio del pasado y ahí permanecen. El huracán del Paraíso que viene del futuro es un horizonte totalmente desligado del pasado, ambos puntos son independientes uno del otro. En otras palabras, podría afirmarse que el progreso se sostiene como la meta que, en el plano histórico de las sociedades habrá de concretarse en algún momento, aunque hasta ahora no haya evidencia alguna de ello.

A partir de tal consideración es que se sugiere que lo que Benjamin pretendió en sus *tesis* era confrontar dos formas diametralmente distintas desde las cuales se conceptualiza y por ende, desde las cuales se vive la historia humana. Es en la tesis VIII donde Benjamin alude más claramente a este respecto:

La tradición de los oprimidos nos enseña que el “estado de excepción” en que ahora vivimos es en verdad la regla. El concepto de historia al que lleguemos debe resultar coherente con ello. Promover el verdadero estado de excepción se nos presentará entonces como tarea nuestra, lo que

⁹⁵ Benjamin no vivió en la época en la que Miguel León-Portilla redactó quizá su más famosa obra *La visión de los vencidos* pero podríamos estar seguros que lo que este autor manifestó en su obra era exactamente a lo que Benjamin se refería con “cepillar la historia a contrapelo”. W. Benjamin, Tesis VII, en *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, p. 43.

mejorará nuestra posición en la lucha contra el fascismo. La oportunidad que éste tiene está, en parte no insignificante, en que sus adversarios lo enfrentan en nombre del progreso como norma histórica. El asombro ante el hecho de que las cosas que vivimos sean “aún” posibles en el siglo veinte no tiene *nada* de filosófico. No está al comienzo de ningún conocimiento, a no ser el de que la idea de la historia de la cual proviene ya no puede sostenerse.⁹⁶

Aquí Benjamin retoma una antigua crítica a la acepción del concepto *estado de excepción* defendido por la corriente fascista alemana y particularmente por el régimen nazi. Dicha noción se sustenta a su vez en el concepto del *soberano* como “aquél que decide sobre el estado de excepción”⁹⁷. Concebido de esta manera, el estado de excepción es decretado por el gobernante. Éste toma la decisión de suspender temporalmente los derechos y/o garantías de los ciudadanos, ello en caso de que la nación atraviere por condiciones que pongan en riesgo el estado de derecho, posteriormente este último es restablecido.⁹⁸

El decreto de estado de excepción se sustenta en una lógica normativa generalmente derivada de leyes jurídicas que han sido estipuladas y legitimadas porque, se dice, son necesarias para mantener el orden y la armonía social. No obstante, dicho marco jurídico justifica y avala a su vez que dicha excepcionalidad tenga permanencia cuando el soberano no restablece el estado de derecho.

Sobre este aspecto, en México desde hace casi dos años, la legalidad del estado de excepción ha sido ascendida a nivel constitucional. Desde el día 29 de marzo de 2016 fue aprobada en nuestro país la Ley Reglamentaria del artículo 29 de la Constitución en la que se confiere al presidente la facultad para restringir o suspender los derechos y garantías de los ciudadanos. De acuerdo al comunicado que emitió la Comisión de Gobernación de la Cámara de Diputados:

la norma, de 34 artículos y dos transitorios, precisa que esto sólo procederá en casos de Invasión (entrada, sin autorización, de fuerzas armadas de otro país a cualquier parte del territorio) y de Perturbación Grave de la Paz Pública (situaciones de violencia que alteren la estabilidad social y pongan en riesgo la integridad, seguridad o libertad de la población y que representen una amenaza a la capacidad de las instituciones del Estado para hacerles frente).⁹⁹

⁹⁶ *Idem.*

⁹⁷ Carl Schmitt, *La dictadura apud* Víctor Manuel Durán Ponte, “Estado de excepción permanente”, [en línea], p. 2.

⁹⁸ *Cfr. Ibidem.*, p. 3.

⁹⁹ Redacción AN, “Aprueban diputados, en comisiones, dictamen sobre estado de excepción en México”, en *Aristegui Noticias*, [en línea], pant. 1.

En este tenor, Giorgio Agamben, filósofo italiano contemporáneo y traductor de diversos ensayos de Walter Benjamin, retomó la octava tesis para discutir el origen y la actualidad del término en su obra *Estado de excepción. Homo sacer II, I*. De acuerdo con éste: “El estado de excepción, en cuanto figura de la necesidad, se presenta así —junto con la revolución y la instauración de facto de un ordenamiento constitucional— como una disposición “ilegal” pero perfectamente “jurídica y constitucional”, que se concreta en la producción de nuevas normas (o de un nuevo orden jurídico)”.¹⁰⁰

En efecto, la necesidad considerada urgente por los gobiernos y que se expresa regularmente en sus discursos es conformar un marco jurídico que “garantice” la seguridad de los ciudadanos en caso de que se manifiesten condiciones que pongan en riesgo a la nación, de ahí que al estado de excepción también se le denomine *estado de seguridad*.¹⁰¹

Esta consideración ya había sido puesta sobre la mesa por Benjamin en 1921 cuando escribió *Para una crítica de la violencia (Zur Kritik der Gewalt)* al afirmar que, contrario a la erradicación de la violencia, es el mantenimiento de la misma lo que permite que la lógica jurídica se preserve. En este sentido, el ejercicio de la policía y la milicia está amparado en las leyes para tomar parte mediante la fuerza sobre distintos sectores sociales y/o personas que se considera, representan una amenaza para la paz y el bienestar público:

El militarismo es el impulso de utilizar de forma generalizada la violencia como medio para los fines del Estado. El enjuiciamiento de este impulso fue tan o más vigoroso que el de la utilización genérica de la violencia. Dicho impulso [...] refleja una utilización de la violencia como medio para fines de derecho, ya que la sumisión de los ciudadanos a las leyes —dado el caso, la obediencia a la ley del servicio militar obligatorio— es un fin de derecho. La primera función de la violencia es fundadora del derecho, y ésta última, conservadora de derecho.¹⁰²

En otras palabras, para continuar ejerciendo el poder y control sobre los ciudadanos, el Estado se sirve de la existencia de los hechos violentos y del miedo que éstos infunden a la

¹⁰⁰ Giorgio Agamben, “El estado de excepción como paradigma de gobierno”, en *Estado de excepción. Homo sacer II, I*, p. 65.

¹⁰¹ El día 21 de diciembre de 2017 fue aprobada en México la Ley de Seguridad Interior. En el marco de esta promulgación, Enrique Peña Nieto declaró: “El Ejército, la Fuerza Aérea y la Armada de México han acudido en apoyo de las entidades federativas por necesidad, han salido a las calles porque las fuerzas policiales locales habían sido rebasadas por el fenómeno delictivo. Su despliegue en distintas entidades no pretende suplir, sino complementar las capacidades de los cuerpos de seguridad civiles locales”. Edilberto Aldán, “Aprueba Peña Nieto Ley de Seguridad Interior”, en *La Jornada Aguascalientes*, [en línea], secc. Política, pant. 1.

¹⁰² W. Benjamin, “Para una crítica de la violencia”, en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*, pp. 29, 30.

sociedad —ejemplo de ello sería el terrorismo— para promover leyes que frente a tales sociedades resultan ser acciones que aseguran, falsamente, su protección. En síntesis, “el estado de excepción no se trata [...] de prevenir las catástrofes y las hambrunas, sino de dejarlas advenir para poder a continuación gobernarlas y orientarlas a una dirección que se estima [...] beneficiosa.”¹⁰³

Asimismo, Giorgio Agamben no repara en destacar que una de las implicaciones del estado de excepción es el cambio que se establece respecto a la actividad política del pueblo, en quien originalmente residía la soberanía: “En el Estado de seguridad, vemos producirse una tendencia irreprimible hacia aquello que bien hay que llamar una despolitización progresiva de los ciudadanos, cuya participación en la vida política se reduce a los sondeos electorales.”¹⁰⁴

Resguardado bajo un marco jurídico, el proceder del ejército no sólo está justificado sino incluso elogiado. Pensemos nuevamente a nuestro país, donde desde la década de 1950 se ha designado el 19 de febrero como el Día del Ejército Mexicano. En 2017, durante la conmemoración de este día, el titular de la Secretaría de la Defensa Nacional declaró:

A quienes por falta de información, tergiversación de la misma u otros intereses no visibles señalan que la iniciativa induce a la institucionalización de militares en la seguridad pública o a su militarización, les aclaramos que las fuerzas armadas creen, respetan e impulsan el estado de derecho y la gobernabilidad democrática y por tanto creemos que la iniciativa debe ser multidimensional, que involucre a todas las autoridades bajo el principio de legalidad.¹⁰⁵

Tan sólo dos días después de estas declaraciones, Amnistía Internacional dio a conocer su informe anual en el cual destacó que:

A diez años del inicio de la llamada “guerra contra el narcotráfico y el crimen organizado” [...] los registros oficiales indican que hay un aumento del número de soldados y marinos desplegados en operaciones de seguridad en todo el país, pero que los índices de violencia y de violaciones a los derechos humanos también están en aumento.¹⁰⁶

Siete días más tarde, el comisionado de la Organización de las Naciones Unidas en México junto con el titular de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos reafirmaron la postura de Amnistía Internacional y de otras organizaciones civiles al afirmar que las

¹⁰³ G. Agamben, “Del estado de derecho al estado de seguridad”, en *Artillería inmanente*, [en línea], pant. 1.

¹⁰⁴ *Idem*.

¹⁰⁵ Alonso Urrutia, “No queremos ley a modo: Cienfuegos”, en *La Jornada*, [en línea], secc. Política, p. 3.

¹⁰⁶ José Antonio Román, “A 10 años de ‘guerra antinarco’, más violencia y violaciones a derechos humanos”, en *La Jornada en línea*, [en línea], secc. Política, pant. 1.

recientes leyes aprobadas en materia de seguridad interior “corresponden a regímenes totalitarios” por lo que

como una ley urgentemente necesaria para dar respaldo a una institución, lo que significaría [sería] la petrificación del *status quo*. Desde nuestra perspectiva es que después de 10 años de utilización de las fuerzas armadas en estas tareas la pregunta no debería ser “si merecen respaldo de una ley”, sino “si deberían continuar ejerciendo estas funciones.”¹⁰⁷

Como puede verse, la postura de Benjamin a principios de la década de los años veinte ya ofrecía algunos apuntes de lo que en la década de los treinta se manifestaría con el ascenso de Adolf Hitler al poder y sorpresivamente, con sucesos que aún a casi 100 años de distancia siguen teniendo lugar en la historia del mundo.

Se ha fortalecido la implementación del marco jurídico estatal, pero no así su legitimidad frente a la sociedad como garante de justicia. Esto “se da en muchos Estados: hay legalidad, porque se cumplen las leyes, pero no hay legitimidad [...] los Gobiernos no son verdaderamente legítimos. Legales, sí; pero no legítimos”.¹⁰⁸

En consecuencia, puede afirmarse que lejos de garantizar la justicia a los sectores sociales que han sido trastocados por distintas manifestaciones de la violencia, el derecho traducido en leyes o normas jurídicas procede de manera arbitraria al establecer juicios basados en la estigmatización sobre las víctimas a las que aquellas someten. Al igual que el nombrar poseedor y arbitrario de los hombres luego de la *caída* del Paraíso, bajo las leyes jurídicas (*Justiz*) subyace la autoridad legal para, a partir de sus propias consideraciones igualmente arbitrarias, establecer una sentencia particular sobre quienes ésta determina que son culpables.

Pero Benjamin difiere al afirmar que la justicia no existe *per se* a partir de las normativas autoritarias del derecho, y hace una clara diferenciación: “Justicia es el principio de toda fundación divina de fines; poder, es el principio de toda fundación mítica del derecho.”¹⁰⁹

En otras palabras: “La justicia corresponde al orden en que las cosas *qua* bienes son bienes *per se*, lo que las libera de cualquier distinción “bueno/malo” [...] Camino de la justicia

¹⁰⁷ J.A. Román, “Rechazan ONU, CNDH y ONG legalizar presencia militar en seguridad pública”, en *La Jornada* [en línea], secc. Política, pant. 1.

¹⁰⁸ Francesc Arroyo, “Giorgio Agamben: ‘El ciudadano es para el Estado un terrorista virtual’”, en *El País*, [en línea], pant. 1.

¹⁰⁹ W. Benjamin, “Para una crítica de la violencia”, en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*, p. 40. “

sólo puede hallarse el bien bajo cuya condición todos los bienes se convierten en “desposeídos”.¹¹⁰

Si atendemos a esta última diferenciación que nuestro autor pone sobre la mesa y a la consideración en torno a la caída del lenguaje adánico y su nombrar arbitrario, resultaría que la idea de una genuina justicia es completamente ajena a la de asumir una posesión o control sobre lo otro a través del lenguaje como medio para comunicar algo —como en el caso del nombrar de los hombres a la naturaleza— o a través del establecimiento de disposiciones jurídicas traducidas en decretos o leyes que gobiernan a la sociedad civil bajo la utilización de la fuerza y por ende, la violencia como medio.

Benjamin afirma que dicho estado de excepción ha significado para la tradición oprimida la continuidad de eventos de dominio y calvario, que más que representar una excepcionalidad, éstos se han agudizado con el pasar del tiempo, a grado tal de normalizarse. En efecto, ese estado de cosas que representaban el porvenir y perfeccionamiento de la humanidad y que sigue siendo el estandarte del proyecto moderno se ha perpetrado a través de la violencia y la impunidad, las cuales se han consolidado como normas históricas.

Con base en ello, Benjamin resuelve que la concepción de la historia humana y el progreso se sostiene y se justifica bajo la siguiente premisa:

quienes dominan en cada caso son los herederos de todos aquellos que vencieron alguna vez. Por consiguiente, la empatía con el vencedor resulta en cada caso favorable para el dominador del momento. [...] Todos aquellos que se hicieron de la victoria hasta nuestros días marchan en el cortejo triunfal de los dominadores de hoy, que avanza por encima de aquellos que hoy yacen en el suelo. Y como ha sido siempre la costumbre, el botín de guerra es conducido también en el cortejo triunfal.¹¹¹

La continuidad de la barbarie se manifiesta en los rastros que ha dejado a su paso ese huracán que empuja al ángel hacia el porvenir que le espera en el futuro, ese Edén prometido. Los indígenas, migrantes, refugiados, cadáveres, cuerpos desaparecidos, y con ellos la expresión de sus lamentos que han quedado enterrados bajo los escombros en el pasado, son algunos ejemplos del cúmulo de ruinas que el discurso moderno—progresista ha sembrado y los cuales son el foco de la mirada del ángel.

¹¹⁰ Julia NG, “Justicia”, en Esther Cohen (Ed.), *Glosario Walter Benjamin. Conceptos y figuras*, p. 111.

¹¹¹ W. Benjamin, Tesis VII, en *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, pp. 41,42.

Benjamin no sólo considera las ruinas como materia que se consume con el pasar del tiempo. Las ruinas son también la evidencia petrificada, testimonio de la injusticia para con la tradición oprimida que amenaza con persistir si no hay quien baje de ese tren, se detenga, las desempolva y descubra de entre ellas la actualidad de su estado, el cual se ha creído superado.

Por ello, para Benjamin no existe una legítima *verdad*, mientras ésta se enuncie y proceda desde un discurso propio de los vencedores, quizá tal como en enero de 2015, el entonces Procurador General de la República, Jesús Murillo Karam, concluyó las investigaciones del caso de la desaparición de los normalistas de Ayotzinapa afirmando lo siguiente: “Sin lugar a dudas (las investigaciones llevan) a concluir que los estudiantes normalistas fueron privados de la libertad, privados de la vida, incinerados y arrojados al río San Juan. En ese orden. [...] Esta es la *verdad histórica* de los hechos, basada en las pruebas aportadas por la ciencia [...]”.¹¹²

En contraste a tal posicionamiento, podemos estar seguros que Benjamin afirmaría que la aproximación a tal *verdad histórica* sólo puede ser en la medida en que se recurra a las narraciones, al recuerdo y a las experiencias de cada uno de los que vivieron y continúan atravesando por la pérdida. Sólo en el testimonio de dolor de los compañeros, colegas y los padres de familia de los 43 estudiantes reposa tal verdad histórica.

No obstante, a pesar de la persistencia de la catástrofe humana, Benjamin cree en la posibilidad de traer legítima justicia (*Gerechtigkeit*) a los deudos. Para ello refiere a lo que él mismo denomina *imagen dialéctica*, una fórmula que resulta a partir de tres elementos plenamente humanos y que en su convergencia permiten configurar, desde su perspectiva, un nuevo sentido de la historia: la experiencia (*Erfahrung*), la narración (*Erzählung*) y la rememoración (*Eingedenken*). Cerraré el desarrollo de este capítulo ahondando en este aspecto.

¹¹² Gustavo Castillo García, “*Guerreros Unidos* asesinó a los 43 normalistas: Murillo”, en *La Jornada en línea*, [en línea], secc. Política, pant. 1. Las cursivas son mías.

II.3. La *imagen dialéctica* como constelación: experiencia, narración y rememoración

A lo largo de este capítulo ya he referido algunas cuestiones a partir de las cuales Benjamin logró dar solidez a su pensamiento mientras contemplaba las calamidades de su tiempo y las que estaban por venir. No obstante, a pesar de ello es que nuestro autor parece estar convencido de que el tren que incontinentemente se dirige hacia la catástrofe aún tiene posibilidad de parar su curso.

Como ya se había expuesto en el apartado anterior, Benjamin retoma algunos de los planteamientos del pensamiento de Marx en torno a algunos conceptos básicos pertenecientes a la lógica de la estructura económica capitalista de la industria. No obstante, “al contrario que Marx, para Benjamin no se trata de ir más allá del mundo social de la mercancía y de alcanzar un nivel superior de realidad.”¹¹³

En otras palabras, haciendo una lectura crítica del marxismo ortodoxo, Benjamin considera que si los distintos intentos por consolidar la revolución socialista y/o comunista han fracasado, es porque detrás de la consideración marxiana de que la lucha de clases debe evolucionar, subyace todavía la noción de un tiempo continuo y ascendente que llevaría a las masas a su propia liberación de la enajenación a la que las somete la industria capitalista.

Bajo tal acepción evolucionista de la lucha de clases se instaló y escudó el régimen nacionalsocialista, propio de los nazis. Éste es tan sólo un ejemplo que expone Benjamin para mostrar que peligrosamente, una interpretación “vulgar” del pensamiento de Marx cae en el discurso al que éste criticó y al que supuestamente se oponía.

En otras palabras, Benjamin alerta que las interpretaciones y variantes del pensamiento marxiano han dado pie incluso al simple relevo o cambio de determinados grupos en el poder, por lo que dar continuidad a la lucha de clases contribuiría, en consecuencia, a mantener el *statu quo* de las sociedades. En suma, el filósofo considera que la lucha de clases no traería *per se* el triunfo del proletariado y, por el contrario, afirma: “Marx dice que las revoluciones son la locomotora de la historia mundial. Pero tal vez se trata de algo

¹¹³ B. Tackels, *op. cit.*, p. 629.

por completo diferente. Tal vez las revoluciones son el manotazo hacia el freno de emergencia que da el género humano que viaja en ese tren.”¹¹⁴

Así, Benjamin elabora una propuesta desde la cual podría concretarse una efectiva revolución de las clases oprimidas. A su manera de ver, la “doctrina elemental” del materialismo histórico —como él mismo lo llama— tendría que partir de cinco consideraciones fundamentales:

- 1) Objeto de la historia es aquello en lo que se realiza el conocimiento como su salvación.
- 2) La historia se descompone en imágenes, no en historias.
- 3) Allí donde se lleva a cabo un proceso dialéctico, tenemos que habérmolas con una mónada.
- 4) La exposición materialista de la historia conlleva una crítica immanente al concepto de progreso.
- 5) El materialismo histórico apoya su proceder en la experiencia, en el sano sentido común, en la presencia de espíritu y en la dialéctica. (Sobre la mónada N 10 a, 3.)¹¹⁵

Con base en tales consideraciones, Benjamin se sirve de un concepto que denomina *imagen dialéctica*, que sería una especie de arma esencialmente política que contribuiría al despertar de las masas del sueño progresista que las mantiene adormecidas, y por tanto *salvarlas* de su permanencia en la catástrofe. No obstante, para comprender a lo que nuestro autor refiere con el concepto de *imagen dialéctica*, considero pertinente familiarizarnos primeramente con otros términos que rodean a éste último.

En el apartado anterior expuse que uno de los propósitos esenciales del proyecto modernizador es el de homogenizar o totalizar de forma civilizatoria a los grupos humanos.¹¹⁶ Pues bien, cabe decir aquí que asumir tal meta conlleva necesariamente a plantearse el alejamiento y/o abandono gradual o progresivo de las prácticas y sucesos históricos que este proyecto se ha propuesto superar. No obstante, detrás de esta afirmación se aboga por la acepción de un único recorrido que ha hecho la humanidad hasta este momento, es decir, se habla de *la* historia universal.

Hablar de historia universal justo como ésta se ha conceptualizado desde el proyecto moderno implica categorizar los hechos históricos de acuerdo a la importancia o valor que se les han dado. No hay duda que hay una historia humana “oficial” en la que se han contemplado las grandes hazañas y victorias, los héroes y los villanos, personajes que,

¹¹⁴ W. Benjamin, “Tesis sobre la historia. Apuntes, notas y variantes”, en *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, p. 70.

¹¹⁵ W. Benjamin, “Teoría del conocimiento, teoría del progreso”, en *Libro de los Pasajes*, p. 478.

¹¹⁶ *Vid supra*. II.1. “El auge de la industria en la vida moderna del siglo XIX”, p. 33.

desde esta lógica, merecen ser glorificados y repudiados, respectivamente. Pero también hay otras historias en las que están involucradas personas “comunes”, cuyas luchas y lutos, en contraste, no merecen ser recordados, ni siquiera nombrados. Ellos quedan fuera de toda historia oficial escrita y narrada.

De ahí Benjamin considera que “el primer golpe debe dirigirse contra la idea de la historia universal”,¹¹⁷ puesto que “la noción de una historia universal está atada a la del progreso y a la de la cultura. Para que todos los instantes en la historia de la humanidad puedan ser alineados en la cadena del progreso, tienen que ser puestos sobre el común denominador de la cultura, de la Ilustración, del Espíritu [*sic*] objetivo o como se lo quiera llamar.”¹¹⁸

Las ruinas de los muertos petrificadas en el suelo del pasado merecen ser expuestas en nuestro presente nuevamente. Para ello, habrá que hacer manifiesta la lógica de opresión de unos sobre otros que ha dado fundamento a toda cultura humana y en la medida de lo posible, tratar también de desmantelarla, al tiempo que tratemos de recuperar las ruinas del pasado y juntar nuevamente sus pedazos.

Quienes hoy nos encontramos viviendo el presente somos herederos del sufrimiento y la barbarie con la que se abatió la lucha de hombres y mujeres del pasado y como tales, somos también productos culturales que resultaron (y siguen resultando) de diversos episodios de violencia. Ya lo afirmaba Benjamin: “No hay documento de cultura que no sea a la vez un documento de barbarie. Y así como éste no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de la transmisión a través del cual los unos lo heredan de los otros.”¹¹⁹

De esta manera, el proceso de transmisión cultural supone a su vez dar continuidad a la barbarie dado que la cultura en sí misma tiene su fundamento en la explotación y aniquilamiento de unos a otros, ello en nombre del progreso. No obstante, y paradójicamente, para este pensador será el mismo heredero de la tradición oprimida y como producto cultural quien contribuya a interrumpir la continuidad de la catástrofe y concretar legítima justicia a nuestros antepasados.

¹¹⁷ W. Benjamin, “Tesis sobre la historia, Apuntes, notas y variantes”, en *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, p. 90.

¹¹⁸ *Ibidem.*, p. 74.

¹¹⁹ *Ibidem.*, p. 42.

En este sentido, Benjamin confronta a la idea de continuidad del proyecto progresista:

La tradición como el *discontinuum* de lo que ha sido [...] la idea de un *discontinuum* es la base de la tradición auténtica. La conciencia de una discontinuidad histórica es lo propio de las clases revolucionarias en el instante de su acción. [...] Es la tradición de los oprimidos, en la cual la clase trabajadora se presenta como la última clase avasallada, como la clase vengadora, la clase liberadora. [...] Hay que hacer evidente la relación entre el sentimiento del nuevo comienzo y la tradición.¹²⁰

Por tanto, entendiendo el *discontinuum* como irrupción o interrupción, nuestro cometido como herederos de la tradición de los vencidos es poner un alto definitivo a la barbarie que amenaza con mantenerse. Se trata, en suma, de asumir una responsabilidad ética por quienes nos anteceden y por los que vienen.

A partir de ello es que Benjamin nos recuerda el “secreto compromiso de encuentro [que] está [...] vigente entre las generaciones del pasado y la nuestra.”¹²¹ Esto significa que quienes estamos viviendo el presente tenemos la responsabilidad de responder a un llamado que viene del pasado, una cita que debemos atender. Se trata del llanto y los lamentos de los muertos que se han amontonado como un cúmulo de ruinas y que a través de los orificios entre uno y otro apenas se dejan oír. Sus alaridos claman desesperadamente porque alguien dé la vuelta, los desentierre de entre la oscuridad y los vuelva a la vida.

Para salvar a los muertos, los hombres tendremos no sólo que voltear sino también dar un “salto de tigre al pasado”.¹²² De ahí que la noción benjaminiana de historia no sea ya la adición permanente de hechos que han acontecido a través del tiempo, sino traer al presente a manera de actualización lo que ha tenido lugar previamente. En cada momento del presente los fragmentos del pasado tienen algo que decirnos.

Ahora bien, es cierto que lo anterior en términos reales no ha sido literalmente posible, hasta hoy —afortunada o desafortunadamente— no existe dispositivo alguno que permita al hombre volver al pasado. En este sentido, Benjamin propone que el despertar de las sociedades humanas se consolide a partir de la consciencia de que los hechos del pasado no se han superado.

¹²⁰ *Ibidem.*, pp. 80, 81, 94.

¹²¹ *Ibidem.*, p. 37.

¹²² *Ibidem.*, p. 52.

Tan es así que lo que actualmente vivimos es en lo fundamental lo que vivieron los que nos antecedieron —episodios de violencia, vejaciones, despojo, impunidad, etcétera—, se trata de un eterno retorno que evidentemente, y contrario a lo propuesto por el proyecto moderno, no ha representado un avance ni perfeccionamiento de las sociedades humanas.

En otras palabras, lo que es considerado como ruina extinta por el progreso, no lo es. Las ruinas del pasado lanzan pequeñísimos “destellos” al presente, a los cuales los hombres de hoy debemos estar atentos para asirlos y contemplarlos sumergiéndonos en ellos. Es preciso alcanzar tales destellos pues en ellos están contenidos mensajes relevantes. Son imágenes del mundo del pasado que nos son enviadas al presente. Pareciera que con el último aliento que apenas les queda, las ruinas humanas mismas quisieran hacer contacto con el presente, algo quieren decirnos y es preciso descifrar su mensaje.

A partir de esta consideración, Benjamin afirma que al lograr comprender los mensajes ocultos detrás de las misivas enviadas desde el pasado “el historiador [...] no permite ya que la sucesión de acaecimientos le corra entre los dedos como un rosario. Aprehede la constelación en la que ha entrado su propia época con una muy determinada época anterior.”¹²³

La metáfora que Benjamin formula para entender la imagen dialéctica es la de una constelación. Las estrellas están dispersas en el cielo, cada una de ellas tiene una singularidad que las hace únicas a partir de su ubicación particular en el espacio, masa, tamaño, carga eléctrica, composición a partir de determinado porcentaje de gases, emisión iluminativa, etcétera. De la misma forma, cada uno de los eventos que acontecen en el tiempo son singulares, siempre uno inigualable de otro, puesto que en cada uno de ellos se encuentran contenidas las evidencias que dan cuenta de la época particular por la que atravesaron, sus contradicciones y sus tensiones, así como la conjugación que tienen con otras previas y posteriores a ella.

En esa vinculación de los sucesos entre pasado y presente se da un sentido siempre distinto y particular a la historia. Justamente en la forma en que las primeras civilizaciones daban

¹²³ *Ibidem.*, p. 58.

sentido a su existencia y a las que Benjamin refirió en el ensayo sobre el *Trauerspiel*.¹²⁴ En esa singularidad y unicidad propia de los acontecimientos es donde radica su importancia y *trascendencia* para la conformación de una comprensión profunda de la historia. En efecto, la *imagen* a la que refiere nuestro autor

es aquello en donde lo que ha sido se une como un relámpago al ahora en una constelación. [...] imagen es la dialéctica en reposo. Pues mientras que la relación del presente con el pasado es puramente temporal, continua, la de lo que ha sido con el ahora es dialéctica: no es un discurrir, sino una imagen (,) en discontinuidad. [N2a, 3]¹²⁵

Quienes han escrito la versión “oficial” de la historia la han construido a partir de simples sucesiones de acontecimientos desde una lógica de causa-efecto. Un ejemplo claramente ilustrativo de ello serían las *líneas del tiempo* que se encuentran en muchos de los libros de historia y con base en los cuales, no de forma casual, se continúa impartiendo esta asignatura en nuestro país.

La conmemoración de los eventos históricos por parte de los vencedores a través de las ceremonias solemnes a los muertos bien podría ser considerada como una de las formas más simplistas y falaces en nombre del supuesto e hipócrita propósito de hacerles justicia. Eso equivaldría a imaginarnos llevándoles flores a sus tumbas de cuando en cuando, pero en ese acto subyace la negación, la resistencia a excavar la tierra y sacar sus cuerpos de la oscuridad del inframundo para llevarlos nuevamente a la luz.

Por el contrario, para Benjamin la principal finalidad sería trata de hacer cortes o irrupciones al curso aditivo de esa línea del tiempo que sigue extendiendo su longitud indeteniblemente, irrupciones que, como él mismo afirmaba ya en el ensayo sobre la traducción, “sacuden con violencia”¹²⁶ al hombre del presente.

Aquí podemos referir al acto de trascender la historia a manera de saltos o pasos a zancadas desde un punto hacia otros. En el camino, esas trayectorias que se dibujan pueden ser también definidas como cortes y vínculos no lineales, sino discontinuas, ya que se conforman figuras amorfas, porque así es precisamente la historia de los vencidos, cargada de irregularidades, de imprecisiones y también de monstruosidades.

¹²⁴ Vid. *supra*. I.3. “La historia natural del hombre: contemplación y melancolía”, p. 31.

¹²⁵ W. Benjamin, “Convulso N: Teoría del conocimiento, teoría del progreso”, en *Libro de los pasajes*, p. 464.

¹²⁶ W. Benjamin, “La tarea del traductor”, en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*, p. 141.

De este modo, la imagen dialéctica resulta ser una estructura o montaje conformado a partir de los fragmentos y pequeñas historias que fueron vividas en carne propia por aquellos que no tienen un lugar en las grandes enciclopedias de historia universal, y que, no obstante, merecen ser expuestos frente a la mirada y los ojos del resto del mundo.

Se trataría entonces de interpretar una imagen que aparece, como refiere el mismo Benjamin, en forma de relámpago en un instante del presente. En este sentido, la tarea de los hombres que vivimos la actualidad sería rastrear constantemente ese sentido, el cual, en el devenir del tiempo podría cambiar, y por tanto, el mensaje y su significación son siempre distintos, cambiantes, pero siempre presentes. Esto es precisamente a lo que nuestro autor se refiere cuando considera que debe reactualizarse el pasado. Así como lo hicieron los artistas barrocos del siglo XVII, la tarea del hombre contemporáneo sería alegorizar el pasado, haciendo que el recuerdo de la tradición de los vencidos permanezca, y que como la luz de las estrellas, ésta siga emitiéndose, evitando que se extinga.

Así pues, “articular históricamente el pasado significa: reconocer en el pasado aquello que se conjunta en la constelación de uno y un mismo instante.”¹²⁷ Así como el brillo de las estrellas refulege y en otras ocasiones atraviesan el cielo de manera fugaz, así mismo es como pasa la oportunidad de capturar las ilustraciones del pasado, éstas se presentan de manera estrepitosa.

El llamado que emiten las ruinas del pasado y sus imágenes son siempre impredecibles, pero cuando aparecen lo hacen como advirtiéndonos, zarandeándonos bruscamente en el presente. De ahí la vigilancia permanente a la que alude Benjamin: “La política reconoce en cada constelación lo auténtico-irrepetible, lo que jamás retorna.”¹²⁸ De esta manera, es preciso estar atentos a la advertencia de su mensaje, el cual difícilmente volverá a presentarse.

La imagen del pasado que relampaguea en el ahora de su cognoscibilidad es una imagen del recuerdo. Se asemeja a las imágenes del propio pasado que se le aparecen al hombre en un instante de peligro. Son imágenes que vienen, como se sabe, de manera involuntaria. La historia es, entonces, en sentido estricto, una imagen surgida de la remembranza involuntaria; una imagen que se le enfoca súbitamente al sujeto de la historia en un instante de peligro. La capacidad del

¹²⁷ W. Benjamin, “Tesis sobre la historia. Apuntes, notas y variantes”, en *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, p. 73.

¹²⁸ W. Benjamin, “Apuntes y materiales. S: Pintura, *Jugendstil*, novedad”, en *Libro de los Pasajes*, p. 282.

historiador depende de la agudeza de su conciencia para percibir la crisis en que el sujeto de la historia ha entrado en un momento dado.¹²⁹

Como ya refiere Benjamin en esta cita, para captar el brillo que desprende la imagen en toda su plenitud, es necesario valernos de la remembranza o rememoración (*Eingedenken*), la cual, remontándose a la lengua alemana de origen, Stefano Marchesoni afirma que se trata de un término que “consiste en un verbo sustantivado construido a partir de la expresión ‘*eingedenk sein*’, “ser el portador de la memoria (de algo)”.¹³⁰

Considerando esto, rememorar consistiría entonces en portar las vivencias propias que se han configurado cultural y colectivamente en el transcurrir del tiempo. Es en este sentido que a partir de la rememoración Benjamin propone un ejercicio de reactualización permanente del pasado en el presente como una forma de hacer auténtica justicia a los reclamos de los muertos. En otras palabras, se trata de la conformación de imágenes en las que, en un instante que se vive en el aquí y el ahora, nuestra memoria, portadora de vivencias propias y colectivas, nos remite a otro(s) episodio(s) de la historia que tuvo o tuvieron lugar en puntos temporales aparentemente distantes.

No obstante, Benjamin concibe dos distintas formas en las que se manifiesta la memoria. En su ensayo *Sobre algunos temas en Baudelaire (Über einige Motive bei Baudelaire)*, el filósofo retoma algunos presupuestos de algunos literatos como Marcel Proust, Henri Bergson y nuevamente a Charles Baudelaire para diferenciar la *memoria voluntaria* de la *memoria involuntaria*. Para ello, el filósofo parte de la acepción de *experiencia* retomando las implicaciones que tiene el término en alemán.

Por una parte, Benjamin utiliza el término *Erlebnis* para referir nuevamente a la experiencia característica de los hombres y mujeres de la época moderna¹³¹ en la que se desenvuelven a manera de autómatas en medio del intercambio de mercancías y el ajetreo de las grandes ciudades, incrustados en su vida privada. Partiendo del término en alemán, la experiencia entendida en este sentido resultaría ser una vivencia o un episodio que se vive una única vez, en un solo momento y no más. Ejemplo claro de ello es el trabajo

¹²⁹ W. Benjamin, “Tesis sobre la historia. Apuntes, notas y variantes”, en *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, p. 96.

¹³⁰ Stefano Marchesoni, “Rememoración/Inmemoración: *Eingedenken*”, en Esther Cohen (Ed.), *Glosario Walter Benjamin. Conceptos y figuras*, p. 188.

¹³¹ *Vid. supra*. II.1. “El auge de la industria en la vida moderna del siglo XIX”, p. 40.

enajenante propio de la industria: “Al obrero no especializado es al que más humilla el adiestramiento en la máquina. Su trabajo se hace impermeable a la experiencia.”¹³² La experiencia en este sentido —retomando el término del alemán—, resulta ser vivida y desechada, se trata de un acontecimiento que se vive una única vez y no se manifiesta nunca más.

Así, la vida en las grandes urbes tiene como característica la experiencia que se vive pero que posteriormente se arrumba, se tira y no vuelve a presentarse jamás. En otras palabras, la posibilidad de captar y lograr construir una imagen de lo que viven los habitantes de las ciudades en concordancia con lo que le rodea es un ejercicio que se ha desmoronado con el auge de la estructura de producción capitalista en la que la atención y la mirada están totalmente enfocadas en las mercancías. En suma, así como las mercancías, las experiencias son consumidas y desechables.

En su ensayo de 1936 titulado *El narrador (Der Erzähler)*, Benjamin recuerda cómo a su regreso de las trincheras durante la Primera Guerra Mundial, los soldados volvían a sus lugares de origen totalmente enmudecidos.¹³³ Este ejemplo es igualmente ilustrativo para la vida de los hombres a partir de la época moderna, en la que, de acuerdo con nuestro autor: “Nos hemos vuelto pobres, hemos perdido uno tras otro pedazos de la herencia de la humanidad [...]”¹³⁴

La experiencia entendida como *Erlebnis* podría ser ejemplificada en las sociedades modernas: difícilmente hay contacto visual y mucho menos discursivo entre los sujetos, en consecuencia la eternización de la catástrofe amenaza con mantenerse: “Porque, ¿qué valor tiene toda la cultura cuando la experiencia no nos conecta con ella? [...] Pues sí, admitámoslo; esta pobreza de experiencia es pobreza, pero lo es no sólo de experiencias privadas, sino de experiencias de la humanidad. Es, por tanto, una especie de nueva barbarie.”¹³⁵

¹³² W. Benjamin, “Sobre algunos temas en Baudelaire”, en *Iluminaciones II: Baudelaire: un poeta en el esplendor del capitalismo*, p. 148.

¹³³ Cfr. W. Benjamin, “El narrador”, en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*, p. 112.

¹³⁴ W. Benjamin, “Experiencia y pobreza”, en *Obras*, pp. 221-222.

¹³⁵ *Ibidem.*, pp. 218.

De igual forma, Benjamin responsabiliza a la prensa como uno de los medios propios de la lógica mercantilista de la modernidad que han contribuido a debilitar la experiencia de los habitantes de las ciudades a partir de la exposición de los hechos que se expresan como mera información: “Al mismo tiempo la información breve, abrupta, empezaba a hacerle la competencia al informe sosegado. Resultaba recomendable por su utilidad mercantil. [...] Es difícil escribir la historia de la información por separado de la de la corrupción de la prensa.”¹³⁶

De esta manera, los medios de comunicación y particularmente el periodismo fungen, de acuerdo con Benjamin, como un veto que impide a los sujetos integrar y crear vínculos entre lo que viven y lo que acontece fuera de su mundo individual, debido a que la forma de presentar y describir los hechos se realiza de manera sesgada y limitada en periodos de tiempo extremadamente reducidos, y que no alcanzan a dar cuenta de la complejidad de las historias que se exponen. La información que se presenta, además de ser limitada, puede tornarse incluso juiciosa, arbitraria. En consecuencia, la posibilidad de conformar relaciones comunicativas interpersonales mucho más estrechas o próximas es escasa o prácticamente nula.

En efecto, de acuerdo con Benjamin, es precisamente éste el objetivo de la nota periodística y logra concretarlo:

Consiste en impermeabilizar los acontecimientos frente al ámbito en que pudiera hallarse la experiencia del lector. Los principios fundamentales de la información periodística (curiosidad, brevedad, fácil comprensión y sobre todo desconexión de las noticias entre sí) contribuyen al éxito igual que la compaginación y una cierta conducta lingüística. [...] La impermeabilidad de la información frente a la experiencia depende además de que la primera no pertenece a la “tradicición”. Los periódicos aparecen en grandes tiradas. Ningún lector dispone con tanta facilidad de eso que el otro quisiera que se contase de él. Hay una competencia histórica entre las diversas formas de la comunicación. La atrofia creciente de la experiencia se refleja en el relevo que del antiguo relato hace la información y de ésta a su vez la sensación.¹³⁷

La lectura de las notas periodísticas y los datos que se presentan en ellas pasan desapercibidos luego de algún tiempo, tienen mayor posibilidad de carecer de relevancia para su lector puesto que lo que se expone no entra en contacto con lo que él vive

¹³⁶ W. Benjamin, “El París del segundo imperio en Baudelaire”, en *Iluminaciones II: Baudelaire: un poeta en el esplendor del capitalismo*, pp. 39-40.

¹³⁷ W. Benjamin, “Sobre algunos temas en Baudelaire”, en *Iluminaciones II: Baudelaire: un poeta en el esplendor del capitalismo*, p. 127.

diariamente. Así pues, el tipo de memoria que se plasmaría en este ejemplo sería la voluntaria. Basado en Marcel Proust, Benjamin sostiene que “lo que pasa con ella es que las informaciones que imparte sobre el pretérito no retienen nada de éste. ‘Y así ocurre con nuestro pasado. En vano buscaremos conjurarlo a nuestra voluntad; todos los esfuerzos de nuestra inteligencia no nos sirven de nada.’”¹³⁸

En contraste a esta experiencia en bruto, la experiencia entendida como *Erfahrung*¹³⁹ refiere al conjunto de testimonios propios de la tradición vencida que se emiten y se transmiten de boca en boca y de oído en oído. De ahí que para Benjamin la narración sea una actividad imprescindible para formar constelaciones humanas: “El recuerdo funda la cadena de la tradición que se transmite de generación en generación. [...] Funda la red compuesta en última instancia por todas las historias. Una se enlaza con la otra, tal como todos los grandes narradores [...] Todo aquél que escucha una historia, está en compañía del narrador; incluso el que lee, participa en esta compañía.”¹⁴⁰

De esta manera, de acuerdo con Benjamin, la tradición auténtica, la de los vencidos, está en peligro de desaparecer y caer en el abismo del olvido cuando no hay ya quien narre ni quien escuche sus vivencias, y peor aún, quien no se reconozca en y con las de los otros, algo que de alguna u otra manera ha fomentado el periodismo: “La información cobra su recompensa exclusivamente en el instante en que es nueva. Sólo vive en ese instante, debe entregarse totalmente a él, y en él manifestarse. No así la narración pues no se agota. Mantiene sus fuerzas acumuladas, y es capaz de desplegarse pasado mucho tiempo.”¹⁴¹ La narración de las experiencias permite que las pequeñas historias de la humanidad tengan vigencia perpetua en el recuerdo. En el acto de narrar se condensan a manera de *imagen dialéctica*, la experiencia y el recuerdo de lo que ha sido una tradición, para Benjamin, la proletaria. Sólo en la narración, las pequeñas historias de dicha tradición se manifiestan, y en su transmisión éstas permanecen.

¹³⁸ Marcel Proust, *A la recherche du temps perdu*, vol. 1: *Du côté de chez Swann*, p. 69, París, 1917 *apud Ibidem.*, p. 126.

¹³⁹ *Erfahrung* es otro de los términos en alemán que ha sido traducido al castellano como “experiencia”. No obstante, si retomamos el verbo que lo conforma (*fahren*: llevar, conducir, transitar), en este sentido, la experiencia resultaría ser un “llevar consigo algo” o bien, un “volver a pasar” o “retransitar” por un momento que ya se vivió anteriormente.

¹⁴⁰ W. Benjamin, “El narrador”, en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*, pp. 124-126.

¹⁴¹ *Ibidem.*, pp. 117, 118.

En el momento en que se acciona la memoria involuntaria, en ese instante inesperado, el recuerdo de otro evento llega de manera súbita. En ese momento tendremos la certeza de que las experiencias propias y las de otros se han condensado en el recuerdo. A partir de ese recuerdo damos uno o varios sentidos a nuestras propias experiencias y no importa realmente cuáles o cómo sean éstos. Lo verdaderamente *trascendental* es que en ese ejercicio —a la vez mental y político— hay una toma de consciencia de lo que se vive en conjunción con acontecimientos individuales y colectivos que tuvieron lugar previamente.

En cualquier momento, justo cuando menos se espera, se manifiestan esos instantes que frenan y/o cortan la continuidad de la catástrofe. En cualquier momento es posible captar y asir con las manos, con la boca o con los oídos esas imágenes del pasado que se presentan sorpresivamente, siempre a través de la memoria. Es ese instante en que aparecen de pronto lo que Benjamin conceptualiza como tiempo-ahora (*Jetztzeit*).¹⁴²

En contraste con la concepción burguesa en torno al tiempo en la que éste se encuentra en permanente fluidez y definido en determinadas unidades de medida que se repiten interminablemente en ciclos (ejemplo de ello es la mecanización del tiempo en los relojes), Benjamin concibe el tiempo desde una dimensión cualitativa en tanto que cada experiencia humana acontecida en un particular instante temporal da cuenta de la singularidad única que poseen cada uno de los hechos históricos.¹⁴³

Por su parte, el *Jetztzeit* sería ese instante en el que se forman las imágenes dialécticas en la memoria involuntaria, de tal suerte que este tiempo sería la unidad de condensación entre lo que ha sido, el hoy y lo que está por venir. En otras palabras, el tiempo-ahora es una contracción de todas las ilustraciones de las experiencias humanas de todos los tiempos, por lo que en él se encuentra el germen de la discontinuidad y la irrupción, es el tiempo que rige la esencia de Dios.¹⁴⁴

En tanto instante que se presenta súbitamente en la consciencia, el tiempo-ahora sería la aceleración de todos los tiempos que se manifiestan en un “ahorita”, un tiempo que tiene contenido en su interior todas las historias del mundo a manera de mónada. Para que se dé

¹⁴² Esta expresión está construida a su vez por los términos en alemán *Jetzt* (ahora) y *Zeit* (tiempo).

¹⁴³ Vid. W. Benjamin, Tesis XV y XVI, en *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, pp. 52-54.

¹⁴⁴ Vid. *supra*. I.1. “Principios clave de la mística judía: lenguaje y mesianismo”, p. 15.

la actualización del pasado en el presente y de la expectativa de cambio que se tiene del futuro, hay algo que necesariamente debe irrumpir o cortar. Ese instante que se presenta de manera inesperada es, sin duda, de naturaleza mesiánica.

Recordemos que, de acuerdo la tradición judía, el Mesías viene a poner punto final a la calamidad del mundo, corta con el sufrimiento de los hombres y el momento en que se presenta es el instante del Juicio Final en que se trae verdadera justicia al mundo. Benjamin lo explica en los siguientes términos:

Si una flecha indica dónde está la meta en que actúa la *dýnamis* de lo profano, y otra nos indica la dirección de la intensidad mesiánica, la búsqueda de la felicidad de la humanidad en libertad se alejará de dicha dirección mesiánica; pero así como una fuerza que recorre su camino puede promover una fuerza de dirección contraria, también el orden profano de lo profano puede promover la llegada del mesiánico Reino.¹⁴⁵

En esta analogía de vectores que presenta Benjamin es posible dilucidar la ruptura del *continuum* histórico. El vector que impulsa al ser humano hacia adelante se presenta en una dirección lineal ininterrumpida que alude al alcance de una meta que se asume como ascenso. No obstante, a pesar del constante acercamiento, nunca parece posible alcanzarla. En contraste, mientras la fuerza del proceder humano logre detenerse por un instante de la dirección que ha llevado, la fuerza proveniente del orden mesiánico provocará de manera inminente un choque con aquél y eventualmente se producirá una abertura a través de la cual se dará acceso al Mesías.

En la imagen dialéctica —a manera de mónada— no sólo está contenida la injusticia del mundo de los hombres en todas sus manifestaciones, en todas las experiencias cotidianas narradas. Paradójicamente, también en ella anida la posibilidad de poner punto final a la historia del sufrimiento del mundo. En ellas siempre está presente una nueva oportunidad de acabar con la catástrofe y al mismo tiempo, el origen de un nuevo comienzo, de dar nuevos y distintos sentidos y significaciones a la historia, y por ende, la inauguración de nuevos puntos de partida.

Ya desde 1925, en su ensayo sobre el *Trauerspiel*, Benjamin define el origen no como el punto de la génesis o nacimiento de algo, sino “como restauración, como rehabilitación, por una parte, lo mismo que, justamente debido a ello, como algo inconcluso e

¹⁴⁵ W. Benjamin, “Fragmento teológico-político”, en *Obras*, p. 207.

imperfecto.”¹⁴⁶ En síntesis, en la elaboración de imágenes dialécticas no habrá nunca una enteramente acabada y descifrada por completo. Sin embargo, ya en el ejercicio de recoger los fragmentos del pasado y tratar en la medida de lo posible adherirlos unos con otros, se intenta reconstruir y exponer la importancia de las pequeñas historias de la tradición oprimida y despedazada que jamás han sido expuestas, o por lo menos, no de la manera en que los vencedores las han mostrado.

En otras palabras, en la conformación de la imagen dialéctica a través de la rememoración y la narración de las experiencias de la humanidad, se restituye la tradición oprimida a partir de todos los pedazos, de todas las experiencias humanas que no han figurado en las enciclopedias de *la* historia universal. El propósito central es hacer manifiesto todo aquello que sirva de testimonio de la verdad de la *auténtica* tradición, de aquellos que nos antecedieron porque “nada de lo que tuvo lugar alguna vez debe darse por perdido para la historia.”¹⁴⁷ He aquí la sentencia benjaminiana: que no se pierda nada.

De la misma forma en que la *Torá* como la verdad sagrada es reinterpretada en cada momento y desde todas las miradas, así también para Benjamin la historia mundana exige ser igualmente reinterpretada y retraducida en cada oportunidad que se presenta, porque al igual que el texto sagrado, la historia terrenal de los hombres también tiene contenidas innumerables pequeñas historias que revelan su verdad y que en la medida en que sus restos son expuestos frente a la mirada y a los oídos del mundo, éstos permanecen en la consciencia y en la memoria de los hombres del presente, lo que hace que éstos insurreccionen, que vuelvan de la muerte.

Para Walter Benjamin, aún en medio de las sombras que oscurecen nuestro tiempo, existen pequeñas ráfagas de luz que nos confortan con el aviso de una siempre vigente posibilidad de salvación. Sorpresivamente, para este pensador, en la profundidad de lo profano yace la semilla con todo el potencial de la fuerza de lo sagrado, capaz incluso de dar un vuelco en el curso de lo que parece indetenible porque “también a nosotros, entonces como a toda generación, nos ha sido conferida una *débil* fuerza mesiánica [...]”¹⁴⁸

¹⁴⁶ W. Benjamin, *El origen del Trauerspiel alemán*, p. 27.

¹⁴⁷ W. Benjamin, Tesis III, en *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, p. 37.

¹⁴⁸ *Ibidem.*, p. 37.

Hasta aquí he intentado ofrecer un panorama general de la época moderna y en la que, de acuerdo con Walter Benjamin, subyace un discurso por el progreso, aquel que ha sido defendido y abogado por aquellos que han vencido y escrito *la* Historia. No obstante, a pesar de que el filósofo alemán percibe un tiempo oscuro de catástrofe que amenaza con perpetuarse, parece también que concibe la posibilidad de que dicho discurso sea aniquilado, y ello sólo puede consumarse desde el interior de la tradición oprimida a través de un arma de carácter redentor como lo es la configuración de imágenes o constelaciones.

A partir de ello, ahora es imprescindible entender el papel que la infancia *juega* en el intento por redimir a la tradición *auténtica* de la barbarie y el lugar que tiene la pedagogía y la educación en esta posibilidad. Este es precisamente el eje rector que guía el desarrollo del siguiente capítulo.

Capítulo III

La infancia como *origen* de la irrupción

El capítulo anterior fue un intento por reconstruir de manera parcial y prácticamente expositiva parte del pensamiento de Benjamin en torno a lo que concibió como *redención* en el plano histórico de los hombres. Para desarrollar esta idea, me permití atravesar por una época desde la cual el filósofo ve reflejado el origen de la barbarie, y con ello, su crítica a la noción de *cultura*: la modernidad.

Por supuesto, asumo que habrán quedado lagunas que hayan hecho evidentes aspectos a los cuales no hice referencia de manera mucho más amplia y precisa. Sin embargo, me gustaría reiterar que esta investigación está animada por el deseo de contribuir a entender una parte del pensamiento de este filósofo que, por lo menos dentro del contexto académico de la UNAM —como ya lo mencioné en la introducción de este trabajo—, no había sido explorada con anterioridad.

Pues bien, en este capítulo nuevamente recorro al proceder fragmentario de Benjamin, esta vez para dilucidar el papel que, desde la perspectiva de este pensador, podría jugar la infancia en el intento por redimir la tradición oprimida de su permanencia en la catástrofe. Éste podría leerse como un objetivo un tanto ambicioso, puesto que involucra tremendas complejidades desde las acepciones filosóficas no sólo de Benjamin, sino también de aquellos pensadores de los que éste divergió.

De esta manera, en el presente capítulo no busco presentar una teoría benjaminiana enteramente acabada en torno a la educación, ya que podemos estar seguros que ni siquiera él se lo propuso, y de asumirlo así, yo misma estaría traicionando incluso la filosofía de nuestro autor. Todo lo contrario. Lo que intento es ofrecer algunos apuntes acerca de lo que este filósofo, retomando planteamientos platónicos y mayormente kantianos, reconstruye para tratar la acepción de *sistema*. Este concepto es de gran relevancia, ya que posteriormente nos permitirá visualizar cómo y de qué manera para Benjamin la educación, y por ende la infancia, se encuentran insertas en dicho sistema y qué implicaciones históricas y sociales subyacen en tal vínculo.

Para dar continuidad con lo anterior, en la segunda parte presento una muy breve recopilación de algunos elementos relativos a la historia de la pedagogía, particularmente enfocándome en los inicios de lo que algunos autores han denominado como “pedagogía moderna”. Ahí mismo expongo breves apuntes históricos y otros tantos posicionamientos teóricos en torno a los cuales se concibe a la pedagogía como la *disciplina* responsable y encargada del estudio de la educación y el tratamiento conceptual desde el cual ésta concibe a la infancia y otros lapsos o fases de la vida humana. A partir de ello, busco hacer visible que la pedagogía se conduce como una estructura fundamentalmente sistemática de conocimiento, la cual se encuentra en consonancia con un proyecto de nación y evidentemente también con una noción particular de sociedad y de mundo.

En la tercera parte de este apartado retomo nuevamente las acepciones benjaminianas acerca del lenguaje y la experiencia desarrolladas en el capítulo anterior, esta vez con el propósito de apuntar hacia el lugar que, para nuestro autor, ocupa la infancia en relación con la educación y la manera en que aquella refleja apenas pequeñas señales que evidencien una eventual irrupción en la catástrofe humana.

Finalmente, en el cuarto apartado intento rumiar en los ensayos en los que Benjamin aborda la educación y la pedagogía de manera un poco más explícita. Para ello retomo parte de los ensayos escritos por el filósofo a mediados de la década de 1920 y particularmente aquellos en los que alude a los libros infantiles y los juguetes —una de las grandes aficiones a lo largo de su vida, valga decirlo—. Asimismo, he buscado extraer sus particulares consideraciones en torno al proceder práctico de la infancia en el cual radica el acontecer mesiánico, a saber, el coleccionismo. A partir de todo ello es posible vislumbrar la crítica que el filósofo lanza a la pedagogía de su tiempo, la cual, desde su perspectiva, parte de una posición generalmente de carácter burgués que ha intentado liquidar la esencia destructiva que subyace en la infancia.

Si bien los anteriores han sido temas considerados por algunos de sus comentaristas como periféricos y apenas aludidos con respecto a lo que fue el centro de su vasta obra, lo cierto es que Benjamin, al darse un espacio para reflexionar sobre la educación desde la filosofía, estaba admitiendo su relevancia tanto como lo fueron para él el arte, la crítica literaria, el lenguaje y por supuesto, la historia.

Mi intención con ello, y la de Benjamin, me parece, no será proporcionar al campo de la pedagogía una teoría más acerca de la educación, más bien y por el contrario, será ofrecer un ángulo desde el cual es posible mirar con otros anteojos los diversos sentidos que tiene la infancia, entre ellos, y el que cobra especial relevancia para nuestro autor: la potencia y energía que yacen en ella, suficientemente capaces para fracturar un sistema que de manera indirecta tiende a mantener la continuidad histórica.

¿Cómo se ha posicionado la pedagogía respecto a la infancia? A partir de ello, ¿qué concepción de educación está imbricada en tal postura? O más aún, ¿cómo es posible pensar la redención desde la experiencia infantil? Éstas son algunas de los cuestionamientos que guían el presente capítulo. Me parece que volver nuevamente a tales consideraciones en torno a dichos temas apenas puede permitirnos —y es lo que me propongo— reconocer la importancia que en ellos radicó, para Benjamin, la consumación de la *redención* de la humanidad en momentos históricos que amenazan con perpetuarse.

III.1. Sistema *versus* origen

La doctrina filosófica estriba justamente en la codificación histórica. Así, no se la puede conjurar *more geométrico*. [...] La alternativa a la forma filosófica que plantean los conceptos de doctrina y de ensayo esotérico es lo que ignora el concepto decimonónico de sistema. En la medida en que es determinada por éste, la filosofía corre el peligro de acomodarse a un sincretismo que intente atrapar la verdad en una tela de araña tendida entre distintos conocimientos, como si aquella viniera volando de fuera. Pero su aprendizaje universalismo queda lejos de alcanzar la autoridad didáctica de la doctrina.¹⁴⁹

Estas son algunas de las primeras líneas con las que Walter Benjamin da comienzo a su complejo tratamiento de la representación dramática barroca del siglo XVII. Desde este breve fragmento nuestro autor ya manifiesta su postura en torno a la noción de un sistema de conocimiento que se conforma a partir de axiomas¹⁵⁰, máximas irrevocables o bien, conceptos que se abocan a definir entera y concluyentemente aquello a lo que aluden.

¹⁴⁹ W. Benjamin, “Prólogo epistemocrítico”, en *El origen del Trauerspiel alemán*, pp. 7, 8.

¹⁵⁰ De acuerdo a Nicola Abbagnano, la palabra *axioma* “fue usada por los matemáticos para designar los principios indemostrables, pero evidentes, de su ciencia. [...] La verdad del A [axioma] se manifiesta, en otros términos, por la simple intuición de los términos que entran en su composición.” Nicola Abbagnano, *Diccionario de Filosofía*, p. 120.

Comenzaré por definir el sistema a partir de sus características fundamentales. Quizá una de ellas y la que probablemente lo define en su mayor parte es su proceder deductivo. Esto es, las partes que lo conforman se encuentran subordinadas a la totalidad que constituyen en conjunto, de manera tal que las características peculiares que hacen singulares a cada uno de sus elementos pasan desapercibidos frente a la forma consumada.

Así, como afirma Benjamin en la cita anterior, la intencionalidad principal del sistema es la de conformar una estructura de conocimiento rígida, perfecta, que en su búsqueda por acceder a la verdad la delimite y defina de manera acabada y universal. Desde esta concepción, “únicamente donde en su esquema básico se halla inspirado por la construcción que es propia del mundo de las ideas, el sistema tiene validez.”¹⁵¹ No obstante, nuestro autor parece observar ciertas inconsistencias ante tal propósito.

El filósofo retoma los planteamientos de Platón en *El Banquete*, obra en el que este último discute la naturaleza del amor afirmando que en el mundo de las ideas se encuentra el esplendor de la perfección y la belleza.¹⁵² Conservadas dentro de una dimensión abstracta y enteramente objetiva, de acuerdo a la consideración platónica, “las ideas no están dadas en el mundo de los fenómenos.”¹⁵³

A partir de ello, Benjamin abre el debate afirmando que el pensamiento filosófico se gesta en la contemplación (*Betrachtung*) del contenido fáctico de las ideas. En otras palabras, nuestro autor sostiene firmemente que el conocimiento (*Erkenntnis*¹⁵⁴), determinado por la contextualización y subjetividad, puede, sin embargo, extraer aunque sea parcialmente parte de la imagen de la idea (*Idee*), de manera tal que, en la medida en que se penetra en el objeto contemplado es posible que emerjan apenas resonancias del resplandor de la idea que reposa en los fenómenos.

Así, para Benjamin, “tenazmente comienza el pensamiento siempre una vez más, minuciosamente regresa a la cosa misma. Esta incansable toma de aliento es la forma más

¹⁵¹ W. Benjamin, “Prólogo epistemocrítico”, en *El origen del Trauerspiel alemán*, p. 13.

¹⁵² Cfr. *Ibidem.*, p. 11 y ss.

¹⁵³ *Ibidem.*, p. 15.

¹⁵⁴ El término en alemán está compuesto a su vez por dos partes. Por un lado, *kennen* es el verbo “conocer”, mientras que la partícula –*er*– alude a la conclusión de un proceso.

propia de existencia de la contemplación.”¹⁵⁵ Por tanto, habrá que decir que en ese ejercicio de meditación hay un detenimiento constante en aquello en lo que la mirada se sumerge. Debido a la propia subjetividad de quien mira, se hace preciso volver siempre nuevamente, recorrerlo una y otra vez es siempre comenzar de nuevo.

De acuerdo con lo anterior, nuestro autor sostiene que el filósofo debe dar cuenta de lo fenoménico, y por tanto, del devenir y conformación histórica de las ideas. Para ello, es preciso que este último retome el concepto (*Begriff*) a manera de mediador para nombrar los fenómenos en la medida en que los rodea una y otra vez con su mirada contemplativa, como si siempre se tratara de la primera vez que se acerca a ellos y los piensa.¹⁵⁶

Para Benjamin, éste es el proceder para rescatar de la subordinación la singularidad de cada una de las partes que conforman la estructura total del sistema, dentro del cual también yace, paradójicamente, la pluralidad de sentidos y significados, rupturas y contradicciones del origen histórico y experiencial de los fenómenos, ello a manera de mónada.¹⁵⁷

En síntesis, la insistencia en permanecer y conservarse es la naturaleza del sistema, de la que resulta el intento por instaurar y preservar la relación sujeto-objeto. En este vínculo en el que una de las partes se encuentra subyugada frente a la otra, se encuentra también el intento por la posesión completa de *lo otro*, para que, finalmente, la verdad contenida en su interior sea reconocible y aprehendida en su totalidad. Sin embargo, Benjamin parece insistir en la ilusión que de ello resulta:

La tesis de que el objeto de conocimiento no coincide con la verdad aparecerá una y otra vez como una de las más profundas intenciones de la filosofía en su origen, la teoría platónica de las ideas. Y

¹⁵⁵ *Ibidem.*, p. 8.

¹⁵⁶ Considerando todo esto es que Benjamin afirma que “Adán [es] el padre de los hombres, en cuanto padre de la filosofía. [En tanto que en] el denominar adánico se confirma el estado paradisíaco como aquel que aún no tenía que luchar con el significado comunicativo de las palabras. Lo mismo que las ideas se dan desprovistas de intención en el nombrar, en la contemplación han de renovarse. Y a través de tal renovación se restaura la percepción originaria propia de las palabras.” *Ibidem.*, p. 17. Este punto lo he tratado con mayor detenimiento en el capítulo anterior. *Vid. supra.* I.2. “La caída del lenguaje, el lamento de la naturaleza y la justicia del nombrar”, p. 25.

¹⁵⁷ Benjamin retoma el término *mónada* propuesto por Leibniz, el cual conceptualiza a ésta de la siguiente manera: “Aunque cada mónada representa el universo, representa más distintamente el cuerpo que es particularmente afectado por ella, y del cual forma entelequia; y como el cuerpo expresa todo el universo por la conexión de toda la materia, el alma representa también todo el universo, representando al cuerpo que le pertenece de una manera particular.” Gottfried Leibniz, Tesis LXII en *La monadología*, p. 27. En el capítulo anterior he profundizado en la forma en que nuestro autor retoma este término. *Vid. supra.* II.1. “El auge de la industria en la vida moderna del siglo XIX”, p. 40.

es que el conocimiento es interrogable, pero la verdad no. El conocimiento apunta a algo individual, pero no inmediatamente a su unidad.¹⁵⁸

Para desmenuzar más cuidadosamente esta cita, me remitiré a uno de los ensayos más tempranos de Benjamin escrito en 1918 titulado *Sobre el programa de la filosofía venidera* (*Über das Programm der kommenden Philosophie*). En él nuestro autor hace una crítica a la propuesta de Kant en la que éste último sostiene, fuertemente influenciado por el planteamiento central de la época de la Ilustración¹⁵⁹, que “la libertad formaría parte del sujeto trascendental que, si consigue determinar su voluntad por ella, por la ley de la razón y no por sus inclinaciones sensibles (sujeto empírico), obraría moralmente, de acuerdo a la ley, por deber. El individuo sería autónomo, el sujeto se daría a sí mismo la ley.”¹⁶⁰

De acuerdo a tal planteamiento, Kant establece, particularmente en la *Crítica de la razón pura*, que sólo en la facultad racional del sujeto se halla la posibilidad de conocimiento y éste sería dado en la medida en que el sujeto “recibe” los fenómenos que le son presentados en la conciencia para posteriormente sintetizarlos de acuerdo a lo que él mismo denomina *categorías*. Finalmente, a partir de tales categorías es posible conformar sistemas o conceptos de validez universal. En suma, “la razón ilustrada ponía como meta de la historia de la humanidad el progreso, pero un progreso sólo alcanzable a través de la verdadera libertad: la libertad era la meta de la razón.”¹⁶¹

Para algunos críticos de Kant posteriores, a lo largo de todo el periodo ilustrado el pensamiento de este filósofo tuvo gran influencia, de tal suerte que esa anhelada “libertad” significó dentro del plano empírico el dominio y el poder de mando de uno(s) sobre el o los otro(s). Así, la razón instrumental y/o mecanizada, como la característica principal de todo conocimiento que se asuma como científico va equiparando otros ámbitos y que en consecuencia corren el riesgo de mecanizarse, principalmente en el plano social y por ende, histórico. En suma, para Kant, las condiciones de posibilidad de conocimiento científico se

¹⁵⁸ *Ibidem.*, pp. 9, 10.

¹⁵⁹ De acuerdo a Esther Barahona, “la razón ilustrada ponía como meta de la historia de la humanidad el progreso, pero un progreso sólo alcanzable a través de la verdadera libertad: la libertad era la meta de la razón.” Esther Barahona Arriaza, “Categorías y modelos en la *Dialéctica negativa* de T. H. Adorno: crítica al pensamiento crítico”, p. 227.

¹⁶⁰ *Ibidem.*, p. 228.

¹⁶¹ *Ibidem.*, p. 227.

encuentran en la intuición y el entendimiento, en tanto que la razón es la facultad del ser humano que le permite conocer.

A partir de todo ello, nuestro autor considera prudente y necesario que la filosofía conforme una noción radicalmente nueva de conocimiento. Esta observación está justificada pues, según Benjamin, para Kant “el interés filosófico universal está centrado simultáneamente en la vigencia intemporal del conocimiento, así como en la certeza de una experiencia temporal que es percibida como objeto más cercano, si no único.”¹⁶²

Así, para Kant el conocimiento estaría siendo concebido como único, universal e imperecedero, rasgos que son equiparables a los de la *verdad*, o quizá también, a la esencia de la divinidad misma. En cambio, en lo que a Benjamin respecta, el lenguaje tiene un lugar preponderante en su intento por transformar radicalmente la noción de conocimiento, “no sólo porque en el lenguaje la oposición sujeto—objeto quedaría superada sino también porque el lenguaje garantizaría al mismo tiempo la continuidad de la experiencia, desde la más elevada, es decir, la experiencia religiosa (que todavía Benjamin la considera tal) hasta la más humilde.”¹⁶³

En tanto la relación sujeto-objeto continúe estableciéndose bajo la premisa de la posesión de *lo otro*, los fenómenos, y por ende también la experiencia, quedarán reducidos a una noción y visión unívocas desde y con base en las cuales se concibe y rige el mundo. Bajo esta lógica, la narración y lo vivido de cada sujeto corren el riesgo de concebirse desde una función científica, esto es, sintetizada, simplificada y bajo la exigencia de ser comprobable e irrevocable.

Hasta aquí volveremos a hacer alusión a la teoría benjaminiana acerca del lenguaje, aspecto al que ya hice referencia con mayor detenimiento en el capítulo anterior.¹⁶⁴ Sin embargo, baste por ahora retomar un par de líneas de Bernd Witte en las que recapitula esta propuesta benjaminiana:

A la concepción reductora del lenguaje (según la cual las palabras en su contenido semántico designan objetos empíricos y sólo llevan a un conocimiento más elevado en la medida en que

¹⁶² W. Benjamin, “Sobre el programa de filosofía venidera”, en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, p. 76.

¹⁶³ B. Witte, *op. cit.*, p. 47.

¹⁶⁴ *Vid. supra*. I.2. “La caída del lenguaje, el lamento de la naturaleza y la justicia del nombrar”, p. 25.

mediante la inducción se puedan obtener de ellas conceptos), Benjamin opone [...] la palabra [como aquella que] puede llegar a ser el nombre de las cosas y, como tal, puede absorber su idea, su esencia espiritual. Así concebido, el lenguaje es el verdadero medio de la verdad. La ambición metafísica de esta teoría del conocimiento que abandona el concepto de verdad propio de la ciencia positiva contiene una reflexión sobre su propio lugar histórico-filosófico.¹⁶⁵

En tanto para Benjamin el conocimiento de los hombres es plenamente subjetivo y limitado, la posibilidad de capturar la verdad en su conjunto es, en cambio, inalcanzable e inaprehensible. Sin embargo, para el filósofo se hace preciso entonces anular la distancia entre quien contempla y el foco de la mirada, en la medida en que el primero se deja envolver por aquello que se aparece frente a sus ojos.

Este vínculo tan íntimo que se establece entre uno y otro sólo puede producirse en la mirada que trastoca la realidad más sensible de uno mismo, instante en que, para quien mira, cobran los más diversos sentidos mientras se deja llevar absorbido por los más ínfimos detalles de lo que observa. Ésta es para Benjamin la más legítima de todas las experiencias en tanto que en ella se salva lo fenoménico:

Toda experiencia auténtica se basa en una conciencia (trascendental) teórico-cognitiva. Y este término debe satisfacer una condición: de ser aún utilizable una vez librado de todas las vestiduras del sujeto. [...] Esta experiencia también abarca la religión, que en tanto verdadera, establece que ni Dios ni el hombre son objeto o sujeto de la experiencia, sino que ésta está basada en el conocimiento puro cuya esencia es que sólo la filosofía puede y debe pensar a Dios.¹⁶⁶

A diferencia de las ciencias exactas en donde el conocimiento procede de la experiencia empírica o experimentación, para Benjamin el conocimiento —por lo menos dentro del ámbito de la filosofía— debe aludir, como ya se ha dicho anteriormente, a la contemplación y permanente *toma de aliento*. Así como no es posible una interpretación unívoca de lo dicho por Dios en la *Torá*, así también difícilmente llegará un momento en que se tenga certeza plena de que no hay nada más qué decir sobre los fenómenos. Éstos son salvados en la medida en que se vuelve a ellos una y otra vez.

Así pues, al pretender insistentemente conformar una forma rígida que coordine el campo del pensamiento filosófico de la manera más íntegra posible, el conocimiento de naturaleza plenamente humana y subjetiva no alcanza nunca por acabar y completar —aludiendo a la raíz alemana del término— esa verdad. Y aún más: en ese arrogante y reiterado empeño por

¹⁶⁵ B. Witte, *op. cit.*, p. 85.

¹⁶⁶ W. Benjamin, “Sobre el programa de la filosofía venidera”, en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, pp. 79, 80.

captarla, también hay un esfuerzo por evadir, desplazar y desconocer aquellos elementos “extraños” que amenazan con desarticular y en consecuencia, demoler la estructura ya construida.

En contraste, para Benjamin, cada detalle de los fenómenos que logre percibirse, sus inconsistencias e irregularidades, son nuevos elementos que aportan a las más diversas formas y posibilidades de concebir lo fáctico de la realidad que aparece frente a la mirada. Por tanto, esas incongruencias o partes amorfas que aparecen de pronto durante el proceso de contemplación auxilian en la medida en que permiten replantear una y más veces el proceder y el papel del sujeto frente a lo que pretende conocer; así, éste mismo se pone en jaque constantemente.

Siempre habrá tantas nuevas interpretaciones como experiencias se emprendan frente a los fenómenos. A diferencia del conocimiento sistemático, científico-experimental que apunta a detectar oportunamente errores durante el proceso y suprimirlos para evitar que se altere el orden hasta ese momento conformado, “el error ya no deberá ser atribuido al error, ni la verdad al recto entendimiento.”¹⁶⁷

Frente a la posibilidad siempre latente de reconstruir permanentemente lo que se ha establecido como inamovible, la intención de aprehender la verdad se escabulle completamente de las manos. Así, “la verdad, representada en la danza de las ideas expuestas, escapa a cualquier clase de proyección en el ámbito del conocimiento. Pero el conocimiento es un haber. [...] Y es que el conocimiento es interrogable, pero la verdad no.”¹⁶⁸ Ese *haber* alude a la potencialidad de la apertura de múltiples sentidos, respuestas y preguntas que se replantean interminablemente con respecto a cada fenómeno que se contempla. Para Benjamin es ése el proceder más legítimo —proveniente de una genuina experiencia, valga decirlo una vez más— en el intento por conocer.

Partiendo de tal consideración podemos decir entonces que el sistema se distingue en gran medida por el método que asume frente a la realidad fáctica. Como si se encontrara fuera de él, la lógica sistemática aborda, define y organiza su objeto, sometiéndolo a sus estipulaciones. En otras palabras, el sistema puede ser referido como una suerte de

¹⁶⁷ *Ibidem.*, p. 83.

¹⁶⁸ W. Benjamin, “Prólogo epistemocrítico”, en *El origen del Trauerspiel alemán*, pp. 9, 10.

planeación u esbozo, con objetivos, procedimientos, disposiciones y metas bien definidas a llevar a cabo en torno al tratamiento de su objeto —entendido éste como posesión—, aquello que, asume, entiende de forma íntegra. Así pues, el sistema se caracteriza por anticiparse a los resultados, es siempre previsible al adelantarse a los fenómenos de la realidad misma.¹⁶⁹

En suma, sostiene Benjamin, “estos sistemas afirman su validez en cuanto proyecto¹⁷⁰ de una descripción del mundo [...]”¹⁷¹ suponiendo con ello la eventual consumación total y única de un ideal preestablecido. Con la finalidad de obtener la verdad en su completud, el sistema se aferra a alcanzarla a través de un método de investigación que le permita tomar posesión de ella. Para ello ha establecido previamente una forma de proceder que asume desde su planteamiento un objeto estático, uniforme y enteramente definido.

Haciendo una crítica a esta forma de conducirse esencialmente deductiva y desde la que se han preconcebido determinadas fases que siguen en secuencia una a la otra para culminar en un objetivo esperado, Benjamin insiste en que eventualmente “uno se encuentra, como sucede con todas las paráfrasis ingenuo-realistas del problema del método, situado de nuevo en el comienzo.”¹⁷²

Así pues, en tanto que el proceder contemplativo es para Benjamin el camino que permite salvar a los fenómenos, y en tanto que este último permite detenerse constantemente en los detalles más minúsculos, es precisamente en cada parada y descanso que hay una posibilidad de nuevos y enteramente distintos comienzos de lo hasta entonces asumido como conocido, pero también la oportunidad de recoger aquello que ha sido ignorado.

Así, Benjamin apuesta por el origen (*Ursprung*) entendido éste no como el que “designa el devenir de lo nacido, sino lo que les nace al pasar y al devenir.”¹⁷³ En otras palabras, el origen es aquello que surge de repente, lo que interfiere en una secuencia que sigue su

¹⁶⁹ De acuerdo a Abbagnano, el sistema deductivo puede ser identificado como “un discurso que se inicia con un pequeño número de reglas tomadas como premisas y que puede regir toda proposición deducida de dichas premisas y de conformidad con las reglas que ellas prescriben.” N. Abbagnano, *op. cit.*, p. 286.

¹⁷⁰ Abbagnano define *proyecto* como “la anticipación de las posibilidades, o sea cualquier previsión, predicción, predisposición, plan, ordenamiento, predeterminación, etc., como también el modo de ser o de obrar del que recurre a las posibilidades.” *Ibidem.*, p. 962.

¹⁷¹ W. Benjamin, “Prólogo epistemocrítico”, en *El origen del Trauerspiel alemán*, p. 12.

¹⁷² *Ibidem.*, p. 23.

¹⁷³ *Ibidem.*, p. 27.

marcha previamente establecida. En cada nueva *toma de aliento* brota el origen, el cual tiene lugar en la eventualidad de un curso que ha tenido continuidad. A diferencia de aquellos que se nombran “expertos” en su objeto, el filósofo salva lo fenoménico partiendo de lo inconcluso, de las fisuras que apenas se dejan ver: “Lo auténtico —ese sello del origen presente en los fenómenos— en las tentativas más torpes e impotentes así como en las manifestaciones obsoletas de una época de decadencia es donde el descubrimiento puede hacerlo salir a la luz.”¹⁷⁴

Para hacer surgir el origen, Benjamin apela nuevamente a la experiencia contemplativa, en tanto que ésta “es la pluralidad unitaria y continua del conocimiento.”¹⁷⁵ Es decir, no se trata solamente de un registro interminable de momentos por los que se atraviesa y se vive de una vez para siempre y no más (*Erlebnis*). Se trata más bien de todo un acontecimiento que aparece frente a los ojos de quien contempla con detenimiento. En cada experiencia (*Erfahrung*) que se inaugura, en cada nuevo transitar y en cada nuevo regreso surge de pronto todo un suceso que cobra relevancia única en la conciencia de quien logra percibirlo.

En suma, para Benjamin la auténtica experiencia es aquella que “a partir de los extremos separados, de los excesos aparentes de la evolución, hace que surja la configuración de la idea como totalidad caracterizada por la posibilidad de una coexistencia de dichos opuestos que tenga sentido.”¹⁷⁶ Esta cita es quizá uno de los primeros fragmentos desde los cuales Benjamin ya apunta a lo que posteriormente llamó *imagen dialéctica*¹⁷⁷, aquella arma revolucionaria y de naturaleza política que se construye a partir de la conformación de sentidos entre uno y varios hechos históricos.

Hasta aquí he ofrecido un breve prelude a partir del cual, considero, será más llevadero abordar posteriormente las reflexiones de Walter Benjamin acerca de la infancia. Antes de continuar con este análisis, partiré de una breve síntesis histórica en torno a los inicios de lo que algunos autores han denominado como “pedagogía moderna” y como ésta se conforma

¹⁷⁴ *Ibidem.*, p. 28.

¹⁷⁵ W. Benjamin, “Sobre el programa de la filosofía venidera”, en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, p. 84.

¹⁷⁶ W. Benjamin, “Prólogo epistemocrítico” en *El origen del Trauerspiel alemán*, p. 28.

¹⁷⁷ El término lo he desarrollado con mayor detenimiento en el capítulo anterior. *Vid. supra*. II.3. “La imagen dialéctica como constelación: experiencia, narración y rememoración”, p. 62.

como la *disciplina* que se aboca a estructurar sistemáticamente su objeto de estudio: la educación.

III.2. Los albores de la conformación discursiva de la pedagogía moderna como *disciplina*

Como ya lo mencioné al dar inicio a este capítulo, la pedagogía y la educación fueron ámbitos periféricos acerca de los cuales Walter Benjamin reflexionó. No obstante, como se expondrá en los apartados subsecuentes, el filósofo alemán lanza su propia crítica a la pedagogía de su tiempo desmarcándose totalmente del vínculo que comúnmente une a ésta con su objeto de estudio —la educación—, y la manera en que, como campo de conocimiento, dicha pedagogía reflexiona y concibe a la infancia.

Previo a exponer la postura de Benjamin acerca de la pedagogía y de la educación que ésta configura, considero necesario partir primero del argumento que gira en torno a la conformación de la pedagogía como discurso sistemático de la educación, para posteriormente, exponer las implicaciones históricas y sociales que se desprenden de tal posición. A lo largo de este apartado me propongo poner a discusión los sentidos que subyacen a tal planteamiento y presentar el lugar que tiene la infancia dentro de éste.

Para comenzar, y dando continuidad a lo que expuse en el apartado anterior en torno a la discusión y crítica que Benjamin hace a la noción de sistema, me parece conveniente recordar que Kant, influenciado fuertemente por las ideas de la Ilustración, refirió a la naturaleza del sistema a manera de un procedimiento matemático, o más particularmente como:

‘la unidad de múltiples conocimientos reunidos en una única idea’; afirmó que el S[sistema] es un todo organizado con una finalidad y, por lo tanto, es articulado (*articulatio*) no acumulado (*coacervatio*); puede crecer desde el interior (*per intussusceptionem*) pero no desde el exterior (*per appositionem*) y es, por lo tanto, similar a un cuerpo animal cuyo crecimiento no agrega ningún miembro sino que hace a cada miembro más fuerte y más adecuado a su finalidad, sin alterar la proporción del conjunto. [...] A partir de esta base, Kant habla de la ‘*unidad sistemática* del conocimiento, al cual tratan de acercarse las ideas de la razón pura’.¹⁷⁸

¹⁷⁸ I. Kant, “Doctrina del método”, en *Crítica de la razón pura* apud N. Abbagnano, *op. cit.*, p. 1082.

En efecto, todo aquello que se asuma como una estructura de carácter sistémico exigirá una disposición clara y definida de cada uno de los elementos que lo conforman. Asimismo, hay un requerimiento obligado de jerarquización y articulación de cada una de las partes, de manera tal que, como estructura conjunta, el sistema tiene un sentido particular y debido a la disposición de cada una de esas partes, éste opera de la manera esperada.

Un ejemplo ilustrativo de lo anterior es la anatomía humana. Ciertamente, cada uno de los órganos del cuerpo humano tienen una razón de ser al ubicarse en un lugar específico, en una cantidad, peso y/o temperatura particular, y a su vez, cada uno de ellos cumple con una actividad que permite que el resto de los órganos puedan llevar a cabo la propia actividad a la que están destinados, y en consecuencia, el funcionamiento del organismo como un todo.

Es importante decir también que la actividad que cada uno realiza está monitoreada desde el cerebro, que sería una especie de “cabina central de operaciones” que organiza y envía señales a cada uno de los órganos en los momentos precisos para que éstos puedan continuar con sus funciones, o bien, les indica si y en dónde ha logrado identificar elementos extraños que amenazan la estabilidad de su labor. Cada una de las partes depende a su vez de las otras y sin el resto no es posible entender y alcanzar la(s) finalidad(es): en este caso, mantener el cuerpo humano en las mejores condiciones para continuar funcionando de manera óptima.

En suma, y así como lo sostenía Kant en el anterior fragmento de la *Crítica de la razón pura*, toda la lógica de orden, jerarquización y cambios que subyacen en un sistema sólo pueden derivarse de la actividad interna, mientras que la perspectivas y/o influencias externas se desenvuelven de manera independiente a dicho sistema que se ha conformado.

Pues bien, es bajo esta lógica racionalista como se configura la pedagogía moderna entre mediados y finales del siglo XIX, un discurso disciplinario cuyo fin central es:

construir una teoría pedagógica o de la educación.¹⁷⁹ Esta idea responde a una conceptualización de la teoría vista desde un enfoque positivista, en donde la teoría se determina por criterios de validez empíricos.

¹⁷⁹ Me parece conveniente dejar en claro que partiré de una diferenciación entre ambas acepciones. Por un lado, “teoría(s) de la educación” como aquellas reflexiones que en torno a la educación se han hecho desde diversos campos disciplinares, llámese sociología, economía, filosofía, psicología, etc., mientras que, por otro

Se busca crear un conocimiento racional que permita la creación de sistemas de leyes, las cuales se deducen de la observación de ciertos fenómenos que pueden ser explicados científicamente, así se busca determinar un [sic] estructura conceptual sistemática que nos trate de explicar una manera de ver la realidad educativa en este caso, de la manera más clara y objetiva a través del empleo de métodos científicos, que comprendan una apreciación cuantitativa de los fenómenos, así como una lógica racional de los mismos.¹⁸⁰

A partir de esta premisa, el positivismo como posicionamiento metodológico hegemónico a lo largo de todo el siglo XIX no sólo constituye el eje de las discusiones en torno a lo que es el conocimiento y la ciencia dentro del campo de las ciencias naturales, sino que también permea en las consideraciones y prácticas fuera de estos círculos, como lo es en el ámbito de las ciencias sociales y humanas. Un ejemplo de ello es la pedagogía de esta época:

A partir del siglo XIX la pedagogía se transforma en un conjunto de saberes técnicos que determinan las temáticas en torno a lo educativo: los procesos psíquicos de adaptación en la tarea educativa, desarrollo y aprendizaje, la respuesta emocional en la infancia, control de emociones, concepto de inteligencia, la investigación factorial dentro del ámbito educativo, los procesos psíquicos de adaptación social, maduración y aprendizaje, técnicas de modificación de conducta en el aula, los tests de inteligencia, etc.¹⁸¹

La construcción discursiva de la pedagogía de esta época —fuertemente influenciada por el paradigma positivista— influyó en el tratamiento que ésta hace de su objeto de estudio: la educación. Así, en “la construcción de una “teoría pedagógica” [...] se ha impuesto y generalizado la concepción unilateral o parcializada de que todo objeto de estudio, para ser considerado en serio, debe ser cuantificable, medible, observable, predecible, etc.”¹⁸² Así pues, bajo esta acepción, la educación:

se reduce generalmente al proceso de Enseñanza—Aprendizaje, [de manera tal que ésta] se encuentra cada vez más [desvinculada] de sus relaciones inter y multidisciplinarias, de sus determinaciones ideológicas, sociales, económicas e históricas, preocupándose cada vez más por cuestiones tales como: política escolar, organización y administración escolar, el condicionamiento de trabajo docente, planeamiento de la enseñanza, los métodos de la enseñanza, la disciplina escolar, evaluación escolar (en términos de medición), la relación educador—educando, la orientación escolar y profesional, etc.¹⁸³

Precisamente, uno de los estudiosos que por lo menos dos siglos atrás dedicó gran parte de su vida a pensar la educación predominantemente abocada a la cuestión escolar y que tuvo

lado, concibo la “teoría pedagógica” como la producción teórica sobre la educación cuya organización y vinculación sistemática e integral únicamente compete a la pedagogía.

¹⁸⁰ Claudia B. Pontón Ramos, “Fundamentos metodológicos que han determinado el marco conceptual de la pedagogía”, en *Epistemología, metodología y discurso pedagógico: (se hace referencia a una pedagogía moderna-anglosajona de Occidente)*, p. 23.

¹⁸¹ *Ibidem.*, p. 26.

¹⁸² *Ibidem.*, pp. 38, 39.

¹⁸³ *Ibidem.*, pp. 39, 40.

enorme incidencia en diversos teóricos que en la modernidad reflexionaron sobre ella fue Joan Amos Komensky¹⁸⁴ —o Comenio, como se le conoce en español—. De acuerdo con Mariano Narodowski, este pensador

instaura, a partir de numerosos escritos, algunos de los más relevantes mecanismos que se perpetúan a lo largo de estos últimos cuatro siglos en la pedagogía moderna. [Asimismo,] en sus textos se despliegan varios de los dispositivos fundantes de las nuevas relaciones educativas instaladas en la pedagogía; sobre todo los que tienen que ver con algunos de sus componentes; con la simultaneidad, la gradualidad y la universalidad.¹⁸⁵

En efecto, si tuviéramos que resumir en un brevísimo enunciado la propuesta comeniana sería el siguiente: enseñar todo a todos. De acuerdo a Narodowski, con este postulado Comenio propone la realización de un ideal pansófico que, partiendo de los principios de simultaneidad, gradualidad y universalidad, plantea la posibilidad de una educación que “masifique” la razón en cada ser humano, independientemente de su condición de género, creencia religiosa y procedencia social.¹⁸⁶ En otras palabras, a partir de tales principios se busca homogeneizar a la población escolar, independientemente de las condiciones de carácter social, cultural e histórico particulares de cada sujeto.

Particularmente para Comenio, la escuela figura como el espacio en el que se condensaría la formación de la sociedad de manera uniforme y paulatina. De ahí que considerara de gran relevancia la escuela, puesto que para él, ésta fungía como el lugar en donde se concentrarían todos los sectores de la sociedad sin distinción alguna, incluso haciendo referencia al desarrollo del ser humano bajo algunas consideraciones de carácter naturalista. En este tenor, me parece que el siguiente fragmento de su obra *Didáctica Magna* es muy ilustrativo:

Así habrá una *escuela* materna en cada casa; una *escuela* pública en cada población, plaza o aldea; un gimnasio en cada ciudad y una *academia* en cada Reino o provincia mayor.

¹⁸⁴ Jan Amos Komensky fue un teólogo checo que vivió a lo largo del siglo XVII. Es uno de los máximos referentes en la historia de la pedagogía, ello debido principalmente a sus contribuciones a la teoría abocada al proceso de enseñanza-aprendizaje en los niños. Muchas de sus propuestas se mantienen vigentes hasta nuestros días, lo que le valió ser considerado como “Padre de la Didáctica”. Entre sus textos más reconocidos en este campo se encuentran *Didáctica Magna* y *Orbis Pictus*, éste último reconocido por muchos como uno de los primeros libros ilustrados para niños. Benjamin, por su parte, reflexiona también en torno a los orígenes de los libros infantiles. Sobre ello expongo en el último apartado de este capítulo. *Vid. infra*. III.4. “Constelaciones entre lectura, juego y el oficio del coleccionismo en la infancia”, p. 117.

¹⁸⁵ Mariano Narodowski, “El imperio del orden”, en *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, p. 59.

¹⁸⁶ *Cfr. ibidem.*, pp. 59 y ss.

En estas escuelas diferentes que indicamos, no se enseñarán materias también diferentes, sino las mismas, pero de distinto modo; es decir, TODAS las que pueden hacer a los hombres, verdaderos hombres; a los cristianos, verdaderos cristianos, y a los doctos, verdaderamente doctos; pero según los grados de edad y anterior preparación, profundizando más cada vez. Las enseñanzas no deben tampoco disgregarse, sino que, conforme a las leyes de este método natural, al mismo tiempo deben darse todas, a la manera que el árbol va creciendo en su totalidad por igual en todas sus partes, lo mismo este año que el próximo, que mientras viva, aunque pasen cien años.¹⁸⁷

En esta cita sobresale de la postura comeniana una tendencia que alude al desarrollo “natural” y progresivo del hombre, aspecto que —con sus respectivos matices— posteriormente será preminentemente retomado por algunas teorías que hacia finales del siglo XIX aportarán elementos al ámbito pedagógico. De ahí que con una influencia importante del pensamiento comeniano, diversos pensadores “continúan transmitiendo una serie de preocupaciones relativas a la cuestión de la organización de la instrucción simultánea, la conformación de un sistema que permita generalizar la educación escolar y un método que posibilite una transmisión racional de los contenidos de la enseñanza.”¹⁸⁸

En este sentido, podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que ya desde los planteamientos que Comenio elaboró en su época, la escuela continuó concibiéndose como el espacio en el que se atiende con suma atención la formación de los sujetos que se encuentran ahí. Tal proyecto de formación parte de toda una serie de disposiciones enmarcadas previamente y a partir de las cuales, se espera, se conforme así una sociedad con una organización uniforme y estable.

Sin duda, no se trata de un objetivo fácil de consumir, por lo que resulta de gran importancia delimitar un proyecto que, a partir de distintas y bien definidas formas operacionales en distintos aspectos contribuyan a consolidar un determinado ideal de sujeto. En este sentido, para Comenio “la universalidad necesita de mecanismos suprafamiliares para realizarse.”¹⁸⁹ Es por ello que considera que la gestión de la educación escolar y su “control no puede ser ejercido más que por el organismo [que] (en todo el pensamiento moderno), aparece representando el interés general: el Estado.”¹⁹⁰

¹⁸⁷ Juan Amos Comenio, “De la división de las escuelas en cuatro especies conforme a la edad y aprovechamiento”, en *Didáctica Magna*, p. 209.

¹⁸⁸ M. Narodowski, *op. cit.*, p. 171.

¹⁸⁹ *Ibidem.*, p. 65.

¹⁹⁰ *Idem.*

Idear y planear un marco que guíe un ideal educativo particular tiene sentido. Se trata de un proyecto concebido *a priori* que busca tener el mayor control posible de todas las eventualidades, que intenta por todos los medios evitar la incertidumbre, la duda y la irresolución. Idear y bosquejar un plan de acción respecto a un objeto supone que quien(es) lo impulsan se adjudica(n) un conocimiento íntegro del objeto; se intenta y se espera tomar posesión absoluta de él con el único propósito de ver materializada una idea de arquetipo de hombre y posteriormente de sociedad.

En esa pretensión por aniquilar la inseguridad y el escepticismo, propia del ámbito científico, nuestra época busca insistentemente todas las respuestas habidas y por haber sobre el mundo y, además de ello, que éstas y todo argumento tengan un sustento suficientemente convincente, y si es posible, comprobable y medible. Depurar y adelantarse al futuro es sin duda la esencia de todo proyecto de nación y un claro ejemplo de ello son precisamente los sistemas educativos.¹⁹¹ En este sentido, y como ya lo venía exponiendo líneas atrás, la escuela es, hasta nuestros días, el foco de atención en el que se concentran todas las disposiciones operativas, y en consecuencia, el anhelo de cambios contundentes en la sociedad.

En el caso particular de México, de la propuesta de reforma educativa que en febrero de 2013 fue aprobada por la Cámara de Diputados y Senadores, se desprende uno de los programas nucleares de dicha reforma, el cual fue denominado “Escuela al centro”. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, dicho proyecto parte de la siguiente

¹⁹¹ Baste por ahora exponer el caso de nuestro país por ser el más cercano y uno de los más ilustrativos en la actualidad. Exactamente un día después de que Enrique Peña Nieto tomara posesión de la presidencia del país en diciembre de 2012 se dio a conocer el “Pacto por México”, un acuerdo entre el gobierno federal y los partidos Acción Nacional (PAN), de la Revolución Democrática (PRD) y el Revolucionario Institucional (PRI). Dicho acuerdo tenía por fin “impulsar un conjunto de iniciativas y reformas para realizar acciones efectivas para que nuestro país mejore.” Pacto por México, “Visión”, p. 2. De acuerdo con las partes que conformaron tal acuerdo, dicho objetivo se basaba en que “la magnitud de los retos que enfrentamos hacía necesario un impulso transformador.” Secretaría de Gobernación, “Reformas en acción”, [en línea]. Ahora bien, sabemos que las reformas estructurales están orientadas a modificar un esquema previo de organización, disposición de elementos, formas operacionales, técnicas e instrumentales con el objetivo de obtener resultados radicalmente diferentes de los que hasta ahora se han obtenido. A partir de tal presupuesto, las reformas estructurales propuestas en este acuerdo estuvieron guiadas por tres objetivos primordiales: “elevar la productividad de nuestro país, lo que detonará el crecimiento y el desarrollo económico de México; fortalecer y ampliar los derechos para que formen parte de la realidad cotidiana de los mexicanos; y afianzar nuestro régimen democrático y de libertades, lo que nos permitirá transitar de una democracia electoral a una democracia que brinde resultados concretos.” *Idem*. En estos propósitos claramente se puede identificar la insistencia del empleo de la racionalidad técnico-científica. Asimismo, para que la transformación radical del país fuera posible, uno de los puntos nodales que mayormente se consideró fue, por supuesto, la educación.

consideración: “poner la Escuela al Centro es un principio para reorganizar el funcionamiento del sistema educativo”.¹⁹² En este sentido, y desde la perspectiva de la Secretaría de Educación Pública, reestructurar el sistema educativo mexicano desde las entrañas de la institución escolar implica lo siguiente:

- La ESCUELA es el punto donde se concentra todo el esfuerzo del sistema educativo.
- TODOS los responsables del sistema educativo se involucran efectivamente en la mejora continua de las escuelas.
- Se mejora la calidad de los aprendizajes en los salones de clases.
- Se transforman positivamente las prácticas profesionales de los docentes, directivos y operadores del sistema educativo.
- Se identifican y atienden a tiempo las necesidades fundamentales de las escuelas, sus alumnos, maestros, directores, supervisores y padres de familia.¹⁹³

Hoy en día la institución escolar continúa siendo el estandarte de los proyectos de nación en la lucha por emprender el camino hacia el desarrollo y avance social que acapare, de ser posible, todas las esferas de lo humano: principalmente el ámbito del avance tecnológico, científico y en las últimas tres décadas también del desarrollo económico.

Pues bien, si hay algo que caracteriza la propuesta comeniana, y que influyó en gran medida los siglos posteriores y hasta nuestros días es la importancia de enmarcar claramente un espacio en el cual se establezcan las directrices que orienten las acciones hacia el ideal de universalidad: la escuela. Es ahí donde deben reunirse todas las acciones y todos los esfuerzos en tanto que reúne a los sujetos que son el foco de la transformación global que se espera hacer: los niños. Si en ellos se focalizan todas las maniobras es debido precisamente a su condición prematura, como ya expondré más adelante.

En este sentido, la pedagogía se posiciona no sólo como *la* disciplina que piensa la educación, sino también y con base en ello, aquella que establece toda una serie de ordenamientos bajo los cuales se enmarcan los conceptos, teorías y prácticas que contribuirán a que dicha educación encamine a una sociedad específica hacia una finalidad particular. De alguna u otra manera, y con apenas finísimos matices entre distintas teorías, persiste el “análisis de lo educacional como llave del progreso indefinido; profundas

¹⁹² Secretaría de Educación Pública, “La Escuela al Centro. Un nuevo esquema de organización y acompañamiento para las escuelas de educación básica”, [en línea], p. 2.

¹⁹³ *Idem.*

disputas acerca del método; manifestaciones políticas respecto de la obediencia debida del magisterio [y] discusiones acerca de su apostolado.”¹⁹⁴

Si partimos nuevamente de la consideración de la pedagogía moderna como disciplina que dedica su estudio a la educación conforme a la concreción de un ideal de hombre y sociedad en un tiempo y espacio particulares, es necesario entonces dejar en claro que fueron muchos los pensadores quienes, a lo largo de este siglo y desde distintas tradiciones y posicionamientos, perfilaron diversos proyectos desde los cuales, de acuerdo a sus propias consideraciones, podrían materializarse tales ideales.

Ya he mencionado algunas líneas atrás que a lo largo del siglo XIX fueron diversas las teorías que, desde diversos campos de conocimiento, abonaron al ámbito pedagógico. No obstante, resulta necesario ahondar en los posicionamientos específicos desde los cuáles se vislumbra ya no un abordaje conceptual de la educación, sino en aspectos mucho más operacionales, las prácticas propias dentro del ámbito escolar y bajo las cuales subyace una concepción muy particular de la infancia.

Como ya he mencionado, la noción comeniana en torno al desarrollo “natural” del hombre tiene enorme incidencia en los planteamientos de pensadores posteriores. De acuerdo con Narodowski, desde finales del siglo XIX, independientemente de que las sociedades sean atravesadas por momentos históricos y espacios contextuales particulares, la discusión del campo educativo continúa renovándose en función de las más recientes innovaciones metodológicas que giran alrededor de los estilos de enseñanza y aprendizaje dentro de las aulas. En este sentido, debido a la influencia de los más recientes conocimientos en el campo de la psicología y a la tarea que el Estado y sus distintas esferas de gobierno le han encomendado consumir como ideal de hombre, la pedagogía se configura como la *disciplina* responsable de definir los cánones y categorías de operación sobre los cuales se regirá la institución escolar. En otras palabras:

La pedagogía moderna establece una normalidad basada en el recorte de algunos de los dispositivos discursivos sobre los que opera. Normalidad que consiste en instalar una cierta regularidad en los enunciados y en su funcionamiento, como así también, en el contenido básico de algunos de ellos. Al fin de cuentas, el contenido de la pedagogía consiste en fijar ciertas

¹⁹⁴ M. Narodowski, *op. cit.*, p. 177.

certezas, producir determinados saberes acerca de la infancia y del saber, ambos en situación escolar.¹⁹⁵

En efecto, como ya he abordado con mayor detalle en el capítulo anterior desde el análisis y la crítica de Walter Benjamin¹⁹⁶, la época moderna hacia el final del siglo XIX “es una época de prosperidad económica, de inventos y descubrimientos, de efervescencia generalizada que termina tajantemente con la Segunda Guerra Mundial. Tras ella sobreviene la “explosión escolar”, la generalización de la escolarización en los países industrializados. [En suma], un espíritu de renovación pedagógica de inicios del siglo XX.”¹⁹⁷

Dicha renovación se manifestó en todo un movimiento de carácter propiamente pedagógico abocado al ámbito escolar al que muchos estudiosos posteriores han denominado “Escuela Nueva”.¹⁹⁸ En términos generales, esta corriente surgió —y se mantiene hasta nuestros días— como una apuesta por

considerar al alumno como centro de la actividad escolar, por lo cual la enseñanza debía partir de su realidad, valorando la actividad del niño como fuente de desarrollo y aprendizaje, y considerando a la escuela como un espacio lleno de vida. [...] A este movimiento se debe la democratización de la escuela, la racionalización de los contenidos escolares y la utilización de los avances de la psicología en la escuela, la progresiva individualización de la enseñanza, la adopción de la actividad del alumno como principal forma de aprender, etc. [Los impulsores de este movimiento] realizaron una concreción práctica de ésta, aplicando sus postulados en escuelas

¹⁹⁵ *Ibidem.*, pp. 180, 181.

¹⁹⁶ *Vid. supra*. II. “Modernidad: *progreso*, cultura y barbarie”, p. 39.

¹⁹⁷ Maria Pla Molins, Elena Cano García y Núria Lorenzo Ramírez, “Maria Montessori: el Método de la Pedagogía Científica”, en Jaume Trilla, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, p. 71.

¹⁹⁸ En un fragmento de su obra *Crónica de Berlín*, Benjamin recuerda cómo fue su propia experiencia dentro del *Gymnasium* Kaiser Friedrich cuando fue niño, la cual, sin duda, no fue nada grata debido a “las más anticuadas formas de disciplina escolar (palos, cambio de sitio o arresto) [...] Nunca he superado el terror y la desolación que pusieron a mi alrededor en esos años. [...] Sólo hoy soy capaz, me parece, de darme cuenta de todo lo que de odioso y degradante había en la obligación de quitarse el gorro ante los profesores. [...] Pero saludar a un profesor como a un pariente o a un amigo me parecía tan enormemente abusivo como pretender celebrar las clases en mi casa.” W. Benjamin, *Crónica de Berlín*, pp. 231, 232, *apud* A.J. Colom y L. Ballester, “Una cata en la biografía de Walter Benjamin”, en *Walter Benjamin: filosofía y pedagogía*, p. 18. A partir de estos episodios, los padres de Benjamin decidieron ingresarlo a la edad de 13 años en una escuela conocida como “*Landerziehungsheim* u ‘hogar de educación en el campo’, que fueron característicos del movimiento de la escuela nueva o ‘reformista alemana’, y cuya existencia se prolongó hasta 1934, cuando fueron clausurados por el régimen nacional-socialista. [...] La educación que [se] aplicaba [en esta escuela] se basaba en la creación de un ambiente familiar, cercano, imitando a la vida sencilla de las granjas de los alrededores; es decir, se estudiaba, en general, por las mañanas y se trabajaba por las tardes en tareas agrícolas y en otras manualidades; el espíritu era comunitario, grupal, con ciertos niveles de autogestión, y en consecuencia, se creaba un clima de libertad y compañerismo que también se extendía a las relaciones entre profesores y alumnos, en que ambos tenían los mismos derechos [...]”. A.J. Colom y L. Ballester, “Juventud y pedagogía (sobre la génesis del pensamiento de Walter Benjamin)”, pp. 80, 81.

experimentales que estaban situadas en los diversos países de procedencia y que mostraron al mundo el buen resultado de sus técnicas didácticas influyendo en las demás escuelas durante décadas.¹⁹⁹

Pues bien, es precisamente esta psicología de tendencia científicista²⁰⁰ la que influyó enormemente en la propuesta metódica de una intelectual que tuvo gran eco en diversos puntos de Europa y que aún se mantiene vigente hasta nuestros días: Maria Montessori. Su proyecto también ha sido denominado como “Método de la Pedagogía Científica” y tiene como principal objetivo “que el niño desarrolle al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente estructurado que le resulte atractivo y motivador.”²⁰¹ Para alcanzar tal objetivo, el método Montessori parte de las siguientes premisas:

- Preparar al niño para la vida, para enfrentarse al ambiente.
- Facilitar un ambiente agradable a los niños en el aula.
- No interferir en los esfuerzos del niño, en su propio aprendizaje.
- Proporcionar unos materiales sensoriales que ejerciten los sentidos (tacto, olor, sabor, etc.) y desarrollen la voluntad.²⁰²

No obstante, si bien el centro de este planteamiento es el niño, lo cierto es que “la pieza clave de todo el engranaje educativo es el educador o la educadora [quien es el o la] encargado [(a)] de mostrar el camino que permita [el] desarrollo [del niño].”²⁰³ En este sentido, el adulto que está a cargo de los niños dispone de una serie de materiales para que los niños los utilicen como ellos decidan, y los cuales, desde esta perspectiva, “estimula[n] la imaginación y el aprendizaje, al tiempo que mantiene[n] el interés para crear nuevos motivos de actividad y ocasiones de fantasear.”²⁰⁴

Respecto a ello, Maria Montessori consideró cuatro aspectos fundamentales para el aprendizaje del niño: práctica, imitación, repetición, ordenación y clasificación.

¹⁹⁹ Margarida Muset Adel, “Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales”, en *Ibidem.*, p. 99.

²⁰⁰ Uno de los teóricos más sobresalientes de esta corriente fue Wilhem Wundt quien “inicia un laboratorio de investigación en la Universidad Leipzig (1879) como aproximación científica al estudio del niño, realizando trabajos para medir la inteligencia general, estudiando el factor “g” y los factores específicos que variaban de acuerdo con las capacidades psicológicas que se medían y desarrollando, con todo ello, una teoría de la inteligencia. Se interesó por las diferencias individuales y, especialmente, por la medida de estas diferencias. [...] Se desarrolla una psicología aplicada a la educación, con una metodología para dar respuesta a cuestiones de la mente. [Se sabe también que] Montessori pasó por este laboratorio y ello dejó gran impronta en su pedagogía.” Maria Pla Molins, Elena Cano García y Núria Lorenzo Ramírez, “Maria Montessori: el Método de la Pedagogía Científica”, en *ibidem.*, p. 72.

²⁰¹ *Ibidem.*, p. 76.

²⁰² *Ibidem.*, p.75.

²⁰³ *Ibidem.*, pp. 80, 81.

²⁰⁴ *Ibidem.*, p. 78.

Considerando esto, incluso fue ella misma quien diseñó objetos de diversos materiales y formas para uso exclusivo de los niños. Así lo expresó:

Comencé por crear un ambiente y una decoración escolares que fueren proporcionales a la infancia y respondiese a la necesidad de actuar de manera inteligente...hice construir unas mesitas sólidas, pero ligerísimas, que dos niños pequeños de cuatro años las pudiesen transportar fácilmente, también sillitas, algunas de boga y otras de manera, y a poder ser elegantes y proporcionadas a la forma del cuerpo infantil.²⁰⁵

Además de ello, para Montessori, todo este tipo de materiales debía ser

atractivo, pintado de brillantes colores, sobrio, simple, elaborado con materias primas de gran calidad para suscitar [el] interés [del niño]. Pero no basta con estética; en este caso, el niño se limitaría a contemplarlo. Al contrario, debe ser susceptible de manipulación, debe prestarse a la actividad del alumno. [Incluso] el material tiene mucho de mecánico. Se trata de una “mecánica perfeccionada para entretener inteligente y gradualmente a los pequeños”, porque, a juicio de Montessori, la percepción infantil tiene también esa necesidad de medida interior, de ritmo, de ordenación del ambiente casi mecánica.²⁰⁶

En el caso particular de las época contemporánea, queda claro que, sean cuales fueren las formas operativas que se emprendan, lo cierto es que la escuela, a pesar de concebirse como el espacio medular de la transformación sistémica de la sociedad, continúa siendo “representada por una forma general, abstracta, y por ende, ahistórica (definida simplemente como ámbito formal de relaciones de enseñanza — aprendizaje).”²⁰⁷

En síntesis, “toda esta construcción discursiva se posiciona, en gran medida, a través de una mirada retroactiva respecto de varias obras surgidas a lo largo de la modernidad”²⁰⁸ y en la cual, por supuesto, la propuesta de Maria Montessori no es la única sino una de tantas.²⁰⁹

²⁰⁵ Maria Montessori, *El Método de la Pedagogía Científica*, apud *idem*.

²⁰⁶ *Ibidem.*, p. 85.

²⁰⁷ M. Narodowski, *op. cit.*, p. 179.

²⁰⁸ *Ibidem.*, p. 180.

²⁰⁹ Otro de los teóricos que fue vinculado al movimiento de la Escuela Nueva en sus inicios fue el estadounidense John Dewey, quien, se sabe, aplicó gran parte de sus planteamientos en escuelas de tipo experimental. Asimismo, su pensamiento está íntimamente ligado al pragmatismo, corriente filosófica que tuvo incidencia en Estados Unidos hacia finales del siglo XIX y “doctrina [que] trata de desarrollar evolutiva y unitariamente las relaciones organismo–ambiente, sujeto–objeto, individuo sociedad. [Asimismo,] el pragmatismo está asociado a las ideas de cambio, relativismo e inestabilidad. José González Monteagudo, “John Dewey y la pedagogía progresista”, en *op. cit.*, p. 18. Max Horkheimer, uno de los principales representantes de la Escuela de Fráncfort —círculo de intelectuales alemanes con el que, por cierto, Walter Benjamin mantuvo vínculo y comunicación constante— se manifestó en contra del posicionamiento pragmático al considerar que éste “mantiene que una idea, concepto o teoría no son más que un esquema o un plan para la acción y que, en consecuencia, la verdad no es sino el éxito de la idea. Para Horkheimer, esto supone una visión científicista de la filosofía, la sustitución de la lógica de la verdad por la lógica de la probabilidad, la primacía de la predicción y del control y, en definitiva, una forma de pensar que forma pareja con el industrialismo moderno y la cultura mercantil.” *Ibidem.*, p. 33.

Así, con el surgimiento y ampliación de aportes teóricos de muchos otros pensadores en distintos campos de estudio, se va configurando todo un discurso propio de la pedagogía que gira en torno a la institución escolar, la cual forzosamente involucra tanto el accionar de los actores que se subscriben a ella (alumnos, profesores, directivos), como los procedimientos y técnicas (estilos de enseñanza y aprendizaje, formas e instrumentos de evaluación, etc.) precisos que respondan a consolidar de manera efectiva el objetivo que previamente se estableció.

Así entonces, la escuela no es sólo el lugar físico concreto en el que literalmente se encierra a los niños y los jóvenes en planes, actividades y exámenes, sino que también conceptualmente se encarcela a la niñez y a la juventud desde las categorías que la pedagogía, como disciplina responsable del estudio de la educación, crea y estipula. A este respecto, retomar la etimología del término *disciplina* puede auxiliarnos para comprender mejor el sentido del ámbito educativo y específicamente su accionar dentro del espacio escolar.

De acuerdo con Walter Kohan, a partir de tal etimología se pueden derivar por lo menos dos sentidos desde los cuales podemos referirnos al término. En un primer momento, podemos aludir a la disciplina desde el ámbito propio del *saber*, es decir, como un campo de conocimiento respecto a un objeto de estudio específico como lo sería la medicina, la ingeniería o la filosofía, por ejemplo. Por otro lado, la disciplina también puede ser aludida como un aspecto íntimamente relacionado con el *poder* o la facultad de ejercer una autoridad sobre algo o alguien.²¹⁰

A este último respecto, resulta interesante cómo, a manera de síntesis entre ambas acepciones derivadas del latín, el término disciplina “es una forma abreviada del término *discipulina*, de denotación educativa, ligada al aprendizaje (*disci*) del niño (*puer*), en un doble proceso de saber y poder: presentar determinado saber al niño y producir estrategias para mantenerlo en ese saber.”²¹¹

²¹⁰ Cfr. Walter Omar Kohan, “La infancia escolarizada de los modernos (M. Foucault)”, en *Infancia. Entre Educación y Filosofía*, p. 81.

²¹¹ *Idem.*

Uno de los estudiosos que dedicó gran parte de su pensamiento a reflexionar sobre los alcances y aspectos que subyacen a los ordenamientos que estipulan las instituciones modernas fue Michel Foucault, intelectual francés del siglo XX. De acuerdo con él, la disciplina está atravesada a su vez por las disposiciones del saber y el poder que son decretadas desde lo que él llama, —basado en los planteamientos de Louis Althusser— los aparatos ideológicos del Estado; entre ellos incluida la institución escolar.²¹²

En este sentido, es en cada uno de los espacios que están bajo el “resguardo” y la autoridad que ejerce el Estado y en los que, bajo determinadas normas y sobretodo, bajo el argumento del “saber experto”, donde se articulan prácticas y actividades que tienen por fin último ejercer completo control sobre la disposición de los grupos humanos y a partir de ellos se definen los espacios y los métodos desde los cuales determinados grupos o sectores sociales están forzados a formarse y desenvolverse. En palabras de Michel Foucault:

Una observación minuciosa del detalle, y a la vez una consideración política de estas pequeñas cosas, para el control y la utilización de los hombres, se abren paso a través de la época clásica, llevando consigo todo un conjunto de técnicas, todo un *corpus* de procedimientos y de saber, de descripciones, de recetas y de datos. Y de estas fruslerías, sin duda, ha nacido el hombre del humanismo moderno.²¹³

Así, el quehacer y discurso de la pedagogía moderna se van conformando en un primer momento a partir de la categorización y definiciones sobre lo que de manera general o universal debe ser entendido como parte del “desarrollo normal o natural” del niño. Es decir, a partir de una supuesta adjudicación de un conocimiento íntegro sobre las y los niños (lo que son, sus problemáticas, necesidades, expectativas, etcétera), la pedagogía de corte científicista gobierna y establece *a priori* el camino hacia donde debe conducirse la infancia.

Aquí es donde la planeación de un bosquejo de operación tiene relevancia dentro de la institución escolar y éste no estará a cargo de cualquier persona, por el contrario, “ahora son los especialistas que, con métodos racionales, habrán de actuar ordenadamente y

²¹² Cfr. *Ibidem.*, pp. 81-88.

²¹³ Michel Foucault, “Disciplina”, en *Vigilar y castigar*. pp. 129-130. Luego de esta aseveración, Foucault es mucho más explícito al incluir una nota al pie en la que apunta lo siguiente: “Elegiré los ejemplos de las instituciones militares, médicas, escolares e industriales. Otros ejemplos podrían tomarse de la colonización, la esclavitud y los cuidados de la primera infancia.” *Idem.*

eficientemente sobre la niñez.”²¹⁴ De esta manera, la pedagogía que surge y tiene su auge en la época moderna construye acepciones completas y categóricas desde donde concibe de manera genérica lo que *debe* entenderse y realizarse para que sea considerado como el “desarrollo normal” de la niñez, independientemente de las particularidades de subyacen en ámbitos como la cultura, la clase social, el contexto geográfico, entre muchos otros aspectos.

A este respecto, desde la perspectiva conceptual y metodológica de la pedagogía científicista, los niños son “extraídos” del ámbito social y cultural en el que se forman, dado que no se contemplan con atención las condiciones históricas desde las cuales provienen ellos mismos y sus familias. De acuerdo con Narodowski y Baquero:

lo ‘normal’ se revela como aquel proceso de apropiación de la cultura por parte del niño en las condiciones normalizadas al efecto. Sólo se trata de conocer los mecanismos del desarrollo infantil y las cualidades por las cuales triunfa o fracasa en su posibilidad de dar respuesta al sistema de expectativas escolares.²¹⁵

En otras palabras, aún bajo el discurso de la transformación y el progreso de los sectores sociales más desfavorecidos, la pedagogía científicista, enmarcada en un proyecto de nación y evidentemente gestionada desde un Estado con particulares intereses, *deshistoriza* a los niños al enclaustrarlos exclusivamente en un espacio que no da cuenta ni hace evidentes las tensiones culturales de las que provienen. A partir de ello, no hay tal posibilidad de transformación, puesto que en dicho espacio escolar se continúa reproduciendo la lógica de control y de dominio de determinados grupos sobre otros.

Igualmente, cabe decir que la institución escolar promueve la mecanización del tiempo en tanto fomenta una experiencia de la rutina, de la repetición de actividades por periodos y ciclos bien definidos de tiempo. A este respecto, en la opinión de Walter Kohan: “en la escuela el único tiempo vivible es el de *chrónos* (como vivimos el tiempo de la sucesión numérica: horas, días, periodos, semestres, años escolares, programas, evaluaciones, todo es medido por *chrónos*. Nada hay allí de *aión* (tiempo de la experiencia) y muy poco de *kairós* (tiempo de la oportunidad, cuando es funcional al sistema).²¹⁶

²¹⁴ M. Narodowski, *op. cit.*, p. 65.

²¹⁵ Ricardo Baquero y Mariano Narodowski, “¿Existe la infancia?”, [en línea], p. 6.

²¹⁶ W. O. Kohan, “¿Qué es la infancia?”, en *Infancia y filosofía*, p. 22.

En síntesis, el estudio de la infancia a partir de investigaciones en todos los ámbitos disciplinares habidos y por haber, genera tierra fértil para expandir aún más el campo de conocimiento de la pedagogía, pero a su vez esta última, basada en su propio y supuestamente “legítimo” saber disciplinario, hace una especie de “destilación” de lo que es la infancia y de la cual extrae únicamente los cuerpos de los niños, de manera que éstos puedan ser insertados en la lógica sistemática-disciplinar de las instituciones escolares con una perspectiva siempre focalizada en el futuro, abandonando la esencia histórica y social, y por ende, la tradición cultural de la cual provienen. De ahí que, como lo expone Jorge Larrosa, “la educación moderna es la tarea del hombre que hace, que proyecta, que interviene, que toma la iniciativa, que encuentra su destino en la fabricación de un producto, en la realización de una obra.”²¹⁷

Hasta aquí he ofrecido un brevísimo panorama acerca de la conformación de la pedagogía moderna como campo de conocimiento que busca aprehender y gobernar de manera integral y permanente aquello a través de la educación como su objeto de estudio, a saber, y como ya se ha desarrollado a lo largo de este apartado, los niños, o quizá más particularmente, el alumnado. No obstante, aún queda pendiente responder qué es lo que estamos entendiendo por infancia.

Considero que la postura particular de Walter Benjamin en torno a la pedagogía y los sentidos particulares que éste reconoce en la infancia puede ayudarnos, si quizá no a responder plenamente esta pregunta, por lo menos imaginar la gama de posibilidades que subyacen en ella. Así pues, en el siguiente apartado volveré nuevamente a retomar la voz del filósofo berlinés. Sin embargo, como ya lo adelantaba en la introducción de este trabajo, decidí centrarme en los ensayos escritos hacia las dos últimas décadas de su vida, debido principalmente a las tendencias y afinidades que parecen encontrarse con respecto a las tesis *Sobre el concepto de historia*, uno de sus últimos escritos y que manifiesta claramente la madurez de su pensamiento.

²¹⁷ Jorge Larrosa, “El enigma de la infancia o de lo que va de lo imposible a lo verdadero”, en *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, p. 175.

III.3. Contemplación y destrucción: lenguaje y tiempo en la *experiencia infantil*

Como ya he expuesto en el apartado anterior, Walter Benjamin reflexionó quizá de manera apenas incipiente en torno a la educación, pero probablemente no estemos en un error al afirmar que este ámbito resultó ser para él un tema que ameritaba ser analizado desde la filosofía. En este sentido, considero pertinente abrir este apartado haciendo una breve nota preliminar. Para el desarrollo de este capítulo y particularmente de este apartado, he rastreado de manera un tanto rudimentaria el concepto de *educación* en diversos ensayos de Benjamin.²¹⁸

Durante mi búsqueda, la alusión que este filósofo hace a la infancia fue una constante, sobre todo en aquellos escritos producidos por él a mediados de la década de 1920, periodo en el que, de acuerdo a su biógrafo Bernd Witte, el filósofo alemán atravesaba por una especie de transmutación “por la influencia de sus experiencias de aquella época, de filósofo esotérico que era se metamorfoseó en publicista políticamente comprometido, de místico del lenguaje pasó a ser materialista dialéctico.”²¹⁹

Ahora bien, parece importante decir hasta aquí que la inclinación de Benjamin a reflexionar sobre la infancia puede derivarse de motivos distintos. Sabemos que en un primer momento ello se debió en gran medida a sus propias raíces familiares. A principios de la década de 1932, el filósofo escribe *Infancia en Berlín hacia 1900 (Berliner Kindheit Um Neunzehnhundert)*, obra en la que reúne pasajes de su vida familiar, particularmente abocándose a sus recuerdos de niñez. A partir de fragmentos escritos en esta obra, “de

²¹⁸ *Erziehung* y *Bildung* son los términos en alemán que comúnmente son traducidos al español como *educación*. Desde el ámbito filosófico y evidentemente dependiendo del contexto, tradición y pensador al cual nos refiramos, el término tendrá particularidades desde las cuales el mismo autor propone analizarlo. En este sentido, me parece conveniente decir aquí que en un principio consideré la posibilidad de rastrear los términos precisos a los cuales Benjamin aludía en sus ensayos en la lengua original, particularmente aquellos escritos a partir de la segunda mitad de la década de 1920. En este sentido, por lo menos en aquellos ensayos en los que aborda abiertamente a la educación y la pedagogía, y para mi sorpresa, este pensador alude comúnmente al primer término. Me inclino a pensar que dicha acepción puede deberse a la constante crítica que el filósofo hace a la pedagogía de su tiempo, considerándola como aquella que pretende “jalar”, “estirar”, “encauzar” o incluso “fabricar” a los sujetos –particularmente a los niños, como ya lo referí en el apartado anterior–. No obstante, ésta es tan sólo una conjetura que, añadiéndose a mis muy prematuros conocimientos de la lengua alemana, impidió que pudiera hacer un análisis mucho más profundo del asunto.

²¹⁹ Ello se debe en parte al contacto directo, que a partir de su viaje a Moscú en 1926, tuvo con grupos y personas muy cercanas al partido comunista ruso, particularmente con Asjia Lacis, mujer partidaria del comunismo y con la que tuvo contacto directo y muy estrecho no sólo en el ámbito intelectual, sino también en el personal y amoroso. *Cfr.* B. Witte, *op. cit.*, p. 99.

manera extremadamente antiidealista y antipsicológica, Benjamin relaciona la formación de la identidad del niño con el espacio socialmente marcado de su vida cotidiana.”²²⁰

Para comenzar, quizá convenga retomar nuevamente la postura kantiana acerca del conocimiento. Tres años más tarde de la publicación de la *Crítica de la razón pura*, en el año 1784 Kant escribe *¿Qué es la ilustración?* texto en el cual, aún con evidentes tintes propios de las ciencias exactas, el filósofo parece indicar nuevamente el ideal de la época ilustrada. Hacia el final de dicho ensayo sostiene:

Una generación no puede obligarse y juramentarse a colocar a la siguiente en una situación tal que le sea imposible ampliar sus conocimientos (presuntamente circunstanciales), depurarlos del error y, en general, avanzar en el estado de su ilustración. Constituiría esto un crimen contra la naturaleza humana, cuyo destino primordial radica precisamente en este progreso.²²¹

En estas líneas, Kant insiste en que el camino hacia un estado de Ilustración, —como el adjetivo con el que se designó a ese periodo histórico— y la llegada a un estado de conocimiento “puro” necesariamente involucra la perfectibilidad de las formas de proceder frente a la realidad, y ello sólo será posible en la medida en que se haga una constante “vigilancia” de la experiencia a partir de ciertos cánones, o lo que él nombra como imperativo categórico, que puede ser referido como un conjunto de normas de carácter universal que tienen validez en cualquier circunstancia.

Así pues, desde la perspectiva de Kant, al identificar las erratas o inconsistencias con la continua renovación y reajustes necesarios, se garantiza que en un transcurso o lapso determinado de tiempo las generaciones consoliden su formación en el futuro de la manera idónea planteada previamente.²²² De esta manera, y como ya se ha venido tratando a lo largo de este capítulo, para todo proyecto que busque alcanzar una meta específica, se hace imprescindible un sistema como estructura previamente establecida y que desde su centro

²²⁰ *Ibidem.*, p. 12.

²²¹ I. Kant, “¿Qué es la Ilustración?”, [en línea], pant. 3.

²²² Esta es sin duda la premisa bajo la cual se fundamenta en la actualidad todo proyecto de nación. En el caso particular de México es una práctica común que cada seis años, como parte de la transición administrativa del gabinete presidencial se presente el Plan Nacional de Desarrollo, un bosquejo de acción en los ámbitos que se consideran nodales para el proceso de desarrollo del país. El plan de acción que actualmente se encuentra en boga fue presentado por Enrique Peña Nieto luego de su toma de posesión como presidente y estuvo contemplado para el periodo 2013 – 2018, y se ha planteado como objetivo general “llevar a México a su máximo potencial”. Para conseguirlo, se han considerado tres ejes transversales que guíen las acciones y políticas públicas emprendidas: “democratizar la productividad, consolidar un gobierno cercano y moderno, así como incorporar la perspectiva de género.” Gobierno de la República, Plan Nacional de Desarrollo, [en línea], pant. 1.

de “mando” o control coordine de manera estrictamente meticulosa las líneas de acción que coadyuven a conseguirlo.

Bajo esta consideración, los grandes avances técnicos que caracterizaron a las grandes metrópolis durante la época moderna tuvieron su origen en el conocimiento científico a partir de la prefiguración y más tarde, la constatación de leyes que explican los fenómenos de la realidad para tener mayor control sobre ellos, y garantizar así la estabilidad del sistema que se configuró con minucia previamente. En síntesis, “en su búsqueda de certeza, la ciencia moderna hace de la experiencia el lugar —el “método”, es decir, el camino— del conocimiento.”²²³ Desde esta perspectiva, sólo en la medida en que se continúe por el camino que estipula el método racional—científico, será posible llegar a la meta prevista con antelación.

Esta intención, como ya lo he expuesto, conlleva a anular toda posibilidad de que lo nunca manifestado hasta ese momento tenga lugar. En otras palabras, bajo el yugo del método racional de la ciencia moderna que busca reiteradamente la constatación, la experiencia —entendida como experimento— resulta mecanizada y reducida a la repetición permanente como si se tratara de un recorrido en círculos. Esta es, para Benjamin, una de las características fundamentales de la modernidad.

Como ya hemos visto, al dar lectura de otros pensadores, el filósofo berlinés re-creó sus propias ideas. Además de volver a la *Torá*, a Karl Marx, a Charles Baudelaire, entre muchos otros, vale la pena hacer mención de Auguste Blanqui, filósofo francés al que nuestro autor se remitió, pues luego de leer una de sus más representativas obras, *La eternidad a través de los astros*, coincidió en lo que éste define como el *eterno retorno* a la lógica que subyace detrás de la suposición del progreso y de lo radicalmente nuevo:

En la idea del eterno retorno, el historicismo del siglo XIX tropieza consigo mismo. Según esta idea, toda tradición, incluida la más reciente, se convierte en algo que ya se ha dado en la impensable noche de los tiempos. La tradición adquiere con ello los rasgos de una fantasmagoría en la que la prehistoria sale a escena vestida con las más modernas galas.²²⁴

²²³ G. Agamben, “Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia”, en *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, p. 18.

²²⁴ W. Benjamin, “El tedio, eterno retorno”, en *Libro de los Pasajes*, p. 141.

De esta manera, la afirmación de la existencia o realización del progreso en el futuro no sería más que una meta prefigurada que obliga a las masas a hacer un recorrido cíclico, una travesía por la que ya se ha caminado anteriormente. En otras palabras, “cada lugar y cada instante del universo han regresado ya y seguirán regresando en una eternidad de todos los instantes, en una ‘actualidad eternizada’.”²²⁵ El eterno retorno no es otra cosa que la repetición interminable de la catástrofe humana que se ha ido asentando y normalizando conforme cada generación se mantiene sedada y conforme ante las promesas y avances de la industria.

En este sentido, mientras que se persigue el progreso como meta de las sociedades, hasta ahora inalcanzable, lo cierto es que en su mayoría los proyectos de nación continúan diseñándose y ejecutándose partiendo del vaticinio de las realidades del futuro y sus posibles contingencias. En la medida en que se tiene mayor previsión de las circunstancias posibles, se espera tener también mayor dominio sobre los riesgos que puedan suscitarse y con ello se espera contar con los elementos suficientes para, si bien no suprimirlos, por lo menos esquivarlos de la manera más conveniente posible.

Esta postura propia de la modernidad, al basarse en la constatación repetida de los hechos, conlleva irremediablemente a plantearse la idea de que es inevitable e incluso necesaria la reiteración de la catástrofe, al grado de considerar mantenerla. Así, la rutina y la comprobación repetida de este tipo de experiencias —entendidas éstas como “tanteos” o ensayos—, conducen poco a poco hacia un discurso escéptico ante lo eventual, y que constantemente reniega o rechaza las posibilidades de lo alterno, de lo distinto.

Concebir de esta manera la experiencia va petrificando gradualmente y de manera incluso desapercibida los posicionamientos relativos a la resignación y al conformismo frente a lo que acontece y ha acontecido desde siempre y hasta ahora. De diversas formas la experiencia que ha sido se normaliza, pasa a ser parte de lo cotidiano, de lo que siempre,

²²⁵ Auguste Blanqui, *L'eternité par les astres*, París, Sens & Tonka, 2000, Cap. 8, p. 340, *apud* B. Tackels, *op. cit.*, p. 632.

todos los días y a todas horas se presenta. Así, “la experiencia puede ser la máscara de la derrota, de la resignación, del consenso silenciador.”²²⁶

Si bien he dejado en claro en la introducción de este trabajo que he considerado pertinente abocarme exclusivamente a los ensayos escritos por Benjamin por lo menos en las últimas dos décadas de su vida, vale la pena hacer notar que ya desde sus primeros años de estudio como bachiller manifestaba cierta dificultad para adaptarse a determinados grupos y tendencias de pensamiento que ejercían control y autoridad sobre los jóvenes, actitud que lo exasperaba, lo cual fue haciéndose evidente conforme su pensamiento iba madurando. En este tenor, en 1913 escribe *Experiencia*, un ensayo en el que se muestra renuente frente a tales fuerzas. Ahí declara: “Libramos nuestra lucha por la responsabilidad contra un enmascarado. La máscara del adulto se llama experiencia. Esa inexpresiva, impenetrable, siempre igual; ese adulto ya lo ha experimentado todo [...] Quizás ese adulto tenga razón. ¿Qué podemos contestarle? Nosotros aún no hemos experimentado nada.”²²⁷

Como se puede apreciar, ya desde sus años de juventud Benjamin dirige una crítica directa al mundo de los adultos,²²⁸ etapa que desde la perspectiva kantiana y posteriormente la psicológica refiere a un desarrollo completado, totalmente finalizado. Desde ambas perspectivas, la adultez es la clara muestra de la madurez, el punto culminante del perfeccionamiento humano en tanto que éste tiene control sobre sí mismo y puede hacer uso de su propia razón para desenvolverse. Así, en sentido estricto, y desde la literalidad y la metáfora, los adultos han terminado de crecer; se considera que gracias a su experiencia a lo largo de su vida (*Erlebnis*) tienen una noción completa y acabada de la realidad. Nadie puede contradecirlos porque ellos ya han vivido todo, son el ejemplo más claro de la libertad y el alcance del punto máximo de la razón.

Así, en la búsqueda reiterada de certezas de la realidad y de lo que se espera en el futuro, resulta primordial llevar de la mano a los que aún no conocen el mundo, aquellos que recién se incorporan a él y quienes aún no han desarrollado la razón para valerse por sí

²²⁶ W. O. Kohan. “Epílogo. De la mayoría de edad a la minoridad: educación, filosofía y afirmación de la infancia”, en *Infancia. Entre Educación y Filosofía*, p. 268.

²²⁷ W. Benjamin, “Experiencia”, en *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, p. 41.

²²⁸ Resulta muy interesante retomar el término en alemán para referirse a la adultez: *Erwachsene*. Este término se compone de dos elementos, por un lado, *wachsen*, verbo que significa crecer o desarrollar. A éste le antecede la partícula *-er-* que refiere a un proceso que se ha completado o concluido.

mismos. De esta forma, al comienzo de su ensayo sobre la época ilustrada, Kant asevera lo siguiente:

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía del otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela del otro. *¡Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el dilema de la ilustración.²²⁹

Siguiendo la intención que se propuso la Ilustración y más tarde la modernidad influenciada por ella, la infancia sería considerada como una condición prematura, y por ende de retroceso en tanto refiere a lo aún no consolidado. En suma, la infancia sería la antítesis del progreso, una suerte de estancamiento o inmovilización. En este sentido, me parece que la etimología del término podría ayudarnos a ampliar esta última idea.

Se sabe que *infancia* proviene del latín *infans* —del verbo *for*: hablar o decir— y por tanto, puede ser traducido como, “el que no habla”, término que ha sido utilizado comúnmente para referirse a los niños.²³⁰ En contraste, la adultez significa la representación más perfecta de la libertad, puesto que se considera que en esta etapa se consuma la formación integral de la razón, el perfeccionamiento del lenguaje y por tanto, de pensamiento y de acción propias, independientes de la conducción por parte de alguien más.

Dicho de otra manera desde la acepción kantiana, al encontrarse en un estado carente de voz, el ser humano se encuentra en la penuria, toda vez que prevalece la ausencia de la razón (*Vernunft*), circunstancia que hace preciso el acompañamiento de otro que le oriente, que le guíe. No obstante, en este punto cobra relevancia también establecer lineamientos que permitan que dicha orientación se encamine de la manera que se considera más “adecuada”.

Hablar de una guía u orientación supone que quien encamina a otro *conoce* como la palma de su mano la trayectoria más idónea por la que se debe transitar para llegar a un punto, a un destino particular. Aquí se encuentra nuevamente uno de los aspectos que fue de suma relevancia para Benjamin: el vínculo entre el conocimiento y el lenguaje, aspecto que, desde su perspectiva, la experiencia infantil lleva consigo. Este vínculo entre lenguaje e

²²⁹ I. Kant, “¿Qué es la Ilustración?”, *op. cit.*, [en línea], pant. 1.

²³⁰ *Cfr.* W. O. Kohan, “Política, filosofía y educación: la fuerza de la extranjería”, en *Filosofía y educación. La infancia y la política como pretextos*, p. 16.

infancia es de donde nuestro autor erige su reflexión y a su vez, la crítica que lanza a la pedagogía que se erige a partir de un discurso propiamente moderno.

En un escrito de 1935 titulado *Problemas de la sociología del lenguaje. Una reseña antológica (Probleme der Sprachsoziologie. Ein Sammelreferat)*, el filósofo alemán pone sobre la mesa algunas de las teorías que desde los campos de la lingüística y la sociología habían centrado su análisis en torno a la procedencia del lenguaje en el ser humano. Ahí mismo, considera que el vínculo entre el pensamiento y el lenguaje sólo puede ser vislumbrado desde la perspectiva del habla en la infancia, ámbito que había sido objeto de estudio de muchos teóricos que destacaron particularmente desde distintas corrientes psicológicas, uno de ellos, y quizá uno de los más representativos, fue Jean Piaget.

El filósofo parte, por ejemplo, de la teoría piagetiana referente al desarrollo cognitivo infantil²³¹, particularmente del estadio preoperacional, caracterizado por “la formación de conocimientos estables, el surgimiento del razonamiento mental, la preeminencia del egocentrismo y la formación de un sistema de creencias mágicas. Durante la etapa de la educación infantil, el pensamiento aún presenta imperfecciones y no está bien organizado.”²³²

El biólogo suizo destaca el pensamiento de tipo egocéntrico como una etapa en la que el niño refiere y comprende la realidad únicamente desde su propio punto de vista, de manera tal que se presenta una postura infantil aparentemente individualista o distante de aquello que lo rodea. Benjamin, por su parte, enfatizó otro aspecto de las conclusiones a las que llegó Piaget, y, recupera algunas de las consideraciones de Lev S. Vigotski²³³ en su obra

²³¹ Jean Piaget fue uno de los más destacados intelectuales que a lo largo de la primera mitad del siglo XX tuvo gran incidencia en la pedagogía moderna debido sobre todo a sus investigaciones referentes al desarrollo cognitivo en los niños. Luego de realizar distintos experimentos con sus tres hijos, concluyó que los niños atraviesan por 4 fases a través de las cuales se conforma su propia comprensión del mundo: estadio sensoriomotriz (desde el nacimiento hasta los 2 años), estadio preoperacional (de los 2 a los 7 años), estadio de las operaciones concretas (de los 7 a los 10 años) y estadio de las operaciones formales (de los 11 años a la edad adulta). John W. Santrock, “La ciencia del desarrollo del ciclo vital”, en *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*, p. 39.

²³² *Ibidem.*, p. 317.

²³³ Lev S. Vigotsky (o Vygotsky) fue un psicólogo ruso que vivió entre los últimos años de la década de 1890 y principios de 1930. Su teoría estuvo centrada, al igual que la de Piaget, en el lenguaje y el desarrollo cognitivo de los niños. No obstante, aquél puso mayor énfasis en el aspecto social y cultural y el papel de éstos en dicho proceso. Uno de sus mayores aportes al campo de la pedagogía es la noción de *zona de desarrollo próximo*, la cual la definió como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la

Bajo el estandarte del marxismo publicada en 1929, en la que, después de haber realizado experimentos similares a los de Piaget, afirmaba:

Nuestras investigaciones [...] muestran que el coeficiente de los lenguajes egocéntricos... en casos de complicaciones aumenta rápidamente casi al doble del coeficiente normal en Piaget. Cada vez que se toparon con alguna dificultad, nuestros niños mostraron acrecentamiento del lenguaje egocéntrico... Por eso creemos que es justo suponer que la complejización o interrupción de una tarea que se desarrollaba sin problemas es un factor importante en la generación del lenguaje egocéntrico... El pensamiento solo entra en acción cuando la tarea que hasta entonces se desarrolló sin inconvenientes se ve interrumpida.²³⁴

A partir de estas aseveraciones, el filósofo alemán evidencia la relación directa que existe entre el lenguaje y la configuración del pensamiento de los niños al afirmar que “el lenguaje egocéntrico ocupa en la infancia exactamente el lugar que más tarde le está reservado al verdadero proceso de pensamiento. Es predecesor, incluso maestro del pensamiento.”²³⁵

Si hay algo que resalta Benjamin de la condición infantil son las múltiples formas en las que reside la comprensión del mundo, aun cuando, paradójicamente, los niños, —a diferencia de los adultos, de acuerdo a la consideración kantiana—, carecen de la plenitud de la razón y de un lenguaje maduro y consistente. No obstante, para nuestro autor es en esta circunstancia no lingüística donde reside una noción radicalmente distinta de conocimiento y de experiencia. Para él, ésta última es lo suficientemente poderosa como para quebrar un estado de cosas que amenaza con perpetuarse.

Si recordamos, Benjamin retoma las formas gráficas y rituales en las que las primeras civilizaciones humanas daban sentido a su vida diaria y cómo esta última se consideraba en estrecho vínculo con la esfera de sus divinidades.²³⁶ Así, la actividad de establecer semejanzas entre la realidad vivida y la que se encontraba en una dimensión aparentemente ajena a ella, permitió, por un lado, que los antiguos evocaran las fuerzas sagradas a las

capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” L. Vigotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, p. 133, *apud* Ignari Vila Mendiburu, “Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación”, en *op. cit.*, p. 222.

²³⁴ Lev S. Vigotsky, “Las raíces genéticas del pensamiento y de la lengua”, en *Bajo el estandarte del marxismo*, p. 612, *apud* W. Benjamin, “Problemas de la sociología del lenguaje. Una reseña antológica”, en *La tarea del crítico*, pp. 257, 258.

²³⁵ *Idem.*

²³⁶ Este aspecto lo he tratado con mayor detenimiento en el primer capítulo. *Vid. supra*. I.3. “La historia natural del hombre: contemplación y melancolía”, p. 31.

cuales se encomendaban, y por otro, fungió también como una forma de lectura interpretativa múltiple de aquello que escapaba a la aparente mirada terrenal “objetiva” de lo que acontecía.

Podemos afirmar así que las primeras formas en las que los grupos humanos comprendieron su mundo y todo aquello que se encontraba más allá de éste procedieron de la capacidad de establecer afinidades y la búsqueda interminable de sentidos entre su propia realidad y el resto de elementos que forman parte del cosmos. Ya fuera a través de jeroglíficos o de la emisión de sonidos, los antiguos observaban contemplativamente la bóveda celeste y desde ella percibían y descifraban el universo. En consecuencia, “la imaginación, que actualmente es expulsada del conocimiento como ‘irreal’, era en cambio para la antigüedad el *medium* por excelencia del conocimiento”²³⁷

Partiendo de esta concepción, Benjamin afirma que en el lenguaje yace la facultad para establecer correspondencias de carácter mimético, y que “ello ha ocurrido sin sistema”.²³⁸ En otras palabras, la capacidad de construir semejanzas entre varios elementos aparentemente distantes uno de los otros escapa a todo objetivo metódico previsto o propuesto con antelación, simplemente surge de manera espontánea, de pronto, y en ella también se encuentran implicadas de forma inherente la imaginación y la fantasía.

En este sentido resulta interesante la acepción benjaminiana en torno al mimetismo. Para el filósofo, una de las más claras manifestaciones del ejercicio mimético se encuentra en el juego²³⁹ que comúnmente llevan a cabo los niños, y el cual se encuentra en perfecta consonancia con su propio lenguaje, un lenguaje que prescinde de la estructura lingüística ya fabricada e instaurada como la de los adultos. Así lo expresa:

El juego infantil se halla completamente saturado de conductas miméticas, y su campo no se encuentra en modo alguno limitado a lo que un hombre puede imitar en otro. El niño no juega sólo a “hacer” el comerciante o el maestro, sino también el molino de viento y la locomotora. [...] Así se ha dado un puesto, con el nombre de onomatopeya, al comportamiento imitativo en la formación del lenguaje. Y si la lengua, como resulta obvio, no es un sistema convenido de signos, será necesario siempre acudir a ideas que se presentan, en su forma más rudimentaria, como

²³⁷ G. Agamben, “Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia”, en *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, p. 25.

²³⁸ W. Benjamin, “Sobre la facultad mimética”, en *Ensayos escogidos*, p. 150.

²³⁹ En la última parte de este capítulo hago mayor énfasis a este respecto. *Vid. infra*. III. 4. “Constelaciones entre lectura, juego y el oficio del coleccionismo en la infancia”, p. 117.

explicaciones onomatopéyicas. Se trata de ver si pueden ser desarrolladas y adecuadas a una comprensión más profunda.²⁴⁰

Así entonces, para Benjamin “si el genio mimético era verdaderamente una fuerza determinante de la vida de los antiguos, no es difícil imaginar que debía considerarse al recién nacido como dotado de la plena posesión de esta facultad y, en particular, en estado de perfecta adecuación a la configuración actual del cosmos.”²⁴¹ En este sentido, y como ya se intuye en esta afirmación, para Benjamin, son los más pequeños, aquellos que recién son arrojados al mundo, quienes poseen de manera mucho más preponderante esa capacidad mimética, debido principalmente a su condición lingüística.

Los planteamientos científico—experimentales y del ámbito experto disciplinar, —como los realizados, por ejemplo, por el mismo Jean Piaget—, consideran al pensamiento de carácter mágico o fantástico como erróneo y/o rudimentario debido principalmente a que no se corresponde con un lenguaje y pensamiento de orden superior. Para Walter Benjamin, por el contrario, la naturaleza del pensamiento infantil y por ende, la auténtica experiencia de conocimiento, estriban en esa supuesta “inestabilidad” y apenas incipiente lenguaje. Susan Buck-Morss explica esta idea de la siguiente manera:

Los experimentos de Piaget pusieron a prueba las respuestas universales y predecibles. Benjamin estaba interesado en la espontaneidad creativa de la respuesta, que la socialización burguesa destruía. La teoría de Piaget sólo consideraba la cognición ligada a la acción en tanto forma cognitiva primitiva, correspondiente al periodo preverbal sensoriomotriz, y dejaba de tener en cuenta la cognición mimética una vez que el niño adquiría la capacidad de habla. En los tests de Piaget, el juego fantástico del niño, la construcción de mundos posibles, eran probablemente registrados como un error cognitivo. Para Benjamin, en cambio, la naturaleza primaria de las acciones motrices era razón suficiente para prestarles atención. Constituían evidencia de la “facultad mimética”, un lenguaje de gestos que Benjamin consideraba más básico para el conocimiento que el lenguaje conceptual.²⁴²

Para el filósofo es claro que una de las características fundamentales de los niños es su forma tan peculiar de comprender y desenvolverse en el mundo, muy similar a las maneras en que los antiguos concebían la realidad a través de gestos, trazos y señales en las rocas o el fuego, emanación de cierto tipo de sonidos, etc. Así, aunque los niños, como las primeras civilizaciones humanas, carecen desde el nacimiento de los referentes lingüísticos concretos con los que los adultos se sitúan en el mundo, es justamente esa carencia o desconocimiento

²⁴⁰ *Ibidem.*, pp. 149,151.

²⁴¹ *Ibidem.*, p. 151.

²⁴² S. Buck-Morss, “Walter Benjamin, escritor revolucionario”, en *Walter Benjamin, escritor revolucionario*, p. 62.

lo que les permite dar múltiples sentidos a lo que perciben, principalmente con la mirada. Lo anterior lo confirma el mismo Benjamin en un escrito en el que resalta la importancia del teatro y la actividad dramática para los niños. Ahí afirma:

la esencia misma de la educación [es] la observación. [...] Para la observación [...] —y con ella empieza la educación— toda acción y todo gesto infantil se convierten en señal. [...] Todo gesto infantil es una inervación creadora exactamente relacionada con la inervación receptiva. [...] Lo que persigue toda realización infantil no es la “perpetuidad” de los productos, sino el “momento” del gesto. El teatro, por ser arte perecedero, es infantil.²⁴³

En otras palabras, aún en la carencia de la voz y en el desconocimiento de conceptos, los niños, así como los antiguos, tienen a su alcance otras formas a través de las cuales dan y daban sentido(s) múltiples del mundo, a saber, la imaginación y la fantasía a través de aquello en donde posan su mirada. En su contemplación el tiempo se detiene en un instante. Efectivamente, para Benjamin, es esa comprensión profunda la que subyace en toda experiencia auténtica de conocimiento. No se trata de dominar o poseer un sistema lingüístico enteramente conformado y usarlo como medio para (de)nominar —o enjuiciar como lo hiciera Adán luego de la *Caída*— todo aquello que se encuentra en el mundo, y en este sentido, apelar por el desarrollo evolutivo de la cognición del ser humano por etapas para que éste pueda perfeccionarlo de manera progresiva. En consecuencia, tampoco se trata de abogar por la experiencia (*Erlebnis*) entendida como vivencias privadas que no se retienen en la consciencia, que pasan desapercibidas y se desechan de manera automática.

²⁴³ W. Benjamin, “Programa de un teatro infantil proletario”, en *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, p. 104-105. Como se aprecia a partir de esta cita, Benjamin valoró el arte en demasía, tanto fue así que, a partir de la reproducción técnica de ésta en la modernidad, y haciendo un minucioso análisis de esta nueva condición, consideró que su función social era eminentemente política y que ello se tornaba a favor de las masas proletarias. En otra de sus obras más representativas titulada *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica (Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit)* el filósofo refiere en una nota anexa el papel político que, junto con el cine, funge la radio: “El radio y el cine no sólo transforman la función del intérprete profesional, sino también la función de aquel que, como lo hace el hombre político se interpreta a sí mismo frente a estos medios.” W. Benjamin. “Notas”, en *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, p. 107. A este respecto, también conviene decir que entre 1927 y 1933 el filósofo produjo distintos guiones radiofónicos destinados para niños y jóvenes, los cuales fueron emitidos en dos frecuencias radiofónicas de Alemania. En uno de sus ensayos en los que refiere al papel del teatro y la radio, Benjamin imagina una “labor común entre ambos”, y para él, dicha posibilidad tendría que ser de “carácter pedagógico”. Más adelante, el filósofo afirma que el teatro épico significó “una transformación de los métodos del montaje, esenciales en la radio y el cine, de procesos técnicos en aconteceres humanos. [En este sentido,] el principio del teatro épico se basa, igual que el del montaje, en la interrupción. Solo que la interrupción no constituye aquí un estímulo, sino que tiene una función pedagógica. Detiene el curso de la acción y obliga al oyente a tomar posición respecto a lo que acontece, y al actor a tomar posición respecto a su papel. “Teatro y radio. Sobre el mutuo control de su labor educativa”, en W. Benjamin, *Radio Benjamin*, pp. 377, 379.

Por el contrario, para Benjamin una experiencia verdaderamente legítima es el intento permanente por dar sentidos, por descifrar y por encontrar correspondencias entre uno y más elementos que se aparecen ante la mirada que les contempla ensimismándose en ellos. Esta experiencia desborda toda ley, marco o estatuto sistemático y/o metódico del lenguaje y de todo proyecto que esté delineado por una comprensión particular y única del mundo. En consecuencia, escapa también a toda pretensión de certeza, exactitud y estabilidad de lo que se quiere conocer. Se trata más bien de “‘Leer lo nunca escrito.’ Tal lectura es la más antigua: anterior a toda lengua –la lectura de las vísceras, de las estrellas o de las danzas.”²⁴⁴

De la misma forma en que *el libro* para la tradición judía es fuente infinita de conocimiento y que sus múltiples interpretaciones nunca se agotan, el *continuum* de la historia se comprende y se quiebra a partir de imágenes con múltiples y singulares sentidos, aunque éstos sean aparentemente amorfos o anormales y aunque permanezcan por algunos instantes. Para todo aquel que busca o intenta leer e interpretar el cosmos se hace indispensable la ausencia de lenguaje como estructura sistemática ya consolidada y que ha previsto el futuro con antelación. Para Benjamin, “captar exactamente lo que está sucediendo en este segundo es más decisivo que conocer con antelación lo más remoto.”²⁴⁵

Si Benjamin opone la experiencia al experimento entendido éste como búsqueda de certeza, seguridad y evidencia o comprobación, se trata entonces, por el contrario, de una experiencia en la que anide el misterio, el enigma que rebasa todo procedimiento o fórmula especulativa o deductiva. Así, la ausencia del lenguaje se entrega totalmente a la posibilidad abierta y latente de que en su interior anide la aparición de lo distinto, de lo inesperado.

En otras palabras, dado que los niños son arrojados al mundo en una condición carente de lenguaje, es en ella precisamente donde se manifiesta la posibilidad de que las circunstancias del y en el mundo sean siempre susceptibles de transformarse. Ello es posible en la medida en que la infancia hace lecturas múltiples del mundo, no se aferra a

²⁴⁴ W. Benjamin, “Sobre la facultad mimética”, en *Ensayos escogidos*, p. 152.

²⁴⁵ W. Benjamin, “Madame Ariane, segundo patio a la izquierda”, en *Calle de sentido único*, p. 74.

una única concepción de él, por el contrario, la destruye y vuelve a crear otras imágenes interminablemente, pero siempre regresando a despedazarlas.

En este sentido, es común que los niños exijan continuamente la atención de aquellos que les rodean y ello tiene sentido. Ha aparecido ante ellos toda una imagen que les emociona y estremece. A este respecto, Benjamin sostiene: “Así como el que crea, busca para sí la soledad, tiene que rodearse constantemente el que destruye de gentes que atestigüen su eficiencia.”²⁴⁶ En efecto, es común que cuando los adultos nos encontramos realizando alguna actividad y hay niños alrededor nuestro, eventualmente nuestra atención sea interrumpida por alguno de ellos. Si no lo es por algún gimoteo, lo será muy probablemente debido a un grito o voz que clama porque alguien vaya a ver lo que recién han descubierto. Los niños no descansan en la demanda de atención, llaman a todos para que contemplen junto con ellos. Anhelan que los demás vivan también esa experiencia como todo un suceso único en su tipo.

Así, en la característica siempre destructiva anida paradójicamente el *origen* de lo discordante, de lo inestable. A este respecto, la postura benjaminiana de Giorgio Agamben en torno a la infancia y la noción de tiempo que subyace en ella, resulta ser una afirmación mucho más contundente:

deberemos representarnos la relación con el lenguaje de una experiencia pura y trascendental que, como infancia del hombre, esté liberada tanto del sujeto como de cualquier sustrato psicológico. No es un simple hecho, cuyo sitio cronológico se pueda aislar, ni una suerte de estado psicossomático que una psicología infantil [...] y una paleoantropología [...] podrían llegar a construir como un hecho humano independiente del lenguaje. [...] Desde el momento en que hay una experiencia, en que hay una infancia de hombre, cuya expropiación es el sujeto del lenguaje, el lenguaje se plantea entonces como el lugar donde la experiencia debe volverse verdad.²⁴⁷

En síntesis, la naturaleza de la percepción infantil es de carácter sincrónico, es decir, en cada lectura nueva y distinta de la realidad se retiene en la conciencia un instante en el que está contenida esa imagen perceptiva. Así, la experiencia infantil se opone a una noción diacrónica del tiempo, aquella que alude a la progresión sucesiva de los hechos, o bien, todo desarrollo cronológico estable o “normal” y a todo sistema conceptual y

²⁴⁶ W. Benjamin, “El carácter destructivo”, en *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*, p. 160.

²⁴⁷ G. Agamben, “Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia”, en *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, pp. 69-70.

metodológico, aquél en que precisamente la pedagogía moderna de carácter científicista pretende enclaustrarla.

Por el contrario, la esencia de la infancia radica en la potencia de transformación y trascendencia que anida en su mirada contemplativa, en la búsqueda permanente de mapeos distintos de la realidad. En ella radica el final de toda acepción de la realidad que se asuma como completa o finalizada, pero en el mismo instante de ese final yace también el nacimiento de algo siempre nuevo, pues como lo afirma el mismo Benjamin: “cada una de nuestras experiencias tiene ahora un contenido. Nosotros mismos le daremos un contenido con nuestro espíritu.”²⁴⁸

Así pues, para el filósofo toda experiencia (*Erfahrung*) legítima exigirá siempre volver a transitar por el mismo camino por el que se anduvo alguna vez para contemplarlo y dejarse cautivar una vez más de forma distinta. En cada nueva *toma de aliento* de la infancia pueden (re)configurarse nuevas imágenes y sentidos entre uno y varios elementos y con ella también se presenta a la consciencia todo un acontecimiento de naturaleza catártica en un instante. En él se manifiesta la detención, el quiebre del tiempo. Ésta es, pues, la experiencia irruptiva, el origen como el germen de lo enigmático cuya presencia en un ciclo o línea progresiva se encuentra siempre latente. Esto es para Benjamin, en suma, lo que acompaña de forma inherente a la infancia.

En la imaginación de los niños constantemente hay “algo” nuevo que siempre nace. Incluso Hannah Arendt nos recuerda hacia el final de su ensayo *La crisis en la educación* que la educación se encuentra vinculada fuertemente al acto del nacimiento. Así lo asevera: “Este mundo está constantemente renovado a través del nacimiento. [...] Y la educación es donde decidimos si amamos suficientemente a nuestros niños [como] para quitar de sus manos la promesa de algo nuevo, algo imprevisto por nosotros o para condicionarlos en el avance para la tarea de renovar un mundo común.”²⁴⁹

²⁴⁸ W. Benjamin, “Experiencia”, en *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, p. 42.

²⁴⁹ Hannah Arendt, “The Crisis in Education”, [en línea], pp. 13, 14. La traducción es mía.

III.4. *Constelaciones entre lectura, juego y el oficio del coleccionismo en la infancia*

En las líneas presentadas en el apartado anterior he intentado ofrecer un breve panorama acerca de la particular acepción que Walter Benjamin sostuvo acerca de la naturaleza infantil. Como mis lectores ya habrán podido vislumbrar, detrás de la posición benjaminiana en torno a la infancia se percibe una resonancia constante de esencia mesiánica. En este sentido, en este último apartado del presente trabajo me propongo si bien no concluir, por lo menos ser mayormente incisiva en la idea central que ha guiado este trabajo: la equiparación que hace Benjamin de la redención como una atmósfera eminentemente sagrada con un plano de naturaleza profana como lo es la infancia.

Pues bien, lo anterior parece tener sentido si recordamos nuevamente que el filósofo alemán, quien retoma algunos pasajes del Génesis de la *Torá*, recuerda que es el hombre quien, —aún en su estado miserable y caduco—, tiene por responsabilidad interceder por lo fenoménico y hacer que a partir de su propia voz se deje escuchar lo que la naturaleza tiene decir, tal y como el mismo *libro* encierra los misterios de la revelación de Dios y cuya “liberación” pequeña o parcial señala por momentos la revelación de los misterios divinos y con ellos, el anuncio de la llegada próxima del Mesías.

Si se parte de esta consideración, no es sorpresa que Benjamin le haya expresado a Gershom Scholem que la infancia tiene “mayor parentesco con (...) los textos sagrados que con (...) el habla corriente de los adultos.”²⁵⁰ Asimismo, se tiene noticia que una de las más grandes aficiones del filósofo era coleccionar libros y juguetes para niños, lo cual hacía evidente “su dependencia respecto del universo de las imágenes asociativas con el que conjugaba igualmente su profunda simpatía e inclinación hacia el mundo del niño.”²⁵¹

En efecto, para Benjamin la condición irruptiva de la infancia sobrepasa todo esquema de desarrollo cronológico y por ende, todo proyecto educativo que someta a los niños a sus diagnósticos y demás procedimientos con miras a proyectarlos hacia ideales específicos para el futuro. No es un secreto que las sociedades contemporáneas están delineadas a partir

²⁵⁰ G. Scholem, *Walter Benjamin. Historia de una amistad* apud S. Buck-Morss, “Walter Benjamin, escritor revolucionario”, en *Walter Benjamin, escritor revolucionario*, p. 61.

²⁵¹ G. Scholem, “En Suiza (1918-1919)”, en *Walter Benjamin. Historia de una amistad*, p. 77.

de los principios con los que se concibió la Ilustración y posteriormente la modernidad. Desde la década de 1980 ha sido toda una tendencia de los gobiernos capitalistas enmarcar a las sociedades dentro de un discurso que versa predominantemente sobre el desarrollo y avance científico y tecnológico con miras hacia el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, sobre todo de aquellos grupos que se encuentran en mayor desventaja económica.

Una apropiada gestión de los sistemas educativos contemporáneos es considerada como una de las vías para encauzar a las sociedades hacia su perfeccionamiento. En nuestros días, el discurso que apela a la educación como piedra angular de todo progreso sigue siendo una constante y continúa repitiéndose una y otra vez por parte de los jefes de Estado a manera de mantra. Baste por ahora referir a una de las últimas declaraciones de Aurelio Nuño como Secretario de Educación Pública, el cual, durante una conferencia de prensa en París llevada a cabo en noviembre de 2017 declaró:

‘México cree profundamente en la fuerza de la educación, con la que aspira a ser una gran potencia en el siglo XXI. [...] [No obstante] el acceso a la educación ya no es suficiente, porque el gran reto de hoy es la calidad.’ Abundó que en plena revolución digital se requiere formar ciudadanos capaces de adaptarse a un mundo en cambio constante, así como formar niños y jóvenes que tengan la capacidad de desarrollar pensamiento crítico, pero responsables, ‘que sepan convivir en sociedad y libertad.’²⁵²

En las sociedades contemporáneas es común que los niños sean considerados como inexpertos, prematuros y necesitados de una guía que les oriente; se encuentran bajo el yugo de todo un sistema que ya desde antes de que tuvieran presencia en el mundo tiene previsto hacia dónde debe direccionarlos. En este sentido, Walter Kohan sostiene que tanto en la “Democracia, Globalización o Mercado [su] carácter totalitario se percibe en el hecho de que incluso en nacimiento, la infancia, la novedad son llamadas para servir al propio desarrollo (o a la democracia, al mercado, etc.). Nada puede estar fuera de él.”²⁵³

En este sentido, no es fortuito que los pocos o muchos ensayos en los que Walter Benjamin discurre sobre el ámbito educativo y la infancia estén dirigidos hacia los adultos, y considerando que su crítica atraviesa a la pedagogía como un sistema rígido que éstos han conformado. Así, incluso encontramos un brevísimo fragmento en el que el filósofo lanza

²⁵² Redacción, “Populismo, gran amenaza a la humanidad: Nuño en la UNESCO”, en *La Jornada en línea*, [en línea], pant. 1.

²⁵³ W. O. Kohan, “¿Qué es la infancia?”, en *Infancia y filosofía*, p. 22.

un comentario de tono bastante severo a la pedagogía y resalta, en contraste, la naturaleza caótica de los niños:

Cavilar pedantemente sobre la producción de objetos –medios visuales, juguetes o libros- apropiados para los niños es una necesidad. Desde la Ilustración, esta es una de las especulaciones más mohosas de los pedagogos. Su enamoramiento de la psicología les impide reconocer que la tierra está llena de los objetos más incomparables para la atención y el ejercicio infantiles.²⁵⁴

Esta cita es bastante reveladora respecto a la postura benjaminiana en torno a una pedagogía de su tiempo. Si consideramos que “durante el segundo tercio de la vida de Montessori es cuando se consagra su método”²⁵⁵ —aproximadamente a partir del año 1924—, resulta interesante, incluso, que este ensayo haya sido publicado en 1928, momento aproximado en que el método montessoriano se encontraba en boga en distintos países de Europa.

En el caso particular de la escuela como institución formativa, o más particularmente como la responsable de encauzar o empujar —retomando el término *Erziehung*²⁵⁶— a los sujetos hacia la concreción de un ideal particular, ésta resulta ser un mecanismo de orden sistemático que coarta y restringe la capacidad y ejercicio mimético de la naturaleza de los niños, y en consecuencia, se va inhabilitando poco a poco la posibilidad de configurar imágenes que provienen y dan cuenta de la propia tradición cultural de los niños. Así, mientras el método Montessori²⁵⁷ “señala el orden como algo necesario para la investigación del niño [y que] el ambiente debe ser preparado por el educador”,²⁵⁸ el filósofo alemán apuesta, por el contrario, por dejar que la esencia desorganizada de los niños se manifieste, pues precisamente en ella reside la destrucción constante de un modo permanente de ser las cosas.

Asimismo, a diferencia de la percepción de Maria Montessori en el que el educador es el que dispone meticulosamente de un ambiente pensado para el niño, para Benjamin, en

²⁵⁴ W. Benjamin, “Solar en obras”, en *Calle de sentido único*, p. 17.

²⁵⁵ M. Plo Molins, E. Cano García, N. Lorenzo Ramírez, “Maria Montessori: el Método de la Pedagogía Científica”, en *op. cit.*, p. 70.

²⁵⁶ Como ya lo mencioné en una nota al pie en la introducción de este apartado, haciendo un breve repaso por los ensayos de Benjamin en los que éste refiere a la educación, encontré que el filósofo constantemente alude en ellos al término *Erziehung*, el cual se compone de la partícula –er– que refiere a la conclusión o consumación de un proceso, y –ziehung– cuya raíz es el verbo *ziehen* que significa jalar, arrastrar, o empujar.

²⁵⁷ Este aspecto lo he abordado con mayor detenimiento previamente. *Vid. supra*. III.2. “Los albores de la conformación discursiva de la pedagogía moderna como disciplina”, p. 88.

²⁵⁸ *Ibidem.*, p. 76.

cambio, de nada sirve el diseño artificial de un ambiente “adecuado” para éste, puesto que lo sitúa en un espacio en el que él no puede reconocerse, y en el que, al final de cuentas, es el adulto quien lo canaliza hacia un lugar que él mismo ha determinado. Por el contrario, el filósofo considera que es el niño mismo quien articula y vincula todo lo que le rodea, lo que es propio de su tradición cultural y social, y dentro de la cual él mismo irrumpe y hace surgir otras posibilidades desconocidas hasta ese momento a través de su imaginación.

Desde la perspectiva de este filósofo, la pedagogía, como disciplina a la que los gobiernos han encomendado la educación, reduce la infancia a una categoría absoluta, la delimita y la gobierna a partir de sus propios lineamientos. Con ello, al poner énfasis permanente en el método, la pedagogía configura toda una estructura que, evidentemente, se encuentra al servicio de un determinado grupo social con intereses muy particulares, para Benjamin, la burguesía. A partir de esta consideración, el filósofo no concuerda con una noción de la educación que está constreñida únicamente a una cuestión de enseñanza—aprendizaje y, en cambio, va más allá. Para él, —y no hay que olvidarlo— la educación está siempre atravesada por el aspecto cultural, y por ende, situada éste en el plano histórico, un elemento que no puede pensarse sin referir a la catástrofe humana.

Aproximadamente una década después, ya en sus tesis *Sobre el concepto de historia*, el filósofo alemán dejaba aludido uno de los puntos que consideró nodales en todo proceso histórico que se asume como progresión con el fin de alcanzar una meta: “No hay documento de cultura que no sea a la vez un documento de barbarie. Y así como éste no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de la transmisión a través del cual los unos lo heredan a los otros.”²⁵⁹

A este respecto, el filósofo rechaza rotundamente el decreto del método que subyace en todo proyecto educativo, generalmente propuesto y delineado por los sectores burgueses que a lo largo de la historia conciben un desarrollo “natural” progresivo de los sujetos, y por ende, del alcance del progreso social. Desde esta perspectiva, es el método el que educa, el que encauza a los niños y jóvenes hacia una determinada dirección, con lo que finalmente se consigue no una transformación radical de las circunstancias históricas de barbarie que han prevalecido, sino todo lo contrario: la reproducción de la lógica de

²⁵⁹ W. Benjamin, Tesis VII, en *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, p. 42.

sometimiento de unos frente a otros. A partir de ello ha resultado “una formación antiproletaria de los proletarios”²⁶⁰ o como lo explicitara el mismo Benjamin: “una sociedad productora de mercancías y que con tanta y tan triste despreocupación considere a la educación como un mercado colonial para la venta de bienes de cultura.”²⁶¹

Benjamin está convencido de que las tendencias por continuar con el curso de la historia tienen su origen en los sectores burgueses de la sociedad, mismos que han defendido y apostado por la concreción del progreso y el cual busca primordialmente preservar el ciclo de las cosas. Ya desde 1918 el filósofo afirmaba “¿Por qué la vida carece de consuelo y sentido para el burgués? Porque lo único que conoce es la experiencia. Porque él mismo carece de consuelo y sentido. Y porque él no mantiene una relación tan íntima como la que lo liga a lo ordinario, a lo que es ‘eternamente ayer’.”²⁶²

Si recordamos nuevamente la novena tesis en la que Benjamin ilustra el cúmulo de ruinas que el viento huracanado ha ido sembrando conforme acelera su paso hacia el punto en el que espera encontrar el progreso, veremos que para este filósofo tal proceso sólo podría revertirse si alguien pone freno a ese recorrido que hasta ahora no se ha detenido.²⁶³ En tanto el *cortejo de los vencedores* continúa ignorando las ruinas y los cuerpos que yacen en el suelo uno sobre otro luego de la catástrofe que les ha alcanzado, se hace preciso entonces que alguien observe contemplativamente esas ruinas y sepa leer en ellas todas las pequeñas historias que se han mantenido ahogadas y ocultas frente a la mirada del resto del mundo.

En este sentido, para Benjamin “el sujeto del conocimiento histórico es la clase oprimida misma, cuando combate.”²⁶⁴ Así, si “la burguesía ve en su prole al heredero; los desheredados ven en la suya auxiliares, vengadores, liberadores.”²⁶⁵ Para nuestro autor, sólo es la misma clase avasallada quien puede exponer la legítima historia que su propia tradición cultural y social ha recorrido desde el pasado y hasta el momento presente, pero

²⁶⁰ A.J. Colom y L. Ballester, “Pedagogía y cultura proletaria en Walter Benjamin: una aproximación a sus segundos pensamientos pedagógicos”, en *Walter Benjamin: filosofía y pedagogía*, p. 207.

²⁶¹ W. Benjamin, “Pedagogía colonial”, en *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, p. 131.

²⁶² W. Benjamin, “Experiencia”, en *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, p. 42.

²⁶³ *Vid. supra.* II.2. “El ángel de la historia y su mirada: una alegoría benjaminiana”, p. 50.

²⁶⁴ W. Benjamin, Tesis XII, en *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, pp. 48, 49.

²⁶⁵ W. Benjamin, “Una pedagogía comunista”, en *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, p. 109.

sobre todo, tomando distancia de las expectativas del futuro. A partir de ello, el filósofo está plenamente convencido que:

en todos los terrenos —y la pedagogía no es una excepción— el interés por el método es una actitud típicamente burguesa, es la ideología del ‘seguir mal que bien como hasta ahora’ [...] De modo, pues, que la educación proletaria necesita, antes que nada y sin falta, un marco, un ámbito objetivo *dentro del cual* educar. No necesita, como la burguesía, una idea *para la cual* educar.²⁶⁶

Si bien este fragmento procede de un ensayo de Benjamin publicado en 1928 y en ese momento la pedagogía científica estaba representada primordialmente por el método montessoriano derivado del campo psicológico, me parece que la crítica benjaminiana en este momento se dirige a todo método que opere bajo una lógica científica—racionalista, aquel que se aboca a estructurar un proyecto sistemático, puesto que éste intenta tomar entera posesión de su objeto y lo delinea y configura hacia un punto determinado proyectado hacia el futuro, justo como lo hiciera el viento huracanado al empujar al ángel hacia adelante.²⁶⁷

En tanto que la pedagogía está enmarcada en un proyecto de nación que responde a determinadas expectativas de futuro, reduce la infancia a una categoría absoluta, acabada. Al recluirla dentro de un método, particularmente la pedagogía científicista busca gobernar la infancia y al mismo tiempo, encubre y silencia aún más la tradición proletaria de la que esta última es parte, y en la cual se ha formado social y culturalmente. En este sentido, parece ser que Benjamin sólo concibe el rescate de la tradición ultrajada y el despertar de sus muertos sólo en el interior de ella misma. Así, de acuerdo con la interpretación que Terry Eagleton hace sobre la postura benjaminiana:

La “tradición” no está oculta dentro de la “historia” como la esencia dentro del fenómeno. No es una historia alternativa que transcurre silenciosamente como un fantasma por debajo de la historia de los explotadores. Si lo fuera, no sería más que otra homogeneidad, que simplemente niega o invierte la primera, como sugiere cierta historiografía corporativista de la clase obrera. La tradición no es otra cosa que una serie de espasmos o crisis dentro de la historia de clases misma, un determinado conjunto de articulaciones de esa historia, no las letras dispersas de una palabra invisible. La historia y la tradición forman una unidad dialéctica [...].²⁶⁸

²⁶⁶ W. Benjamin, “Programa de un teatro infantil proletario”, en *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, p. 102.

²⁶⁷ Este aspecto lo he abordado con mayor detenimiento en el primer apartado de este capítulo. *Vid. supra*. III.1. “Sistema *versus* origen”, p. 79.

²⁶⁸ Terry Eagleton, “Historia, tradición y revolución”, en *Walter Benjamin o hacia una crítica revolucionaria*, p. 83.

Ahora bien, las reflexiones de Benjamin en torno a la educación parecen estar cargadas de un sentido marxista²⁶⁹, puesto que en sus ensayos referidos a la educación continuamente alude a la condición de clase social, término cuyo origen se encuentra en el pensamiento de Karl Marx. No obstante, si retomamos la tesis XII de Benjamin, parece ser que, desde su perspectiva y a diferencia de la consideración marxiana, el proletario no es sujeto del cambio revolucionario *per se*, sino que es preciso que éste, en la medida en que es “el sujeto del conocimiento histórico”, comprenda y dé sentido a los episodios por los que ha atravesado su propia tradición. De ahí que Benjamin “[e]leve] a verdadera categoría pedagógica la clase social, así como el papel que esta [*sic*] desempeña en el proceso de educar, es decir, de transferir los valores de la colectividad a la acción colectiva, o sea, a la colectivización.”²⁷⁰

En suma, no se trata de continuar reproduciendo los productos de la barbarie histórica que se encuentran detrás de todo proceso cultural. Por el contrario, en un primer momento es preciso hacer manifiesta la existencia de dichas lógicas de dominación, para posteriormente dismantelar ese discurso que aboga por que el curso de la historia y el de las sociedades junto con ella sigan su curso hacia un ideal en el futuro. Así, desde la perspectiva benjaminiana, se rompería la cadena humana que ha traspasado de generación en generación dichos bienes culturales y en cuyo seno reside toda huella de la catástrofe humana.

En este sentido, el filósofo parece convencido de que la salvación de la tradición oprimida puede derivarse en gran medida desde el mismo contexto colectivo cotidiano de la clase proletaria. No obstante, es conveniente dejar en claro que para él no significa que una educación proletaria por sí misma fuera a derrocar a la fuerza burguesa, antes bien, se hace imprescindible un ejercicio dialéctico y por ende, de acción política que permita exponer

²⁶⁹ Parto de la diferenciación entre las consideraciones marxiana y marxista en torno a la educación. De acuerdo con Jaume Trilla Bernet, “la primera comprende las reflexiones y propuestas educativas inherentes a la obra de Marx (o más exactamente, a la de Marx y Engels). La segunda, por su parte, se referiría a las derivaciones y desarrollos que sobre la educación han producido el pensamiento y los sistemas políticos que se han reclamado marxistas.” J. Trilla Bernet, “Antón Semionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas”, en *op. cit.*, p. 124.

²⁷⁰ A.J. Colom y L. Ballester, “Pedagogía y cultura proletaria en Walter Benjamin”, en *Walter Benjamin: filosofía y pedagogía*, p. 205.

frente al mundo las tensiones, las incongruencias y la barbarie misma que se encuentran detrás del discurso del progreso.

Ante ello, para nuestro autor una pedagogía opuesta a la burguesa, aquella que dé cuenta de la tradición proletaria y contribuya a abolir la lógica de opresión bajo la cual ésta se ha mantenido sometida a lo largo de la historia, es aquella que:

no parte, en primer lugar, de dos datos abstractos, sino de uno concreto. El niño proletario nace en el seno de su clase. Mejor dicho, desciende de su clase y no de su familia. Es, desde un principio, un elemento de esa descendencia y su futuro no está determinado por ningún objetivo educacional doctrinario, sino por la situación de la clase. Esa situación lo encierra desde el primer momento, ya en el vientre de su madre; la vida y el contacto con ella serán muy propicios para agudizar desde un principio su conciencia, a través de la escuela de la indigencia y el sufrimiento. Y ésta se convierte en conciencia de clase.²⁷¹

A partir de esta cita, pareciera ser que Benjamin nuevamente refiere al sinsentido que resulta enclaustrar a los niños dentro de la institución escolar, la cual, bajo propósitos proyectivos hacia el futuro, anula la condición social de la que éstos provienen e ignorando así los acontecimientos de barbarie que subyacen en ellos. Así, en contraste con esta posición, Benjamin parece concebir las entrañas de la propia tradición proletaria como el legítimo espacio en el que se tendría que efectuar la tarea educativa. Sólo partiendo desde el interior y desde las actividades del mismo sector proletario y en el cual el niño se desenvuelve, la educación ya no estaría proyectada hacia un ideal aún inexistente, sino enmarcada en un tiempo y espacio reales y próximos, y por tanto, con mayores y concretas posibilidades de revolución, o quizá, en términos más benjaminianos, de *redención*.

Ahora bien, con respecto al ensayo de Benjamin publicado en 1929 titulado *Una pedagogía comunista (Eine kommunistische Pädagogik)*, me parece de suma importancia hacer la siguiente aclaración. Como ya se había expuesto anteriormente, a mediados de la década de 1920 Benjamin viajó a Moscú en donde tuvo contacto con personas cercanas al partido comunista ruso. A pesar de que por momentos coincidió con ciertos planteamientos — como ocurrió con el ámbito sobre el que versa en este ensayo— y consideró en algún momento aliarse a éste, lo cierto es que “en definitiva, apreció algunas formas, pero se

²⁷¹ W. Benjamin, “Una pedagogía comunista”, en *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, p. 110.

desligó totalmente del fondo.”²⁷² En lo que respecta al ámbito educativo del comunismo ruso, de acuerdo con Antoni Colom y Lluís Ballester:

Benjamin supo distinguir perfectamente y desde el primer momento entre la educación desarrollada en el seno de la colectividad y la educación llevada a cabo en el seno del partido. [...] De hecho, su crítica a la pedagogía del partido es paralela a la propia burguesía, pues ambas necesitan de una idea para encauzar a la educación: la finalidad educativa, llámese, en un sitio, objetivos de la educación o consignas, en otro.²⁷³

Luego de esta puntualización, queda claro que para el filósofo, toda intención de orientar la educación y por ende a los sujetos hacia una meta prevista con antelación, forzosamente involucra ignorar o dejar de lado un pasado de crueles episodios históricos que merecen ser reactualizados y manifestados frente a la mirada del mundo del presente. En contraste, para Benjamin la irrupción mesiánica que corta toda continuidad de la barbarie histórica llega de forma secularizada a través de las experiencias más profanas y también de las más profundas que surgen desde la capacidad imaginativa de los niños e incluso desde su propia estructura lingüística apenas embrionaria. Para el filósofo, dicha experiencia se desprende de la forma en la que éstos operan a través de la lectura, el juego, y el coleccionismo, momentos en los cuales los niños exaltan la tradición social de la cual provienen, pero al mismo tiempo crean universos alternos posibles que emergen de forma intempestiva desde su imaginación y fantasía.

En su ensayo sobre Kafka, Benjamin afirma: “Si Max Brod dice: ‘invisible era el mundo de los hechos que contaban para él’, lo cierto es que el más invisible de todos era el gesto. Cada gesto es un acontecimiento y casi se podría decir: un drama. [...] [se] abre con cada gesto el cielo. [...] Este gesto, igual que un gesto animal, une lo más enigmático a lo más simple.”²⁷⁴ Para abordar con mayor profundidad la noción de *gesto* en Benjamin, considero conveniente remitirnos a la aportación que Silvana Rabinovich ofrece en torno al origen del término:

“gesto” viene del latín *gestus*, que, además de movimiento o ademán, significa administración, procuración y manejo. *Gero* puede indicar: llevar sobre sí o consigo, conducir, mostrar, presentar,

²⁷² A.J. Colom y L. Ballester, “Pedagogía y cultura proletaria en Walter Benjamin”, en *Walter Benjamin: filosofía y pedagogía*, p. 203.

²⁷³ *Ibidem.*, p. 205.

²⁷⁴ W. Benjamin, “Franz Kafka”, en *Ensayos escogidos*, pp. 85, 86.

portarse, administrar, gobernar). Así, podríamos entender el “gesto filosófico” también como aquello que se muestra en el pensamiento y refleja una manera de *portarse*.²⁷⁵

Más que una seña o mueca, Benjamin entiende el gesto en la experiencia infantil como todo un suceso único en su tipo o una imagen que nunca antes había aparecido frente a los ojos, hay algo que se *gesta*, que nace de forma inesperada, que permanece y se lleva consigo en la propia conciencia. De esta manera, para el filósofo berlinés es a través del gesto, del acontecer, que los niños leen, dan cuenta y exponen la realidad que les rodea y en la cual se desenvuelven social y culturalmente, pero también desde y con los cuales crean, escriben y narran otros espacios posibles.

El filósofo destaca, por ejemplo, cómo hacia finales del siglo XIX y principios del XX, bajo la influencia de la psicología infantil, los primeros libros infantiles hayan sido elaborados a partir de los supuestos propios del adulto acerca de la infancia, evidenciando que “anida en las estampas [ilustraciones] un gesto empalagoso que no corresponde al niño, sino a las ideas corrompidas que de él suelen hacerse.”²⁷⁶ Además de ello, para Benjamin es común encontrar libros dirigidos a los niños en los que los adjetivos suelen estar mayormente redactados en diminutivo, haciendo que la escritura raye en lo absurdo y lo ridículo. A este respecto, el filósofo afirma:

Los niños pueden encontrar, como en todo, cosas muy diferentes de las que encuentran los adultos. [...] Si hay algún campo en el mundo donde la especialización invariablemente fracasa, es el de la creación de obras para niños. Y el comienzo de la miseria de la literatura para niños puede describirse en pocas palabras: fue el momento en que cayó en manos de especialistas. Pero la miseria de la literatura para niños no es, en absoluto, la miseria del libro para niños. Pues fue una gran suerte que durante mucho tiempo los pedagogos prestaran escasa atención a la parte ilustrada de los libros, o al menos no pudieran someterla a sus normas.²⁷⁷

En cambio, cuando los niños escuchan las historias de su propia tradición cultural, en ella “brilla la rica sagacidad de la ‘remembranza’, la rica cosecha de la ‘experiencia’ de una

²⁷⁵ Silvana Rabinovich, “Walter Benjamin: el coleccionismo como gesto filosófico”, p. 245.

²⁷⁶ W. Benjamin, “Viejos libros infantiles”, en *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes*, p. 71. En este sentido, Benjamin destaca, sobre todo, la labor del escritor alemán Karl Hobrecker cuya obra *Libros para la infancia viejos y olvidados* tuvo oportunidad de leer y a la cual lanza una severa crítica: “Pero esos errores de antaño son leves en comparación con las aberraciones que, a causa de la supuesta empatía con el ser infantil, están de moda hoy en día: la desconsoladora y distorsionada alegría de las historias rimadas, los ridículos monigotes ideados por dibujantes poco sutiles que creen interpretar al niño. El niño exige del adulto una representación clara y comprensible, no infantil; y menos aun [*sic*] quiere lo que éste suele considerar como tal.” Giulio Schiavoni, “Frente a un mundo de ensueño. Walter Benjamin y la enciclopedia mágica de la infancia”, en W. Benjamin, en *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes*, p. 29.

²⁷⁷ W. Benjamin, “Literatura para niños”, en *Radio Benjamin*, pp. 275, 277-278.

tradición sin rupturas.”²⁷⁸ Así también, cuando los niños escriben sus propias historias son autores de una nueva *historia* que se conforma a partir de múltiples interpretaciones del mundo desde la pequeña parcela que les rodea. Su imaginación les y nos abre la posibilidad de que nuevas formas, aún inexistentes, aparezcan en su conciencia, y por ende también, que tomen presencia en el mundo. En síntesis, a diferencia de las historias y demás textos que los adultos, desde su propio lenguaje como sistema restringido de signos, han elaborado para los niños, estos últimos:

son escenógrafos que no admiten la censura del “sentido”. [...] Si se les da de cuatro a cinco palabras para que las reúnan rápidamente en una breve oración, aparecerá la más sorprendente prosa: no una visión del libro infantil, sino una indicación del camino que lleva hacia él. Las palabras se disfrazan de un solo golpe, y en un abrir y cerrar de ojos quedan envueltas en combates, escenas amorosas o trifulcas. Así escriben los niños sus textos, pero también los leen así. [...] Así el niño proyecta sobre ellas su imaginación.²⁷⁹

En síntesis, los niños leen y narran lo que ya está escrito, pero también son capaces de crear nuevas historias que surgen de su facultad imaginativa, en ello radica una actitud de carácter político, en la medida en que configuran una postura propia frente a lo que *acontece* en el mundo: “La persona que lee está lista en todo momento para volverse una persona que escribe, es decir, que describe o prescribe. Su calidad de experto —aunque no lo sea en una especialidad sino solamente en el puesto que ocupa— le abre el acceso a la calidad de autor.”²⁸⁰

No hay duda que los niños también son autores en la medida en que producen nuevos sentidos. En cada una de sus creaciones, los niños inauguran sentidos y formas distintas de percibir lo que les rodea. En cada una de sus obras, éstos rompen también con una concepción que prevalecía hasta ese momento, incluso en cada creación se quiebra o desmantela la herencia cultural de barbarie y dominio que yacía en el interior de su propia tradición cultural de forma imperceptible.²⁸¹ En cada constelación que los niños dibujan, se

²⁷⁸ T. Eagleton, *op. cit.*, p. 101.

²⁷⁹ W. Benjamin, “Panorama del libro infantil”, en *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes*, pp. 73, 74.

²⁸⁰ W. Benjamin, “El autor como productor”, [en línea], pant. 6.

²⁸¹ A este respecto, en su ensayo sobre la obra de arte, Benjamin ya advertía las implicaciones de intereses políticos que yacen en toda manifestación artística de procedencia burguesa: “El fascismo intenta organizar a las masas proletarias que se han generado recientemente, pero sin tocar las relaciones de propiedad hacia cuya eliminación ellas tienden. Tiene puesta su meta en lograr que las masas alcancen su expresión (pero de ningún modo, por supuesto, su derecho). Las masas tienen un derecho a la transformación de las relaciones de propiedad; el fascismo intenta darles una expresión que consista en la conservación de esas relaciones.” W. Benjamin, “Estética de la guerra”, en *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, p. 96.

configura su propia comprensión del mundo que les rodea y en el que se encuentran; ellos, por tanto, un acto político.

Asimismo, además de la lectura y la escritura, nuestro autor logra vislumbrar en la infancia otra práctica de carácter eminentemente político y subversivo: el coleccionismo. El filósofo alemán percibió en la experiencia infantil la práctica coleccionista, en la cual, desde su perspectiva, reside el anhelo por cambiar la disposición de las cosas del presente de manera distinta. El coleccionismo no se trata para Benjamin de una simple afición, antes bien, hay detrás todo un ejercicio de profunda meditación de quien lo lleva a cabo, y es ahí donde reside precisamente la legítima experiencia entendida como *Erfahrung*:

Así, el verdadero método para hacerse presentes las cosas es plantarlas en nuestro espacio (y no nosotros en el suyo). (Eso hace el coleccionista, y también la anécdota.) La contemplación de grandes cosas pasadas [...] también es en verdad (si es que tiene éxito) una recepción de ellas en nosotros. No nos trasladamos a ellas, son ellas las que aparecen en nuestra vida.²⁸²

Nuestro autor descubre en la infancia un acto que le es inherente a su naturaleza: el de juntar lo disperso, lo perdido, o lo que se encuentra arrumbado en un rincón. Más aún, todo aquello que los niños reúnen es cuidadosamente observado, seleccionado y analizado hasta la última de las características con las que fue dotado. A pesar de que el niño cuenta con ciertos objetos, sabe también que difícilmente en algún momento completará totalmente su colección porque está seguro que muchos otros se encuentran botados en algún otro lugar, quizá muy lejanos de él, totalmente fuera de su alcance. Benjamin expone, por ejemplo, cómo

los niños son particularmente propensos a frecuentar cualquier lugar en que se trabaje visiblemente con cosas. Se sienten irresistiblemente atraídos por los desechos generados por la construcción, la jardinería o el trabajo doméstico, la costura o la carpintería. En los productos de desecho reconocen el rostro que el mundo de las cosas les vuelve precisamente a ellos, a ellos solos. En ellos no tanto reproducen las obras de los adultos como, mediante lo que con ellos confeccionan en el juego, ponen unos junto a otros, en una nueva, veleidosa relación, materiales de muy diversa índole. Los niños mismos se forman con ello su mundo de cosas, uno pequeño dentro del grande.²⁸³

En efecto, los niños disfrutan deambular por los distintos rincones de los lugares en los que se encuentran; pueden encontrarse caminando de manera desenfadada, y de pronto, sin esperarlo, saltan, extienden sus brazos y corren hacia otra dirección, se esconden y vuelven

²⁸² W. Benjamin, “El coleccionista”, en *Libro de los Pasajes*, p. 224.

²⁸³ W. Benjamin, “Solar en obras”, en *Calle de sentido único*, p. 74.

a salir de su escondite cuando lo desean. Los niños son impredecibles. Todo lo que les aparece en su camino lo recogen, lo levantan y lo recorren con sus dedos para sentir su textura, o bien, pueden olerlo o saborearlo, la cuestión es no dejar que nada de lo que se encuentra en ello se escape, su intención será siempre contemplar y *transitar* una y otra vez aquello que encontraron con cada uno de sus sentidos.

Es común ver también, por ejemplo, cómo los niños, sobre todo los más pequeños, llevan aquello que encontraron directamente a los bolsillos, o lo conservan dentro de cajas o bolsas que llevan con ellos, y los cuales más tarde serán vueltos a abrir. Aquello que encuentran o lo que tropieza en su camino lo almacenan como si tuvieran la intención de protegerlo, quizá muy probablemente, por temor que en algún otro momento se encuentren a la deriva o peor aún, que se pierdan.

Lo cierto es que, paralelamente, nosotros, los adultos que los observamos, generalmente minimizamos este acto, nos preguntamos con frecuencia el motivo por el cual alguien desee conservar guardado un pedazo de cartón, piedras, insectos o ramas. Desconocemos por completo qué extrañas sensaciones perciben los niños al momento de jugar con aquello que, desde nuestra perspectiva, generalmente es considerado como basura. Pues bien, para Benjamin es precisamente esta peculiaridad en el pensamiento de los niños en donde radica su ejercicio dialéctico.²⁸⁴

Como lo hiciera el pepenador como figura marginal que transita por entre los pasajes de París donde se exhiben las mercancías más deslumbrantes producto de la industria²⁸⁵, los niños recogen, o quizá mejor dicho, acogen aquello que para el resto ha perdido su utilidad. Extrañamente, —y ahí radica la naturaleza siempre enigmática de la infancia— los niños, como lo hicieran los antiguos al venerar a sus deidades al observar las estrellas y demás astros del cielo, juntan todo aquello que encontraron y otorgan un nuevo sentido al que originalmente los objetos fueron creados y utilizados. En ese acto, vuelven a la vida lo que aparentemente estaba destinado a ser desechado o eliminado. Pero no basta con ello.

²⁸⁴ La acepción benjaminiana en torno a la dialéctica la he tratado con mayor detenimiento en el capítulo anterior. *Vid. supra*. II.3. “La *imagen dialéctica* como constelación: experiencia, narración y rememoración”, p. 62.

²⁸⁵ *Vid. supra*. II.1. “El auge de la industria en la vida moderna del siglo XIX”, p. 40.

Como ya lo he expuesto, los niños también van siempre de un lado a otro; pueden encontrarse sentados en un lugar, y de un momento a otro pueden salir corriendo para ir a otro sitio. Durante ese constante ir y venir llevan en sus manos aquello que guardaron, pero también pueden depositarlo o colocarlo en algún otro lugar. No obstante, más tarde, cuando vuelven a ello, el sentido que minutos antes le habían adjudicado cambia radicalmente porque ahora lo perciben de manera distinta.

De acuerdo con Benjamin, el coleccionista “sueña no sólo con un mundo lejano sino, al mismo tiempo, con un mundo mejor donde no se le proporcione a la gente aquello que necesita más que en el mundo ordinario, sino donde las cosas estén liberadas de la labor monótona de la utilidad.”²⁸⁶ Así pues, coleccionar es fundamentalmente *resurreccionar*, hacer volver a la vida aquello que aparentemente ha muerto, en otras palabras, se redime lo que ya con antelación estaba destinado a desecharse. De esta manera, “la cognición infantil [es] una potencia revolucionaria porque [es] táctil, y por eso [está] vinculada a la acción, y porque, en vez de aceptar el significado dado de las cosas, los niños [aprenden] a conocer los objetos asiéndolos y usándolos de un modo que [transforma] su significado.”²⁸⁷

Ciertamente, detrás del acto de coleccionar yace no sólo la intención de almacenar o mantener guardado algo, hay además un proceso de desmantelamiento en el que los objetos son “liberados” de la carga conceptual o bien, del uso con el que fueron empleados en algún momento; son literal y metafóricamente des-cubiertos por otros ojos. Es como si el coleccionista desnudara los objetos de su carga utilitaria previa en la medida en que los transita una y otra vez con su mirada e inmersión contemplativa en un instante del presente. Pues bien, en este ejercicio los niños hacen una reactualización en el presente de lo que permanecía desechado en el pasado y en esta actividad plenamente profana yace también, sorprendentemente, el acto mismo de la redención. Así, ésta

acontece (o puede acontecer) en cada instante, en la exacta medida en que cada instante del tiempo —captado en su singularidad absoluta— hace aparecer un nuevo estado del mundo. La diferencia

²⁸⁶ W. Benjamin, *Schriften I* apud H. Arendt, “Walter Benjamin 1892-1940”, en *Hombres en tiempos de oscuridad*, p. 204.

²⁸⁷ S. Buck-Morss, “Benjamin versus Piaget”, en *Walter Benjamin, escritor revolucionario*, p. 63.

cuantitativa de cada uno de los fragmentos del tiempo trae consigo siempre novedades, la posibilidad de cambio imprevisto, de una disposición inédita del orden de las cosas.²⁸⁸

Así pues, tal redención originada en los actos más profanos hace parecer que “el juicio final se [celebre] todos los días.”²⁸⁹ Como provistos de una fuerza mesiánica, en instantes, los niños hacen que lo condenado a la caducidad y a la dispersión vuelva a adquirir infinidad de sentidos. En cada nueva noción y significación que los niños le asignan a lo que construyen sacan de los escombros y de la penuria aquello que yacía y se amontonaba sobre el suelo, y lo mejor, este ejercicio, propio de su naturaleza “desordenada” es permanente, hacen una constante “remodelación” o renovación de toda imagen que reposaba sobre aquello que encuentran. En este sentido, para Benjamin

el cuadro genuino puede ser antiguo, pero el pensamiento genuino es nuevo. Permanece al presente. Este presente puede ser pobre, es cierto. Pero no importa cómo sea, uno debe asirlo fuertemente por las astas para poder consultar el pasado. Es el toro cuya sangre debe llenar el pozo si las sombras de los desaparecidos deben aparecer en su borde.²⁹⁰

Para los niños nada perdura para siempre, antes bien, toda imagen u obra que crean la aniquilan en un mismo instante. Todo aquello que coleccionan sobrevive y va pereciendo al mismo tiempo en la medida en que en cada vuelta, en cada transitar crean algo nuevo con ello. En este sentido, el coleccionismo está fuertemente vinculado con el acto de jugar y en este último reside finalmente la esencia eminentemente redentora de la experiencia infantil. Para explicar esto con mayor detalle, resulta imprescindible remitirnos directamente a la postura del mismo Benjamin.

Así como lo hiciera con una antología en torno a los estudios acerca de los orígenes del lenguaje humano, en 1928 Benjamin escribe *Historia cultural del juguete* (*Kulturgeschichte des Spielzeugs*), texto en el que resalta los espacios en donde surgieron los juguetes. Ciertamente, y contrario a lo que se pudiera pensar en un primer momento, los primeros juguetes de los que se tiene noticia, relata Benjamin, surgieron en los pequeños talleres de las comunidades en los que grupos de habitantes ejercían un oficio de manufactura particular. De esta manera, ya desde su elaboración en la que se reunían

²⁸⁸ Stéphane Mosès, “El Ángel de la Historia”, en *El Ángel de la Historia. Rosenzweig, Benjamin, Scholem*, p. 131.

²⁸⁹ *Idem.*

²⁹⁰ W. Benjamin, *Schriften I* apud H. Arendt, “Walter Benjamin 1892-1940”, en *Hombres en tiempos de oscuridad*, p. 206.

materias primas como papel, fierro o madera, el juguete ya lleva imbricado dentro de sí la tradición cultural de la que proceden los niños.

En el juguete está contenida toda la *idea* histórica —a manera de mónada— de la propia clase de los niños y aquellos que les antecedieron. En síntesis, el juguete, desde la postura de Benjamin, da cuenta de todas las tensiones históricas que han conformado a toda una tradición. En los juguetes, por lo menos en los más antiguos, queda una huella que da cuenta de todas las generaciones de una tradición cultural particular. En este sentido, afirma el filósofo, “sus juguetes no dan testimonio de una vida autónoma, sino que son un mudo diálogo de señas entre ellos y el pueblo.”²⁹¹

No obstante, si bien los adultos han elaborado juguetes con determinadas características para los niños, lo cierto es que los innumerables sentidos no radican en el juguete mismo, sino más bien en aquella cualidad desde la cual los niños potencian su capacidad imaginativa. Así,

por un lado, nada se adecua más al niño que la combinación de los materiales más heterogéneos en sus construcciones: piedra, plastilina, madera, papel. Por el otro, nadie es más sobrio que el niño frente a los materiales: un trocito de madera, una piña, una piedrita llevan en sí, pese a su unidad, a la simplicidad de su sustancia, un sinnúmero de figuras diversas. [...] El niño quiere arrastrar algo y se convierte en caballo, quiere jugar con arena y se hace panadero, quiere esconderse y es ladrón o gendarme. [...] [Los juguetes] ‘tanto más genuinos cuanto menos le dicen al adulto’. Porque cuanto más atractivos, en el sentido común de la palabra, son los juguetes, tanto menos “útiles” son para jugar; cuanto más ilimitada se manifiesta en ellos la imitación, tanto más se alejan del juego vivo.²⁹²

De esta manera, la fuerza irruptiva desde donde surge el ejercicio dialéctico proviene no del juguete sino del ejercicio del juego, a partir del cual los niños configuran múltiples sentidos de lo que observan. El juego es una lectura infantil inaugural y destructiva del mundo. En el acto mismo del juego los niños construyen pero también destruyen. Así, éstos no viven en el mundo que conciben los adultos y el que han planeado y estructurado para ellos. Los niños leen y ponen de manifiesto la realidad catastrófica que se vive, propia de su tradición social, sí, pero también cortan con la reproducción perpetua de bienes culturales en los cuales radica toda la lógica de dominación:

²⁹¹ W. Benjamin, “Historia cultural del juguete”, en *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes*, pp. 87, 88.

²⁹² *Idem.*

el juego siempre libera. Rodeados de un mundo de gigantes, los niños al jugar crean uno propio, más pequeño; el hombre busca y amenazadoramente acorralado por la realidad, hace desaparecer lo terrorífico en esa imagen reducida. Así le resta importancia a una existencia insoportable y ello ha contribuido en gran manera al creciente interés que han despertado desde el fin de la guerra los juegos y los libros infantiles.²⁹³

En efecto, para Benjamin “el fascismo se dirige hacia una estetización de la vida política. [Y todos los esfuerzos hacia ella] culminan en un punto. Este punto es la guerra. La guerra y sólo la guerra, vuelve posible dar una meta a los más grandes movimientos de masas bajo el mantenimiento de las relaciones de propiedad heredadas.”²⁹⁴

En sintonía con el plano histórico, a partir del juego como experiencia, los niños toman conciencia de las tensiones históricas en las que se desenvuelven socialmente en la medida en que se perciben reconocidos y aludidos a una determinada clase y tradición social. En dicha experiencia ven a los demás pero también se ven a sí mismos dentro de un ámbito social y cultural particular. Así, aquello que fabrican “sería una imagen irrecuperable del pasado la que amenaza con desaparecer con cualquier presente, [no obstante], éste [...] se reconoce mentado en él.”²⁹⁵

Paradójicamente yace también en el juego una experiencia suficientemente poderosa para demoler lo que era y lo que permanecía hasta ese momento. En el juego, la aniquilación de aquello que amenazaba con mantenerse y la imagen de un mundo pleno, radicalmente distinto se consuma en instantes imperceptibles, tal como el Mesías vendría a poner fin a la barbarie histórica. Así, Benjamin deja en claro nuevamente la naturaleza de la experiencia infantil en la que reposa el *origen* de lo nuevo, o bien, el germen de lo inesperado y de lo distinto:

cualquier experiencia profunda quiere de manera insaciable y hasta el fin de todas las cosas la repetición y el retorno, quiere el restablecimiento de la situación originaria en que surgió. [...] Sólo que para [el niño] vale no dos veces, sino siempre de nuevo, cien y mil veces. Este es el camino [...] para saborear una y otra vez las victorias en toda su intensidad. [...] El niño se crea todo desde cero, empieza de nuevo desde el principio. [...] La esencia del juego no es un ‘hacer

²⁹³ W. Benjamin, “Juguetes antiguos. Sobre la exposición de juguetes del *Märkischen Museum*”, en *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes*, p. 82.

²⁹⁴ W. Benjamin, “Estética de la guerra”, en *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, pp. 96, 97.

²⁹⁵ W. Benjamin, “Historia y coleccionismo: Eduard Fuchs”, en *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*, p. 91

como si', sino un 'siempre hacer de nuevo', transformando la experiencia más estremecedora en costumbre.²⁹⁶

La experiencia infantil de la lectura, el juego y el coleccionismo llevan de forma intrínseca una dimensión cualitativa del tiempo y de la historia. Sí, en la *experiencia* infantil el tiempo puede detenerse en un instante y en él pueden yacer las más infinitas posibilidades de que el mundo en el que vivimos se transforme.

Como si se tratara de una fuerza de esencia divina, en la lectura, el juego y el coleccionismo los niños absuelven las cosas de sus significados y circunstancias previas y en cada nueva contemplación existe una posibilidad siempre nueva de romper con lo que existía hasta entonces. Cada vuelta de nuevo es la destrucción de lo que había sido hasta entonces y el nacimiento de algo inédito que hasta ese momento no había tenido lugar. En cada nueva oportunidad y momento yace el *origen*, entendido éste no sólo como génesis de algo nuevo e inesperado, sino también como la destrucción de lo que amenazaba con permanecer eternamente.

En síntesis, para Walter Benjamin la experiencia infantil que se manifiesta en actividades tan mundanas como lo son la lectura, el juego y el coleccionismo existe la prueba más evidente de la posibilidad efectiva de la redención divina, manifestándose ésta desde un extremo radicalmente distinto y profano como lo es la infancia. En la *experiencia* que efectúan propiamente los niños hay algo que aparece de forma intempestiva y que cimbra el terreno histórico del ser humano porque en ella existe la promesa, siempre inminente, de la salvación del mundo.

²⁹⁶ W. Benjamin, "El juguete y el juego. Comentarios marginales a una obra monumental" en *La tarea del crítico*, pp. 58, 59.

*Una pequeña puerta (entre)abierta*²⁹⁷

Al dar inicio a este trabajo me propuse penetrar en la obra del filósofo alemán Walter Benjamin y explorar en ella su propia idea de redención. A partir de ello quise también dilucidar, si me fuera posible, el vínculo que dicha noción tuviera con el plano de la educación. En este sentido, —y muy probablemente sea demasiado aventurado declararlo— no temo decir que si en algo he fallado al llevar a cabo este trabajo, ello tiene que ver con una carencia en el aporte de una teoría sistemática más al ámbito pedagógico, terreno en el que me he formado profesionalmente a lo largo de los últimos cuatro años.

Consciente de ello, y como ya lo he dejado en claro en la introducción de este trabajo, me he propuesto más bien desvelar tan sólo una parcela de la vasta obra de un pensador singular que alude continuamente a la relevancia de lo periférico, de lo marginal, a aquello que ha sido arrumbado u olvidado, y en cuyas profundidades parece percibir una fuerza diminuta pero poderosa para romper con toda condición de perpetuidad.

Como ya lo he indicado a lo largo de estas páginas, la educación y la pedagogía fueron precisamente elementos minúsculos en comparación con los temas más recurrentes sobre los que Benjamin reflexionó, aspecto que representó un inmenso océano en el que tendría que sumergirme por vez primera. En este sentido, al explorar en la obra de este filósofo, pude encontrar pequeñas pero precisas referencias en las que el ámbito educativo se vinculaba con una posibilidad, quizá remota, de redención y tal vínculo sólo puede comprenderse cuando Benjamin atraviesa la infancia.

No obstante, aunque en un primer momento la reflexión benjaminiana en torno a la “salvación” a través de la infancia puede interpretarse como un cliché tipo: “Los niños son la esperanza del mundo”, lo cierto es que, como ya lo he venido desarrollando a lo largo de

²⁹⁷ En el apéndice B de las tesis *Sobre el concepto de historia*, Benjamin enuncia lo siguiente: “el futuro no se convirtió para los judíos en un tiempo homogéneo y vacío. Porque en él cada segundo era la pequeña puerta por la que podía pasar el Mesías.” W. Benjamin, “Tesis sobre la historia. Apuntes, notas y variantes”, en *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, p. 59. He decidido retomar e intervenir parte de esta metáfora a manera de señalar que mi aportación en este trabajo no es *la puerta*, sino *una* de tantas y que ni siquiera está abierta por completo, sino tan sólo parcialmente.

estas páginas, las consideraciones del pensador judeo—alemán en torno a ello son mucho más complejas de lo que se enuncia en dicha frase.

Como se ha explicitado a lo largo de este trabajo, si bien el filósofo alemán no suele hacer afirmaciones de manera contundente a lo largo de todas sus obras, lo cierto es que en el caso de la producción ensayística relativa al ámbito educativo se hace presente una notable severa crítica a la pedagogía de su tiempo, aquella que, como discurso sistemático y disciplinario procedente de la psicología científica del siglo XIX, coarta o incluso aniquila con la naturaleza caótica y destructora de los niños.

Así, si Benjamin está lanzando una crítica a todo proyecto de carácter sistemático y que alude a la concreción de un sujeto y sociedad con particulares normas y características, no hay lugar a dudas que dicha crítica atraviesa también a la pedagogía, puesto que ésta se encuentra dentro de un marco institucional y por ende de Estado y de clase social con intereses y objetivos muy concretos bajo los cuales, a su vez, aquella debe pensar y administrar prácticas operativas concretas para encauzar su objeto de estudio. Bajo esta consideración, la educación, al ser reducida únicamente al proceso de enseñanza—aprendizaje y por ende confinada exclusivamente a la institución escolar, la pedagogía estaría ignorando un aspecto que ésta lleva en sus entrañas: la cultura.

En efecto, Walter Benjamin no puede concebir la cultura sin referir a la catástrofe y a la miseria humana, esa por la que, precisamente, se aboga dentro del discurso propio de los vencedores y escritores de *la* Historia, y la cual se justifica en nombre de un supuesto progreso, cuya consumación parece encontrarse en un punto del futuro y el cual representa la meta de la humanidad.

Ahora bien, si partimos de esta última premisa que subyace en el proyecto moderno, para el pensador alemán es claro que la educación —condicionada a las lógicas institucionales escolares— resulta ser el medio o espacio en el que se desenvuelve la reproducción y la transmisión de la herencia barbárica cultural de una generación a otra. Mientras tanto, la pedagogía entendida como un discurso sistemático, de fuerte tendencia científica—racionalista y desde cuyas prácticas que instaura en ese medio son justificadas bajo el saber “experto”, no sólo respalda sino que incluso aboga por la persistencia de tal reproducción.

Para lograr este propósito, Benjamin logra percibir que la pedagogía moderna opera desde el establecimiento de un método procedente de la acepción científica bajo el cual están enmarcadas las prácticas escolares, y de igual forma, una concepción particular de aquellos sujetos que se encuentran dentro de tal espacio: los niños. La infancia no es sólo la receptora de todos los instrumentos y demás materiales que los adultos han producido exclusivamente para los niños con una cuidadosa elaboración dependiendo de la etapa de desarrollo cognitivo en el que se encuentren, la infancia es también el destinatario de todo objetivo, procedimiento y prácticas que los adultos, y particularmente los pedagogos han estructurado dentro de un método para encauzarla u orientarla hacia un determinado ideal de hombre a consolidarse en el futuro.

Para lograr tal objetivo, el método educativo de estas características que tiene gran auge en la época moderna, y quizá aún hasta nuestros días, no sólo se sirve de considerar todas las posibles contingencias que puedan intervenir en la concreción de dicho ideal, sino incluso, adelantarse a ellas y prevenirlas, o si es preciso, eliminarlas. Bajo tal lógica, la noción de infancia es categorizada, o más precisamente, totalizada conforme a determinadas características que —a partir de los saberes propios de la psicología moderna de fuerte tendencia científica— permiten definir y detectar de manera oportuna aquellos elementos “anómalos” o “irregulares” del desarrollo infantil que podrían amenazar con que tal ideal de hombre, y por ende de sociedad, se concrete en un futuro aparentemente próximo.

Así pues, la infancia está enmarcada bajo una configuración de tipo progresivo, por etapas, o bien, concebida de forma cronológica. Al definirla, al tratar de predecirla o quizá más bien, de poseerla, y en su insistencia por empujarla y/o proyectarla hacia el futuro, la pedagogía moderna opera con ella desde el método como lo hiciera el viento huracanado con el ángel de la historia: ignorando por completo la catástrofe que se encuentra en el seno de la tradición cultural de donde provienen y en la cual se han formado los niños. Partiendo de tal panorama, Benjamin se deslinda por completo del discurso sistemático moderno de esta pedagogía y su crítica a esta última la fundamenta a través del análisis de la naturaleza infantil que logra percibir.

En primer lugar, el filósofo tiene presente que el vínculo educación—cultura es indisociable, y que desentenderse de tal relación implicaría continuar reproduciendo y

transmitiendo la lógica de *estado de excepción*, o bien, dicho en otras palabras, que la barbarie en todas sus manifestaciones (violencia, muerte, impunidad, saqueo) se mantenga como *norma histórica*. De ahí que Benjamin señale —quizá de manera indirecta— que uno de los primeros aspectos por el que se hace imprescindible que la pedagogía se responsabilice y atienda desde su quehacer es, en primer lugar, por hacer patente la existencia de dicho discurso que, escudándose detrás de un supuesto progreso social que se ha concebido desde sus orígenes en la época ilustrada como la meta última a alcanzar por la humanidad, apela por la permanencia de la catástrofe.

En efecto, hacer evidente tal discurso y sus manifestaciones en la realidad más próxima de la sociedad es indispensable para que, posteriormente éste pueda ser en la medida de lo posible desmantelado. No obstante, Benjamin concibe la concreción de este objetivo únicamente desde la tradición ultrajada, o en términos propiamente marxianos, desde la clase proletaria, aquella que se ha criado y formado desde su origen en la pérdida y la atrocidad. Así, si el discurso moderno de la pedagogía apuesta por la “extracción” de los niños de su ámbito cultural y posteriormente por la reclusión de éstos en un espacio restringido y condicionado artificialmente como lo es la escuela, para el filósofo alemán, en cambio, el legítimo espacio en donde se desenvuelve un sentido radicalmente distinto de educación y en donde se encuentra toda posibilidad irruptiva de la barbarie es en el interior de la comunidad y/o de la clase proletaria misma.

De igual forma, si la pedagogía moderna sitúa al método que opera dentro del ámbito escolar bajo una lógica científica—racional y el cual antepone la estructuración sistemática de sus objetivos, fines, procedimientos e instrumentos para alcanzar un ideal de hombre y sociedad que apuesta por un progreso en el futuro, en contraste, para Benjamin se hace imprescindible un ejercicio dialéctico en el que intervengan tres elementos que se gestan dentro de la misma tradición oprimida: la experiencia, la narración y la rememoración. Sólo en la medida en que estos aspectos se conjugan, se hace justicia a la propia tradición dado que se narran y se rememoran los acontecimientos históricos en los que ésta se ha conformado, y a su vez, entran en consonancia otros eventos que aparentemente quedaron petrificados en el pasado para nunca más volver.

Así, Benjamin parece encontrar los destellos de naturaleza mesiánica no en algún proyecto educativo prometedor de un Estado totalitario ni de uno propio de tendencias (seudo)izquierdistas, sino en el interior de la misma tradición sobajada y más particularmente, en las prácticas más cotidianas que lleva a cabo la infancia, como la lectura, el juego y el coleccionismo. En efecto, para el filósofo, además de que estas tres actividades toman lugar y proceden de las entrañas de la colectividad, en la condensación o fusión de ellas se manifiesta un tiempo de carácter ya no cronológico que espera concretarse en algún momento del futuro, sino uno de naturaleza irruptiva, un acontecimiento que toma presencia de forma súbita en un “ahorita”.

Benjamin sostiene que si hay alguien que dentro de esa tradición cultural tiene un pensamiento de orden dialéctico sin duda se trata de los niños. Contrario a asumir que su conocimiento se constituye u organiza de manera progresiva o por etapas, para Benjamin los niños conocen y comprenden su mundo a partir de la constante configuración de imágenes de todo aquello que les rodea. En este sentido, parece ser que los niños se han propuesto recolectar todo aquello que aparentemente ha expirado para siempre, y liberarlo de toda la intención y significado utilitario con los que fueron construidos originalmente. Así, los niños recrean interminablemente nuevas nociones o figuras de lo que aparece en su mirada, ésta siempre penetrante e inmersiva.

En cada una de sus obras, los niños constantemente crean pero también destruyen; buscan desesperadamente recoger todo aquello que se encuentra en arrumbado o que yace en el suelo, lo hacen parte de sus juegos, de sus narraciones o de su colección de objetos de la forma que sea, y como los antiguos, o como el pepenador que ronda por entre los pasajes parisinos, dan múltiples sentidos con aquello que aparentemente ya no servía para nada. Pareciera que su actividad estuviera regida por el siguiente principio: que nada vuelva a perderse pero también que nada permanezca eternamente.

Para Benjamin, la experiencia infantil es de naturaleza divina dado que el conocimiento de los niños no procede de un lenguaje enteramente constituido de signos o conceptos como el de los adultos, sino de aquel que exige, en primera instancia, una contemplación profunda de aquello que se mira, de una *traducción* constante o bien, una permanente *toma de aliento* frente aquello que se cobija o recoge con la mirada. Así, en cada nuevo transitar, aparece de

manera insólita un sentido con una brisa siempre “fresca”. En cada nueva contemplación se manifiesta una atmósfera mesiánica en la que en un instante del aquí y del ahora se hace justicia a lo desatendido.

Ciertamente, para este filósofo es la capacidad imaginativa de los niños lo que les permite que permanentemente quiebren con toda acepción previa, incluso las creadas por ellos mismos. Constantemente transitan por los objetos y en cada vuelta hacen que emerja un sentido siempre nuevo y distinto, hay un quiebre del tiempo cronológico, mecánico. No obstante, aún en esos nuevos sentidos, también permanece contenida toda la esencia histórica del grupo social del que provienen, por lo que, en ese ejercicio de ir y venir a través del juego, la lectura y el coleccionismo, los niños también dan cuenta de su propia tradición, la manifiestan y le hacen justicia. Por si esto fuera poco, los niños crean espacios “imposibles” que aparecen y existen en su conciencia. Así, al tomar presencia en el mundo, dichos espacios y sentidos son la representación condensada de su propio conocimiento histórico y un acto político de resistencia frente a lo que les rodea, a todo aquello que amenaza con perpetuarse.

En fin, como podemos ver, Benjamin se mueve en dos dimensiones que aparentemente, como lo sostuvieran los místicos cabalistas, se encuentran en dos puntos diametralmente distintos: lo divino y lo profano. Para el filósofo alemán es innegable la existencia de un espacio en el que *el* absoluto y/o *la* verdad se encuentra(n). No obstante, aún a pesar de nuestra finitud debido a nuestra condición histórica y caduca, la tarea que tenemos pendiente será buscar, como los niños, hacer huecos por donde puedan surgir sentidos nuevos que sorprendan y que cada uno de ellos sea el acontecimiento mesiánico eventual que interrumpa, y de ser posible, que destruya lo instaurado hasta entonces.

En síntesis, para Walter Benjamin es en lo más mundano, en el aparentemente más profano de los espacios donde los seres humanos, incluso los más imberbes, hacen que emerja toda la potencia y la fuerza de una inminente irrupción y redención mesiánica, y en ella se abren de manera discreta y silenciosa las puertas del paraíso mismo. En este sentido, para el filósofo, más que un discurso sistemático que pretenda gobernar la infancia a través de un proceder metódico, la pedagogía tendría que ser un discurso de crítica cultural, que abogue siempre por la interrupción, por la aniquilación de la barbarie y no ya aquella que a través

de sus procedimientos anule la experiencia infantil, desde donde precisamente se inauguran posibilidades de redención, por más minúsculas que éstas sean.

A este último respecto, las siguientes preguntas están pendientes a manera de pórticos que quedarían abiertos a partir de esta investigación: ¿para los adultos nos está completamente vedada la posibilidad de *volver* a una experiencia de esencia infantil? ¿podríamos “recuperarla” de alguna manera, o quizá ella es propia únicamente de los niños? ¿sería posible pensar o construir una pedagogía que, desde el contexto escolar y, contrario a deformar esa esencia infantil de la irrupción, deje que ésta se manifieste? ¿la pedagogía ha sido absorbida completamente por los intereses del Estado o puede ser todavía “rescatada” para que transite, dé cuenta y defienda a la *auténtica* tradición?

Hasta aquí una pequeñísima aportación. Insisto en que las líneas que presenté en este trabajo expusieron tan sólo apenas mínimos trazos que logré bosquejar a manera de que me permitieran vislumbrar el lugar que la infancia tiene o podría tener en esa búsqueda de sosiego y calma que nuestro tiempo, como el de Benjamin, urge por encontrar. Pues bien, ahora sólo resta compartir esta mínima y profana aproximación con mis lectores y que sean ellos quienes posibiliten, quizá en otro momento, inaugurar muchos otros accesos que, en la medida de lo posible, yo he intentado apenas dejar entreabiertos.

Fuentes consultadas

- ABBAGNANO, Nicola. *Diccionario de Filosofía*. 2da ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1974.
- AGAMBEN, Giorgio. “Del estado de derecho al estado de seguridad”, en *Artilería Inmanente*, [en línea], 26 de mayo, 2016.
<<https://artilleriainmanente.noblogs.org/post/2016/05/26/giorgio-agamben-del-estado-de-derecho-al-estado-de-seguridad/>>. [Consulta: 1 de abril, 2017.]
- _____ *Estado de excepción. Homo sacer, II, I*. Trad. de Flavia Costa e Ivana Costa. Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora, 2005.
- _____ *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Trad. de Silvio Mattoni. Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora, 2007.
- ALDÁN, Edilberto. “Aprueba Peña Nieto Ley de Seguridad Interior”, en *La Jornada Aguascalientes*, [en línea], 22 de diciembre, 2017.
<<http://www.lja.mx/2017/12/aprueba-pena-nieto-ley-seguridad-interior/>>. [Consulta: 2 de marzo, 2018.]
- ARENDDT, Hannah. *Hombres en tiempos de oscuridad*. Trad. de Claudia Ferrari y Agustín Serrano de Haro. Barcelona, Gedisa, 2008.
- _____ “The Crisis in Education”, [en línea],
<learningspaces.org/files/ArendtCrisisInEdTable.pdf>, [Consulta: 1 de diciembre, 2017.]
- ARROYO, Francesc. “Giorgio Agamben: “El ciudadano es para el Estado un terrorista virtual”, en *El País*, [en línea], 23 de abril, 2016.
<http://cultura.elpais.com/cultura/2016/04/19/babelia/1461061660_628743.html>. [Consulta: 1 de abril, 2017.]
- BAQUERO, Ricardo y Mariano Narodowski. “¿Existe la infancia?”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación— ILCE*. Año III, núm. 4, julio 1994. 10 pp.
- BARAHONA Arriaza, Esther. “Categorías y modelos en la Dialéctica negativa de T. H. Adorno: crítica al pensamiento crítico” en *Logos. Anales del*

Seminario de Metafísica. Vol. 39, 2006, pp. 203-233.

BENJAMIN, Walter. a) “Apuntes y materiales. S: Pintura, *Jugendstill*, novedad”, b) “Baudelaire”, c) “Convulto N: Teoría del conocimiento, teoría del progreso”, d) “El coleccionista”, e) “El tedio, eterno retorno”, f) “París, capital del siglo XIX”, en *Libro de los Pasajes*. Ed. de Rolf Tiedemann. Trad. de Luis Fernández Castañeda, Isidro Herrera y Fernando Guerrero. Madrid, Akal, 2005.

_____ “El autor como productor”. Trad. de Bolívar Echeverría, [en línea], <www.seminariomodernidad.unam.mx/.../Walter%20Benjamin,%20El%20autor%20Oco.../>. [Consulta: 14 de noviembre, 2017.]

_____ “El capitalismo como religión”, [en línea], Trad. de Enrique Foffani y Juan Antonio Ennis. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) UNLP—CONICET. 17 pp. <www.redkatatay.org/sitio/talleres/capitalismo_religion_5.pdf>. [Consulta: 27 de marzo, 2017.]

_____ a) “El carácter destructivo”, b) “Historia y coleccionismo: Eduard Fuchs”, c) “Sombras breves”, en *Discursos Interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*. Pról., trad. y notas de Jesús Aguirre. Buenos Aires, Taurus, 1989.

_____ a) “El juguete y el juego. Comentarios marginales a una obra monumental”, b) “Problemas de la sociología del lenguaje. Una reseña antológica”, en *La tarea del crítico*. Ed. y pról. de Mariana Dimópulos. Trad. de Ariel Magnus. Santiago de Chile, Hueders, 2017.

_____ a) “El narrador”, b) “Para una crítica de la violencia”, c) “Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los humanos”, d) “Sobre el programa de la filosofía venidera”, en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Intr. de Eduardo Subirats. Trad. de Roberto Blatt. 3ra ed. Madrid, Taurus, 2001.

_____ “El origen del *Trauerspiel* alemán”, en *Obras*. Libro I, Vol. I. Ed. de Rolf Tiedemann, Hermann Schweppenhäuser, Theodor Adorno y Gershom Scholem. Trad. de Alfredo Brotons Muñoz. Madrid, Abada, 2007.

- _____ *El origen del Trauerspiel alemán*. Ed. de Rolf Tiedemann, Hermann Schweppenhäuser, Theodor Adorno y Gershom Scholem. Trad. de Alfredo Brotons Muñoz. Madrid, Abada, 2012.
- _____ a) “El París del segundo imperio en Baudelaire”, b) “Sobre algunos temas en Baudelaire”, en *Iluminaciones II: Baudelaire: un poeta en el esplendor del capitalismo*. Pról. y trad. de Jesús Aguirre. Madrid, Taurus, 1972.
- _____ “Estética de la guerra”, en *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Trad. de Andrés E. Weikert. Intr. de Bolívar Echeverría. México, Ítaca, 2013.
- _____ a) “Experiencia”, b) “Historia cultural del juguete”, c) “Juguetes antiguos. Sobre la exposición de juguetes del *Märkischen Museum*”, d) “Panorama del libro infantil”, e) “Pedagogía colonial”, f) “Programa de un teatro infantil proletario”, g) “Una Pedagogía Comunista”, h) “Viejos libros infantiles”, en *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Trad. de Juan J. Thomas. Buenos Aires, Nueva Visión, 1989.
- _____ a) “Experiencia y pobreza”, b) “Fragmento teológico—político”, en *Obras*. Libro II, Vol. I. Ed. de Juan Barja, Félix Duque y Fernando Guerrero. Trad. de Jorge Navarro Pérez. Madrid, Abada, 2007.
- _____ a) “Franz Kafka”, b) “Sobre la facultad mimética”, en *Ensayos escogidos*. Trad. de H. A. Murena. Buenos Aires, El cuenco de plata, 2010.
- _____ “La tarea del traductor”, en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Intr. de Eduardo Subirats. Trad. de Roberto Blatt. Madrid, Taurus, 1998.
- _____ a) “Madame Ariane, segundo patio a la izquierda”, b) “Solar en obras”, en *Calle de sentido único*. Trad. de Alfredo Brotons Muñoz. Madrid, Akal, 2015.
- _____ a) “Literatura para niños”, b) “Teatro y radio. Sobre el mutuo control de su labor educativa”, en *Radio Benjamin*. Trad. de Joaquín Chamorro. Ed. e intr. de Lecia Rosenthal. Madrid, Akal, 2015.
- _____ *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Intr. y trad. de Bolívar Echeverría. México, Ítaca, 2008.

- BUCK—MORSS, Susan. *Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes*. Trad. de Nora Rabotnikof. 2da. ed. Madrid, A. Machado Libros, 2001.
- _____ *Walter Benjamin, escritor revolucionario*. Trad. de Mariano López Seoanne. Buenos Aires, Interzona, 2005.
- CASTILLO García, Gustavo, “*Guerreros Unidos* asesinó a los 43 normalistas: Murillo”, en *La Jornada en línea*, [en línea], <<http://www.jornada.unam.mx/2015/01/28/politica/002n1pol>>. [Consulta: 20 de noviembre, 2017.]
- CENTRO LEODED. “¿Existe el ‘juicio final’ en el judaísmo?”, en *VieneMashiaj*, [en línea], <<http://www.vienemashiaj.com/2014/03/existe-el-juicio-final-en-el-judaismo.html>>. [Consulta: 25 de marzo, 2017.]
- COHEN, Esther. (Ed.), *Glosario Walter Benjamin. Conceptos y figuras*. México, Instituto de Investigaciones Filológicas—UNAM, 2016.
- COLOM, Antoni J. y Lluís Ballester. *Walter Benjamin: filosofía y pedagogía*. Barcelona, Octaedro, 2015.
- _____ “Juventud y pedagogía (sobre la génesis del pensamiento de Walter Benjamin)”, en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*—Universidad de Salamanca. Núm. 23, enero 2011. pp. 71-106.
- COMENIO, Juan Amos. *Didáctica Magna*. Pról. de Gabriel de la Mora. 20ma ed. México, Porrúa, 2013.
- DURAND Ponte, Víctor Manuel. “Estado de excepción permanente”, [en línea], México, Instituto de Investigaciones Sociales—UNAM, 2012. 13 pp. <conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/491trabajo.pdf>. [Consulta: 29 de marzo, 2017.]
- EAGLETON, Terry. *Walter Benjamin o hacia una crítica revolucionaria*. Trad. de Julia García Lenberg. 2da. ed. Madrid, Cátedra, 2012.
- ECHEVERRÍA, Bolívar. *La contradicción del valor y el valor de uso en El Capital, de Karl Marx*. México, Ítaca, 1998.

- _____ (Comp.), *La mirada del ángel. En torno a las Tesis sobre la historia, de Walter Benjamin*. México, Ediciones Era / UNAM- Facultad de Filosofía y Letras, 2005.
- _____ *Modernidad y blanquitud*. México, Bolsillo Era, 2016.
- _____ *Valor de uso y utopía*. México, Siglo XXI, 1998.
- _____ “Modernidad y capitalismo”, [en línea],
<www.bolivare.unam.mx/.../Modernidad%20y%20Capitalismo%20%2815%20Ts%20...>. [Consulta: 1 de abril, 2017.]
- FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*. Trad. de Aurelio Garzón del Camino. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- GOBIERNO DE LA REPÚBLICA, Plan Nacional de Desarrollo, [en línea],
<<http://pnd.gob.mx/>> [Consulta: 8 de octubre, 2017.]
- KANT, Immanuel. “¿Qué es la Ilustración?” Trad. de Eugenio Imaz, [en línea],
<pioneros.puj.edu.co/lecturas/interesados/QUE%20ES%20LA%20ILUSTRACION.pdf>. [Consulta: 24 de agosto, 2017.]
- KOHAN, Walter Omar. *Filosofía y educación. La infancia y la política como pretextos*. 2da. ed. Buenos Aires, Fundarte, 2011.
- _____ *Infancia. Entre Educación y Filosofía*. Barcelona, Laertes, 2004.
- _____ *Infancia y filosofía*. México, Progreso, 2009.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.
- LEIBNITZ, Gottfried W. *La monadología*. Trad. de Antonio Zozaya. Madrid, Biblioteca Económica Filosófica, 1889.
- LÖWY, Michael. *Walter Benjamin. Aviso de incendio. Una lectura de las tesis “Sobre el concepto de historia”*. Trad. de Horacio Pons. Buenos Aires, FCE, 2001.
- MATE, Reyes y Ricardo Forster (Eds.), *El judaísmo en Iberoamérica*. 2da ed. Madrid, Trotta, 2006.
- MOSÈS, Stéphane. *El Ángel de la Historia. Rosenzweig, Scholem, Benjamin*. Trad. de Alicia Martorell. Madrid, Cátedra, 1997.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique, 2008.

- PACTO POR MÉXICO. [en línea], <pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>. [Consulta: 8 de octubre, 2017.]
- PONTÓN RAMOS, Claudia Beatriz. “*Epistemología, metodología y discurso pedagógico*” (*Se hace referencia a una pedagogía moderna—anglosajona de occidente*). México, 1990. Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. 124 pp.
- RABINOVICH, Silvana. “Walter Benjamin: el coleccionismo como gesto filosófico”, en *Acta Poética*, UNAM—Instituto de Investigaciones Filológicas. Núm. 28 (1—2), primavera-otoño, 2007, pp. 241—256.
- REDACCIÓN. “Populismo, gran amenaza a la humanidad: Nuño en la UNESCO”, en *La Jornada en línea*. 3 de noviembre, 2017. [en línea], <<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2017/11/03/populismo-gran-amenaza-a-la-humanidad-nuno-en-la-unesco-8550.html>>. [Consulta: 12 de noviembre, 2017.]
- REDACCIÓN AN. “Aprueban diputados, en comisiones, dictamen sobre estado de excepción en México”, en *Aristegui Noticias*, [en línea], 29 de marzo, 2016. <<http://aristeguinoticias.com/2903/mexico/aprueban-diputados-en-comisiones-dictamen-sobre-estado-de-excepcion-en-mexico/>>. [Consulta: 30 de marzo, 2017.]
- ROMÁN, José Antonio. “A 10 años de ‘guerra antinarco’, más violencia y violaciones a derechos humanos”, en *La Jornada en línea*, [en línea], 22 de febrero, 2017. <<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2017/02/22/a-10-anos-de-la-guerra-antinarco-mas-violencia-y-violaciones-a-derechos-humanos-ai>>. [Consulta: 1 de abril, 2017.]
- _____ “Por megaproyectos, quitan a rarámuris tierras ancestrales”, en *La Jornada*, [en línea], 23 de enero, 2017, p. 19. <<http://www.jornada.unam.mx/2017/01/23/politica/019n1pol>>. [Consulta: 1 de abril, 2017.]
- _____ “Rechazan ONU, CNDH y ONG legalizar presencia militar en seguridad pública”, en *La Jornada*, [en línea], 1 de marzo, 2017. p. 4. <<http://www.jornada.unam.mx/2017/03/01/politica/004n1pol>>. [Consulta: 30 de marzo, 2017.]

- SANTROCK, JOHN W. *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. Trad. de Brenda Navarro y Sergio Quintana. 10ma. ed. Madrid, McGraw-Hill, 2006.
- SCHOLEM, Gershom. *Conceptos básicos del judaísmo. Dios, Creación, Revelación, Tradición, Salvación*. Trad. de José Luis Barbero. 3ra ed. Madrid, Trotta, 2008.
- _____ “El nombre de Dios y la teoría lingüística de la Cábala”. Trad. de Lourdes González Prieto, en Esther Cohen (Coord.), *Cábala y deconstrucción*. México, UNAM – Instituto de Investigaciones Filológicas, 2009.
- _____ *La Cábala y su simbolismo*. Trad. de José Antonio Pardo. 4ta ed. Madrid, Siglo XXI, 1986.
- _____ *Las grandes tendencias de la mística judía*. Trad. de Beatriz Oberländer. 2da ed. México, FCE, 1996.
- _____ *Walter Benjamin. Historia de una amistad*. Trad. y pres. de J.F. Yvars y Vicente Jarque. Barcelona, Península, 1987.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, “La Escuela al Centro. Un nuevo esquema de organización y acompañamiento para las escuelas de educación básica”, [en línea],
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/.../Presentacion_MiEscuelaAlCentro.pdf> [Consulta: 9 de octubre, 2017]
- SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN, “Reformas en acción”, [en línea],
<<http://reformas.gob.mx/las-reformas>> [Consulta: 8 de octubre, 2017]
- TACKELS, Bruno. *Walter Benjamin. Una vida en los textos*. Trad. de Joseph Aguado Codes e Inmaculada Miñana Arnao. Universitat de Valencia, 2012.
- TRILLA, Jaume. (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Graó, 2007.
- URRUTIA, Alonso. “No queremos ley a modo: Cienfuegos”, en *La Jornada*, [en línea], 20 de febrero, 2017. p. 3.
<<http://www.jornada.unam.mx/2017/02/20/politica/003n2pol>>. [Consulta: 30 de marzo, 2017.]
- VALADEZ Rodríguez, Alfredo, “Minera canadiense desaloja con armas a vecinos de Chalchihuites”, en *La Jornada*, [en línea], 31 de enero, 2017, p. 25.

<<http://www.jornada.unam.mx/2017/01/31/estados/025n1est>>. [Consulta: 1 de abril, 2017.]

WITTE, Bernd. *Walter Benjamin. Una biografía*. Trad. de Alberto L. Bixio. Barcelona. Gedisa. 1990.

WOHLFARTH, Irving. “Sobre algunos motivos judíos en Benjamin”. Trad. de Esther Cohen, en Esther Cohen (Coord.), *Cábala y deconstrucción*, México / Barcelona, UNAM—Instituto de Investigaciones Filológicas / Azul, 1999.