

Sergio Guelerman (compilador): "Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio".  
Grupo Editorial Norma. Bs. As. 2001.

## PRÓLOGO

*Memoria, horror, historia*

### I

No hay ciencia de la tragedia ni del dolor. No hay unanimidad establecida alrededor de las explicaciones o las teorías apropiadas para abordar el horror. Sin embargo, el horror pone a prueba todas las explicaciones y todas las teorías. Se instala como un horizonte que desmiente por sí solo la caída posmoderna de los referentes. Ningún orden múltiple, ninguna serie de variaciones alrededor de la diversidad puede admitir *eso* en su seno. Las diferencias en la categorización y en la ponderación de la magnitud de *eso* no impiden asumir la idea de que allí se encuentra el límite de lo posible para lo humano, el límite mismo de lo humano. En una época en que se inquiera y se discute sobre los límites de lo humano, aquellas experiencias abismales no pueden sino producir la mayor inquietud, y el máximo compromiso político y cultural. Todo esto, antes y además de los procesos de degradación, trivialización, monumentalización y mercantilización de la memoria. Procesos en pleno auge, lo mismo que su empleo como coartada del orden social vigente en los países hegemónicos.

Un libro como el que aquí se presenta solicita la atención del lector desde un plano muy problemático. No se

propone exponer una versión interpretativa, ni formular los límites discursivos del debate. Lo que se propone, sobre todo en la Argentina, es poner en escena la necesidad de un examen amplio y desprejuiciado de la historia reciente, con la convicción de que sin ese examen, despojado de toda axiomática teórica, no hay futuro que valga la pena para nuestra sociedad. Ya que cuando de educación se trata se habla precisamente del futuro. De quienes envejecerán cuando nosotros ya no estemos aquí. No hay educación sin referencia al pasado, y el pasado de nuestra educación fue y es muy controvertido. Si la educación supone una incorporación de las nuevas generaciones a una tradición, nuestra educación, la que nosotros hemos recibido y la que sucesivamente no llegó a transformarse tanto como sería deseable, no nos preparó ni se propuso esa relación densa con el pasado. Lo que más bien es tradición entre nosotros es una disposición de autoritarismo excluyente, potencialmente criminal. Una tradición de divorcio entre la escuela y la realidad histórica y, por lo tanto, también la realidad presente. Nuestra escuela heredó una promesa utópica emancipatoria sin inscribirse en prácticas sociales coherentes con ella. Recibimos la herencia de décadas de desarticulación entre los discursos y las creencias, entre lo oficial y lo extraoficial, entre la formalidad jurídica y las prácticas reales. Un modo de enfrentarnos con circunstancias semejantes requeriría debatir sobre esas desarticulaciones. No se puede ni se debe presumir que a un niño que se desmaya de hambre en el aula, un maestro desprezado en las prácticas reales, aunque sacralizado en las palabras de la demagogia, haya de convertirlo en un "sujeto de derecho", en un "ciudadano". Lo perverso de esa práctica, que no es responsabilidad de los maestros, sino delegación de las patologías sociales de nuestra propia identidad, debería ser motivo de conmoción. Quizás ese niño podría

ser enseñado a construir una huerta para proveerse, aunque fuera, de lo indispensable, como parte de una asunción de las prácticas reales.

Si la escuela es también la institución que incorpora a las nuevas generaciones a la cultura, digamos que tampoco se lo constata entre nosotros. No se trata de imputaciones. Los estudiantes universitarios argentinos no reclaman libros ni bibliotecas. No suponen que la biblioteca es un cimiento sin el cual la universidad se desvanece en su entidad, o directamente carece de la seriedad y viabilidad que le concierne. Y no lo hacen porque han aprendido que el libro es un objeto idolatrado, lejano, relacionado con monumentos y declaraciones pomposas e intencionadas, pero sin ningún basamento en la realidad. No lo suponen porque la biblioteca, en nuestra sociedad, suele ser un mérito de coleccionistas privados, sin significación como impulso instituyente importante del Estado ni de la mayoría de las entidades culturales no estatales. Se trata de un rasgo cultural disperso, en cuyo contexto no se puede ignorar el descuido y la vandalización de que son objeto las bibliotecas en general, motivado por el desprecio, la indiferencia o el escepticismo por uno de los cimientos esenciales de una esfera pública. Sin bibliotecas, archivos y museos que merezcan esos nombres, no hay verdadera esfera pública. Es curioso: la nuestra es una sociedad en la que se cree que una esfera pública depende sólo de la libertad de expresión y de la producción cultural de cada momento, como si la imposibilidad práctica de acceder a lo que se dijo o

1 Es difícil escribir o pronunciar palabras como éstas sin sentir que serán escuchadas como si se estuviera hablando de la limpieza de los vidrios de las ventanas o del menú del personal de mastranza. Temas menores, destinados al espacio de lo doméstico. Nuestra disposición cultural está plagada de ideas, preferentemente, grandes. Alguna vez quizás llegará la hora de pensar en la existencia de las personas de carne y hueso, sin ajujos economistas que usen la escasez material imaginaria como coartada del resentimiento, y no como sustento



masiva y sistemática de sustitución de la identidad, lo cual impediría mantener el secreto que hubiera dejado el hecho en el olvido, socavarían las bases mismas del Estado nacional. En nuestro país, si hay una tradición, es la del celo por la identidad, los documentos, los procedimientos de identificación, la inclusión pronuntial de los ciudadanos. No advirtieron que erosionaban un fundamento de la propia estructura estatal. Fundamento que no reivindicamos. Por el contrario, cualquier programa mínimo de libertades civiles, como ha sucedido en grados insuficientes, ha de proponerse el debilitamiento del sesgo policial del Estado argentino en cuanto a la administración de las identidades personales. Tanto socavaron esa estructura que, luego de la dictadura, la única organización que pudo hacerse cargo fue una entidad privada de carácter familiar, con heroico esfuerzo y nula colaboración o aun obstrucción por parte del Estado. El de las Abuelas pasa por ser un organismo de derechos humanos como los demás por lo monstruoso del acontecimiento por el que reclaman. No se puede exagerar en ello. Hay que contar así mismo con el encubrimiento que ha ejercido el Estado con respecto a los apropiadores. No obstante, se presenta una paradoja: una vez restituidas las identidades, no solamente se procuran reparar, hasta donde ello es posible, las gravísimas lesiones padecidas por los afectados (y las irradiaciones hacia la sociedad que se producen también de manera inevitable). Además, se restituye al Estado, de hecho, la función de control social que había sido cuestionada por el propio Estado. Los hechos monstruosos se alinean por un lado en una serie, que comprende la tortura y el asesinato de los padres, la entrega a apropiadores —en muchos casos también perpetradores de crímenes—, la contumacia, la mentira y la persistencia en el error a lo largo del tiempo. Pero además de todo ello, el Estado toleró y apañó la circulación

de un número indeterminado de identidades y documentos falsos. Lo que resulta significativo en este caso (a diferencia de la desaparición de personas, que supone un descalabro jurídico para los familiares, e implica otra forma de disolución estatal)<sup>4</sup> es que prácticamente cualquier nacido en determinado periodo en la Argentina tiene un razonable derecho a sospechar que su identidad es falsa. Se trata de una fantasía que suelen tener los niños, y que en este caso se convierte en virtual posibilidad para casi cualquiera. Los documentos de identidad de una generación se devuelven; pasan por un cierto nivel de desvaloración, porque el Estado que los provee, cómplice de un cierto número de falsificaciones, las encubre, en lugar de encargarse él de la investigación. De modo cobarde y mezquino, se deja a las Abuelas que lo hagan. Primero, como parte de la lucha general por los derechos humanos, marco en el que su acción es corrosiva. Pero con el paso del tiempo, y el pasaje a retiro o envejecimiento de muchos perpetradores con la consiguiente pérdida de su poder efectivo, aparece la astucia, el pícaro aprovechamiento de lo que han hecho las Abuelas. Entonces, grandes cómplices o compañeros de ruta de los genocidas, las premian, les agradecen y las incluyen entre los personajes del año de la revista *Gente*.<sup>4</sup> Esta inclusión, comparable, por contraste, con la participación de ex nazis como oradores en alguna conmemoración por el levantamiento del gueto de Varsovia, donde podrían relatar cuán heroicos fueron efectivamente los judíos, no despierta esta sensación, que no creo exagerada, sólo por el estado de postración, penuria y desfallecimiento que padece nuestra sociedad luego de la dictadura, y las mezquindades

<sup>4</sup> Este semanario, y la editorial que lo produce junto con otras publicaciones, cumplió el papel ejemplar de agente propagandístico y de inteligencia de la dictadura del Proceso.

y complicidades de los gobiernos posteriores. Es este estado de anestesia que ha dejado el horror detrás de sí, lo que permite que personajes de la cultura, la justicia, la educación, el empresariado, los sindicatos, la jerarquía eclesástica, que deberían limitarse a un discreto ostracismo, temblando por que no se les recuerde—en el mejor de los casos—donde estuvieron, qué hicieron y qué dijeron, cuando ocurrió lo que ocurrió, en cambio son integrantes plenos de esa pregunta esfera pública de la que participan libremente para “defender”, ahora, los valores democráticos. La ausencia de archivos, bibliotecas y museos es, de nuevo, la gran deuda de nuestra sociedad precisamente con los jóvenes. Cuando hablamos de escuela y educación, apenas estamos hablando de la transmisión oral que podemos ejercer aquellos, de nuevo, elogiados con hipocresía y demagogia, pero vilipendiados en la realidad, que somos los docentes argentinos, en todos los niveles. Para la memoria no hay recursos.

Lo que nos lleva a insistir en los aspectos materiales de la memoria no es una epistemología patrimonialista, que no practicamos ni nos corresponde practicar. Un Estado y una sociedad que son negligentes en estos aspectos se condenan a la pobreza colectiva de significados. Pero además, y esto es mucho más importante para nosotros, se trata de un *síntoma*. Un conjunto de prácticas que revelan cuál es la verdadera relación con el pasado y con el cuerpo social, más allá de lo que se dice o de las intenciones. En la concepción de las prácticas, nuestra sociedad no se concibe a sí misma como tal, no hay agregación, falta el tejido conjunto que establezca el sostén del colectivo. El propio genocidio fue producto, en parte, de esa impercepción. Lo que se les ocurrió hacer, no fue planeado con malevolencia desde el principio como una arquitectura coherente, sino que, en base a un plan general, fue adoptando

un rostro cuyos rasgos se conocieron en su plenitud con posterioridad a los acontecimientos. En realidad, acontecimientos semejantes no se terminan de conocer nunca con plenitud. Suponer que los perpetradores tendrían una conciencia distinta de las de las víctimas, sobrevivientes y testigos implicaría atribuirles una mirada sobrenatural. El móvil que los llevó a pensar que no podrían combatir a su enemigo *legalmente* no era en sí mismo perverso ni irreal. Es propio de nuestra cultura suponer primero, que las leyes deben determinar las prácticas sociales, y luego, dado que eso no ocurre así, comportarse de otras maneras que se describen con relatos de la picaresca o el ingenio, en el mejor de los casos. Actuar “por izquierda”, desconfiar de la publicidad de los actos, es corriente entre nosotros.<sup>5</sup> Quien no actuara así no podría sobrevivir, antes y ahora. La desarticulación entre leyes y prácticas reales, la ausencia de interacción entre ambas, el hecho de que las prácticas reales no sean fuente de inspiración de los enunciados que circulan en la superestructura, salvo para la represión, lleva a que la *legalidad* nunca se constituya en descripción de lo que ocurre, sino en una utopía. Son rasgos característicos de nuestra cultura.<sup>6</sup> Hay que decir, sin

<sup>5</sup> Por ello existe en el lenguaje político que circula en nuestra sociedad un tipo de demagogia que monta un escenario en el que se presentan acciones negligentes y falaces como si se plantearan en favor de la esfera pública, cuando sólo construyen una simulación. Gran parte del lenguaje demócrata de nuestros políticos tiene ese sesgo.

<sup>6</sup> Es típica la descripción de la democracia liberal, supuestamente en construcción en la Argentina, como “el compromiso de todos los ciudadanos, civiles y militares, de subordinarse a la ley, de respetar sus procedimientos y aceptar sus veredictos, sin recurrir a ninguna clase de trucos y atajos”. Estas declaraciones son usuales entre políticos, periodistas e intelectuales y asumen un carácter denegatorio porque no interrogan a las prácticas reales que dan cuerpo al *ethos* verificable, no el que se imaginan, sino lo que efectivamente sucede y todo el mundo sabe. Los “trucos y atajos” son indispensables para vivir en las condiciones existentes. La ley se presenta como una imposición irracional, y la democracia, como un orden al que se obedece sin discusión en base al dictamen de

embargo, que no fue ése el caso del movimiento revolucionario de los 60-70, que se rebeló contra el "orden" vigente, pero también en muchos sentidos fue una revolución cultural. Intentó imponer nuevas prácticas sociales. No lo consiguió. Involucró a una parte relativamente reducida de la población. Muy significativa, pero no mayoritaria. Hoy se piensa que algo semejante ocurrió con los fenómenos revolucionarios en otras latitudes. Fueron regímenes autoritarios los que instituyeron lo instituyente de la revolución, y fue la impostura de un Estado naciente sobre el conjunto lo que mantuvo la continuidad de los nuevos regímenes. La represión de la dictadura argentina aplicó las lecciones de dos siglos de revoluciones. Mediante el terror extremo, y la eliminación brutal de una masa demográfica significativamente posible abortar un movimiento revolucionario. Hoy se olvida que entre los móviles del nazismo también se encontraba una meta análoga. Cuando lo que se discute radicalmente es la ley misma, no hay una legalidad situada en un meta o supranivel que pueda disminuir el conflicto. Tampoco en la guerra. Los regímenes del derecho internacional tienen mucho más que ver con un pacto entre naciones hegemónicas que con la verdad de un orden supranacional supuestamente equitativo para todos los países. De hecho, tuvo que disolverse el mundo del socialismo realmente existente y abrirse el planeta entero a los mercados capitalistas, para que, por un lado, las dictaduras horrendas se hicieran artefactos inútiles del pasado, y por otro lado, se requiriera de los socios minoritarios del mercado globalizado su integración en la etiqueta civilizada. Nadie duda que esa etiqueta civilizada, con sus

---

los votos. La convivencialidad que supone una atmósfera de tolerancia y diferencia apropiada para poner en discusión las bases mismas del sistema, y el reconocimiento de los sujetos de carne y hueso que integran la sociedad real, no forman parte del programa hegemónico.

falsas conciencias y enajenaciones, es la forma de vida más convivencial posible en las actuales circunstancias. Pero admitir esta evidencia no supone ninguna concesión analítica que encubra el carácter asimétrico e injusto que asume el orden internacional. Cuando se perpetraron los crímenes, hace no tanto, las naciones que ahora se apasionan por la justicia y el derecho se limitaban discretamente al nivel retórico que no afectara sus intereses. Es entonces el mercado globalizado y abierto el que exige el cumplimiento de ciertas normas mínimas que garanticen la universalización de las sociedades abiertas en el grado suficiente que permita los intercambios. No hay que ser economicista en este sentido. Desde luego que hay intereses materiales y económicos. Pero también hay intereses culturales. Hay formas de vida que protegen de los intercambios. Ahora que los totalitarismos del socialismo realmente existente han depuesto las barreras, aparecen las defensas por el otro lado. Los graves problemas que plantean los inmigrantes que van del tercer mundo hacia el primero son la contrapartida de la juridicidad que exporta el primer mundo al tercero. Ambos movimientos son lo que tiene para ofrecer cada mundo al otro en la tendencia creciente de los intercambios. El derecho globalizado no debería alegrarnos tanto. Nos alivia y nos presta cierto aliento respecto de los horrores del pasado, pero trae consigo este mundo en su versión más desventajosa. Al banquillo de los acusados no llega ningún general del Pentágono, ningún Kissinger, ningún estratega de alto nivel de los que todo lo sabían, y todo lo consentían, alentaban y encubrían desde el poder hegemónico. También estos aspectos son obturados por la puesta en el centro de la escena de los aspectos carniceros del horror. Éstos son los que se entregan a la atención pública para la purificación social. Lo demás, que en verdad fue incluso más decisivo, queda en las sombras.

Las razones por las que el Holocausto integra en forma tan armónica los discursos político-institucionales de las naciones hegemónicas no deben ser asumidas con ingenuidad. Mientras que en la Argentina la memoria de la dictadura se enfrenta con la resistencia de importantes sectores del Estado ante la necesidad ineludible de construir monumentos y museos, en Washington se erige un museo que se articula con los símbolos de la nación. Si bien es cierto que las naciones del orden actualmente hegemónico fueron las vencedoras de la Segunda Guerra Mundial, ello no basta para explicar por qué el Holocausto se convirtió progresivamente, y después de un período de pesado silencio, en un argumento de buena conciencia, instalado con comodidad en el centro de los discursos legitimadores de los poderes hegemónicos. Y esto se extiende en general a los discursos de los derechos humanos. Las naciones hegemónicas organizan una ideología de la democracia y el mercado globalizados y universales, legitimados por enunciados éticos que se aplican en forma unilateral desde el centro hacia la periferia. El celo condenatorio aplicado contra los criminales latinoamericanos no persigue de ninguna manera a sus sostenedores de los países centrales. Lo acontecido en América Latina, a diferencia de los crímenes nazis, no hubiera sido posible en la forma y la magnitud que tuvo sin el consentimiento e incluso la participación y la aprobación de las naciones hegemónicas. El hecho de que este argumento sea aprovechado por los criminales del terrorismo de Estado latinoamericano para justificar sus acciones carece de relevancia. Pueden usar los argumentos que quieran. Argumentar ha quedado fuera de la esfera de sus posibilidades. No pueden participar de ningún diálogo auténtico y legítimo que no sea el de su defensa en un juicio penal. El hecho de que esto no ocurra así en la esfera pública sólo nos habla del escaso progreso que hemos

alcanzado en relación con la verdad y la superación del horror. Programas de televisión que colocan frente a frente al torturador y su víctima deberían considerarse aun más graves y delictivos que una exhibición de la pornografía más sádica e inaceptable. Sin embargo, se toman con relativa naturalidad. Incluso víctimas de torturas y familiares de desaparecidos nos han gobernado todos estos años postdictatoriales, haciendo de esa terrible experiencia un empleo justificatorio de políticas nefastas, de injusticia y regresión social. Semejantes actitudes contratestimoniales no hacen más que confirmarnos la fragilidad del testimonio como tal. La experiencia puede ser el sustrato de un curso consciente o de una reflexión crítica, pero también puede ejercer un papel en apariencia neutral o incluso convertirse en una coartada. Por otra parte, señalar la universalidad de la mirada ética de los países centrales no supone de ninguna manera dejar fuera de consideración el hecho de que se ha impuesto en forma contundente con la caída del muro. Dentro de sus fronteras, y a través de algunas acciones hacia afuera que comprenden la propia persecución de criminales de guerra, constituyen las formas de vida que se pueden definir como el mal menor en el mundo contemporáneo. No hay otra forma conocida de convivencia a la que podamos recurrir. Negarlo no sería sensato. También son esas sociedades las que experimentan lo más similar a una esfera pública, y resultan ineludibles como referencias para un juicio crítico de la formas de vida en general, si se las entienden en términos de concreciones y realidades comprobables.

¿Cómo ejercer, entonces, una crítica radical de la memoria? En el marco de los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial, el pensamiento crítico encuentra a la barbarie anidando en la cumbre de la cultura. El horror fue posible en forma convivente con lo más elevado de la cultura, en su exceso, no en su defecto. Uno de los pasajes commovedores de

## II

un libro que no carece de ellos, tiene lugar cuando Jorge Semprún, en *Aquel domingo*, relata entre sus memorias de internado en Buchenwald cómo era la *biblioteca* del campo de concentración. Cómo él, un militante comunista español que conocía y hablaba muy bien el alemán y la cultura alemana, por lo que recibía una cierta consideración de los SS, tomaba en préstamo libros de Hegel y Goethe de esa biblioteca. Buchenwald: el bosque de hayas por el que se paseaban, conversando, Goethe y su amigo Eckermann. Goethe fue un nombre que los nazis pensaron darle al campo, pero finalmente se decidieron por "bosque de hayas". El caso argentino no contrasta con el alemán por oposición. No hemos dicho más arriba nada acerca de una presunta carencia cultural. El horror puede tener relación con el exceso de cultura, pero no con su defecto. La pieza no interroga a la cultura. La tragedia de la cultura consiste más bien en que puede ahogar y disociar la sensibilidad de maneras que resultaron sorprendentes e imprevisibles para la mayoría.<sup>7</sup> Cuando se trata de discutir nuestros rasgos culturales peculiares, entonces el problema radica en reformular los modos corrientes de relación que existen entre lo imaginario y lo real, entre los discursos y las prácticas. Constatar la negligencia y el desinterés con respecto a ciertos aspectos de lo cultural por la sociedad y el Estado argentinos, no destaca tanto una carencia como la contradicción entre las expectativas y los valores declarados, y las formas sintomáticas en que se desenvuelven las acciones.

<sup>7</sup> No fue así para muchos pensadores europeos de entreguerras, críticos de la cultura, que escribieron y pensaron con tal radicalidad, que luego de la castrófe no se produjeron novedades conceptuales comparables, y aquellos escritos adquirieron *post factum* un carácter profético.

Una de las diferencias que existen entre el Holocausto y la represión genocida del Proceso atañe a lo que ambos sucesos tienen de específico en relación con los relatos que dan cuenta de lo acontecido. El Holocausto ha dado lugar a un relato establecido. Sus perpetradores se han constituido en el paradigma del mal en forma que, en general, no suscita mayores controversias en ese aspecto. Además, no tienen entidad, o la que aún pueden mostrar es de ínfima categoría, prohibida por ley en diversos sitios, y objeto de repulsión generalizada. Cualquier debate sobre relativismo ético o filosófico emplea el apelativo del nazismo como una evidencia de los límites de lo concebible y realizable, sin que eso requiera mayor examen. Quien postule un mayor debate al respecto, se coloca de inmediato fuera de la corriente principal de los discursos disponibles. Revelar el pasado nazi de personas en edad madura que ocupan determinados cargos públicos lleva a grandes escándalos que no admiten réplica. Lo que se discute "intelectualmente" en todo caso, no es el carácter de lo que ocurrió, sino más bien *lo que permitió que ocurriera*, la magnitud y el carácter de la responsabilidad, así como el problema del "después de Auschwitz". Lejos de estar resueltos, estos problemas, sin embargo, no arrojan ninguna duda sobre la distinción absoluta entre la Segunda Guerra Mundial, por un lado, y el exterminio, por el otro, de judíos, gitanos, homosexuales, comunistas. Dicha distinción ya estaba situada en las propias acciones nazis, aunque se articulaba, no obstante, con la concepción de la ideología totalitaria que vinculaba la solución final a la doctrina nazi de la guerra y al destino alemán. La discontinuidad entre el juicio de posguerra sobre lo ocurrido y lo que pensaban o creían los perpetradores es tajante y definitiva.

El drama argentino de los desaparecidos tiene características diferentes. Las que se refieren a la continuidad jurídica e institucional de las instituciones del Estado argentino son más o menos obvias o conocidas, o *deberían serlo*. Lo que resulta completamente distinto es lo que atañe a las *revelaciones* de continuidad y discontinuidad entre los siguientes fenómenos. La historia argentina no registra institucionalidad democrática *consistente* entre 1930 y 1984. La institucionalización democrática de 1984, por diversas razones, se erige sobre un mito fundacional retrospectivo. Ese mito se basa en el supuesto de que tanto los actos de violencia del movimiento revolucionario de los 60-70 como la represión militar de los 70-80 transgredían un orden jurídico que se resituyó, con enmiendas y perfeccionamientos, en 1984. De esa manera, el Juicio a las Juntas se sitúa como el acto insituyente del *retorno* de la democracia. El paralelismo entre los dos actores de los enfrentamientos, al menos en el mero plano de la oposición ideológica, antes de abordar los acontecimientos reales, es una premisa ineludible de la doctrina institucional sobre la que se sostiene el Estado argentino de la posdictadura.<sup>8</sup> La sentencia del Juicio a las Juntas sostiene que los comandantes son condenados por haber llevado a cabo una represión *ilegal*. Dicha doctrina presume que podrían haber reprimido de manera *legal*. Este supuesto de legalidad entraña dos problemas. Primero, el mencionado de que no existía una tal legalidad que pudiera esgrimirse con la consistencia con la que en cambio podría plantearse en la actualidad, en el caso de que se produjera algún acontecimiento formalmente similar desde el punto de vista de los aparatos del Estado. En segundo lugar, tal premisa trata a los actores reprimidos por la dictadura como si hubiesen sido integrantes de

<sup>8</sup> Es lo que se conoce como "teoría o doctrina de los dos demonios".

algún pequeño grupo terrorista o extraparlamentario, como fueron los casos europeos de las Brigadas Rojas o el grupo de Bader Meinhof. Estos pequeños grupos completamente desligados de movimiento social alguno pueden ser reprimidos en forma legal por un Estado dotado de legitimidad democrática, y aun así suscitar movimientos intelectuales y artísticos energicamente cuestionadores del accionar de la represión *legal*, desde el punto de vista de los derechos humanos y los análisis de los conflictos sociales, como ha sucedido en Europa con respecto al terrorismo. La descripción de los procedimientos procesistas como ilegales obtura este otro aspecto. Siempre que se ejerce la violencia en forma contraria a los aparatos del Estado hay un *problema*, problema que apela a las energías creadoras de una sociedad para encontrar, como mínimo, un síntoma de malestar, de disfuncionalidad, de discrepancia entre lo que el poder dice de sí mismo y lo que efectivamente acontece en la realidad social. Esto implica que en ningún caso, ni aun los mencionados, de grupos irrepresentativos, que no poseen la menor pretensión de liderar movimiento social concreto alguno, es válida la mera referencia a una *represión legal* que hace su trabajo *limpio* mientras el resto de la sociedad se dedica a sus menesteres de felicidad. Que esto fuera obturado por la autoproclamada refundación de la democracia en la Argentina explica, o se imbrica de distintas maneras, con la historia de la violencia posdictatorial que no ha tenido *tanto* que envidiarle a la anterior, aunque no lo percibamos de esa manera (y esta falta de percepción *actual* es un problema esencial para el análisis de la cuestión de la memoria).

Un trauma es un agente externo al sujeto que le ocasiona una lesión, y que se articula en su historia y su memoria, dando lugar a la producción de entidades significativas, imaginarias, sintomáticas o lingüísticas susceptibles

de interpretación. Los traumas comprenden circunstancias accidentales para el individuo singular, pero se presentan en forma constante como conjunto en la población, en determinado período de tiempo. Por lo tanto forman parte de la historia humana. Tal parece que los genocidios, en una época en la que la población humana ha adquirido nuevas características demográficas a partir del crecimiento experimental durante las últimas centurias, pasan a integrar el conjunto de las posibilidades con las que se enfrenta toda vida humana. En ese repertorio se cuentan, desde que ha emergido la cultura, las guerras, las epidemias y las catástrofes naturales. Los acontecimientos del horror plantean dos posibilidades interpretativas: o se los considera integrantes de esa nueva serie histórica, en tanto que "genocidios", o se les atribuye un carácter singular, por su particularidad, pero también porque estarían estableciendo una discontinuidad radical en el devenir histórico. En última instancia, la discusión es indecible. Pero distintos marcos de referencias teóricas, éticas y estéticas plantean también diferentes consecuencias. Hemos preferido la interpretación de la discontinuidad radical, que sólo es atribuible con plenitud a un acontecimiento singular, el del exterminio de los judíos a manos de los nazis. En la posguerra se plantea la posibilidad de identificar acontecimientos que mantienen con el exterminio de los judíos distintas relaciones de similitud. Dichas relaciones de similitud no tienen ningún vínculo con el tipo de afinidad que se emplea en las ciencias para establecer categorías taxonómicas. Cuando comparamos eras geológicas o especies de seres vivos, incluso cuando empleamos metodologías objetivistas en las ciencias sociales, estamos prescindiendo epistemológicamente de la dimensión subjetiva en el devenir histórico del objeto. Lo que determina similitudes entre el fenómeno argentino de los desaparecidos y algunas

limpiezas étnicas más recientes es la inspiración nazi recibida por los perpetradores con mayor o menor conciencia, con mayor o menor deliberación. Cualquier acto humano se remite a una historia de prácticas e ideas que configuran formas de hacer y de pensar sobre las que es posible poner en marcha un curso de acción actual. La historiografía puede establecer con rigor la pertinencia y el detalle de semejantes relaciones "cognitivas" entre diversos perpetradores y sus antecesores. Aun sin semejantes estudios específicos, los indicios con que contamos son suficientes para atribuir una precedencia del fenómeno de los desaparecidos en la represión francesa en Argelia y en el exterminio nazi de los judíos. A su vez, los perpetradores franceses de Argelia no carecieron de simpatías con el nazismo. Desde el punto de vista teórico, el carácter paradigmático del nazismo se verifica en la irradiación de las influencias que produce con posterioridad. Ello no requiere ningún fundamento de tipo filológico. Es un fenómeno histórico serial. Es incluso un lugar común de la industria cultural, en la que la representación del mal y la crueldad extrema se remiten sin dificultad ni necesidad de mayores explicaciones a los símbolos del nazismo. Se podría atribuir esta facilidad al triunfo de los aliados y al desplazamiento metonímico del mal expulsado de la conciencia de Occidente y radicado en los símbolos nazis, pero el nazismo es un movimiento viviente, aunque solapado en sus manifestaciones directas, que prosigue ejerciendo efectos directos sobre la actualidad. Si bien la relevancia del carácter propiamente nazi de estos fenómenos es escasa en cuanto a sus propiedades causales, desde que la historia humana ha creado el engendro del nazismo, éste se encuentra disponible como fuente de inspiración para cualquiera que se reconozca en sus principios. Ésta es probablemente la única razón por la que en última instancia es lícito el comparativismo.

Allí donde hay historia, memoria y ética, hay comprensión. Sólo puede haber lazo social, tramas de continuidad histórico social donde hay comprensión. Término que significa también *inclusión*.<sup>9</sup> Cuando se afirma que los acontecimientos del horror no pueden ser comprendidos, se acierta en que no es posible establecer un lazo con aquello que por definición pretende mi desaparición. Esto es lo inolvidable e imposible de recordar, porque remite más que a mi muerte, al olvido de mi muerte. Puedo recurrir a la historia cultural de los lazos trágicos, poéticos, rituales con mi muerte, culmen de lo irrepresentable para mí. Aquello que más me concierne y que no puedo ver de ningún modo imaginable. Tratándose de ciertas situaciones de lucha política o de tragedia histórica, puedo representarme la persecución, el rechazo, el dolor y el exilio. Sé, por la experiencia de las generaciones que me han precedido, qué es lo que me espera en mi vida. Pero *eso otro* es tan diferente e incomparable, es tan imposible además de olvidar como de recordar. Entonces: no lo puedo comprender, porque no lo puedo eslabonar con ningún otro fragmento lingüístico. Pero hay otro sentido en el que sí se presenta la comprensión como figura posible. En un sentido mucho más abarcador, la discusión sobre lo sucedido a la especie humana, al lenguaje y a la cultura desplaza el *problema* de lo jurídico y de los perpetradores, plano en el que ineludiblemente los acontecimientos se eslabonan y asimilan de hecho al sistema de signos históricos, lo des- plaza al plano sistémico, epistémico y epocal. En ese plano, la comprensión, en términos de lo que ello pueda significar —cargados de incertidumbre y de preguntas sin respuesta—, es la única vía posible para la reconstrucción de una matriz

<sup>9</sup> Nos hemos remitido a las posibilidades que nos ofrece el castellano, y que no tienen traducción en otras lenguas como el inglés o el alemán.

de inclusión que apunte a la continuidad histórico social. Hay razones para pensar que la potencialidad para la continuidad histórico social está siendo cuestionada desde una dimensión aparentemente desvinculada de los acontecimientos del horror: a saber, la revolución industrial, de la subjetividad, y del lenguaje actualmente en curso. Si los acontecimientos del horror forman parte de la episteme que nos contiene en la actualidad, y en todo su alcance, lo que nos horroriza es *más que lo ocurrido, lo que puede ocurrir*. Lo que nos horroriza es el futuro. Presentificado, ahora, ¿El castigo? ¿Lo jurídico? Integran las condiciones mínimas que requiere un Estado de derecho democrático y legítimo según *sus propios términos*. Ésos son los términos que alcanzaron ciertas formas de convivencia en la Europa de posguerra y que, en la actualidad, no vemos que se hayan alcanzado en nuestro país.

Si la memoria está ligada al saber que asegura la continuidad de los significados a través de las generaciones, los acontecimientos del horror no han consistido meramente en traumas, como pueden ser distintas experiencias terribles, como las guerras, las pestes o los terremotos. Los acontecimientos del horror *han sido producidos* como acciones destinadas a *intervenir* en la continuidad transgeneracional para producir transformaciones histórico sociales irreversibles. Y lo han logrado. Siempre que se lo han propuesto, lo han logrado, aunque no fuera en los términos planteados explícitamente en el origen de lo planeado. Al proponerse intervenir en la historia, lo han hecho como parte del conjunto de marcos categoriales a los que pertenecen tanto las ideas revolucionarias de la emancipación, desde las revoluciones modernas en adelante, como el proyecto ilustrado del progreso indefinido y de la superación permanente de formas culturales abandonadas, olvidadas o destruidas. Los acontecimientos del horror son formas extremas, radicales

y paradigmáticas de llevar a cabo transformaciones históricas y sociales. Si se los interroga en forma superficial, como sucede en general, aparecen como sucesos procedentes de algún exterior imaginario. Los interrogantes radicales se enfrentan con que entre el progresismo de la modernidad, las revoluciones emancipatorias y las acciones del mal radical, del horror exterminador, hay lazos, tramas y signos de inteligencia que indican su pertenencia epocal a una misma matriz. No es posible, en definitiva, abordar unos y señalar las relaciones complejas y contradictorias que se identifican con los otros. *Nuestro* rostro se ve en el horror como en un *espejo*. La imagen que devuelve ese espejo es insostenible si se trata de dejar intacto el mundo en que vivimos con aparente naturalidad, ya sea en forma próspera o expectante de prosperidad por los pretextos que sean. Por el contrario, para aquellos que experimentan este mundo como insostenible, la imagen que devuelve el espejo renite, si no a la comprensión que perdona, por lo menos a la que tiene lugar al enfrentarse con la *imposibilidad de abarcar el problema*. Esa imposibilidad, asumida como tal, puede referir al único horizonte ético plausible en una época como ésta. Se trata de guardar un silencio cálido y reconcentrado, una predisposición a la impotencia y a la abstención contemplativa. Es en el arte, la poesía, el cine, donde encontraremos algunos caminos transitables. Mencionemos como expresión *pedagógica apropiada*, por ejemplo, *Rapsodia en agosto*, la película de Akira Kurosawa. Ese film no trata de otra cosa que de la transmisión de la experiencia trágica. En principio, los sobrevivientes no hablan. Cuando se reúnen a “recordar”, la ceremonia de la memoria consiste en permanecer sentados en silencio durante horas. Los nietos de las sobrevivientes, cuando ven que la abuela y su amiga *recuerdan así*, se encuentran con el pasado de la forma en que es posible

para ellos. Los niños, los nietos en el film, son la única esperanza, porque la generación de los hijos de los sobrevivientes sólo pueden y quieren medrar en las condiciones de dureza del capitalismo de posguerra y, por lo tanto, sólo quieren olvidar. Los niños son los que reparan el viejo artemonio que les permitirá *recordar*, interpretar, tocar y cantar una antigua y sencilla canción que expresa la serenidad que produce la contemplación de la tragedia de vivir. El monumento que recuerda el holocausto atómico de Nagasaki está ahí, construido del mejor modo para expresar que se trata de lo inexpressable. Pero es Kurosawa quien nos muestra ese monumento. Elige entonces el momento en que los niños salen al recreo, ya que se nos presenta un monumento situado en una escuela. Mientras un grupo de sobrevivientes se acerca al monumento, mientras varios sobrevivientes ciegos —por la bomba atómica— ponen sus manos sobre el monumento, expresión de lo sublime, no representable mediante imágenes, la familia protagonista de la película asiste a la escena. Decenas de niños irrumpen gritando con esa energía inmensa que fue contenida en ella, y que al salir al recreo presenta una imagen difícil de sustituir de la libertad, la vitalidad, el juego y la alegría. Y el marco en que los protagonistas asisten al ritual memorialista, junto con el grupo de sobrevivientes ciegos y parálíticos que prestan sus cuidados al monumento, es ese bullicio vital el que nos suscita un asombro melancólico. Es la poética de Kurosawa la que permite montar un fresco de la tragedia, sin que el componente de lo vital, lúdico y alegre se convierta en el optimismo infame y obscuro que caracteriza a las películas de Spielberg, en las que el dolor se transforma en felicidad, *happy end*. Lo pedagógico, adelantándonos al debate seguro que producen las afirmaciones críticas que postulamos, y que no pretendemos demostrar aquí, lo pedagógico es, en todo caso, ese debate.

ALEJANDRO KAUFMAN

Porque el mero hecho de estar en contacto con una obra de arte, o con cualquier producto cultural o intelectual, no garantiza los resultados. A diferencia de lo que sucede con otras enseñanzas, esto no lo podemos señalar; sólo podemos manifestar nuestra inquietud trágica, nuestro atravesamiento sensible e intelectual por la tragedia, y nuestra imposibilidad radical de mostrar *eso*. El final de la película es decisivo. La abuela enloquece. Sale corriendo debajo de una lluvia torrencial con un paraguas que rápidamente se desarma e inutiliza y que sigue enarbolando en su carrera como un símbolo de la impotencia. Pero su móvil es la locura de amor; el deseo irrefrenable de cambiar el mundo. La energía que despliega la anciana en su carrera es de tal magnitud, que sus familiares más jóvenes no la pueden alcanzar. Su locura es la locura de amor; locura trágica que indica lo que el legado cultural nos ha otorgado, *la posibilidad de vivir* en un mundo en el que, como creían los trágicos griegos, "mejor es no haber nacido".

ALEJANDRO KAUFMAN

## Escuela, juventud y genocidio\*

*Una interpelación posible*

SERGIO J. GUELERMAN



\*Gracias a Alejandra Laera por la lectura crítica de los primeros borradores y por los aportes que dieron forma a esta versión final.

*El pathos de la escuela, su ímpetu moral, reside hoy en que, en las presentes circunstancias, solamente ella, si es consciente de la situación, es capaz de trabajar inmediatamente por la desbarbarización de la humanidad (...). La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación.*

THEODOR ADORNO  
*Consignas*

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objetivo analizar el rol de la institución escolar en la dinámica de la transmisión.

El análisis se enmarca dentro de las características particulares de la sociedad argentina, su historia, sus mecanismos de defensa y las especiales condiciones por la que atravesó a veinticinco años del inicio de la dictadura militar responsable del plan de exterminio masivo que modificó sustancialmente el entramado social, la actividad política y la construcción de identidades sociales.

Alejada geográficamente de las zonas donde la Humanidad representó su obra más trágica—el Holocausto—, la característica migratoria de la sociedad argentina le aporta un bagaje de memoria histórica que —a primera vista— debería haber facilitado los mecanismos de transmisión y el conocimiento de los sucesos que marcaron a fuego al siglo XX. Sin embargo, el genocidio de los 70 irrumpió en el transcurrir cotidiano de la historia como un estallido fuera de lugar y fuera de tiempo.

*Genocidio, juicio y condena* de los máximos responsables e indulto son los tres actos de una tragedia a partir de

la cual no se puede regresar a las condiciones iniciales. Más aún al descubrir que, durante el intervalo, nuevas generaciones tomaron cuenta del lugar y —a su modo— exigen participación en el relato colectivo que los determina.

La falta de transmisión convierte a la sociedad argentina en deudora, culpable. El concepto de "culpable" indica —en su origen— a *aquel que tiene deudas y no ha cumplido con su promesa*. Queda por averiguar en qué medida nuestros jóvenes se sienten acreedores de esa deuda.

La escuela, constructora de identidades por excelencia, se enfrenta con una situación y una demanda para las cuales no fue preparada y sólo atina a responder con los elementos clásicos de su repertorio, corriendo el riesgo de transformar la *interpelación*<sup>1</sup> necesaria en banalización obligada.

1 Sobre el término "interpelación", dice John Hartley (en O'Sullivan, y otros, 1995): "Término impuesto por los escritos del filósofo político marxista francés Louis Althusser y que designa lo que considera el proceso mediante el cual la ideología 'llama' a los individuos como a su sujeto. La palabra suele traducirse también como 'apelación'. Se dice que los individuos son interpelados por el orden discursivo, lingüístico y simbólico fuera del cual es imposible la existencia. De modo que, para los althusserianos, la ideología es general e ineludible y constituye también un producto material de los aparatos ideológicos del Estado. La interpelación es el mecanismo por el cual las personas quedan sujetas a una ideología y generalmente se la entiende como una operación textual destinada a inducir a la audiencia a adoptar una determinada postura". Dice más adelante que esta noción de "interpelación" tanto como la de "ideología en general", fueron fuertemente criticadas en la década del 70 por ser demasiado esencialistas y abstractas. "Si se entiende la interpelación como una 'llamada' (como un 'Oye, tío!'), tarde o temprano ha de surgir la pregunta de qué o quién está llamando. Si la respuesta es 'la ideología en general', ciertamente estaríamos evitando la teoría conspirativa, pero esto tampoco nos aclararía mucho sobre las operaciones ideológicas específicas. De todos modos, el concepto de interpelación puede resultar útil si se lo aplica a discursos específicos antes que a la operación de fuerzas transhistóricas generales sobre sujetos abstractos. Por ejemplo, Laclau (1977) describe una lucha entre discursos en la Alemania de preguerra, donde el discurso del "virjo pusanismo" interpelaba a un sujeto "nacionalista y autoritario", mientras que "en el discurso nazi interpelado (...) era un sujeto racial".

Por el contrario, sostengo que esta interpelación debe apuntar a brindar a las nuevas generaciones instrumentos para no ser sorprendidos en el espanto frente a la posibilidad cierta de futuras repeticiones de la barbarie genocida o de cualquier otra. Brindarles elementos de análisis que les resulten útiles para la percepción de futuras realidades que se aprestan a vivir. Contribuir activamente en la constitución

Los escritos de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987), en torno al concepto gramsciano de hegemonía, resignifican el término y lo ubican dentro de prácticas discursivas específicas.

Siguiendo esta línea, encontramos el trabajo de las mexicanas Rosa Nilda Buenfil Burgos y María Mercedes Ruiz Muñoz (1997), quienes hacen jugar los términos de hegemonía e interpelación en relación con las prácticas educativas. Así, con Gramsci, toman "el concepto de hegemonía como acción que busca articular a sujetos en torno a un proyecto, asumiendo su dirección intelectual y moral", considerando que "la hegemonía puede conceptualizarse como una práctica discursiva". En cuanto a la interpelación, afirman que "es el acto mediante el cual se nombra a un sujeto; es decir, es la operación discursiva mediante la cual se propone un modelo de identificación" a los agentes sociales a los cuales *spretende* invitar a constituirse en sujetos de un discurso". En nota al pie, aclaran las autoras que "puede ser analizada como una propuesta vertida en distintas modalidades discursivas (lingüísticas, gestual, icónica, arquitectónica, de vestimenta, etc.) y como una unidad significativa de mayor o menor complejidad (desde un enunciado simple o una combinación de imagen y enunciados, hasta una configuración extensiva de enunciados, imágenes, gestos, sonidos, etc., e.g. una película)". Llevado esto al ámbito de la educación, las autoras rescatan la visión de Gramsci (véase Gramsci, 1995), quien toma a la educación en tanto práctica política y —por lo tanto— como práctica hegemónica. De este modo se puede visualizar a la educación "como práctica de constitución de sujetos", tanto señalando su carácter reproductor (véase Boudieu y Passeron, 1977) como rescatando las posibilidades de su carácter transformador. De este modo, Buenfil Burgos y Ruiz Muñoz señalan que la educación como práctica hegemónica involucra: "a) la educación como acción mediante la cual un sujeto se articula como sujeto de un discurso del que antes no lo era; b) la educación como práctica social que se desarrolla en cualquier espacio social es, por tanto, una práctica discursiva; c) la identidad relacional de la educación, es decir, su definición por el 'uso' que adquiere dentro de un 'juego de lenguaje' específico (...)". Así, "La educación deja de visualizarse como la mera transmisión entre un sujeto activo y uno pasivo e involucra una práctica de constitución de sujetos posible de ser realizada en diversos marcos institucionales (no sólo en el escolar) y ello, *inter alia*, permite reubicar el conflicto no en una disyuntiva sino como un entrecruzamiento entre los órdenes privado y público en la acción educativa".

de sujetos capaces de analizar determinadas situaciones y de construir un discurso propio antes que sumarse a discursos desde los cuales se los interpele sin necesidad de análisis previo. Sujetos *capaces* de dudar y que *necesiten* hacerlo.

Entre los principios de los que se parte para este análisis, destaco la necesidad de correrse del discurso tradicional de *conocer para no repetir*, que no toma en cuenta las enseñanzas de la historia de la humanidad —y, en especial, del sorprendente siglo XX— tanto como las del psicoanálisis.

Para abordar este estudio, resulta imprescindible liberar a la institución escolar del rol de responsable primario de la transmisión y —contrariamente al mandato que se pretende— ubicarla en un rol complementario al de la familia, que tiene hoy la oportunidad de rediseñar su estrategia comunicacional y de recuperar para sí la responsabilidad y el derecho de *legar el tesoro* a quienes son (deben ser) sus legítimos herederos.

Finalmente, es importante considerar el contexto desde el cual se realiza el trabajo. En el ámbito local, la detención del genocida Videla, la prosecución de causas asociadas a la apropiación de bebés nacidos en cautiverio, sumadas a las acciones iniciadas en España por el juez Baltasar Garzón y las detenciones y pedidos de extradición de oscuros personajes de la dictadura sorprendidos en el exterior, constituyen un marco especial y diferente para la recuperación de la memoria de un pueblo que había decidido no saber lo que sucedía y que no quiso saber lo que nunca podrá olvidar. El centenario de jóvenes que finalmente han decidido lanzarse en busca de una identidad puesta en duda es un signo inequívoco de este cambio de dirección. La detención y posterior liberación del dictador y asesino (¿vitalicio?) Pinochet por las autoridades británicas, mientras suma nuevos pedidos de extradición —entre ellos, uno de la Argentina—, se suma al cuadro descrito y se inscribe también

en la vivencia local. Más alejada físicamente, pero tangible por los efectos de la globalización, la situación vivida recientemente en los Balcanes, con sus matanzas, persecuciones, racismo, bombardeo indiscriminado de objetivos civiles y la participación directa (por primera vez desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial) de tropas alemanas, brinda un marco espectral para un fondo sobre el cual deberá inscribirse un nuevo capítulo de la historia.

La escuela, en tanto, atraviesa uno de sus momentos más difíciles: desacreditada, bastardeada desde diferentes sectores de la sociedad, asiste atónita a su pérdida de credibilidad. Docentes desprestigiados, alejados de la posición del saber que permitió construir la profesión, acusados de manejar contenidos obsoletos y de escasa utilidad, son quienes tienen en sus manos la difícil tarea de lograr una transmisión efectiva de la memoria social. No hay verdad del enunciado independiente del locutor.

Por último, esta tarea cuenta con la dificultad adicional de hacerse desde una actualidad marcada por la ideología de la *posmodernidad*, en tanto cultura del presente continuo y del olvido.

#### TRANSMISIÓN, ESCUELA Y SOCIEDAD

La historia es siempre historia del presente y se la construye interrogando al pasado desde la perspectiva del presente. La reconstrucción histórica es imposible sin esta interrogación del pasado, ya que no hay un "en sí" de la historia, sino una refracción múltiple de la misma que depende de las tradiciones desde donde la interrogación tenga lugar.

Todo discurso opera desde una tradición; se trata de una posición heredada de la que no podemos escapar: todos somos hijos de una época que nos constituye más allá de

nuestras propias vivencias concretas, y la mirada estará siempre en relación con lo que seamos capaces de ver.

Para comprender el papel que la escuela puede desempeñar en esta representación del pasado desde un presente por él determinado, tomemos la imagen de la *pizarra mágica* utilizada por Sigmund Freud: aquello que se escribe puede ser borrado para permitir nuevas inscripciones, pero *la huella* de la vieja escritura permanece—invisible—en una capa inferior. Así, es fácil percibir la manera en que las nuevas inscripciones modifican a las anteriores y se ven alteradas por su presencia. El ejercicio consiste, entonces, en tomar al genocidio como *huella* para determinar de qué manera modifica las percepciones nuevas.

Si bien estas subjetividades están atravesadas por un pasado colectivo marcado a fuego por el genocidio, debemos considerar que se trata de una superficie de inscripción extremadamente labil en tanto no se dé contenido y sentido a esa *huella* que espera el momento para su re-presentación. Ya aprendimos con Freud que *lo reprimido* no se recuerda, se vive de nuevo, y es a través de la repetición como la memoria recuerda aquello que debe olvidar (lo reprimido).

El deber de interpelación que asignamos a la escuela no tiene como función validar aquello de "*recordar para no repetir*", ya que la repetición es condición de posibilidad del recuerdo toda vez que es la *repetición como novedad* la que puede llevarnos a resucitar aquella huella mnémica que permanece escondida en el mundo de lo reprimido. No se puede recordar aquello que no se sabe olvidado.

Si todo presente está habitado por un pasado que lo determina, la posibilidad de que las nuevas generaciones construyan una historia colectiva se enfrentará con el peligro siempre latente de congelar el pasado como mandato, travestido en depósito de todas las respuestas frente a un futuro incierto.

Así, si bien *nuestra herencia no proviene de ningún testamento*, podemos afirmar que el testamento es la transmisión, la entrega de un pasado capaz de construir identidades colectivas. Sin testamento no habrá tesoro legítimamente heredado y aquel pasado se tornará ajeno, parasitario.

Para subjetivar una herencia, para hacerla propia, es imprescindible la transmisión de los elementos necesarios para esa construcción. Sólo así la transmisión, plagada de recuerdos, anécdotas significantes y largos silencios, podrá convertirse en terreno fértil para una construcción simultánea: la de aquello que ha de transmitirse/apropiarse y la de la propia subjetividad.

Es en el momento de la apropiación cuando los silencios, los gestos, los afectos que no encuentran palabras, adquieren un sentido que estará dado por la propia historia y por las condiciones culturales desde las cuales se efectúa esa reappropriación.

La transmisión nunca será completa; ella también estará cargada de ausencias y será esa falta constitutiva la que la tornará posible. En toda transmisión hay algo que se oculta y la diferencia radica en ese olvido; si se trata de detalles o si los detalles sepultan la esencia de lo que debería haberse transmitido. Hay silencios que dicen y hay silencios que callan, silencios de plomo.<sup>27</sup>

Sólo una transmisión lograda podrá brindar al heredero la posibilidad de abandonar el pasado, para reencontrarlo en un espacio de verdadera libertad. Vale decir que el relato siempre se completa en las mentes que lo heredan y cuestionan. Allí tenemos transmisión, hay testamento y hay tesoro. Una comunidad que recuerda implica un pasado efectivamente transmitido, cargado de sentidos aportados por el receptor.

Existen también transmisiones imposibles desde la posición del relator.

¿Cómo contar a los nietos la historia de ese abuelo que escapó de la amenaza de la guerra con la esperanza (¿mandato?) de salvar a la familia? ¿Cómo compatibilizar esa historia y la autoridad del rol con la realidad cruda de la historia familiar? “Todos murieron en Polonia, yo sólo la historia familiar? ¿Cómo transmitir *eso* sin perder la dignidad, la integridad, la autoridad del rol? Si se impone el transmisor, desaparece el abuelo y, con él, la abuelidad. De *eso* no se habla, porque la palabra representa la muerte del locutor.

El caso de los hijos de sobrevivientes de la Shoá resulta casi paradigmático. Primo Levi y tantos otros que dedican ron y dedican sus vidas a *relatar lo sucedido*, manifiestan la imposibilidad de hablar con sus hijos de los mismos temas que difunden en conferencias, entrevistas, notas periodísticas y libros. Ni los hijos preguntan ni ellos toman la iniciativa. Consultados sobre el tema, los sobrevivientes suelen dar respuestas similares: ¿cómo puede ese hijo imaginar al padre—con toda su carga simbólica—enfermo de tifus, tuberculoso, pesando apenas treinta y ocho kilos, humillado, en los márgenes de la condición humana? ¿Cómo puede *saber* y al mismo tiempo continuar viendo en él al Padre? ¿Necesita *saber* o ya sabe demasiado?

Por otra parte, no podemos olvidar que el sentimiento de vergüenza pesa tanto como el dolor y la esperanza al transmitir los acontecimientos del pasado reciente a las nuevas generaciones, que necesitan y reclaman claves para entender la historia, su historia; un relato incomprendible si el cristal con que se mira es apenas el de la propia experiencia.

Tampoco la recepción resulta una tarea fácil; es la propia integridad la que está en juego y es claro que para aprender de la historia son necesarias las dos vertientes: una para relatar, la otra para escuchar.

El desafío que enfrentamos es el de construir un legado del que puedan reapropiarse las nuevas generaciones, legado cuyo núcleo no esté conformado por los *olvidados de lo inolvidable*, donde no sean los “silencios de plomo” los que ocupen el lugar de la palabra, del gesto. Legar, en fin, un verdadero tesoro, en el cual encuentren su lugar los resquicios que también conforman la condición humana.

La tarea del educador, dice Hanna Arendt, es la de *mediar entre lo viejo y lo nuevo*, enriqueciendo las posibilidades de *hacer* que cada nueva existencia trae consigo; *se trata de enseñar a los niños cómo es el mundo y no de instruirlos en el arte de vivir*.

La acción de la escuela estará, entonces, necesariamente estructurada en etapas acordes con el destinatario y sus capacidades para procesar la información recibida,<sup>2</sup> capacidad vinculada a las edades y procesos madurativos relacionados: no podrán procesar de igual modo las tradiciones y conflictos sociales implicados un niño de 9 años y un adolescente de 15.

La compulsión a *enseñar* el genocidio que se ha extendido por todo el sistema educativo argentino corre serio peligro de congelar significados que eluden el análisis y con él la posibilidad de apropiación de la historia. ¿Cómo carga el niño con la información del terrorismo de Estado? ¿Con qué procesarla? ¿Con qué acompañarla? ¿Cuáles serán sus puntos de contacto? ¿Cuáles, las divergencias? ¿Quiénes serán los *buenos* y quiénes los *malos* en ese razonamiento infantil? ¿Podrá entender que

<sup>2</sup> Vale una aclaración: no se trata de *adaptar* la historia a la medida del receptor, sino de brindarle la posibilidad de una verdadera apropiación. No se trata de *pedagogizar el genocidio* (en términos de Adorno), sino de aportar herramientas capaces de ayudar en la construcción de la subjetividad.

no es de eso de lo que se trata? Si "los militares" quedan del lado del terror, la persecución y la injusticia, ¿qué hacemos la próxima clase con San Martín y Belgrano? En el caso contrario, si son los grupos juveniles armados los que quedan asimilados a lo-que-debe-ser-rechazado-negado-eliminado, nuevamente la pregunta: ¿qué hacemos la próxima clase con Moreno, Castelli, San Martín y Belgrano?

Ya no se trata siquiera de controlar el contenido del mensaje, sino de establecer cuál es el mensaje.

Nos enfrentamos con la necesidad de abandonar posiciones que constituyen verdaderas *tradiciones* educativas. Me refiero a la transmisión de visiones cristalizadas, a lo que *se debe enseñar*. Por ese camino llegamos a los peligros antes mencionados: si los hombres son básicamente buenos, ¿cómo explicar las guerras mundiales, las matanzas, las persecuciones, los genocidios? Si la democracia es la garantía de la convivencia pacífica, la libertad, la justicia y la libre expresión, ¿cómo explicar las guerras civiles, las amnistías, la *guerra sucia*, el indulto y el terrorismo en Estados—inicialmente—democráticos?

Abandonar estas tradiciones nos enfrenta directamente con el desafío del "cómo" más que con la pregunta gastada del "qué". Tal vez sea hora de intentar acercar al niño a una imagen más auténtica de los hombres, donde la crueldad, el autoritarismo, la injusticia, la violencia, la intolerancia y la marginación convivan con los valores positivos que la escuela—coincidimos—debe promover. No lograremos valorizar la convivencia democrática si se desconocen los disvalores con los cuales necesariamente compete y que le otorgan sentido.

*Pedagogizar* la transmisión es uno de los grandes pe-  
ligros que la escuela debe evitar. Adorno (1993) señalaba:  
"La falsedad de la pedagogía radica en el recorte de la cosa

tratada a la medida de los receptores. Es un trabajo pedagogizado. Los niños deben sentirse engañados". Si se interpelación en adoctrinamiento.

Desde esa mirada, la transmisión concreta de ciertos hechos históricos—de sus detalles—pierde importancia frente a aquello que los incluye: la característica contradictoria de la condición humana. El niño de nuestro ejemplo podrá procesar esta información con mayor soltura y libertad, será capaz de construir y cuestionar sin necesidad de responder al mandato de significados congelados. Podrá comenzar el proceso de apropiación, sin aquella falsa necesidad de *saber todo lo que pasó*.

Con nuestro adolescente, los desafíos se transforman. Ya no se trata de lo que debe saber, sino de su *derecho* a conocer la propia historia. La escuela tendrá ahora el *deber* de transmitir los hechos, deber que se complementa con la *responsabilidad* de brindar al alumno las herramientas de análisis que le permitan apropiarse del legado y construir subjetividad. La simple transmisión de datos sin las herramientas que les permitan hacer algo con ello cumple una función similar a la de los lingotes de oro de Fort Knox: existen pero no pueden utilizarse para ningún fin concreto. El sentimiento de indignación que pueda lograrse jamás podrá reemplazar a los efectos de una transmisión lograda; sólo estará señalando la impotencia del acto, el momento en el que los *detalles* usurpan el espacio de lo inolvidable.

Sin significados cristalizados, sin verdades históricas indiscutibles, el sujeto emergente tendrá la posibilidad de rechazar su inclusión en futuros discursos desde los que diferentes autoritarismos y demagogias intentarán interpellarlo. Como ya mencionamos: sujetos capaces y necesarios de la duda.

Si tomamos el genocidio como parte del patrimonio filogenético (horda primitiva, asesinato del padre)<sup>3</sup> podemos decir, con Freud, que estas pulsiones sólo se ven impedidas por el desarrollo de la cultura en tanto construcción social destinada a lograr la convivencia entre los hombres, enfrentando los tres deseos pulsionales mencionados en *El porvenir de una ilusión*, esto es: incesto, canibalismo, gusto de matar. Será dentro de este contexto de limitación cultural donde la escuela desempeñará un rol fundamental.

La barbarie encarnada en el siglo XX cuestiona a la institución escolar en su rol homogeneizador como transmisora de grandezas destinadas a la construcción de la nacionalidad: "Ya no podemos permitirnos recoger del pasado lo que era bueno y denominarlo sencillamente 'nuestra herencia', despreciar lo malo y considerarlo simplemente como un peso muerto que el tiempo por sí mismo enterrará en el olvido" (Arendt, 1987). Es función de la escuela *comprender* cómo ocurrió y aceptar que ocurrió y que puede volver a ocurrir. No se trata de buscar en los hechos algún tipo de explicación, ni de asociar la comprensión al acto imposible del perdón, entendido éste como la acción de deshacer lo que ha sido hecho.

Asimismo, la escuela corre otro riesgo en su interpección: el de intentar una representación de lo que —a todas luces— resulta irrepresentable. Si entendemos el *mal absoluto* como aquello que está más allá de la racionalidad humana y aceptamos que el sujeto está constituido *por y en* el lenguaje, concluiremos que el mal absoluto no tiene representación en el lenguaje, no es representable. En palabras de

Lacan: "La verdad de las cosas es inseparable de la verdad del discurso que inmediatamente la oscurece y la pierde". Se puede representar el delirio del represor, su crueldad. Es el dolor de la víctima, el sentimiento de anulación, el que no tiene representación posible. Los afectos puestos en juego en la cotidianidad, los rechazos, los miedos, no pueden ser representados. La humillación, la supresión de la propia identidad, no son traducibles más que a silencio.

Siendo la representación —en especial, la representación por medio del lenguaje— una de las herramientas más utilizadas por la escuela, la tentación de servirse de ella para transmitir el legado estará siempre presente y constituye uno de los mayores peligros que enfrentaremos.

Por otra parte, debemos considerar que el conocimiento/saber conlleva al menos un riesgo importante: el *abandono de las protecciones ilusorias*. ¿Qué lleva a casi un centenar de jóvenes a acudir a la sede de Abuelas de Plaza de Mayo o al Ministerio del Interior para averiguar si son *hijos de desaparecidos*? ¿Qué es lo que ya no pueden seguir olvidando?

La escuela debe constituirse en el *Otro* de la transmisión, un *Otro* constituyente al cual poder interrogar desde la propia dimensión de la subjetividad, que —al mismo tiempo— será transformada por su discurso. La memoria individual es apenas la parte visible de un entramado de memorias de otros.

La escuela —en tanto presente que es— debe asumir su papel como campo de disputa donde el pasado y el futuro bregan por apropiarse del sentido de la acción de los hombres, cuya vida transcurre en permanente interacción con *Otros*.

Pero así como una transmisión lograda es capaz de constituir subjetividades, una mala transmisión puede reforzar los mecanismos de identificación, en un proceso

3 Los conceptos freudianos de "horda primitiva" y "asesinato del padre" están desarrollados más adelante, en Sedler, Gabriel, "¿Sucedió en Linterton?", págs. 261 a 289.

de apropiación de la herencia que llevará a la repetición de aquello que se intentaba transmitir. El legado, así, se torna *mandato* y la herencia no es tesoro sino carga a sobrellevar. Ése es el riesgo de una transmisión escolarizada, institucionalizada, que será apenas una toma en préstamo, en los casos más extremos, una usurpación.

Existe una capacidad inherente a las instituciones de limitar la propia potencia de su acción. En este caso, me refiero a la limitación de la potencia interpeladora que la escuela suele sufrir cada vez que algún tema termina siendo institucionalizado, incorporado a la curricula, banalizado. La institución escolar tiene la obligación de abrir(se) nuevas posibilidades de entrada que vayan más allá de lo establecido, lo obligatorio. Puertas de entrada que permitan la interpelación de los sujetos de la educación por vías diferentes de la banal representación.

Por tanto, no se trata de *hacer* historia, sino de construir una *política de la memoria*. No se trata de inducir identificaciones constitutivas, sino de *construir subjetividad*. En esa diferencia corre la brecha, allí radica la disyuntiva inherente a todo acto de transmisión: brindar al otro la posibilidad de *ser* o sólo el mandato de *parecerse*. Tomando la metáfora utilizada por Percia (1998), diremos que la transmisión recibida podrá transformarse en un traje que seremos capaces de adaptar a nuestro cuerpo, con sus marcas y fisuras, o simplemente *un traje hecho a la medida de otro*.

Nos encontramos, entonces, ante una paradoja cuya resolución será determinante de la calidad de la transmisión a efectuar: *no hay memoria sin olvido*.

Si aceptamos que *no se puede vivir sin olvidar*, nuestro problema radicarán en saber (poder) elegir qué será lo olvidado. Determinar qué olvidar para mejor recordar.

En la tradición hebrea, el Talmud ya se refería a esta problemática: cuenta que al nacer, todo niño trae consigo

la historia de la Humanidad, pero al cabo de su llegada, un ángel lo besa en la boca y le hace olvidar para permitirle construir su propia vida. Será ya la *vida con Otros* lo que determinará qué deberá olvidar, qué deberá recordar. Ya no cargará con la memoria, sino con el mandato de interrogarla.

Hay también olvidos constituyentes de identidades comunicarias, como el de la mitología pagana anterior al monoteísmo o la amnistía ateniense del 403 a. C. Se trata de acontecimientos fundantes, olvidos constituyentes sobre los cuales ciertos sectores intentarán montar lugares comunes de actos imposibles, como la remanida *reconciliación nacional*.

La pertenencia a una comunidad implica, necesariamente, el desafío de adoptar una posición respecto del pasado. Veamos lo sucedido en Alemania: la derrota no sólo trajo Nuremberg para los alemanes, sino también la represión de la memoria colectiva. Nuremberg se hizo sin la participación del pueblo alemán; la historia les vino de afuera, sin espejo donde mirarse. Recién en el '68, los jóvenes descubren y se apropiaron de la historia de sus padres y dan comienzo a la interpelación. Se trata de una verdadera ruptura psicológica entre generaciones. Es el pasado que no acepta represión. Recién ahora, los alemanes comienzan a apropiarse de su pasado; más allá de la montaña de detalles, comienzan a revisar qué fue lo que pasó con la sociedad de sus padres, con la vida cotidiana. Recién ahora podemos decir que Alemania comienza a descubrir los verdaderos alcances del nazismo.

Es que, como en el caso argentino, hubo en Europa un escenario montado para el espectáculo, mientras la obra se desarrollaba en otra parte. La selva tucumana, una bomba que explota en una calle desierta, el despliegue fastuoso de las tropas que recorren Europa, el frente de batalla... Puro escenario que esconde la tragedia de la ESMA, el espanto de Auschwitz.

El exterminio ofrece la fantasía del olvido de lo presente, convertido en ausencia. Ausencia presente, espectral, el *desaparecido* es lo olvidado que no cesa de recordarse. Nuestros desaparecidos, como los judíos de Europa *borrados* en masa, están —ausentes— aun más presentes que si estuvieran presentes.

Como señala Freud respecto del parricidio: no alcanza con el asesinato, hay que borrar las huellas. No se los mata: se anula su identidad, se los borra, fantasía de olvido, *desaparecen*.

Así, vivimos rodeados de *espectros* que contaminan toda presencia, cargándola de ausencia. Presencia y ausencia que son anacrónicas ya que el espectro desincroniza al tiempo y —en palabras de Laclau (1996)— “puesto que el tiempo está dislocado, puesto que la dislocación corrompe la identidad consigo mismo de todo presente, nos encontramos con un anacronismo constitutivo que está en la raíz de toda identidad”.

La interpelación de la escuela, por lo tanto, se apoyará en la huella, y sólo entonces las *ruinas del pasado* podrán abandonar su espectralidad, dimensionar el tiempo y construir subjetividad.

## HISTORIA Y MEMORIA

*La historia que practican los historiadores es apenas reconocible para lo que la memoria colectiva retuvo.*

Y. YERUSHALMI  
*Usos del olvido*

Disciplina histórica y memoria transitan por carriles paralelos, diferentes. No es la *verdad* lo que las separa, sino

la interpretación. No es lo que recuerda, sino lo que olvida. No son los hechos, sino los afectos. Es la *Historia del Hombre* y es la *historia de los hombres*.

El modo de selección de la Historia funciona de manera distinta de la selección que realizan la memoria y el olvido. La memoria colectiva es una construcción social, que define identidades comunes para todos, puntos de referencia similares y la identificación con una comunidad.

Como portadores de un nombre, construimos biografías que se inscriben en el relato de una comunidad; relato frente al cual asumimos la doble responsabilidad del cuidado y la transmisión. *Somos sus pasadores*, como afirma Hassoun (1996).

Así como no es la religión la que hace al creyente, sino éste el que hace a la religión, podemos decir que no es la memoria la que hace a la comunidad, sino que es la comunidad la que fabrica sus mitos fundadores desde un presente marcado por las tradiciones donde se inscribe. La construcción de una identidad implica una particular dinámica que incluye dos movimientos simultáneos: el de la diferencia y el de la equivalencia; no basta con decidir qué se quiere ser, es necesario saber qué es lo que *no* se quiere ser. Son elecciones que valen tanto para el individuo como para la comunidad a la que pertenece y se basan en elementos de la tradición, de la cultura, de la historia y de la memoria colectiva.

La memoria histórica se convierte en algo fundante; todos tenemos un pasado que respetar y ya no se trata de grandes acontecimientos que marcan rupturas en relación con el contexto sino, incluso, de pequeños actos cargados de significación que ayudan a la construcción de identidades colectivas más que a la inmortalización de los actos de los *grandes hombres*. Los relatos se entrecruzan, tejen redes cuyas intersecciones construyen subjetividades cambiantes

que las atan —al mismo tiempo— al pasado y al futuro en el contexto de un presente no predeterminado.

La liberación del Hombre a su decisión —con la Modernidad— lo coloca en la situación de plantearse quién es, dónde viene, hacia dónde se dirige. La transmisión cobra protagonismo en el relato de la propia historia, en tanto vínculo necesario con la Historia. Somos parte de un relato que nos constituye y al que simultáneamente contribuimos a construir. No somos, en tanto sujetos, recipientes vacíos que los demás pueden llenar a su antojo; cada experiencia será resignificada por la historia individual y la memoria histórica que nos constituyó como sujetos sociales.

Tradicición y pasado no son lo mismo: la tradición santifica el pasado como modelo a imitar; el pasado se convierte así en límite, más que en condición de posibilidad.

Tomemos el mito del Infierno para ejemplificar un tipo de relación posible entre Historia, tradición, memoria, valores morales y conveniencia política. La invención del Infierno tiene como objetivo el interés de mantener un control moral y político sobre las mayorías. La secularización moderna, al abandonar al Hombre a su libre albedrío, instala el peligro de lo fuera de control. Las leyes y el peso —ahora relativo— de la moral judeocristiana no son suficientes para refrenar los impulsos destructivos de los hombres. Así, la propia teoría del Infierno demuestra que los hombres no son buenos por naturaleza, sino por conveniencia (para evitar el castigo eterno del alma inmortal).

En el siglo V aparece la teoría del Infierno, tomada de Platón, quien la había destinado claramente a una función política de control de las pulsiones. En ese momento se declaran heréticas las primeras enseñanzas acerca de la recondición de todos los pecadores (incluido el propio Satanás) y la interpretación espiritualista de las torturas del infierno como tormentos de la conciencia. Hasta ese momento, el

descenso a los Infiernos (*ad infernum*) había consistido en la misión de Cristo en el mundo subterráneo, donde habría pasado los tres días que mediaron entre su muerte y la resurrección, para terminar con el Infierno, derrotar a Satanás y evitar a las almas de los pecadores muertos —como lo había hecho con las almas de los pecadores vivos— la muerte y el castigo. Platón mismo se mostró, a lo largo de sus escritos, consciente de la gran contradicción: hablar de la muerte del cuerpo, a la que seguirían los castigos corporales. Por ello se refiere, ya no a la verdad, sino a relatos que podrían persuadir a la gente “como si fuera la verdad” (*Gorgias, Fedón*). En *La República*, afirma que en el más allá “los hombres sufren diez veces cada daño que hayan hecho a cualquiera”.

La teoría del Infierno y el Paraíso y su desaparición de la esfera pública en la Modernidad explican la necesidad de la transmisión del pasado como tradición, ejemplos a ser imitados. Nunca esa transmisión podría contener aprendizajes acerca del mal que los hombres son capaces de hacer. Sin embargo, con la secularización de la Modernidad, desaparece de la vida pública el mito del Infierno, único elemento político en la religión tradicional, al que políticos y gobernantes revolucionarios de los siglos XVIII y XIX habían visualizado como “la única base verdadera de la moralidad”. Así, podemos concluir que la secularización enfrenta a los hombres con los problemas más elementales de la convivencia humana.

Para el genocida, su crimen —el asesinato en masa— se convirtió en una moral indiscutible. La ausencia de arrepentimiento —tanto como de conciencia de culpa— es muestra cabal de la sustitución de una moral por otra en la psique de los exterminadores. De lo contrario, no les hubiera sido posible continuar viviendo. Esto sólo puede sostenerse si se parte de la premisa de que *aquello que se*

bizo *estuvo bien hecho*, era lo que debía hacerse. El apoyo religioso que brindaron algunos sacerdotes de la Iglesia argentina a los asesinos —así como las acciones y silencios de la jerarquía católica durante la Shoá— se apoyaría en ese supuesto: contaban con la bendición. La sustitución moral cerraba el círculo.

El pasado puede actuar como legitimador, nos recuerda Eric Hobsbawm (1998): “Cuando el presente tiene poco que celebrar, el pasado proporciona un trasfondo más glorioso”. Así, ser miembro de una comunidad humana significa adoptar una posición respecto del propio pasado.

Corresponde a los historiadores actuar como guardianes de la *verdad de los hechos* frente a los peligros de la metamorfosis ideológica por parte del poder. El *verdicto de la historia* rescata la permanencia de los hechos frente a la transitoriedad de las formaciones de poder. Cuentan que durante los años 20, poco antes de morir, Clemenceau se reunió con un enviado de la República de Weimar, que le planteó un tema controvertido y engañoso: ¿a quién señalarían los historiadores como el culpable de la Primera Guerra Mundial? Clemenceau respondió: “Eso no lo sé, pero sé con certeza que no dirán que Bélgica invadió a Alemania”.

Dice Hannah Arendt que la verdad y los hechos no están seguros en manos del poder. La *historia oficial* es apenas una versión de la historia: habrá partes que olvida y otras que adiciona. Operación cosmética que —como tal— actuará sobre un núcleo duro, imposible de reemplazar. El mismo núcleo sobre el cual la memoria colectiva intentará montar su obra.

Historia oficial como verdad histórica/memoria colectiva; en ese contrapunto los sujetos construimos identidades.

La Historia del siglo XX nos muestra que *nos hemos acostumbrado a matar*: de acuerdo con el estudio de Brzezinski, entre 1914 y 1990 han muerto como consecuencia

de guerras y revoluciones 187 millones de personas. La versión de la memoria sería: *se han acostumbrado a matarnos, nos hemos acostumbrado a ser muertos*. Los hechos en que se basan ambas versiones son los mismos; la interpretación, la vivencia, los afectos, establecen la diferencia. La Historia abundará en los *detalles*; la memoria, en la esencia. *La historia de unos no es la historia de otros*, así como la victoria de unos representa la derrota de otros. En esta brecha transcurre la memoria y la historia de los pueblos.

Sólo se puede ser, habiendo sido. Es ese pasado el que constituye lo inolvidable, lo que no puede ser olvidado ni recordado. Es todo aquello desconocido que anida en el inconsciente y nos constituye como huella primera. Aquello que no se puede olvidar en tanto desconocido. Sólo a través de una política de la memoria, las nuevas generaciones podrán decir su palabra, hacer exterior lo interior, salir de sí en este aspecto que tarde o temprano será constituyente de su identidad.

Para la humanidad, hay un antes y un después del Holocausto; para el pueblo argentino, hay un antes y un después del genocidio. Nadie podrá volver a ser el mismo que fue; nuestra sociedad no podrá recuperar las posibilidades, esperanzas e ilusiones que la animaron. Individuo y sociedad ya no pueden reconocerse en aquellas experiencias.

El desafío que enfrenta la escuela consiste en transformar la Historia —siempre tercerizada— en memoria apropiable. La verdad ineludible de los hechos —los detalles— frente a la interrogación posible de la esencia.

“La identidad de un grupo social”, afirma Rabossi (Yerushalmi, 1998), “es función —entre otras cosas— de sus recuerdos, y el olvido de ciertos hechos importantes, o es disolutorio de dicha identidad o es constitutivo de un grupo social distinto, esto es: de otra comunidad”. Sin embargo, el diccionario *Littre* define el olvido como *la pérdida del*

*recuerdo*; vale decir que no es el acontecimiento lo que se olvida, sino su recuerdo, la impresión en la memoria. Para Pontalis, en cambio, lo que se olvida no es la huella, sino las conexiones con las otras huellas. Así, memoria e Historia comparten el *no olvidado* de los acontecimientos en los que ambas se fundan.

Los hechos son los mismos para todos; la memoria se porta —se carga— de modos diferentes. Los descendientes cargan con el deber de la memoria; los sobrevivientes, con la pesadilla. Los sobrevivientes deben aprender a olvidar para seguir viviendo; los descendientes deben aprender a recordar para seguir viviendo.

En el caso argentino, la detención de Videla y las investigaciones de Baltasar Garzón muestran un resurgimiento de ese pasado que se hace puro presente frente al estímulo que demuestra que “hay algo ahí”. Sociedad que convive con sus espectros, de pronto queremos saber y conocer lo que olvidamos. Los HIJOS, con sus “escraches”, despertaron los afectos dormidos y se transformaron así en conductores y guías de las generaciones mayores “en busca del tiempo perdido”. Los descendientes recuperan para la sociedad la memoria del sobreviviente.

Figura extraña la de los HIJOS: ni sólo descendientes ni puro sobrevivientes. Sobreviven a sus progenitores, habiendo sido, al mismo tiempo, objetos directos del terror. Son el residuo de la matanza, la mancha de sangre en la alfombra que la sociedad no consiguió limpiar. Cargan sobre sus espaldas con el deber del descendiente y con la pesadilla del sobreviviente. Protagonistas involuntarios de dos relatos complementarios que reúnen en su historia las vertientes de la memoria y del olvido (deben olvidar para vivir, deben recordar para vivir). Los interpelados por el discurso de HIJOS no son solamente sus mayores: sus

propios coetáneos se ven impelidos a demandar una transmisión que les fue sistemáticamente negada.

Si el sujeto se constituye por y a través del lenguaje, esos hijos privados del lenguaje son los que hoy tomaron la palabra. Palabra que es grito desgarrador, que revive los fantasmas, sacude el polvo de las verdades establecidas, rompe el *contaminum* de una historia de detalles, montañas de detalles que ocultaron la esencia de lo inolvidable.

La transmisión del genocidio y sus consecuencias transforman a la institución escolar en eslabón fundamental para la construcción de subjetividades de generaciones que esperan ser interpeladas para formar parte de un discurso del que ya no quieren quedar excluidos. La historia como asignatura debe dejar espacio para la asignatura pendiente, la única capaz de conjurar los fantasmas: la memoria histórica constituyente de identidades sociales que permitan la conformación definitiva de una *sociedad posgenocidio*, formada a partir de un Otro constituyente que no puede ser más que el propio genocidio.

El peligro a enfrentar es la invasión de las ideologías y sus visiones congeladas de la historia; para expresarlo con las palabras de Franco Fornari (Bettelheim, 1993): “Nos ilusionamos con volvernos morales, condenando la inmoralidad de Eichman”. La sociedad que autoriza, que da lugar, espacio y tiempo, lo hace sin saber lo que hace, sin querer saberlo, “esperando poder olvidar lo que habrá hecho” (Lyotard, 1995); aquello que por eso mismo se torna inolvidable.

Volviendo ahora a la Historia, aquí no cabe la ingenuidad: la diferencia entre la verdad y la falsedad históricas no es ideológica. La Historia mala no es Historia inofensiva, es peligrosa. Los *asesinos de la memoria*, los traficantes de historias, no buscan anular los hechos ni transformar en verdades sus propios deseos; lo que pretenden es anular

las posibilidades de la toma de conciencia de esas verdades (Pierre Vidal-Naquet, 1994). Los exterminadores —mientras tanto— no han perdido la moral, sólo la reemplazaron por otra; lo extraviado fue la ética, al tiempo que la lógica reemplazaba al sentido común, entendido —con Arendt— como la sabiduría heredada que todos los hombres tienen en común dentro de una civilización dada. La lógica, en cambio, funciona como sustituto, pretendiendo una seguridad independiente del mundo y de la existencia de los demás. Memoria/Historia, moral/ética; la escuela tiene mucho por hacer.

#### LOS OTROS Y LA MEMORIA

*Todos iguales, es decir humanos, y todos diferentes, es decir ellos mismos, los hombres forman en el mundo una comunidad de las excepciones (...). Sólo podemos reconciliarnos con la variedad del género humano y con las diferencias entre los hombres (...). romando conciencia, como de una gracia extraordinaria, del hecho de que son los hombres y no el Hombre quienes habitan la Tierra.*

HANNAH ARENDT

“La ética, para Levinas, es —en primer lugar— un acontecimiento. Es necesario que algo ocurra al yo para que deje de ser una fuerza que discurre y que descubra el escrúpulo. Este golpe de efecto es el encuentro con otro hombre o —más exactamente— la revelación del rostro” (Finkelkraut, A., 1998). La ética, así, haría su aparición cuando se descubre que el hombre que está frente a nosotros ya no es un objeto a nuestro alcance, sino el prójimo.

La subjetividad, entonces, es una producción que necesita indefectiblemente de la otredad. Somos en relación a Otros y con Otros. Se hace imprescindible una salida de sí para llegar a sí mismo, para lograr aquel *regreso a casa*. Finalmente, nos hacemos hombres libres en el encuentro con los otros.

Las comunidades corren grandes peligros frente a ideologías que se dicen centradas en el Hombre y no en los hombres. El Hombre podrá convertirse, entonces, en el fundamento de toda barbarie, fundamentalismo y persecución. En algunos casos, el discurso se queda un poco más acá y apela a ciertas características distintivas, más selectivas, más personales: el cristianismo, lo ario, el ser nacional, la civilización occidental y cristiana... Fronteras que recorren el cuerpo de los Otros.

El otro anuncia permanentemente nuestros límites. Anularlo, borrarlo, constituiría así la afirmación de la propia potencia, la negación de lo contingente. Reino del yo ideal, en tanto omnipotencia pura, donde el Otro no existe; un yo que no reconoce límites, un yo sin fronteras. No hay límites para el accionar humano (todo es posible); sólo resistencias subjetivas y, por lo tanto, eliminables. Borrar, anular, exterminar, se transforman en sinónimos posibles de olvidar. El olvido de una presencia que me limita. Límite entendido y construido desde la imposibilidad de comprenderlo en tanto constituyente de la propia subjetividad. Pero las ausencias, como espectros, siempre contienen una dimensión de presencia. Es lo olvidado que no cesa de recordarse.

Sin el Otro, tampoco hay memoria posible, ni relato vinculante. La vida es con los Otros y entre los Otros. El problema surge cuando *nos-Otros* se ven en la necesidad de inventar un *ellos*. Freud afirma que “siempre es posible ligar en el amor a una multitud mayor de seres humanos,

con tal de que otros queden fuera para manifestarles la agresión"; a esto lo denomina "narcisismo de las pequeñas diferencias". Un nuevo problema nace al descubrir que dentro de cada *nosotros* podemos encontrar múltiples y diferentes *ellos*.

Así nos encontramos con el dilema de forjar una convivencia basada en la cultura de la tolerancia o en la cultura de la diversidad. La tolerancia representa la existencia de un *nosotros* y un *ellos* claramente diferenciados; la diversidad marca al conflicto como inherente a la sociedad democrática. Conflicto que no tiene ni puede tener solución porque es condición de posibilidad de la democracia. La solución del conflicto será la homogeneidad: no hay Otro, no hay convivencia posible, no hay sujeto.

Los jóvenes, las nuevas generaciones que no vivieron el genocidio, se ven enfrentados a un Otro opresor: las consecuencias de la dictadura y el genocidio que atraviesan a la sociedad. Ésta, en tanto estructura, tiene en su interior este aspecto constitutivo que oprime y al mismo tiempo brinda una identidad a sus elementos. Así, los jóvenes se ven enfrentados a la contradicción de reclamar un lugar en la sociedad al tiempo que rechazan los condicionamientos que la propia historia les impone para asegurar su inclusión.

A algunos hombres les cuesta creer que forman parte de una misma humanidad con los otros. Son los que afirman *el prójimo somos nosotros, los iguales*. Es decir, aquellos que nos consideramos iguales para marcar la diferencia con aquellos Otros a quienes hemos decidido no considerar ni siquiera como *semejantes*.

Tomemos dos ejemplos de la historia. La mirada del genocida sobre su víctima fue comparada por Primo Levi con la de un observador sobre una pecera: dos seres que habitan medios diferentes. Así, la condición de posibilidad

del genocidio radica en la percepción de la más absoluta de las diferencias. Si las semejanzas hubieran tenido su oportunidad, nada de aquello podría haber sucedido; la sola duda acerca de la humanidad del otro, su categoría de semejante, anularía toda posibilidad. Sólo es posible *si esto no es un hombre*. En la propia guerra, el descubrimiento del semejante en el enemigo impide el asesinato. Emilio Lussu, oficial italiano durante la Primera Guerra Mundial, descubre la humanidad del oficial enemigo en el gesto despojado de encender un cigarrillo: "¡Tenía frente a mí a un hombre!". Allí se disipa su impulso de matar; simplemente no puede: ése es un hombre, un semejante con el cual puede identificarse. Allí vemos demarcada la diferencia entre el terror y la convivencia: en el primer caso, se vive olvidando lo que nos une, mientras que en el segundo vivimos olvidando lo que nos separa.

## CONCLUSIONES

*Algo centellea en la oscuridad de los tiempos crueles:  
la facultad de negar nuestro consentimiento.*

PRIMO LEVI

Adorno señala una diferencia esencial entre lo subjetivo y lo social para la interpelación de la escuela; propone la autonomía (en tanto autodeterminación) como objetivo a lograr: única defensa, no ya para evitar que *eso* se repita, sino para evitar la propia inclusión en ese discurso. Sostiene que no es la existencia de los demagogos totalitarios lo que hizo o hace posible el totalitarismo, sino la existencia de una enorme cantidad de sujetos capaces de formar parte de la masa. Hacia ellos se dirige el discurso de los demagogos,

capaces de reconocer, de intuir, la presencia de esta posibilidad en los sujetos a los cuales interpela. Hacia allí deberá dirigirse la interpelación de la escuela para contrarrestar las pulsiones de destrucción con los elementos que la cultura y la convivencia de los hombres en sociedad pueda brindarles.

Construir subjetividades para evitar ciertas identificaciones; aquí es donde la escuela encuentra su desafío más difícil y el único posible para el tema que nos ocupa.

Así, entender y aceptar el desafío posibilitará la toma de la palabra por parte de quienes puedan sumarse —en tanto sujetos autónomos— a la defensa de una cultura y de un principio: la convivencia entre hombres cuyo bien supremo esté constituido por el respeto y el reconocimiento del semejante.

**La transmisión  
de la historia reciente**  
*Reflexiones pedagógicas sobre el arte  
de la memoria*

INÉS DUSSEL

