

# Memoria y transmisión entre las generaciones

## Del deber de recordar a la recuperación de las experiencias comunitarias



Malena Silveyra

Universidad de Buenos Aires

### Resumen

La búsqueda por “mantener viva” la memoria de los crímenes de la dictadura ha tenido como objetivo central garantizar el emblemático “Nunca Más”. Sin embargo, a pesar de las múltiples iniciativas y políticas públicas en ese sentido y de haber sido referencia internacional en la materia, el crecimiento y triunfo electoral de expresiones que reivindican la represión nos obligan a repensar los sentidos sobre la memoria, la transmisión y lo realizado hasta el momento. En este artículo nos proponemos poner en discusión la construcción de la memoria, sobre qué necesitamos recordar y para qué, y la transmisión generacional de la misma.

**Palabras clave:** genocidio; transmisión generacional; memoria; educación.

### Memory and transmission between generations. From the duty to remember to the recovery of community experiences

#### Abstract

The quest to “keep alive” the memory of the dictatorship’s crimes has had the central objective of guaranteeing the emblematic “Nunca Más” (*Never Again*). However, despite the multiple initiatives and public policies employed and even though we had been an international reference in the subject, the growth and electoral triumph of expressions that vindicate the repression forced us to rethink the meanings of memory, transmission, and what we had been doing so far. In this article, we propose to discuss the construction of memory, what we need to remember and why, and its generational transmission.

**Keywords:** genocide; generational transmission; memory; education.

## Introducción

Se dice por ahí (entre tantos *ahíes*, en las escuelas, en los sitios de memoria, en las canciones y poemas, y también en las ciencias sociales) que los pueblos que no conocen su historia tienden a repetirla.

Sin duda, si hay una historia que no quisiéramos “repetir” es la del proceso represivo que se desplegó durante la década de 1970 en la Argentina: cerca de 800 campos de concentración, más de treinta mil personas secuestradas, miles de presos políticos, exiliados e insiliados. *Nunca Más* sentenciaba el título del libro con el que se popularizó el Informe de la CONADEP (2006), el mismo “Nunca Más” con el que cerraba su alegato el fiscal Strassera en el Juicio a las Juntas Militares de 1985. Y para poder mantener esa promesa con el paso del tiempo, había que mantener viva la memoria. Con la voz de Litto Nebia de fondo, hace cuarenta años que repetimos casi como un mantra, “cuando no recordamos lo que nos pasa, nos puede suceder la misma cosa”.

Pero mantener viva la memoria no es tarea sencilla, y se va complicando con el paso de los años y con el ingreso de nuevas generaciones que no vivieron de primera mano aquello que creemos fundamental recordar. Cuando ese desafío se nos presenta lo primero que se nos viene a la cabeza es la escuela. Probablemente esto sea así porque fue en el aula, con pizarrón y tiza, donde supimos del esfuerzo y el sacrificio de nuestros antecesores, del derrotero de nuestra patria, de las derrotas y de las victorias que nos conforman como comunidad histórica.

No hemos sido muy originales en esta asociación. A diferencia de la birome o del dulce de leche, la centralidad de la educación a la hora de pensar en la construcción de la memoria de los crímenes de Estado no es un invento argentino. Cuando finalizó la Segunda Guerra Mundial, el doble desafío de pensar la educación después del nazismo y el nazismo como contenido educativo, hizo que muchos pedagogos, intelectuales, asociaciones y militantes se plantearan esta relación. Sin ir más lejos, la creación de la Unesco en 1946, en cuyo preámbulo se sostenía que “...puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”, es una expresión de ello.

Y sin embargo, la Segunda Guerra Mundial no fue la última guerra, ni el genocidio nazi el último genocidio, y no podríamos decir que es así porque no hayamos hablado, escrito y representado lo suficiente el horror de los campos de concentración, o porque no lo hayamos incluido en los contenidos educativos en todo el mundo.

En el caso argentino, las últimas cuatro décadas, y particularmente las dos últimas, han estado fuertemente marcadas por este imperativo del “recuerdo” y hemos dedicado nuestros esfuerzos a “contar lo sucedido”, a reponer la identidad de las víctimas y a resaltar la importancia de la memoria colectiva. Durante las dos primeras décadas del siglo XXI, la Argentina fue referencia internacional en políticas públicas de memoria, particularmente por la realización de los juicios a los responsables de los crímenes, la promulgación de leyes reparatorias, la señalización de los Centro Clandestinos de Detención y la transformación de muchos de ellos en Espacios de Memoria, y por la diversidad de políticas educativas destinadas a los distintos niveles de la enseñanza. Sin embargo, el triunfo electoral de Javier Milei y Victoria Villarruel, el primero con un discurso de corte “negacionista” y la segunda con uno abiertamente reivindicatorio del genocidio, pareciera indicar que con lo hecho no alcanza. Aún más, al analizar la segmentación del voto por franjas etarias, el escenario se vuelve aún peor al advertir el alto porcentaje de jóvenes, particularmente varones, que optaron por la fórmula ganadora (Balsa, 2024).

El historiador italiano Enzo Traverso hace un señalamiento sugerente que puede servirnos para pensar nuestro problema: la transmisión de las experiencias y la memoria no son necesariamente la misma cosa. En el ensayo *Melancolía de izquierda. Marxismo, historia y memoria* (Traverso, 2019), el autor se pregunta por las transformaciones de las izquierdas y fuerzas populares a partir de la disolución de la Unión Soviética y el “socialismo realmente existente” y llama la atención sobre la diferencia entre analizar las derrotas como “mojones” en el camino de la construcción de una utopía frente a las derrotas que deben ser elaboradas sin el horizonte de expectativa del que hablaba Koselleck (1993).

En las páginas que siguen intentaremos problematizar la relación existente entre memoria y transmisión en el caso del genocidio argentino.

## FUE GENOCIDIO: mucho más que una consigna

El primer elemento que debemos pensar a la hora de problematizar la relación entre memoria y transmisión es cuál es el objeto que debe ser “recordado” y/o “transmitido”. Probablemente en este punto, muchas veces poco explicitado y observado, encontremos algunos de los elementos centrales para encarar nuestro problema, pero además, el origen de muchos de los debates respecto al período que existen en las ciencias sociales.

Proponemos analizar el caso argentino a la luz del concepto de genocidio creado por Raphael Lemkin en 1944. De origen judío, nacido en 1909 en Bezvodne (región del Imperio Ruso que en 1919 pasaría a formar parte de Polonia), ya por 1930 había comenzado a reflexionar sobre las características particulares del aniquilamiento perpetrado por el Estado ittihadista turco contra distintos pueblos del entonces Imperio Otomano (principalmente el pueblo armenio). Con la llegada del nazismo se vio forzado a escapar de Europa y se estableció en Estados Unidos en 1939. Desde ahí (un ahí que contiene el exilio en EE.UU., la persecución y su identidad judía) dedicó su vida a la problematización de este tipo de procesos y a construir herramientas que permitieran prevenir tales crímenes en el futuro. La decisión de ponerle un nombre particular a estos procesos, lejos de responder a un capricho, surgió como necesidad desde el propio análisis de lo que estaba sucediendo, al advertir que había algo en aquello que estaba aconteciendo con la ocupación nazi que no era igual a otros procesos de crímenes de masa y que no era solamente consecuencia de la guerra (y a la vez, que se parecía a algo que había podido identificar en las acciones desplegadas por los jóvenes turcos contra los armenios, los asirios y los griegos, entre otros pueblos del Imperio Otomano unos años antes).

A la par que participaba en los debates y negociaciones para que la flamante Organización de las Naciones Unidas promulgara una Convención sobre el delito de Genocidio, publicó en 1944 su libro *El dominio del eje en la Europa ocupada* (Lemkin, 2009) donde analizó detalladamente las particularidades de la ocupación nazi en distintos lugares de Europa y definió el concepto de genocidio. El genocidio, diría entonces, es

(...) un plan coordinado de diferentes acciones cuyo objetivo es la destrucción de las bases esenciales de la vida de los grupos de ciudadanos, con el propósito de aniquilar a los grupos mismos. Los objetivos de un plan semejante serían la desintegración de las instituciones políticas y sociales, de la cultura, del lenguaje, de los sentimientos de patriotismo, de la religión y de la existencia económica de grupos nacionales y la destrucción de la seguridad, libertad, salud y dignidad personales e incluso de las vidas de los individuos que pertenecen a dichos grupos. El genocidio se dirige contra el grupo nacional como una entidad, y las acciones involucradas se dirigen contra los individuos, no en su capacidad de individuos, sino como miembros del grupo nacional. (...) El genocidio tiene dos etapas: una, la destrucción del patrón nacional del grupo oprimido; la otra, la imposición del patrón

nacional del opresor. De forma sucesiva, esta imposición puede realizarse sobre la población oprimida. (Lemkin, 2009: 153-154)

En función de nuestro objetivo de establecer primero qué es lo que queremos recordar y transmitir, resaltaremos dos de los elementos centrales de la definición de Lemkin: a) el blanco de destrucción del genocidio y b) su carácter procesual.

### **a) Patrones nacionales**

De la definición de Lemkin surge que el genocidio busca la destrucción de los patrones nacionales del grupo oprimido y la imposición de los patrones nacionales del grupo opresor. De este modo, si seguimos esta línea de análisis, el aniquilamiento de población no conforma el fin del proceso sino el medio.

Dentro del campo de los estudios sobre genocidio y de derecho internacional, existen distintas interpretaciones del sentido que tendría el término “patrón nacional” en las definiciones aportadas por Lemkin. La preocupación del autor estaba en la búsqueda de herramientas que le permitieran al incipiente derecho internacional la sanción y prevención de este tipo de crímenes, por lo que distintos pasajes de sus trabajos han dado lugar a interpretaciones más o menos restrictivas del término en las que no profundizaremos por no ser ese el objetivo de este trabajo.

Pero, habiendo hecho la advertencia de la existencia de debates al respecto, nos interesa señalar la complejidad y diversidad de elementos que identifica como constitutivos de lo que serían los patrones nacionales. En ellos se incluye no solo la existencia física de los sujetos que integran el grupo nacional, sino también la organización política (instituciones y sistema normativo) e incluso otros elementos de la cultura comunitaria (tradiciones, idioma, etc.). Es decir, que se trata de una transformación integral que transforma el conjunto de las relaciones sociales de un territorio particular.

Pero aún más, en un texto publicado dos años después de la primera publicación de *El dominio del Eje sobre la Europa ocupada*, Lemkin justificaba la necesidad de definir al genocidio como un crimen internacional atendiendo a un conjunto de factores de los cuales dos resultan fundamentales para comprender la naturaleza del proceso que analiza el autor. Por un lado, el hecho de que el genocidio es cometido por el Estado contra un sector de su población y que por lo tanto no puede confiarse en que este se sancione a sí mismo, y en segundo lugar, que la destrucción del grupo perseguido transforma la identidad de todo el grupo nacional:

Las consideraciones culturales hablan en favor de la protección de los grupos nacionales, religiosos y raciales. Todo nuestro patrimonio cultural es producto de los aportes de todas las naciones.

Podemos entenderlo mejor si nos damos cuenta de lo empobrecida que estaría nuestra cultura si a los pueblos condenados por Alemania, como los judíos, no se les hubiera permitido crear la Biblia, o dar a luz a un Einstein, un Spinoza; si los polacos no hubieran tenido la oportunidad de dar al mundo un Copérnico, un Chopin, una Curie; los checos, a un Huss, a Dvorak; los griegos a Platón o a Sócrates: los rusos a Tolstoi o a un Shostakovich. [traducción propia] (Lemkin, 1946: 228)

Aunque Lemkin no se dedicó a profundizar sobre los procesos de subjetivación y la construcción de identidades colectivas, la relación entre las identidades nacionales y las de distintas grupalidades que son parte de los Estados-Nación (como podrían ser los judíos alemanes como parte de Alemania), aparece como un elemento fundamental para pensar la transformación que produce el genocidio en el conjunto social a

partir de la eliminación de una parte de este (en los ejemplos de Lemkin en relación a determinadas personalidades destacadas de la cultura global, pero que bien podríamos trasladar a la ausencia de determinados sectores de la comunidad).

### **b) El genocidio como proceso**

Si el objetivo del genocidio no es el aniquilamiento de población *per se*, sino que se trata de la destrucción de estos patrones nacionales, el análisis de los casos deberá comenzar antes del aniquilamiento y deberá continuar en el tiempo. Esto ha llevado a un conjunto de autores a sostener que el concepto de genocidio refiere a un proceso que busca la transformación de las relaciones sociales de la sociedad (Fein, 1979; Feierstein, 2007, entre otros), en lugar de un acontecimiento que tiene por objeto el exterminio masivo de personas.

Entre ellos se encuentra el sociólogo argentino Daniel Feierstein quien, retomando las líneas iniciadas por los pioneros del campo de estudios, construyó una periodización del proceso genocida que no solo daba cuenta de las condiciones de posibilidad del aniquilamiento de sectores significantes de población, sino que incluía un último momento situado con posterioridad al exterminio, en el que se concretaba la efectiva transformación de los patrones nacionales, su *realización simbólica* (Feierstein, 2000, 2007).

Entre los principales aportes realizados por el autor se encuentra, sin duda, haber identificado el rol fundamental del terror en la destrucción de los lazos sociales. Retomando trabajos anteriores, principalmente provenientes de la psicología social (Kaes y Puget, 1991; Corradi, 1996; Calveiro, 1998; Bleichmar, 2010; Lowenthal, 2013) entendió entonces, que la efectividad del aniquilamiento no yacía en la eliminación física de quienes eran asesinados, sino en que el modo particular en que el crimen se desplegaba lograra diseminar terror en el conjunto social. Como advirtieron Janine Puget y René Kés (1991), el terror generalizado produce una situación de *catástrofe social* en la que resulta muy difícil realizar una lectura de la realidad que habilite acciones predecibles y en la que, por lo tanto, se instala una situación de amenaza generalizada.

Su pregunta situada en el momento posterior al aniquilamiento nos ha posibilitado preguntarnos por las relaciones de dominación y su transformación mediante el terror que, en definitiva, no es otra cosa que preguntarnos por las relaciones de poder, o para ser más precisos, por el proceso de formación del poder.

## **El proceso de formación del poder**

Entender al genocidio como una relación social y en clave de transformación (proceso) no solo nos aleja de las definiciones conceptuales que lo entienden como sinónimo de asesinato en masa y solo miran el momento del aniquilamiento, sino que hace que nos distanciamos de las concepciones que lo entienden como una acción que es desplegada por un grupo (los perpetradores) sobre otro grupo (las víctimas).

Entendemos, siguiendo a Norbert Elias (2008), que las relaciones sociales son siempre de *interdependencia* y son el ámbito de formación de poder. Toda relación social incluye dos o más polos que se encuentran en tensión en función de lo que cada uno tiene que el otro necesita y viceversa. En función de cuán desigual sea esa distribución en una relación, mayor será la capacidad de uno de esos polos de conseguir una ventaja sobre los demás. Al mismo tiempo, será en función de esas relaciones (de lo que tengo y necesitan otros, de lo que no tengo y necesito) que se constituye la identidad del sujeto, en relación con los semejantes y los diversos.

En este sentido, podemos acordar con la definición que realiza Martín Shaw, cuando dice que el genocidio es una expresión del conflicto social que posee una estructura *cualitativamente asimétrica* (Shaw, 2013: 157).

Llegamos así a sostener, entonces, que al ser una expresión del conflicto social, el genocidio es, en definitiva, una herramienta de la clase (o fracción de clase) dominante para imponer, sostener y/o consolidar un determinado modelo de acumulación de capital.<sup>1</sup>

Sin embargo, esto no quiere decir que todo cambio en el modelo de acumulación requiera un genocidio. La clase o fracción de clase hegemónica en un momento determinado lo es en tanto que controla el modo de producción que, como sostiene Karl Marx, organiza a su vez el conjunto de las relaciones sociales. De este modo, la clase dominante de un momento histórico determinado, cuando es hegemónica, detenta tanto el control de la producción de bienes materiales como las ideas dominantes de dicha época.<sup>2</sup>

Será la forma Estado la encargada de sostener esa hegemonía, como fetichización de las relaciones de clase al interior de la sociedad, presentándolas como naturalizadas y consensuadas. Para esto, cuenta con diversas herramientas que, ya sea desde sus aspectos positivos o represivos, fomentan determinado tipo de prácticas y desechan otras (Gramsci, 2023a). Solo cuando su hegemonía esté en peligro, la clase (o fracción de clase) dominante estará dispuesta a cruzar el límite implementando prácticas sociales genocidas, que no solo requieren un despliegue represivo específico, sino que conllevan, por el uso del aniquilamiento como herramienta principal, una necesaria puesta en cuestión (antes, durante o después del exterminio) de las premisas y valores humanistas que enmascaran las formas de dominación en las democracias liberales modernas.

En el caso argentino, en los más de 48 años transcurridos desde el golpe militar, se han producido distintos trabajos que exploran las causas y las consecuencias del proceso de aniquilamiento. No nos extenderemos aquí al respecto, pero retomaremos dos grandes líneas complementarias que servirán de base para el análisis. Por un lado, la necesidad de una reconfiguración del modelo de acumulación de capital del *modelo de industrialización por sustitución de importaciones* (ISI) al *modelo financiero y de ajuste estructural* (Schorr, 2007) y, por otro lado, la necesidad de frenar el proceso ascendente de organización de los sectores populares (Izaguirre, 2009).

En un trabajo publicado en los primeros años de la década de 1990, Inés Izaguirre sostenía que en la Argentina de las décadas de 1960 y 1970 “Los ‘cuerpos indóciles’ estaban constituyendo una nueva territorialidad no burguesa en una variada gama de relaciones sociales, de espacios de confrontación donde lentamente triunfaban los modos no competitivos, solidarios, cooperativos, de intercambio humano” (1994: 20).

<sup>1</sup> En línea con los desarrollos de Martín Schorr y Andrés Wainer, definiremos como modelo de acumulación al modo específico que adquiere el sistema de producción capitalista en un momento histórico y en un territorio determinado. Así, un determinado modelo de acumulación dependerá de “las condiciones específicas de reproducción del capital en cada país, el perfil de especialización y de inserción en el mercado mundial, las relaciones de fuerza entre las distintas clases sociales y fracciones de clase, el carácter de las políticas públicas (no solo las económicas) y del entramado normativo-institucional” (Schorr y Wainer, 2017: 7).

<sup>2</sup> Dice Marx: “Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente. Las ideas dominantes no son otras que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones dominantes concebidas como ideas; por tanto, las relaciones que hacen de determinada clase la clase dominante son también las que confieren el papel dominante a sus ideas”. (Marx, 1966: 48-49).

Al desarrollar el concepto de territorialidad social no burguesa, Izaguirre (2009) daba cuenta del entramado social compuesto por distintos agrupamientos del campo popular que constituían, de distintos modos, una fuerza social popular en construcción:

La lógica de la “guerra entre aparatos armados” se superpone con nuestra conceptualización y nos obliga a parcelar la mirada: sólo vemos ejércitos de distinto signo. Pero seguramente nos sorprenderíamos si pudiéramos relevar el número de asociaciones barriales, de agrupaciones de base, de centros de estudiantes, de asociaciones de fomento, de coordinadoras gremiales en lucha con sus propias burocracias domesticadas, de comisiones de fábrica, de conjuntos artísticos, en fin, el número de agrupamientos del campo popular que fueron barrios, aniquilados, y que estaban mediados por los cuerpos de los desaparecidos. (2008: 20)

Pero para comprender el despliegue de las prácticas sociales genocidas en toda su complejidad, creemos que es necesaria una concepción aún más amplia de esa territorialidad, que no estará compuesta solamente por los distintos agrupamientos del campo popular y, por lo tanto, de las relaciones sociales que estos producen y reproducen; sino que incluye también relaciones sociales producidas y reproducidas en el conjunto de los sectores populares que resultaban igualmente disruptivas con el sistema capitalista.

Estos modos solidarios, no competitivos a los que refiere Izaguirre, constituían parte de la identidad popular y se producían y reproducían en las relaciones de vecindad, familiares, laborales, etc., como expresión particular de aquellas que describe la autora, en lo que Raymond Williams denomina “cultura obrera”:

Es por supuesto un corolario que la vida de la clase obrera no es primariamente política, aunque pueda usualmente ser vista como tal desde afuera o por abstracción. El efecto político de la vida de la clase obrera es el producto de las lealtades y los afectos, en la familia y el barrio, que constituyen la sustancia inmediata de esta vida y que Richard Hoggart ha descrito tan inteligente y elocuentemente. Por supuesto, solo una minoría es realmente activa a nivel político, pero no debemos confundirnos por las ideas burguesas de la naturaleza de una minoría. Según estas, una minoría es normalmente pensada de forma aislada, autodefensiva, opuesta a los valores de la mayoría. El liderazgo político e industrial de la clase obrera es, de manera evidente, una minoría de un tipo distinto. No está aislada, sino que es la representación articulada de una extensión de los valores primarios a los campos sociales. No es autodefensiva, pues busca consistentemente operar en el comportamiento y los intereses de la mayoría. (2017: 9)

Desde nuestra perspectiva, entonces, la territorialidad no burguesa estará conformada por la fuerza social popular en formación y por el conjunto de las relaciones sociales de reciprocidad en los sectores populares, que constituyen diferentes expresiones producto de los distintos procesos de lucha y organización que modificaron los modos de ser y estar en el mundo de los sectores populares argentinos.

Si bien esta territorialidad no burguesa no constituía de por sí una alternativa al modelo de dominación, era sin dudas, condición de posibilidad para su surgimiento y obstaculización material para el desarrollo del nuevo modelo de acumulación.

El entramado de relaciones sociales conformado con la hegemonía del modelo de acumulación de capital de la industrialización por sustitución de importaciones que tenía como centro la fábrica requería para su funcionamiento de un conjunto de relaciones sociales comunitarias que se basaban, a partir del trabajo industrial, en las relaciones de cooperación. Sin la colaboración entre los obreros no hay producción industrial. Por el contrario, el modelo de valorización financiera que impulsaría la alianza de clase que resultaría hegemónica, tenía como centro de su producción y reproducción el mercado,

es decir, el ámbito de la circulación. A diferencia de lo que sucede en la producción, en el intercambio la relación social por excelencia es la competencia.

Las experiencias de lucha del movimiento popular desde las décadas anteriores le habían permitido hacer avances en la conformación de una *fuerza social*<sup>3</sup> que se encontraba en una etapa embrionaria. Hasta ese momento, los procesos represivos previos habían detenido y/o retardado el desarrollo de las luchas obreras y populares, pero estos procesos de “derrotas” habían posibilitado la reflexión y el balance de esos movimientos, tanto en lo que refiere a los proyectos y reivindicaciones, como a los modos de organización y de lucha.

Las reflexiones sobre la propia práctica en el ámbito nacional, así como las experiencias de lucha de otros movimientos populares en el continente, nutrían a la organización popular, que se fortalecía de sus propias experiencias y construía nuevos conocimientos que desplegaban en el siguiente ciclo de lucha. Con cada nuevo ciclo se construían nuevos tipos de relaciones sociales, con mayores niveles de autonomía y solidaridad; que no alcanzaban solamente a los sectores más activos de las organizaciones sino a gran parte de los sectores populares. Estas experiencias de organización construían un continuo movimiento dialéctico de anillos espiralados al que esquematizaremos como lucha-conquistas/derrotas-balances/aprendizajes-lucha, donde cada nuevo comienzo de lucha, cada nuevo anillo del espiral, ya no partía desde el mismo lugar que el anterior, sino que contenía el conocimiento adquirido en los procesos previos.

El proceso de toma de conciencia implicado en este movimiento dialéctico tiene a su vez dos movimientos de reconocimiento simultáneos. Por un lado, el reconocimiento de sí mismo y del lugar que se ocupa en el sistema de dominación y, por lo tanto, el reconocimiento de la escisión entre el propio cuerpo y los medios de su reproducción material. Es decir, el reconocimiento de la imposibilidad de autorreproducción de su existencia ya que carece de (le han sido arrebatados) los medios materiales para su reproducción.<sup>4</sup> Por otro lado, si bien la toma de conciencia se produce en el individuo, no se produce individualmente, sino que es un proceso social en el que se realiza un segundo movimiento de reconocimiento, que es el reconocimiento del otro como un par; otro que se ubica en el mismo lugar en el sistema de dominación hegemónico. Este doble reconocimiento, en tanto proceso colectivo, es el que habilita la construcción de conciencia de clase y la constitución de la fuerza social; y, a su vez, a partir de la constitución de una fuerza social *para sí*, la posibilidad de reconocimiento de la fuerza social antagónica.

Cuando no hay posibilidad de reconocimiento de los pares no hay posibilidad de constituirse en sujetos autónomos, ya que la autonomía no es sinónimo de autosuficiencia sino de paridad con los otros. El sujeto es autónomo en tanto su vínculo con el otro no es de sumisión o dependencia unidireccional (sujeto A-> Sujeto B) sino de interrelación y cooperación (Sujeto A <=> Sujeto B).

La imposibilidad de construir esas relaciones de cooperación entre sujetos autónomos produce que las relaciones asimétricas de la sociedad capitalista se nos presenten como inmodificables. Solo podemos construir como observable la dominación en términos

<sup>3</sup> Juan Carlos Marín (1995, 2009) entenderá como fuerza social la constitución de una clase para sí puesta en confrontación con sus antagonistas en el proceso de lucha de clases.

<sup>4</sup> Respecto de la existencia dual que es quebrada en el capitalismo, Juan Carlos Marín dice: “Ese ‘existir doblemente’ es difícil de imaginar para nosotros que estamos escindidos y que sólo concebimos la existencia subjetiva (social). Pero Marx, se refiere a que esa existencia del hombre era ‘...tanto subjetivamente en cuanto él mismo, como objetivamente en esas condiciones inorgánicas naturales de su existencia’. Es decir, que él existe en un ‘afuera’ que son sus condiciones de vida, y en tanto el ‘cuerpo’. Los cuerpos estaban integrados a un entorno que eran ellos mismos, que eran sus condiciones de existencia, fragmentos de la naturaleza, todavía no constituidas como condiciones de producción.” (Marín, 1995: 74-75).

individuales: cada sujeto dominado se presenta solo frente a la representación del poder. Frente al poder estamos solos, somos uno, y, por lo tanto, siendo solo uno, no encontramos estrategias posibles para una acción de confrontación. Nada de lo que yo haga podrá mellar la situación de sumisión en la que me encuentro. No se está solo, hay muchos otros en la misma situación, pero a la hora de pararnos frente a la autoridad, nos *presentamos* solos, y de esa fragmentación se nutre la autoridad existente.

Distinto es cuando quien se enfrenta al poder/autoridad no es un *uno-sujeto sino un uno-colectivo* como deja ver Stanley Milgram (2016) en su estudio *Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental*.<sup>5</sup> De allí surge que en condiciones individuales (uno a uno) el porcentaje de desobediencia a la autoridad no superaba el 40%, mientras que frente a la presencia de pares, la desobediencia alcanzaba el 90%. Esta atomización no solo resulta funcional a quien ejerce el lugar de autoridad heterónoma sobre los otros, sino que resulta *imprescindible* para la reproducción de ese modelo de autoridad-dominación.

Jean Piaget aporta elementos para pensar cómo se construyen las relaciones de heteronomía y autonomía. En su análisis psicogenético del desarrollo del niño, identifica un primer estadio de *egocentrismo infantil*, caracterizado por la preeminencia del deseo del yo pero en el que no existe un “yo” y un “otro”: el deseo del yo es el deseo del adulto. Lo que le gusta al adulto, a la autoridad, es lo que me gusta a mí.

La capacidad de crítica a la mirada del adulto, en tanto crítica a la autoridad, es fundamental para el paso de relaciones sociales principalmente heterónomas a relaciones sociales con mayores niveles de autonomía, en tanto que se produce el doble movimiento de reconocerse sujeto distinto al otro y, en esa escisión del deseo, el del reconocimiento del propio deseo. “Pero la crítica nace de la discusión y la discusión solo es posible entre iguales; por tanto, solo la cooperación puede realizar lo que la presión intelectual es incapaz de llevar a cabo” (Piaget, 1987: 340).

En el proceso de toma de conciencia, surge la posibilidad de reconocerse como parte de esas relaciones asimétricas, reconocerse en el lugar que se ocupa en esa relación de dominación, reconocerse en los pares que reproducen esas mismas relaciones con esa autoridad común y, a partir de allí, la posibilidad de constitución de una fuerza social capaz de construir estrategias cooperativas para la confrontación con ese otro-poder que detenta la autoridad.

Y en este punto estará la clave fundamental para la construcción de relaciones autónomas: la confrontación. La capacidad de confrontar con el otro será la precondition (necesaria pero no suficiente) para que sea posible el proceso de toma de conciencia. Un otro que es el poder, pero que es también el par, con quien se discute y se construye una paridad que es capaz de reconocer las diferencias, y por tanto a sí mismo como

<sup>5</sup> En el mencionado estudio, Stanley Milgram se propone averiguar cómo reaccionan distintos sujetos frente a órdenes que dañan física y moralmente a otros. Su objetivo es comprender cómo es posible que de una sociedad determinada surjan perpetradores de crímenes como los desplegados en los procesos genocidas. Para ello, propuso a una serie de sujetos, a los que denominó “profesores”, que realizaran un conjunto de preguntas a otros sujetos a los denominó “alumnos”. Mientras que los “profesores” habían acordado ser parte del experimento sin conocerlo, los “alumnos” eran actores, “cómplices” de los investigadores. Frente a respuestas incorrectas, el “profesor” debía administrar, mediante una botonera, una descarga eléctrica sobre el “alumno” que debía ir aumentando en intensidad a medida que se sumaban las respuestas incorrectas. Si bien las descargas eléctricas eran falsas y los sujetos que personificaban a los “alumnos” fingían recibirlas, el método utilizado ha sido fuertemente criticado desde una perspectiva ética. Muchos han sido los que, con justa razón, han repudiado sus métodos experimentales en aquel momento y con posterioridad (críticas que compartimos plenamente). Sin embargo, creemos que los resultados del estudio y el análisis que realiza Milgram sobre ellos resultan un aporte útil para comprender cómo se construye y cómo se reproducen las relaciones de dominación mediante la obediencia a la autoridad. Entre las variantes presentadas en el experimento, Milgram introduce tres “profesores” simultáneamente, de los cuales dos eran parte del equipo de investigación y simulaban ser objeto de las indagaciones. Frente a la desobediencia de los dos “profesores cómplices” los resultados fueron realmente significativos: de los cuarenta sujetos sometidos a la experiencia, treinta y seis se sumaron a la desobediencia.

sujeto. Es en este sentido que se entiende este proceso como constructivo, ya que aporta en la constitución de la propia identidad, y a la vez como cooperativo, porque en la relación con otros, a la vez que se afianzan las identidades particulares, se construyen las identidades colectivas. Es este, quizás, uno de los mayores aportes de la lectura que Juan Carlos Marín realiza sobre Piaget y sus articulaciones con la teoría marxista: para el análisis del conflicto social y la teoría revolucionaria no solo es necesario el registro del *estado* de la conciencia de clase alcanzada por los sectores populares (momento estático), sino que es fundamental el proceso de la *toma* de conciencia habilitado por el *encuentro* con el otro. Podemos afirmar, entonces, que cuando nos referimos a relaciones sociales entre pares, entre iguales, no lo hacemos como sinónimo de homogéneos o idénticos; sino de pares diversos, que cooperan, confrontan y se complementan.

En el caso argentino, podemos decir que el movimiento dialéctico del reconocimiento que hemos esquematizado como *lucha-conquistas/derrotas-balances/aprendizajes-lucha* había ido nutriendo el proceso de construcción de conciencia de clase de los sectores populares en un espiral ascendente, construyendo aquello que Izaguirre denominaba *territorialidad no burguesa*, blanco principal del genocidio.

La transformación identitaria que se buscaba producir era la necesaria para lograr romper los lazos de reciprocidad construidos en los sectores populares como resultado de un largo proceso de producción de conocimiento generado a partir de las experiencias de las décadas anteriores para poder realizar la transformación profunda de la estructura social que requería el cambio del modelo de acumulación.

### **Realización del genocidio: memoria y transmisión**

Sostener que el blanco del genocidio no eran los sujetos perseguidos en sí mismos sino la territorialidad social tiene implicancias significativas a la hora de responder a nuestro interrogante. Por un lado, nos lleva a replantearnos qué es lo que debemos recordar: si el objetivo del proceso genocida es la transformación identitaria de la sociedad sobreviviente, el recuerdo de la represión y sus víctimas pareciera no alcanzar.

Pero además, nos obliga a preguntarnos por nosotros (quienes tenemos intención de mantener viva la memoria y transmitirla) y por las nuevas generaciones, por nuestra propia afectación como parte de esa sociedad sobreviviente, que como es una comunidad histórica, produce y reproduce su identidad con el paso de las generaciones. Los modos de dar sentido al mundo y la conformación del sentido común en términos de Gramsci (2023a, 2023b, 2023c) se articularán con modos de comprender la historia comunitaria, y en ella muy especialmente con el proceso de aniquilamiento.

En la medida en que los modos de comprender el aniquilamiento ubiquen a la sociedad que recuerda por fuera de lo que es recordado, se produce lo que Feierstein (2007) define como proceso de ajenización: lo relatado se percibe como ajeno a la propia historia y, por ende, no puede ser conceptualizado como experiencia propia. Si relato lo que le sucedió a *otros*, no es posible anudarlo a la propia identidad individual y colectiva, ni utilizarlo para la construcción de estrategias para la acción.

En un artículo publicado en la revista *Topía*, Silvia Bleichmar (2010) definía su presente como un tiempo de “sobremalestar” o “malestar sobrante”. Publicado por primera vez en 1997, la autora lograba conceptualizar de manera brillante un sentir epocal signado por el *sin sentido*.

Reformulando la noción de “represión sobrante” de Marcuse, Bleichmar sostenía que

El malestar sobrante está dado, básicamente, por el hecho de que la profunda mutación histórica sufrida en los últimos años deja a cada sujeto despojado de un proyecto trascendente que posibilite, de algún modo, avizorar modos de disminución del malestar reinante. Porque lo que lleva a los hombres a soportar la prima de malestar que cada época impone, es la garantía futura de que algún día cesará ese malestar, y en razón de ello la felicidad será alcanzada. Es la esperanza de remediar los males presentes, la ilusión de una vida plena cuyo borde movable se corre constantemente, lo que posibilita que el camino a recorrer encuentre un modo de justificar su recorrido. (Bleichmar, 2010: 30)

Este “exceso” de malestar que ya no puede ser canalizado a partir de proyectos colectivos que permitan vislumbrar un futuro mejor, produce un envejecimiento melancólico de la comunidad, ya que la vejez, dirá “...es el momento en que se tiene plena conciencia de que no solo no se ha recorrido el camino, sino que ya no queda tiempo para recorrerlo, y hay que renunciar a alcanzar la última etapa” (Bleichmar, 2010: 30). Esta anticipación de la vejez, dirá Bleichmar, se traduce en la desesperanza de una generación que aún se encuentra con capacidad de desarrollar proyectos pero que se siente agobiada por un malestar que se vuelve inmanejable, produciendo de este modo, tanto angustia como apatía.

Sostendremos como hipótesis que el proceso de *realización* del genocidio ( Izaguirre, 1994; Feierstein, 2007) se expresa en la conformación de este malestar sobrante ya que no solo (ni principalmente) destruye la capacidad de enfrentar el malestar contemporáneo (el hacer en tiempo presente) sino, sobre todo, la capacidad de proyección de un futuro con menos malestar (el hacer en tanto capacidad potencial). El genocidio en su realización nos roba la esperanza, y con ella, nos oculta una de nuestros dos modos de existencia: la existencia proyectada, la existencia a futuro. Solo somos nuestro hacer en tiempo presente.

Pero, a su vez, esta desesperanza no se expresa igual para las distintas generaciones. Para quienes, como es el caso de la propia Bleichmar, el genocidio irrumpió en su propia trayectoria vital, para quienes fueron contemporáneos del proceso de aniquilamiento y llegaron a proyectar un futuro de mayor bienestar para sí (fuera este parte de un proyecto político y/o colectivo, o simplemente en términos personales), este proceso es percibido como melancólico.

Pero para las siguientes generaciones que no fueron portadoras de aquellos proyectos e ideales que quedaron trunco, el presente de desesperanza no aparece como una forma de adaptación o conformismo frente a lo que “no pudimos” sino que pasa a ser el único posible.

De este modo, entonces, la realización del genocidio se producirá en *un* tiempo histórico, pero afectará simultáneamente a más de una generación y esta afectación no será idéntica ni tendrá los mismos resultados en la conformación de los patrones identitarios.

Cada generación debe partir de algunas ideas que la generación anterior ofrece, sobre las cuales no solo no sostiene sus certezas sino sus interrogantes, ideas que le sirven de base para ser sometidas a prueba y mediante su deconstrucción propiciar ideas nuevas. Cuando esto se altera, cuando se niega a las generaciones que suceden un marco de experiencia de partida sobre el cual la reflexión inaugure variantes, se las deja no solo despojadas de historia sino de soporte desde el cual comenzar a desprenderse de los tiempos anteriores. (Bleichmar, 2010: 31)

Este proceso ha sido uno de los interrogantes principales de la psicología social. El psicoanalista René Kaës identifica que existen distintos tipos de alianzas entre los sujetos que resultan estructurantes para la conformación identitaria. Por un lado, aquellas que resultan estructurantes de la psiquis (el pacto fraterno y el contrato con el Padre, el renunciamiento a la realización directa de las metas pulsionales destructivas y los contratos narcisistas); en segundo lugar, las alianzas defensivas (entre las que se encuentran los pactos denegativos) y por último, las alianzas ofensivas. Estas alianzas anudan el pasado del colectivo como identidad presente del sujeto y lo proyectan individual y colectivamente hacia el futuro, “son el cemento de la materia psíquica que nos liga unos a otros en una pareja, una familia, un grupo o un conjunto institucional” (Kaes, 2010: 249). Del mismo modo, podríamos agregar, transforman la identidad del colectivo constituyéndose así en un par dialéctico entre identidad colectiva e individual de cada uno de los sujetos.

Nos interesa particularmente, detenernos en uno de los modos de las alianzas estructurantes: el contrato narcisista. Retomando a P. Castoriadis-Aulagnier, dice Kaës:

P. Castoriadis-Aulagnier introdujo la noción de contrato narcisista para postular que cada sujeto viene simultáneamente al mundo de la vida psíquica, de la sociedad y de la sucesión de las generaciones, siendo portador de una misión: asegurar la continuidad del conjunto al que pertenece. A cambio el conjunto tiene que invertir narcisísticamente al nuevo individuo. Este contrato atribuye a cada uno un lugar determinado en el grupo, lugar que le es significado por el conjunto de las voces que, antes que cada sujeto, ha sostenido cierto discurso conforme al mito fundador del grupo. Este discurso incluye los ideales y los valores, transmite la cultura y las palabras de certeza del conjunto social. Cada sujeto debe, en cierta manera, retomarlo por su cuenta. Por medio de él se enlaza al ancestro fundador. (Kaes, 2010: 253-254)

Las nuevas generaciones son recibidas en la comunidad a través de la transmisión del mito fundante del grupo. Con esta transmisión, se refuerzan aquellos valores e ideales que le otorgan sentido en el presente y que lo hacen parte de una comunidad histórica tanto por ser poseedora de un pasado en común, como por tener una proyección hacia el futuro. Esta proyección, en un primer momento, está dada por quienes ya son parte de la comunidad, por los mayores, que tendrán expectativas respecto del devenir comunitario y el rol de las nuevas generaciones en él.

Pero este contrato implica también, dice el autor, *hacer lugar* a quienes ingresan. Un *hacer lugar* que les permita apropiarse de esa historia, pero también, de su continuidad en el futuro, para profundizar o para transformar el rumbo. Como en una cadena, cada nueva generación (y podríamos decir que cada nuevo sujeto) conforma un eslabón que al tiempo que es uno *otro*, distinto a todos los eslabones anteriores, logra engarzarse en la historia de esa comunidad, hacer sentido en esa continuidad y recibir luego los nuevos eslabones que continuarán la cadena.

De este modo, se rompe la cadena de continuidad de la comunidad, se impide la apropiación de las experiencias pasadas ya que no se recuperarán como parte activa de la identidad sino de un modo que las cosifica. Las experiencias se constituyen en objetos externos a la nueva comunidad y no como parte del devenir presente. Lo que para la generación transmisora será una ajenidad melancólica (en tanto que recuerda una experiencia de la que se fue parte), para las nuevas, esta experiencia se traduce en una ajenidad que la vuelve incomprensible, y hasta por momentos, carente de sentido.

Así, nuestros modos de interpretación del mundo social y por ende, las estrategias para la acción que podemos construir, dependen del desarrollo de esa cadena. Dependen de

nosotros, pero de un *nosotros* que contiene los eslabones anteriores y que ya proyecta los que vendrán.

Daniel Feierstein (2012) ha trabajado los modos en que el terror se anuda en otra de las alianzas inconscientes desarrolladas por Kaës: los pactos denegativos. Estos pactos, que ubicábamos como parte de las alianzas defensivas, funcionan sosteniendo la continuidad del grupo cuando está en juego su unidad y coherencia a partir de que algo irrumpe poniendo en crisis los “mitos fundantes”. Son una suerte de “escudo protector”, dirá Kaës, que mediante su negación o su ajenización repele lo que pone en peligro la identidad del grupo (Kaes, 1988: 171).

(...) lo traumático, originado en una situación siempre histórico-social (histórica en tanto inscrita en el tiempo y social en tanto vinculada a la interacción con otros), se expresa en las consecuencias de dicha situación en el aparato psíquico. Estas resultan intolerables para la persistencia de la identidad y por ello su pasaje a la “representación-palabra”, su semantización queda bloqueado cosificándose un registro e incluso quizás una simbolización no narrativa anclada en el sistema inconsciente y sobre el cual opera el mecanismo de la represión. (Feierstein, 2012: 78)

Aquello que no encuentra un lugar dentro del grupo y que lo pone en peligro es expulsado de la propia experiencia comunitaria. “No nos pasó a nosotros, les pasó a otros”.

Pero en ese “ponernos a salvo” de la experiencia traumática, en ese expulsar del colectivo lo que puede ponerlo en riesgo, lo encapsulamos, lo cosificamos, lo mantenemos intacto. Bajo la ilusión de que no nos afecta, porque lo hemos expulsado, sigue operando sobre nosotros y nuestro modo de ser y estar en el mundo. Nos evitamos el momento de enfrentarnos con aquello que aún nos lastima pero, a la vez, nos privamos de la posibilidad de *hacer* algo con eso.

De este modo, al no poder *hacer* ese trabajo sobre la experiencia no podemos *hacerle lugar* a la experiencia. Y al no hacerle lugar a la experiencia, no podemos hacerle lugar a las nuevas generaciones en la cadena comunitaria.

Vale la pena, entonces pensar nuestras propias prácticas docentes y militantes para preguntarnos si nuestro hacer está orientado a hacer lugar, y si la respuesta fuera afirmativa, si efectivamente lo estamos logrando. Frente a los discursos relativizadores, o incluso directamente reivindicadores del genocidio, muchas veces nos vemos frente al impulso, casi compulsivo, de repetir una y otra vez que “son 30 mil”, que “fue genocidio”, que no hay justificación posible frente al horror. La impotencia, la angustia y muchas veces, la dificultad para comprender en su real magnitud las consecuencias del proceso represivo, que como dijimos, exceden ampliamente a quienes pasaron por el sistema concentracionario, nos genera la ilusión de que si gritamos más fuerte, somos más visibles, más buenos o simpáticos, o más convincentes, lograremos acallar a las derechas. Los resultados electorales y el apoyo juvenil nos indican que no es así.

¿Qué hacer entonces? Podríamos preguntarnos parafraseando a Lenin: ¿cómo pensar la memoria de un modo en que aporte a quebrar esta cosificación de la experiencia? ¿Qué puede aportar el aula, como territorialidad particular, en ese proceso? Aunque son preguntas difíciles de responder, y seguramente no tengan una sola respuesta posible, intentaremos esbozar algunas líneas en el último apartado.

## Yo vivo de preguntar, saber no puede ser lujo

Como dijimos, estas preguntas siguen sin ser de fácil respuesta, pero tenemos algunos elementos más para continuar con nuestra reflexión. Sabemos ahora que lo que logre desatar el nudo gordiano no podrá nunca ser externo a nosotros. Que no se trata solo, ni principalmente, del mejor relato sobre el pasado, ni del documento o de la evidencia empírica.

Todo esto es importante, pero no suficiente. La pérdida de nuestra existencia proyectada nos mantiene caminando en círculos con el exceso de malestar a cuestas. Necesitamos replantear nuestras certezas, necesitamos animarnos a la crisis.

Para pensar la crisis recurriremos a los trabajos de la epistemología genética de Jean Piaget, en particular al proceso constructivista de producción de conocimiento y a lo que denomina *proceso de equilibración*.<sup>6</sup>

Los sujetos estructuran la comprensión del mundo a través de sistemas cognitivos que, aunque suene contradictorio, tienen como atributo ser abiertos y cerrados. Esto es así porque a la vez que poseen unidad interna, necesitan la interacción con elementos exógenos para funcionar. Esta apertura es indispensable porque los objetos (ya sean objeto-cosa u objeto-representación) solo son inteligibles en el mundo, donde se pone en juego aquello que creemos, donde se *realizan*.

Producto de esta puesta en juego de los objetos se producen transformaciones. Desajustes y ajustes (pequeños o no tanto) que deben hacerse antes de poner a jugar el objeto nuevamente. A estos (des)ajustes Piaget los llama *desequilibrios* y *reequilibraciones*, y ambos conforman el proceso de equilibración.

¿Cómo opera este proceso? Mediante la asimilación y la acomodación. El sujeto asimila los factores exógenos, es decir, los comprende, les otorga un sentido (teórico y práctico) y se apropia de ellos mediante el proceso de acomodación que ajusta esos sentidos a partir de la experiencia en el mundo. Ese proceso otorga un determinado equilibrio que será puesto a jugar nuevamente a partir de nuevos procesos de asimilación y acomodación. Todo elemento nuevo debe pasar por este tamiz para ser incorporado como propio. Comprendemos y damos sentido a partir de las estructuras preexistentes y acomodamos los nuevos elementos en esos marcos generales.

Piaget llama *perturbaciones* a esos “ruidos” que nos obligan al proceso de acomodación. Estos impiden que el proceso de asimilación se desarrolle de manera mecánica y acrítica y se presentan, según Piaget, a partir de dos situaciones. Una, cuando nuestra estructura de comprensión de un objeto choca con nuestra acción sobre él en el mundo. Mi lectura del mundo me lleva a una acción frente al objeto que resulta, en palabras del autor, en fracasos o errores ya que el objeto no se ajusta exactamente a la idea que yo tengo sobre él. Dos, puede que estas perturbaciones se presenten cuando no tengo las herramientas para trabajar sobre eso que irrumpe de modo tal de hacerle un lugar.

Es decir, que como nos indica el sentido común (en el sentido más vulgar del término) una perturbación, básicamente, es algo que molesta, que incomoda, que no nos permite seguir como veníamos hasta allí. Por tanto, para que exista una perturbación debe ser consciente. Perturba el equilibrio lo que me representa un impedimento o una

<sup>6</sup> Si bien Piaget estudia el proceso de equilibración para comprender el modo en que los sujetos construyen conocimiento, lo traemos aquí entendiendo que la construcción identitaria de una comunidad, la significación en un tiempo y territorio determinado de sus “mitos fundantes” es producción de conocimiento colectivo en tanto que se trata de comprender e internalizar la experiencia comunitaria para desplegar la acción en el presente.

necesidad no resuelta para la acción en el mundo. Es la crisis, la tensión, el conflicto que se producen entre la acción y las ideas, sentidos o preconceptos con los que llego a ella, los que me obligan a parar la pelota, repensar y reelaborar.

Las perturbaciones son las que posibilitan e incitan a buscar la reequilibración, solo así se produce un conocimiento nuevo. Identifico un problema y busco el modo de resolverlo. Cuando esas ausencias, *lagunas* en términos de Piaget, no son percibidas como tales no habilitan los procesos de reequilibración; se incorporan mediante la repetición como objetos ya asimilados, o quedan por fuera de nuestro sistema de comprensión. Intento resolver un nuevo problema del modo en que resolvía uno viejo o, directamente, no puedo apropiarme de ese problema.

En rigor de verdad, no es la crisis, la tensión o el conflicto lo que produce conocimiento nuevo, esas serán su precondition, sino la *conciencia* de esa crisis y la búsqueda de nuevas formas de apropiación de la realidad. “Reconocer el problema es el 50% de su solución”, podríamos decir en modo aforismo de saquito de azúcar.

Tras todo esto hemos encontrado algunos elementos en común en lo hace a nuestro problema: para apropiarnos de las experiencias y tener chances de elegir qué hacer con ellas, es necesario hacerlas conscientes, hacerlas presentes en nuestra reflexión. Y para eso, es necesario poner en cuestión las certezas. Es necesario el pensamiento crítico, lo incómodo y lo molesto de la duda.

Si, como venimos sosteniendo, el proceso de realización del genocidio en el caso argentino no se construye a partir del borramiento de la experiencia sino de la construcción de un sentido que la encapsula en el pasado, la circunscribe a la experiencia concentracionaria y la expulsa del conjunto social, la posibilidad de la pregunta (independientemente de sus respuestas) puede poner en crisis el proceso de ajenización. El ejercicio de preguntar vuelve a poner en el ámbito de la circulación aquello ya producido.

En el ensayo *Sobre el tiempo*, Norbert Elias (2010) contaba una historia de un grupo de hombres

(...) que ascendían por una ya de por sí alta torre. Las primeras generaciones logran subir a la quinta planta, las segundas a la séptima, las terceras, hasta la décima. Con el tiempo los descendientes llegaron al centésimo piso. Y entonces se vino abajo la escalera. Los hombres se instalaron en la centésima planta y con el tiempo se olvidaron que sus antepasados habían vivido siempre en un piso inferior y no recordaron más como habían llegado a esa altura. Se veían a sí mismos y al mundo desde la perspectiva de esa planta, sin saber como se había llegado hasta allí. Más aún, consideraban como simplemente humanas las representaciones que se hacían desde la perspectiva de su planta.

Cada vez que nos preguntamos sobre el proceso genocida, estamos preguntándonos, en definitiva, cómo llegamos a la centésima planta. Nos preguntamos cómo fue que se cayó la escalera: cómo fue posible el aniquilamiento, Quiénes fueron las víctimas, quiénes los perpetradores; quiénes fueron testigos. Nos preguntamos también, cómo se articula con nuestro presente, cuánto de nuestra sociedad es como es a partir de que se cayera esa escalera.

Esto no quiere decir que la habilitación de la pregunta en sí misma desarticule los pactos denegativos y posibilite modos de apropiación de la experiencia atravesada. Identificar el problema, decía nuestro aforismo, es solo el 50% de la solución. No nos garantiza que podamos hacerles un lugar pero, al menos, nos enfrenta con el de hecho de su existencia y la necesidad de cobijarlas.

Pero cada una de esas preguntas es, en sí misma, un acto de resistencia, el resultado de un proceso de toma de conciencia que hace que nos sepamos herederos de esa caída, que podamos encontrar en ella los antecedentes de algunos dolores intensos o desconfianzas instaladas. Resistimos a la insistencia del tiempo presente como único tiempo posible, a tapar las cicatrices con los maquillajes de moda, a la obligación de la felicidad permanente.

Es doloroso sabernos una sociedad que vive en el piso cien y a la que le robaron la escalera, sí. Pero saberlo, nos hace herederos también de aquellos que antes que nosotros la necesitaron, imaginaron y construyeron, desde el primer piso hasta el noventa y nueve, resolviendo cada obstáculo, cada contratiempo, profundizando el conocimiento de la técnica y encontrado las mejores formas del trabajo colaborativo.

Será cuestión de volver a construirla...

## Bibliografía

- » Balsa, J. (2024). *¿Por qué ganó Milei? Disputas por la hegemonía y la ideología en Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Bleichmar, S. (2010). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- » Calveiro, P. (1998). *Poder y Desaparición. Los Campos de Concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- » CONADEP, Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas. (2006). *Nunca Más*. Buenos Aires: EUDEBA.
- » Corradi, J. 1996. 'El Método de Destrucción. El Terror En La Argentina'. En Quiroga, H. y Tcach, C. (eds.). *A veinte años del golpe: con memoria democrática*. Rosario: Homo Sapiens.
- » Elias, N. (2008). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- » Elias, N. (2010). *Sobre el tiempo*. 3ª ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- » Fein, H. (1979). *Accounting for genocide. National Responses and Jewish Vctimization during the Holocaust*. Nueva York: The free press. A division of Macmillan Publishing Co. Inc.
- » Feierstein, D. (2000). *Seis Estudios Sobre Genocidio. Análisis de Las Relaciones Sociales: Otriedad, Exclusión, Exterminio*. Buenos Aires: EUDEBA.
- » Feierstein, D. (2007). *El Genocidio Como Práctica Social. Entre El Nazismo y La Experiencia Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Feierstein, D. (2012). *Memorias y Representaciones. Sobre la Elaboración del Genocidio I*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Gramsci, A. (2023a). *Cuadernos de la cárcel. Cuadernos 6-11 (1930-1935)*. Buenos Aires: Akal.
- » Gramsci, A (2023b). *Cuadernos de La Cárcel. Cuadernos 1-5 (1929-1932)*. Buenos Aires: Akal.
- » Gramsci, A (2023c). *Cuadernos de la cárcel. Cuadernos 12-29 (1932-1935)*. Buenos Aires: Akal.
- » Izaguirre, I. (1994). *Los Desaparecidos: Recuperación de Una Identidad Expropiada*. Buenos Aires: CEAL.
- » Izaguirre, I. (ed.) (2009). *Lucha de Clases, Guerra Civil y Genocidio en la Argentina. 1973-1983*. Buenos Aires: EUDEBA.
- » Kaes, R. (2010). *Un singular plural el psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Kaes, R. y Puget, J. (1991). *Violencia de Estado y Psicoanálisis*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- » Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- » Lemkin, R. (1946). Genocide. *The American Scholar* 15(2): 227-230.
- » Lemkin, R. (2009 [1944]). *El dominio del eje en la Europa ocupada*. Buenos Aires: Prometeo.

- » Lowenthal, L. (2013). El Terrorismo y su Atomización del Hombre. *Revista de Estudios Sobre Genocidio* 8.
- » Marín, J. C. (1995). *Conversaciones sobre el Poder: una Experiencia Colectiva*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Gemani.
- » Marín, J. C. (2009). *Cuaderno 8*. Buenos Aires: Ediciones PICASO.
- » Marx, K. (1966). *La ideología Alemana*, pp. 48-49. La Habana: Editora Política.
- » Milgram, S.; Goitia, J. y Bruner, J. S. (2016). *Obediencia a la autoridad: el experimento Milgram*. Madrid: Capitán Swing.
- » Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- » Schorr, M. (2007). La Industria Argentina entre 1976 y 1989. Cambios Estructurales Regresivos en una Etapa de Profundo Replanteo del Modelo de Acumulación Local. *Papeles de Trabajo La Revista Electrónica Del IDAES* 1.
- » Schorr, M. y Wainer, A. (2017). Preludio: modelo de acumulación. Una aproximación conceptual. Material pedagógico. *Unidad Sociológica*, año 3, N° 10: 7.
- » Shaw, M. (2013). *¿Que es un Genocidio?* Buenos Aires: Prometeo Libros/EDUNTREF.
- » Traverso, E. (2019). *Melancolía de izquierda: después de las utopías*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- » Williams, R. (2017). Relecturas. La Cultura de La Clase Obrera. *Rey Desnudo. Revista de Libros*, vol. 5, N° 10.

## Malena Silveyra

Doctora en Ciencias Sociales y Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Coordinadora del Observatorio de Crímenes de Estado de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Centro de Estudios sobre Genocidio de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y del Instituto de Estudios Sociales Latinoamericanos de la Universidad de Buenos Aires. Docente UBA/UNTREF.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4759-8076>.

malenasilve@gmail.com.