

EDICIONES AMSAFE

AMSAFE tiene, entre sus tareas, la de desarrollar una línea editorial conformada por la publicación de libros y fascículos destinados, fundamentalmente, a los educadores. Se trata de obras escritas por docentes y/o especialistas que comunican sus compañeros las experiencias llevadas a cabo en las aulas, así como investigaciones en temáticas diversas. Con el objetivo de ampliar horizontes, se han diseñado colecciones que pretenden ofrecer las realizaciones de los docentes que se entregaron por completo a la escuela pública y también recuperar hechos y acontecimientos vividos por hombres y mujeres que en distintos períodos y lugares protagonizaron acciones que se inscribieron en la trama histórica de este territorio santafesino y se proyectaron nacionalmente. Las series publicadas hasta el momento son:

Colección Historias de Vida

Colección Historias de Aula

Colección Ideas

Colección Fascículos - Nuestra Historia

Perfeccionamiento Docente

www.amsafe.org.ar

La cita
secreta

La cita secreta : encuentros y desencuentros entre memoria y educación /
recopilado por Guillermo A. Ríos - 1a ed. - Santa Fe : Asociación del
Magisterio de Santa Fe - AMSAFE, 2007.
256 p. ; 21x17 cm.

ISBN 978-987-9296-09-7

1. Educación. I. Ríos , Guillermo A., recop.
CDD 370

Fecha de catalogación: 15/01/2007

Quedan reservados los derechos para todos los países.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño gráfico
de la tapa y de las páginas interiores pueden ser reproducidas,
almacenadas o transmitidas de ninguna forma, ni por ningún
medio, sea éste electrónico, mecánico, grabación, fotocopia
o cualquier otro sin la previa autorización
escrita de la Editorial.

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723
Printed in Argentina

ISBN-10: 987-9296-09-5
ISBN-13: 978-987-9296-09-7

Esta edición se imprimió en Talleres Gráficos LUX S.A.
H. Yrigoyen 2463 - S3000BLE Santa Fe

Santa Fe - República Argentina - Noviembre de 2006

INDICE

Al maestro con cariño Sonia Alesso	3
Presentación Guillermo A. Ríos	5
PRIMERA PARTE	
<i>Memoria e historia</i>	
La dictadura en perspectiva regional: la provincia de Santa Fe entre 1976 y 1983 Gabriela Aguila	11
La memoria des-tabicada: política y pedagogía en los primeros '70 Guillermo A. Ríos	33
Los caminos de la memoria, los caminos de la historia Cristina Viano	51
<i>Maestras, Mujeres y Militantes</i>	
Rosa Trumper de Ingallinella. Maestra y militancia Nora Lijtmaer	69
Género y Educación Popular Mabel Busaniche	93
Mujeres militantes en la historia del gremialismo docente Luciano Alonso	113
SEGUNDA PARTE	
<i>Usos escolares de la memoria</i>	
Historia y Memoria en el aula Elvira Scalona	145
A 30 años del golpe: repensar las políticas de la transmisión en la escuela Inés Dussel	157
La historia reciente y la memoria cívica en las aulas Carolina Kaufmann	179
<i>Transmisión, escenarios y cultura</i>	
Transmitir sin invalidar: pedagogía social y formas de reconoci- miento Myriam Southwell	199
El derecho al uso de la ciudad durante la última dictadura militar Cristian Van Poepelen	211
Escuela, memoria y dictadura. Decisiones pedagógicas y recursos cinematográficos Silvia Serra	225
El cine documental y los trabajos de la memoria Lidia G. Acuña	237

**A 30 años del golpe:
Repensar las políticas de la
transmisión en la escuela**

Inés Dussel

Introducción

La sociedad argentina se apresta a conmemorar los 30 años del golpe militar de 1976 de diversas maneras: actos, marchas, muestras artísticas, debates, publicaciones, discursos. Todo indica que será un acontecimiento que marque un nuevo hito en las formas de recordar el pasado reciente. Es importante señalar que siempre se recuerda desde el presente: la conmemoración del golpe en este 2006, posterior a la acción reparatoria de Kirchner en la ESMA en el 2004 y a la reapertura de los juicios a los genocidas en estos años, es bien distinta a lo que se puso en escena en 1996, en plena vigencia de las leyes de amnistía de Menem, y a 1986, con el juicio a las Juntas militares aún fresco.

Así como hay que destacar que el recuerdo es algo que se produce en el presente¹, también vale remarcar que se lo hace en contextos determinados. La pregunta sobre cómo se recuerda hoy en la escuela no es, entonces, una pregunta cualquiera, que pueda prescindir de las discusiones actuales sobre las políticas de la memoria ni de los problemas y desafíos contemporáneos

Inés Dussel, Coordinadora del Área Educación y Sociedad, FLACSO/Argentina. Doctora en Educación por la Universidad de Wisconsin-Madison.

de las instituciones educativas argentinas. En escritos anteriores (Dussel, 2001 y 2002), planteé que el tema de la memoria se entroncaba con la cuestión de las políticas de la transmisión más generales de la escuela y de la sociedad. No es sólo un problema de los contenidos de la memoria, sino también de las formas que ella asume, de las relaciones con la cultura que propone, de las formas institucionales en que se la ejercita, y de los diálogos que habilita con lo contemporáneo. Esto último es particularmente importante, ya que, como decía Walter Benjamin, cada generación tiene una cita propia y original con el pasado. Se plantea allí la cuestión: ¿qué lugar se le hace desde la escuela a que esa cita, ese encuentro donde cada uno se apropia y recrea ese pasado, tenga lugar? La pregunta -una vez acordado, como parece estarlo en la sociedad argentina actual, que esa memoria debe ser transmitida-, es qué se enseña de esa memoria y cómo se la enseña en las escuelas, para que el compromiso con el “Nunca Más” sea renovado y recreado por las nuevas generaciones. En ese sentido, la noción de “políticas de la transmisión” se enmarca en preocupaciones políticas y pedagógicas sobre qué vínculos con el saber, con el pasado y con el futuro habría que habilitar desde la escuela *hoy, aquí, en este tiempo, para estos tiempos.*²

Pensar en ese “contexto determinado” que es la escuela implica admitir que ella no es una correa de transmisión neutra, sino que es una institución con sus propias lógicas, su cultura, sus tradiciones, sus agentes. Entre esos rasgos propios, está la dificultad de la escuela argentina, por sus peculiares tradiciones pedagógico-políticas, de hacerle lugar a los temas polémicos o beligerantes. Todos sabemos que la dictadura es un tema difícil, porque abrió una grieta profunda en la sociedad argentina que todavía no cierra (y está bien preguntarse: ¿podría cerrarse alguna vez?), y también planteó una demanda de justicia y memoria que, afortunadamente, sigue abierta. No se trata de revanchas, sino de reclamos que hacen a nuestra propia condición como sociedad, a la voluntad de no matarnos, a la posibilidad de reclamar juicios justos, a la conciencia de que la vida propia y la vida ajena son igualmente valiosas. ¿Cómo “acomoda” la escuela estos temas, cuando el sentido común normalista ha tendido a plantear que la escuela debe ser “neutral” y “objetiva”? ¿Cómo lo hace, también, frente a ciertas “partidizaciones” evidentes³ que no dan lugar a recreaciones más libres? Algunas investigaciones recientes (Pereyra, 2006) muestran que la escuela habla de estos temas, y es

eficaz en lograr una contundente condena moral (absolutamente necesaria) a la dictadura, pero muy ineficaz en proveer explicaciones, marcos de referencia y sobre todo en promover la pregunta sobre cómo fue posible el horror, y el lugar que a cada uno le toca en revisar ese pasado y en sostener un compromiso democrático hacia el futuro.

En las páginas que siguen, me gustaría reflexionar sobre la memoria y la educación, para contribuir al debate sobre el lugar de la escuela en la construcción de una memoria pública en estas condiciones presentes, y para ayudar a que lo que ya se hace -que, reitero, no debe ser subestimado-, produzca mejores efectos sobre la vida escolar y sobre la sociedad en general.

1. La escuela y la memoria

Volvamos un poco atrás en el argumento. En el sentido común post-dictatorial, todos quienes suscribimos al gesto de un “Nunca Más” coincidimos en que una de las tareas principales de la educación ciudadana es mantener viva la memoria sobre la historia reciente y sentar las bases de la condena de cualquier otro intento dictatorial y genocida. A través de libros, actos, murales y monumentos, se ha buscado afirmar una memoria pública que transmita esta condena a las nuevas generaciones.

Una encuesta publicada en la revista *Viva* hace unos años (Clarín, domingo 11/8/2002) da indicios de que parte de esa transmisión está teniendo lugar. En un cuestionario sobre las opiniones políticas de más de 11.000 adolescentes de entre 11 y 17 años, un número considerable de chicos clasificó a la dictadura del '76/'83 como la peor crisis de la historia argentina (la primera, no sorprendentemente, es la crisis del 2001/2002). El señalamiento de estos chicos, que no habían nacido en aquel entonces ni vivieron tampoco los primeros años del despertar democrático, muestra que hay un sector importante de la sociedad que repite ese gesto, aún en medio del derrumbe de muchas instituciones y el descrédito de la democracia, y que sus hijos, nietos o alumnos les creen lo suficiente como para enunciar la opinión como propia. La investigación doctoral de Ana Pereyra, ya citada, apunta algo similar: los alumnos de escuelas secundarias de distintos sectores sociales coinciden en condenar a la dictadura como algo malo, como un hecho nefasto que signó la historia argentina reciente.

Quizás el lector adivinará que en mi argumentación viene un “pero”, un

“sin embargo” que muestre que no todo son rosas en este camino. Hay algunos obstáculos evidentes; por ejemplo, la lucha entre políticas de la memoria antagónicas y la tendencia de muchos adultos a silenciar, reprimir o menospreciar lo ocurrido, expresión, entre otras cosas, de la dificultad que tiene parte de la sociedad argentina de hablar de la tragedia y de dar cuenta de cómo fue posible el horror, de explicar y explicarse a través de qué mecanismos y complicidades se sostuvo y justificó lo peor. Hay muchos libros y artículos sobre estos temas (entre ellos, el estudio en clave del sistema educativo de Jelín y Lorenz, 2004), por lo cual no me extenderé sobre este punto.

Quisiera, en cambio, reflexionar sobre otros obstáculos, menos explícitos y abordados, que tienen que ver con la propia política de la transmisión de la memoria en la escuela, su inscripción en relaciones de autoridad culturales y pedagógicas, y la particular definición de la memoria y el olvido que establece esa política de transmisión.

Una de las primeras cuestiones a abordar es qué se entiende por recordar en la escuela, y cómo se lleva con el “entender”, el “apropiarse” de cada nueva generación. Es bien sabido que la memoria fue siempre un contenido importante de la educación sistemática o asistemática de las nuevas generaciones.⁴ Muchas sociedades tribales se organizaban a partir de consejos de ancianos; y las primeras formas educativas consistían en general en ritos de pasaje a la edad adulta, en la que los jóvenes eran iniciados en los misterios y secretos del mundo de sus mayores. Más cerca de nuestras instituciones educativas actuales, los monasterios medievales ponían el énfasis de la enseñanza en el arte de la memoria, a través de técnicas y habilidades para recordar las enseñanzas de los padres de la Iglesia. La memoria era, por otra parte, fundamental para entender los libros. Todavía sin organización en párrafos y oraciones (de acuerdo a Ivan Illich, la puntuación es un invento del siglo XII), los textos se cantaban, y era la cadencia vocal lo que otorgaba sentido a los signos (Illich, 1993).

El medioevo vio resurgir el arte de la memoria de los griegos y latinos, que se basaba en una arquitectura de palacios y casas con habitaciones que guardaban recuerdos (Yates, 1966). La pedagogía de los siglos XV y XVI también hizo hincapié en la memoria; por ejemplo, Juan Vives (1492-1540) sostuvo que “el alumno debe ejercitar diariamente su memoria, de modo que no haya un solo día en que ésta no tenga algo que aprender.” (cit. por Weinrich,

1999:80). Esta lucha sin cuartel contra el olvido era la clave de la tarea educativa, y sus consejos pedagógicos tomaron muchas veces la forma de mnemotécnicas para profundizar y “tensar” esta capacidad, incluyendo posturas corporales, consejos para la dieta, selección de ambientes y escenarios para aprender. Unos siglos después, Kant también repetiría que “solo sabemos cuanto retenemos en la memoria” (Didáctica Antropológica, cit. por Weinrich, 1999:79). Ya en el siglo XX, la psicología de Víctor Mercante (fundador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata en 1915) también insistía con los ejercicios de la memoria; para él, incluso la imaginación era el producto de recordar múltiples imágenes (cf. Dussel, 1996).

Puede decirse, entonces, que transmitir la memoria ha sido una parte central del contacto entre las generaciones, y más aún, de la tarea escolar. Para el psicoanalista Jacques Hassoun, la inscripción simbólica en una genealogía de mortales es lo que diferencia a los humanos de otros animales. Se trata de pasar “un saber sobre la muerte y la genealogía que dicta la necesidad de que un mínimo de continuidad sea asegurada.” Los humanos “somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) situada en la Historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores.” (Hassoun, 1996: 15) Sigue Hassoun: “Que seamos rebeldes o escépticos frente a lo que nos ha sido legado y en lo que estamos inscriptos, que adhiramos o no a esos valores, no excluye que nuestra vida sea más o menos deudora de eso, de ese conjunto que se extiende desde los hábitos alimentarios a los ideales más sublimes, y que han constituido el patrimonio de quienes nos han precedido.” (Hassoun, 1966:15/16)

Ser deudores de *eso*: he aquí una primera constatación que sostiene la necesidad de enfrentar la dificultad de la transmisión (Legendre, 1996). Por acción, reacción u omisión, **el pasado pesa sobre nosotros como un espectro que señala lo bueno y lo malo.** Más adelante reflexionaremos sobre si es posible “liberarse” de ese pasado, pero mientras tanto retengamos la idea de una deuda, de una carga, que será posible pagar o no, descargar o sostener en la mochila. Por otro lado, dice Hassoun que la transmisión da cuenta del pasado y del presente, porque involucra las acciones y sentimientos actuales. Obviamente, también delimita horizontes del futuro.

2. Las vueltas de la transmisión

Ahora bien, esta relación inter-generacional no debe llevarnos a pensar que la transmisión tiene una temporalidad simple, con una flecha unidireccional que va desde el pasado hacia el futuro, o que se produce necesariamente desde los individuos adultos a los individuos jóvenes. René Käs señala que “el tiempo de la transmisión no siempre es lineal, puede ser circular, perforado, intermitente. Hoy sabemos mejor que, en los sistemas complejos, tiempos diferentes interfieren, coexisten o se excluyen. De este modo, en las situaciones de pánico o multitud, el tiempo del sujeto singular desaparece en una fusión de las duraciones, al punto que el tiempo ya no puede manifestarse en sus escansiones y ser pensado como sucesión. En este tipo de transmisión, el tiempo puede ser recorrido en diferentes sentidos.” (Käs, 1996:44/45). **La multitemporalidad es otro elemento a retener: la transmisión es un proceso denso, cargado de múltiples dimensiones, donde intervienen sujetos e instituciones que imprimen sus propias huellas, mandatos, deseos.**

Esta multitemporalidad hoy está tensada al máximo, por una variedad de factores. En primer lugar, hay **un quiebre en las relaciones de autoridad entre las generaciones**. Jacques Hassoun dice que hoy a los viejos no se les permite transmitir sus historias, lo que en términos de un tiempo humano implicaría no poder transmitir la historia. En una sociedad crecientemente “juvenilista”, donde lo que vale y lo que corre es ser eternamente jóvenes, cuanto más adolescentes mejor, hay una desautorización de los viejos y de sus experiencias.⁵ El quiebre en las relaciones de autoridad entre las generaciones también ha llevado a una puesta en cuestión de la misma acción de transmisión. En los debates pedagógicos, no es casual que esta crisis haya coincidido con el auge de un constructivismo “natural” que postula que el sujeto aprende sólo, y que el papel del maestro/adulto es guiarlo o facilitar ese proceso. En sus versiones extremas, pareciera que no hay nada que transmitir, porque el sujeto aprenderá lo que debe aprender por su cuenta.

En segundo lugar, **las tecnologías de transmisión y de archivo de la memoria también se han pluralizado** (Huyssen, 1995). La televisión, la computadora, el consumo masivo de bienes culturales, ha puesto en circulación una cantidad y calidad de información como pocas veces antes en la historia

humana. Para algunos, esta diversidad va en contra de darle un sentido a esa transmisión, y los individuos parecen perderse en un laberinto de mensajes; para otros, estos mensajes están altamente estandarizados y la diversidad no es otra cosa que variedad de lo mismo, de un mono-discurso; para otros, en fin, implica un desafío mayor para las instituciones tradicionales de transmisión de la cultura, como la escuela, para desarrollar estrategias y capacidades de intelección de este flujo de información, para volver a inscribir a los sujetos en una trama colectiva. Cualquiera que sea la lectura que hagamos de esta pluralidad, lo cierto es que ella está instalada.

En tercer lugar, **hay un fenómeno local que se vincula a los efectos de la represión dictatorial en los adultos y en los jóvenes, y que, obviamente, se pone muy de manifiesto cuando se aborda la enseñanza de la historia reciente**. Hace unos años, en un reportaje, una hija de una desaparecida contaba que había encontrado un cassette con la voz de su mamá, y que nadie en su familia quería escucharlo con ella. En muchos casos, los adultos no se quieren hacer cargo de esa transmisión, y queda a la hija ocupar ese lugar de conservar y transmitir la memoria. Como señala Vezzetti en un artículo por demás controvertido, este lugar deja poco espacio para revisar y relocalarse frente al mandato de los padres (Vezzetti, 1998). Podría decirse, siguiendo también los ejemplos de los inmigrantes argelinos en Francia que analiza Hassoun, que es el silencio y la represión de una memoria traumática lo que más limita a las nuevas generaciones para procesar y compartir esa carga, para vincularse a la historia de una manera que permita una recreación de la herencia que no sea pura repetición.⁶

En este sentido, **hay que repensar la idea de la transmisión como mera reproducción de la memoria**. Por el contrario, dice Hassoun, “una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para mejor reencontrarlo” (Hassoun, 1996:17). El pasado nunca nos termina de abandonar, y la idea de una liberación total es impracticable y poco eficiente –aún ese gesto de rechazo absoluto estaría condicionado por el pasado-; pero podemos “reencontrarlo” de forma que su carga sea menos pesada, más compartida, más elaborada. Es en la diferencia con las generaciones pasadas que inscribimos nuestra propia huella en el mundo.

Pensando en esta huella propia en el mundo, conviene detenerse en la frase ya citada del libro de Beatriz Sarlo (nota 2): “El tiempo propio del recuerdo es el presente: es decir, el único tiempo apropiado para recordar y, también, el tiempo del cual el recuerdo se apodera, haciéndolo propio.” (Sarlo, 2005:10) Notablemente, o no tanto en un libro que discute la primacía de la primera persona, Sarlo usa el adjetivo propio con una conjugación impersonal (es el tiempo el que se apropia/es propio/es apropiado). Sin embargo, me parece importante acotar que, para ser o acontecer, el recuerdo debe pasar por un sujeto (individual o colectivo) que lo apropie, que lo en-carne, que lo asimile, que lo reclame, que lo pase a otros. Hay allí una acción en la que el recuerdo debe ser, con todas las prevenciones que articula tan claramente Sarlo, conjugado en primera persona. Sin esa conjugación más personal, que –también lo sabemos- nunca es del todo “propia” (siempre se hace con lo que uno tiene a mano, con lo que la sociedad y/o la vida pusieron a mano, y, en el caso que nos ocupa, el lugar de la escuela es especialmente importante en este “poner a disposición”), no hay posibilidades de una “transmisión lograda”. Tampoco hay, creo, posibilidades de dar cuenta y responder más exitosamente a las tensiones actuales de la transmisión, que exigen un diálogo diferente entre las generaciones, y una articulación más abierta de los legados.

En este reencuentro con el pasado, en esta recreación original, Hassoun deja ver que el “olvido”, el abandono, en otras palabras, la libertad del sujeto, también tiene un lugar. En una línea parecida, el psicoanalista norteamericano Adam Phillips sugiere que el olvido tiene un valor para el sujeto y para la sociedad que no debe ser despreciado. Empieza reflexionando polémicamente: “La gente empieza un tratamiento psicoanalítico porque está recordando de formas que no le permiten olvidar.” (Phillips, 1994:22) El “olvido”, en este caso, no sería una desmentida del pasado, una represión pura y dura del pasado, sino que sería parecido al “reencuentro” con el pasado del que habla Hassoun: vincularse con la herencia de una manera más libre y menos atada a sus condicionantes.⁷ También es muy interesante el análisis del autor sobre la “forma” del olvido, sus verbos, sus acciones. Dice Phillips:

“...El olvido..., ¿es más parecido a comer algo o a escupirlo?... Freud describe [en una cita sobre el juicio en “La negación”, ID] dos formas de olvido: si uno escupe algo, uno lo despacha de una vez y para siempre; si uno lo

come, lo olvida a través del proceso llamado digestión. Escupido, sería como si fuera a ser metabolizado en un futuro del cual uno se imagina exento; ingerido, será metabolizado en el cuerpo, y propulsará el futuro. La pregunta entonces no es: ¿qué es lo que quiero recordar y qué quiero olvidar?, si no: ¿qué forma del olvido quiero usar? La imagen de la escupida, tomada literalmente, suma al repertorio una noción paradójica, un olvido absoluto: aquello que puede ser puesto más allá del alcance de la memoria, aquello que no puede ser redimido. ...

Puede haber una cura para los síntomas pero no hay, desde el punto de vista psicoanalítico, una cura para la memoria. El pasado, escrito fantasmáticamente como deseo, nos empuja hacia el futuro; de hecho los síntomas, en esta visión, son los intentos, siempre infructuosos, de una persona para curar su memoria. Y sin embargo Freud nos dice, en su artículo “La negación”, que hay un olvido, que es una manera de recordar, que se convierte en represión y que nos alienta a llamarlo “comer”; y que hay un olvido que es su propia negación, que no deja nada para recordar. Sugiero que Freud siempre mantuvo este dilema sobre cuál de estas alternativas representaba el mejor camino para el psicoanálisis. ... El psicoanálisis, ¿era exorcismo o reciclaje? ¿Puede el pasado ser olvidado, y entonces transformarse en algo que no necesita del olvido?” (Phillips, 1994:24).

El trabajo de la memoria, sigue Phillips, es un proceso similar al duelo; quedarnos eternamente reprimiendo la memoria, “olvidando”, es una manera de mantener el duelo abierto; permitírnos “olvidar” incorporando la memoria (eso que no tiene cura) de otra manera, reciclándola o escupiéndola para compartirla o para terminar de masticarla e incorporarla, podrá ayudar al completamiento del duelo.

Por otro lado, el alemán Harald Weinrich (1999) aporta también una tradición honorable sobre el olvido, que le otorga algo de verdad y de felicidad. “Poder olvidar la desgracia es ya la mitad de la dicha”, dicen Eurípides y Alceo, hablando de las tragedias y los amores. Recuperando la historia de la pedagogía, puede encontrarse en Rabelais y en Montaigne a dos paladines del olvido como método pedagógico. En Gargantúa y Pantagruel, de Rabelais (ca. 1494-1553), el profesor Ponócrates le hace beber a Gargantúa, hasta entonces educado por los escolásticos más rigurosos, una droga del olvido, el

eléboro de Antiquira, que a través de estornudos expulsivos lo purga de “toda la alteración y el perverso hábito del cerebro” que le habrían inculcado los profesores de retórica (cit. por Weinrich, 1999:83). Hay aquí una conexión con la escupida y la expulsión del cuerpo de la que habla el psicoanalista Phillips que debería rastrearse en la historia de la cultura. También Montaigne (1533-1592) revaloriza el olvido, y postula que la memoria es contraria al ingenio y la inteligencia. “Saber de memoria no es saber”, dice Montaigne; el conocimiento que importa es el que proviene de la experiencia vital y que, en todo caso, tiene que ver con una memoria de las cosas antes que con una memoria de las palabras (idem, p. 86-88).

Frente a la enseñanza memorística, frente al esclerosamiento de una transmisión, el olvido ha actuado como posible reversión de lo heredado. El “olvido” del que venimos hablando implica, en este caso, el rechazo a una autoridad, a un orden instituido, y puede ser más o menos violento (los matices entre la “digestión” y la “escupida” dan cuenta de esta violencia). Weinrich llama a las revoluciones “desplomes históricos de la memoria” (idem, p. 189), momentos de cesura donde la orquestación de la temporalidad sufre profundos trastocamientos.

En la sociedad argentina, aún urgida por la falta de castigo a los genocidas y la represión de la memoria, el recordar es casi un imperativo categórico, y las reflexiones de Phillips y de Weinrich sobre el olvido suenan no sólo “políticamente incorrectas” sino sobre todo peligrosas, porque pueden leerse como una adhesión a la desmentida del pasado. Son muchos los que han intentado que se olvide/niegue este pasado siniestro, que se olviden/niegue las responsabilidades de los genocidas, que se olviden/nieguen las responsabilidades de muchos poderosos que apoyaron la dictadura y que se beneficiaron con sus políticas económicas y sociales. Incluso la misma operación de la dictadura de desaparecer los cuerpos, de buscar la aniquilación hasta del recuerdo, pone más peso sobre la responsabilidad del recordar. Pero lo que me preocupa es una pregunta que me ronda desde que leí el texto de Phillips: ¿no será que estamos recordando de formas que no nos permiten “olvidar”, en el sentido de negarnos la posibilidad de reencontrarnos con el pasado de otra manera, recuperando la transmisión de la experiencia y sueños de una generación a la par que recreando los mandatos que nos dejaron con mayor libertad? Si coincidimos en que algo de esto pasa (y ello es evidente cuando uno

recorre las escuelas y ve que, efectivamente, se recuerda, se habla de la dictadura, pero eso no alcanza), quizás entonces habría que pensar en producir otros movimientos en el trabajo de la memoria. En particular, algo que me pregunto es si no hay que producir las condiciones para que aquellos que hasta ahora han sostenido el mayor peso de conservar y transmitir esa memoria (las Madres y Abuelas, los H.I.J.O.S., los organismos de derechos humanos, los militantes de los setenta) puedan compartirlo con otros, para que ellos encuentren en la sociedad instituciones y políticas que se responsabilicen de esa transmisión y les permitan “digerir” o “escupir” sus recuerdos más libremente. Y también creo que habría que pensar cuáles son las formas que la memoria y el olvido han tomado, cuáles son sus cargas, qué futuros habilitan y cuáles clausuran, y qué otras formas podrían tomar para abrirle el camino a otro reencuentro con el pasado.

3. Otras pedagogías para una nueva cita con el pasado reciente

En esa dirección de pensar las formas de la memoria hoy, el trabajo de Beatriz Sarlo (2005) sobre el lugar del testimonio en la cultura de la memoria -que ya he citado profusamente- abre un debate muy importante para indagar sobre estas condiciones de la transmisión, sus formas, sus posibilidades y sus límites. Sarlo discute el privilegio del testimonio, de la primera persona, en los relatos que se han estructurado sobre la historia reciente; considera que esa primacía no permite discutir y poner en contexto opciones políticas, estrategias de acción, incluso decisiones éticas que se tomaron respecto a la vida propia y la ajena.⁸ Un elemento no menor que aporta Sarlo es que esa primacía del testimonio viene a jugarse en un “teatro posmoderno de los afectos”, que conecta de maneras insospechadas a los testimonios de las víctimas de la dictadura con los relatos de los talk shows, los noticieros sensacionalistas y los géneros autobiográficos más espurios. El reinado del “yo” (“yo siento, yo opino, yo creo”) parece no dejar lugar a una discusión pública más general, más democrática, que instale otras premisas y formas de resolver los conflictos. No ayuda a “entender”, no ayuda a promover operaciones críticas que promuevan políticas más democráticas, y, lo que es más grave, nos deja sólo padeciendo la experiencia, y no pudiendo construir otros sentidos sobre ella.

Esta condición del “reinado del yo” en el teatro posmoderno de los afectos

tos es también visible en las pedagogías que se ponen en juego en las aulas. Hoy buena parte de las escuelas buscan promover el debate y la participación de los alumnos, pero muchos docentes confiesan no saber “qué hacer” una vez que les dan la palabra a sus alumnos. Parece que, si traemos la primera persona, se instala un régimen de la opinión que no deja lugar a otras empresas de conocimiento, sino a una catarsis repetitiva. A muchos adultos, además, les cuesta instalar la primera persona, temerosos de tener que responder dónde estuvieron o qué hicieron en esos años funestos.

Aquí, convendría destacar dos cuestiones. La primera es que, tal como lo señala Sarlo, no se trata de borrar la primera persona, ni de negar el valor del testimonio en términos jurídicos o políticos (ni aún en la construcción de memorias públicas), sino de ubicarlo junto a otras fuentes, otros relatos, otros marcos de interpretación. En una frase sobre la que convendría detenerse mucho más de lo que podemos hacer en este artículo, la autora enuncia que hay que apartarse de “la simple noción consoladora de que la experiencia por sí produce conocimiento” (Sarlo, 2005:96). Hay que producir alguna operación con/sobre el testimonio para poder entenderlo, y para que produzca pensamiento. Hay que proveer marcos que ayuden en ese proceso, y aquí el descrédito en que cayeron las variantes expositivas o las lecciones en las clases no ayuda mucho, porque dejan a los docentes (y mucho más a sus alumnos) sin posibilidades de organizar la información y las emociones que se convocan de manera que aporten a estrategias de conocimiento más sistemáticas y rigurosas.

La segunda cuestión a señalar, distanciándonos en parte del argumento de Sarlo, es que la escuela debería habilitar la primera persona, tanto para que esa enseñanza dé lugar a un aprendizaje, a una apropiación original por parte de los sujetos (porque si no hay un sujeto que se las apropie, que haga que el recuerdo se vuelva propio, esas posiciones no van a perdurar), como también para habilitar la discusión sobre la responsabilidad social colectiva (“dónde estaba yo”, “qué hicimos cada uno de nosotros en ese momento”). No siempre en la escuela “sobra” el testimonio; muchas veces falta hablar de estas cuestiones, da miedo, hay censura. Lo importante es que, al traer el testimonio, la escuela debiera ayudar a ver que, además de la primera persona, también hay otras “conjugaciones” posibles y necesarias para entender lo

que pasó: hay plurales propios y ajenos, hay conjugaciones impersonales, y así como hay individuos, también hay instituciones, hay estructuras y hay procesos sociales, no sólo argentinos sino también mundiales. También sería deseable vincular nuestros acontecimientos a otras experiencias humanas de pérdidas, genocidios, memorias. Eso ayudaría a salirse del régimen de la opinión en que “todo vale”, y en que no pueden construirse sentidos comunes más colectivos, y sobre todo más democráticos.

Esta doble articulación de registros personales con otros más colectivos y también más impersonales es importante para pensar a la escuela en el marco de cuestiones políticas y culturales más amplias, que hacen a la idea de comunidad, de lo público y lo privado. Dice el sociólogo Zygmunt Bauman: “Se ha vuelto la tortilla, por decirlo de alguna manera: se ha invertido la tarea de la teoría crítica. Esa tarea solía ser la defensa de la autonomía privada respecto al avance de las tropas de la “esfera pública”... Hoy la tarea consiste en defender la evanescente esfera de lo público, o más bien reacondicionar y repoblar el espacio público que se está quedando vacío... Ya no es cierto que lo “público” se haya propuesto colonizar lo “privado”. Es más bien todo lo contrario: lo privado coloniza el espacio público, dejando salir y alejando todo aquello que no pueda ser completamente expresado sin dejar residuos en la jerga de las preocupaciones, las inquietudes y los objetivos privados.” (Bauman, 2002:45). En otras palabras, en el reinado del individuo que se hace a sí mismo, en el dominio del “yo siento-yo creo-yo opino”, ¿no habría que insistir, más que nunca, en poder pensar políticamente la cuestión de las pasiones y los afectos, no dejarlas libradas al espacio privado? Es allí donde convocar la primera persona, no para darla por sentado sino para trabajar en ese registro problemático donde lo general y lo particular se cruzan, parece muy necesario. También parece necesario para promover otro aprendizaje importante que nos plantea la experiencia de la dictadura: el reconocer que no todo se resuelve en un “yo creo” o “yo siento” implica plantear que hay normas, reglas y leyes que organizan nuestra vida en común y que existen para garantizar que todos podamos decir lo que creemos y sentimos, y también disfrutemos de iguales derechos.

Por otra parte, creo necesario abrir otra serie de reflexiones sobre las prácticas pedagógicas en las escuelas. ¿Con qué prácticas se asocia el recuerdo

de la dictadura si se convierte en memoria oficial sin revisar otras cuestiones de la vida escolar? ¿Podemos repensar los contenidos sin repensar al mismo tiempo los vínculos que habilita la escuela? Imaginemos un ejemplo un poco brutal, pero no inverosímil: un docente castiga severamente o hasta expulsa a un alumno por “faltarle el respeto a la bandera” (léase: reírse en la formación de saludo inicial) pero al entrar al aula enseña las atrocidades de la dictadura. ¿A cuál de sus gestos le creará ese chico? Parece urgente, entonces, proceder a revisar las formas de la transmisión, la autoridad pedagógica que instaura, la relación con el saber que propone. Queremos resaltar que las formas que adquiere la memoria no son en absoluto indiferentes al tipo de encuentro que habilitan con el pasado, el presente y el futuro.⁹

Puede objetarse que muchos de los docentes actuales no se sentirían reflejados en este docente expulsor, autoritario. Por el contrario, hay en ellos una preocupación por lograr una enseñanza que no sea intrusiva, invasiva u opresiva. El problema es que tampoco en esa pedagogía hay respuestas claras y unívocas sobre qué y cómo transmitir. Más bien, a veces, en esa pedagogía reaparece la fantasía de la neutralidad y la objetividad del docente, esta vez revestida de ropajes más “progresistas”. James Donald, un crítico cultural inglés, dice que la identidad personal y comunitaria contienen lo abyecto y lo sublime, lo “limpio” y lo “sucio”, lo puro y lo impuro. “Este aspecto de la escolaridad no puede ser higiénicamente empaquetado bajo las nociones de derechos y atribuciones.” (Donald, 1992:169). No vale de nada abstenerse, porque la abstención es también una toma de posición. Si la educación es una pregunta, la pregunta sobre una autoridad que está siempre en cuestión, entonces tenemos que confrontar la responsabilidad de tomar partido, y hacernos cargo de nuestra “contaminación radical” (Spivak, 1994). La pedagogía así se convierte en un ámbito “no para trabajar estrategias más eficaces [y transparentes] de transmisión sino para ayudarnos a aprender a analizar los discursos que están disponibles y circulan entre nosotros, cuáles nos invisten, cómo estamos inscriptos por lo dominante, y también cómo estamos afuera de ello, y somos otro que lo dominante.” (Lather, 1991: 143). Es memoria, y es olvido; es transmisión de una tradición, y es habilitar un lugar que la conteste y la recree.

Es importante, también, pensar conjuntamente al “recordar” y al “enten-

der”. Parece que lo primero hace referencia más a una actitud ética y política, y lo segundo a una acción de conocimiento; lo primero sería más afectivo, y lo segundo más racional.¹⁰ La escuela ha tendido generalmente a pensarse como el espacio de aprendizajes intelectuales-racionalistas, pero también tuvo un peso fundamental, aunque no siempre fue explicitado y mucho menos sometido a escrutinio y discusión pública, en la formación de sensibilidades, de disposiciones éticas y políticas. Este es un terreno “pantanooso”, en el que cuesta abrirse paso sin sentirse acosado por las tendencias sentimentalistas o la literatura new age que procura administrar los sentimientos cual manual de cocina. Sin embargo, si queremos intervenir sobre la formación ética y política, hay que hacerse cargo de esta dimensión de los afectos, de la sensibilidad, y de la dimensión “visceral” de la política y de los vínculos entre los seres humanos (Cohen, 2001). El entender tiene que ir de la mano del conmoverse, del sentirse afectado, de algún grado de implicación, aunque esa implicación no deba inundarnos ni pretenda diluirmos los unos en los otros (cf. Dussel, 2006).

La dimensión afectiva nos hace entrar de lleno en la cuestión identitaria, que es a fin de cuentas una de las problemáticas centrales de la escolaridad. ¿Cuáles son las identidades colectivas que estamos promoviendo hoy con la enseñanza de la historia reciente? Conviene estar atentos a no reproducir una vieja tradición de la escuela argentina, que creyó que lo colectivo debía ser un todo homogéneo, unívoco, “puro”, rígidamente controlado desde el Estado. Pensemos, por ejemplo, en la identidad nacional que promovió la escuela del siglo XX, no sólo a través de los contenidos sino sobre todo de los rituales; no es casualidad que éstos adoptaran crecientemente formas militaristas, con ideas sobre la autoridad, la comunidad y la educación del cuerpo muy autoritarias (Amuchástegui, 2002). Si en la época de Sarmiento una de las fiestas principales era la del árbol, concebida como una celebración de la naturaleza y de la evolución, a partir de 1908, con el auge de la “Cruzada patriótica”, las efemérides pasaron a ser las de la muerte de los próceres patrios, muchos de ellos recordados por sus hazañas militares antes que por sus logros cívicos. Tampoco es casual que se recordaran las muertes de los “héroes” y no los nacimientos: en este imaginario chauvinista, y tomando las ideas más conservadoras de los nacionalismos europeos, lo impor-

tante para cimentar la unión era el panteón de los caídos, la deuda con los muertos, y no la suerte de los vivos y el futuro de todos.

Lo que está en juego en la enseñanza actual del pasado reciente es qué entendemos por escuela: si es un lazo hacia el pasado, primeramente, o es una construcción que enlaza pasado, presente y futuro de maneras más abiertas o impredecibles. Hay maneras de recordar en la escuela que, paradójicamente, hacen avanzar al olvido. En un maravilloso ensayo sobre Azucena Villaflor, Horacio González se interroga sobre las perspectivas de una política progresista que sólo piense el futuro en términos de la deuda con el pasado. Dice, en otras palabras, que corre el riesgo de quedar encerrada en “el culto a los muertos” –aunque éstos sean nuestros queridos y admirados luchadores de la década del setenta-. Retomando una idea de Marx del 18 Brumario¹¹, González sugiere que hay que analizar qué pasó en la Argentina para que la izquierda se haya quedado con el panteón de los muertos, otrora patrimonio de la burguesía chauvinista, y sea la derecha quien se embandere con promesas de futuro. El planteo de Horacio González es un trabajo valiente e importante también para revisar nuestro “progresismo pedagógico” y su relación con el pasado y el futuro (González, 2001). Hablar de la escuela sólo en términos de las deudas y legados del pasado (de un pasado, además, nostálgicamente considerado, visto en clave decadentista –“todo lo que vino después fue peor”-), no contribuye a articular una política orientada en otras direcciones. Parafraseando a González y a Sarlo, no nos permite salir de la pesadilla, sino sólo padecerla.

¿No será que tenemos que recordar de otras maneras, maneras que contengan también la promesa de un futuro mejor? ¿No será que, en el recuerdo, hay que habilitar otros sentidos que el de la melancolía? La chilena Nelly Richard también nos alerta en esa dirección, cuando denuncia cierto **estado de melancolización del pensamiento de izquierda postdictatorial**. Entre la pérdida del sentido que impuso la dictadura y sus horrores, y el sentido de la pérdida que nos sigue vinculando a las deudas impagas con respecto a ese pasado, Richard nos conmina a producir efectivamente el trabajo de duelo, que reclama, entre otras operaciones, que narremos ese pasado como pasado, **“para no quedar inmovilizados en el punto del recuerdo”** (Richard, 2001:107). Precisamente narrarlo como pasado permite establecer relatos que incorporen la discontinuidad, que den cuenta de la falla histórica que su-

pusieron las dictaduras en nuestras sociedades, y que, al mismo tiempo, produzcan memorias que nos sigan incomodando, que no busquen falsas reparaciones y consolaciones en relatos inocuos o simplistas. Quizás una de las claves en la transmisión del pasado reciente es hablar de la distancia entre el antes y el ahora: hay, lamentablemente, continuidades en la historia argentina, heridas que no cierran, injusticias que aún nos duelen; pero también hubieron, y siguen habiendo, reclamos y actos de justicia, acciones solidarias, acuerdos más democráticos, memorias más consolidadas, debates extendidos a buena parte de la sociedad. Todo eso también debe ponerse en el balance, y no sólo la ausencia irreparable de los desaparecidos.

El trabajo de duelo puede, siguiendo a Nelly Richard, tramitarse mejor si peleamos por otras formas de representación (el arte, la ficción), otras superficies de inscripción para los recuerdos, que “reconjuguen la experiencia en plural. Sin esta proyectividad hacia adelante y también hacia los lados –hacia los bordes donde más se agita lo social- el recuerdo de la “pérdida de la palabra” podría naufragar en un puro discurrir sobre la imposibilidad del nombrar, y conducir al escepticismo impotente que rodea la caída melancólica” (idem, 107).

Para evitar la caída melancólica, y también para evitar el silencio y la represión que rodearon a estos temas, habría que pensar entonces en otras formas de la transmisión: en plural, hacia el futuro, hacia los lados, hacia la metáfora, hacia la simbolización en otras direcciones. En otro artículo, me referí a museos y exhibiciones que apuestan a otra pedagogía de la memoria, que señalan la caducidad de los monumentos heroicos estatales, de las formas petrificadas de la memoria, y que apuestan a otros medios para ponernos en contacto con la experiencia traumática de quienes nos precedieron, con sus ilusiones y sus dolores (cf. Dussel, 2001). Ellos dan indicios de que otra forma de transmisión es posible, y nos convocan a pensar creativamente sobre cómo estamos transmitiendo. Cito a Guadalupe Santa Cruz: “El lenguaje no tiene justicia propia, pero tal vez se deje acosar por la memoria. La memoria traumática, más que cualquier otra, conmina al lenguaje a hacer de su delirio una composición, a dar vida a nuevas narraciones.” (Santa Cruz, 2000: 105/106)

Habrá que dar paso a estas nuevas creaciones, atentos a no reproducir las viejas jerarquías, a no petrificar las memorias, a no esclerosar la transmisión,

porque sería la peor contribución que podemos hacer a que el Nunca Más se instale como compromiso colectivo duradero. Habrá que buscar nuevos lenguajes y nuevas formas de representación, que ayuden a que las nuevas generaciones acudan a esa cita con el pasado provistos de relatos más complejos, marcos explicativos más comprensibles, herramientas intelectuales más ricas, para que a su turno puedan recrear nuestro legado, puedan poner su huella, y renueven ese compromiso vital de que todas las vidas merecen la pena, que hay un valor en vivir bajo el imperio de la ley, y que es necesario seguir peleando por la justicia, como a cada generación le toque. Creo que es ahí, en el trabajo con los vivos y por la vida, donde la memoria cobra sentido, y donde la responsabilidad moral con las víctimas se hace efectiva.

Notas

1. En una frase muy sugerente, sobre la que volveré más adelante, Beatriz Sarlo advierte que: "El tiempo propio del recuerdo es el presente: es decir, el único tiempo apropiado para recordar y, también, el tiempo del cual el recuerdo se apodera, haciéndolo propio." (Sarlo, 2005:10; destacado en el original)
2. "Para estos tiempos" no quiere decir que se trate de plazos inmediatos, sino que es necesario tomar en cuenta las condiciones específicas en que se realiza la transmisión. Como dice Leandro de Lajonquière, no hay que ser "tacaño" con la temporalidad de la educación: "se educa para la eternidad".
3. Beatriz Sarlo habla en su libro de la dificultad, cuando se trata de los testimonios de las víctimas de la dictadura, de correrse de las "operaciones tácticas" de los protagonistas políticos de esos tiempos, cuyos usos del pasado reciente tienen, legítimamente, funciones políticas en el presente. ¿Cómo hacer para que la escuela no quede presa de estas "operaciones tácticas", sin caer por eso en una supuesta objetividad o neutralidad inexistente, pero sin dejar de plantearse que la tarea que le toca a las escuelas tiene que ver con el largo plazo, con la memoria no del mañana sino de 40, 50, 60 años en adelante? Lo que debería buscarse, dice ella, es perpetuar la responsabilidad moral colectiva en relación a las víctimas, responsabilidad que no debería prescribir (Sarlo, 2005:83ss.), de la misma manera -agregaría yo- que no prescribe la responsabilidad moral colectiva de los alemanes frente al Holocausto, y de la humanidad toda frente a cualquier genocidio. Dice Susan Sontag, en un libro que también debería traerse al debate para pensar en las formas de la transmisión del trauma: "La persona que está perennemente sorprendida por la existencia de la depravación, que se muestra desilusionada (incluso incrédula) cuando se le presentan pruebas de lo que unos seres humanos son capaces de infligir a otros -en el sentido de crueldades horripilantes y directas- no ha alcanzado la madurez moral o psicológica. A partir de determinada edad, nadie tiene derecho a semejante ingenuidad y superficialidad, a este grado de ignorancia o amnesia." (Sontag, 2003:134) Este es, por otra parte, un buen argumento contra aquellos que sostienen que los adolescentes son "muy chicos" para aprender estas cosas...
4. Retomo aquí los argumentos ya vertidos en un artículo anterior (Dussel, 2002).
5. Sobre la crisis de autoridad, véanse las reflexiones de Hannah Arendt (1961) y de Beatriz Sarlo (1994).
6. Nuevamente, cito el texto de Beatriz Sarlo (2005), en el que ella alerta sobre cómo la fractura de la transmisión se agravó por el silencio de la sociedad, y también por el modo en que la dictadura

"administró el asesinato" (Sarlo, 2005:157). La forma "desaparición" no es inocua al respecto, y no puede ser pasada por alto, porque interviene en las políticas de la memoria.

7. Agradezco a Perla Zelmanovich el señalamiento de esta distinción.

8. En este punto, como en otros, Weinrich retoma los argumentos de Nietzsche en "De la utilidad de los estudios históricos".

9. Este debate encuentra un cauce muy valioso e interesante en las páginas de la revista *La intemperie*, donde algunos militantes de izquierda revisan y discuten sus posiciones y decisiones respecto a qué hacer con compañeros que "traicionaron" o se equivocaron. La violencia y el asesinato, ¿se justifican en algunos contextos o en ninguno? ¿Cuánto vale una vida? ¿Algunas vidas valen más que otras? Son preguntas fundamentales para revisar la historia de este período. Véase el debate en Internet: www.revistalaintemperie.com.ar

10. Aquí también sería importante tener en cuenta, como me señaló Silvia Finocchio, que no es lo mismo el debate y el uso del testimonio en las escuelas de las grandes ciudades, donde el anonimato permite otra circulación de la palabra, que en las escuelas de localidades más pequeñas, donde los vecinos siguen siendo los mismos, donde cada uno recuerda (aunque calle) dónde estaba en la década de los '70, y donde la represión tomó modos distintos a los de los grandes centros urbanos.

11. Es, también, un buen momento para discutir qué se hace con las palabras y testimonios de los otros, y desde donde se enuncia la empatía, el enojo, la distancia o hasta la solidaridad. "No debería suponerse un "nosotros" cuando el tema es la mirada al dolor de los demás", dice Sontag (2003:15). La "comunidad de espectadores" que crea el espectáculo mediático, que construye una "cercana distancia" ética y políticamente problemáticas, es una de las primeras cuestiones a interrumpir e interrogar para que otra transmisión sea posible, tema que aborda brillantemente el libro de Sontag.

12. Derrida sostiene, en *Mal de archivo*, que la domiciliación de la memoria en un archivo determinado configura no sólo la forma sino el contenido de la memoria. En sus palabras: "La archivización produce tanto como registra el evento." (Derrida, 1996:17).

13. También Beatriz Sarlo parece pensarlo de esa manera cuando dice, retomando a Sontag, que la memoria debería ser balanceada por el pensamiento, aunque a renglón seguido aclare que para entender también es necesario recordar. Sarlo asocia el entender a la posibilidad de distanciarse de la experiencia, de construir un sentido sobre ella, y en esa dirección, apunta que excede al mero recordar (Sarlo, 2006:26ss.).

14. Así lo reescribe González, en una frase poderosa: "La historia debe resolverse con un sentido de futuro cuando el pasado deje de obrar como pesadilla en el cerebro de los vivos"

Bibliografía

- Amuchástegui, M., Los actos escolares con bandera: genealogía de un ritual, Tesis de maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, 2002.
- Arendt, H., *Between Past and Present. Six exercises in political thought*, Meridian Books, Cleveland, 1961.
- Cohen, S. (2001). *States of Denial. Knowing about Atrocities and Suffering*. Cambridge, UK, Polity Press (hay edición en español: *Estados de negación*, Facultad de Derecho-UBA/British Council, Buenos Aires, 2005).
- Derrida, J., *Archive Fever. A Freudian Impression*, The University of Chicago Press, Chicago & London, 1996.
- Donald, J., *Sentimental Education. Schooling, Popular Culture and Everyday Life*, Verso, London & New York, 1992.
- Dussel, I., *Curriculum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/FLACSO, 1996.

- Dussel, I., "La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria", en: Guelerman, S. (comp.), *Memorias en presente*, Ed. Norma, Buenos Aires, 2001.
- Dussel, I., "La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión", *Revista Anclajes (La Pampa)*, Vol. VI, No. 6. Parte II, diciembre 2002, pp. 267-293.
- Dussel, I., "Amor y pedagogía: Sobre las dificultades de un vínculo", en: Frigerio, G. y Diker, G. (comp.), *Figuras del amor*, Buenos Aires, Ediciones del Estante, 2006.
- González, H., "Una imagen filmada de Azucena Villaflor", en *Pensamiento de los confines*, 2001, N° 9/10, pp. 42-53.
- Hassoun, J., *Los contrabandistas de la memoria*, Ed. de la Flor, Buenos Aires, 1996.
- Huyssen, A., *Twilight Memories. Marking Time in a Culture of Amnesia*, Routledge, New York & London, 1995.
- Ilich, I., *In the Vineyard of the Text. A commentary to Hugh's Didascalion*, The University of Chicago Press, Chicago & London, 1993.
- Jelin, E. y Lorenz, F. (comp.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado, Siglo XXI*, Buenos Aires, 2004.
- Käes, R., "Introducción al concepto de transmisión psíquica en el pensamiento de Freud", en: *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*, ed. por Käes, Faimberg, Enriquez y Baranes, Amorrortu, Buenos Aires, 1996, pp. 31-74.
- Lather, P., *Getting Smart. Feminist Research and Pedagogy within the Postmodern*, Routledge, New York & London, 1991.
- Legendre, P., *El inestimable objeto de la transmisión. Lecciones IV*, Siglo Veintiuno Editores, México D.F., 1996.
- Pereyra, A., "Los estudiantes de hoy y el legado del Nunca Más", en: *El monitor de la educación*, 5ta época, Número 6, Atil 2006, pp.30-31.
- Phillips, A., "Freud and the Uses of Forgetting", en: *On Flirtation. Psychoanalytic Essays on the Uncommitted Life*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1994, pp. 22-38.
- Richard, N., "Las marcas del destrozo y su reconfiguración en plural", en: N. Richard y A. Moreiras (eds.), *Pensar en/la postdictadura*, Santiago de Chile, Editorial Cuarto Propio, pp. 103-114.
- Santa Cruz, G., "Capitales del olvido", en: Richard, N. (comp.), *Políticas y Estéticas de la Memoria*, Santiago de Chile, Editorial Cuarto Propio, 2000, pp. 105-114.
- Sarlo, B., "Política cultural e institución escolar", *Propuesta Educativa*, Año 6, No. 11, Diciembre de 1994, pp. 43-50.
- Sarlo, B., *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.
- Sontag, S., *Ante el dolor de los demás*, Alfaguara, Buenos Aires, 2003.
- Spivak, Gayatri C., "Responsibility," *boundary 2*, 21:3, 1994, 19-64.
- Vezezi, H., "Activismos de la memoria: el "escrache"", *Punto de Vista* No. 65, 1998, pp. 1-7.
- Yates, Frances, *The Art of Memory*, The University of Chicago Press, Chicago & London, 1966.
- Yerushalmi, Y., "Reflexiones sobre el olvido", en: *Usos del Olvido*, Yerushalmi, Loraux, Mommsen, Milner, Vattimo, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1987, pp. 13-26.
- Wainreich, H., *Leteo. Arte y crítica del olvido*, Madrid, Siruela, 1999.