

Fecha recibido: 17 de julio de 2018 · Fecha aprobado: 27 de agosto de 2018

SOBRE INFANCIAS Y EDUCACIÓN. UN RESCATE FILOSÓFICO Y LITERARIO

Fernando Bárcena Orbe

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación. Madrid, España. fer0957@gmail.com

Origen del artículo

Artículo de reflexión original.

Cómo citar este artículo

Bárcena-Orbe, F. (2018). Sobre infancias y educación. Un rescate filosófico y literario. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 119-131.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v18i32.118>



SOBRE INFANCIAS Y EDUCACIÓN. UN RESCATE FILOSÓFICO Y LITERARIO

La intención de este documento es interpretar, desde procesos reflexivos, las narrativas de la educación en la infancia, haciéndolo a través un símil literario en el que el autor y sus personajes están ligados eternamente y donde la intimidad educativa es cómplice de sus propias enseñanzas y sus propios aprendizajes.

Aquí se ejemplariza la forma como debería ser visto y tratado el niño que se educa en la actualidad, especialmente en la infancia, esa etapa de la vida que está cargada de potencialidad, pero donde también es determinante el papel que tiene el educador con sus alumnos. Un papel de construcción de una relación en el que la palabra esté presente así no sea comprensible y entendible, donde el reconocimiento del otro como sujeto se convierte en parte fundamental del proceso educativo, sin que el maestro sea el colonizador de saberes y comportamientos y en el que el simple hecho de estar presente se convierte en testimonio de la relación.

Es una reflexión sobre la humanización de la educación y también un razonamiento crítico del educador, de lo que es, lo que dice, lo que piensa y lo que hace, buscando el cambio sin olvidar el pasado, pero con la virtud de renovar y alegrar.

Palabras clave: pedagogía, infancia, testimonio.

ON CHILDHOOD AND EDUCATION: A PHILOSOPHIC AND LITERARY RESCUE

The intention of this paper is to interpret, from reflective processes, the narrative of children education, by means of a literary simile in which the author and his characters are eternally tied, and where the educational intimacy is accomplice of its own lessons and its own learning.

Here the manner in which the child who is currently educated should be seen and treated is exemplified, especially in their childhood, this stage in which life is loaded of potentiality, and where the educator's role with his learners is decisive. A role to construct a relationship in which words are present at all times, even though they are not comprehensible or understandable; where the mutual recognition as an individual becomes in a fundamental part of the educational process in which the teacher is not the colonizer of knowledge and behaviors. In which the simple fact of being present becomes a testimony of this relationship.

This is a reflection regarding the humanization of education and a critical reasoning of the educator, of what he is, what he says, what he thinks and what he does, seeking for a change without forgetting his past, and with the virtue of updating and making others happy.

Key words: pedagogy, infancy, testimony.

«Es necesario que el niño muera físicamente para que su cuerpo inventado de palabras gane la eternidad» (Forest, 2005, p.219).

Introducción

Voy a hablar de Hurbinek. Y hablar de él significa regresar a un cierto infierno: al costado inmundo del mundo. A los campos de exterminio y toda esa masacre. Pero no puedo hablar de Hurbinek olvidando el lugar, o mejor, el lenguaje desde el que hablo.¹ Desde una cierta mirada o perspectiva: desde una filosofía de la educación, desde una reflexión filosófica sobre o de o a partir de la educación. Hay filosofía de la educación porque existe la posibilidad de una pregunta, una pregunta que es en su raíz filosófica, y que ninguna pedagogía puede formularse sin devenir, en cierto modo, filosofía: «¿Qué es la educación»? Y hay educación (y pedagogía) porque hay una relación entre la educación y la infancia (no solo entre la educación y los niños), sino una relación con lo que está antes de la palabra organizada: con el balbuceo.

¹He intentado decir algo sobre ese lugar desde el que hablo en mi ensayo, recorrido por la figura del narrador proustiano: *En busca de una educación perdida*, Rosario (Argentina), Homo Sapiens, 2016.

Así que no tengo más remedio que hacer un pequeño rodeo. El asunto pasa por hablar de esa infancia y de su singularidad. Porque, insisto en ello, voy a hablar de Hurbinek, pero lo que quiero hacer desde cierta idea de la filosofía (o de lo filosófico) y desde cierta idea de la educación.

1. Singularidad de una infancia: entre filosofía, literatura y pedagogía

Pinocho, ya convertido en niño, observa a la marioneta que un día fue y que ahora está definitivamente abandonada en una silla, «y después de mirarla un poco, dijo para sí con gran satisfacción: ¡'Qué gracioso era como marioneta! ¡Y qué contento estoy de haberme convertido en un buen muchacho'!» (Colodi, 2010, p.169). Tras innumerables aventuras, todo vuelve a la calma y se ha operado en él una transformación; ahora es ya un niño de carne y hueso. Pero Pinocho no termina de explicarse del todo esa transformación, y por eso pregunta a Geppeto: «¿Cómo se explica todo este cambio repentino?». Geppeto sabe la respuesta que debe ofrecerle a modo de una lección *moral*: «Porque cuando los niños malos se vuelven buenos tienen la virtud de renovar y alegrar la vida de sus familias» (p.196).

La respuesta de Geppeto esconde una especie de trampa, ya que Pinocho no fue nunca un niño «de verdad», sino un mero juguete, y de un juguete no cabe predicar intención ni cambio moral alguno; pero también apunta en otra dirección, que quizá puede escandalizarnos: lo que hace que en un niño se opere el cambio definitivo que le conduzca hasta cierta clase de humanidad es su «buena conducta», su conocimiento de lo que es el bien y de lo que es el mal. Como dijo Kant, «el hombre es la única criatura que ha de ser educada»; primero será «niño pequeño», después «educando», finalmente, «estudiante» (Kant, 2013, p.29). En suma: se supone que la educación es lo que nos vuelve resueltamente humanos. La educación de los niños está dirigida a que aprendan a «portarse bien», así que el relato de su educación es como la de un muñeco que, aprendiendo a comportarse como es debido, acabará siendo un humano de verdad, como si lo que de hecho ya son —niños instalados en su propia infancia— fuese todavía demasiado poco para formar parte de nuestra tribu adulta, a la que están destinados por artificios pedagógicos. Como dice el filósofo español José Luis Pardo (2010):

El mero hecho de que, en la historia de Pinocho, el muñeco pueda servir como símbolo del niño, nos advierte de la posibilidad de que los propios niños, en las sociedades modernas, gocen o padezcan un estatuto no demasiado distinto al de los adornos o muñecos. En cierto modo, el niño ha dejado de ser 'sagrado': su cuerpo y su alma no sólo se han convertido en objeto de interés civil [...], sino en objeto de una profanación constante y sistemática por parte de pedagogos, psicólogos, médicos, etc., que usurpan la mítica propiedad de los padres. (p.45)

La comparación de los niños con Pinocho quizá resulta abusiva, y la imagen que acabo de ofrecer puede molestar a muchos «expertos» de la educación; pues, para empezar, ¿quién podría legítimamente negar que la educación «humaniza»? Se puede argumentar que la pedagogía moderna ha dado muestras más que evidentes de que, en algunos discursos sobre la educación al menos, se ha operado un legítimo regreso a la infancia, haciendo de esta la base de un auténtico «giro copernicano en pedagogía». Esta expresión es de Édouard Claparède (1873-

1940), y es usada para designar el cambio radical de postura consistente en pasar del niño por instruir y educar con una acción directa sobre él, al niño que se desarrolla gracias a las situaciones creadas por el educador y según las leyes de su propia naturaleza. Es el paso, entonces, de una educación meramente adaptativa a un mundo que ya estaba allí, a una educación-preparación para un mundo que está todavía por hacer.

Así, la receta educativa que a partir de comienzos de siglo XX algunos propusieron fue que para educar acertadamente a los niños era preciso que los adultos se transformasen, ellos mismos, también en niños, gesto que les humanizaba. Pero es aquí donde se detecta, al mismo tiempo, el absurdo de vincular al niño con «lo bueno» y al adulto con «lo malo», un absurdo que, en opinión de algunos críticos, se adueñó muy pronto del movimiento progresista en educación:

Pues cuando se habla de 'poner al niño en el centro de la escuela' no es del niño en tanto que niño del que se habla, sino del niño en tanto que individuo [...] la representación del niño se encuentra atrapada entre una 'adultización' y una 'infantilización', si es que se puede hablar de este modo, que vuelven su diferencia algo impensable. (Blais, Gauchet y Ottavi, 2002, pp.40-41)

Se habla, pues, de un «niño-persona», de un «niño-ciudadano» o del «niño-alumno» que queda definido en términos morales, jurídico-políticos o pedagógicos en los que el modelo de referencia es la comunidad (moral, jurídico-política, pedagógica) que forma ese mundo adulto, el mundo de lo ya presuntamente formado y constituido. En educación esto se traduce en el olvido de la *singularidad de la infancia*, que la mejor literatura puede ayudarnos a recuperar, o al menos pensar.

El tiempo de la infancia no se corresponde solamente con una de las edades de la vida, sino que adquiere una dimensión del todo diferente como categoría filosófica y antropológica.² Permanece en nosotros siempre que comenzamos a *aprender* cosas nuevas, pues en el estado de infancia siempre estamos próximos de los

²Cf. Agamben, G. (2001). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

comienzos de las cosas. En la edad tardía, es una especie de refugio al que llegamos desde el exilio en que consistió vivir como adultos. Romantizada o no, la infancia es una tierra de promisión para la memoria del otoño, justo antes de que el invierno caiga y la noche cerrada nos envuelva. La infancia: alimento de un alma que recuerda. Así pues, «en el comienzo era la infancia, la infancia del mundo» (Audiberti, 2003, p.11). En *Así habló Zaratustra*, Nietzsche aconseja este mismo regreso, pues la infancia —el lugar donde viven nuestros hijos— es la única patria pensable y quizá vivible: «¡Debéis amar el país de vuestros hijos. Que este amor sea vuestra nueva nobleza —el país inexplorado de los mares lejanos!» (1998, p.287) La cuestión estriba, quizá, en volver a pensar lo que significa esta expresión: «ser un niño»; o volver a interrogarse por la infancia. Si «saber» es, como decía Heidegger (2013), «poder sostenerse en la verdad», y «la verdad es la manifestación del ente» (p.29), entonces tenemos que acceder, en lo abierto, a la manifestación de lo que el niño o la infancia sean.

Giorgio Agamben ha escrito que «en la vocación humana específica, la infancia es la preeminente composición de lo posible y de lo potencial» (2012, p.29). No se trata de una posibilidad «lógica» o de otro tipo, en relación a la cual lo «imposible» sería lo «no real»: «Lo que caracteriza al infante es que él es su propia potencia, él vive su propia posibilidad» (p.29): *experimentum potentiae*. La infancia, lo que no se habla, no es una época de la vida, no es algo que pasa y deja de estar presente; es el lugar de presencia desde el cual nuestras potencias buscan realizar sus actos. Como «ser-en-el-mundo», el niño está en el *lugar propio*. Los poetas lo han dicho de otro modo: *para el puro acontecer, es el niño*. Estar en la infancia es estar en el propio lugar, un tiempo con sentido en sí mismo, y no preparatorio ni propedéutico para otra cosa. El niño «vive su vida», está en una fuerza, en una energía, en un dinamismo y en una potencia que no tiene más objeto que a sí misma. Según esto, la infancia es la verdadera imagen de la *potencialidad*: el hombre se vuelve humano habitando la potencialidad. Nacer como nacemos —inmaduros, discapacitados para vivir por nosotros mismos— al mismo tiempo significa que somos capaces de todo y, por así decir, que carecemos de un destino biológico pre-determinado. Agamben dice que el hombre es

un animal que se queda en una condición *fetal* y que esta condición de permanente infancia es el fundamento mismo de la cultura humana.

De inmediato, viene una imagen: la de una infancia eterna. Infancia que, está claro, no se refiere a los niños. Hay infancia cuando los acontecimientos, siempre refractarios al lenguaje, nos dejan en un estado de indigencia lingüística que nos coloca antes de toda palabra organizada, en una especie de balbuceo. Es esta imagen la que deseo referir ahora a determinadas figuras en las que ciertos niños son sus protagonistas o sus manifestaciones. Figuras literarias que nos dan a pensar, tanto filosóficamente como pedagógicamente, si es cierto —y yo creo que lo es— que la literatura es un lugar propicio para el pensamiento.

Y ahora, Hurbinek.

2. Hurbinek: las palabras de Primo Levi

«Me va a resultar muy difícil volver sobre él», me dije cuando me propuse escribir estas líneas. ¿Qué podría decir que no se haya dicho ya?; que no hayan dicho historiadores y filósofos del holocausto, que no haya pensado novelistas y ensayistas, que no hayan sugerido algunos pedagogos; que no hayan comentado Jean-François Forges o Georges Bensoussan; Giorgio Agamben o Alain Finkielkraut; Esther Cohen, Ricardo Forster o Philippe Meirieu, por poner tan solo unos pocos ejemplos.³ Yo mismo escribí hace mucho sobre él.⁴ Entonces, solo pude repetir y reflexionar, lo mejor que pude, sobre lo que otros habían dicho. Pero me tuve que alejar de todo ese dolor, de todo ese sufrimiento de los campos de exterminio, del holocausto, de la literatura concentracionaria, porque había otros

³Cf. Forges, J-F. (2004). *Éduquer contre Auschwitz. Histoire et mémoire*. París: ESF Éditeur (Hay traducción española, en Anthropos, 2006); Bensoussan, G. (2003). *Auschwitz en heritage?* París: Mille et une nuits (Hay traducción española, en Anthropos, 2010); Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz*. Valencia: Pre-Textos; Finkielekraut, A. (2000). *Une voix qui vient de l'autre rive*. París: Gallimard (Hay traducción española, en Paidós, 2002); Cohen, E. (2006). Narrar: testimoniar ante el enmudecimiento de la lengua. En *Los narradores de Auschwitz*. (43-59). México: Fineo; Forster, R. (1997). Hurbinek: la palabra inaudible o el decir después de Auschwitz. *Nombres. Revista de Filosofía*, (10), 65-76; Meirieu, Ph. (1995). *Mémoire et vigilante: quelle éducation?* Debate en Belley (Ain), 6 de abril de 1995.

⁴Cf. Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.

dolores que me recorrían, más íntimos, y tuve que concentrarme en ellos para tratar de iniciar otros caminos, tal vez nuevos comienzos. Y ahora me veo de nuevo pensando en Hurbinek. He de tomar impulso y tomar asiento en algo.

El impulso primero está, por supuesto, en Primo Levi, en sus propias palabras, que nos hablan del pequeño Hurbinek. Estamos a finales de febrero de 1945. Auschwitz ha sido liberado por los soldados soviéticos. La nieve es abundante y las calles del *Lager* están repletas de gentes que van y vienen. En los días siguientes a la liberación, las tropas rusas trasladan a los supervivientes al «Campo Grande» de Auschwitz. Allí, Primo Levi se recupera poco a poco de una altísima fiebre y, junto a otros reclusos, comienza a interesarse por un niño, a quienes los deportados llamarán Hurbinek. La historia de este niño la podemos leer, la hemos leído ya muchas veces, en *La tregua*, el texto que sigue a *Si esto es un hombre*. Comencemos, entonces, por ahí. Comencemos leyendo:

(...) mi atención, y la de mis vecinos de cama, pocas veces podía eludir la presencia obsesiva, la mortal fuerza de afirmación del que entre nosotros era el más pequeño e inerte, del más inocente: de un niño, Hurbinek. Hurbinek no era nadie, un hijo de la muerte, un hijo de Auschwitz. Parecía tener unos tres años, nadie sabía nada de él, no sabía hablar y no tenía nombre: aquel curioso nombre de Hurbinek se lo habíamos dado nosotros, puede que hubiera sido una de las mujeres que había interpretado con aquellas sílabas alguno de los sonidos inarticulados que el pequeño emitía de vez en cuando. Estaba parálítico de medio cuerpo y tenía las piernas atrofiadas, delgadas como hilos; pero los ojos, perdidos en la cara triangular y hundida, asaeteaban atrozmente a los vivos, llenos de preguntas, de afirmaciones, del deseo de desencadenarse, de romper la tumba de su mutismo.

La palabra que le faltaba y que nadie se había preocupado de enseñarle, la necesidad de la palabra, apremiaba desde su mirada con una urgencia explosiva: era una mirada salvaje y humana a la vez, una mirada madura que nos juzgaba y que ninguno de nosotros se atrevía a afrontar, tan cargada estaba de fuerza y de dolor. Ninguno, excepto Henek: era mi vecino de cama, un muchacho húngaro robusto y florido,

de quince años. Henek se pasaba junto a la cuna de Hurbinek la mitad del día. Era maternal más que paternal: es bastante probable que, si aquella convivencia precaria que teníamos hubiese durado más de un mes, Henek hubiese enseñado a hablar a Hurbinek; seguro que mejor que las muchachas polacas, demasiado tiernas y demasiado vanas, que lo mareaban con caricias y besos pero que rehuían su intimidad.

Henek, tranquilo y testarudo, se sentaba junto a la pequeña esfinge, inmune al triste poder que emanaba; le llevaba de comer, le arreglaba las mantas, lo limpiaba con hábiles manos que no sentían repugnancia; y le hablaba, naturalmente en húngaro, con voz lenta y paciente. Una semana más tarde, Henek anunció con seriedad, pero sin sombra de presunción, que Hurbinek «había dicho una palabra». ¿Qué palabra? No lo sabía, una palabra difícil, que no era húngara: algo parecido a «*mass-klo*», «*mastiklo*». En la noche aguzamos el oído: era verdad, desde el rincón de Hurbinek nos llegaba de vez en cuando un sonido, una palabra. No siempre era exactamente igual, en realidad, pero era una palabra articulada con toda seguridad; o, mejor dicho, palabras articuladas ligeramente diferentes entre sí, variaciones experimentales en torno a un tema, a una raíz, tal vez a un nombre. Hurbinek siguió con sus experimentos obstinados mientras tuvo vida. En los días siguientes todos los escuchamos en silencio, ansiosos por comprenderlo, entre nosotros había gente que hablaba todas las lenguas de Europa: pero la palabra de Hurbinek se quedó en el secreto. No, no era un mensaje, no era una revelación: puede que fuese su nombre, si alguna vez le había tocado uno en suerte; puede (según nuestras hipótesis) que quisiese decir «comer» o «pan»; o tal vez «carne» en bohemio, como sostenía con buenos argumentos uno de nosotros que conocía esa lengua.

Hurbinek, que tenía tres años y probablemente había nacido en Auschwitz, y nunca había visto un árbol; Hurbinek, que había luchado como un hombre, hasta el último suspiro, por conquistar su entrada en el mundo de los hombres, del cual un poder bestial lo había exiliado; Hurbinek, el sinnombre, cuyo minúsculo antebrazo había sido firmado con el tatuaje de Auschwitz; Hurbinek murió en los primeros días de marzo de 1945, libre pero no redimido. Nada queda de él: el único testimonio de su existencia son estas palabras mías. (Levi, 2008, pp.262-264)

3. Un desplazamiento

¿Quién es Hurbinek? Al parecer, Hurbinek no era judío (a los niños judíos los asesinaban nada más llegar al Auschwitz). Quizá fuese polaco, tal vez un gitano. De todos modos, en Auschwitz sí pululaban algunos niños, probablemente reservados para los experimentos de Mengele. Primo Levi habla de algunos de ellos, que «habían formado un pequeño 'club', muy restringido y reservado, en el cual la intrusión de los adultos era a todas luces mal recibida. Eran animalillos salvajes y juiciosos» (2008, p.266). Entre ellos Peter Pavel, de cinco años, Kleine Kiepura, de no más de doce, y el robusto Henek, cuyo verdadero nombre era König.

«Frau Vita», medio judía y superviviente de Birkenau, era, nos cuenta Levi en *La tregua*, la que procuraba todos los cuidados posibles a esos niños: «Frau Vita, como la llamaban todos, amaba [...] a todos los seres humanos con un amor fraternal» (2008, p.270). Primo Levi la observa mientras intenta hacer hablar a Hurbinek, que no había sido gaseado porque Henek, el *Kapo* del *Block* de los niños, lo había adoptado como su mascota, según dice Ian Thompson en su biografía de Primo Levi. Primo Levi conocerá el final de la vida del pequeño Hurbinek a través de «Frau Vita» (su verdadero nombre es Laura Austerlitz Levi): «Después de un mes de sufrimiento la pobre criatura murió; su nombre verdadero era Heinrich Iwan» (Thompson, 2007, p.259).

Descubrí hace poco el verdadero nombre de Hurbinek, leyendo la biografía de Thompson sobre Primo Levi, y reflexioné qué podía hacer yo con ese dato: Hurbinek es «Heinrich Iwan». Pero enseguida me interrogué: ¿Quién es el muerto? El muerto es Heinrich Iwan, por supuesto, pero «Hurbinek» no. Hurbinek sigue vivo.

Tenemos los datos históricos, siempre hay que contar con ellos, y tenemos la escritura testimonial de Primo Levi, y el hecho de que Levi, que es un superviviente, es por encima de todo un escritor. Al decir Primo Levi que «el único testimonio de su existencia son estas palabras mías» está dando al pequeño otra suerte de vida. Hurbinek, en las palabras de Levi, está *literariamente* vivo. ¿Cómo seguir, sin embargo?

Empecemos por una breve reflexión sobre la filosofía o sobre lo filosófico. Como práctica «educativa», lo que la filosofía plantea es que educar no es alcanzar la felicidad —el dominio individual sobre el azar que altera la vida— ni tampoco adquirir competencias o transmitir, como tampoco escolarizar, conocimientos, sino que consiste en un cambio de lugar que remueve el deseo de seguir pensando para hacerlo de otra manera. Es un ejercicio de desplazamiento, un viaje, una salida al exterior que nos expone (Garcés, 2015, p.75). Este desplazamiento supone una determinada actitud crítica a modo de distanciamiento de nosotros mismos: crítica de lo que somos, de lo que decimos, pensamos y hacemos, y del tiempo en el que estamos. Una interrogación de nosotros en relación con nuestra actualidad (no con las «actualidades» o «novedades»), sobre nuestra relación con el presente, en definitiva (Foucault, 1994, pp.572-573). Si, desde este punto de vista, hacer filosofía es pensar abriéndonos a qué nos da a pensar, atreverse a un ejercicio de pensamiento sin demasiados asideros ni puntos fijos, un pensar que en realidad no hace otra cosa que *desplazar* palabras, conceptos u objetos de su lugar habitual y acostumbrado, entonces la pregunta es si podemos desplazar a Hurbinek del *Lager*, donde nace y muere en su carne, como Heinrich Iwan, pero manteniéndolo vinculado al texto de Primo Levi, que es su lecho literario. Sacarlo de allí para traerlo hasta nuestro presente.

Hay aquí —en ese gesto de traer lo pasado al presente— una primera reflexión que interesa destacar. Tiene que ver con los usos de la memoria. Como insinúa Georges Bensoussan (2003), «la enseñanza de ese pasado nos importa porque solo el futuro nos ocupa» (p.76). La memoria «apunta a salvar el pasado solo para servir al presente y al futuro» (Le Goff, 1991, p.183). Ya Nietzsche decía en su famosa intempestiva sobre la historia que para poder determinar el grado a partir del cual el pasado debe ser olvidado, evitar convertirlo en el enterrador del presente; es decir, es necesario conocer la *fuerza plástica* de cada ser humano, pueblo o cultura, una fuerza que nos permita hacer del pasado un impulso que ayuda a «sanar las heridas, reemplazar lo perdido, de regenerar las formas destruidas» (Nietzsche, 2006, p.43). O, dicho de otro modo: «Quien es incapaz de instalarse, olvidando todo lo ya pasado, en el umbral del presente, quien es incapaz de permanecer erguido

en un determinado punto, sin vértigo ni miedo, como una diosa de la victoria, no sabrá lo que es la felicidad o, lo que es peor, no hará nunca nada que haga felices a los demás» (p.42).

Este ejercicio filosófico —un ejercicio de pensamiento que desplaza cosas, que desacostumbra miradas y hábitos consolidados del pensamiento—, tiene también su resonancia en el gesto de Jacques Rancière que, en *El maestro ignorante*, saca al pedagogo francés Joseph Jacotot del siglo XIX al que pertenece y lo pone a funcionar en pleno siglo XX. Pero se trata, también, de un ejercicio de imaginación y de literatura. Al fin y al cabo, Hurbinek nos llega a través de una escritura. Hurbinek, vivo en la escritura de Levi, es, entonces, un personaje literario: como Pauline, la hija del escritor Philippe Forest, aniquilada por un cáncer de huesos, que vive eternamente en el libro que su padre escribe (*L'enfant éternel*, Forest, 2005); o como Anatole, el hijo muerto de Stéphane Mallarmé, que escribe, sin concluirlo, el suyo propio: *Pour un tombeau d'Anatole* (Mallarmé, 2005).

Lo que ahora me propongo es, a la vez, una ejercitación filosófica y literaria: Hurbinek, de extraño nombre, adquiriendo una suerte de eternidad literaria. Y entre lo filosófico y lo literario, tal vez, algunas enseñanzas. Pero necesito encontrar algunas resonancias.

4. Una tumba literaria

Recordémoslo de nuevo: «Nada queda de él: el único testimonio de su existencia son estas palabras mías»; así termina el relato de Levi que hemos leído hace un momento. Sin la ayuda de la escritura de Primo Levi, Hurbinek no nos habría llegado y nada sabríamos de él. El gesto de Levi es testimonial, por supuesto. Dice, hasta donde su decir puede dar cuenta de lo indecible, lo que los verdaderos testigos —los que no sobrevivieron— no alcanza. Pero hay algo más. Lo acabo de insinuar.

¿Qué es un niño muerto? ¿Apóstol, mártir del tiempo? ¿Acaso un héroe? Imágenes todas ellas vinculadas a distintas formas de «canonización social» de la infancia muerta o asesinada. El siglo XIX está repleto de niños muertos; ahora, la ciencia, siempre optimista, cree poder salvarlos. Pero Hurbinek no sobrevive. Vive, y alcanza otra suerte

de eternidad, a través de la escritura de Primo Levi. El niño destinado a una muerte segura adquiere, por medio del escritor, otra forma de vida (ganada para la literatura).

En Víctor Hugo, la muerte de su hija Léopoldine parece anunciarse el mismo día, el 4 de septiembre de 1843, a través de unos versos que su padre escribe preso de una inexplicable agitación: «¡Oh muerte! ¡Misterio oscuro! / ¡Sombria necesidad! ¡Partir sin retorno! ¡Irse como una sombra!» ¿Cómo conjurar semejante pérdida? A la muerte de su propio hijo Anatole, Stéphane Mallarmé cree morir también de dolor. Es insoportable la ausencia del hijo, que una muerte implacable e injusta arrebató a sus padres. Mallarmé concibe, sin embargo, un extraño cometido: hurtar al niño del dominio absoluto de la muerte. Su inacabado libro —fragmentado, roto, inconexo y balbuciente—, está repleto de signos: «ser eternamente a través de mi vida» «hacerte como tarea» «mientras nosotros estemos vivos, él vive en nosotros» (Mallarmé, 2005, 42, 22, 46).

La verdadera vida, piensa Mallarmé, exige la conciencia de la vida, y la muerte no es tal si no hay conciencia de que se muere. Anatole muere sin saber que se muere, imagina el padre, luego la muerte no llega a consumarse:

¡él no sabe nada!
— y madre llora —
idea ahí
sí, tomarlo todo
sobre nosotros, para que su
vida germine — etc—
pues terrible
dejar de ser
y no saberlo. (Mallarmé, 2005, p.55)

Lo que Mallarmé intentará entonces, es un «contragolpe» ante el brutal golpe que la muerte le ha asestado: la resurrección poética de Anatole. Él se hará cargo de la muerte y de la vida espiritual del niño que, ignorante de su propia muerte, vivirá en el pensamiento y en la obra del padre: «hacerte como tarea», acabamos de leer. El hijo como tarea, como obra. Mallarmé le erige una tumba poética: *Para una tumba de Anatole*. Único consuelo, poético, para que el niño muerto obtenga algún modo de vida.

Inmediatamente sobreviene la pregunta: ¿Acaso el arte nos salva, acaso la poesía, la literatura son una redención para los que mueren? No; nos salvan a nosotros, los que nos quedamos. Por eso el escritor Philippe Forest (2005) señala: «Ni el amor ni la poesía triunfan sobre la muerte. Sólo son un camino de palabras que siempre conduce al ataúd cerrado» (p.169). Es necesario que el niño muera físicamente —que muera Heinrich Iwan— para que Hurbinek —cuerpo, inventado de palabras—, goce de otra eternidad. ¿Qué más puede hacerse? Una novela, dice Forest, «es una hendidura en el bosque del tiempo» (p.101). Una victoria inútil y casi ridícula sobre el tiempo: «milagro sin gloria». La certeza de la muerte, su evidencia, nos descubre el tiempo como algo real y amenazante.

Estas escrituras son, a la vez, la desastrosa confirmación de que la muerte ha tenido lugar y anuncio de un tiempo nuevo, de una nueva posibilidad, donde el duelo eclosiona:

Padre silencioso
inicio de pensamiento

—

¡oh! el terrible secreto
que guardo conmigo
(qué hacer con él

—

transformarme en
sombra de su
sepulcro
no sabido —

—

que él debe
morir
contragolpe
inmortalidad
eternidad

[...]

(a cambio
le

devolvemos su ser
entregándonos a una vida de puro
pensamiento. (Forrest, 2005, pp.135-136)

La muerte no se puede negar, dice Mallarmé (2005), pero «después, no podrás hacerlo tuyo»; «impotente eres contra el genio humano» (p.139). Anatole y Pauline son eternos; Hurbinek, eterno también. En tanto han sido recuperados por el

genio de la escritura (en poema, en novela, en testimonio), todos ellos gozan del prestigio de la distancia. «El niño familiar» dice Mallarmé, se convierte en «un joven dios, sacralizado por la muerte».

Levi dice que Hurbinek muere «libre, pero no redimido». ¿Qué quiere decir con estas palabras? El campo ha sido liberado, pero Hurbinek no ha visto jamás un árbol, tan solo ha pronunciado una extraña palabra —algo así como *mass-klo*, *mastiklo*—, cuyo significado los reclusos tratan de descifrar sin éxito. El balbuceo inarticulado de Hurbinek, sus inaudibles palabras, guardan su secreto y su misterio, que solo mediante el establecimiento de una suerte de intimidad podremos captar en su sentido. Esas palabras tienen su eco en la risa sin aire de otro extraño ser: «Se trata de una risa que solo puede surgir sin pulmones. Suena como el crujido de hojas secas» (Kafka, 2010, p.429). Es la risa de Odradek, el extraño personaje del cuento de Kafka «Preocupaciones de un padre de familia». Acerquémonos a él.

5. Risa sin pulmones, presencias irreales

Odradek: «El más extraño bastardo que la prehistoria haya engendrado en Kafka mediante la culpa es Odradek», escribió Walter Benjamin en *Angelus Novus* (1971, p.117).⁵ Para Benjamin, Odradek «es la forma que las cosas asumen en el olvido. Se deforman, se vuelven irreconocibles» (p.117). Tal es la preocupación esencial del padre de familia; Hurbinek, a punto de ser olvidado —irreconocible también— y salvado *in extremis* por el relato de Primo Levi. Hay una suerte de parentesco entre ambos (y no podemos olvidar que Levi leyó a Kafka y lo tradujo al italiano).

Odradek, dice el narrador del relato de Kafka, es, según algunos, una palabra de origen eslavo; otros señalan que procede del alemán. Entre ellos discuten, ofrecen sus interpretaciones rivales, y del contraste entre ellas «se puede deducir que ninguna es acertada, sobre todo porque no permiten encontrarle un sentido a la palabra» (p.428). *Odradek, Hurbinek, Mass-klo, Matisklo*...extraños nombres, extrañas palabras cuyo significado se escapa al entendimiento. Pero

⁵Benjamin también se refiere a Odradek en *Infancia en Berlín hacia 1900*. (1990). Madrid: Alfaguara. p.115.

Odradek existe. Es un ser real; extraño, pero real: «A primera vista resulta similar a un carrete de hilo plano y estrellado, y realmente parece recubierto de hilo» (p.428). El ser/objeto extraño que es Odradek, tiene forma de estrella (¿estrella judía?) de cuya mitad sobresale un bastoncillo atravesado al que se suma otro en ángulo recto: «Con la ayuda de este bastoncito por una parte, y con una de las irradiaciones de la estrella, por otra, puede sostenerse de pie como si tuviera dos piernas» (p.428). Piernas como hilos, como las de Hurbinek: «Piernas atrofiadas, delgadas como hilos», nos cuenta Levi.

El ser/objeto que es Odradek es tan extraño que «parece carecer de sentido», aunque «es perfecto en su acabado. Y no se puede decir más» (p.429). No obstante, «dan ganas de hablarle. Naturalmente, no se le hacen preguntas difíciles, más bien se le trata como a un niño, su diminuto tamaño induce a ello» (p.429). «¿Acaso puede morir?», se pregunta el narrador. «Todo lo que muere ha poseído con anterioridad una suerte de meta o de actividad que lo ha desgastado» (p.429), pero esto no se puede aplicar a Odradek, como tampoco a Hurbinek. El niño de Primo Levi no puede morir por desgaste de una vida suficientemente vivida. Quien muere es Heinrich Iwan, desde luego. Pero el caso es que no tiene apenas pasado, y en este caso se parece a Bartleby, cuya vida, dice Melville, es una pérdida irremediable para la literatura, una vida —la afirmación no puede sino desconcertar, por supuesto— incompatible con la literatura, pues Bartleby (¿es un niño, es un joven, es un adulto?) no tiene ni «ayer» ni «mañana», es decir, ni pasado aparente ni destino o futuro. Él mismo es todo, y únicamente, «presente», una presencia que pasa inadvertida, al no parecer estar en la serie del tiempo; adviene sin antecedentes (él mismo es una especie de acontecimiento que irrumpe) y permanece sin consecuencias, como si fuese un espectro o un fantasma: solo puede estar presente en una oficina que jamás abandona, un lugar que se erige en su presente, y que con su sola presencia parece llenar. Su tiempo es un «ahora» perpetuo. Como dice Pardo (2011), en un excelente comentario sobre esta figura: «Todo aquello que no puede pensarse como consecuencia de un tiempo anterior, todo aquello de lo cual no cabe imaginar una prolongación en el futuro, se torna inusualmente ligero y liviano, transparente, translúcido, eminentemente frágil e inconsistente» (p.162).

Odradek (tampoco Hurbinek) está ahí, pero solo a veces, pues en ocasiones desaparece: es como un espectro. Y no habla mucho: «Con frecuencia se mantiene largo tiempo tan callado como la madera de la que parece hecho» (Kafka, 2010, p.429). Hurbinek está siempre ahí: en su cuna. Sin pasado ni destino, habita por entero su estrecho lugar, y materializa la recurrente pesadilla de Levi: regresar a casa, contar lo vivido y no ser ni escuchado ni entendido. Es la misma pesadilla de Odradek: «Narrar sin que el narrador pueda hacerse oír — dice Esther Cohen—, sin oxígeno que pueda dar cuenta de lo 'inenarrable'» (Cohen, 2006, p.47).

Al acabar el primer capítulo de *Lo que queda de Auschwitz*, Giorgio Agamben dice que Primo Levi se había esforzado en Auschwitz «por escuchar lo no testimoniado», por tratar de recoger esa palabra secreta, entre lo audible y lo inaudible, tratando de capturar el sentido allí donde este huía: *mass-klo, mastiklo*. Es aquí donde Agamben sugiere que, tal vez, toda palabra, toda escritura, nace como testimonio (imposible); por eso mismo, «aquello de lo que testimonia no puede ser ya lengua, no puede ser ya escritura. Puede ser sólo lo intestimoniado» (Agamben, 2000, p.38). Hurbinek, que no tiene lengua, no puede testimoniar, pues «la palabra que profiere es un sonido incierto y privado de sentido: *mass-klo, mastiklo*». La *phoné* en la que se instala solo puede decirse a través del *logos* del escritor: a través de «esas palabras mías», dice Primo Levi, aunque el superviviente Levi tampoco puede testimoniar «integralmente». Y es que el testimonio es un encuentro entre dos imposibilidades: «La lengua del testimonio es una lengua que ya no significa, pero que, en ese su no significar, se adentra en lo sin lengua hasta recoger otra insignificancia, la del testigo integral, la del que no puede prestar testimonio» (Agamben, 2000, p.38).

¿Enseña algo Hurbinek?, o sea: ¿Nos *muestra* algo? Intuyo que la lección (una lección, *lectio*, es lo que se da a leer) es la de Primo Levi, por cuya escritura el *infans* Hurbinek adviene a la palabra. Digamos que Levi es el pedagogo —o mejor, el *psicagogo*— que conduce nuestra alma hasta el corazón del texto. Levi dice lo justo y exacto, lo oportuno sobre Hurbinek. Hay, pues, un aprendizaje posible que queda pendiente.

6. A modo de conclusión. Un regreso a la educación: lo que nos desborda

Hay una relación de lo más extraña entre Hurbinek y Henek. Henek, *Kapo* del *Block* de los niños, no enseña a hablar a Hurbinek, pero le habla y le cuida y le limpia. Era Henek el encargado de hacer las elecciones de los niños que iban a ser gaseados: «¿No sentía remordimientos?», pregunta Primo Levi; «No: ¿por qué? ¿Es que había otra manera de sobrevivir?» (2008, p.265). En el adentro del campo las reglas son diferentes, y no podemos juzgar esa situación excepcional desde la regla de ahí afuera, o mejor, desde una situación que tendemos a juzgar como «normal».

Así pues, Levi dice que Henek cuida y limpia a Hurbinek con manos hábiles que no sienten repugnancia, y que no rehúyen su *intimidad*. Entre ellos parece haberse establecido alguna clase de intimidad. Afuera todo es un caos ruidoso. Un destrozo. Pero entre Henek y Hurbinek *pasa algo*: una relación en la que dos seres se refugian contra ese exterior abrumador. En un mundo desamparado, ¿qué significa semejante intimidad?

Lo íntimo (*intimus*, lo que es «más interior» o «muy interior») es aquello que está contenido en *lo más profundo de un ser* (hablamos, por ejemplo, de un «sentido íntimo» de las cosas); pero también alude a tener relaciones íntimas con alguien, con otro. Lo íntimo, pues, como lo que se oculta a los demás (invisible) y como lo que une a dos seres. François Jullien (2013) dice:

Lo íntimo es lo intensivo o la radicalización de un interior, que lo retrae en sí mismo y lo sustrae de los otros, y lo íntimo, *al mismo tiempo* expresa también su contrario: la unión con el Otro, unión 'íntima', un afuera que se vuelve adentro, 'lo más adentro' —y genera la exigencia de compartir. (pp.25-26)

Por tanto, en esa suerte de relación íntima entre Henek y Hurbinek parecen quebrarse las relaciones tradicionales del *adentro* y del *afuera*, y no es extraño que los seres que se relacionan de este modo resulten irreconocibles para los demás. Henek, dice Levi, se comporta como un extraño, teniendo en cuenta quién es: «maternal más que paternal», dice. Tranquilo y testarudo, se sienta junto a la «pequeña esfinge», inmune al triste poder que emanaba de él. Y le hablaba en su propia

lengua, el Húngaro. Le habla con insistencia y, tal vez, hace «como sí»: *como si* le entendiera, *como si* fuera a decirle alguna palabra, *como si* fuese a hablar. Acaso, eso es seguro, Henek se tomaba en serio a Hurbinek, y tal vez no pretende que le sea correspondiente en lo que dice.

Y es que la relación íntima que establecen estos dos seres es una relación que se inscribe en una situación del todo radical. En su actitud y gestos maternos, Henek parece reconocer la humanidad del pequeño Hurbinek. Al hablarle incesantemente le trata como si en realidad no estuvieran donde están y como si fuese un ser con una vida plena destinada a seguir viviéndola. Como señala Ricardo Forster (1997):

Primo Levi a través de su relato y Henek tratando de enseñarle a Hurbinek a hablar, aunque sea una sola palabra, intentan, cada uno, *salvarlo* de esa no muerte, devolverle su nombre y su rostro allí donde la maquinaria concentracionaria se los había expropiado. ¿Fracaso? Tal vez, o quizás en su fracaso radique la posibilidad última de la redención. (p.72)

El pedagogo Philippe Meirieu (1995) se interesó por Hurbinek y escribió en abril de 1995: «Es una verdadera actitud educativa».⁶ No se trata de divertirse con el otro —como las muchachas polacas que lo acariciaban y lo mareaban a besos— y no se pretende suavizar su vida: «Lo reconoce como sujeto mediante la palabra que le dirige». Le reconoce porque le habla. Hablamos al otro aunque no nos entienda. Henek habla a Hurbinek y le trata como un igual porque tal vez hace *como si* le estuviese entendiendo. Coloca su igualdad como una suposición, y la emplaza desde el principio. Es a base de palabras y palabras como Hurbinek dice algo, esas extrañas palabras —*mass-klo*, *mastiklo*— a la que los reclusos tratan de dar algún significado. Pero no importa lo que signifiquen: tienen *sentido*, porque sentido y significado no tienen por qué coincidir. «No se entiende lo que dice, pero no importa. La historia de Hurbinek nos enseña —dice Meirieu— que hay que aceptar el

⁶Algunas partes de esta comunicación de Meirieu se pueden leer en castellano en: Forges, J-F. (2006). *Educación contra Auschwitz: historia y memoria*. Barcelona: Anthropos. pp. 204-209. Véase: <http://filosofaralos16.webnode.es/salir-de-la-infancia-y-entrar-en-el-mundo/hurbinek-una-vida-rotal/>

hecho de no comprender la respuesta del otro. En el misterio de esa palabra desconocida yace acaso el de toda educación, es decir, de toda relación de un ser con aquél a quien se quiere hacer crecer». Henek no dicta: más bien mueve, empuja, frota. Palabras de Henek frotadas con el silencio de Hurbinek. Acepta la impotencia y la habita, pues Henek habla y Hurbinek no responde en forma de diálogo. Aún así, insiste: hablamos al otro y el otro responde no recíprocamente a lo que le decimos, como empeñado en ser nuestro equivalente, sino que responde, si lo hace, con lo que quiere o con lo que puede.

Estoy desplazando al niño eterno que es Hurbinek —y que sigue vivo como personaje literario: cuerpo de palabras, figura de papel— y trato de pensar la educación a partir de esa situación educativa radical e íntima entre Henek y Hurbinek y que Primo Levi nos presenta. Meirieu sugiere que «educar es hacer un lugar para el otro aceptando que este lugar no esté ni previsto ni programado. Es querer hacer surgir una palabra que yo no puedo dictar de antemano», que no puedo dictar y que al mismo tiempo exige abandonar la pretensión de entenderlo todo, de comprender todo lo que acontece «entre los niños y los hombres», entre los que ya estaban en el mundo y los recién llegados a él. Porque esa inusual relación educativa no es ni recíproca ni contractual, tampoco hay equivalencias. No es una relación plenamente transparente, absolutamente legible, carente de ambigüedades. Es una relación educativa donde el alma del otro no está colonizada por mis saberes, ni por mis poderes, ni por mis acciones o mis palabras. No comunicamos nada, no dictamos, no programamos. Es una loca historia de amor sin plan, ni programa, sin intención. Pero hay frotamiento, y hay una clase de influencia.

Entre lo que esperamos lograr y lo que finalmente termina sucediendo se abre un abismo. Nadie sabe de antemano lo que pasará al final. Porque existe esa imprevisible libertad que define todo encuentro humano; y porque intervenimos y experimentamos educativamente una situación no porque sepamos de antemano dónde vamos a llegar, sino precisamente porque *lo ignoramos*. Nos entrometemos en el otro y rebasamos el acto educativo, nos desbordamos en él. Se dan cosas —y, en esto, consiste hacer un regalo—, precisamente porque no se necesitan, y porque

al establecer el encuentro educativo nos pasan cosas que no habíamos previsto que sucedieran y, entonces sí, nos reencontramos, como aprendices, con las necesidades que no sabíamos que teníamos y que son las que verdaderamente cuentan. Así, la experiencia educativa es impredecible en sus resultados, imprevisible en sus efectos, un vínculo que une a dos que pertenecen a dos tiempos distintos y que aprenden a amarse en un encuentro inédito y sorprendente. Se trata de una promesa de transformación cuyo rumbo y devenir se desconoce de antemano. La educación está fuera de toda medida: es lo que, contando, pulveriza toda cuenta y toda aritmética.

«Nada queda de él: el único testimonio de su existencia son estas palabras mías». La escritura y las palabras del escritor son el testimonio, herencia sin testamento, de un ser, llamado Heinrich Iwan, que deviene por la literatura testimonial Hurbinek, un niño ganado para la eternidad. Contado por Levi, la pequeña esfinge muda es quien merece un relato, y quien alcanza su dignidad al ser narrado, leído, repetido, reiterado. Tal es el poder de la palabra, del lenguaje, cuando abandonando su prometeica pretensión de ser un mero medio de comunicación entre iguales, deviene expresión poética y testimonio: un silencio que se escucha cuando las palabras del otro le rozan.

Referencias

- Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz*. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2012). Por una filosofía de la infancia. En *Teología y lenguaje. Del poder de Dios al juego de los niños*. Buenos Aires: La cuarenta.
- Audiberti, M-L. (2003). *Ecrire l'enfance: douce ou amère, éclairée par la littérature*. París: Autrement.
- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.

- Benjamin, W. (1971) *Angelus Novus*. Barcelona: Edhasa.
- Benjamin, W. (1990). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Madrid: Alfaguara.
- Bensoussan, G. (2003). *Auschwitz en heritage?* París: Mille et une nuits.
- Blais, M-C., Gauchet, M. y Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. París: Hachette.
- Cohen, E. (2006). Narrar: testimoniar ante el enmudecimiento de la lengua. En *Los narradores de Auschwitz*. México: Fineo.
- Collodi, C. (2010). *Pinocho*. Barcelona: Mondadori.
- Finkilekraut, A. (2000). *Une voix qui vient de l'autre rive*. París: Gallimard.
- Forest, Ph. (2005). *L'enfant éternel*. París: Gallimard.
- Forges, J-F. (2004). *Éduquer contre Auschwitz. Histoire et mémoire*. París: ESF Éditeur.
- Forges, J-F. (2006). *Educar contra Auschwitz: historia y memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Forster, R. (1997). Hurbinek: la palabra inaudible o el decir después de Auschwitz. *Nombres, Revista de Filosofía*, (10), 65-76.
- Foucault, M. (1994). Qu'est-ce que les Lumières?. En *Dits et Écrits*, 4. París: Gallimard.
- Garcés, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Heidegger, M. (2013). *Introducción a la Metafísica*. Barcelona: Gedisa.
- Jullien, F. (2013). *De l'intime. Loin du bruyant amour*. París: Grasset.
- Kafka, F. (2010). Preocupaciones de un padre de familia. En *Cuentos completos*. Madrid: Valdemar.
- Kant, I. (2013). *Pedagogía*. Barcelona: Akal.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Levi, P. (2008). La tregua. En *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: El Aleph Editores.
- Mallarmé, S. (2005). *Para una tumba de Anatole*. Victoria-Gasteiz, Bassari. Edición bilingüe.
- Meirieu, Ph. (1995). *Mémoire et vigilante: quelle éducation?* Debate en Belley (Ain), 6 de abril de 1995.
- Nietzsche, F. (1998). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2006). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pardo, J. P. (2010). ¿Qué quieren los niños? En *Nunca fue tan hermosa la basura. Artículos y ensayos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Pardo, J. L. (2011). Bartleby o de la humanidad. En *Preferiría no hacerlo*. Valencia: Pre-Textos.
- Thompson, I. (2007). *Primo Levi*. Barcelona: Belacqua.