

Fabiana Cortes Carvalho
Universidad Complutense de Madrid

Resumen:

Jona Oberski, de familia judeoalemán, nació en Ámsterdam y durante el periodo nazi que coincide con su infancia fue arrestado por los alemanes y deportado al campo de concentración de Bergen-Belsen, después de haber estado también en el campo de Westerbork. Durante este tiempo ocurre la muerte de su padre en el Campo y de su madre en 1945, después de la liberación. Finalmente es adoptado por una pareja de Ámsterdam, y más adelante se dedica a los estudios de Física, disciplina con la que trabaja actualmente. A través de la óptica del pequeño protagonista, la mirada "ignorante" de la infancia de la atroz realidad que lo circunda recoge solamente algunos detalles, impresiones, vivencias y experiencias que son narradas como un acontecimiento presente a pesar de pasado. Este artículo entra en ese proceso dialógico e intenta establecer nuevos comienzos, negando o afirmando viejos padrones y modelos, nociones y visiones, cuestionando y contestando viejas y nuevas preguntas.

Palavras clave: infancia; J. Oberski;

Olhares da infância. Uma leitura de Jona Oberski, infância.

Resumo:

Jona Oberski, de família judia-alemã, nasceu em Amsterdã e, durante o período nazista, que coincidiu com sua infância, foi preso pelos alemães e deportado ao campo de concentração de Bergen-Belsen, depois de ter estado também no campo de Westerbork. Durante este tempo, ocorre a morte de seu pai no Campo e de sua mãe em 1945, depois da liberação. Finalmente é adotado por um casal de Amsterdã, e, anos depois, se dedica aos estudos de Física, disciplina com a qual trabalha atualmente. Através da ótica do pequeno protagonista, o olhar "ignorante" da infância que a atroz realidade que o rodeia guarda somente alguns detalhes, impressões, vivências e experiências que são narradas como um acontecimento presente, apesar de passado. Este artigo entra nesse processo dialógico e tenta estabelecer novos começos, negando ou afirmando velhos padrões e modelos, noções e visões, questionando e contestando as velhas e novas perguntas.

Palavras chave: infância; Jona Oberski

miradas de la infancia: una lectura de jona Oberski, infância.

Visions of Infancy. A Reading of Jona Oberski, Infancy.

Abstract:

Of Jewish-German origin, Jona Oberski was born in Amsterdam. During the Nazi rule that coincided with her childhood she was arrested by the Germans and deported to the Bergen-Belsen concentration camp after having also spent time in the Westerbork camp. While at Belsen her father died at the camp, and her mother later died in 1945, after the liberation. Oberski was adopted by a couple from Amsterdam, and years later dedicated herself to the studying of Physics, the area in which she currently works. Through the lens of a little protagonist, and the "ignorant" lens of the infancy of the atrocious reality in which it lives preserves only some details, impressions, and lived experiences that are narrated as if they had occurred in the present, even though they have passed. This article enters into this dialogic process and tries to establish new beginnings, negating or affirming old standards and models, notions and visions, questioning and answering old and new questions.

Key Words: Infancy; Jona Oberski; Voice

MIRADAS DE LA INFANCIA: UNA LECTURA DE JONA OBERSKI, *INFANCIA*.

Fabiana Cortes Carvalho

Miradas de la infancia, tan particulares, ricas en saber, ricas de extensión, de desierto, grandes por ignorancia, como un río que fluye (...), miradas todavía no atadas, densas de todo aquello que se les escapa, plenas de lo todavía indescifrable, miradas del extranjero...

(Michaux, H., *Passages*)

Una lectura de *Infancia* es una experiencia similar a "apañar desperdicios", es aproximarse al planteamiento inconsciente sobre las similitudes, las distinciones y el sentido de y entre los seres y las "cosas", la verdad y el tiempo, el posible y la imposición...

"Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade
das tartarugas mais que as dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios."
Manoel de Barros , *O apanhador de desperdícios*

Perpetrar el momento insólito en el cual se orientan y ocurren las impresiones sobre el mundo, la descarga silenciosa de vida y voz, presentes o ausentes, que ejerce el mundo sobre uno y sobre todos, que ejercen unos sobre los otros, o que ejercen uno y todos sobre el mundo es una percepción de la

miradas de la infancia: una lectura de jona oberski, infância.

infancia y del pensamiento. Encontrarse activo y pasivo en el proceso de significación y resignificación, de lectura, escritura y lectura de la escritura de "nuestro tiempo"¹, permite el apañamiento, el aprovechamiento o el desperdicio de experiencias y palabras generadoras de conceptos y valores, basados en relaciones individuales o colectivas, en la alteridad y en el excedente de visión² ... El reconocimiento de todo(s) este(s) proceso(s) dialógico, a su vez, nos permite establecer e intentar nuevos comienzos, negando o afirmando viejos padrones y modelos, nociones y visiones, cuestionando y contestando viejas y nuevas preguntas.

Una buena introducción a esta lectura empezaría con unas cuantas cuestiones:

¿Qué son "seres desimportantes" ?... ¿Quién o qué distingue lo que es y lo que no es importante ? ¿Como un "ser desimportante" narraría sus experiencias desde su propia experiencia? ¿Será que se sentiría "desimportante" porque a unos les parece que lo sea?

Es posible intentar contestar las cuestiones planteadas suponiendo que seguramente se construyen significados a todo instante, estando abierto a los significados presentes en el/su³ mundo, pero no apenas de forma unívoca, sino también, construyendo sentidos distintos, porque todos traemos a este proceso (de experiencia, de vida, de habla, de narración, de significación y identificación) un conjunto de contra-palabras llenas de múltiples voces⁴. Este modo de identificarse a través de una *biografía*, una narrativa de experiencias "propias", esta labor personal, intransferible y irrepetible de la *libertad*, exige la *palabra*, porque crea nuevas comprensiones, porque es fruto del pensamiento y

¹ La expresión " nuestro tiempo " puede ser comprendida por nuestra era, nuestra infancia, nuestra vida, la memoria del pasado, del presente y del futuro, o la historia contada, ocultada y inventada por historiadores y por cada uno.

² El concepto bajtiniano de *excedente de visión* defiende la alteridad , la interacción y el dialogo con el otro, como vía única para la instrumentalizar el sujeto hacia una comprensión de sí mismo.

³ La idea de "nuestro mundo" o el mundo de los seres o las cosas "desimportantes", que puede o no significar la misma cosa.

⁴ Véase J. W. Geraldi, "É possível investir nas enunciações sem as garantias dos enunciados já firmados?", in: *Veredas Bakhtinianas: de objetos a sujeitos*, São Carlos, Pedro & Joao, 2006.

pensar exige silencios y vacíos:

“Só uso a palavra para compor meus silêncios”⁵

Siguiendo en esta lectura-escritura es conveniente decir que son muchas las comprensiones respecto la infancia, y tanto a través de Manoel de Barros como de Jona Oberski podemos identificar varias de ellas. Una “imagen de la ruptura, discontinuidad, quiebra de lo normal y de lo establecido”, o también de una “metáfora de la creación en el pensamiento, una primera etapa, posibilidad de la experiencia, fuerza vital y potencia de transformación”⁶, caben perfectamente a la narrativa de ambos. Concentrándome en Jona Oberski, quiero pensar ¿Dónde se encuentra la relación de la Educación con la *infancia* y con “Infancia” de este autor? Para intentar contestar a esta y otras preguntas es necesario detenerse un momento en esta narrativa que al lector despistado parece descargada de sentidos antropológicos, filosóficos o político pedagógicos.

En el proceso educativo de construcción y reconstrucción de una historia personal y social presentada en este *relato*, se observa la forma en que el autor experimenta el mundo en su infancia. Reconstruir su historia, la de su familia y su “etnia” es, aquí, educarse en su propia narrativa. Convirtiéndose en niño otra vez, el autor-narrador-personaje puede reconocerse a sí mismo, como personaje en su propia historia y en la historia de los demás.

“No te asustes, todo va bien, estoy a tu lado.

La mano que se posó sobre mi mejilla era la de mi madre, cuya cara estaba muy cerca de la mía. Casi no podía verla.

Cuchicheaba y me acariciaba la coronilla. Estaba oscuro. Las paredes eran de madera. Había un olor extraño. Se percibía un rumor como si hubiera más gente. Mi madre me levantó la cabeza y me hizo reposar sobre su brazo. Me apretó contra su cuerpo. Me besó en la mejilla.

⁵ Manoel de Barros, *O apanhador de desperdícios*, in: *Memórias Inventadas. A Infância*, São Paulo, Planeta do Brasil, 2003.

⁶ W. O. Kohan, *La infancia, la extranjería y la filosofía*, Santiago de Chile, ponencia del Día Mundial de la Filosofía, UNESCO, 24 de noviembre de 2005, página 1.

miradas de la infancia: una lectura de jona Oberski, infància.

Le pregunté donde estaba mi padre.

- Se ha cometido un error pero todo se arreglará. El viaje sólo durara un par de días, y **nos acompañan muchas otras personas. Pronto volveremos a casa y papa estará allí esperándonos.** Pero se han equivocado, y por eso tenemos que permanecer **aquí** un par de días, igual que cuando días atrás nos quedábamos en casa de Trude. **Te acuerdas de eso, ¿no?** " (p.9)

Así pues, hablar desde y sobre la infancia es dar *voz*⁷ al niño etimológicamente "sin palabra", a través del esfuerzo de encontrar palabra(s), sentido(s), significado(s) y discurso(s), que es, en cierto modo, lo mismo que aprender a hablar. Es posible oír a través de su boca, mirada y oído a este "infans" y a todos que transmitían a él la imagen del *adulto infantilizado*⁸, los "otros", los vivos "lentos de preguntas, de afirmaciones, del deseo de desencadenarse, de romper la tumba de su mutismo"⁹, los que transmitían desde la mirada la necesidad de palabra, los muertos.

El papel de la *memoria* reflejada en el pasado individual y en la historia colectiva establece una relación del *yo* y el *tiempo*, en la que refiriéndose a las víctimas del ejercicio totalitario y situándose entre ellas, el protagonista llega a una consciencia de identidad. El *acontecimiento*¹⁰ central vivido en la deportación y la experiencia del totalitarismo es un destructor de humanidad que trae consigo un aprendizaje del dolor propio y de los demás, y que permite, a través de la memoria, la construcción de identidad.

La imagen del colectivo conocido antes de la deportación se destruye a medida que se construye un significado individual, nuevo, del hombre como

⁷ Véase el concepto de "tener voz" e las relaciones que la "voz" sugiere y supone donde están marcados procesos sociales en D. Brizman, *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*, citado por Connelly y Clandinin (1988): *Relatos de Experiencias e Investigación Narrativa*. En *Déjame que te Cuente, ensayos sobre narrativa y educación*. Autores varios. Edición en castellano. Barcelona. Laertes. 1995. Página 20/21.)

⁸ En este sentido, véase R. Mantegazza, *El olor del humo*, capítulo IV- *Los niños y niñas de la Shoah*, Barcelona, Laertes, 2006, p.149, una esclarecedora mención a este concepto.

⁹ P. Levi, *La tregua*, Barcelona, Muchnik, 2001, p.21

¹⁰ Pensar aquí el acontecimiento adentrándose en el, como propone F. Bárcena en *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona: Paidós, 2000, página 77. El acontecimiento imprevisible, experiencia de la vida y del tiempo, milagro de un puro inicio, una experiencia original de creación, un nuevo comienzo, educación, establecimiento de una nueva relación con lo que antes era un hecho y pasa a acontecimiento significativo, la vieja novedad del re-comienzo.

ser histórico¹¹. Este es el ejemplo de la primera escena, durante el viaje que les aleja de su casa, familia y vida (mientras son trasladados en los trenes de mercancía), que rompe con una realidad anterior, que les agrega valor de “piezas”, consecuencia lógica de uno de los procedimientos de *cosificación*¹².

Así mismo, y quizás por eso mismo, verificase una preocupación por una *pedagogía de la resistencia*¹³ en el discurso materno, un discurso que se opone a la realidad impuesta, que promueve la esperanza de que todo volverá a ser como antes de este acontecimiento y de que ellos seguirán manteniendo sus referencias e identidad anterior. Las personajes de “Infancia” tuvieron que enfrentarse a la *descorporización*, rasgo que la deportación impone, por la situación de los “cuerpos” en el interior de los trenes (el olor, la oscuridad, la gente amontonada, el impedimento de moverse, el estorbo del y para el otro), y también por el destino posterior que les esperaba en los campos de concentración, como el ejemplo del “Trastero”. Aún así, encontramos ejemplos de resistencia a este proceso cuando en casos de atención a las necesidades físicas y fisiológicas de los niños.

“ - Debes dar gracias a la señora P - agregó mi madre señalando una mujer que estaba junto a mi -. Tuvo la amabilidad de permitir que apoyaras las piernas en su regazo. Miré a la aludida y di gracias en voz baja.” (p. 90)

“- Mi madre se puso de acuerdo con los demás para que me acomodase sobre el banco. Todos dormían sobre el banco por turnos. Ella me cedió el suyo.” (p.98)

El “excedente de visión” está presente en la condición de posibilidad de conciencia de sí propio, donde la conciencia del uno despierta envuelta en la conciencia del otro. Es decir, la conciencia de identidad individual y colectiva judía empieza a través de la memoria de la clasificación de los judíos, por la distinción entre los otros y ellos en el capítulo “Tendero”, por los símbolos de la

¹¹ Idem.

¹² Véase R. Mantegazza, *El olor del humo*, capítulo IV- *Los niños y niñas de la Shoah*. Barcelona, Laertes, 2006, página 148/149.

¹³ También se pueden encontrar observaciones interesantes en torno a este concepto de pedagogía en R. Mantegazza, *El olor del humo*, capítulo IV- *Los niños y niñas de la Shoah*.

miradas de la infancia: una lectura de jona oberski, infância.

vestimenta, por la percepción deformada del "otro" hacia el niño, relacionando su identidad a la noción de *culpa*.

"Los ladrillos cayeron. Vi dos pies. Me levanté. Un chico estaba mirándome. Levanto una pierna y la mantuvo suspendida sobre uno de los flanes. Miro los flanes. ¡ Plaf! Aplastó el mayor de todos. Pisó el resto. El pequeño molde desapareció en la arena.

- ¡Já, já,já! - gritó y se fue. Me eché a reír. Desenterré el molde ayudándome con la pala. Aplané un trozo de arena y puse en cima los flanes nuevos. Llené bien el cubo para hacer un flan muy grande. Alisé un trozo con la mano. Los pies descendieron casi encima de mis manos. Retiré éstas rápidamente y alcé la mirada hacia el chico. Aplastó todos los flanes, mientras observaba sus propias pisadas. Gritó: "- ¡Já, já, já!" y "Muy bien", y "**Te lo merecías**". Miré hacia nuestra ventana. No vi a mi madre. La puerta de la tienda estaba cerrada. De pronto arrancaron la capucha de mi cabeza.

- ¡Já,já! **Un auténtico abrigo de judío.**

La arena se derramó sobre mi cabeza. Me eché a llorar. El pequeño cubo cayó a mi lado. Me levanté. Corrí a casa. Subí la escalera a toda prisa. Golpeé la puerta varias veces. Abrió mi madre. Me levantó en brazos." (p.19)

El niño recibe una definición de identidad por parte de otro niño que llevará a la identificación para el exterminio. La adquisición de identidad se convierte en una autentica culpa, y crecer para un niño o una niña judíos, no puede ser otra cosa que la triste confirmación de esta culpa¹⁴. El niño no es identificado por "quién eres" sino por "qué eres" bajo la mirada del otro. Dicha culpa es asimilada por el niño que ya manifiesta su entendimiento ante esta identificación en el capítulo "El señor Paul" :

"Mi padre me llevó a su oficina. Mi madre había cosido una estrella amarilla en mi abrigo.

- Ahora tú también llevarás una hermosa estrella - dijo- , igual que papá.

La estrella me parecía bonita, pero hubiera preferido no llevarla." (p.29)

El complejo y en este caso prejuicioso y cruel tema de la identificación llega a la ausencia de nombramiento, a su negación durante el periodo en el campo de concentración, donde los adultos pierden su identidad, pierden la identidad que tenían y ya no son llamados por su nombre, no son los mismos de *antes*. Ya los niños no pasan por este proceso de pérdida de identidad, puesto que todavía la están formando, están descubriéndose y experimentándose a ellos mismos también en esta geografía particular de sus

¹⁴ Idem.

historias.

“Ella se echó a reír y me dijo que aquel señor no era ningún *boche*, sino el **señor L**, a quién yo tenía que conocer, pues era el padre de **Marion**, la hija de la **señora L**. Yo en efecto, conocía a la **señora L** y a **Marion**, pero me resultaba increíble que aquel señor fuese el **señor L**. No se le parecía en absoluto.” (p.56)

El ataque a la infancia, la consecuente condenación al aislamiento y posterior explotación de su mano de obra en los campos de concentración, conduce a una *desnaturalización*¹⁵ de la infancia, en la que el niño concibe que para sobrevivir hay que ser más adulto de lo que se es en realidad. Hay que ser más adulto para enfrentar a las “pruebas” cotidianas en el campo, aguantar el sufrimiento y poder relacionarse y organizarse¹⁶:

“Al día siguiente los niños mayores dejaron que los acompañase porque mi padre estaba muerto y yo había presenciado sus últimos instantes. **Ya no era un niño pequeño**. Sin embargo tuve que prometerles que no los delataría y que **me enfrentaría a otra prueba**. Aún no habían decidido en que consistiría. Caminamos por el campo. Encontramos a los **pequeñitos** y me preguntaron si quería jugar con ellos. Les dije que **estaba demasiado ocupado y que además ya no era un niño pequeño**. Les pregunté si no sabían que mi padre había muerto.” (p.81)

Observase en este *relato* momentos en que el niño vive *ritos de paso*, en una relación de alteridad, de comparación y transición de fase, de niño pequeño a niño mayor, que remete al antiguo modelo antropológico de varón adulto, racional, fuerte, como si el niño, pequeño, fuera inferior.

“La niña me obligo a entrar y me llevó hacia donde estaba mi madre. Le contó lo que había hecho. - ¿Qué?-, dijo mi madre, y me propinó un bofetón muy fuerte. Me zumbaron los oídos y la mejilla me ardió, **pero no lloré**. Le conté lo del *boche* con el perro lobo y le expliqué que los otros niños no se habían atrevido a sacarle la lengua, que habían pensado que yo tampoco me atrevería, que la niña estaba allí cuando me habían desafiado a hacerlo por ellos, y que **me habían prometido que en tal caso tendría derecho a jugar con los niños mayores**.” (p.67)

Luego, el niño presenta un discurso maduro a su madre a pesar de haber

¹⁵ Ibidem

¹⁶ Véase la jerarquía del micromundo infantil aquí presente y descripción del “club” o clan formado por niños menores de cinco años “salvajes y juiciosos” en P. Levi, *La tregua*, Barcelona, Muchnik, 2001, p. 24 y 25.

miradas de la infancia: una lectura de jona Oberski, infância.

fallado con su responsabilidad de llevarla el recado, él la hace comprender que todavía es un niño, pero él también la enseña su debilidad de adulta infantilizada¹⁷, atrapada en actividades despersonalizantes y infantilizantes que tampoco podían ser de gran ayuda.

“Mi madre salió y quiso saber por qué no le había dado el recado. Respondí que **ella estaba de servicio, que yo me había perdido y que, además, lo había olvidado**. Me dijo que debía marcharse y que la esperara cerca del barracón. No sabía cuándo volvería. Le dije que quería acompañarla pero repuso que era imposible, que mi padre probablemente muriese y que no estaba bien que los **niños pequeños** presenciasen escenas semejantes. Repliqué que **yo ya no era un niño pequeño**, que se trataba de mi padre, que desde luego no veía nada de malo en estar presente cuándo él muriese, y que todos los niños que conocía también habían presenciado la muerte de sus padres. - ¿Qué niños?- , preguntó mi madre, y señalé a uno de los chicos, pero éste dijo que su padre todavía estaba vivo . Por suerte, otro niño afirmo que a él le habían permitido estar presente y una niña dijo lo mismo. Eran hermanos, pero no mencioné este hecho. Entonces mi madre añadió:

- Muy bien, pero sólo el tiempo justo. Después tendrás que marcharte.” (p.75)

La realidad de la infancia aquí presentada confiere al niño la cualidad de *extranjero*¹⁸, puesto que la patria (el centro ocupado por la lógica de las etapas de la vida) de su infancia está íntimamente relacionada con el acontecimiento de la deportación, su relación con el *antes* y el *después*.

Como extranjero, fue obligado a ocupar una tierra distinta, ser identificado de forma distinta, por una vestimenta distinta, fuera de “su” universo de la normalidad, todos en el campo se encuentran bajo esta situación. Así, los habitantes del campo y aquella situación de ausencia, negación, impotencia y imposibilidad de la normalidad, pasan a la normalidad.

La educación se desarrolla bajo mínimas condiciones pero se hace posible a través de la resistencia a la dominación, convirtiendo aquella situación de ausencia, negación, impotencia y imposibilidad, rompe con la idea clásica de la ciudad como espacio para el aprendizaje de la civilidad, de recuerdo organizativo o espacio de formación:

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Véase W. O. Kohan , *La infancia, la extranjería y la filosofía* , Santiago de Chile, ponencia del Día Mundial de la Filosofía, UNESCO, 24 de noviembre de 2005 , página 1/2.

“**Mi padre empezó a enseñarme** algunos caracteres hebreos, yo deformaba las letras porque las escribía muy apretadas en un trozo de papel pequeñito. De veras, no distinguía dónde empezaba una letra y dónde terminaba la otra.” (p.39)

“**También aprendí canciones** junto con otros niños en un **aula** pequeña. Los demás niños ya conocían la mayor parte de **memoria**.” (p.40)

“Una noche mi madre me dijo que no hacía falta que me acostase. Nos reuniríamos en uno de los barracones para cantar. Pregunté si irían todos allí, incluido mi padre. Pero no. aquella noche era el turno de la gente de nuestro barracón. Los demás irían otra noche.

-Pero tienes que prometerme que durante el camino **no hablarás** – me pidió mi madre-, y que cuando estés allí no te echarás a llorar.

(...)

Quise saber por qué no debía preguntar nada durante el camino, ya que siempre había dicho que tenía que preguntarlo todo. Respondió que, a fin de cuentas, lo que queríamos hacer estaba **prohibido** y que por eso debíamos deslizarnos muy silenciosamente para que nadie se diese cuenta.”(p.40)

El aprendizaje del niño ocurre a la misma vez que experimenta, narra y reflexiona frente a la experiencia, su construcción y reconstrucción. La actuación de sus padres es un ejemplo claro de la *pedagogía de la resistencia*, de la importancia de llevar el niño a experimentar la *melancolía*, aunque este ejercicio esté prohibido.

Algo raro es la ausencia de cualquier mención a Dios en esta narración, en las enseñanzas de los adultos o durante los diálogos y practicas cotidianas. Quizás la imagen de Dios haya sido sustituida, transportada a la imagen de los “Centinelas” en los campos, puesto que la relación entre ellos y los judíos se asemeja en algunas características a la relación con su Dios. Partiendo del lenguaje es posible plantearse esta suposición y verificar cierta coherencia bíblica, puesto que de acuerdo con la mirada de la madre, existe alguien en un plan más elevado, que todo lo ve, todo lo sabe, que no comparte el mismo espacio físico, que tiene poder para quitar la vida (o dejarla vivir), que impone temor.

“¿Y los **centinelas**? – chilló mi madre.

Yo no sabía a que clase de centinelas se refería. Se levantó y me empujó hacia fuera. Allí había otras muchas madres.

miradas de la infancia: una lectura de jona oberski, infância.

(...)

- Esa cabaña es **la torre del vigilante**. Hay torres iguales a ésa **por todas partes**. ¿No lo sabías?

Respondí que lo ignoraba, pero que los postes estaban **fuera de las alambradas**, de modo que no formaban parte de nuestro campo.

- Ahora vamos a dar una vuelta juntos -propuso mi madre-, así verás otra torre de vigilancia. Y en la torre verás un soldado. Está de guardia y **lo ve absolutamente todo**. Pero **no debes mirarlo** demasiado tiempo, tienes que seguir andando lentamente sin pararte. Hice lo que me indicó y vi otra torre de vigilancia y, en ella, un soldado.

-¿ No te lo decía yo?

Asentí con la cabeza.

-**Él puede verte** -añadió mi madre-, **estés donde estés**. Y si nos es él, habrá otro que lo haga. Esperemos que ninguno de ellos te haya visto sacar la lengua." (p. 69)

Luego también a través de la misma relación entre los deportados y los "Centinelas" impuesta a niños y adultos, todos son iguales ante los "Centinelas". Todos están sometidos a un mismo orden y juicio que no debe despertar la furia de este ser superior.

"-¿Sabes lo que has hecho? - dijo - . ¿ Acaso quieres que **nos maten, que nos maten a todos?**¿ Por qué lo hiciste? Prométeme que no volverás a hacerlo nunca más." (p.67)

Apenas en una sutil metáfora en un dialogo posterior a la liberación y en un espacio físico que ya no era más el campo de concentración, es posible interpretar una alusión a la fe judía, al modo de comprender la muerte y de relacionarse con ella, la comprensión limitada del presente y la esperanza del entendimiento pleno futuro:

"Pregunté cuando podíamos ir a ver a mi madre.

- Es imposible - contestó Trude-, han cortado el camino.

- Le recordé que a la vez anterior se había limitado a abrir la puerta de la verja.

- Es imposible - repitió.

Le dije que había otro camino que conducía al hospital; cruzaba el pueblo y no hacia falta ir por el prado. Quizá fuese algo más largo, pero llegaríamos de todos modos. Se echó a llorar y dijo:

-Han cortado el camino, ¿no me has oído? Todos los caminos están cortados. Ése también.

Le pregunté cómo era posible que todos los caminos estuviesen cortados, si sólo hacía un momento que habíamos pasado por uno.

- ¿Qué le vamos a hacer? - dijo. Ya no lloraba-. Más tarde te explicaré por qué." (p.10)

La narración es una metáfora de las relaciones de enseñanza-aprendizaje¹⁹, donde las enseñanzas recibidas por sus padres son contrastadas y cuestionadas ante distintas situaciones y distintos agentes educadores y culturalizadores, ante distintas experiencias.

“Sentí ganas de orinar. Grité a Trude que tenía mucha prisa. Se lo repetí tres veces. Ella se arrastró hacia mí. Me preguntó si quería hacerlo por encima del borde de la caja. Respondí que no. Trude me dijo que en este caso no me quedaba más remedio que aguantarme. Contesté que ya no podía. Entonces me dijo que me lo hiciera en los pantalones. Me eché a llorar y repliqué que mi madre nunca lo hubiese consentido. Trude dijo que en este caso estaba consentido, y que mi madre seguramente habría dicho lo mismo. No la creí. Me indicó que lo hiciera por encima del borde. Le pedí que me quitase el pesado paquete que tenía encima de las rodillas. Se disponía a hacerlo cuando le dije que ya era demasiado tarde. Entonces lo dejó. Poco a poco mis pantalones se volvieron calientes y húmedos. Solté un suspiro, empecé a tiritar y dejé de contenerme.” (p.122)

En todo este proceso de narrativa, concienciación y educación, la memoria fue de singular importancia, siempre estimulado por su madre a recordarse y no dejar que las experiencias vividas fuesen borradas por el olvido. Además de esto, la madre parece intentar hacer con que el niño pueda localizarse en el tiempo y en el espacio, entender el desarrollo de cada día y consecuentemente de su historia.

“ Trude había preparado coliflor, y cuando la puso en tu platito no te la comiste, porque no te gusta la coliflor. Quiso hacerte creer que los niños vienen de una coliflor, pero tu sabes que nacen del vientre de sus madres. Tu has salido de mi vientre, lo sabes, ¿no? Has visto las fotos en casa, has visto como saliste de mi vientre y como bebías la leche de mi pecho y cómo te bañaba. **¿Te acuerdas?** ” (p.10)

“...Pregunté a mi madre si ya estábamos lejos de Bergen-Belsen.

-Creo que muy lejos -contestó-, pero en realidad no lo sabemos, porque el tren ha cambiado muchas veces de dirección; durante todo un día fue hacia este, luego estuvo horas parado y después siguió muchos días hacia el norte.

La miré a la cara e dije que nosotros habíamos subido al tren la noche anterior. Mi madre se acercó. Me indicó que me levantara y me sentó otra vez en su regazo. Me quedé con la cara vuelta hacia ella, mientras sentía sus brazos rodeándome la espalda.

¹⁹ J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona. Laertes. 1995.

miradas de la infancia: una lectura de jona oberski, infância.

Observé su boca.

- Pero ¿ no sabes que estamos en este tren desde hace casi dos semanas?¿ No sabes que el tren iba parando continuamente y que luego proseguía hacia delante y luego volvía hacia atrás?¿No te acuerdas de que despertaste varias veces ¿ Hiciste pipi en el orinal, ¿ te acuerdas? Y me dijiste que tenías mucha hambre. ¿ **No te acuerdas de todo eso?** ¿ Has olvidado que te ayudé a quitarte el abrigo porque hacia mucho calor, después de estar todo el día parados al sol? Luego tuviste otra vez frío y quisiste echarte el abrigo por encima del pijama. ¿ **No te acuerdas de eso?** (p.91)

Esta narrativa es el “dispositivo metodológico” del aprendizaje, la “metodología en sí misma” que lleva al aprendizaje²⁰, que lleva al niño autor-protagonista de la narrativa a una comprensión y aprendizaje en el episodio final, en establecer un nuevo *comienzo*²¹.

“ - Ya hemos llegado, estamos en casa.

- Hemos vuelto.

- ¡viva Mokun!

Todos se abrazaron y felicitaron. A mí también me felicitaron. Dieron vueltas arrastrándose en el camión que traqueteaba, **cayeron y volvieron a levantarse.**” (p.123)

El aprendizaje de la experiencia en sí misma y la experiencia narrativa llévale a agradecer:

“A mis padres adoptivos que tuvieran que aguantarme tantas cosas.

Ámsterdam,
19 de noviembre de 1977,
a las 19.00 horas.”

La conclusión respecto la obra de Jona Oberski es una invitación a reflexionar sobre la actitud y la aptitud pedagógica, la educación y la infancia, y, ¿por qué no?, a plantearse algunas reflexiones filosófico-educativas en el

²⁰ Véase este interesante y apropiado aporte: “Nuestra propia experiencia no puede ser separada del modo como podemos dar cuenta de nosotros mismos. Es contando nuestras propias historias que nos damos a nosotros mismos una identidad. Nos reconocemos a nosotros mismos en las historias que contamos sobre nosotros mismos.” Ricoeur, P. *Temps et récit*, Vol.3, Paris, Senil, 1985, pagina 213.

²¹ F. Bárcena , *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*, Barcelona, Herder, 2004.

horizonte del lenguaje. Este trabajo también tiene la “intención de suscitar en el dominio educativo una atención y una sensibilidad al lenguaje y a nuestra relación con el lenguaje, inquietar esa relación, hacerla insegura y problemática, y si es posible, llevarla al pensamiento (y al lenguaje)”²², puesto que el diálogo como elemento constitutivo del lenguaje y conciencia ideológica es indispensable en la educación y en todas etapas de la vida humana. Su foco está en la importancia del lenguaje como fenómeno socio-ideológico, pues es aprehendida dialógicamente en el flujo de la historia²³.

A través del lenguaje en esta obra es posible mirar el ejemplo de una pedagogía de resistencia presente en la narración de Jona Oberski, que nos sirve para poder superar la relación estrecha y opresora de prácticas totalitarias respecto a la infancia en el día de hoy, a permitir la liberación de la *potencia de transformación* que es la infancia, buscar nuevos *comienzos*, permitiendo que la infancia se vea a sí misma desde su propio punto de vista.

Observar y preguntarse cómo la infancia se identifica a sí misma, cómo se constituye individualmente en conjunto y como totalidad, cómo establece relaciones internas, construyendo su unidad en su diversidad misma²⁴, es tarea de todos que han tenido infancia, que interactúan con ella, o también de los que la tienen silenciada por una *presencia sin presente*, por sostener la perversidad de una mirada que *cosifica* el humano en vez de humanizar las cosas²⁵...es tarea indispensable de los que tienen a la infancia en el recuerdo del olvido, o de los que no creen que la Educación es madre de la historia.

Finalizando, quizás para un primer paso hacia un nuevo comienzo sea necesario repensar nuestras identidades, nuestras experiencias, como educadores, “ Entendiéndonos a nosotros mismos y a nuestros alumnos desde

²² J. Larrosa, *Lenguaje y educación*, in: *Filosofía de la educación hoy: temas.*, Madrid, Dykinson, 1998.

²³ Véase como Bajtin introduce su visión del diálogo como algo integrante del funcionamiento concreto del lenguaje y de la conciencia

²⁴ Estas son cuestiones de gran relevancia para la construcción de identidad bajo la óptica de la filosofía del lenguaje bajtiniana. Véase V. Miotello, “Povo enquanto palavra. Construção de uma identidade.” In: *Sentidos do povo*. São Carlos, Clara Luz, 2006.

²⁵ V. Miotello, De objetos a sujeitos- sentidos para os caminhos do humano do homem, en *Veredas Bactinianas*, São Carlos, Pedro & João, 2006.

miradas de la infancia: una lectura de jona Oberski, infância.

un punto de vista educativo, necesitamos entender a las personas con una narrativa de las experiencias de vida. Las narrativas de vida son el contexto en el que se da sentido a las situaciones escolares.²⁶ Plantearse la relación entre Educación e infancia en un horizonte más amplio es plantearse la construcción de una “*memoria de futuro*”²⁷, o el porvenir, permitiéndose un comienzo nuevo desde la gestación de nuevas respuestas a antiguas cuestiones, permitiéndose también nuevas preguntas y experimentando nuevas posibilidades, nuevos caminos que la experiencia en sí misma proporciona. Todos somos llamados a empeñarnos en el sentido ético y estético de la invitación: “ Coloca, si quieres, tu cuento junto a los nuestros, y no preguntes el camino a quien ya lo sabe, porque renunciarías a la posibilidad de perderte.”²⁸

²⁶ J. Larrosa et. al., *op. cit.*, 1995.

²⁷ M. Bajtín, *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México.1996.

²⁸ J. Larrosa et. al., *op. cit.*, 1995.

Bibliografía:

- Backtin, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, São Paulo, Hucitec, 1979.
- Bajtín, M. *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1990.
- Bárcena, F. *El delirio de las palabras: ensayo para una poética del comienzo*, Barcelona, Herder, 2004.
- Bárcena, F / Mèlich, J-C. *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona: Paidós, 2000.
- Barros, M. de. O apanhador de desperdícios, in: *Memórias Inventadas. A Infância*, São Paulo, Planeta do Brasil, 2003.
- Brizman, D. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. New York, Sunny Press, 1991.
- Elbaz, F. *Knowledge and discouse. The evolution of research on teacher thinking.*, in: *Insight into Teachers' Thinking and Practice*, eds. Christopher Day, Maureen Pope, and Pam Denicolo .London: Falmer, 1990.
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- Geraldi, W. *É possível investir nas enunciações sem as garantias dos enunciados já firmados?* In: *Veredas Backtinianas: de objetos a sujeitos*, São Carlos, Pedro & João, 2006.
- Kohan, W.O. *Infancia, entre educación y filosofía*, Barcelona, Laertes, 2003.
- _____. *La infancia, la extranjería y la filosofía*, Santiago de Chile, ponencia del Día Mundial de la Filosofía, UNESCO, 24 de noviembre de 2005.
http://www.comisionunesco.cl/Unesco/filosofia/dia_mundial/ponencias/walter_kohan.doc
- Larrosa, J. *Lenguaje y educación*, in: *Filosofía de la educación hoy: temas.*, Madrid, Dykinson, 1998.
- Larrosa, J., Skliar, C., *Entre Pedagogía y Literatura*. Buenos Aires, Miño y Davila, 2004.
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes, 1995.
- Levi, P. *La tregua*, Barcelona, Muchnik, 2001.
- Mantegazza, R. *El olor del humo. Auschwitz y la pedagogía del exterminio*, Barcelona, Laertes, 2006.
- Michaux H., *Passages*, Paris, Gallimard, 1998 (1963).
- Miotello, V. *De objetos a sujetos- sentidos para os caminhos do humano do homem*, in: *Veredas Backtinianas*, São Carlos, Pedro & João, 2006.
- _____. "Povo enquanto palavra. Construção de uma identidade". In: *Sentidos do povo*. São Carlos, ClaraLuz, 2006.
- Oberski, J. *Infancia, Barcelona, Ediciones B*, 2005.
- Ponzio, A. *La revolución bajtiniana: el pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea*, edición y traducción de Mercedes Arriaga Madrid : Cátedra; València : Universitat, 1998.

Recebido em: 23/03/2007
Aprovado em: 15/05/2007