



UNSE

Universidad Nacional
de Santiago del Estero



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN**

Derechos Humanos, Buen Vivir y Educación

Gladys Estela Loys
Coordinadora







UNSE

Universidad Nacional
de Santiago del Estero



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN**

Derechos Humanos, Buen Vivir y Educación

Autores

*Freddy Javier Álvarez González, María Soledad Arias,
Ana María Careaga, Daniel Feierstein, German Flores, José
Luis Grosso, Flora María Hillert, Gladys Estela Loys, Gladys
Portilla Faicán, Mariana Roldán Suárez, Malena Silveyra,
Nidia María Soliz Carión, Juan Fernando Vega Cuesta.*

Gladys Estela Loys
Coordinadora

UNIVERSIDAD NACIONAL DE
EDUCACIÓN DEL ECUADOR - UNAE

Rector

PhD. Freddy Álvarez

Comisión Gestora

Mgtr. Aldo Alfredo Maino Isaías

PhD. Magdalena Herdoiza

Mgtr. Juan Samaniego

PhD. María Nelsy Rodríguez

PhD. Stefos Efstathios

Mgtr. Susana Beatriz Araujo Fiallos

Dra. Verónica Moreno García

Título: Derechos Humanos, Buen vivir y
Educación



Director Editorial: Mgtr. Sebastián Endara
Diseño y diagramación: Dis. Pedro Molina
Ilustración: Lic. Antonio Bermeo
Corrección: Lic. Karina López
Asistente Editorial: Ing. Andrea Terreros

ISBN Ecuador: 978-9942-783-33-2

Impresión: UNAE EP

Tiraje: 500 ejemplares

Diciembre, 2019

Azogues - Ecuador

Universidad Nacional de Educación del
Ecuador- UNAE, Parroquia Javier Loyola
(Chuquipata), Azogues - Ecuador
Teléfonos: (593) (7) 3701200
editorial@unae.edu.ec
www.unae.edu.ec

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SANTIAGO
DEL ESTERO - UNSE

Rector

Ing. Héctor Rubén Paz

Vicerrectora

Mg. María Mercedes Díaz

Área de Derechos Humanos, Rectorado

Esp. Gladys Estela Loys

Subsecretaría de Comunicaciones

Lic. Gabriela Moyano



Directora Editorial: Mg. Ester Nora Azubel
Diseño editorial: Noelia Áchaval
Comunicación: Alejandra Carreras
Comercialización: Lucía Feijóo
Edición: Eva Gardenal
Lectura y corrección: Patricia Noguera

@EDUNSE, 2019

ISBN Argentina:

Impresión:

Tiraje: 300 ejemplares

Diciembre, 2019

Santiago del Estero - Argentina

Universidad Nacional de Santiago del Estero
Av. Belgrano (S) 1912. G4200ABT
Santiago del Estero, Argentina
email: infoedunse@gmail.com
www.edunse.unse.edu.ar

Índice

- 5 **Prólogo**
GLADYS ESTELA LOYS
- 13 **Una educación para todas y todos como Derecho Humano fundamental para la efectividad de los demás derechos**
GLADYS PORTILLA FAICÁN
- 29 **Derechos Humanos y Buen Vivir**
FERNANDO VEGA
- 63 **Reflexiones feministas sobre la Universidad**
NIDIA SOLIZ CARRIÓN
- 77 **Reparación subjetiva en juicios de lesa humanidad**
MARÍA SOLEDAD ARIAS Y MARIANA ROLDÁN SUÁREZ
- 103 **Derechos Humanos: del malestar en la cultura al bienestar de algunas transformaciones sociales**
ANA MARÍA CAREAGA
- 127 **Producir conocimiento que busque incidir en las disputas por el sentido del pasado. Reflexiones a 10 años de la constitución del Equipo de Asistencia Sociológica a Querellas**
DANIEL FEIERSTEIN Y MALENA SILVEYRA
- 155 **Docentxs en formación situada: ciudadanxs del arte y la cultura**
FLORA MARÍA HILLERT
- 179 **Educación, Estado y Pueblos indígenas**
GERMÁN FLORES
- 203 **El lugar vacío de los derechos de los niños y las niñas en la educación**
FREDDY JAVIER ÁLVAREZ GONZÁLEZ
- 225 **Más acá de los Derechos Humanos, derecho a la comunidad nomás**
JOSÉ LUIS GROSSO
- 251 **Autores**

Agradecimientos

En términos editoriales, cada libro siempre es único. Su edición plasma, o al menos debería hacerlo, también las variantes y los aspectos que contribuyen a su realización antes que intervenga la editorial.

Pero Derechos Humanos, Buen Vivir y Educación posee una distinción particular añadida. Se distingue significativamente respecto de cualquier otro libro por haberse concebido al interior de la editorial, interpelada por conflictos sociales urgentes; tiene el valor de ser una expresión coherente con el modo de pensar nuestra función en la cultura como participantes de la comunidad universitaria, sujetos situados histórica y territorialmente, asumidos en el compromiso con la sociedad en la que nuestra institución se inscribe.

Dos editoriales universitarias, públicas y latinoamericanas aunaron esfuerzos para materializar un proyecto que se concreta bajo los mismos principios que sus contenidos postulan: con el aporte solidario en el aspecto económico, práctico e intelectual. Hemos partido del acuerdo que debe garantizarse la representatividad de los géneros y la nacionalidad de las/os autoras/es que integran la edición, quienes desde diversos espacios académicos y activismo social, pasaron a formar parte de un proyecto colectivo. Agradecemos, por ello, a Freddy Javier Álvarez González, María Soledad Arias, Ana María Careaga, Daniel Feierstein, German Flores, José Luis Grosso, Flora María Hillert, Gladys Portilla Faicán, Mariana Roldán Suárez, Malena Silveyra, Nidia María Soliz Carión y Juan Fernando Vega Cuesta, quienes generosamente se sumaron a la idea que impulsó este propósito. Cabe destacar nuestra especial gratitud a la Dra. Ana Patricia Noguera de Echeverri, quien desinteresadamente realizó la lectura especializada de los artículos.

Es por ello que celebramos la iniciativa del Mg. José Sebastián Endara, Director Editorial de la UNAE, compartida por la Lic. Esp. Gladys Estela Loys, Directora del Área de Derechos Humanos de la Unse y Coordinadora del proyecto de intercambio entre las universidades UNAE - UNSE, "Derechos humanos, Buen Vivir y Educación", del que este libro es solo una de sus expresiones. Sin su responsabilidad por la puesta en marcha del proyecto, la convocatoria realizada a los autores, su primera lectura de los artículos y su trabajo de compilación, esta edición no hubiera sido posible.

Nos complace tener coeditores de la talla de nuestros colegas y agradecemos a las autoridades de ambas universidades, pero especialmente a nuestro rector, Ing. Héctor Rubén Paz y a la vicerrectora Mg. María Mercedes Díaz, por impulsar y acompañarnos a afrontar este desafío.

Editorial de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (EDUNSE)

Prólogo

El libro "Derechos Humanos, Buen Vivir y Educación" nace como idea de despejarnos un espacio de posibilidad para conocer lo que se hace y se piensa para bien vivir y bien morir en esta tierra. Académicos/as activistas, colegas militantes, compañeros/as argentinos/as y ecuatorianos/as, cada uno/a con su artículo nos acercan a las historias de luchas sociales contemporáneas, desde la reflexión de experiencias protagonizadas en el área en las que están involucrados/as. Tenemos agradecimiento hacia los/as diez escritores/as, argentinos/as y ecuatorianos/as, por entrelazarlas a través de la palabra, que, escrita, compone la obra, señala un lugar para articular deseos de justicia, realizados bajo horizontes distintos.

Tenemos ilusión por lo que significa esta reunión editorial y por los efectos que provoque. Junto al director editorial Sebastián Endara, de UNAE Ecuador, nacimos a la idea en 2018, a la que la UNSE en las personas del rector Ing. Héctor Rubén Paz y vicerrectora Mg. María Díaz, apoyaron sin condiciones, sumando su entusiasmo y compromiso la directora editorial, Ester Azubel, de la UNSE.

Convocamos a escribir sin propósito de zanjar la cuestión que la motiva. Su tratamiento no aventura disipar el problema que nos ha movido a reunirnos: ¿En los límites de qué (orden) nos siguen faltando (derechos) los derechos humanos?

No se trata de una propuesta que busque tranquilizarnos. No se trata de un informe de derechos conquistados. Ni de agitar, abrumando, por lo que no se ha logrado formalizar, resguardar, instrumentar todavía. Aunque ambos aspectos, y más, estén incorporados en los desarrollos que los/as escritores/as hacen sobre el tema. La obra no busca clausura, porque al hecho cierto de representar una conversación inicial sobre la cuestión del saber y hacer sobre el Buen Vivir, se sobrepone la creencia de que no es el único lugar donde se resuelven o generan, sin más, los conflictos. Aun cuando el registro escrito tenga a la palabra como uno de los lenguajes de incidencia poderosa para entender y tomar parte de la realidad, no es ese el decisivo lugar donde se atasca o desmadeja lo faltante, y creyendo que sí es uno, por donde comenzar a desmenuzar de qué se trata, nos comprometimos con el objetivo.

De lo que sí se trata, con este libro, es de movilizar interrogantes sobre las prácticas en uso por el resguardo y conquistas de derechos; de poner en conflicto las interpretaciones que las constituyen. Nos interesa que los muchos modos con los que nos procuramos bien vivir, las convenciones que nos damos para ello, las formas que imprimimos, coexistentes todas y diseminadas en estado de desiguales accesos y con deseos diferentes por lo existente -los recursos vitales-, que aquí se tratan, interpelen el hacer y el saber sobre lo que se hace. Anhelamos que la lectura desprenda interrogantes sobre ¿qué pone los límites? ¿a qué? ¿a quiénes alcanzan su falta o su plenitud?

Que nos predisponga a considerar, en las formas habituales con que se buscan y resguardan derechos, las concepciones que allí habitan, y que en ellas se reconozca las condiciones de cada posible de la acción, “eso” que le prefigura el diseño, realizaciones (in) completas de vida.

La referencia ineludible de los derechos humanos es la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y todas las viscerales luchas por justicia que aquí se comparten, le corren los márgenes. Eso los reúne como escritores y con el título “Derechos Humanos, Buen Vivir y Educación” componen el libro con sus diez artículos.

Gladys Portilla Faicán, docente e investigadora de Ecuador, es autora del texto “Una educación para todas y todos como Derecho Humano fundamental para la efectividad de los demás derechos” estudia las normativas relacionadas con la defensa de la educación como un derecho humano. Señala los esfuerzos que desde 2008, en Ecuador, buscan ampliar el acceso inclusivo y equitativo y cuidar la permanencia en el sistema, desde un derecho que declara irrenunciable: la educación de calidad y calidez. Sostiene que la dimensión ética y política debe primar en la política educativa y en el pensamiento pedagógico de los/as docentes y la necesidad de una educación para una interculturalidad amplia e inclusiva, de celebración de la diversidad, en el marco de una pedagogía de los derechos humanos y el Buen Vivir.

Fernando Vega, activista de Ecuador, en su artículo “Derechos Humanos y Buen Vivir”, tiene referencias al paradigma antropocéntrico occidental y al biocentrismo, en ello podemos encontrar algunas orientaciones para la pregunta ¿por qué el discurso de inclusión contiene la exclusión como posibilidad más cierta? Dice:...no es

precisamente desde el ámbito del derecho, como cabría esperar, desde donde han surgido nuevas propuestas y se están conquistando nuevos derechos. Ha sido necesario poner en crisis los paradigmas filosóficos, epistemológicos y científicos de la propia modernidad, gracias a los aportes de las ciencias actuales: la cosmología, la física, la química, la biología y nuevos enfoques de la economía, la sociología y la política para que el férreo antropocentrismo occidental se vea obligado a repensarse. [...] Una cosa que parece clara es que la vigencia de los derechos humanos solo es posible en el marco del estado de derecho moderno, construido históricamente por la tradición occidental bajo el impulso inspirador de la progresividad de derechos; sin embargo, para que la vigencia de los derechos humanos se perfeccione, ese mismo estado de derecho debe abrirse y enriquecerse con elementos sustanciales provenientes de las tradiciones premodernas de los pueblos ancestrales sobrevivientes en la periferia de la modernidad, no ya en la progresividad de los derechos individuales sino de los derechos colectivos y culturales de las comunidades y su ampliación a los animales no humanos y los derechos de la naturaleza. Solo si es posible esta anidación de los derechos humanos liberales en un horizonte más integral del concepto de los derechos de la comunidad, la cultura y la naturaleza, podremos vincular los derechos humanos con las visiones del Buen Vivir.[...] implica una renuncia definitiva a los paradigmas de la colonialidad y del derecho monológico de Occidente y aceptar definitivamente el pluralismo jurídico e intercultural, para consecuentemente desarrollar un camino de diálogo y construcción de espacios de armonización respetuosa entre el derecho occidental y los derechos consuetudinarios de los pueblos. Esto obligará a una coevolución intercultural que será capaz de alumbrar una nueva convivencia humana enriquecida, tolerante y liberadora, donde no solo los individuos se sientan dignos, iguales y respetados sino donde también las comunidades y sus entornos vitales florezcan y se planifiquen, dando lugar a la vigencia plena de los derechos humanos integrales del Buen Vivir.

Pugnando en sonoridades y ritmos, la diversidad suele quedar comprendida en *una* prevalente manera de pensarla, la que ha configurado jurídico-políticamente marcos legales y normativas de derechos, dejando muchos sujetos exceptuados, incluso, del derecho que la norma proclama.

Esa episteme se examina en este libro, cada autor pone su ángulo ¿Cómo se instituye y se consagra el orden de los significados? ¿Con qué olvidos se hace consigna sin cuerpo?

Nidia Soliz Carrión, activista ecofeminista de Ecuador, en “Reflexiones feministas sobre la universidad” pide otra institucionalidad para la universidad. Discute, entre otros, el sesgo patriarcal de las ciencias. Afirma que *el hombre no resume lo humano*, aunque él se declare ciudadano universal. Estima que se trata de la visión del poder de la matriz nacida en el orden económico y social del siglo XIX, que hace exclusión no sólo de las mujeres, sino de todo aquello que no encaje en el prototipo de hombre universal.

Vale la vida plantearnos escindir esa experiencia, abrirla, sacarla del registro único que prescribe una única forma de lograrlo y que forcejea para hacer entrar en ella todo, adaptándolo.

Concebimos esta obra inscrita en procesos históricos y en los específicos procesos en los que se dirimen demanda y reconocimiento. Deseamos abrir con ella una brecha de pensamiento por donde transitar otras consideraciones. Ponderar desde la lectura de los artículos, las infinitas demandas que vienen desde antiguas luchas sociales, tantas que recibieran reconocimiento en los marcos normativos de la modernidad, como las exclusiones que ocurren en su nombre, bajo las mismas promesas de inclusión en el derecho que se proclama

María Soledad Arias y Mariana Roldán Suárez, ambas psicólogas psicoanalistas de Argentina, hacen parte de aquellos/as científicas, que desde su saber disciplinar interpelan al derecho. Ellas convocan al derecho y al psicoanálisis como disciplinas para responder a las preguntas sobre lo que le ocurrió a la vida humana en manos del Estado, en la Argentina de los años 1976 a 1983. Dirán que la vida está regulada por la institución del lenguaje y el derecho: lo que está prohibido, lo que está permitido decir y hacer. Sostienen que cuando los garantes de la ley la infringieron, subordinando las instituciones del

Estado, sin quien garantice el derecho, todo el horror en contra de la vida humana fue posible. Afirman que los juicios de lesa humanidad en la Argentina fueron el escenario organizador de un sistema de valores legales donde el decir y el escuchar el crimen hizo parte del proceso de reparación a la víctima y a su colectivo humano.

Ana María Careaga psicóloga psicoanalista de Argentina, aborda la experiencia de lo vivido durante el terrorismo de Estado en la Argentina, poniendo de relieve los efectos traumáticos de las prácticas segregativas, desde un imaginario social autoritario, productor de subjetividad, con un discurso que construye al *otro* simbolizándolo de peligroso y habilitando su eliminación. Muestra la dimensión reparatoria que tuvo para los y las sobrevivientes en Argentina el juzgamiento a los crímenes de lesa humanidad, cosa que ocurre, dice, cuando el testimonio público aloja la palabra individual, articulando así la vivencia singular en la experiencia histórica y ocurre además, cuando se nombra en el genocidio la responsabilidad que le cabe al Estado.

Impelido/as a realizar experiencias por derechos, a correr los márgenes, a sumar luchas por otra comprensión, otras normativas, considerar lo que se entiende por verdad, para ejercer memoria, demandar reconocimiento y reparación, escriben.

Daniel Feierstein y Malena Silveyra, sociólogos, investigadores de Argentina, en su artículo “Producir conocimiento que busque incidir en las disputas por el sentido del pasado. Reflexiones a 10 años de la constitución del Equipo de Asistencia Sociológica a Querellas”, reflexionan como universidad pública sobre la última dictadura militar, el proceso represivo y su juzgamiento en Argentina, articulando con otras disciplinas y vinculando el conocimiento científico al militante. Constituir el equipo de estudios EASQ hace parte del recorrido de construcción en el que elaboran teoría sobre el genocidio argentino, una faltante; ellos vienen a completar una ausencia importante. Los desarrollos que le dieron a la teoría sobre genocidio aportan al análisis teórico con el que inicialmente se contaba (Lemkin, 2009) y a la práctica de la reparación de las consecuencias, en términos de instarnos a pensar del genocidio no solo el momento de aniquilamiento material, también nuestro presente, para elaborar los efectos actuantes como

realización simbólica, esa que destruyendo parámetros sociales busca imponer la aceptación justificadora del genocidio. La calificación de genocidio como figura jurídica en los tribunales argentinos es una fase importante de este proceso -luego de una sostenida resistencia a su empleo- al que potenció, de articulaciones entre conceptos sociológicos y jurídicos, academia y militancia, y en el juzgamiento y reparación ante el crimen. Un párrafo no menor le dedican a relatar los efectos de reflexión que tiene el trabajo sobre el producir conocimiento en ámbitos institucionales.

Flora M. Hillert, docente de la UBA, Argentina, en su artículo “Docentxs en formación situada: ciudadanxs del arte y la cultura” pone esperanza en el hacer educativo, según los significados que resulten prevalentes en su hacer. Trabaja la distancia entre democracia representativa y participativa. La distancia que hay entre el vecino y el ciudadano. La distancia entre pensar que los problemas son solo míos a pensar que son compartidos; entre pensar que son así naturalmente a pensar que tienen causas y responsables. El artículo sitúa estas reflexiones en la escuela argentina, en Buenos Aires, como ámbito que cuenta con un saber hacer. Señala allí, mediante la descripción de experiencias curriculares escolares, el derecho a la educación; enfatizando la importancia de enseñar la participación ciudadana mediante la vía activa. Repasa las visiones contrapuestas, en pugna, por los significados de los derechos humanos, para ganar del sentido común el mejor de los sentidos, el de las pedagogías críticas y dialógicas, con ideas de autonomía y emancipación frente a las pedagogías del optimismo y del entusiasmo, con sus correlativas ideas de productividad, capacidad y pensamiento que absolutiza el presente, para conservación del *statu quo*. De todo ello desprende que la escuela puede ser el lugar para pensar en otro Estado, con poder en la comunidad.

Germán Flores, Docente de Ecuador, traza un recorrido histórico de demanda y reconocimiento del pueblo ecuatoriano, en lucha por dejar un paradigma y habitar otro, en su artículo “Estado, educación y pueblos indígenas” señala el carácter racista y limitante de los derechos ciudadanos que pueden tener las Constituciones de los Estados-Nación, tratándose de los pueblos originarios, que cuentan para

ello con la construcción europea del indio. Afirma que la población indígena, mayoritaria en porcentaje frente al blanco (1789) no recibió trato de ciudadano (formal) sino a costa de ser blanqueado en sus rasgos, condición de inclusión en el Estado-Nación. Hoy los pueblos originarios autodenominados (1990) como naciones y pueblos, tienen representación en la Constitución del Estado Pluricultural del Ecuador (2008). El autor repasa cómo ello se traduce en términos de políticas de educación para esa población, desde 1830 a la actualidad. Recorre el proceso en hitos. En 1897 la Constitución hizo referencia a la población indígena, en términos de protección social. En 1929 hizo la primera mención explícita de atención escolar. En 1949 reconoce a la lengua indígena en la educación formal. Señala la constante intención de integrar al indio al mundo del blanco, como propósito no explícito, corriendo a la par de las luchas por la construcción de un Estado Plurinacional, una demanda conquistada, organizados como sujeto político. Con el mismo detalle el autor hace la historia de la consecución de la incorporación de la educación intercultural bilingüe a la educación formal, menciona los planes y programas de educación superior en sus etapas hasta la actualidad, llegando al proyecto de ley de creación de la Universidad Intercultural para las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador.

Freddy Javier Álvarez González, filósofo de Ecuador, nos sitúa con su artículo “El lugar vacío de los derechos de los niños y las niñas en la educación” en un lugar de cuestionamiento, previo a la lucha que le antecede al campo material. Nos ubica en el orden de la construcción de sentidos del derecho. Nos advierte sobre aquellas cosas que están “envueltas” en el discurso del bien. Las nociones de niños y niñas y de sus derechos son construcciones históricas y cambiantes, dice, y no son independientes de la noción de adulto. Asumir cualquiera de ellas como evidencia intemporal, tanto como atribuirle a la cultura adulto-céntrica, patriarcal, colonial y capitalista la denegación de derechos, sin considerar el orden social en el que se inscribe el discurso, es desconocer que el de los derechos humanos tiene uno y es el del capitalismo y su democracia parlamentaria. De ello deriva el peligro de afirmar *una humanidad individualista, fundamentar una sociedad conservadora, un capitalismo desenfrenado y salvaje* que construye

superioridad. Porque enuncia, decide, los para qué y en relación con qué estructuras de poder lo hará. El discurso de derechos del niño y la niña tiene, como en otras narrativas de violencias y omisiones, pero en este caso, dice, la despolitización es doble. Las posibilidades de subjetivación en el caso de niños y niñas las avizora si se les devuelve el lugar de la enunciación.

José Luis Grosso, docente e investigador de Argentina, con su perspectiva nos trae el ángulo de reflexión al principio. Bien podríamos re-comenzar a leer las experiencias de luchas, si es que antes no lo hicimos, ya no como demanda por más derechos, ni como reconocimiento en la norma. Con su artículo: “Más acá de los derechos humanos, derecho a la comunidad nomás”, nos convida al activo desobramiento de los derechos humanos, a sustraernos de la ley, haciendo otro uso de la misma. No para fundar más derechos, sino para mantenernos destituyentes. Para constituir otras solidaridades, mediante otras formas de ir viviendo.

Quizá en el punto de cierre alcancemos el propósito que nos movió a pensar que una obra con reflexiones como las que aquí se comparten, todavía no se había escrito y nos hacía falta. Reunir el pensamiento sobre los modos de concebir los derechos humanos, el buen vivir y la educación de quienes coinciden sobre el para qué del conocimiento que se escribe, es reforzar los por qué hacer público el conocimiento. Cuando el contenido no es político deviene funcional al *statu quo*. Si no sirve para transformar/nos sólo servirá para justificarnos. La universidad pública es un genuino lugar para abrirnos a los intercambios, ¡que sean de celebración, entonces!

Gladys Estela Loys

Coordinadora del proyecto de intercambio entre las universidades
UNAE - UNSE, Derechos humanos, Buen Vivir y Educación.

Una educación para todas y todos como derecho humano fundamental para la efectividad de los demás derechos

Gladys Portilla Faicán

En este trabajo se aborda el tema de la educación para todos y todas como derecho humano fundamental y garante de los demás derechos humanos. El objetivo es generar reflexión en torno al rol de la educación en la defensa y efectividad de los derechos humanos. Para ello, se ha procedido a un análisis documental en torno a las concepciones, estudios, normativas, casos y experiencias de políticas y prácticas relacionadas con la defensa de la educación como un derecho humano. Como resultado, en este estudio, se establece que la dimensión ética y política de la educación como derecho humano fundamental debe primar en la política educativa y el pensamiento pedagógico de los docentes. En la normativa educativa ecuatoriana, desde 2008, se declaró como derecho irrenunciable, la educación de calidad y calidez para todos y todas. En este marco normativo se han hecho esfuerzos para ampliar el acceso inclusivo y equitativo y, a la vez, cuidar la permanencia en el sistema educativo. En un país como Ecuador, y como en la mayoría de la región, la diversidad cultural es un elemento esencial al promulgar los derechos humanos. Se concluye con la interpelación por la necesidad de una educación para una interculturalidad amplia e inclusiva, de celebración de la diversidad, en el marco de una pedagogía de los derechos humanos y el Buen Vivir.

Educación para todos y todas, en y para la protección de los derechos humanos

Hablar de derechos y libertades es una cuestión de ética social e individual, en consecuencia, es una cuestión de política. Lo ético y lo político conducen necesariamente al campo de la educación. La pedagogía, o es política, o deviene instrumental funcional a cualquier interés. La eticidad como dimensión esencial del pensamiento pedagógico emancipador constituye la condición para una educación

en y para la protección y promoción de los derechos humanos. Paulo Freire en *Pedagogía de la esperanza* enfatiza la relación entre la claridad política, la defensa de los derechos y la educación popular (Freire, 2015).

Las palabras clave con las que se declaran los derechos humanos, tales como: persona, derecho, libertad, igualdad, no discriminación, protección, familia, sociedad democrática, trabajo, descanso, dignidad humana, bienestar, protección social, educación para el desarrollo de la personalidad humana, deberes, comunidad (Naciones Unidas, 2015), entre otras, involucran la educación como fundamento y estrategia privilegiada para hacer efectivos todos los derechos humanos. La educación es un derecho y fuente de derechos. Por lo tanto, los derechos involucran la educación y la educación a los demás derechos. El posicionamiento y reconocimiento de esta relación de implicación entre derechos humanos y educación es esencial para la defensa y lucha por la efectividad de los derechos humanos.

Desde la perspectiva de la práctica docente, los derechos humanos devienen en fundamento y horizonte de sentido de una educación como derecho de todos y todas a lo largo de la vida. En las escuelas, las universidades y demás instituciones educativas, es necesario asumir la responsabilidad de educar para reconocer y promover los derechos humanos, tal como se promulga en la Declaración Universal de Derechos Humanos (Naciones Unidas, 2015). En este mismo documento, en el art. 26 se sostiene: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental” (Naciones Unidas, 2015: 54).

La educación como derecho humano involucra el deber de educar en derechos humanos. Hay una correlación intrínseca entre educación y derechos humanos. La defensa y goce de derechos es una cuestión de educación, la que en sí misma es un derecho humano. Esta relación de implicación es reconocida por varios organismos internacionales (Amnesty International, 2012; Derecho a la Educación, 2018; The People’s Movement for Human Rights Education, 2019); sin embargo, la vivencia de la educación como un derecho generador del reconocimiento, goce y protección de los demás derechos sigue siendo un desafío para los pueblos. En discursos y normativas se sostiene que

la educación como un derecho es el medio para proteger los demás derechos de los seres humanos. Se reconoce que algunos gobiernos progresistas han logrado la ampliación del goce de derechos en la región (Andrade & Feldfeber, 2016); sin embargo, la lucha por prácticas que den cuenta de su efectividad, es aún necesaria.

Educar involucra una postura política de defensa de lo público-social como fundamento de la protección y promoción de los derechos humanos. El poder transformador de la educación como derecho y, por ello, como garante de los demás derechos debe explicitarse como la dimensión política de una pedagogía liberadora y fundada en derechos, superadora de privilegios; incluyente, para todos y todas.

La educación como un derecho para todos y todas implica la diversidad, que ha transitado desde la tolerancia al respeto. Es momento de pensar y vivir la diversidad como una oportunidad para todos y todas. Es necesario asumir una postura radical, que nos lleve a la celebración de la diversidad fundamentada en derechos irrenunciables fundadores de formas de habitar y ser en mundos interculturales, en los que todos y todas quepamos (Portilla, 2018). Ir de la aceptación a la celebración de la diversidad, en la que se vive la interculturalidad como oportunidad es un imperativo para los sistemas educativos actuales. La interculturalidad es una cuestión cada vez más recurrente en el ámbito educativo. Este es un tema que debe ser abordado desde la perspectiva de la protección de derechos, como lo manifiestan varios autores (Universidad Pedagógica Nacional, 2014; Martínez, 2017).

Educar en este momento histórico para la región y el mundo insta a pensar y vivir una interculturalidad amplia e inclusiva, capaz de responder a la multiculturalidad cada vez más emergente, con particular énfasis en nuestros pueblos latinoamericanos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos (Naciones Unidas, 2015:54).

Es necesario posicionar la inclusión como esencia y referente de calidad de la educación como un derecho de todos y todas. La defensa y práctica de los derechos humanos adquiere rostros y vivencias

de inclusión de todos y todas, desde la diversidad, en una lógica de convergencia en lo humano como eje de la convivencia social armónica. La educación en derechos humanos es una necesidad (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos – ACNUDH–, 2012), pues es un derecho que hace posible la protección y fomento de los demás derechos humanos; es un derecho generador de prácticas de los otros derechos humanos. Por ello, la educación es un derecho humano fundamental, que debe ser defendido para todos y todas a lo largo de la vida.

La educación para todos y todas se hace efectiva cuando genera condiciones y prácticas de inclusión social como condición indispensable para el Buen Vivir. En Ecuador, desde 2008, la educación pública es universal y gratuita hasta el tercer nivel. Esto ha permitido el acceso a la educación de grupos socioeconómicos más deprimidos. La educación es considerada un bien público social (Asamblea Nacional, 2010). Por ello, se establece en el art. 28 de la Constitución ecuatoriana que “la educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive” (Asamblea Constituyente, 2008). La gratuidad ha permitido el acceso de grupos sociales a los que históricamente se les ha negado el derecho a una educación generadora de oportunidades para la mejora de las condiciones de vida (Portilla, 2018).

La dimensión ética y política de la educación como derecho humano fundamental

La educación como derecho humano implica un posicionamiento político, y por ello ético, por la defensa de la educación como bien social común. En este sentido, hay toda una trayectoria en el pensamiento pedagógico en la región (Magendzo, 2003); sin embargo, su praxis liberadora es en mucho una tarea pendiente, una deuda social y, en el mejor de los casos, un horizonte de sentido del quehacer educativo.

La educación en derechos humanos supone una filosofía de la educación fundamentada en lo público como bien social y derecho fundamental, que sustente el pensamiento, las prácticas y las culturas escolares y académicas. Los actores educativos, representantes gu-

bernamentales, directivos, docentes, estudiantes y las familias, deben asumir principios filosófico-políticos fundantes que orienten sus roles y los comprometan en una educación para todos y todas, como derecho fundamental para la protección de los demás derechos humanos a los que adscriben la mayoría de los pueblos.

La autoconciencia es inherente a la educación en derechos humanos, pues se basa en una filosofía de lo social. Desde esta perspectiva, los sujetos y los pueblos se autoconciben y conciben a los demás como sujetos de derechos humanos: por lo tanto, se trata de una conciencia social ontológica de la que emerge la acción social por medio de pedagogías de lo político, social, crítico, histórico, es decir, de lo humano. Las preguntas fundantes de una filosofía de la educación en derechos, tales como ¿qué sociedades son socialmente deseables o queridas? ¿qué seres humanos serán capaces de construir dichas sociedades? ¿qué educación se necesita para ello?, deben conducir a una educación que comprometa en la promoción y defensa de los derechos humanos. La educación como un derecho promotor de los demás derechos solo toma visos de realidad a partir de políticas educativas públicas que garanticen, promuevan y cuiden el respeto a los derechos humanos.

La educación para todos y todas es un derecho instaurado en la Declaración Universal de Derechos Humanos y reconocido en la Constitución de Ecuador de 2008. La educación para todos como un derecho es fundamental en la Constitución de 2008, en la que el Buen Vivir cumple una función teleológica y de estrategia, de horizonte y rutas, en la decisión de construir: “Una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir” (Asamblea Constituyente, 2008:1).

El Buen Vivir es definido como:

... la satisfacción de las necesidades, la consecución de una calidad de vida y muerte dignas, el amar y ser amado, y el florecimiento saludable de todos y todas, en paz y armonía con la naturaleza y la prolongación indefinida de las culturas humanas. El Buen Vivir supone tener tiempo libre para la contemplación y la emancipación, y que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos se amplíen y florezcan de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada uno –visto como un ser humano universal y particular a la vez– valora como

objetivo de vida deseable (tanto material como subjetivamente, y sin producir ningún tipo de dominación a un otro). Nuestro concepto de Buen Vivir nos obliga a reconstruir lo público para reconocernos, comprendernos y valorarnos unos a otros –entre diversos pero iguales– a fin de que prospere la posibilidad de reciprocidad y mutuo reconocimiento, y con ello posibilitar la autorrealización y la construcción de un porvenir social compartido (SENPLADES, 2009:10).

Del Buen Vivir, que constituye un principio constitucional, se deriva la normativa educativa ecuatoriana. En el art. 26 se establece que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir” (Asamblea Constituyente, 2008).

En el art. 27 se establece una educación centrada en el ser humano, como lo reconocen Restrepo y Stefos (2017). La educación es caracterizada como: “participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz” (Asamblea Constituyente, 2008).

En los Planes Nacionales del Buen Vivir (SENPLADES, 2013), este es definido como objetivo de vida, al que tanto individuos como la sociedad en su conjunto consideran deseable. El Buen Vivir supone las condiciones materiales y subjetivas que permitan alcanzar una vida digna. Es una forma de vida. Es camino y horizonte; es perspectiva futurista anclada en la realidad presente, desde la que se construye una sociedad más justa, en la que el centro de la acción pública sea el ser humano y la vida. Es el eje vertebrador de la Constitución de 2008, y la educación es un eje estratégico para el Buen Vivir como modo de vida (Portilla, 2018).

La SENPLADES (Ecuador), en el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017, promulga la necesidad de construir una sociedad del conocimiento, crítica, emprendedora, creativa y solidaria. En este sentido, es necesario educarnos para hacer posibles sociedades más justas, solidarias, corresponsables y recíprocas, que viven en armonía con la naturaleza, a partir de un cambio en las relaciones de poder, políticamente justas, con trabajo liberador y tiempo creativo,

igualitarias y equitativas, de plenas capacidades, para la emancipación y autonomía, pluralistas, participativas y autodeterminadas, con derechos de titularidad colectiva: lengua, cultura, justicia y territorio. El Buen Vivir fortalece la cohesión social, los valores comunitarios y la participación activa de individuos y colectividades en las decisiones relevantes, para la construcción de su propio destino y felicidad. Se fundamenta en la equidad con respeto a la diversidad, cuya realización plena no puede exceder los límites de los ecosistemas que la han originado (SENPLADES, 2013:21).

La participación y el diálogo intercultural dependen del derecho a una educación que trasciende lo escolarizado para ser una dimensión social. En esta línea, la Constitución de Ecuador establece que “es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones” (Asamblea Constituyente, 2008:17).

Así mismo, la participación deviene en una condición para avanzar hacia una educación para todos y todas como horizonte social de derechos. Para ello, son necesarias estrategias como las políticas de acción afirmativa para garantizar la equidad y la inclusión de grupos sociales a los que históricamente se les han vulnerado sus derechos. En la Ley Orgánica de Educación Superior, arts. 46 y 91, se establece que se deben tomar “las medidas de acción afirmativa necesarias para asegurar la participación paritaria de las mujeres” (Asamblea Nacional, 2010).

El derecho a una educación de calidad para todos y todas: acceso, permanencia, pertinencia, inclusión, equidad

Para hacer efectivo el derecho a una educación para todos y todas, el acceso a los sistemas educativos es fundamental, pero no suficiente. La calidad y pertinencia de la educación es un tema vinculado al acceso. En la Constitución de Ecuador de 2008 se establece la gratuidad de la educación hasta tercer nivel (Portilla, 2018). En 2017, se superaron las 20.000 becas asignadas para estudios en las mejores universidades del mundo (Metro Ecuador, 2017).

La obligatoriedad de la educación hasta el bachillerato, más la gratuidad hasta el tercer nivel han significado el acceso a la educación formal a sectores que, de no ser por estas políticas, no tendrían ninguna oportunidad de acceder a la educación. El art. 28 expresa: “Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente” (Asamblea Constituyente, 2008). Las políticas de gratuidad, obligatoriedad y acciones afirmativas para los grupos más vulnerables hizo posible el incremento del 69 % en el acceso a Educación inicial (0 a 5 años). En Educación básica (5 a 14 años), la matrícula se ha incrementado en un 16 %. La gratuidad ha permitido que estudiantes de los quintiles más pobres terminen el bachillerato. La brecha se ha reducido en 27 %, con respecto a 2006 (Restrepo & Stefos, 2017).

El acceso a la educación hace efectivo el derecho a la educación; sin embargo, es la permanencia la que da cuenta de la eficacia en la defensa y cuidado de este derecho. La permanencia conlleva necesariamente a valorar la diversidad como oportunidad. La diversidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo es una cuestión que se debe discutir en términos de inclusión como lo esencial, desde lo lógica de la educación como un derecho humano fundamental.

La teoría crítica, desde la vertiente de la Escuela de Frankfurt, promulga la necesidad y posibilidad de una sociedad más justa. Esta postura filosófica, política y ética se fundamenta en la posibilidad de lograr transformaciones sociales emancipatorias mediante el desarrollo de la conciencia crítica, concebida como la capacidad de empoderar a las personas en lo económico, político, social y cultural (Magendzo, 2003), que determinan su conciencia política crítica, su acción social orientada a transformar la vida y la misma condición humana.

La teoría crítica de la sociedad se ha vinculado con la educación como principio emancipatorio de la pedagogía crítica. En el pensamiento pedagógico de Paulo Freire la conciencia crítica es el motor de una educación para la emancipación (Morales, 2018). La transformación social y la emancipación constituyen los pilares de la pedagogía crítica, que es fundamentalmente una radical defensa de los derechos humanos como principio de liberación. En este sentido, en Ecuador, con el Plan

Nacional para el Buen Vivir se postuló la necesidad de transformar la universidad para transformar la sociedad. En la medida en que el conocimiento sea un medio para radicalizar la democracia, generar una nueva forma de acumulación sostenible ambientalmente y edificar relaciones sociales no capitalistas, podrá constituirse en el motor de la construcción de una sociedad emancipada (Ramírez, 2012:14-15).

El Buen Vivir, de este modo, puede ser visto como una forma de hacer efectivos los derechos humanos. La universidad en el siglo XXI necesita de una reforma democrática y emancipadora de sí misma, como orientadora de la construcción de una sociedad emancipada.

La universidad ecuatoriana, articulada al sistema nacional de educación (art. 344 de la Constitución de 2008), debe asumir un rol protagónico en la construcción de la sociedad del Buen Vivir, yendo por itinerarios conceptuales y procedimentales alternativos a la lógica mercantil. “La sociedad del Buen Vivir se construye como un proceso de construcción social en el cual el dinamismo y orientación programática en el sistema nacional de educación superior, ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales es fundamental para crear una cultura de bioconocimiento” (Quirola, 2010:212).

Interculturalidad amplia e inclusiva

En este trabajo se concibe la interculturalidad como una oportunidad para convivir y celebrar la diversidad en escenarios pluriculturales. Así pues, en ellos convergen las culturas de los pueblos ancestrales y otros grupos étnicos, los diferentes grupos etarios, desde los niños hasta los adultos mayores, los migrantes nacionales y extranjeros, de los diversos géneros, de los grupos territoriales rurales y urbanos, periféricos y centrales, de los grupos religiosos y políticos. La interculturalidad es vivida necesariamente con las culturas aborígenes, pero también con todas las demás formas de vivir, habitar y de ser. Esta concepción amplia e incluyente de interculturalidad demanda pensamientos y prácticas pedagógicas culturalmente inclusivas; para todos y todas a lo largo de la vida, para el Buen Vivir.

La interculturalidad conlleva la necesidad de educar en comunitariedad, convocar a la familia y a la comunidad en la tarea de educar en

la escuela, la casa y el barrio; en todo lugar, siempre. Esto se sustenta en la norma constitucional del país, en la que se establece que “Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo” (art. 26, Constitución Política del Ecuador, 2008).

La educación de todos y todas como derecho fundamental, y en la lógica de la comunitariedad, está atravesada por la interculturalidad como principio educativo rector de una educación para todos y todas. La identidad cultural es un derecho establecido en la Constitución del 2008. Así lo ratifica el art. 21, “las personas tienen derecho a construir y mantener su propia identidad cultural, a decidir sobre su pertenencia a una o varias comunidades culturales y a expresar dichas elecciones” (Asamblea Constituyente). Es necesario formar docentes con concepciones amplias y complejas de interculturalidad, que incluya desde los pueblos y nacionalidades indígenas hasta las culturas juveniles y de los niños. Esto se fundamenta en el presupuesto normativo de que “El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones” (art. 28, Asamblea Constituyente, 2008).

La formación docente en derechos humanos: efectividad y defensa de los derechos humanos

El docente juega un rol preponderante para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad y calidez para todos y todas, a lo largo de la vida. En el Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), el docente es posicionado como el profesional de más alto impacto en la sociedad (Comisión Gestora de la UNAE, 2017). En este mismo sentido, en el marco normativo y metodológico del sistema educativo ecuatoriano, la docencia de calidad es sustancial para la transformación educativa, en la que el docente es un actor clave (SENPLADES, 2013:171).

En este punto, se desciende al campo de lo concreto de un caso, el de la UNAE, una Universidad con apenas cuatro años de vida, que ha hecho una apuesta por transformar la educación para la transformación social. Ante el desafío de llevar a la práctica pedagógica las políticas educativas y los principios filosóficos educativos inspirados

en los derechos humanos, como es el caso de Ecuador, la UNAE procura una formación de docentes desde la vivencia de derechos, como práctica cotidiana y como horizonte de sentido. A continuación, se desarrolla un breve relato de principios pedagógicos, vivencias y horizontes de una educación inclusiva, para todos y todas, por ello intercultural, desde un contexto multicultural.

La concepción de una interculturalidad amplia e incluyente se vincula con una pedagogía de la defensa y efectividad de los derechos humanos y de la naturaleza. En este contexto político, ético y pedagógico, la UNAE ha asumido el compromiso de formar maestros para el Buen Vivir. Profesores formados para el Buen Vivir generarán escuelas en las que niños y jóvenes sean soñadores y hacedores de presentes y futuros distintos, en los que todos participen desde la diversidad.

Educar a todos y todas implica aprender a vivir juntos. La necesidad de aulas inclusivas se ha convertido en un desafío para los docentes. Una educación para todos requiere de docentes con una formación humanística que responda a los desafíos de fines educativos tan ambiciosos, en términos de derechos y calidad educativa. La educación para todos tiene como imperativo la formación de docentes con un pensamiento educativo creador de prácticas docentes inclusivas para la construcción de la sociedad del Buen Vivir.

La inclusión de todas y todos demanda de docentes formados en y para la vivencia de derechos humanos en intrínseca relación con el paradigma del Buen Vivir. Esto implica la necesidad apremiante de formar maestros para el Buen Vivir (Álvarez, 2017). Una educación de calidad y calidez para todos y todas demanda la formación y desarrollo profesional de docentes capaces de comprometerse con la construcción de una sociedad del Buen Vivir, mediante la formación de seres humanos que la hagan posible, que creen las condiciones para que todos vivan bien, en el marco filosófico-político-ético de los derechos humanos. La educación como derecho y en derechos es condición indispensable para el Buen Vivir (Asamblea Constituyente, 2008; Asamblea Nacional, 2010). En los últimos años se han implementado programas de formación de docentes en servicio, se han otorgado becas

para formación de posgrado y se ha creado la Universidad Nacional de Educación (UNAE), que tiene la misión de formar maestros para el Buen Vivir (Universidad Nacional de Educación, 2018).

Estos principios, desafíos y horizontes educativos han puesto en cuestión concepciones y prácticas educativas y docentes proclamadas, demandando respuestas propositivas e innovadoras orientadas a transformar el sistema educativo ecuatoriano. El proceso de formación docente debe estar orientado a desarrollar un pensamiento pedagógico transversalizado por la interculturalidad, las responsabilidades ciudadanas, la equidad, la solidaridad y la defensa y efectividad de derechos como insumos transversales de los componentes académicos, disciplinares, pedagógicos y didácticos.

En el sistema educativo ecuatoriano la cognición situada, geográfica e históricamente, está estrechamente relacionada con el principio de la diversidad e interculturalidad, componentes sustanciales de la identidad del pueblo ecuatoriano. Es necesario desarrollar, fundamentar y sistematizar una pedagogía de la diversidad, capaz de educar para la unidad en la diversidad (De Sousa Santos, 2008), de modo tal que se fomente el efectivo goce de los derechos humanos, en varias de sus dimensiones.

La educación en y para la promoción y defensa de los derechos humanos debe orientarse al desarrollo de cualidades humanas, como denomina Ángel Pérez (2012) a las competencias para la vida de niños y jóvenes, para que sean capaces de comprender el presente desde una perspectiva histórica y configurar su identidad como parte de su proyecto vital en la perspectiva de la defensa de los derechos humanos como fuente de vida. Este es el marco del compromiso ético social de una educación en la diversidad, incluyente, para todos y todas y a lo largo de la vida; garante del Buen Vivir.

El Buen Vivir admite la vida en sus diversas formas, identidades, manifestaciones, y nuevas explosiones. El punto central de contacto de la pluralidad es y será siempre la vida. En efecto, pareciera que la vida solo puede sostenerse en la diversidad absoluta (Álvarez, 2017:5).

Por medio de la formación de docentes como educación continua, la formación inicial de docentes, la profesionalización y los programas

de posgrado, la UNAE, en sus cuatro años de creación se ha configurado como una universidad inclusiva e innovadora, en cuanto a pensamiento y experiencias pedagógicas transformadoras, en procura de una educación de calidad y calidez para todos y todas. Los más de 4000 estudiantes provienen en su mayoría de los quintiles 1 y 2, más del 90 % de ellos son los primeros de su familia en ir a la universidad. A pesar de estas condiciones de los estudiantes, el nivel de permanencia es de los más altos a nivel nacional.

En conclusión

Urge incorporar en el imaginario pedagógico la protección del derecho a la educación como derecho fundamental y sustentador de los demás derechos. El pensamiento pedagógico, a la luz de la defensa de los derechos humanos, debe configurarse en las dimensiones ética y política de una pedagogía de derechos; para la emancipación social.

El aula, la escuela y los demás lugares y escenarios donde ocurre la educación es donde pueden emerger las transformaciones sociales, las que dan lugar a esos otros mundos soñados, posibles, en los que quepamos todos, donde las realidades se tocan con las utopías como horizonte de sentido. Es necesario educar en derechos humanos, como principio y fin de la educación.

En este sentido, el Buen Vivir, basado en el principio filosófico del bien común, nos interpela radicalmente a educar para pensar, saber y hacer en las dimensiones ética y política de los derechos humanos y del Buen Vivir.

Desde una pedagogía de derechos humanos, las preguntas filosóficas acerca de la educación para el Buen Vivir, constituyen referentes de reflexión y praxis social generadora de transformaciones para el goce de derechos. La educación en y para la diversidad es un derecho, por ello, una oportunidad para vivir la diversidad como celebración de la interculturalidad y la inclusión como derechos de todos y todas.

Bibliografía

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH), Human Rights (Dirección). (2012). *Camino hacia la dignidad: El poder de la educación en derechos humanos* [Película].
- Álvarez González, Freddy Javier (2016). *Paradojas y contradicciones en la formación de maestros a a partir del Buen Vivir* [en línea]. Azogues: Universidad Nacional de Educación. Recuperado de <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/525>
- Amnesty International (2012). *The Right to Education*. Amsterdam.
- Andrade Oliveira, Dalila, & Feldfeber, Myriam (2016). “El derecho a la educación en América Latina: un análisis de las políticas educativas en la historia reciente de Brasil y Argentina”. *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, (27), 107-133.
- Asamblea Nacional Constituyente de Ecuador (2008). *Constitución de la República de Ecuador*. Montecristi.
- Asamblea Nacional (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito.
- Comisión Gestora de la UNAE (2017). *Modelo Pedagógico de la UNAE*. Azogues: Biblioteca UNAE.
- De Sousa Santos, Boaventura (2008). “Estados plurinacionales y constituyentes”. *ALAI, América Latina en Movimiento*. Disponible en: <http://alainet.org/active/23957>
- Derecho a la Educación. (2018). *Derecho a la Educaicón*. Disponible en: <https://www.right-to-education.org/es>
- Freire, Paulo (2015). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno.
- Magendzo, Abraham (2003). “Pedagogía críritca y educación en derechos Humanos”. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (2), 19-27.
- Martínez, Elizabeth. (19 de mayo de 2017). *TEDxBUAP*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=UBo5YpxfPZE>
- Metro Ecuador*. (29 de marzo de 2017). Disponible en: <https://www.metroecuador.com.ec/ec/noticias/2017/03/29/senescyt-entrega-be-ca-20-mil.html>

- Morales, R. (2018). “Conciencia crítica: centro del método Freire para el pensamiento crítico”. En CLACSO, *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (151-169). Buenos Aires: CLACSO.
- Naciones Unidas. (2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en: http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Pérez Gómez, Ángel. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Portilla Faicán, Gladys I. (2018). “La educación para todos en el marco del buen vivir: Aprender a vivir juntos”. En I. I. INDTEC, *Educación y prospectiva en tiempos de crisis* (83-91). s.l.: INDETEC.
- Restrepo, R., & Stefos, E. (2017). *Atlas del derecho a la educación en tiempos de revolución ciudadana: una aproximación a las transformaciones*. Azogues: Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2009). *Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013*. Quito.
- SENPLADES. (2009). *Plan Nacional del Buen Vivir*. Quito.
- SENPLADES. (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito.
- The People’s Movement for Human Rights Educación (PDHRE). (1 de abril de 2019). *El derecho humano a la educación*. Obtenido de <https://www.pdhre.org/rights/education-sp.html#obligations>
- Universidad Nacional de Educación. (12 de Julio de 2018). *Modelo Pedagógico de la UNAE*. Disponible en: <http://www.unae.edu.ec/acerca-de-la-unae-xcb7w>
- Universidad Pedagógica Nacional. (9 de septiembre de 2014). *Educación intercultural para ciudades multiculturales*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3oEXF7o0ZVA>

Derechos Humanos y Buen Vivir

Fernando Vega

Introducción al tema de los Derechos Humanos y el Buen Vivir desde la narrativa personal.

He sido invitado a participar con un artículo que aporte a la construcción del relato de las más variadas experiencias en el campo de los Derechos Humanos y que de cuenta de los avances, estancamientos y dificultades a partir de la Declaración de 1948. Quiero justificar, empezar relatando de manera somera mi propia experiencia con el ámbito del derecho, la justicia y –por ende– de los derechos humanos. Ello así, a partir de las prácticas sociales y comunitarias en las que me he visto involucrado en estos últimos años y desembocar al fin en algunas reflexiones sobre la situación actual de los derechos humanos, enriquecidas por las lecturas y la atención a la que me ha obligado la redacción de este artículo; en ellas haré intervenir algunas voces de activistas, voceros, líderes y académicos que de manera directa o indirecta abordan el tema.

Mi primera militancia y acciones por los derechos humanos giran en torno a la década de los 80, participando en la Comisión de DDHH de Cuenca en colaboración con Luis Alberto Luna, arzobispo de Cuenca durante el Gobierno de León Febres Cordero (1984-1988). Como es conocido, Febres Cordero, en su afán de dismantelar al grupo armado “Alfaro Vive Carajo”, no dudó en hacerlo irrespetando los derechos humanos de sus integrantes. Estuve involucrado en acoger a personas en la clandestinidad y a facilitar sus movimientos para evitar la cárcel y la tortura. Felizmente, la mediación del obispo Luna desembocó, en el siguiente período presidencial de Rodrigo Borja, en la entrega de armas y reincorporación a la vida civil de los jóvenes rebeldes que no pedían otra cosa que más justicia y democracia en la sociedad ecuatoriana.

Desde estas posiciones y experiencias fui tentado para saltar de mis compromisos pastorales que, dicho sea de paso, siempre estuvieron en la frontera de lo político, al mundo de la política propiamente dicho y acepté una candidatura a la Constituyente ecuatoriana de 2008. Llevaba la propuesta de las comunidades de base popular,

de la provincia austral del Ecuador, agrupadas en lo que se llamó “Asamblea del Azuay”, sobre el “país que queríamos”, la “democracia que queríamos”, etcétera, y por supuesto las “leyes y la justicia” que habíamos soñado juntos, con la gente del pueblo. Había mucho de ilusión y hasta ingenuidad, en una suerte de utopía de que sería posible construir un país diferente donde reine la justicia, la seguridad jurídica y se destierre a la discrecionalidad y la corrupción. Se logró un texto constitucional que fue reconocido por constitucionalistas nacionales e internacionales como una “constitución garantista de derechos”, con temas novedosos como los de la “ratificación del Estado plurinacional”, “derechos de la movilidad humana”, los “derechos del buen vivir” y los “derechos de la naturaleza”.

El gran optimismo que me generaba el nuevo texto de la Carta Magna se sintetiza en el Preámbulo constitucional, en el que personalmente me tocó trabajar: “Decidimos construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsay*”. Sin embargo, el largo proceso de formulación y aterrizaje de las leyes, reglamentos, planes y proyectos, bajo los principios constitucionales ha sido controversial, y en algunos casos contradictorio, dado que desde sectores críticos de la academia, desde algunos movimientos sociales, pueblos y territorios se han generado resistencias que denuncian la falta de reformas estructurales y la aplicación de un modelo de modernización capitalista en lo económico y con ribetes autoritarios y antidemocráticos en lo político. El paso de los principios garantistas de la Constitución a la “*real politic*” estaría generando problemas en la vigencia de los derechos individuales, colectivos y los derechos de la naturaleza.

Tras este paso por la representación política, terminé recalando en la academia como investigador en los procesos de planificación territorial con enfoque de “Buen Vivir”, que llevaba adelante el departamento de Población y Territorio (PYDLOS) de la Universidad de Cuenca, hasta el 2016. Durante una década me he dedicado con empeño a tratar de desentrañar las implicaciones del Buen Vivir-*Sumak kawsay* desde un enfoque interdisciplinario, que por supuesto incluye la vertiente de los derechos Humanos. Si bien en algunas universidades del mundo la visión ecuatoriana se ha convertido en fuente de inspiración y estudio,

en nuestra propia patria el Buen Vivir, al cabo de una década de abuso propagandístico del discurso del Buen Vivir, por lo menos en la recepción popular y ciudadana del discurso, se ha vaciado y trivializado en gran medida, tanto que, tras el cambio de mando presidencial del 2017, el nuevo mandatario suprimió de un plumazo el Ministerio del Buen Vivir, con el aplauso generalizado.

Al cabo, una década después, los anhelos de los pueblos de Ecuador, encausados por las élites académicas y políticas en la Constituyente de Montecristi, aunque hayan sido formuladas de forma novedosa y con las mejores intenciones de transformar las estructuras económicas, políticas y sociales del país, se han estrellado contra las herencias persistentes de la colonialidad racista. No han podido remontar la profunda arremetida de la modernidad tecnocrática y capitalista, la que no solo está arrasando con los territorios y las culturas ancestrales del Ecuador, sino que diluye la identidad nacional, las instituciones del Estado y la democracia en los fenómenos de la globalización. En este contexto, el Ecuador no escapa de las luces y sombras que acompañan la historia de los derechos humanos desde 1948.

Derechos Humanos y Crisis Civilizatoria

Lo que sucede en Ecuador es un botón de muestra de la situación de crisis que vive la humanidad. Historiadores, filósofos, sociólogos, teólogos, cosmólogos, biólogos, ecologistas... coinciden en señalar que la humanidad del siglo XXI afronta una crisis sin precedentes, frente a los voceros del sistema capitalista dominante que proclaman que el capitalismo está más fuerte y saludable que nunca. Sin embargo, es imposible negar que el planeta globalizado esté ya en los límites de su propia lógica reproductiva. Se trata además de una crisis global y multidimensional; afecta a todo el planeta en todas sus regiones y continentes y en todos sus sistemas; crisis ecológica, energética, alimentaria, económica, política, social, ética, cultural, migratoria, religiosa, de seguridad, jurídica. Se trataría de una crisis de la matriz civilizatoria del mundo moderno maduro, que no escaparía a las leyes propuestas por Pitirim Sorokin (1889-1968) y Arnold Toynbee (1889-1975): las civilizaciones nacen, se desarrollan, envejecen y

mueren. Habría que añadir que no solo por su propia dinámica, sino también porque las condiciones climáticas del planeta han marcado la historia con grandes extinciones y florecimientos de la vida. Hay quienes introducen la cuestión de si se trata de la decadencia de nuestra civilización¹.

Aterrizando en la crisis jurídica de la que hemos de tratar, la situación de los derechos humanos se ve afectada de una u otra manera por esta crisis multidimensional y sistémica. Para algunos de los productores y consumidores del discurso de los derechos humanos la dignidad del ser humano puede parecer como una cualidad “inherente” a su propia naturaleza. Sin embargo, hay que decir que nunca fue así de fácil en la historia de nuestra especie, donde sin negar que siempre existieran destellos de dignidad y grandeza individual o colectiva, esa historia está más bien dominada por la barbarie y el desprecio por la vida humana. Tampoco hoy es fácil cuando la existencia misma de una naturaleza humana está en duda; en realidad, se la percibe como una amenaza a la libertad y, a partir de este presente en el que parecen volver los fantasmas de las ideologías que tiñeron de sangre el siglo XX, el futuro también se muestra incierto en lo que respecta a la conciencia, dignidad y respeto del ser humano.

Los derechos humanos se han formulado en la historia como una evolución conjunta del sistema de convivencia humana y social en el que intervienen dos polos en conflicto; por un lado, la identidad y autoconciencia subjetiva de la dignidad humana de los individuos que demandan el reconocimiento de los otros; y por el otro, del constructo social de los colectivos que reconocen esa dignidad precisamente en aquellos que la demandan, y mediante la elaboración de principios y leyes la reconocen de manera universal para todos los seres humanos. Esta coevolución ética ha sido violenta en muchos momentos, a causa de la resistencia del poder dominante a reconocer los derechos de los sectores marginales y minoritarios. En este sentido, los derechos

¹ Véase: Bauman-Bordoni. *Estado de crisis*, Houtart. *El bien común de la humanidad*, Dierckxsens, *La crisis actual como crisis civilizatoria*, Neef. *El mundo en ruta de colisión*, Lander. *El tiempo se agota*. Boff. *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*, Vega Cantor. *Crisis civilizatoria*, Ornelas. *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo*.

humanos se sustentan, como decía la jueza y profesora brasileña Raquel Domínguez do Amaral, en la sangre y la carne molida de las víctimas de las guerras mundiales y de los héroes de la demanda y la lucha, mientras que en otros han surgido de la controversia política y social en las instituciones legales de los colectivos. Sin embargo, hay que coincidir en el hecho de que los pueblos indígenas y las culturas subalternas estuvieron excluidos de la formulación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Domingues do Amaral, 2017).

No deja de ser preocupante que el discurso de los derechos humanos esté siendo cuestionado en la doctrina y en la práctica, en los albores del siglo XXI. El informe de Kofi Annan, ex secretario general de las Naciones Unidas en 2005, pone de manifiesto la permanente violación de los derechos humanos en los países miembros, y señala como causas profundas la pobreza y las desigualdades mundiales, la discriminación, los conflictos armados y la violencia, la impunidad, la carencia de democracia y la debilidad de las instituciones en términos de conocimiento, capacidad, carencia de compromiso y la inseguridad. Si no se acometen estos problemas será imposible que “las personas individuales y comunidades vean una diferencia real en sus vidas (Kofi Annan, 2005)”.

El discurso del alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Zeid Ra'ad Al Hussein, pronunciado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Vanderbilt, Tennessee (EEUU), en 2017, señaló de manera mucho más precisa las preocupaciones:

Estados Unidos, se ha negado a firmar importantes instrumentos de Derechos Humanos y bajo la presidencia de Trump insinúa la posibilidad de retirarse del Consejo de Derechos Humanos y de hecho ha suspendido el financiamiento a las organizaciones internacionales. Un cierto número de países árabes han amenazado con retirarse de las Naciones Unidas, rechazando los informes sobre violaciones contra niños en conflictos armados. Varios Estados europeos, como Hungría, Polonia y más recientemente Turquía, persisten en las amenazas de retirarse de la Comisión europea de los Derechos Humanos impugnando las resoluciones de la Comisión de Venecia del Consejo de Europa. Varios países africanos siguen exigiendo que se reforme el Estatuto de Roma, so pena de retirarse del mismo en caso contrario (Zeid Ra'ad Al Hussein, 2017).

En América Latina varios gobiernos cuestionan a la CIDH (Comisión Interamericana de Derechos Humanos), que interviene

para señalar políticas y actuaciones de algunos gobiernos intolerantes, esgrimiendo argumentos de soberanía nacional, como ocurre con Venezuela, Nicaragua y hasta hace poco en Ecuador. Una cruzada conjunta de los llamados gobiernos progresistas terminó debilitando la autoridad de la Comisión de los Derechos Humanos de la OEA. De manera especial los pueblos indígenas continúan sufriendo prácticas colonialistas y discriminadoras a manos de políticas modernizadoras, funcionales a los intereses extractivistas de los capitales transnacionales, que tienen efectos desbastadores en los territorios y culturas. En nuestro propio continente pululan discursos que cuestionan la universalidad de los derechos humanos, sobre la base de cierto multiculturalismo mal entendido que pretende sustraer la obligatoriedad de los derechos humanos apelando a las peculiaridades culturales².

Incluso, dentro de las prácticas de la Iglesia Católica Romana, a pesar de haber contribuido de manera significativa a la Declaración de los Derechos Humanos –trabajando por superar el contrapunto entre los orígenes judeocristianos de los derechos humanos y la polémica con su formulación y exigencia de una ética laica– y haber luchado por ellos en diversas geografías y circunstancias en los que los gobiernos de los Estados los violaban, es necesario reconocer que al interior mismo de la Iglesia, en las diócesis y aun en los ministerios de la curia romana, se han violado y se violan los derechos humanos. Tanto en el ocultamiento e impunidad de los casos de pedofilia que han causado extremo dolor a las víctimas, como en el trato con los derechos del clero, de religiosos, religiosas y hasta de los fieles laicos, a causa de la inobservancia del debido proceso y de la agilidad para obtener justicia. El papa Francisco se ha referido al problema en sus últimas intervenciones³.

Según el mencionado Comisionado de las Naciones Unidas, la humanidad del siglo XXI parece haber olvidado las lecciones de la historia, que con tanta sangre y genocidio condujeron a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948:

² Véase Charpentier (2016).

³ Véase Seigart (1989) y Etxeberria (1999).

Estas fuerzas centrífugas que operan sobre el sistema multilateral son individuales y complejas, pero en conjunto parecen brotar de la amnesia. Al parecer, simplemente hemos olvidado, en primer lugar, por qué este sistema llegó a existir. Hemos olvidado dónde está el aula, la clase donde se imparte la asignatura Historia del Mundo; hemos olvidado incluso sus lecciones más elementales (Zeid Ra'ad Al Hussein, 2017).

El Comisionado recuerda que las instituciones europeas e internacionales, establecidas en la segunda mitad del siglo pasado, se constituyeron porque más de 100 millones de seres humanos habían muerto espantosamente en dos catástrofes mundiales. Las instituciones surgieron de una inmensa violencia a escala mundial, como un baluarte contra el resurgimiento de la estupidez y la arrogancia humanas. Lo mismo afirma de la estructura internacional de derechos humanos, apuntalada por dos Pactos y ocho tratados centrales, entre ellos la Convención contra la Tortura. Estas instituciones se socavan hoy a cuenta y riesgo de todos. Por desgracia, eso es lo que significan esas amenazas⁴. A ello habría que añadir el gravísimo deterioro de los derechos humanos a causa del terrorismo y la “lucha contra el terrorismo”.

En América Latina la violencia del terrorismo, que avasalla los derechos humanos, se expresa –por su parte– en la actuación del crimen internacional, organizado en torno al tráfico de drogas y en la actualidad totalmente vinculado también con el tráfico de armas, trata y esclavitud de personas. La *Revista Harvard Review of Latin America* (Olson, 2012) recoge el testimonio de las comunidades que luchan por los derechos humanos en México, mencionan la gravedad del problema y confiesan que por temor y otras limitaciones se sienten impotentes. Ante la constatación de que todavía hay un derecho a la seguridad personal y aunque el Estado no esté directamente violando este derecho es evidente que el mismo Estado es incapaz de asegurar la seguridad personal de los ciudadanos.

Los luchadores de la comunidad pro derechos humanos, dan testimonio de que no saben a lo que se enfrentan con respecto a la

⁴ Véase también al respecto: Gordon Lauren (2004).

delincuencia organizada. “No conocemos el enemigo. No sabemos las reglas del juego, así que es difícil saber cuándo uno u otros se está exponiendo en peligro. No somos los únicos que no saben, ya que nadie sabe”.

Logros y límites de los Derechos Humanos liberales

Hay que coincidir en que el tema de los derechos humanos es un acontecimiento propio de la modernidad occidental, aunque ciertamente sus raíces se remonten mucho más atrás en las sabidurías y grandes relatos mítico-religiosos de la Antigüedad. El aserto de que los “derechos humanos son progresivos” es una gran verdad, las sucesivas generaciones de Derechos Humanos lo atestiguan. La historia de los derechos humanos, en tanto que conjunto de acontecimientos sucesivos, es presentada como la historia de los derechos liberales del hombre, considerado hasta ahora como individuo. La expansión de la conciencia humana se ilumina siempre más, para poner a la vista siempre nuevos derechos, nuevas dignidades. Los estudiosos reconocen, sin duda, los aportes positivos del paradigma occidental de la modernidad, pero también señalan sus limitaciones. Así lo sintetiza Francois. Houtart:

Sin duda, las numerosas luchas sociales introdujeron una parte de los grupos subalternos en las ventajas de la modernidad, pero ellas no transformaron el paradigma. Ahora bien, este, con sus contradicciones, ha puesto en peligro los cuatro elementos fundamentales de la vida colectiva de la humanidad en la Tierra. Con la distancia entre lo humano y lo natural, el paradigma de la modernidad desembocó en la sobreexplotación de la naturaleza, es decir, en la devastación de la fuente de la vida (la Madre Tierra). Asimismo ha dado nacimiento a la economía de mercado capitalista que invadió con su lógica todos los sectores de la vida. En lo político, el Estado jacobino nació de su visión, y en la cultura, la exacerbación del individualismo se estableció como un imperativo ético, y la concepción del progreso indefinido de la humanidad, viviendo en un planeta inagotable, capaz de resolver las contradicciones por la ciencia y la tecnología, orientó el modelo de desarrollo hasta las sociedades socialistas del siglo XX (2013: 34-35).

Entonces, en el seno de la propia modernidad hay que encontrar las causas que han puesto coto a un mayor desarrollo y comprensión de los derechos humanos. Baste recordar que la civilizada Europa

mantenía colonias en África hasta mediados del siglo pasado –la deuda de Europa frente al reconocimiento de los derechos indígenas, como lastre de su pecado de colonialidad–, y que en el democrático y abanderado mundo libre de Estados Unidos, los derechos civiles de las minorías afrodescendientes debieron pelearse hasta los inicios de la segunda mitad de la centuria.

Recién en la década de los 90 se reconocieron los derechos de los pueblos y territorios indígenas, no por la ONU sino por la OIT. Si bien los derechos políticos y civiles de los ciudadanos han florecido y prosperado en los foros internacionales, mientras que los derechos económicos y culturales, los derechos colectivos, ni que hablar de los derechos de los animales y de la naturaleza, han encontrado mayores dificultades y aún se encuentran en disputa, cuando no enfrentando una férrea oposición. En la actualidad, los Estados, la OIM y aun el propio ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados) se mantienen en la postura de no considerar las migraciones por causas económicas con derecho a refugio, y resisten a la posibilidad de considerar la categoría de “refugiados ambientales” a los desplazados originados por el cambio climático.

A pesar de ello, en el propio seno de la modernidad liberal, en los pliegues y las fisuras de sus propias contradicciones, se constata que parece llegado el momento en el que la concepción de los derechos y sus fundamentos se abrieran paso a los derechos colectivos, e incluso a los derechos de los animales no humanos. La ecología amplió aún más las fronteras de la dignidad reclamando la dignidad y valor para todos los seres existentes. Hoy se habla de los derechos de las bacterias, del microbioma. Sin embargo, no es precisamente desde el ámbito del derecho, como cabría esperar, desde donde han surgido nuevas propuestas y se están conquistando nuevos derechos. Ha sido necesario poner en crisis los paradigmas filosóficos, epistemológicos y científicos de la propia modernidad, gracias a los aportes de las ciencias actuales: la cosmología, la física, la química, la biología y nuevos enfoques de la economía, la sociología y la política para que el férreo antropocentrismo occidental se vea obligado a repensarse.

Las propuestas de decrecimiento en Europa; la ecología profunda, Feminismo y Economía del Cuidado, la propuesta de la Carta de la

Tierra de Leonardo Boff, la propuesta de Houtart sobre los Bienes Comunes de la Humanidad, la prédica del papa Francisco en su encíclica sobre la ecología, se inscriben entre las apuestas nacidas en el propio seno del pensamiento occidental. Todas demandan una revolución que supere el antropocentrismo epistémico y tecnológico del capitalismo occidental y se abra un biocentrismo planetario inclusivo como fundamento de un nuevo concepto y fundamento de los Derechos Humanos, que respondan a las demandas de calidad de vida humana, en simbiosis con los demás seres del ecosistema planetario.

Sin embargo, este salto de lo individual a lo colectivo, e incluso a lo cósmico, ha coincidido también con la irrupción de otras culturas, de otras formas de saber y entender la vida, de otras cosmovisiones, que han tenido que esperar que la modernidad occidental entre en crisis para poder ser escuchadas y visibilizadas. Siempre estuvieron allí, pero no las veíamos o no las queríamos ver. Ha existido otro camino distinto del transitado por la modernidad occidental, un camino que se remonta a la premodernidad inmemorial, antes de que el “logos” no se separara de la natura. Hoy es imperante percibir la realidad bajo una epistemología relacional, sistémica, holística que responda al proceso de planetarización de la vida humana y de la globalización de su problemática.

Una cosa que parece clara es que la vigencia de los derechos humanos solo es posible en el marco del estado de derecho moderno, construido históricamente por la tradición occidental bajo el impulso inspirador de la progresividad de derechos; sin embargo, para que la vigencia de los derechos humanos se perfeccione, ese mismo estado de derecho debe abrirse y enriquecerse con elementos sustanciales provenientes de las tradiciones premodernas de los pueblos ancestrales sobrevivientes en la periferia de la modernidad, no ya en la progresividad de los derechos individuales sino de los derechos colectivos y culturales de las comunidades y su ampliación a los animales no humanos y los derechos de la naturaleza. Solo si es posible esta anidación de los derechos humanos liberales en un horizonte más integral del concepto de los derechos de la comunidad, la cultura y la naturaleza, podremos vincular los derechos humanos con las visiones del Buen Vivir.

Derechos Humanos y Buen Vivir

Esta inclusión-extensión de los derechos humanos y los derechos de la naturaleza demanda aceptar que no solo los Estados modernos, concertando tratados internacionales son los actores y responsables de garantizar y hacer cumplir los derechos humanos, reconociendo los principios de integralidad y universalidad, sino que lo son también las comunidades locales con sus propias culturas y tradiciones. Ello implica una renuncia definitiva a los paradigmas de la colonialidad y del derecho monológico de Occidente y aceptar definitivamente el pluralismo jurídico e intercultural, para consecuentemente desarrollar un camino de diálogo y construcción de espacios de armonización respetuosa entre el derecho occidental y los derechos consuetudinarios de los pueblos. Esto obligará a una coevolución intercultural, que será capaz de alumbrar una nueva convivencia humana enriquecida, tolerante y liberadora, donde no solo los individuos se sientan dignos, iguales y respetados sino donde también las comunidades y sus entornos vitales florezcan y se planifiquen, dando lugar a la vigencia plena de los derechos humanos integrales del Buen Vivir.

Desde siempre y mucho más en la actualidad, el derecho y las prácticas jurídicas, como todas las ciencias teóricas que requieren de una aplicación, han recurrido al apoyo de ciencias auxiliares. Hoy en día el “auxilio” de otras ciencias al tronco de una ciencia específica demanda una mayor apertura; ya no es suficiente la “auxiliaridad” de las otras ciencias, ahora se habla de interdisciplinariedad. Esta evolución epistémica implica que la ciencia troncal a la que las otras ciencias auxilian tenga un mayor protagonismo, capaz de dinamizar e introducir importantes cambios dentro de la propia ciencia auxiliada. Pensemos, entonces, como ejemplo paradigmático el de las ciencias ecológicas y el de la ética ecológica. Los resultados no serán los mismos si el derecho solo se deja asesorar por una ecología y ética ecológica superficiales y no toma en cuenta los aportes transformadores de otras ramas del conocimiento científico y otras formas de conocer y actuar en el mundo.

En este caso la ecología y la ética ecológica resultarán fácilmente fagocitadas y domesticadas en el esquema mental antropocéntri-

co cuya expresión es el capitalismo reinante, que no tendría otro efecto que incluir la ecología y sus valores axiológicos como una variable secundaria de los parámetros económicos dominantes de la productividad, la eficiencia y la competitividad gobernada por las leyes del mercado. Un ejemplo de ello es la negociación en las bolsas mundiales de los conocidos “servicios ambientales”. En este marco los derechos de los pueblos ancestrales, de los animales y de la naturaleza son bienvenidos solo si pueden ser traducidos en un valor económico de intercambio comercial. En esta dirección el modelo capitalista-extractivista dominante se mimetiza, penetrando una vez más en los territorios y las culturas y para hacer funcionales al mercado y a la colonización económica y política.

En los albores del siglo XXI, y ante la toma de consciencia de los límites del planeta y las evidencias de efectos presentes de un cambio climático creciente son necesarios pactos locales y pactos planetarios. En busca de la justicia es indispensable un diálogo entre las ciencias teóricas del derecho y su aplicación con la ecología profunda y con las éticas que se derivan de esa profundidad. Aquí encontramos un aspecto en el que la tradición occidental ofrece resistencia a las inspiraciones del Buen Vivir. Admitir el valor intrínseco de todos los seres y no solo de manera individual sino en su estructura relacional y ecosistémica. Es en este borde o límite donde los paradigmas deben abrirse para interpelarse y evolucionar de una manera enriquecedora. Del lado de los paradigmas biocéntricos más radicales, es necesario el reconocimiento del papel central de la especie humana, aun admitiéndola como una especie del concierto de especies, y de la necesidad de la normalización de las relaciones hombre-naturaleza reguladas por los Estados nacionales y el concierto internacional de un mundo globalizado. De lado de los paradigmas antropocéntricos se precisa una apertura hacia los conceptos de las otras especies y los ecosistemas como sujetos de derechos.

Un buen ejercicio, en respuesta a estas necesidades de diálogo enriquecedor entre los Derechos Humanos y el Buen vivir, lo encontramos en el artículo de María Eugenia Rodríguez Palop

(2014/15), profesora de Filosofía del Derecho de la Universidad Carlos III de Madrid que sintetiza su propio aporte en un párrafo muy apretado y decidor:

La filosofía del buen vivir ha de vincularse a la convivencialidad, el cuidado y las ontologías relacionales así como a una idea de la justicia y de los derechos que no puede ser ajena a nuestras diferentes concepciones de la vida buena. El buen vivir exige una deliberación moral narrativa en la que los bienes comunes y relacionales, la solidaridad y las responsabilidades compartidas (y graduadas) ocupen un lugar central, por lo que no se armoniza fácilmente con la conceptualización proto-liberal de los derechos humanos que hemos heredado de la Modernidad. De hecho, solo una visión relacional de los derechos es compatible con la defensa del bien común y las exigencias del buen vivir (Rodríguez Palop: 39).

Nuestra autora se posiciona en una postura de avanzada respecto de la concepción y fundamentos de los Derechos humanos, manteniéndose dentro de la tradición aristotélica griega de la vida buena (*udemonia*) aristotélica; sin embargo, cuestiona enérgicamente la tradición de los Derechos humanos vinculados a la concepción y fundamento liberal, basados en el individuo y en los valores del interés y egoísmo de los ciudadanos (Rawls). Rodríguez Palop apuesta por repensar la filosofía, la ontología y la epistemología clásicas para dar paso a una filosofía, ontología y epistemología relacional, que toma en cuenta los relatos históricos comunitarios de la comunidad como fundamento de valores éticos y estéticos solidarios y reformular los derechos humanos a partir de una nueva perspectiva antropológica. La cuestión es que parece obvio que el Buen Vivir no puede armonizarse con el discurso liberal de los derechos y exigiría una reformulación. Dice la autora:

Si hablamos de justicia y de derechos, y no desligamos ese discurso de la concepción de la vida buena, como se pretende desde la visión del buen vivir, si asumimos una deliberación moral narrativa en la que los bienes relacionales, la solidaridad y las responsabilidades compartidas (y graduadas) ocupen un lugar central, parece claro que habremos de renunciar a la conceptualización proto-liberal de los derechos humanos que hemos heredado de la Modernidad (Rodríguez Palop: 44).

Para superar esta visión, Rodríguez Palop tiene varias propuestas; entre otras, ve necesario mostrar la insuficiencia y la irracionalidad del paradigma instrumental que maximiza los intereses egoístas,

señalando que dicha irracionalidad no puede ser fundamento de ninguna teoría moral aceptable ni de ninguna concepción de derechos humanos. Así pues, es preciso reivindicar la autodeterminación colectiva y las relaciones de interdependencia y ecodependencia lo que obliga a revisar la jerarquización de los derechos priorizando los derechos políticos y sociales sobre los derechos civiles; defender la concepción de los derechos que proteja los bienes relacionales y las identidades comunitarias; pasar de una concepción de la responsabilidad individual a la articulación de responsabilidades compartidas y graduadas; vincular los derechos humanos a las necesidades básicas conectadas a las prioridades éticas en una narrativa intersubjetiva histórica que incluya el diálogo con el otro; relevar la ética y la economía del cuidado, –cuyas actoras principales son las mujeres–, que mira hacia el futuro y privilegia a los más débiles y a los que sufren.

La profesora de Filosofía del Derecho coincide con Eduardo Gudynas, Alberto Acosta y otros, en valorar los aportes de los saberes indígenas de América latina; sin embargo, no cree que sea necesario decidir por propuestas alternativas al desarrollo, optando por los desarrollos alternativos, lo que plantea un debate sobre la formulación del “derecho al desarrollo”. Tampoco cree necesario adscribirse a las visiones que proponen incluir los derechos de los animales y los derechos de la naturaleza; apuesta por lo que califica un antropocentrismo débil, que si bien desecha considerar al hombre como medida absoluta de todas las cosas y la cosificación de la naturaleza, considera conceptualmente imposible que se pueda establecer un paralelismo entre los seres humanos y su entorno, con los animales no humanos y la naturaleza en su conjunto.

Sin embargo, una cosa parece bastante clara y es que el debate que se está dando sobre la posible relación entre Derechos Humanos y Buen Vivir no se puede acotar en el espacio de las discusiones y distinciones entre derechos objetivos, sujetos a indicadores cuantificables del clásico estado de bienestar manejado estadísticamente, y los conceptos subjetivos sobre la felicidad que permanecerían reclusos en la intimidad del individuo y de las peculiaridades culturales. Más allá de la distinción occidental entre lo objetivo (público) y lo subjetivo (privado) ha emergido con una potencia inusitada una realidad que

los vincula en la construcción de una nueva ontología y epistemología relacional que no puede ser ignorada si se quiere que los Derechos Humanos evolucionen y contribuyan a una mayor y más democrática calidad de vida humana y a una mayor sustentabilidad del planeta.

Los derechos de la naturaleza y los valores del Buen Vivir Andino

A diferencia de la postura que acabamos de examinar, que extiende al máximo, por así decirlo, las posibilidades de la matriz occidental-europea en favor de los derechos colectivos sazonados en su contextualización cultural y relacional, existen posturas que apuestan decididamente por reconocer derechos a la naturaleza de los que se derivarían nuevos derechos humanos. Ese salto ya fue dado por los iniciadores de la ciencia y la ética ecológica como Aldo Leopold, la ecología profunda o ecosofía de Arne Naess, acogida y profundizada por J. Baird Callicot quienes, superando posturas más extremas formulan la necesidad de expandir la conciencia humana de la ética y los valores. Ello así, no para contraponer antropocentrismo a biocentrismo, si no para “incluir” a todos los seres existentes, no solo individualmente, también como especies y ecosistemas, incluidos los humanos con una responsabilidad especial. Todo esto en una ética planetaria abarcativa que plante la obligación moral de actuar en la dirección correcta para no dañar la naturaleza y defenderla, no solo por intereses utilitarios y económicos, sino porque la integralidad del planeta es fundamental para la conservación de la vida, incluida la vida humana⁵

Desde la perspectiva del derecho encontramos, por ejemplo, los argumentos de Eugenio Raúl Zaffaroni en su artículo *La naturaleza como persona: Pachamama y Gaya*, escrito como aporte para las reflexiones que acompañaron a la elaboración de las constituciones de Bolivia y Ecuador (Zaffaroni, 2010). Este nuevo interlocutor plantea de entrada el antagonismo permanente de dos posiciones: “los humanos somos unos convidados más a participar de la naturaleza o esta se

⁵ Véase Leopold. *Estética de la Tierra*, Naess. *Ecología profunda*. Callicot. *Ética ambiental*.

creó para nuestro hábitat y, por ende, disponemos del derecho sobre ella como administradores, propietarios, con diferente intensidad de derechos. (...) La disputa salta de la antropología filosófica a la ética y al derecho” (2010: 109). Tras recorrer la historia del derecho europeo en torno a las propuestas *animalistas* nuestro autor concluye que, a pesar de los permanentes intentos de conceder derechos a los animales, la mayoría se decanta por restringir los derechos a los humanos. No obstante, Zaffaroni deja constancia de los argumentos que juegan en favor de los derechos animales, partiendo de consideraciones sobre el reconocimiento de derechos que hacemos a los seres humanos incapaces de reclamar derechos o de ser imputables por delitos.

Más adelante el juez, actual miembro de la CIDH (Corte Interamericana de Derechos Humanos), hace intervenir en el debate a los ambientalistas, con sus demandas de respeto a la naturaleza y cuyos logros no son ciertamente pequeños, dado que sus luchas fueron reconocidas en el campo jurídico. Ello dio lugar a una nueva rama del derecho: el derecho ambiental, logrando vincular en las constituciones nacionales y aun en las convenciones internacionales los derechos ambientales como un bien jurídico ligado a los derechos humanos. En sus palabras:

El ambientalismo jurídico en general reconoce al medio ambiente la condición de bien, y como tal lo asocia a lo humano por la vía de los bienes colectivos o de los derechos humanos, no faltando autores que directamente dan por supuesto que se vincula a la protección de la vida humana, lo que también parece ser compartido por la mayoría de los penalistas. La propia tutela del medio ambiente, consagrada en las constituciones más recientes, lo considera claramente como un derecho humano. No obstante, para algunos penalistas esta referencia humana presenta algunos problemas, como el que la afectación al humano no es presente, sino que lo es respecto de personas que aún no existen –las generaciones futuras– (Zaffaroni, 2010: 114).

De este modo, deja constancia del nefasto papel de los Estados Unidos en la historia reciente de los derechos humanos y de los derechos ambientales, por su negativa a firmar importantes instrumentos internacionales, actitud que contagia a otros países emergentes dificultando la adopción de medidas globales de protección de la vida en el planeta, puesto que tienden a minimizar los riegos y daños producidos por la depredación industrial y la contaminación ambiental, cuando no para

justificar aventuras bélicas. Sin embargo, y a pesar de ello, Zaffaroni indica que el asalto al derecho desde la lucha por los derechos ambientales se ha abierto paso desde el ambientalismo no jurídico de manos de los científicos.

Entonces, Zaffaroni trae a colación la *hipótesis Gaia* de James Lovelock que postula, a partir de la cosmología y biología modernas (Estudios de la NASA, de los biólogos Maturana y Varela) y de los nuevos paradigmas científicos sistémicos, cibernéticos y holísticos, que el planeta es un ente viviente autorregulado y *autopoiético* que exige una relectura de las interpretaciones positivistas y mecanicistas de las teorías de Darwin que preconizan la selección de las especies por el mecanismo de la supervivencia del más fuerte físicamente. De este modo, se constata que los millones de años de evolución hasta nuestros días, incluida la evolución de la especie humana, han sido fruto de la cooperación *simbiótica*, desde la aparición de la vida hasta la aparición de los ecosistemas complejos en equilibrio. Zaffaroni coloca una cita de Capra al respecto:

El reconocimiento de la simbiosis como fuerza evolutiva importante tiene implicancias filosóficas profundas. Todos los organismos macroscópicos, incluidos nosotros mismos, son prueba viviente de que las prácticas destructivas a la larga fallan. Al final, los agresores se destruyen a sí mismos, dejando el puesto a otros individuos que saben cómo cooperar y progresar. Por ende, la vida no es solo una lucha competitiva, sino también un triunfo de la cooperación y de la creatividad. De hecho, desde la creación de las primeras células nucleares, la evolución procedió mediante acuerdos de cooperación y de coevolución siempre más intrincados (Zaffaroni, 2010: 116).

Ello implica, en palabras del autor, como ya intuía la ecología profunda, no solo la afirmación del valor intrínseco de todo lo que existe y de su interrelación, sino que los seres humanos no somos algo externo ni huéspedes de *Gaia*, sino parte de ella. Esto apoya el rechazo de Lovelock a la metáfora de la nave espacial tierra, según la cual esta sería algo muerto, una máquina, que tampoco es verdadera en el sentido de que no seríamos los tripulantes, sino como máximo unos pasajeros o polizontes desconcertados. Somos parte de esa vida planetaria, parte del planeta y, como todas las demás partes, nos incumbe contribuir a la autorregulación y no perturbar sus finos equilibrios y reequilibrios.

El citado jurista extrae las consecuencias éticas de la hipótesis planteada y abre espacios para nuevas formulaciones de la justicia y los derechos que implican un cambio de paradigma:

No se trata de un *ambientalismo* dirigido a proteger cotos de caza ni recursos alimentarios escasos para el ser humano, ni de proteger especies por mero sentimiento de piedad hacia seres menos desarrollados, sino de reconocer obligaciones éticas respecto de ellos, que se derivan de la circunstancia de componer conjuntamente un *todo vivo*, de cuya *salud* dependemos todos, humanos y no humanos (...) La ética derivada de *Gaia* no excluye la satisfacción de necesidades vitales, pues la vida es un continuo en que todos sobrevivimos, pero excluye la crueldad por simple comodidad y el abuso superfluo e innecesario (Zaffaroni, 2010: 117-118).

En este punto, Zaffaroni convoca la palabra del teólogo Leonardo Boff, cuyo pensamiento permite construir el pasaje hacia la identificación de *Gaya* con la *Pachamama*, no sin señalar un aspecto que será central en el pensamiento latinoamericano relacionado con las posibilidades del Buen Vivir y la plena realización de los derechos humanos; a saber: la denuncia de que la esencia competitiva del capitalismo es incompatible con la ética solidaria que se desprende de la visión de *Gaia-Pachamama*, e implica el esfuerzo por la construcción de un “nuevo socialismo cooperante”. Citando a Boff:

La misma lógica que explota clases y somete naciones es la que depreda los ecosistemas y extenua el planeta Tierra. La Tierra –como sus hijos e hijas empobrecidos– precisa liberación. Todos vivimos oprimidos bajo un paradigma de civilización que nos exiló de la comunidad de vida, que se relaciona con violencia sobre la naturaleza y que nos hace perder la reverencia ante la sacralidad y la majestad del universo (Zaffaroni, 2010: 118).

Para Zaffaroni, Boff constituye un punto de llegada, pero también un punto de partida de una gesta de liberación de los pueblos oprimidos y presenta las nuevas constituciones de Bolivia y Ecuador como el ejemplo de tiempo y lugar del salto de la ética al Derecho. Concretamente a lo que se suele llamar “Nuevo Constitucionalismo Latinoamericano o Andino”. Se citan los textos emblemáticos de las dos constituciones que invocan a la *Pachamama* como demandante de derechos: para *otros seres vivos* (Bolivia, arts. 33 y 34), los Derechos

del Buen Vivir y los *Derechos de la naturaleza* (Ecuador, Preámbulo, art. 71). Pone de manifiesto textos constitucionales con rasgos en común: el art. 34 de Bolivia y el art. 71 de Ecuador en el que se estipula y concluye:

La naturaleza o *Pachamama*, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos. *Toda persona, comunidad, pueblo o nacionalidad podrá exigir a la autoridad pública el cumplimiento de los derechos de la naturaleza. Para aplicar e interpretar estos derechos se observarán los principios establecidos en la Constitución, en lo que proceda* (Zaffaroni, 2010: 120). (La cursiva me pertenece y muestra el texto básicamente común a las dos constituciones).

Es clarísimo que en ambas constituciones la Tierra asume la condición de *persona*, de manera expresa en la ecuatoriana y tácita en la boliviana, pero con iguales efectos: cualquiera puede reclamar sus derechos, *sin que se requiera que sea afectado personalmente, supuesto que es primario si se la considerase un derecho exclusivo de los humanos* (Zaffaroni, 2010: 120).

Otra novedad de la Constitución ecuatoriana es la inclusión del principio de solidaridad con las nuevas generaciones (justicia intergeneracional), que recoge la necesidad de contemplar los derechos humanos no solo de manera sincrónica sino diacrónica. De allí nace una gran obligación del Estado en superar las visiones de corto y mediano plazo coyunturalmente políticas, y se hacen perentorios los criterios de precaución en una sociedad de riesgos donde se toman decisiones sin tener información suficiente sobre todas las variables y ponderación de las posibles consecuencias. Se impone, entonces, la construcción de una nueva cultura de solidaridad intergeneracional en el que se reconocen derechos humanos de quienes todavía no existen.

Es evidente que la integralidad e interdependencia de los derechos de la naturaleza con todas sus implicaciones demanda un nuevo horizonte, para que los derechos humanos puedan calificar para la designación del título de Derechos del Buen Vivir-vivir bien (*sumak kawsay-Suma Qamaña*). Ello implica la posibilidad de que todos los seres (biodiversidad): humanos, animales, vegetales y aun el mundo físico mineral puedan vivir en armonía relacional garantizando la inclusión de todos y todas en el planeta (nuestra casa-ñuca huasi), en el que se superen las actuales limitaciones de la propuesta del modelo

económico de capitalismo global de mercado y se construya con el aporte de todos los pueblos y culturas un nuevo modelo solidario, austero, de producción y consumo que haga sustentable el planeta para la nuestra y para las próximas generaciones.

No podríamos dejar de mencionar los diversos intentos de sistematización de la recuperación de la memoria ancestral andino-amazónica, a partir de la centralidad de la *Pachamama* y el *Sumak Kawsay*-Buen Vivir. Casi todos los autores admiten, como dice A. Acosta, que el modelo del Buen Vivir propuesto desde los pueblos originarios (visión particular), con pretensiones de incidir en un nuevo modelo planetario (visión universal), “es un proceso en construcción”.

Desde mi punto de vista un esfuerzo teórico digno de tenerse en cuenta lo constituye la *Ecosofía Andina*: un paradigma alternativo de convivencia cósmica y de buen vivir de Josef Estermann (2013). Tras recorrer la evolución de conceptos y relatar procesos históricos, que ya hemos mencionado, Estermann inicia su presentación de la Ecosofía Andina con este párrafo:

Joan de Santa Cruz Pachacuti, un cronista indígena acriollado en el Perú de principios del siglo XVII, representó la cosmovisión andina de su tiempo mediante la metáfora de la “casa universal” (*wasi*). En su “dibujo cosmogónico” de 1613 planteó, bajo la forma de una *Biblia Pauperum*, una síntesis de la cosmovisión originaria y la nueva fe cristiana, usando la metáfora de la “casa” e incluyendo en ella la principal *chakana* en las figuras de la pareja humana en el *kay pacha* (estrato de aquí y ahora) y el huevo cósmico de la divinidad en el *hanaq pacha* (estrato superior). La metáfora de la “casa”, también ya propuesta por Aristóteles para el manejo y cuidado de los bienes vitales para la procreación, recreación y reproducción de la vida (*oikos*), representa en el mundo andino toda el *pacha*, el universo entero con la red total de relaciones [...] Por lo tanto, prefiero hablar de la “*ecosofía*”, que engloba e integra tanto el aspecto económico como ecológico. No se trata de una “ley” (*nomos*) ni de una “razón” (*logos*) humanas que diseñan esta “casa” cósmica (*oikos*), sino una sabiduría (*sophia*) que sepa acompañar los ciclos vitales de producción, reproducción, conservación y cuidado, y vigilar sobre el equilibrio muy precario que mantiene las relaciones vitales. El ser humano no es el *homo faber* u *homo consumens*, sino ante todo *arariwa*, es decir: “cuidante” o “guardián” del *pacha* y su orden cósmico. La única fuerza que realmente “produce”, es la *pachamama*, la Madre Tierra; el ser humano es transformador y facilitador de esta producción que obedece a los principios básicos de la cosmovisión y filosofía andinas (Estermann, 2013).

Luego, Estermann expone y desarrolla los principios-valores de la sabiduría andina: relacionalidad, correspondencia, complementariedad, reciprocidad y ciclicidad, de los que extrae consecuencias para la convivencia cósmica y rehabilitación de la tierra con interesantes llamados de gancho con los derechos humanos. En las páginas finales, dice Estermann, trata de esbozar el “vivir bien”, aterrizando en algunos aspectos de un modelo alternativo de convivencia cósmica y de *rehabitar la Tierra*, sin perjudicar a una parte (mayoritaria) de la humanidad, las futuras generaciones, la Naturaleza y el equilibrio cósmico, espiritual y *ecosófico*.

Repensar el bien común de la Tierra y la necesidad de una conversión ecológica

En el mismo sentido, aunque con distintos énfasis, Houtart y el papa Francisco aportan para la construcción de un puente entre los Derechos humanos y el Buen Vivir, superando la tentación de enfrentar las radicalidades de los extremos antropocéntrico y biocéntrico. Así, se colocan en una postura equilibrada, inspirada en la tradición cristiana, que pondera el papel fundamental de la especie humana en la conservación del equilibrio planetario y en la construcción de una nueva civilización en armonía intercultural y con la naturaleza. Ambos invitan a repensar el orden económico y político mundial, a repensar los fundamentos éticos de los Derechos humanos y tratan de movilizar energías para la acción de los estados y la comunidad internacional.

Houtart (2013) expresa esas urgencias sobre una reformulación del concepto del *Bien común de la Humanidad*. Dicha reformulación pasa por una redefinición del modelo de desarrollo imperante de un planeta inagotable, la ignorancia de las externalidades, la identificación de la economía con la tasa de ganancia y acumulación y la prioridad del valor de cambio sobre el valor de uso. No es posible para este experto mundial, redefinir, ampliar y lograr la integralidad de los derechos humanos si no se transita hacia una superación del modelo dominante del capitalismo, del orden político internacional y la concepción

política de los Estados. Repensar los derechos humanos a la luz del Buen Vivir pasa por repensar el modelo de desarrollo occidental, que lleva en su corazón la tara del colonialismo y la discriminación racial.

El nuevo paradigma del bien común de la humanidad, dice Houtart, exige redefinir las relaciones de hombre con la naturaleza pasando de la explotación a su respeto como fuente de vida, relaciones en las que la especie humana tiene una responsabilidad ética fundamental. También requiere privilegiar el valor de uso sobre el valor de cambio para generar un modelo económico que privilegie las necesidades vitales de todos los seres humanos (*economía moral*), lo que implica además cuestionar la propiedad privada de los principales bienes de producción. Asimismo, el nuevo paradigma exige repensar el Estado y la democracia para la inclusión de todos los territorios y culturas subalternas, la valoración de los territorios, de las culturas, y así reivindicar los derechos humanos en todas sus dimensiones individuales y colectivas; igualmente, el nuevo paradigma implica un superación del actual multiculturalismo liberal para instaurar un modelo verdaderamente intercultural, plurinacional, dialogal y abierto para la inclusión de otras cosmovisiones, nuevos valores éticos y motivaciones espirituales que aporten a la reformulación de los derechos. Estas propuestas deberían plasmarse en una Declaración Universal del Bien Común de la Humanidad en paralelo con la Declaración de los Derechos Humanos.

Finalmente, no se puede dejar de comentar la propuesta del papa argentino, Francisco, en la Encíclica *Laudato si* (2015), que constituye un importante ejercicio colectivo de los mejores asesores del papa en torno al diagnóstico y etiología de la problemática del *oikos* común y sus implicaciones ecológicas, económicas y sociológicas, que enfrenta el mundo de la modernidad y posmodernidad en crisis: “depredación ecológica e injusticia social son las dos caras del uso y el abuso de la poderosa tecnología en manos de una minoría imbuida del afán de lucro, acumulación y consumo”.

También constituye un esfuerzo de diálogo entre fe y ciencia para construir una propuesta motivadora que ponga en marcha consensos

equilibrados que salven al planeta y a la humanidad de una posible autodestrucción: “Hago una invitación urgente a un nuevo diálogo sobre el modo como estamos construyendo el futuro del planeta”.

Tras responder con un diagnóstico a la pregunta sobre lo que le está sucediendo a la casa planetaria, en cuanto a explotación, agotamiento de los recursos, especialmente el agua, extinción de especies, contaminación, cambio climático, empobrecimiento y marginación de los más pobres, Francisco resume todo ello como una crisis que tiene dos caras: crisis ecológica y crisis humanitaria. Al preguntarse por las causas profundas de esta realidad dramática, Francisco responde que tiene que haber primero una crítica en el seno de la propia tradición cristiana, a la hermenéutica de la *Biblia*, a la que califica de “antropocentrismo desviado”, puesto que solo atiende a los textos del Génesis que hablan del hombre como “dominador” y deja de lado su papel de “cuidador y custodio de la creación”. Barrida la propia casa, el Papa denuncia en su *Encíclica Laudato si*, como causa profunda de la crisis ecológica, al “antropocentrismo moderno”:

En la modernidad hubo una gran desmesura antropocéntrica que, con otro ropaje, hoy sigue dañando toda referencia común y todo intento por fortalecer los lazos sociales. Por eso ha llegado el momento de volver a prestar atención a la realidad con los límites que ella impone, que a su vez son la posibilidad de un desarrollo humano y social más sano y fecundo. Una presentación inadecuada de la antropología cristiana pudo llegar a respaldar una concepción equivocada sobre la relación del ser humano con el mundo. Se transmitió muchas veces un sueño prometeico de dominio sobre el mundo que provocó la impresión de que el cuidado de la naturaleza es cosa de débiles. En cambio, la forma correcta de interpretar el concepto del ser humano como “señor” del universo consiste en entenderlo como administrador responsable (2015: 116).

Sin embargo, la crítica al antropocentrismo no le lleva a Francisco en su *Encíclica Laudato si* a defender cualquier biocentrismo y sale al paso de ciertas radicalidades:

La crítica al antropocentrismo desviado tampoco debería colocar en un segundo plano el valor de las relaciones entre las personas. Si la crisis ecológica es una eclosión o una manifestación externa de la crisis ética, cultural y espiritual de la modernidad, no podemos pretender sanar nuestra relación con la naturaleza y el ambiente sin sanar todas las relaciones básicas del ser humano. Cuando el pensamiento cristiano reclama un valor peculiar para el ser humano por encima

de las demás criaturas, da lugar a la valoración de cada persona humana, y así provoca el reconocimiento del otro. La apertura a un «tú» capaz de conocer, amar y dialogar sigue siendo la gran nobleza de la persona humana. Por eso, para una adecuada relación con el mundo creado no hace falta debilitar la dimensión social del ser humano y tampoco su dimensión trascendente... (2015: 119).

Asimismo, quiere liderar una comunidad de fe comprometida con la causa de la justicia ecológica y social, urgiendo a los fieles y todos los seres humanos, comunidades e instituciones de buena voluntad a una conversión ecológica, donde la fe y la espiritualidad lejos de inhibirnos de un compromiso transformador, nos avoque a él, siguiendo el ejemplo de Francisco de Asís.

Los retos de los Derechos Humanos y la Educación del Buen Vivir

En la Declaración de 1948 ya se destaca la necesidad de una educación en la construcción de los derechos humanos; para comenzar hay que decir que el derecho a la educación no es a cualquier educación sino a una educación en la línea de los derechos. Así se expresa en el art. 26.2:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

En el contexto de la crisis y los debates actuales por los derechos humanos, descrita en acápites anteriores, el tema de la educación ha sido mencionado con insistencia por personalidades de las Naciones Unidas, de la Iglesia y de las organizaciones que luchan por los Derechos Humanos. Nelson Mandela afirmó que la educación es “*el arma más poderosa que se puede usar para cambiar el mundo*”. Inspirado en estas palabras, Zeid Ra'ad Al Hussein pregunta y cuestiona a los profesores y estudiantes en la Universidad de Utrecht, en cuanto a si las

universidades se quedan encerradas solo en las discusiones académicas y en cambio no están presentes en el activismo en favor de los derechos humanos. Por lo tanto, aboga por una educación comprometida:

Los derechos humanos no son, como algunos sostienen, la preocupación superflua de una minoría leguleya y privilegiada. Nuestra labor no debería ser caricaturizada de ese modo. Defender los derechos humanos significa velar por que los pobres y los oprimidos dispongan de acceso equitativo a la justicia y los recursos, a escuelas decentes, atención sanitaria y empleo. Significa abrir la trampa de acero de la discriminación, que hiere y deja cicatrices. Significa hacer que los gobiernos rindan cuentas a sus pueblos (Zeid Ra'ad Al Hussein, 2017).

Es de esperar que los Estados también regulen los programas de enseñanza de los colegios y escuelas para que la educación en derechos humanos, democracia, no-discriminación e inclusión pueda ser parte de lo que, como habitantes, sepamos y podamos llevar a la práctica. Leemos en el blog de teoría jurídica y derecho constitucional, *iusconstifil*⁶, lo siguiente:

La enseñanza de los Derechos Humanos corre el serio riesgo de convertirse en la transmisión de una serie de ‘técnicas’ para destacar capacidades y habilidades - sin saber muy bien el sentido y la referencia de las mismas-, en lugar de ser ocasión para la transmisión de los grandes valores en los que está asentada nuestra tradición humanística.

Los valores de la libertad, de la igualdad, de la solidaridad y de la responsabilidad (...), como sostenía Arendt, de los Derechos Humanos como referentes axiológicos y educativos. Unos derechos que aparecen como garantes de unas maneras de ser y de hacer a las que cabe adjudicar el término de valiosas y de válidas en el sentido jurídico, ético, político y cultural. Pero también, unos derechos que se convierten por su propia dinámica realizadora en referentes educativos de primer orden.

¿Todavía escuchamos la voz de Francisco en *Laudato si'*?

Muchas cosas tienen que reorientar su rumbo, pero ante todo la humanidad necesita cambiar. Hace falta la conciencia de un origen común, de una pertenencia mutua y de un futuro compartido por todos. Esta conciencia básica permitiría

⁶ iusconstifil.blogspot.com/2010/07/retos-desafios-y-enseñanzas

el desarrollo de nuevas convicciones, actitudes y formas de vida. Se destaca así un gran desafío cultural, espiritual y educativo que supondrá largos procesos de regeneración (Capítulo 6: Educación y Espiritualidad Ecológica, pp. 212-215).

Por lo tanto, ello implica apostar por otro estilo de vida más austero y una conciencia crítica frente al modelo económico-político dominante; una alianza educativa entre la humanidad y el medio ambiente para construir nuevos hábitos de generosidad y solidaridad con base en la compasión. Sin embargo, esta educación, llamada a crear una “ciudadanía ecológica”, a veces se limita a informar y no logra desarrollar hábitos. Para que la norma jurídica produzca efectos importantes y duraderos, es necesario que la mayor parte de los miembros de la sociedad la haya aceptado a partir de motivaciones adecuadas, y que reaccione desde una transformación personal.

Como ya se dijo, no basta con insistir en el derecho a la educación a tenor de la Declaración de los Derechos Humanos, entre otros derechos de la lista. Hay que preguntarse por el tipo de educación que reciban las presentes y futuras generaciones. No basta con presentar los derechos humanos como ya conquistados en las declaraciones y legislaciones formales, y hacer que sean conocidos y memorizados por las nuevas generaciones. Hay que presentarlos en el contexto real de sus logros y limitaciones; es necesario plantear en la educación, a todos los niveles, las amenazas que se ciernen sobre ellos, los debates sobre la ampliación de sus horizontes y lo que es más importante: la necesidad de que los estudiantes se comprometan en la incidencia por su defensa, aplicación y extensión. Es necesaria una educación que produzca una correspondencia entre declaración y reconocimiento externo, autoconciencia y reivindicación subjetiva, a la par que la implicación individual en la lucha y en la generación de la movilización social y colectiva para su exigibilidad.

En el debate latinoamericano, todavía se disputan dos concepciones de la educación; una, que apuesta a profundizar la adscripción y sometimiento al pensamiento occidental de corte europeo-estadounidense, y otra, que pugna por convertirse en una construcción educativa pedagógica crítica de liberación y emancipación con el aporte de los saberes ancestrales. Hay que reconocer que la pedagogía occidental ha avanzado mucho gracias al avance de las ciencias psi-

copedagógicas y las técnicas de enseñanza aprendizaje; sin embargo, cabe mencionar –como antecedente de los procesos desde el Sur– los aportes de la pedagogía del Oprimido de Paulo Freire y desde el enfoque del Buen Vivir-Vivir Bien. Esta disputa está presente y con mucha intensidad en países como Bolivia y Ecuador, donde sus constituciones demandan una comprensión más amplia de los Derechos Humanos y una educación intercultural que los fundamente y capacite para su exigencia y aplicación.

En Ecuador, el debate sobre la educación para el buen vivir fue soslayada por la imposición del discurso oficial que, explotando el lenguaje del Buen Vivir, impuso una visión política de la educación, funcional a los intereses de un modelo domesticador y colonial que terminó vaciando cualquier alternativa liberadora. La educación bilingüe, que había sido una conquista política de los pueblos indígenas en 1998 y a pesar de la ratificación del 2008, terminó en manos del Gobierno. La asociación de maestros de la UNE, con sus limitaciones y desgastes, fue suprimida; la construcción de las Escuelas del Milenio tuvo el efecto, no deseado, de debilitar el tejido social comunitario en torno de las pequeñas escuelas, para concentrar niños y jóvenes para ser sometidos a una educación modernizante destructora de la identidad y del idioma ancestral. Las leyes y políticas de educación en los colegios impusieron una visión tecnocrática que mantenía a los profesores llenando papeles e informes. Las universidades, con algunas excepciones, se convirtieron en reductos de un supuesto conocimiento académico, desconectado de la realidad social y política. El conocimiento científico debía ser neutral, acrítico y ajeno a la política; no hacía falta, porque ya se había instaurado un gobierno de “izquierda” que garantizaba todo. Cada vez que se ha pensado que la lucha podría estar ganada, se ha constatado que la batalla apenas está comenzando.

Conclusiones

El ejercicio realizado en este artículo ha pretendido escuchar un concierto de voces y percibir una serie de procesos que pueden poner de manifiesto que la crisis civilizatoria de la humanidad contemporánea

se expresa también en una crisis de los Derechos Humanos. Ello por dos razones principales; primero, por la resistencia que ofrecemos desde nuestras centralidades culturales a la dinámica de progresividad propia de los derechos humanos que nos invita a ir siempre más allá en la construcción de un mundo más humano; segundo, porque los retos de la globalización de los problemas exige también la globalización de las soluciones. Apertura y diálogo, voluntad constructiva y creativa, superación del individualismo, cultivo de la interrelacionalidad y la solidaridad, tolerancia y compasión son condiciones para que ello suceda.

Como hemos visto, desde distintos espacios, culturas y paradigmas existe una fuerte corriente de convergencias que demandan y promueven una maduración extensiva de los derechos humanos en la conciencia, en la legislación y en la práctica. Los retos son grandes, pues exigen luchar contra el pensamiento y práctica hegemónica del desarrollo posmoderno del capitalismo transnacional, las prácticas coloniales y discriminatorias. La convergencia es creciente, los problemas derivados de la limitación de los recursos del planeta y el cambio climático la espolean y permiten mirar con optimismo el futuro de los Derechos Humanos. Estos quizá desembocarán en otro hito como el de 1948, en un nuevo pacto, esta vez sí verdaderamente global e inclusivo, esta vez planetario y sobre todo eficaz, como expresión de una nueva conciencia ética cósmica y con voluntad de traducirla en el derecho internacional y en las políticas de los Estados nacionales y locales, siempre vigilado y exigido por una comunidad empoderada, crítica y participativa.

Bibliografía

- Acevedo Godínez, Juan Francisco (2017). *Buen vivir y derechos de la naturaleza en tiempos de crisis ambiental. ¿Es el ecocentrismo una opción viable en los derechos humanos? El caso de la "Revolución ciudadana de Ecuador" (2007-2017)*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Acosta, Alberto (2012). *Buen Vivir. Sumak kawsay. Una oportunidad para imaginar otros mundos*. Quito: Abya-Yala.

- (2018). “Derechos humanos y derechos de la naturaleza: 70 años no son nada”. *Línea de Fuego. Revista Digital*. Disponible en: <https://www.servindi.org/actualidad/10/12/2018/derechos-humanos-y-derechos-de-la-naturaleza-un-aliento-de-esperanza>
- (2018). “Buen Vivir, plurinacionalidad y derechos de la naturaleza en el debate constituyente”. *Línea de Fuego. Revista Digital*. Disponible en: <https://lalineadefuego.info/2018/10/03/buen-vivir-plurinacionalidad-y-derechos-de-la-naturaleza-en-el-debate-constituyente-por-alberto-acosta/>
- (2018). “Los derechos de la naturaleza. Algunos fundamentos no solo jurídicos para otra civilización”. En Ledesma Narváez, Marianella (coord.), *Justicia e interculturalidad. Análisis y pensamiento global en América y Europa*. Lima: Centro de Estudios Constitucionales-Tribunal Constitucional del Perú.
- (2019). “Repensando nuevamente el Estado. ¿Reconstruirlo u olvidarlo?”. *Línea de Fuego. Revista Digital*. Disponible en: https://lalineadefuego.files.wordpress.com/2019/01/alberto_acosta_articulo.pdf
- Annan, Kofi (2005). “Un concepto más amplio de libertad: desarrollo, seguridad y derechos humanos para todos”. Informe. Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.un.org/spanish/largerfreedom/contents.htm>
- Bauman, Zygmud y Bordoní, Carlo (2016). *Estado de crisis*. Barcelona: Paidós.
- Bugallo, Alicia Irene (2011). “Ontología relacional y ecosofía en Arne Naess”. *Nuevo Pensamiento. Revista de filosofía*, 1(1). Disponible en: <http://www.facultades-smiguel.org.ar>
- Cevallos Tejada, Francisco (coord.) (2012). *Educación y buen vivir. Reflexiones sobre su construcción*. Quito: Publicaciones Convenio ONU.
- Concha Malo, Miguel (2012). “Desafíos para los derechos humanos en el contexto de la globalización”. Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM. Disponible en: http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_fi_nal/490trabajo.pdf
- Contreras Baspineiro, Adalid (2017). “Derechos Humanos y vivir Bien / Buen Vivir”. *Revista ESMAT*, 9(12), pp. 135-152. Disponible en: http://esmat.tjto.jus.br/publicacoes/index.php/revista_esmat/rt/captureCite/143/0

- Champeil-Desplats, Véronique (2008). “El positivismo y los derechos humanos”. Mar del Plata. Disponible en: <https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-01667066>
- Charpenter, Alejandra (noviembre de 2016). “Los derechos humanos universales: tensiones y desafíos actuales”. *VIII Congreso de Relaciones Internacionales*. Universidad Nacional de la Plata. www.iri.edu.ar. pdf
- “Delincuencia organizada: un asunto de derechos humanos” (junio de 2017). *Cambio 16*. Disponible en: <https://www.cambio16.com/galerias/delincuencia-organizada-un-asunto-de-derechos-humanos/>
- Domingues do Amaral, Raquel (mayo de 2017). “Texto exemplar da Juíza Raquel Domingues do Amaral. Disponible en: <https://www.geledes.org.br/texto-exemplar-da-juiza-federal-raquel-domingues-do-amaral/>
- Endara, Gustavo (coord.) (2014). *Post-crecimiento y Buen Vivir. Propuestas globales para la construcción de sociedades equitativas y sustentables*. Quito: FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG. ILDIS.
- Estermann, Josef (2013). “Ecosofía andina: un paradigma alternativo de convivencia cósmica y de Vivir Bien”. *FAIA, II(IX-X)*.
- Etxeberria, Xabier (1999). *Derechos humanos y cristianismo. Aproximación hermenéutica*. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en: 1999. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/cuadernosdcho/cuadernosdcho04.pdf>
- Francisco I. (24 de mayo de 2015). Encíclica *Laudato Si'*. Disponible en: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- García Notario, Margarita (2005). “Ecología profunda y educación” (Memoria para optar por el grado de doctorado). Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Disponible en: <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//edu/ucm-t28593.pdf>
- Gómez Isa, Felipe (2011). “Diversidad cultural y derechos humanos desde los referentes cosmovisionales de los pueblos indígenas”. *Anuario Español de Derecho Internacional*, 27, 269-315.
- Gordon Lauren, Paul (2004). “Nuevos retos para los derechos humanos. El futuro a la luz del pasado”. *Anuario de Derechos Humanos. Nueva Época*, 5, 369-386.
- Gudynas, Eduardo (2009). *El mandato ecológico. Derechos de la naturaleza y políticas ambientales en la nueva Constitución*. Quito: Abya-Yala.
- Guillén, Alejandro y Phelan, Mauricio (comps.) (2012). *Construyendo el Buen Vivir*. Cuenca: PYDLOS.
- Hidalgo Capitán, Antonio Luis, Guillén García Alejandro y Deleg Guazha, Nancy (eds.) (2014). *Antología del pensamiento ecuatoriano sobre el Sumak Kawsay*. Huelva-Cuenca: PYDLOS.
- Houtart, Francois (2013). *El bien común de la humanidad*. Quito: IAEN. Disponible en: <https://editorial.iaen.edu.ec/wp-content/uploads/2016/06/El-bien-comun-de-la-humanidad.pdf>
- Mejía Jiménez, Marco Raúl (6 y 7 de diciembre de 2012). “Las búsquedas del pensamiento propio desde el buen vivir-vivir bien y la educación popular. Urgencias de la educación latinoamericana (Borrador en construcción)”. (Ponencia). *Educación boliviana sobre el tema Educación y Buen Vivir*. La Paz. Disponible en: <http://filosofiadelbuenvivir.com/wp-content/uploads/2016/11/Buen-vivir-Educacion-Popular-Mejia-R.pdf>
- Molina Rios Jimmy Rolando et al (2018). *Derechos humanos, ciudadanía y buen vivir*. Alicante: Editorial Área de Innovación y Desarrollo.
- Naciones Unidas (2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en: http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Olson, Joy. (invierno de 2012) “El crimen organizado como un asunto de los derechos humanos”. *Harvard Review of Latin America*. Disponible en: <https://revista.drclas.harvard.edu/book/el-crimen-organizado-como-un-asunto-de-los-derechos-humanos-spanish-version>.
- Oslender, Ulrich (2017). “Ontología relacional y cartografía social: ¿hacia un contra-mapeo emancipador, o ilusión contra-hegémónica?”. *Tabula Rasa* (26), pp. 247-262.
- Peralta Verdigué, Alexandra Guadalupe (2014). *La ética de la tierra de Aldo Leopold: Antecedentes y perspectivas*. (Tesis de licenciatura). UNAM: México.

- Retos – Desafíos y Enseñanza de los Derechos Humanos (2010). Disponible en: <http://iusconstifil.blogspot.com/2010/07/retos-desafios-y-ensenanza-de-los.html>
- Riechman, Jorge (2018). *ArneNaess, la ecología profunda y la Ecosofía-T*. Power Point. 2003. Disponible en: https://www.google.com/search?q=T.+J+Riechmann+Arne+naess+y+la+Ecosof%C3%ADa&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=PBtRpxU0XJddM%253A%252CjdYR-Kp4t5M3nHM%252C_&usg=AI4_-kTMtyVQAgerTnBRbL5mM7g-je9rVwA&sa=X&ved=2ahUKewiAgIfGwLTgAhUs11kKHxVUA1YQ-9QEwA3oECAUQBA#imgc=PBtRpxU0XJddM
- Rodríguez Palop, María Eugenia (2014/15). “Derechos humanos y Buen Vivir. Sobre la necesidad de concebir los derechos humanos desde una visión relacional”. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, (128), 39-48.
- Rozzi, Ricardo, Armesto Juan y Frodeman Robert (2008). “Integrando las Ciencias Ecológicas y la Ética Ambiental en la Conservación Biocultural de los Ecosistemas Templados Subantárticos de Sudamérica”. *Environmental Ethics*, 30. Disponible en: <http://www.umag.cl/facultades/williams/wp-content/uploads/2017/05/Rozzi-ArmestoFrodeman.-Integrando-Scs-Ecol-EnvEth2008.pdf>
- Rozzi, Ricardo (2007). “De las ciencias ecológicas a la ética ambiental”. *Revista Chilena de Historia natural* (80), 521-534.
- Salamanca Serrano, Antonio (2017). “Bien común de la naturaleza y la humanidad. Un acercamiento Iusnaturalista en el siglo XXI”. *Revista Iuris*, 1 (16). Disponible en: <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/iuris/article/view/1160>
- Sandel, Michel (2010). *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?*, Barcelona: Debate.
- Seighart, Paul (1989). “Cristianismo y derechos humanos”. *The Month* (22), 46-53. Disponible en: http://www.seleccionesdeteologia.net/selecciones/lilib/vol29/115/115_seighart.pdf
- Stavenhagen, Rodolfo (18 al 29 de agosto de 2008). Los derechos de los pueblos indígenas. Desafíos y problemas. Ponencia presentada en el XXVI Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica. Disponible en: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r23714.pdf>
- “Los derechos humanos en las Américas: nuevos desafíos. Derechos humanos y justicia”. En Ramírez, Gloria (coord.) *Los derechos humanos y la justicia*. Diálogos del Fórum Universal de las Culturas, Monterrey. Disponible en: https://catedraunescodh.unam.mx//catedra/CONACYT/04_Docentes_UdeO_ubicar_el_de_alumnos/Contenidos/Lecturas%20obligatorias/M.3_cont_3_Rodolfo_Stavenhagen.pdf
- Valera, Luca (2016). “¿Qué es la ética ambiental? Desde sus raíces hacia el futuro”. *Cuadernos de Bioética*, XXVII. (3), 329-338. Disponible en: <http://aebioetica.org/revistas/2016/27/91/289.pdf>
- Zafaroni Eugenio Raúl (2010). “La naturaleza como persona: Pachamama y Gaya”. En *Bolivia. Nueva Constitución Política del Estado. Conceptos elementales para su desarrollo normativo* 109-132. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Zeid Ra'ad Al Hussein. (2017) Discurso del Alto Comisionado de las Naciones Unidas pronunciado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Vanderbilt, en Nashville, Tennessee (Estados Unidos). Disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=21485&LangID=S>.
- (2015) Discurso inaugural del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Zeid Ra'ad Al Hussein, en el 30º periodo de sesiones del Consejo de Derechos Humanos. Disponible en: <https://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=16414&LangID=S>

Reflexiones feministas sobre la Universidad

Nidia Soliz Carrión^{1*}

Interpelar al *alma mater* desde el feminismo nos lleva a examinar las funciones y ámbitos del quehacer universitario, a imaginar una nueva institucionalidad y valorar los avances logrados en materia de derechos y equidad.

Mucho se ha debatido –y se lo sigue haciendo– sobre el deber ser de la universidad, ateniéndonos a los principios fundamentales, se esperaría que la universidad no sea un reflejo mecánico de la sociedad, una simple reproductora de la cultura e ideología dominante, ausente de la problemática social so pretexto de neutralidad, sin compromiso con las comunidades; al decir de Manuel Agustín Aguirre (1973): “no un instrumento de perpetuación, sino de transformación del orden actual... una tribuna donde se discutan, con espíritu libre, en una forma práctica y anti-dogmática todas las nuevas corrientes científicas, técnicas y culturales, contrastándolas con la realidad del país”.

En este análisis, cabe diferenciar la institución como tal, del accionar de quienes forman la comunidad universitaria; reconocer que no es un ente homogéneo y que pese a las vicisitudes del último tiempo, hay fuerzas internas en permanente confrontación y con posturas críticas frente al modelo educativo y de gestión, en una lucha permanente por rescatar los valores y principios fundamentales, en resistencia a la pretensión de convertir a las universidades en entes funcionales al modelo dominante y al mercado, con una pérdida cada vez mayor de la autonomía académica, administrativa y financiera.

Nuestras universidades, a menudo llegan tarde a los avances de las ciencias y a desarrollar innovaciones conceptuales y pedagógicas a tono con nuestras realidades, sin que constituyan una reproducción mecánica de modelos de otras latitudes. Una crítica permanente ha sido la relacionada con una formación profesional que reproduce contenidos en gran parte desactualizados y en otra alineados con

¹ * Activista ecofeminista, exfuncionaria de la Universidad de Cuenca.

el discurso de una supuesta modernidad. Por ejemplo, la casi nula producción científica, la ausencia de pensamiento crítico, modelos pedagógicos a la vieja usanza jerárquica y bancaria, sujetos a estándares y medidas que no se compadecen con nuestra realidad y que pretenden insertarnos en una supuesta competitividad para gozar de la bendición de las corporaciones.

En ese contexto, la universidad no da respuesta a las realidades de nuestros pueblos, de los diversos grupos poblacionales, no integra ese diálogo de saberes del que tanto se habla, no cuestiona los paradigmas dominantes, y gran parte de sus autoridades pretenden volverla “apolítica”; por ende, rehúyen actuar o posicionarse para no incomodar al poder y los gobiernos de turno. Hernán Malo González decía que “una universidad no política es a la postre una universidad no comprometida con la sociedad y, al ser tal, es una universidad cercenada y carente de sentido...” (2013: 45); pensamiento muy válido para las definiciones actuales de la Academia.

Entre las décadas de los 60 y los 80 del siglo pasado, al calor de los procesos latinoamericanos y mundiales, la universidad vivió una efervescencia política con una presencia muy fuerte en la política nacional. Se gestaron importantes debates en torno a la Reforma Universitaria con énfasis en su rol transformador de la sociedad y la ligazón a la lucha de los pueblos. Se hablaba mucho de que la universidad es la conciencia crítica de la sociedad, de su vanguardismo frente a la problemática social, generadora y alentadora de cambios sociales, presente con su voz orientadora frente a la situación política y económica, contestataria, protagonista de acciones públicas y de movilización social, generadora de debates públicos sobre propuestas de desarrollo.

Sin embargo, pese al importante debate con diversos sectores sociales, la condición de la mujer y su participación en la universidad no es considerada, las corrientes del pensamiento y la investigación no la integran, a lo sumo se acercan a ciertas reivindicaciones “femeninas” y luego a la noción de género que viene de la mano con la cooperación internacional por su demanda de perfiles profesionales para el trabajo en proyectos de desarrollo con incorporación de las mujeres.

Si bien desde la década de los 70 se empiezan a gestar investigaciones y teorizaciones sobre la condición de la mujer y las disparidades por género, es a partir de los 80 que se cuentan ya con producciones académicas feministas. Por su parte, los estudios de género en universidades de nuestro país tienen su inicio en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en 1998, entidad que en alianza con la Fundación SENDAS, impulsan la Maestría en Género y Desarrollo (1999-2001) y la constitución del Programa de Estudios de Género de la Universidad de Cuenca, un hito importante a nivel local y nacional.

Cabe señalar que si bien se institucionalizan los estudios de género, no se logra permear en toda la estructura académica, científica y de gestión universitaria; precisamente, uno de los temas de discusión era la pertinencia de contar con cursos de pre o postgrado en género, que devienen en una carrera o curso más, que no se interrelaciona con las demás, frente a la necesidad de incidir en todas las áreas del conocimiento. El Programa de Estudios de Género luego asume la formación en el nivel de Técnico Superior y de Licenciatura en Género y Desarrollo, se adscribe a la Facultad de Jurisprudencia, Ciencias Políticas y Sociales e impulsa a la par Maestrías como las de Salud Sexual y Reproductiva. Experiencias como esta se replican hoy en varias universidades. Cabe señalar además que son permanentes los eventos en varias disciplinas académicas para incorporar el análisis de la problemática desde la visión de género. También se han estructurado cátedras abiertas sobre temas como salud sexual y reproductiva, derechos humanos, entre otras, que permiten avanzar en el abordaje de la problemática con estudiantes y docentes.

Uno de los propósitos del Programa de Estudios de Género de la Universidad de Cuenca, fue –precisamente– transversalizar el enfoque o perspectiva de género, dotar a cada área de formación de las herramientas que permitan corregir esa omisión en el desarrollo de la ciencia al prescindir de las mujeres y excluirlas de la sociedad bajo el entendido de que el hombre resume lo humano. De modo que los diversos ámbitos del quehacer académico manejen la categoría género, imprescindible para el desarrollo científico; que se logre avanzar desde aquellas investigaciones en las que el objeto de estudio es “la

mujer” como un grupo poblacional más, hacia la comprensión de la complejidad que ha llevado a que media humanidad –y muy diversa– sea subyugada por relaciones de poder sustentadas en el patriarcalismo.

A lo interno de la Academia, no se plantea la crítica frente al conocimiento que se imparte en cada una de las carreras, y el aporte al desarrollo de las ciencias es muy reducido en el contexto regional y mundial²; hay una repetición mecánica de lo aprendido, asumiendo como verdades absolutas, es más la docencia no alienta el pensamiento crítico de sus estudiantes, casi diríamos que se lo sanciona. Entonces, cuestionar a las ciencias y desnudar su sesgo patriarcal, es casi una herejía. Hay mucha resistencia a entender que el conocimiento ha sido gestado desde una visión excluyente, no sólo frente a las mujeres sino a otros que no encajan en el prototipo de hombre universal como abarcativo de toda la especie humana. Gayne Magdalena Villagómez Weir señala:

El mundo del conocimiento parte de una trama imbuida de relaciones de poder de género, por la cual las experiencias, condiciones materiales y conocimientos de las mujeres no han sido valorados ni considerados válidos (...). Quien se erigió como sujeto cognoscente, impuso, en el mundo, sus intereses, hábitos, conciencia y corporalidad; encarnó en el mundo su perspectiva y expectativas, desde un imaginario social creado por él y para él. Con el nuevo orden económico y social del siglo XIX, el varón se declara ciudadano universal, sujeto del discurso, de la historia, del pensamiento y sobre la matriz binaria de los sexos, se nombra como el Uno; siendo la mujer el Otro (2016: 31).

Las ciencias han invisibilizado a las mujeres, sus vidas, sus saberes y sus problemáticas; cuando la integran en sus investigaciones, lo hacen desde la visión o intereses androcéntricos, no necesariamente de manera consciente, sino como expresión del andamiaje ideológico

recibido a lo largo de las vidas académicas y sociales. La historia de la humanidad se ha escrito censurando el aporte de las mujeres y cada una de las ciencias ha prescindido de la mujer y de “los otros”.

Gloria Bonder es precisa al señalar que “La crítica feminista ha puntualizado el carácter situado del conocimiento, la parcialidad de todas las afirmaciones, la íntima relación entre saber y poder, en definitiva ha colocado a las grandes narrativas en el incómodo contexto de la política, retirándolas del “confortable dominio de la epistemología”. En este sentido y como dice Giroux,

... el feminismo ha sostenido en clave de género, una pregunta fundamental frente al saber instituido: ¿Quién habla en esa teoría, bajo qué condiciones sociales, económicas y políticas formula ese discurso; para quién y cómo ese conocimiento circula y es usado en el marco de relaciones asimétricas de poder (1999: 30).

En general, los avances que se logran en la academia son obra de mujeres que desde el feminismo en sus roles de investigadoras, docentes, trabajadoras o estudiantes, imprimen una nueva visión, cuestionan el conocimiento y las prácticas que nos invisibilizan, las que desconocen nuestras problemáticas, las que generan violencia; cuestionan el *habitus* institucional que reproduce los elementos de la ideología patriarcal, que es permisivo con la violencia y el discrimen, que desvaloriza permanentemente las propuestas de equidad y más aún las feministas.

En una primera fase, se busca visibilizar las inequidades. Entonces surgen las investigaciones y las demandas de incluir la desagregación estadística por sexo, el impulso de la investigación cualitativa con estudios de caso de mujeres, la incursión en temas como la violencia, el acceso a la educación, la participación política, la salud de las mujeres (con énfasis en mortalidad materna y aspectos de la salud reproductiva), básicamente estudios descriptivos y en el ámbito de lo social. Luego vendrá la incorporación en otras áreas del conocimiento y conducir la investigación hacia lo analítico, lo explicativo de la discriminación, a la posibilidad de determinar las causas estructurales; como señala Bonder:

² En el ranking mundial para 2016 ocupamos el puesto 80 con 2284 documentos publicados, de los cuales el 74 % corresponden a artículos científicos; obviamente, nos encontramos a distancias abismales de los grandes centros de producción científica. Estado de la Ciencia 2016, Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT).

Hay fases históricas en esto de mujeres para la ciencia. Como en todos los campos que el feminismo se ocupó, lo primero que nos ocupamos fue de contar mujeres y contar varones. De contar, cuántas son, ¿por qué tan pocas? Explicar, ver ¿cuántas son? Evidenciar la desigualdad. Después, explicar la desigualdad. En general, las explicaciones, en una primera fase han sido, yo diría, muy de corte socio-cultural ¿no?, o sea, los estereotipos, este tipo de cosas. No es que no tengan un valor importante pero no han ido a los factores más estructurales de la desigualdad (Morgade, 2015:38).

En relación con el tema sumamos una nueva opinión:

A los aportes epistemológicos hechos por los estudios de la mujer y género, hay que agregar las contribuciones realizadas en cuanto a las metodologías de trabajo. Así, por ejemplo, la ruptura de la diferenciación sujeto-objeto, usada tradicionalmente por el paradigma positivo, dando voz a los sujetos/as investigados/as; o bien la utilización de diversas fuentes, no siempre aprovechadas en toda su potencialidad por los investigadores de la realidad social, se constituyen en contribuciones importantes al conjunto de las ciencias sociales (Rebolledo, 2014:76).

Como parte de este proceso, es sustancial la incorporación de investigadoras. En palabras de Diana Maffia (2012), quien aboga por un nuevo contrato social en la ciencia,

Las mujeres debemos estar allí, y también debemos preguntarnos quién produce conocimiento, financiado por quién, para beneficio de quién, desde la perspectiva de quién, en la lengua de quién, no sólo en términos de sexo sino también de clase, de etnia, de color, de identidad (Maffia, 2012).

No es fácil generar transformaciones en el campo científico o académico, hay que romper grandes resistencias. Por su parte, Dora Munévar, al plantear la necesidad de la interseccionalidad en la investigación, señala que sin duda, es una “convocatoria epistémica para traspasar los límites del pensar occidental binario, hegemónico o esencialista” (2015: 246), sobre todo porque, al comprender al género en su “expresión articulada e inseparable de otras categorías sociales” (2015: 246) relaciona el poder como vía para tomar distancia de la visión impuesta que considera a las mujeres como un grupo homogéneo; y devela las razones por las cuales muchas situaciones vividas por mujeres y hombres de todas las condiciones, quedan invisibles u opacadas (2015: 245-246).

Desde el feminismo se integran nuevos elementos a ser considerados en esa deconstrucción patriarcal de las ciencias, a superar mitos y tabúes. Así pues, impugnar la *inferioridad natural* de las mujeres, aporta sustancialmente a su desarrollo en todos los campos, al integrar conceptos, categorías y axiomas como: “lo personal es político” o “lo privado es público”; desnudar el poder ejercido en todos los ámbitos sobre lo femenino, lo simbólico y cómo opera en el imaginario colectivo; posicionar la sexualidad en su dimensión política y la configuración de los derechos sexuales y reproductivos, al igual que la desnaturalización y desprivatización de la violencia de género, la soberanía del cuerpo y el análisis como territorio de disputa de iglesias y Estado, la importancia estratégica de las labores de cuidado y su valoración social y económica, la defensa del laicismo en lo público, la comprensión de la diversidad sexo-genérica.

Si nos remitimos a los planes de carrera, prescindiendo de la parte declarativa, los contenidos distan mucho de tener enfoque de derechos, de género y de pluriculturalidad. La pedagogía y la didáctica siguen reproduciendo los viejos esquemas de enseñanza-aprendizaje. La orientación de los estudios universitarios es primordialmente positivista, hay una fuerte tendencia al pragmatismo, lo cual permea el accionar académico y entrena de esa forma a sus profesionales e investigadores.

Reviste importancia observar la composición de los diferentes estamentos de la comunidad universitaria, como ha ido evolucionando la participación de las mujeres en la educación superior.

La historia da cuenta de que el acceso de las mujeres a la educación superior se produce con la Revolución Liberal y la instauración del laicismo, como lo recoge Erika Sylva Charvet (2016: 57): Aurelia Palmieri (1869-1937) es la primera mujer que ingresa a estudiar en una universidad, lo hace en Medicina en la Universidad de Guayaquil, y obtiene su licenciatura en 1900. En 1921, Matilde Hidalgo (1889-1974) se convertiría en la primera doctora en medicina por la Universidad Central del Ecuador. Hacia 1928 se registraban 552 estudiantes matriculados en las universidades del país, de los cuales 51 eran mujeres y 501 varones (9,2 % vs. 90,8 %). Para 1935 la proporción de mujeres matriculadas había descendido al 7 % (87 de 1230 estudiantes

matriculados). Casi dos décadas después -1951-1952- el número de mujeres matriculadas en las siete universidades existentes había aumentado, registrándose 732 mujeres y 3839 varones (16 % vs. 84 %) y para 1967-1968 se habían incrementado a 4690 (24,5 % frente al 75,5 % que representaban los varones).

En la actualidad, la matrícula universitaria refleja una realidad totalmente diferente, hasta 2016 se registraban 282.438 hombres frente a 311.668 mujeres estudiantes en el país³.

En el caso de la docencia, podemos decir que tan solo en los últimos años existe un incremento sustancial del porcentaje de mujeres, sobre todo en calidad de profesoras ocasionales, con mayor énfasis en las áreas humanísticas, no así en las técnicas donde sigue siendo un lugar básicamente masculino. Pese a ello, hay una gran brecha en el número de docentes: 22.109 son hombres y 14.163 mujeres a nivel nacional, en el 2016, siendo similar en los años precedentes desde el 2012⁴.

También resulta importante señalar lo que ocurre en el ámbito administrativo y de servicios. Este es tal vez el segmento donde siempre se han ubicado mayoritariamente las mujeres, sobre todo en labores de oficina, pues las funciones relacionadas con la tecnología son ocupadas mayoritariamente por hombres.

En otros ámbitos del quehacer universitario, como el gremial y su representación gubernamental, hemos observado que muy excepcionalmente los cargos directivos superiores fueran ocupados por mujeres. Esto ocurre especialmente en el caso del profesorado, mientras que en el de estudiantes, de manera esporádica se ha contado con presidencias de mujeres en la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador (FEUE), retomándose hace unos años el funcionamiento de la Asociación Femenina Universitaria (AFU). Por su parte, en el de trabajadores, se observa una diferencia marcada, los sindicatos son dirigidos por hombres, no así las asociaciones en las que integran personal administrativo, donde se ha contado con

fuerte presencia femenina en sus directivas. Independientemente de la casuística particular, se puede evidenciar que solamente en la etapa reciente, por influencia más bien externa, de la normativa nacional y de las tendencias presentes en la sociedad, se incluye la paridad en la representación gremial y de cogobierno, a la vez que se empiezan a incluir reivindicaciones por la equidad de género en las plataformas o programas de acción.

Cabe destacar que la universidad mantiene básicamente incólume –en cuanto a concepciones– su andamiaje normativo, pedagógico, estructural, sin considerar la irrupción de las mujeres tanto en la población estudiantil como en la docencia, ni las especificidades de su condición. De este modo, las relaciones de género a lo interno se mantienen hasta hoy casi inalterables. Pese a constatar las realidades, a los resultados de la gestión liderada por mujeres, a su mejor rendimiento educativo, aún subsiste la idea de que ellas no poseen las mismas capacidades, aptitudes o destrezas para los distintos ámbitos del quehacer intelectual, científico o administrativo. Si bien hoy no son tan frecuentes las expresiones desvalorizantes de docentes hombres frente a estudiantes mujeres o a sus colegas, hay sin embargo testimonios de manifestaciones que llevan implícita la descalificación a sus opiniones y participación en diversas instancias. Asimismo, las mujeres que han ingresado por ejemplo a el área técnica, en la que aún son minoría, no son tratadas como iguales, en el imaginario colectivo las perciben como “huéspedes en la casa de los varones” (Morgade, 2015: 38) y se mantiene el sesgo patriarcal de considerarlas que están ahí porque son de alguna manera excepcionales al común de las mujeres.

En ese ejercicio por transformar la universidad, la disputa ha sido frecuente y difícil, por lo cual podríamos señalar momentos claves que han servido para avivar el debate y confrontar el patriarcalismo, tales como:

³ Cuadros estadísticos de la SENESCYT: Registro de matrícula en Universidades y Escuelas Politécnicas (UES) a nivel nacional por año, según sexo. 2015-2016.

⁴ Registro de docentes en Universidades y Escuelas Politécnicas (UES) a nivel nacional por año, según sexo. SENESCYT 2012-2016.

- Denuncias por acoso sexual de docentes o autoridades.
- Exigencia de acciones afirmativas, sobre todo en el acceso de las mujeres a cargos de dirección y en concursos.
- Reformas a las normas que rigen para estudiantes (por ejemplo, considerar el permiso por maternidad).
- Uso del lenguaje inclusivo o no sexista.
- Tratamiento de casos de violencia entre estudiantes.
- Tesis de grado con contenidos misóginos (polémica originada en la Escuela de Derecho de la Universidad a propósito de un estudio sobre el femicidio como tipo penal).
- Aprobación de políticas y protocolos por la equidad.
- Prácticas excluyentes y violentas en el gobierno universitario (han existido varias situaciones, entre ellas la existencia de rupturas entre las máximas autoridades evidencia concepciones y prácticas patriarcales).
- Aprobación de rediseños curriculares.
- Participación en acciones a favor de los derechos de las mujeres.

En cada uno de esos momentos, se ha podido evidenciar una posición adversa de las autoridades y una presencia muy débil de la comunidad universitaria en el debate y la exigibilidad de derechos; por ello, si se ha logrado algún cambio se debe a la persistencia de sectores organizados internos o externos y a la presión pública, antes que por avances significativos en la política universitaria.

Ha sido común constatar que frente a denuncias de violencia, los docentes asumen el espíritu de cuerpo para defender al agresor, revictimizan y descalifican a la mujer, buscan llegar a “acuerdos” sobre la base de la presión para que la agraviada desista de la denuncia, en el proceso satirizan o banalizan la situación. La aprobación de protocolo para casos de violencia de género data de tiempo muy reciente. Si bien han existido diversas iniciativas en años anteriores por parte del movimiento de mujeres y la dirigencia estudiantil, se lo implementa impelidos por órganos superiores, al igual que ocurriría con las políticas de acción afirmativa o de inclusión, que constituyeron requisitos o indicadores para la acreditación institucional o de las carreras, caso

similar en el rediseño curricular. No llega entonces desde procesos internos de reflexión o por convicciones de los equipos de dirección; pese a constatar la realidad existe una especie de negativa a encararla.

Los cambios en el sistema universitario ocurridos desde el inicio del presente siglo, no han significado para las mujeres verdaderas transformaciones, más allá de lo declarativo, de los instrumentos y políticas generales que contienen un discurso de inclusión, equidad y no discriminación. Así pues, ocurre lo que en el resto de la sociedad: no hemos logrado pasar de la igualdad formal a la igualdad real, sustantiva, donde se ejerciten los derechos de una manera efectiva, sin límites de ninguna naturaleza, sin esos “techos de cristal” que obstaculizan el pleno desarrollo de las potencialidades de las mujeres.

Un ejemplo de ello lo constituyen las dificultades que viven las mujeres en el sistema meritocrático que demanda niveles y grados académicos cada vez mayores, donde se ejerce una competencia nada amigable para ascender –o al menos permanecer– en una determinada función o estatus académico. Cabe señalar en este aspecto, las barreras que limitan el accionar de las mujeres, tanto en las oportunidades para acceder a posgrados, como en situaciones de índole económico (las mujeres no tienen recursos ni autonomía económica), las responsabilidades familiares, los múltiples roles, las labores de cuidado, la incomprensión y falta de apoyo en distintos niveles. Como lo señala Jennifer Cooper:

Las prácticas discriminatorias operan y florecen en sistemas meritocráticos que siguen siendo defendidos y mantenidos por ser justos y equitativos en el mundo académico(...) se habla de capacidades, de trayectorias, de méritos acumulados, de niveles adquiridos, de puntos reunidos o de evaluaciones *objetivas*, como si solamente estuviera en juego una cuestión de méritos y de responsabilidad personal para llegar a donde se llega, ignorando el dato de que muchas veces los sujetos que componen este universo no están en una situación que les permita competir y reunir méritos como *iguales* (2015, 236-237).

No es de extrañar además que a lo interno de las universidades se configuran ciertos grupos abiertamente antiderechos, neoconservadores, que repiten los discursos prejuiciosos y carentes de argumentos, en la cátedra y en espacios colectivos; la disputa vigente en la sociedad que busca menoscabar las conquistas alcanzadas en materia de

derechos e igualdad de oportunidades para las mujeres, se hace presente con sus discursos antifeministas, contrarios a la libertad de decisión, homofóbicos y opositores a las acciones afirmativas. En su investigación, Castro Ledesma y Paredes dicen:

Históricamente la cultura universitaria ha mantenido la influencia de la estructura patriarcal. A pesar de su dinámica y la incorporación permanente de nuevos elementos, concepciones y acciones socioculturales que exigen las distintas épocas, aún predominan conceptos ideológicos y culturales de una sociedad basada en patrones machistas. El poder patriarcal ha impuesto desde los inicios de la existencia de la Universidad de Cuenca valores, normas, tradiciones, patrones de conducta desde una perspectiva masculina, calando hondo en el 'habitus' cultural de la vida universitaria. Esta situación hace que se mantengan criterios de naturalización en roles, relaciones y responsabilidades, con una connotación tradicional de género (2015:127).

No se cuenta con un análisis de la impunidad sobre casos de violencia en la universidad y cuál ha sido el proceso seguido; de la experiencia podemos decir que en general se los ha tratado en el ámbito administrativo, en su mayoría sin sanción o con una muy leve, con graves revictimizaciones, sin optar por la referencia a instancias judiciales, sin un verdadero acompañamiento y asesoría por parte de organismos creados para defender los derechos en la comunidad universitaria.

El gobierno de la universidad se ha caracterizado por ser eminentemente masculino. En la última etapa, producto de los cambios en la normativa, las mujeres llegaron a ocupar –casi a regañadientes– un vicerrectorado, en pocos casos a dirigir facultades en calidad de decanas; sin embargo, la gestión de gobierno universitario dista mucho de valorar la significativa presencia de las mujeres en la dirección de la entidad. Una gran mayoría de las mujeres que han asumido cargos directivos tienen experiencias muy duras y difíciles, en no pocos casos encontramos expresiones de irrespeto, ligadas a la condición de ser mujer, el ejercicio de su gestión se complejiza, la voz de mando la siguen teniendo los hombres en sus diversas funciones institucionales.

En realidad queda mucho por hacer. Se debería partir de recuperar la esencia y el sentido de ser Universidad; lograr que ocupe su lugar en la sociedad y en la historia con plena autonomía y libertad de la mano de lo más avanzado de la sociedad.

Luego de este breve recorrido crítico sobre el quehacer universitario, es preciso resaltar los esfuerzos que se realizan desde diversos sectores a lo interno y desde el movimiento feminista en general por incidir en la educación superior y lograr cambios sustanciales. Confiamos en que la dinámica propia de la universidad, acicateada por los procesos sociales y los avances que en esta temática existen a nivel internacional, logre romper las barreras que imprime el patriarcado, para contar con una Universidad que se inscriba en la corriente de las grandes transformaciones que demanda la humanidad.

Cuenca, mayo de 2019.

Bibliografía

- Aguirre, Manuel Agustín (1973). *La segunda reforma universitaria*, Quito: Universidad Central.
- Bonder, Gloria (1999). “Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente”. En Montecino, Sonia y Obach, Alejandra (comps.). *Género y epistemología. Mujeres y disciplinas*. Chile: LOM.
- Castro Ledesma, Cecilia y Paredes, María Cecilia (2015). “ 'Habitus' cultural y violencia simbólica en las relaciones de género en la academia. Caso de estudio: Universidad de Cuenca–Ecuador”. En *Calidad de la educación y género* [en línea]. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), 111-130.
- Cooper, Jennifer (2014). “¿Por qué la meritocracia traiciona a las mujeres académicas en las instituciones de educación superior? Análisis y propuestas” En *Calidad de la educación y género* [en línea]. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), 131-150.
- Maffía, Diana (2012). “Contrato moral, género y ciencia”. Ponencia. *IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género*. Sevilla, España.

- Malo González, Hernán (2013). “Universidad, institución perversa”. En *Revista Universidad-Verdad*. Revista de la Universidad del Azuay, (62), 45.
- Morgade, Graciela (2015). “Entrevista a Gloria Bonder”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (38), 89-94.
- Munévar, Dora Inés (2015), “Macro-rutas para hacer transversalidad en perspectiva interseccional” [en línea]. En *Calidad de la educación superior y género*. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), 241-260
- Rebolledo, Loreto (2014). “Aportes de los Estudios de Género a las Ciencias Sociales”. *Revista Antropologías del Sur*, (1), 65-80.
- Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT). Estado de la Ciencia 2016.
- Secretaría Nacional de Ciencia y tecnología - SENESCYT, Cuadros estadísticos 2016.
- Sylva Charvet, Erika (2016), *Cultura de género y calidad en la universidad ecuatoriana*. Quito: Editorial Altos Estudios Nacionales (IAEN).
- Villagómez Weir, Gayne Magdalena (marzo de 2016). *¿Quién toma las decisiones? Relaciones de género y puestos de toma de decisión en la Universidad Central del Ecuador*. Tesis de maestría. Repositorio digital de la FLACSO Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/10772/2/TFLACSO-2016GMVW.pdf>

Reparación subjetiva en juicios de lesa humanidad

María Soledad Arias
Mariana Roldán Suárez

*Cuando los crímenes se acumulan,
se tornan invisibles.
Cuando los padecimientos se tornan insoportables,
ya no se oyen los gritos...
la memoria de la humanidad en cuanto a los
padecimientos tolerados
es asombrosamente corta.
Su capacidad de imaginación para los
padecimientos futuros
es casi aún menor...
Es esta insensibilidad la que tenemos que
combatir,
pues su grado extremo es la muerte.*

(Bertolt Brecht, “Discurso”)

Introducción

Este escrito surge a partir de nuestra experiencia como acompañantes de testigos en el juicio llamado “Megacausa”, en el 2012 en Santiago del Estero, Argentina. En él intentaremos dar cuenta de los efectos reparatorios de los juicios de lesa humanidad en la subjetividad de las víctimas del terrorismo de Estado y sus familiares, acaecido en Argentina entre los años 1976 y 1983, desde el anudamiento del derecho, la filosofía y el psicoanálisis, apelando a conceptos y desarrollos teóricos de estas disciplinas.

Para dar cuenta de la reparación subjetiva que posibilitan los juicios de lesa humanidad, es necesario tomar como referencia conceptos psicoanalíticos tales como trauma, elaboración psíquica y subjetividad; mientras que desde el derecho el dispositivo jurídico y el acto de testimoniar. En este recorrido, que precisa pensar y analizar el entrecruzamiento entre el ámbito jurídico y psicológico, tomaremos los aportes desarrollados por la doctora Marta Gerez Ambertín, acerca de los puntos de intersección entre el derecho y el psicoanálisis.

Los crímenes perpetrados durante la Dictadura produjeron efectos traumáticos inmediatos y a largo plazo. Asimismo, afectaron al conjunto del cuerpo social multiplicando su efecto en varias generaciones.

El trauma social generado por los crímenes cometidos desde el Estado conmueve profunda y duraderamente el psiquismo, por lo que requiere una especificidad en su abordaje. La elaboración de este debe ser simultáneamente pública y social, e íntima y privada.

Consideramos que son los juicios de lesa humanidad los escenarios imaginario-simbólicos privilegiados que generan las condiciones adecuadas, desde lo social, para la tramitación de los traumas individuales.

La ficción de los juicios, montada por el aparato jurídico en tanto letra de la ley, produjo efectos en lo colectivo y en lo singular. En lo colectivo posibilitaron la reparación del tejido social, propiciando la construcción de nuevos marcos simbólicos de alianza e intercambio. En las subjetividades propiciaron la tramitación de lo traumático, la resignificación de los duelos y la reinscripción de la historia de los sujetos afectados en sus derechos y en su condición humana.

El terrorismo de Estado

*Aunque los pasos toquen mil años este sitio,
No borrarán la sangre de los que aquí cayeron.
Y no se extinguirá la hora en que caísteis,
Aunque miles de voces crucen este silencio.
La lluvia empapará las piedras de la plaza,
Pero no apagará vuestros nombres de fuego.*

(Pablo Neruda, “Siempre”)

Durante la dictadura militar se abolieron derechos fundamentales para sostener la condición humana, tales como el derecho a la vida, a la libertad, a la salud, a la educación, al trabajo, a una defensa justa, etcétera. Así se planeó y ejecutó un verdadero genocidio, y años más tarde se llegaría a denunciar más de 30.000 desapariciones. Las víctimas fueron en su mayoría de entre 15 a 35 años, y aunque

en principio se apuntó a jóvenes guerrilleros o revolucionarios, se extendió sin freno a militantes políticos, sociales, religiosos, abogados, estudiantes, gremialistas, obreros y tantos otros, en muchas ocasiones por la única razón de ser familiares, figurar en una agenda o haber sido mencionados bajo tortura.

El trabajo de documentación de la Conadep (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas) puso de manifiesto la modalidad siniestra, planificada y masiva de la represión política del terrorismo de Estado; desenmascaró a las prácticas de tortura destinadas al aniquilamiento psíquico de los sujetos secuestrados y la destrucción de los proyectos de vida, los que quedaron truncados por los crímenes y delitos consumados.

Este genocidio no respetó edad, género, estado ni situaciones particulares; se utilizaron métodos execrables, tales como:

Secuestro de individuos, familias, mujeres, niños o todos aquellos con una presunta vinculación a supuestos “terroristas”.

Tortura, aplicada sistemáticamente como herramienta que no se limitó a lo físico sino también a lo psíquico. Desde la definición de las Naciones Unidas, tortura incluye tratos crueles, degradantes y humillantes.

Detención por tiempo indefinido en centros clandestinos de detención o “chupaderos”; imitando los campos de concentración nazis sometieron a las víctimas a condiciones infrahumanas, sin higiene ni comunicación con el exterior, con detenidos usualmente “tabicados”, es decir, imposibilitados de la visión y el movimiento. Cabe destacar que su existencia fue reiterada y enfáticamente negada por los gobernantes. Además, allí se produjeron partos que en general terminaron con los asesinatos de las madres y la entrega de los recién nacidos a familias de represores.

El “traslado” o la ejecución sumaria. Era la decisión más importante acerca de los secuestrados y se tomaba en los más altos mandos operacionales. Es curioso destacar aquí que, a pesar de que el general Videla estableció la pena de muerte, nunca la aplicó, por lo cual todas las ejecuciones siempre fueron clandestinas. Podían verse cadáveres en las calles, enfrentamientos o fugas simuladas y se llegó a dinamitar pilas enteras de cuerpos en caso de ser necesaria una lección

a los guerrilleros o sus simpatizantes. Los cadáveres casi siempre se ocultaban, eran inhumados como N.N., quemados en fosas comunes cavadas por las mismas víctimas, o arrojados al mar con bloques de cemento.

El Estado se atribuyó facultades extraordinarias, subordinando todas las instituciones a su servicio, de modo que no existió en ese entonces un “Otro Jurídico” que garantizara un estado de derecho, creándose un mundo de caos y horror. La doctora Gerez Ambertín dice: “El Ciudadano aparece eclipsado en su condición de sujeto en tanto no se encuentra amparado por la ley. Donde la ley no opera como límite y donde hecha la ley hecha la trampa se convierte en un imperativo que no es sino la versión más horrorosa del goce que remite al todo es posible” (Gerez Ambertín, 2004: 20).

Quienes ocupaban el Estado ejercían actos de destrucción colectiva como un trámite más, con el velamiento discursivo de las figuras del progreso y la reorganización nacional generaron un impacto en la vida de miles de sujetos. De este modo cobró actualidad la banalidad del mal, concepto acuñado por Hannah Arendt con referencia a los burócratas nazis, quienes llevaban planillas con números que controlaban y tornaban cada vez más eficientes los planes de exterminio. Se trata, dice la autora, del desconocimiento total de la existencia del otro como sujeto, la ausencia de todo reconocimiento. No hay necesariamente en el actor, en este caso los representantes del Estado, deseo de destrucción, agresividad, sadismo como formas de goce. Sencillamente falta el reconocimiento de que se están destruyendo seres humanos.

Los dos campos de la subjetividad: derecho y psicoanálisis

*Si un homicidio ha sido escénicamente reinscripto
en la palabra sin explotación periódica,
la justicia tiene alguna oportunidad de ser algo más
que una máquina de administrar
el miedo social y subjetivo.*

(Legendre, 1994: 80)

Desde el psicoanálisis se considera a la vida como una institución atravesada por leyes del lenguaje que le dan un orden y la legitiman, regulando lo permitido y lo prohibido; es por ello que se considera un “derecho” el sostener desde lo simbólico la vida, propiciando lazos entre los sujetos. Es en este punto donde el sistema jurídico se entrecruza con el psicoanálisis, dado que considera también a la vida como su objeto de estudio y la aplicabilidad de las leyes en el cuerpo de una sociedad. Desde los desarrollos de Freud se puede establecer que el surgimiento del derecho social está relacionado con la seguridad de que el orden jurídico ya establecido, de una sociedad, no se quebrantará para favorecer a un individuo, evitando así la prevalencia de la fuerza bruta y la omnipotencia de algunos sobre la mayoría.

En este sentido los sujetos humanos no encarnan la ley, sino que están sometidos, sujetados, amparados y atravesados por ella. Algo les está prohibido a los hombres, no todo pueden. Las leyes del sistema judicial prohíben y ordenan, y en este acto ponen límites a la omnipotencia.

“El costo por la atracción a condescender hacia lo interdicto demarcado por la ley es el de una humanidad culpable, implicada en esa atracción siempre renovada a la que convoca lo prohibido. La ley marca el borde que no debe ser franqueado” (Gerez Ambertín, 2004:19). El orden jurídico existe en toda sociedad, en tanto posibilita el ordenamiento de los lazos sociales; ello así, a partir de que hace existir la ley, la que establece los parámetros de lo prohibido y de lo

permitido. Así como existen los límites que contornean el accionar de los sujetos, también propicia la tentación de franquear dichos límites, los cuales son propulsores del caos social.

Ahora bien, ¿qué pasa cuando aquellos representantes encargados de la organización de la polis perpetran un plan de desaparición sistemática de miles de personas? En Argentina, durante la dictadura militar, las instituciones que debían preservar la eficacia del cumplimiento de la ley propiciaron leyes paralelas provocando su desfallecimiento; con ello generaron el desamparo de los sujetos, despojándolos de las garantías que hacen a la eficacia reguladora de la ley.

Toda sociedad precisa contar con un dispositivo jurídico que delimite lo prohibido, dado que sin él se destruiría el lazo social y los pactos significativos instituyentes de una polis. Quienquiera que cometa un crimen no comete un simple acto individual, su acto sacude al lazo social en su totalidad, puesto que, si de mi lado todo es posible, también lo será en el de los otros, creando una versión de caos social que conlleva a los crímenes.

La doctora Gabriela Abad dice: “Por eso el homicidio necesita ser ritualizado, ser puesto en palabras siguiendo un orden procesal muy pautado por el sistema jurídico. Es un intento de atrapar el acto mudo en el discurso para otorgarle significación” (Abad, 2015: 149).

El juez, representante de la ley, puede ejercer mediante un acto jurídico lo que Legendre denomina la “función clínica del derecho”. Este concepto hace referencia a la lectura del caso particular y destaca un uso singular de la sanción jurídica que puede humanizar y construir subjetividad. La función clínica del derecho puede producir un efecto en el sujeto que atraviesa el proceso judicial.

A partir de la doble intervención, clínica psicoanalítica y dispositivo jurídico, se logra reinstalar el circuito de prohibiciones y restablecer el lazo social dañado por los actos criminales.

Los rituales de los juicios constatan la existencia del Otro social posibilitando la reconstrucción de la historia personal y social. Permiten, asimismo, a las víctimas y sus familiares significar las pérdidas, reconstruyendo su lazo con sus semejantes y con la sociedad.

Los juicios de lesa humanidad

*Quando no recordamos lo que nos pasa,
nos puede suceder la misma cosa.
Son esas mismas cosas que nos marginan,
Nos matan la memoria, nos queman las ideas,
nos quitan las palabras.
Si la historia la escriben los que ganan,
eso quiere decir que hay otra historia,
La verdadera historia,
Quien quiera oír que oiga.*

(Lito Nebbia “Quien quiere oír que oiga”)

Los juicios de lesa humanidad fueron posibles a partir de que el Estado, en el año 2004, tipificara a los delitos cometidos en la última dictadura como crímenes de lesa humanidad y genocidio, y por lo tanto se hicieran imprescriptibles.

Durante ese mismo año se produjo la anulación de las leyes de obediencia debida y punto final y la declaración de inconstitucionalidad de los indultos. Esto ocurrió en el marco de un escenario político-social de América Latina en el que los pueblos emprendían un cambio emancipador respecto del largo período de hegemonía neoliberal.

Esta decisión política del nuevo Estado fue la condición necesaria para que los juicios de lesa humanidad pudieran llevarse a cabo, juzgando a los responsables de los crímenes cometidos durante la última dictadura.

La lucha de los movimientos sociales y de derechos humanos en su hacer colectivo, sostenido ininterrumpidamente desde la dictadura, cumplió un rol determinante en la toma de dichas decisiones políticas.

Esta decisión también fue acompañada por la Corte Suprema de Justicia, quien marcó los fundamentos jurídicos para

...investigar, instruir y eventualmente sancionar graves violaciones de los derechos humanos, cometidas en forma sistemática o masiva durante la última dictadura militar y susceptibles de ser calificadas como crímenes de lesa humanidad. [...]

Recordemos que se plantearon ante el máximo tribunal causas vinculadas con delitos atroces que, dada la singularidad de los sucesos acaecidos en el país en esa época, implicaban materias poco tratadas, que desafiaban las estructuras del derecho penal tradicional y en las que era posible afectar garantías de base constitucional (Lorenzetti-Kraut, 2011: 129).

La Corte, en su gran mayoría, sostenía la imprescriptibilidad de los delitos de lesa humanidad, basándose en pactos internacionales preexistentes; entre ellos, la “Convención sobre la Imprescriptibilidad de los Crímenes de Guerra y de los Crímenes de Lesa Humanidad”, con jerarquía constitucional por ley 25.778 y del “Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional” de 1998.

Dadas las características de estos juicios se plantea como necesaria la existencia de un equipo de acompañamiento para los testigos/víctimas, lo cual supone una concepción del sujeto que excede a la puramente jurídica. La concepción del discurso jurídico es la de un sujeto concebido como objeto de prueba, a quien se le demanda un relato objetivo, preciso y libre de contradicciones. Desde el campo de la salud mental se considera que el acto de testimoniar implica el reencuentro con lo traumático, aquello que difícilmente puede encontrar palabras para ser dicho, y por lo tanto el testimonio nunca será una reconstrucción idéntica a lo acontecido.

En la memoria, apelamos a un desciframiento, no hay en ella la presencia completa de lo vivido [...] se trata [...] de un trabajo de ficción y de escritura y es en este sentido que la memoria se vuelve acto del sujeto (Rousseaux, 2010: 26).

Los juicios se tornan un espacio de intersección donde el equipo de acompañamiento articula con los trabajadores jurídicos, de manera tal de acordar las condiciones necesarias que le permitan al testigo brindar su testimonio, garantizando la vigencia de sus derechos para que funcione como una instancia reparatoria y no revictimizante.

EQUIPO DE ACOMPAÑAMIENTO

El equipo de acompañamiento se conformó implementando el Plan Nacional de Acompañamiento y Asistencia a los Querellantes y Testigos Víctimas del Terrorismo de Estado, con el objetivo de brindar contención y acompañamiento a los testigos y familiares de víctimas

durante el proceso judicial que tuvo lugar en la provincia de Santiago del Estero, desde el mes de mayo del 2012, en un devenir jurídico conocido como “Megacausa”.

Un primer objetivo de este Plan consistió en la instauración de un marco simbólico que representa al Estado en estos juicios, resguardando los derechos de los testigos-víctimas. Cabe destacar el hecho de que el propio Estado, que atentó contra la integridad y la vida fue quien brindó los dispositivos tendientes a garantizar la seguridad y la contención. Este gesto fue en sí mismo reparatorio. Un segundo objetivo que se planteó consistió en posibilitar que los testigos atravesaran el proceso en las mejores condiciones subjetivas posibles. Para ello se partió de la premisa de que el acto de testimoniar tienda a producir efectos reparatorios.

El rol del psicólogo en el acompañamiento consiste en el abordaje de la dimensión subjetiva del proceso que implica “dar testimonio”. Desde este Plan se postula que “acompañar” es una función esencial en las políticas públicas reparatorias, teniendo en cuenta las particularidades que diferencian la situación de los testigos-víctimas del terrorismo de Estado de cualquier otro tipo de testigos.

En el marco de estas políticas de reparación, se considera que asistir a las demandas de los testigos-víctimas es un hecho central para garantizar el testimonio y aportar al proceso judicial. La función de acompañar implica considerar la dimensión subjetiva en el trabajo con cada testigo y en cada situación particular.

El trabajo del equipo se articula alrededor de tres momentos lógicos:

Acompañamiento previo al momento de testimoniar: Implicó un primer acercamiento a los testigos, en el cual se dio a conocer la existencia y el funcionamiento del equipo. Por un lado, se brindó asesoramiento jurídico acerca de la situación procesal de la causa y por el otro, un espacio grupal o individual en el cual los testigos pudieron relatar su testimonio antes de la audiencia en el juicio. El objetivo de estos encuentros fue el de habilitar un espacio de escucha en el que se pudieran desplegar los hechos acaecidos. Las problemáticas de los testigos estaban relacionadas con inseguridades con relación a la validez del propio testimonio, con temores a olvidarse de mencionar a

algún compañero, y también con la angustia respecto a las preguntas que debían responder ante los abogados defensores. Es por esto que resulta fundamental en los juicios de lesa humanidad ofrecer un espacio previo, donde la verdad pueda comenzar a ser hablada frente a un otro que pudiera alojarla. Asimismo, en este espacio se propició en los testigos la expresión de las distintas fantasías y sentimientos (tristeza, temor, culpa, dolor, bronca, impotencia, responsabilidad, angustia, remordimiento).

Se habilitó un espacio donde el testigo se sintió con posibilidades de elegir las condiciones en las cuales colaboró con la justicia, dando lugar al despliegue de sus necesidades o expectativas en relación con las formas en que fue posible que su testimonio advenga.

Acompañamiento durante el testimonio: Se brindó un marco de contención para que testimoniar implicara una instancia reparatoria. Para tal fin, algunas de las acciones que se realizaron tomaban en cuenta las necesidades particulares de cada sujeto, como ser: disminuir el tiempo de espera para testimoniar, acompañar en la sala mientras brindaba su relato, solicitar al TOF (Tribunal Oral Federal) las condiciones excepcionales en los casos en que por previa evaluación del equipo se requerían (testimoniar sin público, por video conferencia, en ausencia de los acusados), recomendar se eximiera de testimoniar a aquellos en quienes se evaluaba dicho acto como un riesgo subjetivo.

Acompañamiento posterior al momento de testimoniar: Partiendo de la imposibilidad de prever las consecuencias y/o efectos que puede tener en los sujetos el acto de declarar, adquirió importancia poder sostener el lazo entre los testigos y el equipo, de manera de mantener su implicación en la red de contención que se instauró. Su valor reside en poner el acento en que estos testigos son inicialmente sujetos, en los cuales el acto de hablar, historizar, dar testimonio no será sin efectos subjetivos.

Efectos traumáticos de la Dictadura

*Cuando tanto se sufre sin sueño
y por la sangre se escucha
que transita solamente la rabia,
que en los tuétanos tiembla despabilado el odio
y en las médulas arde continua la venganza,
las palabras entonces no sirven: son palabras.
Ahora sufro lo pobre, lo mezquino,
lo triste, lo desgraciado
y muerto que tiene una garganta
cuando desde el abismo de su idioma quisiera gritar
lo que no puede por imposible, y calla.
Siento esta noche heridas de muerte las palabras.*

(Rafael Alberti, “Nocturno”)

El concepto de trauma, desde su abordaje psicoanalítico, nos remite a un exceso de estímulos, acontecimientos y vivencias que el psiquismo no alcanza a elaborar y producen un efecto devastador y desorganizador de la vida psíquica.

En 1920, en *Más allá del principio de placer*, Freud conceptualiza a lo traumático como aquello que produce un excedente de energía psíquica que no puede ser tramitado por el sujeto, generando un impacto devastador en la subjetividad.

En este mismo escrito dice acerca del trauma, que se trata de un estado del sujeto que sobreviene después de un acontecimiento que ha conllevado riesgo de muerte y significa un peligro para el que no se estaba preparado. Se trata de la realidad que irrumpe y desborda, quebrando la subjetividad, dejando al sujeto inerte y fijado al trauma. Trauma que proviene de lo exterior, pero que libera un *quantum*, un resto de estímulo que no puede terminar de ser procesado por el sujeto. La operación, una vez acontecido lo traumático, lo trágico, será la de ligar psíquicamente los estímulos que penetraron de manera violenta para así poder tramitarlos. Es decir, encontrar los medios para elaborar el horror vivido.

La situación traumática desborda e invade la psiquis y el cuerpo de un sujeto, a punto tal de quedar tomado por una angustia que no cesa, que persiste en el tiempo y que obstaculiza el desempeño de una persona en su vida. La eficacia traumática reside en la persistencia en el tiempo de sus efectos; la evocación, el recuerdo de la situación traumática paraliza al sujeto, actualizando lo vivido. Por lo tanto, teniendo en cuenta este recorrido teórico podemos pensar que para las víctimas, el acto de testimoniar implica el encuentro con lo traumático, a partir de la necesaria rememoración de las experiencias traumáticas.

Muchos testigos, en la narración de sus experiencias, dan cuenta de haber atravesado la muerte, hablan del hecho traumático, de aquello que no pudo tener inscripción psíquica, aquello que fue asimilado por la razón y tampoco encontró palabras para ser nombrado. Refieren no poder expresar lo que la tortura significó: “nadie que no haya pasado por eso puede entender ese sufrimiento” (testimonio de un ex-presos en el juicio “Megacausa” en Santiago del Estero, mayo de 2012).

La palabra aportada por los testigos, al ser un testimonio descarnado de experiencias límites, coloca al sujeto ante una situación extrema; por lo tanto, es necesario que cuente con herramientas para proceder en este encuentro, de lo contrario se lo estaría sometiendo nuevamente a pasar por una situación traumática, siendo esto devastador y atentatorio contra su vida integral.

El trauma es un acontecimiento sin palabras y no puede ser asimilado en las redes del lenguaje; por ello, un sujeto que atravesó una situación traumática difícilmente pueda armar un relato sobre lo vivido. La situación permanece en un presente continuo, que retorna de modo incesante en los sueños recurrentes, los síntomas, las impulsiones, las enfermedades. Esta repetición es una forma de intentar elaborar aquello que irrumpió y perdura como un agujero en la trama de la historia de vida de los implicados. Un ejemplo de ello son los sueños traumáticos que intentan procesar las experiencias dolorosas, para así poder dominar el acontecimiento. Una de las testigos de la “Megacausa” relataba, en las sesiones previas al día del testimonio, que en estos 35 largos años había padecido el retorno incesante de un sueño que se mantenía casi idéntico. A pesar de que ella no había estado presente en el momento en el que su marido fue secuestrado, en la escena de estos

sueños retornaba a ese tiempo y lugar que había reconstruido minuciosamente con relatos de testigos y recortes de diarios. El contenido de sus dichos era el siguiente:

El sueño es siempre el mismo, la calle de tierra del pueblo al que habíamos ido a vivir escapando de la persecución, un auto extraño, el Opel verde color limón, con tres tipos desconocidos merodeando. Luego en otra escena del sueño aparece de repente la puerta de mi casa que se abre de una patada, ellos entran lo llevan a Juan y la angustia me despierta.

Estos sueños recurrentes dan cuenta de la insistencia de aquello traumático que desborda las posibilidades de tramitación del aparato psíquico, e intentan vanamente ligar y hacer pasar al olvido. Si bien Lucía logra armar un texto y soñarlo, esta construcción resulta insuficiente para poder hacer con lo traumático, dado que siempre resta un monto de angustia que irrumpe y la despierta. Freud dice que los sueños traumáticos son “sueños que en interés de la ligazón psíquica de impresiones traumáticas obedecen a la compulsión de repetición” (Freud, 2003: 23). Hay un resto que no puede terminar de ser ligado y retorna para intentarlo.

La escritura del horror

*Desde entonces a una hora incierta, aquella agonía retorna.
Y hasta que mi horrible historia
sea contada este corazón quemado por dentro.*

(Coleridge, “La rima del anciano marinero”)

Los sobrevivientes de las catástrofes, naturales o sociales, al testimoniar, tienen que atravesar las huellas de la experiencia traumática, llevando al límite al lenguaje. Podemos apelar a los testimonios escritos de los sobrevivientes del holocausto nazi, Primo Levi y Jorge Semprún, en un intento de indagar la importancia de

la escritura para elaborar tales situaciones traumáticas y lograr transmitir las. ¿Cómo se puede testimoniar acerca de lo imposible de decir? ¿Qué se juega en y por medio del lenguaje cuando se busca dar cuenta de un hecho traumático que desborda el aparato psíquico? Se abordará al lenguaje como herramienta, indagando sus posibilidades cuando es solicitado para narrar un acontecimiento traumático.

Freud, a partir del descubrimiento del psicoanálisis, nos remite desde sus inicios a la clínica de la escucha diferencial, de los procesos psíquicos que se presentaban como mensajes a descifrar en las famosas “históricas”, que marcan un sello en sus obras. Frida Saal haciendo referencia a la prehistoria del psicoanálisis nos dirá: “...la eficacia inconsciente a la que Freud se refiere es eficacia discursiva, y nos muestra que el sujeto que se cree fuente y origen de su decir y hacer, es el ejecutor de una orden que se le escapa” (Saal, 1982:15). En este sentido se visualiza la división del sujeto, en tanto existe una estructura del lenguaje que lo preexiste y lo funda como tal, sujetándolo a un sistema de legalidades del cual deberá responder con sus actos, en la búsqueda de un lugar deseante y constitutivo de su subjetividad.

Desde la lingüística estructural Lacan, siguiendo a Freud, nos marcará a partir de sus inicios la similitud entre el lenguaje y la subjetividad. Abordará al sujeto en tanto producto del lenguaje y nos dirá:

El deseo es, propiamente la pasión del significante en el animal al que signa, y en el cual la práctica del lenguaje hace surgir un sujeto, un sujeto no simplemente descentrado, sino condenado a sostenerse tan solo con un significante que se repite, es decir, a sostenerse dividido (Lacan, 1966: 39).

Si hablar es un fenómeno para ser escuchado por otro, en tanto estamos inmersos en un lazo social, la puesta en acto del discurso mediante los testimonios, implicará no solo la búsqueda de la verdad de los hechos sino la del sujeto que la transporta.

Una vez terminada la guerra algunos pudieron sobrevivir al exterminio y algunos pocos menos pudieron testimoniar acerca de lo vivido. Entre ellos se cuentan Primo Levi y Jorge Semprún.

Levi era un químico turinés que apenas con 24 años fue llevado a Auschwitz. Después de su liberación siente la urgencia de escribir,

de contar el horror del que fue testigo y víctima. No siendo escritor, se convierte en uno para poder apalabrar la tragedia. En su primer libro, Si esto es un hombre, Levi da cuenta en numerosos párrafos, de la experiencia límite del lenguaje para nombrar el horror, cuando las palabras ya no alcanzan.

Entonces por primera vez nos damos cuenta de que nuestra lengua no tiene palabras para expresar esta ofensa, la destrucción de un hombre. En un instante, con intuición casi profética se nos ha revelado la realidad: hemos llegado al fondo (Levi, 2012: 47).

Haftling: me he enterado de que soy un haftling. Me llamo 174517; nos han bautizado, llevaremos mientras vivamos esta lacra tatuada en el brazo izquierdo (Levi, 2012: 48).

Al final del libro La Tregua, escrito entre los años 1961-62, da cuenta asimismo de la insistencia de la cadena significativa para tratar de ligar aquello que retorna por fuera de lo simbólico, presentificándose en la angustia de los sueños traumáticos. Sueños que no dejan de visitarlo en las noches, esos instantes de terror al decir de Levi:

...al ir avanzando el sueño, poco a poco o brutalmente todo cae y se deshace a mi alrededor, el decorado, las paredes, la gente; y la angustia se hace más intensa y más precisa... todo se ha vuelto un caos: estoy solo en el medio de una nada gris, y precisamente sé lo que ello quiere decir: estoy otra vez en el Lager, y nada de lo que había fuera era verdad (Levi, 2012: 470).

Se puede pensar que la escritura va al encuentro de lo indecible, para intentar registrar lo inolvidable, entre ese padecimiento de recordar y la imposibilidad de olvidar. Pero quizá, solo una estructura de ficción, con su entramado imaginario y su montaje escénico puede hacer creíble esa experiencia definitiva de encuentro con el horror, con ese resto intransmisible.

Por su parte, Jorge Semprún es apresado en Francia y enviado al campo de Buchenwald. Era en ese momento estudiante de Filosofía y Letras. Después de ser liberado, en los primeros tiempos, aspiraba a escribir un libro sobre lo vivido, pero deseaba un relato que supere el mero testimonio. En esos meses en los que intentó comenzar con su propósito, aparecieron los sueños traumáticos, y la angustia que lo invade todo. Así, advierte que debe elegir entre la escritura o la vida,

tal el título del libro, que finalmente logra escribir 47 años más tarde. De este modo, para él, la escritura, aquello que pensó que sería su única apelación posible para sobrevivir, lo remitía a la “memoria de la muerte”. Dice:

...mi proyecto resultaba irrealizable, por lo menos en lo inmediato. El recuerdo de Buchenwald era demasiado denso, despiadado, para que yo pudiera alcanzar de entrada una forma literaria... Solo un grito que proviniera del fondo de las entrañas, solo un silencio de muerte habría podido expresar el sufrimiento (Semprún, 2002: 175).

Abandona el proyecto de escribir: “Fracasé en mi intento de expresar la muerte para reducirla al silencio: si hubiera proseguido, la muerte, probablemente, me habría hecho enmudecer” (Semprún, 2002: 268).

Agrega: “solo el olvido podría salvarme” (Semprún, 2002: 270). Entonces olvida el horror, lo reprime para sobrevivir. “Olvida”, para poder escribir.

Es necesario tener en cuenta que en el caso de la “Megacausa”, en el que actuamos como acompañantes, los testigos fueron llamados a testimoniar acerca de acontecimientos ocurridos después de 35 años. Muchos de ellos habían decidido, al igual que Semprún, apelar al olvido para poder sobrevivir. La memoria de lo acontecido era por lo tanto borrosa, y en algunos casos inexistente. Incluso, en ciertos casos, jamás había hablado de esto con su núcleo íntimo, y su familia desconocía por completo esta parte de su historia. Por lo tanto, el verse confrontados con la necesidad de armar un relato para probar los hechos ocurridos generó un estado límite de la subjetividad. Situación ésta que nos enfrenta a un debate ético, dado que en la búsqueda de justicia y condena a los culpables es necesario contar con el testimonio, única prueba del horror acontecido. Sin embargo, este recuerdo retorna con la angustia que le es inherente. En este punto, la función del acompañamiento fue la de ayudar a soportar el dolor que retornaba con el recuerdo. Poner en primer plano que los genocidas iban a ser condenados por lo acontecido en la singularidad de cada historia, entre esas la de ellos, y esto solo iba a ser posible si este horror encontraba palabras para ser expresado.

Uno de los testigos del juicio, en las entrevistas previas al día en el que le tocaba testimoniar, decía: “Puse los recuerdos de esos días de tortura y suplicios en la pieza del fondo, como si no existieran, por eso temo no poder recordar lo necesario para testificar. Eso hice para poder sobrevivir”. Así, este testigo/víctima hizo una apelación al olvido para poder desde ahí recordar lo que resulta soportable, lo que logra entrar en la vida cotidiana y permite existir. Esas largas sesiones previas en las que se vio confrontado a la necesidad de recordar, significaron un esfuerzo enorme cargado de angustia.

Este mismo testigo manifestaba en las entrevistas posteriores a su testimonio: “los recuerdos que antes estaban en el desván ahora puedo tenerlos en el living, están ahí acompañándome, saber que fueron parte del proceso por el que se logró una condena los hace soportables”.

El olvido cumple una función, si el trauma con su incesante retorno marca la imposibilidad de inscribir, el olvido posibilita ligar lo no ligado. Entonces surge así el recuerdo, la memoria enmascarada de lo traumático, que vela la realidad. Desde aquí se puede pensar que Semprún, al igual que algunos de los testigos, logra encontrar, a partir del recuerdo, las palabras para nominar su encuentro con el horror.

Por el contrario, Primo Levi no encuentra el olvido, sino más bien todo lo contrario: “Conservo una memoria visual y auditiva de las experiencias de allí que no sé explicar... me han quedado grabadas en la mente, como en una cinta magnética” (Levi, 2002: 634).

A pesar de la apelación a la escritura, Levi no encuentra las palabras para cifrar el trauma, las palabras para interpretar, para hacer entrar en lo simbólico lo que insiste. Si su escritura debía testimoniar, y al decir de Agamben, ser el “testigo perfecto”, no había lugar allí para el olvido y para la palabra propia surgida del recuerdo, palabra que pudiera hacer aflorar, cada vez, producciones diferentes para cernir la experiencia.

En una entrevista que concedió en el año de su suicidio, Primo Levi expresó: “De vez en cuando tengo la impresión de haber agotado el almacén de las cosas que tenía que decir, de las historias que tenía que escribir”.

Aun cuando se pretenda decir todo, testificar todo lo que se sabe y se vivió, no todo puede ser dicho, hay algo que nunca cesará de no escribirse. En la estructura psíquica hay agujeros en lo simbólico, no todo es simbolizable, no todo está inscripto.

El acto de testimoniar

¿En qué lengua podría hablar la soledad?...

La soledad de la palabra.

La lluvia barre los países del alma.

Una palabra va por el camino,

Aterida, temblando, no sabe a donde. Solo sabe de dónde:

tanta sangre camina ahora bajo la lluvia nueva,

limpia, fresca, ignorante.

(Juan Gelman, “Interrupciones 2”)

El acto de testimoniar convoca a lo público por medio de los juicios, pidiendo que valide la palabra y la verdad que transporta. Doble movimiento desde lo público hacia el campo subjetivo y viceversa.

Lucía, esposa de un desaparecido, conservó durante 35 años una carpeta que contenía recortes periodísticos, acciones legales realizadas en su momento para la búsqueda de su marido (hábeas corpus), cartas dirigidas a funcionarios, religiosos y políticos. En los encuentros previos al día del testimonio, Lucía acudía siempre con la carpeta de la que decía: “es mi bien máspreciado”. El día de su testimonio llevó la carpeta, para ir apoyando su relato, e intentó entregarla al tribunal, considerándola un material invaluable de prueba, a lo que los jueces respondieron que no era necesario, puesto que ya tenían su testimonio. Al concluir su relato se retiró de la sala del juicio dejando su carpeta en la mesa. Suponiendo que la había olvidado su acompañante se la llevó, y al ofrecérsela Lucía le dijo: “No gracias, ya no la quiero, no la necesito”. La hija de Lucía, que presenciaba la escena, la tomó diciendo: “yo la necesito para contarle la historia a mi hijo”.

Es así que esa historia contada en el juicio, historia a la que Lucía se aferró durante décadas y que fue inmunes veces relatada y soñada,

solo pudo adquirir otro estatuto en la escena ficcional de un juicio, que tomó su experiencia traumática, como la de muchos otros, para lograr una condena. Lo reparatorio en los juicios de lesa humanidad reside justamente en este movimiento. Por un lado, válida una verdad vivida en el silencio, y por el otro ofrece un escenario, como el que ofrecen los velorios frente a una pérdida, al delimitar el dolor de los deudos y separar a los vivos de los muertos. Lucía, al no tener un cuerpo, al no haber podido contar con una fecha exacta de muerte, nunca pudo asistir al ritual que le permitiera pacificar, tramitar su dolor. Recién fue el escenario del juicio el que posibilitó ese proceso. Al finalizar su testimonio dijo entre lágrimas: “es la primera vez que me siento viuda, hoy es el velorio de Juan”. Primer reconocimiento simbólico de su pérdida, primer movimiento que le posibilitó de ahí en más continuar por el camino de elaborar ese duelo.

Quien da testimonio, lo hace sobre una verdad, y esto es lo que da a su palabra consistencia. Sin embargo,

... el testimonio vale en lo esencial por lo que falta, contiene en su centro algo que es intestimoniable. Esta función de la falta se torna esencial para la producción del recuerdo. En la memoria apelamos a un desciframiento, no hay en ella la presencia completa de lo vivido. No se trata entonces de un simple juego dicotómico entre la memoria y el olvido, sino de un trabajo de ficción y de escritura. Y es en este sentido que la memoria se vuelve acto del sujeto, porque es a partir del encuentro con lo indecible que el sujeto produce nuevas significaciones (Rousseaux, 2010: 26).

La sociedad se vale de rituales y saberes, como los juicios, las marchas de las Madres de Plaza de Mayo, para intentar hacer con la muerte, con las pérdidas; en definitiva, con lo traumático. Son escenas ficcionales que permiten una continuidad temporal anudando el pasado, el presente y el futuro, otorgando algún nombramiento posible a lo irreparable de la muerte.

Desde el psicoanálisis, el acto de testimoniar implica el reencuentro con lo indecible, y en tanto tal una reconstrucción nunca idéntica a lo acontecido, sino la producción de nuevas significaciones.

Otro testigo del juicio relata:

Me cayó la ficha que ya no volvía, cuando a los 5 años de su desaparición hice el acta de defunción, buscando la manera de darle

forma a su ausencia... Siempre sueño que Gonzalo vuelve, tal vez porque no tengo un lugar, una hora, una forma, mi muertito (testimonio de la esposa de un desaparecido en el juicio “Megacausa” en Santiago del Estero, agosto de 2012).

Relato que da cuenta de la búsqueda en los deudos de representaciones que sustituyan y que impriman un nuevo libreto, textos que rellenen las páginas que quedaron en blanco a partir de las ausencias que aún persisten sin explicación posible y que solo a través de los escenarios de los juicios, con su consiguiente condena, pueden encontrar otro estatuto que posibilite hacer con el dolor.

Al decir de Lacan: “para que algo se signifique es necesario que sea traducible en el lugar del Otro” (Lacan, 1960: 279), de Otro social, para lo que se precisa de formas discursivas: legales, políticas, religiosas, míticas, culturales. Es decir, que el sujeto encuentre un lugar en lo público; en este caso el escenario de los juicios, en el que cuente (en la doble acepción de contar: entrar en la cuenta y relatar) su dolor y su padecimiento. Solo así se podrá inscribir su historia en un relato social que tendrá como efecto pacificar y tramitar las pérdidas.

Es decir, se precisa que el logos venga a significar algo de lo inhallable que, en el encuentro con lo traumático de la muerte, ha quedado allí, desnudo. ¿Cómo significar cuando la catástrofe traumática no es fruto del azar natural, sino está producida por un poder realmente perverso, que se propone exterminar parte de la población por razones ideológicas: sean éstas políticas, religiosas, o puramente económicas? ¿Cómo sin la intervención del Otro Social? En el caso de Argentina comenzó la condena social a los asesinatos desde un grupo pequeño de madres que caminaban por el lugar tal vez más público de la Argentina –la Plaza de Mayo– pidiendo la intervención del Poder Judicial, cosa que luego de 30 años consiguieron (Elmiger, 2016: 38).

En psicoanálisis, hablar de subjetivación es hablar de palabras, de lazo, de circulación deseante, de invención, para poder hacer con lo que insiste fuera de la trama del lenguaje. Hablamos de estar advertidos de las determinaciones históricas, para hacer algo más que solo prestarnos al desatino de repetir incesantemente.

Conclusión

Testimoniar en los juicios de lesa humanidad implica una situación paradójica, dado que la verdad histórica de lo acontecido a cada testigo constituye el material imprescindible y necesario que prueba los crímenes y al mismo tiempo enfrenta a los sujetos ante el horror, con aquello indecible.

De lo que se trata entonces, no es simplemente de hacer hablar acerca de lo traumático, sino de propiciar el encuentro del sujeto con una palabra que borde el horror, que lo ayude a tejer, pues solo hubo historia dolida y deshilachada. Únicamente de este encuentro es que advendrá la posibilidad de lo reparatorio, que se pone en juego para el sujeto, en el marco de los juicios.

Este valor simbólico y reparatorio de los juicios se evidencia en el decir de numerosos testigos, quienes luego de testimoniar expresan: “es la primera vez”. Estos mismos sujetos relataron su padecimiento en innumerables oportunidades, pero el valor diferencial de la palabra en el juicio oral es que se produce ante los jueces, representantes del Estado y garantes de la justicia.

En este declararse mediante el testimonio, estos sujetos se presentan en falta, en tanto pueden reclamar y responder por su destino como hijos de la ley, apostando al surgimiento de una nueva inscripción de la historia, que organice la filiación y la genealogía, desbastada y abolida desde el Estado en el momento en que se cometieron los crímenes y las desapariciones forzadas.

Es en estos escenarios imaginarios-simbólicos llamados juicios de “lesa humanidad” donde los deudos intentan nuevamente apelar, mediante el testimonio, a un Otro de la ley, que en tanto sistema ordenador propicie una escucha diferente. Esto permite inscribir el duelo, que posibilita la aparición de nuevas ficciones, reinscribiendo la historia de cada uno de los sujetos afectados en sus derechos y en su condición humana.

Los juicios logran crear el escenario posible que contemple los actos criminales en un esquema de valores legales, y con ello el resultado de una pena, de una sanción que pacifica y posibilita sustituciones

reparativas ante el daño ocasionado. Ellas no van del lado de la venganza, sino del establecimiento de distintos rituales sociales que permitan tramitar las pérdidas acaecidas.

Fue a partir de los juicios que se lograron efectos de reparación subjetiva, ello mediante la tramitación de las consecuencias psicológicas sufridas por la violencia del terrorismo de Estado, así como la construcción colectiva de la historia por medio de símbolos instituidos con el lema de “Memoria, Verdad y Justicia”.

La experiencia traumatizante de la dictadura, vivida por el pueblo argentino, ha sido elaborada en un proceso continuo de construcción colectiva, en un ida y vuelta con la elaboración singular. En 2004, se inauguró una etapa político/social que posibilitó formas de este proceso elaborativo. Este proyecto político habilitó nuevos movimientos de la subjetividad. Asistimos al surgimiento de un Estado que apostó a legislar y regular el lazo social, a la reinscripción de un entramado histórico que intentó devolver una filiación perdida. Estado que, como figura del Otro social, pacificó, pues logró romper con la especularidad y la tensión agresiva que genera la pura horizontalidad, el enfrentamiento sin salida, cuando no hay garantías, ni promesas, ni proyectos, ni futuro.

Las marcas de este proceso de elaboración colectiva se patentizaron en acciones simbolizantes e instituyentes, tales como la fecha conmemorativa del 24 de marzo (en que se recuerda el comienzo de la Dictadura), denominado día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, las producciones culturales por medio del teatro, la música, la pintura, el cine, baldosas recordatorias, las acciones sociales, entre otras. Este mismo escenario es el que brindó las condiciones de posibilidad para que se desarrollen los juicios a los genocidas, obligando al Estado a funcionar y a reconocer los crímenes. La maquinaria democrática comenzó a funcionar permitiendo la instauración de un proceso reparatorio individual y colectivo.

Bibliografía

- Abad, Gabriela (2015). *Escena y escenarios en la transferencia*. Buenos Aires-Los Angeles: Argus-a.
- Agamben, Giorgio (2004). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Arendt, Hannah (2004). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Braunstein, Néstor (2012). *La memoria del uno y la memoria del Otro*. Inconsciente e historia. México: Siglo XXI.
- Braunstein, Néstor (ed.) (2005). *El lenguaje y el inconsciente freudiano*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Brecht, Bertolt (1935). “Discurso ante el I Congreso Internacional de Escritores para la Defensa de la Cultura”. París.
- Careaga, Ana María (2012). “Psicoanálisis y justicia. Una intersección posible”. *Imago Agenda* (158), 36–38.
- Centro de Asistencia a Víctimas de Violaciones de Derechos Humanos “Dr. Fernando Ulloa” (2011). *Protocolo de Intervención para el tratamiento de Víctimas-Testigos en el marco de Procesos Judiciales*. Buenos Aires: Área de Publicaciones de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- CONADEP (2003). *Nunca más: informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas*. 6ª edición. Buenos Aires: EUDEBA.
- Dirección Nacional de Atención a Grupos en Situación de Vulnerabilidad dependiente de la Subsecretaría de Promoción de los Derechos Humanos de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación (2008-2010). *Acompañamiento a testigos y querellantes en el marco de los juicios contra el terrorismo de Estado. Estrategias de intervención*. Buenos Aires: Área de Publicaciones de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Dirección Nacional de Atención a Grupos en Situación de Vulnerabilidad de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación (2009). *Acompañamiento a testigos en*

- los juicios contra el terrorismo de Estado. Primeras experiencias.* Buenos Aires: Área de Publicaciones de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación.
- Dobón, Juan (2012). “Hacia otro orden de vulnerabilidad. Psicoanálisis y derechos humanos”. *Imago Agenda* (158), pp. 20-22.
- Equipo Argentino de Trabajo e Investigación Psicosocial (2010). *Sur, dictadura y después. Elaboración psicosocial y clínica de los traumas colectivos. 1ª ed.* Buenos Aires: Psicolibro Ediciones.
- Elmigier, María Elena (2016). *Duelo. Íntimo. Privado. Público.* Buenos Aires-Los Ángeles: Argus-a.
- Freud, Sigmund (1979). *El malestar en la cultura.* Buenos Aires: Amorrortu.
- (1999). *La interpretación de los sueños.* Buenos Aires: Amorrortu.
- (2003). *Más allá del principio del placer.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Gelman, Juan (2011). *Interrupciones 2.* Buenos Aires: Grupo editorial Planeta.
- GerezAmbertin, Marta (2016). *Venganza/Culpa. Dilemas y respuestas en psicoanálisis.* Buenos Aires: Letra Viva.
- (2009-2012). *Culpa, responsabilidad y castigo en el discurso jurídico y psicoanalítico.* Buenos Aires: Letra Viva.
- (2008). *Entre deudas y culpas: sacrificios. Crítica de la razón sacrificial.* Buenos Aires: Letra Viva.
- Lacan, Jacques (2003). “La instancia de la letra”. *En Escritos 1.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2003). “Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano”. *En Escritos 2.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2003). “Posición del inconsciente”. *En Escritos 2.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2001). *Seminario 2.* Buenos Aires: Paidós.
- (2003). *Seminario 8.* Buenos Aires: Paidós.
- (2010). *Seminario 11.* Buenos Aires: Paidós.
- Legendre, Pierre (1994). Lecciones VIII. *El crimen del cabo Lortie.* Tratado sobre el padre. México: Siglo XXI.
- Levi, Primo (2012). *Trilogía de Auschwitz.* Barcelona: Océano.
- Lorenzetti, Ricardo Luis – Kraut, Alfredo Jorge (2011). *Derechos humanos: justicia y reparación.* Buenos Aires: Sudamericana.
- Rousseaux y otros (2010). Secretaría de Derechos Humanos. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Acompañamiento a testigos y querellantes en el marco de los juicios contra el terrorismo de Estado. Estrategias de intervención” en “Colección: Derechos Humanos para Todos. Serie: Normas y Acciones de un Estado de Derecho”. Buenos Aires, Argentina.
- Secretaría de Derechos Humanos. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2011). “Protocolo de Intervención para el Tratamiento de Víctimas-Testigos en el marco de Procesos Judiciales” en “Colección: Derechos Humanos para Todos; Serie: Normas y Acciones de un Estado de Derecho”. Buenos Aires, Argentina.
- Secretaría de Derechos Humanos. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2006). “Consecuencias actuales del terrorismo de Estado en la salud mental Salud mental y Derechos Humanos. Cuadernillo orientativo dirigido a profesionales de la salud mental” en “Colección: Derechos Humanos para Todos; Serie: Normas y Acciones de un Estado de Derecho”. Buenos Aires, Argentina.
- Secretaría de Derechos Humanos. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2006). “Acompañamiento a testigos en los juicios contra el terrorismo de Estado. Primeras experiencias”. Cuadernillo orientativo dirigido a profesionales de la salud mental” en “Colección: Derechos Humanos para Todos; Serie: Normas y Acciones de un Estado de Derecho. Buenos Aires, Argentina.
- Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (2006). Consecuencias actuales del terrorismo de Estado en la salud mental. Salud mental y derechos humanos. Cuadernillo orientativo dirigido a profesionales de la salud mental. Buenos Aires: Área de Comunicación y Prensa de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Semprún, Jorge (2002). *La escritura o la vida.* Barcelona: Tusquets.

Derechos Humanos: del malestar en la cultura al bienestar de algunas transformaciones sociales.

Ana María Careaga

Los Derechos Humanos surgen como respuesta a cruentos flagelos que los han vulnerado a lo largo de la historia de la humanidad, y su profundización resulta de los reclamos de los pueblos para tutelar el acceso a una vida en dignidad. A un buen vivir. Ensanchar su alcance implica su transmisión, teniendo como horizonte el bienestar de las personas y que éstas puedan ser protagonistas –desde su implicación subjetiva y su compromiso en acto– en la construcción de sociedades más justas.

Introducción

A lo largo de la historia de la humanidad, numerosos han sido los modos en que el poder delineó las persecuciones, matanzas y genocidios, con el objetivo –en el escenario correspondiente a su época– de mantener el *status quo* vigente.

El análisis de esta cuestión se ha abordado desde distintas disciplinas: la sociología, la historia, las ciencias políticas y económicas, etcétera. Indagaciones tan imprescindibles como vigentes para profundizar en la investigación de una práctica represiva que tuvo lugar en diverso tiempo y espacio, pero que se expandió como expresión que involucra de manera ineludible la pregunta por la condición humana.

Nos interesa entonces, en el presente escrito, indagar desde la subjetividad, en lo que hace a las cuestiones culturales y simbólicas en juego, y a lo que se ha dado en llamar el debate de ideas.

Así, abordaremos el examen de algunas prácticas históricas, desde el enfoque de la subjetividad, para analizar los mecanismos de discriminación, segregación y racismo, y otras experiencias vinculadas a lo vivido durante el terrorismo de Estado en la Argentina, que ponen de relieve los efectos con relación a lo traumático.

La perspectiva a la que nos convoca la reunión de miradas en este libro nos traza un escenario común: el del buen vivir. Desde el marxismo se ubica el tiempo de ocio ligado al bienestar activo de la gente, en correspondencia directa con la propiedad de los medios de producción. Este modo de nombrar las aspiraciones de una vida digna para los seres humanos, tomado del lenguaje de los pueblos originarios y enarbolado en torno al proceso emancipatorio emprendido oportunamente por nuestro hermano pueblo ecuatoriano, es el horizonte que ha guiado, más allá del modo de nombrarlo, a las gestas libertarias que honran la memoria de nuestras luchas comunes. Contracara de las modalidades de dominación de la llamada posmodernidad.

El otro a perseguir

Las tragedias vividas en torno a las guerras, al genocidio, a las vulneraciones de derechos dieron origen en 1948, a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esta herramienta de ordenamiento normativo para regular las relaciones entre los seres humanos, no es una prerrogativa aislada, sino que tiene su origen en una correspondencia de conflicto y correlación de fuerzas entre el derecho liberal y las luchas de los pueblos. Podemos decir que siempre ha sido así en torno al desarrollo cultural y de la modernidad. La institucionalización, la inscripción como ley del acceso a derechos no es una licencia otorgada por la gracia de los sectores dominantes, sino que es resultado del devenir de esas disputas y, al mismo tiempo, la traducción de esa derivación en la letra de la escritura. Por eso, la relación dialéctica entre el avance y la importancia del derecho y la insuficiencia para reglamentar una justicia plena para el conjunto de los hombres y mujeres del mundo está atravesada permanentemente por esa tensión y reclamo inherentes a los diferentes grupos vulnerados.

Encontramos en el devenir histórico de estas vivencias un hilo conductor que, si bien cambia el agente a ser perseguido, se repite como lógica represiva. Así, la construcción de un *otro* como adversario, delineando en el relato hegemónico aquel “enemigo” que vendría a conmovir los “valores occidentales y cristianos”, es propio de la razón de sometimiento del sistema.

El *otro*, en la historia de la humanidad fue encarnando las figuras de la discriminación, la intolerancia, la segregación, el racismo; el *otro* en diversos escenarios y tiempos históricos fue el “indio”, el “negro”, el “inmigrante”, el “subversivo”, “el cabecita negra”, “el cholo”, entre otras denominaciones.

Sobrados ejemplos abundan en el mapa histórico mundial; baste aquí citar una demostración regional que nos trae Eduardo Galeano en su exhaustiva obra *Las venas abiertas de América Latina*, en donde refiere que en poco más de un siglo fueron exterminados más de sesenta millones de habitantes de los pueblos originarios (Galeano, 2004).

Los postulados políticos, sociales, ideológicos y económicos dan cuenta de poderosos intereses que sustentan, motivan y sostienen las prácticas represivas, y hay un “más allá” de esta pertinente base teórica, hay algo de un registro más primordial que tiene que ver con aquello estructural al ser humano por lo cual puede constituirse en verdugo de su propio destino.

Entonces, la construcción del *otro* como enemigo es una clara muestra de esto, más allá de las representaciones que pueda revestir en diferentes tiempos y espacios, “el sujeto de identidad que lo representa no es invariable, la personificación varía”; “se trata de un constructo histórico que, con continuidades y resignificaciones, ha conformado el imaginario social autoritario”, en este caso de la Argentina moderna; por eso “la necesidad de consolidar la territorialidad del Estado nacional lleva a presentar al *otro* como una amenaza, como fuente del mal”, de manera que “el discurso resulta una herramienta válida para reafirmarlo como símbolo de peligro, y así, habilitar su eliminación material” (Bayer *et al*, 2011: 232).

La segregación

De este modo, mediante este montaje, se desechan vidas humanas, las de quienes, por diversas razones, en determinados contextos, no encajan en la lógica del sistema dominante.

Sigmund Freud, ciudadano de la Viena de la época victoriana, terminó sus días exiliado en Londres, en los albores de la Segunda

Guerra Mundial. Sin llegar –por los límites de su vida biológica– a sobrevivir al alcance de ésta, pero contemporáneo también a la gran guerra, se va a interrogar una y otra vez acerca de la condición humana. Los mandamientos que instan al “no matarás”, o a “amar al prójimo como a sí mismo” son clara expresión de que esto no es natural en los seres humanos, a quienes se les debe mandar a abstenerse de cometer delitos, de matar, robar, o abusar de sus congéneres, y por eso la cultura debe inhibir esas pulsiones de muerte. En diversas experiencias mortíferas se pone de manifiesto la repetición de lo peor en juego del hombre como lobo del hombre, tal como sitúa Freud citando a Hobbes, en un “eterno retorno” de lo igual del que habla Nietzsche (Careaga, 2017: 183).

Así, en su obra *El malestar en la cultura*, Freud va a sostener que bajo determinadas circunstancias el hombre puede revelarse como “bestia salvaje”, que ni siquiera es capaz de respetar a los miembros de su propia especie. Y esa inclinación agresiva que perturba los vínculos con el prójimo, esa hostilidad en juego es la que se pone de manifiesto en la segregación. Y por eso la cultura “tiene que movilizarlo todo”, para poner límites a esas pulsiones. Freud va a plantear respecto de la civilización que ésta conlleva el gobierno que el hombre tuvo que hacer de la naturaleza, al tiempo que la regulación de los vínculos a través de la institución de normas para la distribución de los bienes. Las sociedades más injustas e inequitativas, que propician profundas desigualdades, acentúan ese malestar (Freud, 2011a). En lo que hace al desarrollo de la ciencia y de la técnica va a postular, en *El porvenir de una ilusión*, que puede ser utilizada para su aniquilamiento (Freud, 2011b: 6).

Así, la desigualdad en la distribución de los bienes y la capacidad del ser humano de tratar a un semejante como objeto, y someterlo a tratos crueles, inhumanos y degradantes, son expresiones de esas acciones de segregación, discriminación y racismo que, en diversos espacios físicos y temporales, ponen de manifiesto el odio a lo diferente, a lo extranjero, a la hostilidad al semejante.

Y esto va de la mano con el avance y proliferación de éxitos electorales de derecha, que encuentran avalados muchas veces esos

triumfos en los sectores más vulnerados de la población. Y en función de estas disputas es donde cobra una significativa relevancia el concepto de colonización de la subjetividad.

Para Zygmunt Bauman, en un estudio riguroso de las características que adopta la hipermodernidad en la realidad actual, se ha producido un drástico cambio en la cohabitación humana y en las condiciones sociales que regulan las políticas de vida. Si el avance de los poderes globales va de la mano del desarrollo imparable de la ciencia y la técnica, no es menos cierto que esta realidad está estrechamente ligada a la desintegración social, al desmantelamiento de las redes solidarias, a la falta de compromiso y a la fragilidad de los vínculos humanos. Se apunta de este modo a dominar la totalidad de la existencia, para lo cual se requiere de una conmoción radical de los conceptos básicos que hacen a las relaciones entre los seres humanos. Así, este cambio que la era de la modernidad líquida impone, con la disolución de valores políticos, éticos y culturales, va en paralelo a la disolución de los vínculos entre las elecciones singulares y los proyectos y acciones colectivos que hacen a los horizontes emancipatorios (Bauman, 2015).

El autor, tomando el concepto de Foucault de la “sociedad disciplinaria” hasta el actual que sitúa Byung-Chul Han de la “sociedad de rendimiento”, sostiene que este imperativo deviene el nuevo mandato de la sociedad. Esta sociedad de rendimiento es “dominada por la cultura del individualismo” y en ella hasta “se privatizan las incertidumbres de la existencia humana”. El “individuo” es así relegado a su suerte. El sujeto abandonado por el Estado queda desamparado ante “una nueva precariedad de la condición existencial”, expuesto de este modo en una sociedad que es “pulverizada hasta quedar convertida en una suma de rendidores individuales”, pretendidamente independientes, “becarios no remunerados, inseguros y sin protección”, viviendo una vida fragmentada en una sociedad cuya fragmentación reproduce (Bauman, 2016).

Foucault acuñó el concepto “del empresario de sí”, que conmina al sujeto a una suerte de “gobierno de sí mismo”, que lejos de ser una expresión de libertad o autonomía lo somete a la esclavitud de la voracidad del capital en la lógica individualista del sistema. La biopolítica deviene, en términos de Byung-Chul Han “psicopolítica”,

en tanto se pretende “colonizar” las determinaciones más íntimas del “ser”. Lacan sostuvo tempranamente, en su *Proposición del 9 de octubre de 1967*, que el porvenir de los mercados comunes sería “balanceado por la extensión cada vez más dura de los procesos de segregación”.

En el marco de la descarnada fase neoliberal del capitalismo, se trata del empuje al goce del consumo, donde el sujeto es quebrantado a la lógica del capital y del mercado colocando en el lugar del ideal aquello que deja pegado el ser al tener.

Impera de esta manera un “sálvese quien pueda”, cuando en realidad la “salvación” de cada quien importa el hundimiento del semejante, en una vorágine en que finalmente todos naufragan en las aguas del neoliberalismo más impiadoso. Y en ese imperativo de goce superyoico que instala al sujeto, devenido él mismo en pura mercancía, en una lucha a muerte desigual, ser y tener se funden, empujándolo a ser un “desterrado de sí”, arrojado de este modo al desamparo de origen (Careaga, 2017: 187).

Asimismo, Osvaldo Delgado se refiere al “lento exterminio del ciudadano y rechazo del sujeto”, en donde el “proceso de reorganización nacional” fue “la articulación de un simbólico e imaginario al servicio de un goce oscuro, tanto en la operación genocida, como en la sociedad que buscaba instalar”, liquidando al Estado y todas sus instituciones, “para garantizar el goce de una minoría respecto a una mayoría que se necesitaba aterrada” (Delgado, 2019).

Por su parte, García Linera va a referirse al sentido común como “los preceptos íntimos, morales y lógicos, con que la gente organiza su vida”. Es decir, cómo organizamos “lo bueno y lo malo”, “lo deseable y lo indeseable”, “lo positivo y lo negativo” de “nuestros fundamentos íntimos”, “cómo nos ubicamos en el mundo”, para destacar que “lo cultural se vuelve decisivo” porque “implica a las estructuras simbólicas”, “el orden lógico y los preceptos morales e instrumentales que tienen las personas en la vida cotidiana”, o sea, “todo lo que hacen sin la necesidad de reflexionar, pero que les permite ubicarse en el mundo y actuar en consecuencia”. Por eso, “la estructura del sentido común es compleja, sedimentada, sólida”. Propone que el gran desafío

será entonces “quebrar” aspectos del sentido común, dando lugar a una nueva narrativa: “se trata de permear las estructuras gramaticales de la narrativa social” (García Linera, 2018).

En consecuencia, el gran desafío en torno a la realidad de nuestro tiempo deberá atender la relación entre lo universal de los proyectos colectivos y la singularidad del sujeto inmerso en él. La repetición a lo largo de la historia de la humanidad de estas prácticas segregativas cobra una actualidad y vigencia en el presente que nos convocan a interpelar esta realidad contemporánea, atendiendo la producción de subjetividad, sin dejar de lado lo estructural en la constitución subjetiva (Careaga, 2017:191).

La experiencia del “Proceso de Reorganización Nacional” en Argentina

Si tomamos la experiencia de la última dictadura que se instaló en la Argentina, con el golpe del 24 de marzo de 1976 y que dejó en nuestro país secuelas que aún hoy tienen efectos en la sociedad, podemos ilustrar cómo la lucha emprendida en respuesta a la metodología represiva fue ensanchando en el plano de la justicia el corsé que el discurso jurídico imponía, y al mismo tiempo afianzando un capital simbólico tangible e intangible que se fue consolidando en nuestro país a la manera de un pacto civilizatorio.

El discernimiento de los aberrantes hechos sucedidos en los años setenta y ochenta, vehiculizados en particular mediante los testimonios que se ventilan en los juicios orales y públicos que investigan delitos de lesa humanidad y genocidio, la descripción pormenorizada de la metodología desplegada por las Fuerzas Armadas y de seguridad en los Centros Clandestinos de Detención, Tortura y Exterminio, renuevan ese interrogante que insiste acerca de la condición humana.

Los testigos describen en esas audiencias públicas sus vivencias traumáticas, sancionando así en una instancia judicial los crímenes perpetrados por el accionar terrorista del Estado. Y estas circunstancias conmocionan profundamente a una sociedad que ha sido alcanzada de diferentes modos por un relato sostenido, que adoptó diversas formas según el momento histórico de referencia, pero que también

en la repetición da cuenta de lo que no puede ser ligado, de aquello no tramitable de la experiencia traumática. La escucha de los testimonios, insistimos, implica una intensa conmoción, no solo de quien lo brinda sino de otros actores involucrados. Quien concurre a esas audiencias, señalamos, no puede salir de allí igual que antes de ingresar.

Los postulados del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” trazaban la modalidad del “aniquilamiento de la subversión”, y el *subversivo*, en distintos momentos de la Dictadura, fue perfilándose en los y las militantes, delegados fabriles y estudiantiles, trabajadores, hasta alcanzar también a miembros de organismos de derechos humanos, que se organizaban en el país y en el exterior para denunciar lo que sucedía. Se aniquilaba de este modo el derecho a la existencia, a la vida misma.

Y esta descripción del *otro* a exterminar, del *otro* a extirpar como cuerpo extraño, fue detallada tanto en las “instrucciones secretas” de adoctrinamiento de los encargados del “trabajo sucio”, como en explícitas manifestaciones de sus exponentes.

Parte de estas expresiones se ventilan en las audiencias de los juicios. En esta línea, se manifestaba así una fiscal en su alegato: “la dictadura cívico-militar (...) fijó prolijamente en vastos reglamentos cada uno de sus propósitos y delimitó e instruyó sobre metodologías a aplicar para cumplir con éxito el plan”, puesto que “haciendo gala de una vocación mesiánica los perpetradores habían decidido remodelar la sociedad, hacer una nueva patria donde imperasen los valores occidentales y cristianos, como ellos alardeaban en sus arengas, y tras ese designio asumieron con ímpetu el desempeño que exigía esa monstruosa empresa”, por eso “muchos de ellos lo reivindicaron expresamente, hasta escribieron libros, y tenemos la obligación de no olvidarlo, de nombrarlo para que no se olvide”¹.

¹ Extraído del alegato de la fiscal Gabriela Sosti, en el juicio ABO III, 10/8/2017.

En las directivas secretas n° 504/77 se señala que “se ha producido militarmente el noventa por ciento de destrucción del enemigo”, pero se insiste en que la “guerra contra la subversión tendrá por objeto a toda la población”².

Dos años después se reconoce que el “Proceso de Reorganización Nacional logró una contundente victoria militar (...), pero este éxito no fue acompañado por la ‘normalización’ de los ámbitos considerados prioritarios”, a causa de su desprestigio en el exterior. Así se acrecientan las organizaciones de derechos humanos a perseguir y se las identifica como el “nuevo enemigo”, considerando *problemática* “la cuestión de los DDHH en la Argentina”³.

La ominosa afirmación en mayo de 1977, del entonces gobernador de la provincia de Buenos Aires general Ibérico Saint Jean, es contundente en torno a la masacre planificada: “Primero mataremos a todos los subversivos, luego mataremos a sus colaboradores, después (...) a sus simpatizantes, enseguida (...) a aquellos que permanecen indiferentes y finalmente mataremos a los tímidos”⁴.

También el general Acdel Vilas, al mando del “Operativo Independencia”, ensayo general de la represión llevado a cabo en la provincia de Tucumán en 1975 y que habría de sistematizarse luego en todo el país, describía obscuramente esos objetivos: “suplantar, aun utilizando métodos que me estuvieran vedados, a la autoridad de la Provincia de Tucumán”. Asimismo, afirmó que “solo llegarían al juez los inofensivos”; y reivindicó también lo actuado por el Ejército francés en Argelia e Indochina para agregar que “muchas veces las órdenes recibidas no se correspondían con lo que habían aprendido en el

² Comandante General del Ejército (1977). Directiva secreta 504/75 (Continuación de la ofensiva contra la subversión durante el período 1977/78). Consultado el 5 de abril de 2019 en www.desaparecidos.org/nuncamas/web/document/militar/50477.htm

³ Careaga (2012). Referencia a la directiva secreta n° 604/79, Continuación de la lucha contra la subversión, mayo de 1979, expresado en la declaración como testigo de concepto ante el Tribunal Oral en lo Criminal Federal de Bahía Blanca, octubre de 2012, en la causa por los crímenes de lesa humanidad, cometidos en jurisdicción del V° Cuerpo de Ejército (causa “Bayón”).

⁴ Frase dicha en una cena con militares en 1977. Consultado el 5 de abril de 2019 en www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-205033-2012-10-06.html

Colegio Militar y en la Escuela Superior de Guerra”, por eso “hubo que olvidar (...) las leyes de la Guerra convencional (...) para consustanciarse con este nuevo tipo de lucha”, una “guerra eminentemente cultural”: “si los militares permitíamos la proliferación de *elementos disolventes* –psicoanalistas, psiquiatras freudianos (sic), etc.– soliviantando las conciencias y poniendo en tela de juicio las raíces nacionales y familiares, estábamos vencidos”, por lo tanto se planteaba “la destrucción física de quienes utilizaron los claustros para encubrir acciones subversivas”⁵.

Además, este circuito mortífero se proyectó en nombre del bien-para-todos, y sus exponentes se erigían en los dueños de la vida y de la muerte, en una captura monstruosa del Otro al que Jacques Lacan alude en el *Seminario 11* como “Dios oscuro” (Lacan, 1992: 282-283).

Si algo se destaca en torno a la última incursión (1976) de los militares en el gobierno –luego de una tradición sostenida de sucesivos golpes que alternaban con democracias formales– fue justamente la magnitud que la represión habría de adquirir y sus secuelas: “La periódica irrupción del terrorismo de Estado, al promediar la década de los setenta y sobre todo durante los años de la Dictadura alcanzó niveles de atrocidad desconocidos anteriormente” (Bayer *et al*, 2011:18). El terrorismo de Estado desplegó una aceiteada maquinaria con todo el aparato represivo al servicio de la desaparición y el exterminio en el marco de un dispositivo concentracionario. Y el efecto de terror estaba destinado al conjunto de la población: “producto de un persistente y sistemáticamente buscado adormecimiento de la conciencia moral de nuestra sociedad, tales actos de barbarie y tamañas violaciones de los derechos humanos fueron ‘naturalizados’, y en el enrarecido clima ideológico de la época, considerados como cuestiones normales o rutinarias” (Bayer *et al*, 2011: 18).

Y este dispositivo se basó para su eficacia en un complejo entramado paralelo, que sostenía el sentido del discurso en el plano de la comunicación, la educación y la cultura.

⁵ Declaraciones vertidas en un reportaje realizado por la revista El Periodista de Buenos Aires (1985).

Los campos de concentración. La desaparición y el alcance de la tríada “Memoria, Verdad y Justicia”

En la Argentina, decíamos, el modelo represivo diseñó una estructura concentracionaria con el funcionamiento de los Centros Clandestinos de Detención, Tortura y Exterminio como soporte material. Estos sitios del horror se acondicionaron de manera planificada para el secuestro, desaparición, tortura, reclusión en condiciones de vida infrahumanas y para el posterior asesinato de miles de personas.

La reconstrucción de los hechos tuvo como protagonista decisivo al movimiento de derechos humanos abocado en una compleja tarea, si se considera precisamente la metodología clandestina y la necesidad de reconstituir la trama de los hechos con piezas de un rompecabezas que aún tiene muchas zonas en blanco. Las víctimas directas y sus familias, junto a otros actores sociales, en una dolorosa tarea tomaron y sostuvieron esta misión como una de las respuestas posibles a la desaparición (Careaga, 2012).

Así pues, este quehacer abarcó diversos momentos, que tuvieron como actor principal a una expresión de la sociedad que se puede metaforizar en el pañuelo blanco de las Madres de Plaza de Mayo, el que adquirió una dimensión simbólica sin precedentes, con alcance universal respecto de una lucha ejemplar.

Gran parte de todo este recorrido histórico se ve plasmado en el escenario de los juicios, donde se accede a la reposición de un relato de los hechos a los cuales la sociedad había asistido fragmentariamente pero que, repuesto su texto en el marco de la historia, le pone voz a aquel grito silenciado en las mazmorras de un submundo que había tomado estado público a la manera de un secreto a voces.

Resuenan aún hoy en esos estrados el relato de las prácticas más siniestras y de los tormentos aplicados a prisioneros maniatados e indefensos; las expresiones de los torturadores mientras las aplicaban, el ensañamiento y obsesión con las víctimas, la satisfacción y burlas proferidas. Esos dichos retornan hoy a los integrantes del aparato represivo sentados en el banquillo de los acusados al modo de la escucha de su propio discurso de manera invertida.

Lacan alude a la obra freudiana *El malestar en la cultura*, para afirmar que allí se pone de relieve el estatuto del goce oscuro que entraña el mal del prójimo, y de esto dará cuenta con el concepto de “más allá del principio del placer”, que surge ante el problema del mal como esa “insondable agresividad” (Lacan, 1995: 223-225).

Para Freud, en algunas personas esas tendencias destructivas, antisociales y anticulturales, poseen suficiente fuerza para determinar su conducta (Freud, 2011:7).

El terror ejercido por el Estado instituyó como metodología privilegiada la desaparición, devorando a sus víctimas y satisfaciéndose en ese acto. “En el acto de matar, el poder se suprime a sí mismo (...) por el contrario al someter a sus víctimas al hambre y la degradación, gana tiempo lo que le permite fundar un tercer reino entre la vida y la muerte”, plantea Wolfgang Sofsky citado por Giorgio Agamben (2010: 48). De eso se trata la desaparición.

Frente a un interrogante que se tornaba infranqueable, respecto del paradero de sus seres queridos, las madres salieron a escena para enfrentar ese flagelo que había venido a cubrir de sombras sus vidas y herir para siempre su función materna.

Entonces fueron fundando respuestas que no les daban, que estaban silenciadas como las voces, las risas, los llantos, las palabras de sus hijos e hijas, cuyos ecos quedaron resonando en los muros de las celdas y salas de torturas de los campos de concentración.

Y en su recorrido ineludable por Memoria, Verdad y Justicia, inscribieron la gramática de estos significantes como una tríada que vino para quedarse, como patrimonio simbólico frente a lo real de la desaparición. Así, la arquitectura de la búsqueda tomó el carácter de imprescriptible, sin vencimiento, como la propia desaparición que se prolongaba en un tiempo infinito. La propia muerte negada, arrebatada de los ritos funerarios, no inscrita simbólicamente imposibilitaba el duelo y sostenía la presencia permanente de esa ausencia.

De este modo se extendía indefinidamente esa añoranza de lo perdido (Freud, 1991: 240), ese tiempo eterno en el que todo el pensamiento era ocupado por ese ser querido que no estaba, invirtiendo trágicamente

ese segundo término en el juego del *fort da*⁶, en donde el que no iba a aparecer ante el reclamo de la madre era el hijo, pero conservando el hecho traumático del malentendido (Careaga, 2015: 63).

Así, la maternidad de esas Madres, que se constituyeron como expresión de una realidad que las trascendía en su experiencia individual e insertaba ésta en el plano social, daría cuenta de una práctica cotidiana en permanente relación con la memoria de sus seres queridos (Careaga, 2015: 64).

Testigos necesarios

Si la jurisprudencia en torno a los derechos humanos ve ensanchado su alcance en estrecha relación con las luchas sociales, destacamos aquí la importancia de la respuesta desarrollada por los organismos que posibilitaron avances en torno a figuras como la “desaparición forzada de personas” y los desarrollos científico-genéticos vinculados a la búsqueda de las Abuelas, tanto para la restitución de la identidad a nietas y nietos apropiados como para la identificación por parte de los antropólogos de los cuerpos de desaparecidas y desaparecidos asesinados.

Desde esta perspectiva situaremos algunos avances en torno al escenario de los juicios, los que ponen de manifiesto el corrimiento de los límites que impone el discurso al que aludíamos en el inicio de este trabajo.

En el ejercicio de los procesos orales y públicos en los que se investigan, juzgan y condenan estos crímenes aberrantes, la dimensión singular de esta cuestión pone de relieve los límites del derecho y a la vez la potencialidad de ampliar sus propias fronteras trascendiendo el atravesamiento jurídico.

⁶ Con este par de significantes Freud refiere al juego del “carretel”, juego infantil que observa en su nieto de 18 meses, que tramita de este modo la partida de la madre, presencia-ausencia necesaria, por otra parte, para la constitución del sujeto.

Asimismo, el tratamiento de los delitos sexuales como delitos específicos en algunos juicios, se puede pensar también –entre otras consideraciones– desde la perspectiva de género en relación con las luchas y avances en esta materia.

En estas instancias declaran los llamados “testigos necesarios”, que por su naturaleza no tienen el carácter de testigos presenciales ajenos a los hechos, sino que son en su mayoría quienes sufrieron los flagelos en carne propia, y deben reconstruir en su relato algo que a la vez que los involucra en lo más profundo y traumático de su existencia los trasciende en tanto portadores de una vivencia histórica, de la narración de un fragmento de la historia.

Es decir, en el recorte y singularidad de cada uno de los testimonios que se escuchan día a día en las audiencias que juzgan estos crímenes, se reconstruye una etapa de la historia argentina durante mucho tiempo desconocida en su magnitud por el conjunto de la sociedad. En la suma de vivencias únicas y singulares, que a la vez lo restituyen en un solo relato colectivo, se muestra la sistematización e ilegalidad de la represión ejercida desde el Estado. Se trata de una articulación entre la experiencia única, singular e intransferible del sujeto y el genocidio. Y esto se ventila en una instancia pública en donde el Estado se hace cargo de la responsabilidad que le cupo en la represión.

En tanto portador de esta aludida vivencia traumática, el testigo se encuentra ante la paradoja que lo confronta con lo imposible de ser dicho. Además, en ese acto del testimonio transitará a la vez lo posible y lo imposible. Su posibilidad se encarna en aquello que insiste en la repetición de cada testimonio que en las sombras, oscuridades, incertidumbres y lagunas del decir lo sentencian como tal, y la imposibilidad en un doble carácter: la estructura misma del sujeto y el tenor de los hechos sufridos.

Más allá del modo en que cada uno o una se posiciona frente al acto de dar testimonio: “los testigos tenemos el deber, tenemos la obligación”, o bien, “a nosotros no nos obliga nadie, lo hacemos por la memoria de los compañeros”, en el texto único de cada narración está la diferencia e irrumpe el sujeto singular; en la repetición queda encarnada la historización en el contexto de una experiencia colectiva.

Agamben toma la etimología que el término testigo tiene en latín: *terstis*, como “aquel que se sitúa como tercero (*terstis*) en un proceso o litigio entre dos contendientes” y *superstes*, como el “que ha vivido determinada realidad, ha pasado por un acontecimiento y puede dar su testimonio” (Agamben, 2010: 15). Estos son los testigos que deben “mantener fija la mirada en lo inenarrable”. El autor afirma que “el testigo testimonia de ordinario a favor de la verdad y de la justicia, que son las que prestan a su palabra consistencia y plenitud. Pero en este caso el testimonio vale en lo esencial por lo que falta en él; contiene en su centro mismo algo que es intestimoniable”. El testigo da testimonio en definitiva de la imposibilidad de testimoniar, y en esa paradoja lo hace posible, “no se puede testimoniar desde el interior de la muerte, no hay voz para la extinción de la voz”, y sin embargo, desde esa frontera entre el “dentro y fuera a la vez” (Agamben: 2010: 32-35) funda la posibilidad del testimonio. Introduce así la vivencia singular del sujeto en la experiencia histórica. Y en tanto la palabra se explicita en un escenario público que la sanciona con valor jurídico, acerca al sujeto a una dimensión reparatoria. Hay una dimensión de lo irreparable del daño, tanto a nivel singular como social. Los delitos de genocidio y lesa humanidad ofenden precisamente al conjunto de la humanidad, y en consecuencia lesionan los derechos humanos (Careaga, 2012).

Agamben toma lo sucedido en los campos de concentración del nazismo y plantea que para cada sujeto que da su testimonio lo que tuvo lugar allí es lo único verdadero e inolvidable, pero se trata de una verdad “inimaginable”, “irreductible a los elementos reales que la constituyen, unos hechos tan reales que, en comparación con ellos, nada es igual de verdadero, una realidad tal que excede necesariamente sus elementos factuales”. Por eso los testimonios comportan una laguna: “los supervivientes daban testimonio de algo que no puede ser testimoniado, comentar sus testimonios ha significado de forma necesaria interrogar aquella laguna (...), tratar de escucharla” (Agamben, 2010: 8-10).

Sorteando la trampa de la ley

Nos referimos antes a la tensión existente entre el discurso jurídico y la experiencia de los juicios que juzgan los delitos de lesa humanidad y genocidio.

Uno de los aspectos que enriqueció notablemente la experiencia de los juicios fue cómo se fueron introduciendo hiancias, intersticios en el plano de lo jurídico, que propiciaron para restitución a la víctima la dignidad de sujeto, en torno –precisamente– a su posicionamiento subjetivo, a su singularidad implicada, aquella que era arrasada en el contexto del sistema concentracionario.

Vivimos en un mundo regido por las reglas del capital y la mercancía, decíamos, en el que se erosiona la subjetividad, desde la óptica mencionada de la “colonización de la subjetividad”. En este punto entonces, propiciar instancias que, en el marco de un discurso universal, hagan lugar a lo singular, no solo es necesario, sino que es auspicioso.

La experiencia de lo colectivo que la política siempre implica, pensada desde la perspectiva de lo público puede apuntar a que la singularidad del sujeto deseante no quede aplastada, subsumida en un universal que lo vuelve a anular.

Una mirada así recorta en la experiencia de los juicios por delitos de lesa humanidad, escenario que nos ocupa, la subjetividad en su materialidad discursiva, y es ese uno de los aspectos a profundizar para pensar estas cuestiones en su complejidad, en las prácticas institucionales.

No se tratará entonces de incidencias en tanto verdades absolutas, sin fisuras, cerradas en su círculo, sino que son avances que, a la manera de irrupciones, hiatos, hendiduras, cobran sentido en su valor enriquecedor y de extensión del modo en que lo jurídico se relaciona con el entramado social.

Detectar y visibilizar aquellas incidencias que por su repetición e insistencia cuantitativa son los modos que pueden adquirir el carácter de nuevos paradigmas a futuro, nos brinda al mismo tiempo herramientas de transmisión de otros discursos posibles.

La reconstrucción histórica de lo sucedido en la Argentina durante la última dictadura es algo que se fue inscribiendo y se continúa hasta hoy. Es la escritura de un acontecimiento traumático que afectó profundamente a la sociedad. Las secuelas, decíamos, son irreparables, por sus consecuencias en miles de familias y en la sociedad en su conjunto y paralelamente es ese carácter lo que hace posible ir expandiendo los márgenes de la justicia.

Frente a denuncias sobre delitos cometidos en el marco de esa feroz represión clandestina, bajo la cual las víctimas eran secuestradas y llevadas con los ojos vendados y maniatadas a lugares de detención ilegales en los que permanecían en condiciones inhumanas, sin conocer, ni ellos ni sus familiares su paradero, sin ningún tipo de acceso a derecho alguno, el esquema probatorio –para el cual las herramientas jurídicas resultan siempre insuficientes para dar por fehacientes esos sucesos– fue adoptando renovadas formas según se iban inscribiendo estas circunstancias.

Los testigos relatan hechos espeluznantes, todos ellos insisten en la imposibilidad de describir el alcance de la vulneración del cuerpo. Y su palabra ha ido inaugurando la materialidad de una práctica inasequible, allí donde cada sujeto queda suspendido frente al agujero del horror, y hace e hizo frente a eso lo que pudo. La repetición en torno a ese agujero instala un hecho fehaciente más allá de ser inasible. Es todo lo que de eso se puede decir.

Así, en la reconstrucción de un relato histórico, que aborda en la repetición el intento de ponerle palabras a vivencias singulares, el sujeto dice desde la soledad más absoluta abonando a una experiencia que en el para-todos más aberrante también fue colectiva.

La experiencia concreta de los testimonios en los juicios por delitos de lesa humanidad fue marcando grietas en la exigencia de la prueba, estableciendo hendiduras, y esto permitió ir alojando a ese sujeto, afirmábamos, trascendiendo los límites impuestos por ese discurso, en un escenario jurídico.

Cuando la Dictadura intentó instituir la figura de la “presunción de fallecimiento”, la oposición del movimiento de derechos humanos logró

la de “ausencia por desaparición forzada”. Más tarde se incorporaría, tal como lo adelantamos, la figura de la desaparición forzada de personas en el derecho universal.

De este modo, también en la propia lógica de desarrollo de las audiencias de los juicios, se fueron logrando modificaciones que no tienen antecedentes respecto de la rigidez de la impronta del Poder Judicial. Si bien estos resultados no tienen un alcance nacional ni se practican en todos los procesos de esta naturaleza, dado que se sigue en cada caso el criterio del tribunal a cargo, es importante citar algunas expresiones favorables en relación con los avances como derivación de la citada tensión entre el discurso jurídico y los límites que se pueden ensanchar.

Un testigo que antes era citado a declarar bajo amenaza de ser buscado con la fuerza pública, representada en el mismo significante bajo el cual esa misma fuerza lo sometió, hoy puede ser convocado por otras instancias. Asimismo, y a partir de una acordada de la Corte Suprema de Justicia se empezaron a incorporar con carácter de prueba declaraciones de tramos anteriores de las llamadas *megacausas*, para evitar la revictimización del declarante. También, en el momento mismo en que transcurre su declaración, puede permitirse solicitar al tribunal que disponga un “cuarto intermedio” por estados de angustia, en el instante preciso en que irrumpe en él y no en los intervalos pautados.

Transcurridos más de cuarenta años de los sucesos materia de juzgamiento, hoy un testigo confrontado en los juicios por abogados de la defensa de los represores, con sus propias declaraciones anteriores para poner en evidencia las contradicciones, puede admitir las equivocaciones, inseguridades, dudas o modificaciones en sus dichos y esa suma de “inconsistencias” devenir en contundentes demostraciones de la metodología clandestina de la represión y en la reconstrucción de los hechos que el testigo debe hacer literal y simbólicamente “a ciegas”, así como los efectos en torno a lo traumático.

El hecho de que actualmente el testigo sea filmado por jóvenes estudiantes de cine de una institución pública, que están en ese acto registrando parte de la historia reciente de su país, en lugar de serlo por

fuerzas de seguridad “pegadas” en el significante que nombre al agresor que lo sometió, marca claramente la asunción de la responsabilidad del Estado y le permite a través de esta acción, ser reconocido y respetado.

En la actualidad, un testigo conminado a decir “toda la verdad y nada más que la verdad” bajo amenaza de ser juzgado por falso testimonio, puede contestar que no está seguro, que no sabe, que “se pasó más de cuarenta años tratando de olvidar y ahora le piden que recuerde” (permitiéndose incluso con esto último que algo de la paradoja del olvido como recurso y la imposibilidad del olvido se ponga en juego).

Todo esto da cuenta de cómo una mirada diferente en torno a la posición del sujeto puede rescatar de él lo que a menudo queda subsumido en el conjunto. Puede instalar resquicios, quiebres, que lo alojen, contrarrestando aquello que por oposición lo *desaparecía* más allá del campo de concentración.

Así lo innombrable, lo inasible, lo incorpóreo de la desaparición cobra carnadura en el discurso de un sujeto, irrumpe y, nuevamente, inscribe algo de ésta en un escenario público, precisamente aquel que por definición le fue negado y restituye a su vez el nombre a esas imágenes detenidas y congeladas en el tiempo.

Las anécdotas sobre vivencias de cada uno de ellos y ellas en el campo, que recubren desde lo simbólico lo real de esos cuerpos atormentados en el sistema concentracionario, hacen lugar también a que algo de la palabra y el lenguaje quiebre ese sistema siniestro, y que el familiar acceda a algo de lo no sabido, acerca de esa verdad que busca desde hace años sobre su ser querido.

La verdad velada, el carácter oculto de los hechos, el que aludan a lo insoportable del horror subraya de manera contundente y descarnada la imposibilidad de decirlo todo y de “ajustarse a los hechos” como lo demanda el discurso jurídico, e inaugura otro modo de decir que introduce una experiencia de alivio reparadora.

De la transmisión y el Buen Vivir

En su texto *Análisis terminable e interminable*, Freud propuso tres imposibles: *gobernar, educar y analizar*, no planteado esto por supuesto en términos absolutos sino poniendo en tensión la cuestión

de la formación y de la transmisión: pensar verdades absolutas puede llevar a los sujetos a lo peor (Freud, 1996). Hay sobradas experiencias a lo largo de la historia de la humanidad acerca de que los seres humanos pueden identificarse a un discurso y poner lo peor de sí en juego; el nazismo es uno de los ejemplos históricos paradigmáticos en este sentido.

Entonces atender a la educación, a la transmisión, a la formación en Derechos Humanos es una cuestión clave, que está estrechamente ligada a la subjetividad. Se trata de interpelar qué decimos, cómo lo decimos, se trata de una relación directa entre el dicho y el decir, entre el enunciado y el sujeto de la enunciación. El ser humano, desde su propia constitución subjetiva, surge alienado a otro, se constituye en función de otro, de los primeros cuidados, imprescindible para la preservación de la vida, otro que lo alimenta, lo protege, lo abriga. Es esperado y significado aun antes de su propio nacimiento, y desde esa perspectiva es hablado, habitado por el lenguaje del otro. La responsabilidad subjetiva pasa justamente por poder implicarse en ese decir, hacerse cargo de ese lenguaje. Se trata de hacerse cargo tanto a nivel del sujeto singular como en torno a la dimensión colectiva, social, del discurso. Y si la verdad se construye, eso también atañe a la construcción del relato en la transmisión de la historia.

Las respuestas de resistencia, que instituyeron ese legado simbólico tangible e intangible que es patrimonio de la sociedad en su conjunto como acervo del contrato social de los argentinos, vinieron a institucionalizar un discurso alternativo al discurso hegemónico imperante en los años de la Dictadura, posteriormente reflejado en políticas públicas de memoria con relación a las cuales el Estado se hizo cargo de los delitos cometidos precisamente desde el Estado. Los crímenes de genocidio y de lesa humanidad, conciernen precisamente y ofenden a la humanidad toda, de ahí el carácter de delitos imprescriptibles.

Hoy asistimos a nuevos modos de dominación que, si bien no adoptan las formas dictatoriales aquí descritas, son estrategias llamadas “blandas”, “guerras de quinta generación”, y otras expresiones como la “pos-verdad” y el “law-fare”, que son modalidades estrechamente vinculadas a la subjetividad, al lenguaje, al debate cultural. Por eso es necesario, en materia de formación, interpelar el discurso que nos

viene dado; la formación de sujetos pensantes, responsables de sus actos, que indaguen la realidad. Y desde esta lógica se interroguen a sí mismos y a la época actual.

Tenemos la responsabilidad en todas las instancias educativas de atender al acelerado desarrollo de la tecnología, su uso y el poder sobre la subjetividad. De ahí que abordar la relación entre el sujeto y la subjetividad sea una tarea relevante para la hora. La formación en Derechos Humanos, su surgimiento, la tensión que su carácter de universal conlleva con relación al sentido y la necesidad de ensanchar sus alcances es, justamente, una herramienta privilegiada para afrontar las adversidades del mundo en el que vivimos.

Podemos ubicar entonces el paradigma de los Derechos Humanos como precepto universal para-todos, instituido como normativa internacional para la preservación de la vida de las personas, en estrecha relación a lo peor de la condición humana puesta de manifiesto en los crímenes de la guerra. Los Derechos Humanos prohíben, condenan el goce de exterminar al otro. En este punto, “Derechos Humanos es un nombre para ese lazo social que se funda en el límite al poder del Otro”. La segregación pone de relieve lo que queda por fuera del orden simbólico, aquello rechazado por el discurso de la época, lo que “no tiene reconocimiento en el orden simbólico del Otro” (Aramburu, 2000: 308).

Nos advierte, Erich Fromm, acerca del peligro del hombre “de convertirse en una cosa, de alienarse más y más, de perder de vista los problemas reales de la existencia humana” y el interés por ocuparse de esos problemas y de buscar respuestas a ellos.

Grandes pensadores se interesaron en los orígenes mismos del ser humano de interrogar las condiciones de existencia, desde los postulados marxistas, para dar cuenta de cómo las condiciones materiales determinan la conciencia, hasta el psicoanálisis, que instaló profundos interrogantes acerca de esas determinaciones inconscientes que orientan la vida de las personas desde el más originario entramado familiar y social. Álvaro García Linera afirma –citando a Gramsci–, “que hay victorias culturales que anteceden a las victorias políticas” (García Linera, 2018). Así, si la libertad se basa en conquistar “la liberación de sí mismo respecto de los lazos primarios”, se tratará

de “lograr las condiciones que ayuden a devolver la vida al hombre” (Fromm, 2011:113). Las aspiraciones al “buen vivir” y estas condiciones están estrechamente vinculadas a los cambios fundamentales en la estructura socioeconómica de las sociedades en que vivimos.

La formación transversal de nuestros pueblos y de nuestros jóvenes en esta materia nos concierne porque alude a la vida misma, acreedora de todos los derechos. La formación en un espíritu crítico, quitándole el carácter absoluto y omnisciente a aquello que viene dado, y tomando –proponemos– ese carácter de imposible que le da Freud a ciertos oficios –aquí destacamos el de la educación– para apelar a ese resto que nos hace sujetos únicos, e irrepetibles, ese lugar que en relación con la posición ética y de dignidad nos otorga la mayor cuota de libertad posible es esencial, para formarnos y contribuir a la formación de una sociedad más justa para todos y todas.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio (2010). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*. Trad. Antonio Gimeno Cuspinera. Valencia: Pre-Textos.
- Aramburu, Javier (2000). “El malestar contemporáneo”. En *El deseo del analista*, Buenos Aires: Tres Haches.
- Bayer, Osvaldo, Boron, Atilio, Gambina, Julio César, Barillaro, Elvira y La Greca, Francisca (2011). *El terrorismo de Estado en la Argentina. Apuntes sobre su historia y sus consecuencias/El Otro en el discurso político argentino. Selección documental*. Buenos Aires: Instituto Espacio para la Memoria (IEM).
- Bauman, Zygmunt (2015). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Buenos Aires: Paidós.
- Careaga, Ana María (2012). “Consecuencias subjetivas del terrorismo de Estado”. *Revista Espacios* (4). Febrero de 2012. Buenos Aires: Instituto Espacio para la Memoria (IEM).
- (2015). “Terrorismo de Estado, justicia y psicoanálisis. Tomar la palabra”. En Delgado, Osvaldo (comp.). *Consecuencias subjetivas del terrorismo de Estado*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

- (2017). “La segregación y la oscuridad del alma”. En Delgado, Osvaldo y Fridman, Pablo (comps.). *Indagaciones psicoanalíticas sobre la segregación*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Delgado, Osvaldo (2019). “La reorganización nacional”. *Revista Intersecciones Psi, Revista electrónica de la Facultad de Psicología – UBA*. Disponible en http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=748:la-reorganizacion-nacional&catid=9:perspectivas&Itemid=1
- Freud, Sigmund (1991). “Manuscrito G. Melancolía”. En Strachey, James (ed.). *Obras Completas, Tomo I*. Trad. José Luis Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1992). “Duelo y melancolía”. En Strachey, James (ed.). *Obras completas, Tomo XIV*. Trad. José Luis Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1993). “Inhibición, síntoma y angustia”. En Strachey, James (ed.). *Obras completas, Tomo XX*. Trad. José Luis Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1996). “Análisis terminable e interminable”. En Strachey, James (ed.). *Obras completas, Tomo XXIII*. Trad. José Luis Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2011a). “El Malestar en la cultura”. En Strachey, James (ed.). *Obras completas, Tomo XXI*. Trad. José Luis Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2011b). “El porvenir de una ilusión”. En Strachey, James (ed.). *Obras completas, Tomo XXI*. Trad. José Luis Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fromm, Erich (2011). *Y seréis como dioses*. Trad. Ramón Alcalde Dalmau. Barcelona: Paidós.
- Galeano, Eduardo (2004). *Las venas abiertas de América Latina*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Linera, Álvaro (2018). “El mundo de hoy no tiene norte ni horizonte”. Reportaje de Ivan Schuliaquer. *Revista Cítrica*. Disponible en <http://revis-tacitrica.com.ar/el-mundo-de-hoy-no-tiene-norte-ni-horizonte.html>

- Lacan, Jacques (1967). *Proposición del 9 de octubre de 1967*. Disponible en http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=el_pase&SubSec=articulos&File=articulos/lacan_proposicion.html
- (1992). *Seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Trad. Juan Luis Delmont-Mauri y Julieta Sucre. Buenos Aires: Paidós.
- (1995). *Seminario 7: La ética del psicoanálisis*. Trad. Diana S. Rabinovich. Buenos Aires: Paidós.

Producir conocimiento que busque incidir en las disputas por el sentido del pasado. Reflexiones a 10 años de la constitución del Equipo de Asistencia Sociológica a Querellas

Daniel Feierstein
Malena Silveyra

En 1976 las Fuerzas Armadas Argentinas derrocaron a la presidenta constitucional María Estela Martínez de Perón instaurando un gobierno de facto que se extendería hasta diciembre de 1983. Si bien en la historia argentina hubo sucesivos golpes militares, este tendría una diferencia cualitativa respecto de los anteriores, lo que nos lleva a calificarlo como la etapa de aniquilamiento de un proceso genocida. Durante este período se desplegaron en todo el territorio nacional más de 750 campos de concentración.

Fueron los sobrevivientes de los campos los que una vez liberados y desde el exilio, comenzaron a denunciar lo que se vivía en el país. También distintos organismos de derechos humanos que denunciaban en el país (como Madres de Plaza de Mayo, Familiares de ex Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas, Abuelas de Plaza de Mayo, la Asociación de Ex Detenidos Desaparecidos, la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, el Servicio de Paz y Justicia y la Liga Argentina por los Derechos del Hombre) comenzaron a reconstruir el funcionamiento del sistema concentracionario y sus consecuencias.

Estas denuncias permitieron que el pedido de justicia se hiciera parte de los reclamos populares, incluso antes de finalizada la dictadura, para que una vez recuperada la democracia comenzaran los procesos de investigación y juzgamiento. Así, en 1985 se realizó el juicio a las Juntas Militares en el que se juzgó a los responsables de las tres fuerzas armadas. El proceso se vio detenido y obstaculizado entre 1986 y 1987, a partir de la sanción de las leyes de “punto final” y de “obediencia debida”, que delimitaban a quiénes se podía juzgar, y finalmente clausurado por más de una década con los indultos presidenciales que en 1990 dejaron sin efecto las condenas y procesos en curso.

A partir de la derogación y posterior anulación de dichas leyes y de los indultos, se reabrió el proceso de juzgamiento, el que ya lleva 14 años ininterrumpidos. A diferencia de otros procesos de juzgamiento por crímenes de Estado, en el caso del genocidio argentino los procesos son llevados adelante por los tribunales ordinarios del fuero penal, en las circunscripciones donde fueron cometidos los delitos. Esta particularidad hace que el proceso se extienda por todo el territorio nacional permitiendo el involucramiento de las comunidades locales.

Con el avance de los juicios a los genocidas a partir de su reapertura en 2005, se generaron nuevas necesidades de investigación y articulación entre la universidad y los organismos de derechos humanos. En 2009, al calor de este proceso, se creó el Equipo de Asistencia Sociológica a Querellas¹.

Como suele pasar, los aniversarios de números “redondos” nos interpelan a realizar balances y retrospectivas, a mirar los caminos elegidos y a reflexionar sobre lo construido, dado que nos predisponen para trazar nuevos desafíos.

La propuesta para la elaboración de este artículo llegó en ese proceso de balances y perspectivas, y permite compartir con otros las reflexiones que emanan de este recorrido, con la esperanza de que sirvan para aportar a otros procesos de producción de conocimiento y de que nos enriquezca en los propios debates internos.

¹ El término “querella” es como se denomina a quienes acusan en un proceso penal de forma particular. De acuerdo al sistema penal argentino, en los procesos judiciales intervienen: 1) acusador del Estado, el fiscal, que acusa en representación de todas las víctimas y en representación del conjunto de la sociedad argentina; 2) acusadores particulares, querellantes, que acusan por casos específicos. En el caso particular de Argentina, estas pueden estar integradas por sobrevivientes que reclaman por los delitos cometidos sobre sí mismos, por familiares que reclaman por lo sucedido con sus seres queridos o por organizaciones sindicales o políticas que reclaman por sus militantes; 3) defensores oficiales que proporciona el Estado a todos los imputados, y 4) defensores particulares en los casos en que los imputados así lo prefieran. De este modo, cuando nos referimos a querellas, hablamos de un conjunto de sobrevivientes, familiares y organizaciones populares que se nuclean en las causas con una visión común sobre el proceso sufrido en pos de la obtención de justicia.

Para ello, hemos ordenado estos apuntes en cuatro secciones. En primer lugar, se comparten de manera sucinta los orígenes del equipo, sus distintas pertenencias y composiciones y sus antecedentes más directos.

En el segundo y tercer apartado, se comparte el recorrido de construcción teórica y empírica realizada por el equipo respecto del genocidio argentino y su vinculación con el proceso de juzgamiento.

Por último, se ofrecen algunas reflexiones producto de la experiencia del equipo respecto de: a) El contexto en el que se produce la práctica profesional, b) los objetivos que mueven esa práctica, c) la articulación con otras disciplinas y d) los diálogos y relaciones que se construyen entre el conocimiento científico y el conocimiento militante.

La Universidad Pública y las reflexiones sobre la última dictadura militar. Antecedentes en la conformación del EASQ

Desde el final de la última dictadura militar en Argentina hasta el presente, la Universidad pública ha abordado de diversas maneras el estudio del proceso represivo, sus consecuencias en la destrucción de lazos sociales y las diversas formas de confrontación y elaboración de sus efectos. La producción al respecto ha sido importante y ha tenido distintas características a lo largo de los años.

Los científicos sociales y académicos han tenido un lugar destacado en estas producciones, aunque no necesariamente (en sus inicios) dentro del propio espacio universitario. Paulatinamente, la mayoría fue parte de espacios de investigación y docencia en distintas universidades. Entre los pioneros cabe incluir a Eduardo Luis Duhalde, Juan Villarreal, Juan Carlos Marín, León Rozitchner, Guillermo O’Donnell, Eduardo Barcesat, Carlos Nino, Inés Izaguirre, Claudia Hilb o Pablo Pozzi, a los que paulatinamente se sumaron muchos más, incorporando nuevas generaciones de docentes e investigadores.

Con el final de la dictadura en 1983, el fin de la intervención en la Universidad y la vuelta al país de muchos de los intelectuales que habían tenido que exiliarse o insiliarse, estos esfuerzos se multiplicaron y se conformaron distintos equipos de investigación que continuaron

la tarea en distintas universidades a lo largo del país. Estas investigaciones propusieron distintos modos de comprender el proceso genocida, de acuerdo a los posicionamientos político-académicos y epistemológicos, aportando un debate muy enriquecedor en las propias universidades.

Un número significativo de estos docentes e investigadores eran ellos mismos militantes de distintas organizaciones populares, muchos de ellos habían estado desaparecidos, presos, exiliados o insiliados durante la dictadura y muchos participaban activamente de organizaciones sociales, políticas o de derechos humanos. Esta característica le dio a la producción de conocimiento una impronta particular, en tanto que los resultados de muchas de estas investigaciones se ponían a disposición de las organizaciones populares para su utilización y eran parte del debate en, dentro y con las propias organizaciones, donde la universidad era un actor más, que contaba con una especificidad propia pero se consideraba parte del movimiento popular.

Muchos de ellos se convirtieron, además, en docentes en las carreras de grado y posgrado, contribuyendo a la formación de nuevas generaciones de científicos sociales, imprimiendo en las nuevas cohortes de estudiantes y graduados jóvenes el compromiso de volver realidad aquella histórica consigna de: “poner el conocimiento y la universidad al servicio de los sectores populares”. Este era un proyecto nacido al calor de los 60 y 70; que –sin embargo– entró en tensión con una visión mucho más reducida del conocimiento académico, que a partir de la extrema especialización comenzó a quebrar estas vinculaciones en el caso de numerosos espacios académicos y a priorizar una profesionalización que se pensaba como externa al campo de la militancia y que veía las articulaciones como modos de contaminación de la producción objetiva de conocimiento.

Sin embargo, aun en este contexto y en pleno apogeo del individualismo liberal que se expandía desde la hegemonía del menemismo, a mediados de los 90 surgió una experiencia que marcó significativamente este camino de recuperación de la vinculación entre conocimiento académico y movimientos populares: las cátedras libres de Derechos Humanos.

La primera de ellas, en la Facultad de Filosofía y Letras, fue fundada en 1994 por Osvaldo Bayer y continúa hasta la actualidad, con un equipo docente de prestigio académico y compromiso militante, que incluye entre otros a Marcelo Ferreira y a Graciela Daleo. Desde sus inicios estuvo integrada por docentes de la Facultad, sobrevivientes del genocidio y militantes de Derechos Humanos. A la de Filosofía y Letras le siguieron las cátedras libres de la Facultad de Ciencias Económicas cuya titular era (y sigue siendo) Nora Cortiñas (Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora), la de la Facultad de Ciencias Sociales, dirigida por Adolfo Pérez Esquivel (ex preso político, militante del SERPAJ Argentina y premio Nobel de la Paz) y la Cátedra de Salud y Derechos Humanos de la Facultad de Medicina, dirigida por el doctor Claudio Capuano.

Todas estas se constituyeron en puentes entre la Universidad pública y la militancia en DDHH, aportando los conocimientos producidos en la universidad en espacios de formación para las organizaciones sociales y políticas, e incorporando militantes populares a los espacios de formación universitaria. Estos espacios propusieron de manera sistemática e institucionalizada, los primeros ejercicios de reflexión conjunta entre militantes y universitarios desde el retorno a la democracia².

Este proceso se produjo en un momento particular en la lucha por “Memoria, Verdad y Justicia”. Cerradas las posibilidades de avanzar con el proceso de juzgamiento, y en el momento de mayor consolidación del neoliberalismo, las reflexiones en torno a los derechos humanos en general, y a la dictadura genocida en particular, atravesaron un momento de mucha creatividad y profundidad, muy en especial a partir de la segunda mitad de los 90. Las cátedras libres de derechos humanos en la Universidad a partir de 1994, la aparición de la agrupación “Hijos” en el ámbito de los organismos de derechos

²Un ejemplo emblemático en este sentido lo constituyó la experiencia de la Cátedra Libre de Derechos Humanos de Filosofía y Letras en los años 1996 y 1997, cuando se realizó una experiencia de reflexión conjunta con la Asociación Ex-Detenidos Desaparecidos, en un seminario que buscaba interrogar e interrogarse sobre los efectos del genocidio en la población general, aquella que no había atravesado el espacio concentracionario.

humanos en 1995, y la conformación del Encuentro Memoria, Verdad y Justicia para la organización del 20° aniversario del golpe de Estado en 1996, en tanto articulación de movimientos sociales con eje en las problemáticas de derechos humanos, son algunos de los hitos más salientes de esta etapa, que permitió quebrar la indiferencia y el individualismo y articular proyectos colectivos de militancia, confrontación y producción de conocimiento. Este proceso se irradió en numerosos barrios, en iniciativas vecinales, en la organización de las mesas de escrache popular, en la colocación de placas conmemorativas, baldosas por la memoria, disputas por la preservación de los espacios que habían funcionado como campos de concentración, manifestaciones contra la impunidad de los genocidas, investigaciones sobre el número y destino de los desaparecidos, entre otros varios proyectos.

Como parte de esta tradición se inserta la experiencia de trabajo del Equipo de Asistencia Sociológica a Querellas (EASQ). La conformación del equipo (creado formalmente en 2009) es, a la vez, punto de llegada de estas trayectorias, sin las que no hubiera sido imaginable esta perspectiva de trabajo y punto de partida en un largo proceso de construcción iniciado a partir de la creación de espacios de investigación en la Universidad de Buenos Aires en la segunda mitad de los 90. Ello así, en colaboración con la Asociación Ex-Detenidos Desaparecidos, entre otros, de la creación de la cátedra Análisis de las Prácticas Sociales Genocidas de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA en 2001 –aprobada como sociología especial, integrada al diseño curricular de la Carrera de Sociología y con inscripciones altísimas y participación de numerosos militantes del campo popular–, de la creación de un espacio de investigación y docencia afín en 2000 en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y de la vinculación militante que se estableció entre los miembros de la cátedra y numerosas organizaciones de derechos humanos y movimientos sociales.

El caso argentino: genocidio reorganizador

Fue a partir de esta vinculación que comenzó un proceso de elaboración conjunta, que abrió nuevos caminos en la construcción de conocimiento científico y militante respecto al proceso represivo

en Argentina. La caracterización del proceso argentino como un genocidio, que había comenzado casi intuitivamente, como modo de marcar las similitudes con el genocidio nazi, requería de una reflexión en profundidad, tanto de aquellos que habían atravesado la experiencia como de los aportes de los estudios sobre genocidio, surgidos a finales de los años 70 pero con nula repercusión en la región, entre otras cosas por la comprensible resistencia a la producción, proveniente de la academia de los países del norte y en idioma inglés.

Esta perspectiva se propuso comprender al período de la última dictadura militar en la República Argentina como el momento de aniquilamiento de un proceso genocida. Momento de aniquilamiento que, en rigor de verdad, comienza un año antes del golpe militar, con el Operativo Independencia en la provincia de Tucumán³, y a partir de 1976 se disemina en todo el territorio nacional. Se entiende al genocidio, siguiendo los desarrollos de Raphael Lemkin, como la destrucción de los patrones identitarios del grupo oprimido y la imposición de los patrones identitarios del grupo opresor (Lemkin, 2009); es decir, como la destrucción de los lazos sociales de reciprocidad que conforman esa identidad. Desde esta concepción se entiende que este es un proceso que no se circunscribe al aniquilamiento material, sino que comienza con la construcción de sus condiciones de posibilidad y continúa luego de las muertes con la disputa de sentido sobre el proceso represivo, sus causas y consecuencias (Feierstein, 2007, 2012).

La herramienta fundamental para la destrucción de los lazos sociales, de esos patrones identitarios al decir de Lemkin, no será la matanza en sí misma, sino los efectos de terror que esta genera (Corradi, 1996; Feierstein, 2012), a partir de los modos particulares de su implementación. En el caso argentino, la desaparición forzada de personas y el sistema de campos de concentración, unida a una definición del enemigo a perseguir suficientemente ambigua como para constituirse

³ Ana Jemio, miembro del equipo, ha trabajado en profundidad para su tesis doctoral el Operativo Independencia, como parte del despliegue de las prácticas sociales genocidas (Feierstein, 2007). Coincidiendo con Jemio, sostenemos que el momento del aniquilamiento comienza con el OI, en tanto que se instituyen los campos de concentración, dispositivos característicos del genocidio argentino y la desaparición forzada de personas como práctica represiva principal.

en un peligro potencial para casi cualquiera, fueron las formas más efectivas con la que se desplegó el terror genocida, articulado con la instigación a la delación como propuesta para intentar escapar de la amenaza generalizada.

A partir de la impredecibilidad generada por estos elementos, se fueron quebrando los lazos sociales de solidaridad y cooperación de los sectores populares, construyendo la atomización de los sujetos, que ya no se reconocían entre sí como parte de un mismo “nosotros”. Lo que se buscaba destruir era precisamente el lazo social que implicaba la articulación heterogénea y solidaria de numerosos sectores sociales; sin embargo, para que esas fracturas se tradujeran en un verdadero cambio identitario no debían dejar huellas. No alcanzaba con la desarticulación de las relaciones de reciprocidad de los sectores populares, sino que debía producirse el borramiento de todo registro de su existencia.

Es por esto, que la construcción de Memoria, Verdad y Justicia, esa tríada tan característica del movimiento de DDHH en Argentina, resulta tan trascendente. Porque del modo en que se reconstruya nuestro pasado, del trabajo que nos demos para comprenderlo, dependerá la posibilidad de construir la identidad de manera autónoma o de seguir reproduciendo esas relaciones sociales que surgen como producto del aniquilamiento. Es importante comprender el papel del sistema de campos de concentración, los efectos sobre quienes estuvieron secuestrados en ellos, pero también los efectos que este proceso generó en aquellos que no transitaron de modo directo por la experiencia concentracionaria, efectos mucho más invisibilizados o reprimidos en los propios sujetos que los vivieron; esto es, el conjunto de la sociedad.

Con la apertura de los juicios en 2005, luego de una larga década de impunidad⁴, se abrió un nuevo desafío. Entendiendo la importancia de

los juicios, tanto por su rol performativo como por la fuerza simbólica particular que la consigna “Juicio y Castigo” tenía en Argentina, los sobrevivientes de los campos de concentración se propusieron lograr que las sentencias judiciales reconocieran lo que en el movimiento de DDHH no tenía discusión: la Argentina había atravesado un proceso genocida. Dicha discusión, se había iniciado en el propio proceso de juzgamiento a las Juntas Militares en los 80 y había cobrado nueva fuerza en la causa tramitada en España en la segunda mitad de los 90, donde miembros de estos nacientes equipos de investigación ya habían comenzado a colaborar en la tipificación de los hechos por parte de las querellas y abogados intervinientes.

Este nuevo desafío llevó a los miembros de la Cátedra de Análisis de las Prácticas Sociales Genocidas y a los equipos de investigación creados, tanto previamente como sobre todo a partir de ella, a zambullirse en los debates criminológicos y de tipificación jurídica para pensar la posible implementación de la Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio (CPSDG), que había sido ratificada por el Estado argentino en 1956.

La Convención define al genocidio como un crimen que se cierne sobre grupos humanos. Por lo tanto, para que se considere que un determinado crimen de Estado es un genocidio, las víctimas tienen que ser perseguidas por su condición de integrantes del grupo a destruir. En la convención se establece la protección solamente para cuatro grupos: racial, religioso, étnico o nacional. Es decir, que lo primero que hay que probar en términos judiciales para establecer que un determinado proceso es un genocidio, es la intención de destrucción de uno de estos cuatro grupos específicos.

Esta particularidad ponía en un situación compleja a los organismos de DDHH y a los querellantes, dado que la intencionalidad política manifiesta de los genocidas parecía desechar la posibilidad de aplicar la figura jurídica en los tribunales argentinos, reproduciendo una discusión que ya se había iniciado tanto en las cortes argentinas en los 80 como en las cortes españolas y de otros países europeos en los 90. Sin embargo, el trabajo conjunto de abogados, sobrevivientes e intelectuales –entre los que tuvo un lugar destacado el abogado argentino Carlos Slepoy, exiliado en España y figura central de la

⁴ Se conoce como la década de la impunidad al período que va desde las sanciones de las leyes de punto final (1986) y obediencia debida (1987) en el gobierno de Alfonsín, que imposibilitaron el avance del proceso de juzgamiento luego del juicio a las Juntas Militares en 1985 y los decretos de indultos de 1990 del presidente Carlos S. Menem, que liberó a los condenados y a los que se encontraban procesados por crímenes durante la dictadura, hasta el 2005, en el que se reabrieron los juicios luego de la anulación de las leyes de impunidad y los indultos y la declaración de su inconstitucionalidad por parte de la Corte Suprema de Justicia de la Nación.

querella argentina en los estrados españoles– posibilitó la articulación de los conceptos sociológicos y jurídicos en una explicación del proceso, que no solo transformó en viable su utilización jurídica, sino que dio lugar a una profundización mayor del proceso histórico; una potencia impensada que comenzó a perfilarse mediante la profundización de los análisis. Ello implicó complejos y enriquecedores debates, en especial en el campo de la militancia, puesto que no todos comprendían ni compartían la importancia de la calificación de genocidio, lo cual generó un rechazo importante, muy en especial entre los cuerpos de abogados que representaban a las querellas, quienes veían dificultoso poder acompañar el insistente reclamo de sobrevivientes y organizaciones de derechos humanos por calificar a los hechos como genocidio. Tal situación provocó un fenómeno de singular riqueza, al estimular a los militantes a especializarse en los conceptos del derecho penal internacional o del derecho procesal penal, así como a muchos abogados intervinientes a ampliar y complejizar las herramientas con las que contaban, incorporando debates y producciones de otros lugares del mundo.

El objetivo de un genocidio es la reconfiguración de las relaciones sociales de una sociedad determinada. Por lo tanto, si el genocidio busca destruir identidades y no solo a los cuerpos que las portan, el blanco fundamental del accionar genocida es siempre la sociedad sobreviviente. En este sentido, la destrucción de un determinado grupo de población (como pueden ser el pueblo judío y demás minorías en el caso del genocidio nazi, o los sectores populares organizados en el caso de América Latina) reconfigura al conjunto de la sociedad, que no será la misma luego del genocidio, dado que por un lado le falta una parte (el grupo aniquilado) y por otra, el terror utilizado en esa destrucción la atraviesa en todos sus ámbitos, generando profundas transformaciones en los modos de actuar, en la representación del pasado y del presente y en las formas de construcción de lazos sociales.

Ello llevó a comprender que el caso argentino, y con él la gran mayoría de los procesos genocidas, quedaban comprendidos –tal como lo pensara originalmente Lemkin, el creador del concepto– en uno solo de los grupos incluidos posteriormente en la convención: el grupo nacional. Se trataría del intento de destruir la identidad del conjunto

del grupo nacional en el que se implementa el terror –en nuestro caso el grupo nacional argentino–, ello mediante la destrucción de una parte determinada de él: los sectores populares organizados mediante los sindicatos, partidos políticos, movimientos sociales, estudiantiles, vecinales, entre otros.

El trabajo del EASQ en colaboración con las querellas, ha posibilitado que este debate se instalara fuertemente en los tribunales argentinos desde el comienzo de esta nueva etapa de juzgamiento. A fines de diciembre de 2016 –en que culmina el relevamiento realizado por nuestros equipos hasta el momento–, 40 de las 174 sentencias de los tribunales orales argentinos han reconocido que el proceso represivo constituyó un genocidio (lo que equivale a un 23 % de las sentencias existentes). A su vez, 29 de esas 40 sentencias han incorporado a la figura de genocidio, no solo como caracterización histórica sino como parte de la calificación legal de los hechos⁵. Además, resulta llamativo que la proporción de causas en las que se reconoce la existencia del genocidio aumenta año tras año, lo que señala que los argumentos tienden a ser cada vez más receptados por los tribunales, contra la percepción de algunos juristas o historiadores que siguen sin advertir ni observar el fenómeno de su creciente reconocimiento, producto de la contundencia de las posiciones doctrinarias y jurisprudenciales que, paradójicamente, nunca tuvieron apoyo explícito de ninguna fuerza con capacidad de incidencia jurídica o política, ni por parte de los distintos gobiernos ni de organizaciones con capacidad de presión en el aparato judicial.

Las pruebas judiciales que comprueban el proceso genocida: la reconstrucción del sistema concentracionario

La apertura de las causas generó otro desafío: la construcción de las pruebas judiciales. Los juicios, si bien tomaban lo producido por la CONADEP y la Cámara Nacional de Apelaciones para el proceso a las Juntas, requerían la construcción de “pruebas” judiciales

⁵ Puede verse el informe completo de las sentencias en Feierstein y Silveyra (2017).

(documentación que acreditara los hechos que se estaban juzgando). Los organismos de DDHH que habían avanzado enormemente en el proceso de reconstrucción del funcionamiento del sistema de campos de concentración, y en la identificación de las víctimas y los genocidas, se constituyeron en la fuente principal para los tribunales. Entre ellos, jugó un rol muy importante la AEDD (Asociación Ex Detenidos Desaparecidos). Cada una de las pequeñas fichas del rompecabezas, custodiada durante años por los sobrevivientes, debía ser sistematizada y analizada a la luz de las nuevas causas.

Los primeros proyectos de cooperación en los que participó el equipo se vinculaban a la creación de un archivo de entrevistas a sobrevivientes de la experiencia concentracionaria argentina, el cual se desarrolló entre 2001 y 2008 conformando una base de alrededor de 80 entrevistas, actualmente disponible tanto en la AEDD como en el Centro de Estudios sobre Genocidio, que funciona desde 2006 en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y en el Observatorio de Crímenes de Estado creado en 2017 en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA⁶.

Luego de unas primeras experiencias de trabajo en este sentido, se oficializó en 2009 el Equipo de Asistencia Sociológica a Querellas (EASQ), que con nuevos proyectos de cooperación se propuso la creación de un sistema de procesamiento de datos que aportara a la reconstrucción del funcionamiento de los distintos circuitos concentracionarios. El ASQ, *software* que permite la informatización de los datos que surgen de los testimonios, nos ha permitido cruzar información de distintas fuentes para reconstruir la identidad de víctimas y perpetradores.

A partir de estas nuevas tareas, se han incorporado al equipo distintas generaciones de estudiantes y graduados jóvenes, quienes han colaborado en el trabajo con las querellas y muchas veces desarrollaron sus propias líneas de investigación. Muchos ya han aprobado sus maestrías y doctorados y se han incorporado al cuerpo de investiga-

⁶ El proyecto de entrevistas fue posible gracias al apoyo mediante subsidios tanto de la Universidad de Buenos Aires como de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

dores, en algunos casos también a partir de la Carrera de Investigador Científico del CONICET. Entre ellos, no solo los que provienen de la sociología (disciplina madre de estos equipos de investigación) sino del derecho, la historia, la psicología, la ciencia política o la filosofía. Esta diversidad de procedencias nutrió los análisis del equipo a la hora de analizar las características del proceso genocida en Argentina.

Al mismo tiempo, y reconociéndonos como parte de la tradición que se interroga por las relaciones entre los espacios formales de investigación en ciencias sociales, las organizaciones políticas y sociales, y las disputas por la transformación social, hemos comprendido la necesidad de compartir los enfoques y prácticas científicas con el resto de la comunidad universitaria.

En tal sentido, a la ya mencionada cátedra de la Carrera de Sociología de la UBA “Análisis de las prácticas sociales genocidas”, se sumaron diversos seminarios de grado y de posgrado en la Universidad Nacional de Tres de Febrero⁷, en distintas facultades de UBA (Derecho, Filosofía y Letras, Ciencias Sociales) y en otras universidades nacionales (por ejemplo, Rosario, Comahue, Santiago del Estero, Mendoza, Bahía Blanca, Tucumán), además, a partir de 2016 el Seminario de Investigación permanente sobre el “Sistema de campos de concentración en Argentina” en la mencionada Carrera de Sociología de la UBA. Acuerdos de cooperación nos han llevado también a relacionarnos con otras universidades nacionales y extranjeras.

Al mismo tiempo, el equipo comparte y difunde sus producciones en los ámbitos universitarios y militantes a partir de una publicación de perfil académico-institucional (la *Revista de Estudios sobre Genocidio*) y otra más vinculada a las articulaciones de los aportes académicos y las prácticas militantes, a través de la revista *Tela de Juicio*, que desde 2015 compila artículos de miembros del equipo que expresan el trabajo colectivo del EASQ.

⁷ Entre ellos se destaca el seminario de posgrado “Sociología de los procesos de segregación”, que dicta Daniel Feierstein en la maestría de diversidad cultural de la UNTREF, o el programa de extensión universitaria de asistencia de estudiantes secundarios a los juicios contra los genocidas, coordinado por Adriana Taboada.

Balances y desafíos

La experiencia del recorrido realizado nos permite algunas líneas de reflexión que compartimos a continuación, ordenadas en cuatro ejes conceptuales: a) enseñar/aprender e investigar en una sociedad posgenocida, b) la investigación como herramienta de transformación, c) la construcción transdisciplinaria del conocimiento científico y d) la articulación entre militancia y academia.

ENSEÑAR/APRENDER E INVESTIGAR EN UNA SOCIEDAD POSGENOCIDA

Nuestra experiencia nos ha demostrado que proponernos enseñar/aprender e investigar sobre temas vinculados a la dictadura militar requiere varias reflexiones acerca del proceso histórico atravesado y sobre las consecuencias que subsisten aún hoy en nuestra sociedad. Y estas consecuencias, necesariamente deben ser tenidas en cuenta a la hora de encarar un proceso de formación, dado que el ejercicio de enseñar, aprender y/o investigar se produce en un territorio y un tiempo determinados.

Nuestras prácticas docentes y de investigación se enmarcan en la disputa por el sentido del genocidio de nuestra sociedad. Reponer, interrogarnos, repensar el aniquilamiento y la sociedad que fue aniquilada como ejercicio pedagógico, es también una forma de aportar en el proceso de elaboración de la experiencia del genocidio.

Pero además, más allá de lo que corresponde a la temática en particular, iniciamos nuestra tarea asumiendo que la reconfiguración identitaria producida con el genocidio permea las prácticas de investigación y enseñanza. No serán las mismas las prácticas profesionales antes y después del genocidio, como no lo será la identidad de quienes transitamos por las UUNN, la percepción que tenemos de nuestras instituciones e incluso, las lógicas mismas del sistema de Ciencia y Técnica Nacional. El ejercicio de mirar las consecuencias reorganizadoras no solo en nuestra historia o en el conjunto de la sociedad, sino en nuestras prácticas cotidianas y las formas en las que incide en la propia labor resulta una tarea ineludible para cada uno de nosotros.

De este modo, quienes nos dedicamos a la docencia y a la investigación de este período de la historia argentina tenemos una doble responsabilidad. Por un lado, el aporte desde la especificidad de la temática. Por otro, la responsabilidad que nos cabe a todos, que consiste en interrogarnos sobre los modos de enseñar, de aprender y de hacer investigación en la sociedad posgenocida, procurando cuestionar todo aquello que no aporta a la construcción de una identidad autónoma sino que tiende a la reproducción de las prácticas de aislamiento, encierro individualista o quiebre del sentido de prácticas colectivas y solidarias.

INVESTIGACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA LA TRANSFORMACIÓN

Este ejercicio de mirar nuestras propias prácticas como docentes e investigadores, nos ha llevado a problematizar los objetivos que motivan a la formación y a la investigación, así como la responsabilidad por las consecuencias generadas en estos procesos.

Se ha instalado en las últimas décadas, como consecuencia de la cultura neoliberal, la idea de que la principal fuerza motriz que mueve a investigadores y docentes es la curiosidad, las meras ansias de conocer y de comprender. Una curiosidad definida de modo individual y en un sentido abstracto. Esto viene acompañado de una motivación aún más mezquina: para elegir un tema de investigación sería necesario orientar esta curiosidad natural hacia “vacíos”, siendo capaz de encontrar o imaginar temas de investigación que ningún otro hubiera descubierto, por específicos, absurdos o alambicados que estos puedan resultar, para permitir ubicarse en un “nicho” dentro de un “campo existente”, un nicho que ningún otro investigador hubiese explotado pero que, a la vez, perteneciera a alguno de los campos de investigación ya reconocidos en la estructura existente. Este modo de concebir actualmente la investigación la piensa como una disputa por bienes cada vez más escasos –los “temas aún no investigados”–, por los que lucharían exploradores individuales, lanzados a la aventura de dar con ellos, casi como la campaña de búsqueda del oro en el oeste estadounidense. Ello, con el agravante de que estos “temas inexplorados”

debieran poder subsumirse en las taxonomías existentes, a fines de poder conseguir un director y espacio de investigación dispuesto a cobijar el proyecto en cuestión.

Este tipo de creencias y orientaciones para la investigación han generado algunos debates en el ámbito académico y han producido, también, mucha confusión entre los estudiantes y los jóvenes investigadores. Toda investigación, al tratarse de una práctica social y realizarse en el campo de relaciones con otros, produce efectos que exceden a quien desarrolla el propio ejercicio investigativo, lo sepa o no. Probablemente, las implicancias más obvias de esta afirmación puedan observarse en aquellos que se encuentran vinculados de algún modo al sistema de ciencia y técnica estatal o al sector privado. En el primer caso, la financiación, dirección y acompañamiento del Estado nacional ya sea con becas o con la estructura propia de la Universidad pública, marcan una línea de vinculación con el conjunto de la sociedad. Aunque muchas veces la pretendida independencia de quienes investigan pueda resultar en la confusa idea de la autonomía absoluta de la práctica docente o de la investigación, las decisiones políticas del Estado respecto de las líneas de investigación que son promovidas, la ampliación o achicamiento de las posibilidades de investigación o incluso el rol social que otorga a su política universitaria y de ciencia y técnica condicionan la práctica de investigación con criterios de viabilidad o relevancia, supeditando la elección de los temas de estudio, las preguntas y, muy en especial pero muy invisibilizado, las metodologías de abordaje. Parte de la disputa de las últimas décadas en el sistema de ciencia y técnica ha dejado de lado la importancia social de los temas de investigación y, con la asunción del gobierno de Cambiemos, ha buscado reinstalar el tema desde una utilidad empresarial y no social.

De este modo, la disputa parece plantearse entre una autonomía total reclamada por la corporación de investigadores y una efectividad y utilidad planteada desde los representantes del Estado, que se comprende tan solo en su articulación con las necesidades empresariales o la consecución de patentes o ganancias. La utilidad

social del conocimiento subvencionado por el conjunto de la sociedad argentina ha pasado a un rol muy menor en estas discusiones, entre otras cosas como producto del quiebre de la noción de comunidad.

Por otra parte, la subjetividad del investigador también condiciona sus preguntas, sus enfoques, su metodología. Ningún investigador se acerca de manera inocente a su objeto de estudio. Por el contrario, se encuentra atravesado por infinidad de prejuicios y condicionantes. Lejos de postular su objetividad ante ellos y buscar un profesionalismo incontaminado con la “militancia”, un investigador debiera investigar también sus prejuicios y condicionantes y hacerlos explícitos, como modo de tomar los necesarios recaudos epistemológicos ante sus posibles sesgos (sesgos que existen del mismo modo, tanto si es militante como si no), asumiendo con claridad el lugar desde el cual se investiga y los prejuicios –pero también los posicionamientos– en relación con sus temas y objetos de investigación.

Todos aportamos a determinados intereses y necesidades, lo sepamos o no. Saberlo, asumirlo, elegirlo y abrazarnos a dichos posicionamientos no nos hace menos rigurosos. Por el contrario, nos transforma en científicos más rigurosos, porque nos permite estar atentos y realizar diversos controles con relación a nuestros posibles sesgos. Pero, mucho más importante aún, esta explicitación de un posicionamiento nos obliga a hacernos responsables de los efectos reales o potenciales que esas producciones puedan tener. Hacernos responsables ante nosotros –lo cual es un paso necesario y fundamental–, pero también ante los estudiantes e investigadores con quienes compartimos la Universidad y ante el conjunto de la sociedad que, en el caso de las universidades públicas, es quien financia el proceso de investigación y docencia.

Si bien sigue habiendo en la academia muchos investigadores que proclaman la independencia de la práctica profesional y que sostienen firmemente que si el objetivo de las investigaciones es producir determinados efectos en la realidad social, este condicionará negativamente la objetividad y rigurosidad científica, desde el EASQ elegimos hacernos cargo de los efectos de nuestras prácticas y seguimos sosteniendo que nuestros objetivos profesionales se asientan en la necesidad de transformar aquella realidad sobre la que se actúa e

investiga. Ver una realidad que necesita ser cambiada, ver la injusticia en el mundo que nos rodea, y desde ahí (y solo desde ahí) el esfuerzo intelectual de comprenderlo para poder transformarlo.

Hemos dispuesto de las herramientas que nos brindara la Universidad pública para esta tarea. Construimos bases de datos, sistematizamos información, construimos datos de fuentes primarias y analizamos fuentes secundarias. Construimos corpus, marcos teóricos, operacionalizamos las variables. Trabajamos con metodología cuantitativa en los casos que teníamos acceso a grandes fuentes de datos; nos planteamos abordajes cualitativos para trabajar con los sobrevivientes. Utilizamos las herramientas científicas que nos brindan la sociología, la antropología, la estadística y otras ciencias sociales con el objetivo de hacer un aporte central y necesario en las causas judiciales. Articulamos interdisciplinariamente con otros campos (el derecho, la antropología, la psicología, la neurobiología, la programación y las ciencias de la información) en los casos en los que resultaba necesario, para potenciar el análisis de la información existente y la complejidad de los problemas bajo estudio.

Nuestro trabajo es parte de las causas y, también, de los acervos de las distintas querellas. Pero asimismo vuelve a la Universidad pública en forma de clases, debates y publicaciones, porque asumimos un compromiso con el sistema de educación superior y con nuestras carreras y universidades en particular.

Sabemos que son muchos los riesgos que se corren asumiendo esta perspectiva. Las urgencias y necesidades son muchas y podrían hacernos perder el rumbo, forzar análisis, apurar conclusiones. El equilibrio entre la necesidad coyuntural y una estrategia de investigación es uno de los mayores desafíos de un proceso de producción de conocimiento comprometido y realizado en conjunto con las organizaciones populares. Enfrentar a las propias organizaciones cuando se considera que sus miradas podrían ser políticamente contraproducentes, responder a la necesidad social siempre urgente de la coyuntura, al tiempo que se busca preservar y respetar los tiempos y las lógicas de investigación, es uno de los balances más desafiantes –pero a la vez más enriquecedores– de cualquier investigación que busca ponerse al servicio de organizaciones del campo popular.

Pero al mismo tiempo, la realidad, las necesidades de intervención concreta en distintas situaciones, nos obliga a ser certeros, a concentrarnos en el trabajo o evitar las elucubraciones abstractamente teóricas en las que muchas veces caemos quienes nos dedicamos a las ciencias sociales. Como ejemplo paradigmático de ello, se pueden mencionar los distintos efectos –políticos, jurídicos, simbólicos– de los modos de nominación teórica de los hechos bajo estudio: guerra, genocidio, crímenes de lesa humanidad, terrorismo de Estado. Discusiones que aparecen en el campo académico como de un alto nivel de abstracción asumen sus consecuencias directas en las características de las condenas, en su viabilidad, en los efectos sobre sobrevivientes o represores, en las lógicas desplegadas en cada tipo de causalidad, en el modo de construcción simbólica de los afectados, en los efectos de lectura en distintas generaciones, entre otros numerosos elementos que pueden y deben ser analizados y que transforman a discusiones abstractas en disputas concretas con respecto al efecto de las representaciones del pasado en los debates del presente.

Siempre se corren riesgos en la investigación. Nuestros intereses y necesidades, lo sepamos o no, interfieren siempre en nuestro trabajo que, lejos de realizarse aislado de los factores externos, se lleva adelante en el mundo y con el mundo. Luego de todos estos años seguimos eligiendo asumir este riesgo frente al riesgo de que nuestros trabajos no sirvan más que para satisfacer nuestras vidas individuales o nuestros egos personales.

LA CONSTRUCCIÓN TRANSDISCIPLINARIA DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

Es en este contexto que se inserta el norte de construir transdisciplinariedad. De construir con otros. Otros que provienen de las disciplinas más diversas, que utilizan construcciones teóricas y marcos metodológicos muy distintos a los nuestros. Reconociéndonos herederos de los trabajos interdisciplinarios o incluso transdisciplinarios de muchos investigadores que se han dedicado a abordar estas problemáticas, recorrimos y recorreremos todavía el camino de la articulación entre distintos saberes construidos en los marcos de distintas disciplinas. Rolando García fue un pionero en la comprensión

de que la realidad no se deja contener por taxonomías disciplinares, que son apenas reduccionismos que buscan comprender lo complejo, pero que requieren luego de una nueva rearticulación si se busca que el conocimiento sirva para predecir o afectar los procesos bajo análisis.

En este sentido la transdisciplinariedad del equipo asume un papel fundamental, puesto que sociólogos (nuestra disciplina de base), abogados, historiadores, psicólogos, politólogos, filósofos, antropólogos aportan desde distintas miradas y enriquecen los modos de incidir en las causas judiciales o en las disputas en la construcción de memorias colectivas. Sumamos experiencias y saberes para complementar el trabajo, dado que precisamente la realidad de los efectos del genocidio –como cualquier otra realidad– no se deja capturar por una sola especificidad disciplinaria.

Este ejercicio de pensar juntos aprovechando las herramientas que las disciplinas nos otorgan, tomando los conocimientos acumulados en distintos ámbitos, permite una complejidad y riqueza que confronta con el postulado posmoderno e hiperespecializado, que se empeña en convencernos de que los distintos abordajes son incompatibles y busca profundizar un modo de especialización extrema que, paradójicamente, se aleja aún más de la posibilidad de actuar en la realidad, al haber perdido cualquier noción de totalidad, solazándose en el ejercicio de amplificar mucho más el microscopio de las ínfimas diferencias. No vamos a sostener que siempre sea fácil este camino: nos hemos metido en los berenjenales más espesos y muchas veces no logramos una verdadera construcción colectiva (y nos quedamos en el estadio de la articulación interdisciplinar); sin embargo, también nos ha dado grandes satisfacciones, sobre todo en aquellos casos en que las articulaciones de miradas han permitido complejizar y enriquecer el abordaje de procesos sociales con múltiples aristas.

Probablemente el mejor ejemplo de este proceso sea el esfuerzo por encontrar modos de sostener en los tribunales y con categorías jurídicas, lo que hemos construido durante más de una década desde las ciencias sociales, buscando establecer modos de traducción y articulación entre modos diversos de concepción y producción del conocimiento, sistemas divergentes de verificación y certificación de los resultados. Los diferentes modos de abordar la misma temática y

los distintos objetivos que los diversos ámbitos persiguen ha hecho que muchas veces pareciera imposible el diálogo. Así las cosas, se han ensayado variados modos de articulación en ambos terrenos de producción de conocimiento.

El propio concepto de Lemkin, que define el genocidio como un proceso social y al mismo tiempo intenta construirlo como figura jurídica, marca la necesidad de esta articulación que se viene realizando desde que comenzaron los procesos judiciales. Por un lado, en el ámbito de las ciencias sociales, se han propiciado encuentros y articulaciones con profesionales del derecho, en jornadas y congresos, con el objetivo de discutir distintos aspectos de la construcción de la historia, el funcionamiento y despliegue de las fuerzas armadas, etcétera. Por otro lado, muchas investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales se realizan con fuentes construidas en los ámbitos judiciales (como sentencias, documentos judiciales o testimonios), trabajadas y analizadas con las herramientas metodológicas propias. Esto es, la articulación no implica el abandono de las lógicas propias de cada disciplina, sino el mucho más difícil proceso de la elaboración de sistemas que permitan un diálogo, traducción o –en los casos más exitosos– articulación de los distintos modos de abordaje.

Por otro lado, se han incorporado en muchas causas judiciales libros de distintos científicos sociales como parte de la construcción de pruebas (tanto para incorporar datos construidos en las ciencias sociales como para aportar modelos de comprensión de los procesos sociales). Otro modo ha sido, la incorporación de científicos sociales en calidad de testigos de concepto/contexto, para que las interpretaciones y resultados de las investigaciones fueran escuchadas de primera mano por los tribunales y pudieran hacerseles consultas en vinculación con las causas particulares. Una tercera modalidad consistió en el trabajo conjunto de investigadores de distintas disciplinas con las fiscalías y querellas intervinientes.

Más allá de la riqueza de la articulación en ambas direcciones, se han abierto otros canales, que creemos más productivos, en el intercambio, ya no de reflexiones cerradas construidas en los marcos que fijan cada

una de las disciplinas, para luego ser compartidas con las otras, sino en el esfuerzo de un ejercicio reflexivo conjunto que las involucre y que permita pasar de la interdisciplinariedad a la transdisciplinariedad.

La diversidad de abordajes y de ámbitos de incumbencia generó más de una vez dificultades para la construcción conjunta de conocimiento. Distintas preguntas nos motivan. Formas que para las ciencias sociales son habituales se chocan con las formas jurídicas, con las figuras tipificadas en el Código Penal, con la jurisprudencia y hasta con los tratados internacionales. Sin embargo, el trabajo conjunto, el esfuerzo por comprender las necesidades del otro, de nutrirse de la construcción teórico-práctica para ambos espacios, ha redundado en una conceptualización más profunda e integral del proceso. En la arena judicial, como ya dijimos, este proceso ha dado resultados en la calificación de genocidio, generando una jurisprudencia potente y novedosa, la que está siendo aprovechada y estudiada en otros procesos judiciales, como en los casos de Bangladesh, Camboya, Chile o Colombia, entre otros, en los cuales comienza a afectar también sus propias jurisprudencias e incluso los modos de transformación de la doctrina.

LA ARTICULACIÓN ENTRE CONOCIMIENTO MILITANTE Y CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

Esta reflexión no estaría completa, sin el aporte que creemos es –sin duda– uno de los más significativos de estos casi veinte años de experiencia como equipo. El reconocimiento, ya no solo de otros conocimientos profesionales producidos por distintas disciplinas, sino el conocimiento que se produce en los movimientos sociales y políticos. En nuestro caso particular, los organismos de derechos humanos y, en especial, los sobrevivientes del genocidio.

El contacto del equipo con distintos espacios militantes –como ya se ha mencionado– es extenso (desde los vínculos institucionales del equipo hasta las militancias personales de sus miembros): lo que motivó al trabajo en las causas y a la disputa por la calificación de genocidio fue, entre otros elementos, precisamente este vínculo. En el transcurso del trabajo en conjunto, hemos podido replantearnos algunos de los postulados con los que comenzamos nuestros caminos profesionales

y militantes. El principal de ellos es aquel que sostenía, casi como un mantra, que la Universidad pública debe producir conocimiento “al servicio de los sectores populares”.

Si bien todos los que lo hemos sostenido y aún lo sostienen, ha sido como contraposición a la construcción elitista de conocimiento, que redundaba en beneficios para los sectores privilegiados de la sociedad o para quien ejerce la profesión, como bandera de lucha contra el carácter liberal de la Universidad pública que defiende las autonomías y las incumbencias en términos individuales, consideramos que este sintagma que este sintagma contiene problemas que se expresan en las prácticas cotidianas y que es bueno remarcar.

Por un lado, se desprende un enfoque utilitarista del conocimiento científico y de los intelectuales, los que estaríamos para responder a los llamados de los “sectores populares” que casi por encargo nos dictarían qué hacer. Si bien no descartamos que frente a necesidades concretas, la Universidad y los distintos investigadores deban trabajar “a demanda”, creemos que como objetivo principal de la construcción de conocimiento, ello es desaprovechar gran parte del potencial.

Otro de los problemas que acarrea este modo de concebir la investigación radica en que la potestad de construcción de conocimiento, de encontrar soluciones a los problemas sociales, se deposita en la Universidad o la “academia”, desvalorizando de esta manera el conocimiento que se produce en otros ámbitos de la vida social a partir de la praxis cotidiana, y la capacidad de los sectores populares de construir soluciones y alternativas por sí mismos o, aún mucho más enriquecedor, de articular estos conocimientos con aquellos que se producen en el espacio universitario.

Pero en sus efectos simbólicos, en lo implícito de la afirmación es donde se encuentra uno de sus mayores riesgos, al ubicar a quienes somos parte de la universidad “por fuera” del movimiento popular y “por fuera”, también, de la acción en el mundo.

De este modo, pareciera que los investigadores estudiamos los fenómenos sociales que le ocurren a otros que están por fuera de nuestro ámbito, generando así una estructuración “sujeto de conocimiento-objeto de investigación”, que cosifica a los movimientos sociales a partir de la violencia que implica su transformación en objeto de

estudio. El rol de la academia sería el de “observar” esos fenómenos, estudiarlos y reflexionar al respecto, cumpliendo estrictamente y sin contradicciones un “método científico” que debiera mantenerse por fuera de toda posibilidad de ser “contaminado” por las propias lógicas del objeto de estudio.

Esta manera de concebirnos, desresponsabiliza a los universitarios de la acción transformadora, adjudicándole solamente la responsabilidad reflexiva y argumentativa que será puesta al servicio de los sectores populares, estableciendo espacios estancos que dividen a quien piensa de quien actúa. Desde esta perspectiva entonces, en el mejor de los casos, los científicos podrían “ponerse a pensar al servicio de los sectores populares”. Aceptar esta concepción sería aceptar que el investigador no actúa y, paradójicamente, también que los movimientos sociales no piensan.

Esta concepción de la construcción de conocimiento que separa la reflexión de la práctica y de la ciencia política (entendida en sentido amplio como herramienta de transformación), si bien no es nueva ni producto directo del genocidio reorganizador, aporta a una construcción identitaria que abona su realización simbólica. La fragmentación de los sectores populares en infinidad de identidades que se presentan como contrapuestas, con roles tan diferenciados en una división del trabajo que excluye a unos y a otros, perpetúa las dificultades para reconocernos como parte de un “nosotros colectivo”.

En el caso del genocidio argentino, sobre todo si trabajamos desde la perspectiva que hemos desarrollado, la idea de que se podrían comprender sus consecuencias solo con las reflexiones de un sector social se vuelve una ficción insostenible, aun para la academia, muchas veces adepta a sostener este tipo de ficciones. Si el genocidio no afectó solamente a quienes fueron sus víctimas directas (desaparecidos, presos políticos, hijos apropiados, entre otros), si tampoco podemos decir que los haya afectado únicamente a ellos y a sus familias y seres queridos, si ni siquiera podemos circunscribir la afectación a los contemporáneos del momento del aniquilamiento, dado que las consecuencias se expresan en el modo de relacionarnos cotidianamente en la sociedad

posgenocida, ¿por qué podríamos suponer que un solo sector social –en este caso los organismos de derechos humanos– podría armar en soledad este rompecabezas?

Así como la Asociación de ex Detenidos Desaparecidos fuera capaz en los 90 de interpelar a la sociedad sobre la afectación de quienes no habían pasado por los campos de concentración, el trabajo de elaboración social del genocidio no solo nos compete a todos, no solo nos interpela a todos, sino que también nos necesita a todos. Porque si para algo sirve interrogarnos sobre el pasado y sobre sus consecuencias en el presente, es para poder repensar y redefinir quiénes somos hoy y quiénes queremos ser; un trabajo que evidentemente no se puede realizar solamente desde la intelectualidad, las víctimas del genocidio, los organismos de derechos humanos, el movimiento obrero, el movimiento estudiantil, o, en definitiva, por ninguno de los movimientos sociales que conformamos el campo popular por sí solo.

Este posicionamiento ha generado distintos debates, tanto al interior de las ciencias sociales acerca del rol que deben cumplir los sobrevivientes en la construcción de conocimiento, como en relación con la necesaria distancia que deberíamos tener respecto de las afectaciones individuales o colectivas. Sostenemos, y así lo hemos comprobado en nuestro andar, que el rol de los sobrevivientes es fundamental en el proceso de elaboración de conocimiento, no en tanto “fuentes” sino como actores protagonistas de las conceptualizaciones y reflexiones sobre lo sucedido.

Haber sobrevivido a los campos de concentración les otorga la posibilidad de reflexionar sobre la propia experiencia, sobre lo que se vio y se vivió, de un modo muy particular. Por supuesto que esto no implica que todo aquel que haya pasado por un campo de concentración, pueda luego generar reflexiones que construyan conocimiento sobre esas experiencias; tampoco que solo aquellos que vivieron en carne propia el cautiverio puedan aportar a la comprensión de la experiencia. La construcción de espacios colectivos entre sobrevivientes, profesionales, militantes, etcétera, permite complejizar y enriquecer los análisis a partir de los cuales se pueden construir narrativas y modos de explicación que contribuyen a la elaboración social del genocidio a partir de una práctica reflexiva crítica.

Atender esta necesidad no implica renunciar a los métodos científicos de producción de conocimiento. En esta construcción se ponen en diálogo diversos grupos o actores con perspectivas complementarias; y esta complementariedad necesita de las vivencias de los sobrevivientes, pero también de los marcos de comprensión histórica y social que proveen las ciencias sociales. No se trata de optar entre el pensamiento académico y el militante, ni de demonizar a la intelectualidad desde una falsa postura popular, tampoco de sacralizar la experiencia en el propio cuerpo como intransferible e inexplicable. De lo que se trata es de construir nuevos lazos y de hacer lugar a la construcción colectiva de conocimiento, incorporando en la praxis distintos modos de saberes y permitiendo que cada cual pueda articularse y enriquecerse con los otros.

Bibliografía

- Crocchi, Natalia, Schneider, Ludmila y Silveyra, Malena (2017). “La palabra de los sobrevivientes en el proceso de elaboración del genocidio argentino (1975-1983)”. *Revista Tela de Juicio*, (2), 109-140. Buenos Aires. FSOC-UBA/CEG-UNTREF.
- Equipo de Asistencia Sociológica a Querellas (EASQ) (2015). “Informe sobre el juzgamiento del genocidio argentino. Contiene las sentencias desde 2006 hasta diciembre de 2014 inclusive”. *Revista Tela de Juicio*, (1), 25-58. Buenos Aires. FSOC-UBA/CEG-UNTREF.
- Feierstein, Daniel (2000). *Seis estudios sobre genocidio. Análisis de relaciones sociales: otredad, exclusión y exterminio*. Buenos Aires: Eudeba.
- (2007): *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2012). *Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2015). *Juicios. Sobre la elaboración del genocidio II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Feierstein, Daniel y Silveyra, Malena (2017). “II Informe sobre el juzgamiento del genocidio argentino. Análisis de las sentencias desde 2006 hasta diciembre de 2016”. *Revista Tela de Juicio*, (2), 35-78. Buenos Aires: FSOC-UBA/CEG-UNTREF.
- García, Rolando (2006). *Sistemas complejos*. Buenos Aires: Gedisa.
- Izaguirre, Inés (1994). *Los desaparecidos: recuperación de una identidad expropiada*. Buenos Aires: CEAL Ediciones.
- (2009): *Lucha de clases, guerra civil y genocidio en la Argentina. 1973-1983. Antecedentes. Desarrollo. Complicidades*. Buenos Aires: Eudeba.
- Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Jemio, Ana Sofía (2019). *El Operativo Independencia en el sur tucumano (1975-1976). Las formas de la violencia estatal en los inicios del genocidio*. (Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales), Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Lemkin, Raphael (2009). *El dominio del Eje en la Europa ocupada*. Buenos Aires: Prometeo.
- Marín, Juan Carlos (2007). *Los hechos armados: Argentina 1973-1976: la acumulación primitiva del genocidio*. Buenos Aires: La Rosa Blindada.
- (1995). *Conversaciones sobre el poder. Una experiencia colectiva*. Buenos Aires: Oficina de publicaciones del Ciclo Básico Común (UBA).
- Piaget, Jean (1981). *La toma de conciencia*, Madrid: Morata.
- (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Silveyra, Malena (2016). “El genocidio argentino y sus representaciones. Aportes de los procesos judiciales en la construcción de la memoria colectiva”. *Revista Crítica Penal y Poder*, (10), 28-52. Barcelona.
- (2018). “Aproximaciones al concepto de genocidio desde una perspectiva marxista. Aportes para comprender el caso argentino”. *Revista Conflicto Social*, 11 (20), 143-170. Buenos Aires, IIGG, FSOC-UBA.
- Stupenengo, Alejandra y Samanes, Cecilia (2017). “De los TRD al ASQ. Y cómo la tecnología acompaña a la teoría”. *Revista Tela de Juicio*, (2), 155-172. Buenos Aires. FSOC-UBA/CEG-UNTREF.

Docentxs en formación situada: ciudadanxs del arte y la cultura

Flora María Hillert

“... el moderno sistema mundial, como sistema histórico, ha entrado en una crisis terminal y dentro de cincuenta años es poco probable que exista”. [...] el período de transición será una época de tremendas perturbaciones, porque lo que se juega en la transición es mucho y porque la capacidad de pequeños inputs para afectar el resultado es muy grande”.

Wallerstein, 2001

“... lo que algún día tendrá que sustituir al capitalismo como sociedad, necesariamente tendrá que ser otra civilización que libere e irradie a escala mundial todas esas fuerzas y poderes comunitarios, hoy existentes, pero sometidas al lucro privado”.

García Linera, 2015

El nuevo contexto nuestro americano

Durante más de una década en muchos países de la región nuestro americana predominaron gobiernos pos neoliberales con los que nuestros pueblos avanzaron más en libertades, igualdad y fraternidad, que en los 200 años anteriores (García Linera, 2015).

En la actualidad, en cambio, asistimos a la imposición de gobiernos de derecha y ultraderecha, y en varios casos no dudamos en detectar sus inclinaciones, tendencias, componentes ideológicos fascistas o neofascistas. Los ejemplos más claros son Brasil y Argentina, donde sus gobernantes desconocen la división de poderes, avalan un Estado policial, promueven la represión y algunos de sus representantes hasta admiten a viva voz la tortura y la eliminación de los opositores.

Lejos quedaron los debates escolásticos de la década de los 70, cuando ciertos sectores, a partir de las viejas definiciones de los años 30 sobre el fascismo como dictadura terrorista del gran capital imperialista, ponían en duda la probada posibilidad de formas fascistas en países dependientes.

Hoy diversos movimientos, organizaciones y pensadores encontramos esa orientación fascista –claro que no desplegada– en estos y en otros gobiernos del globo. Al mismo tiempo, líderes y acciones en distintos confines –desde nuestra América hasta Europa– apelan a la memoria de los años 30, reviven las canciones de la resistencia española y de los partisanos italianos. En nuestra tierra, cuando se trata de derechos humanos y crímenes de lesa humanidad no titubeamos en corear: “Como a los nazis les va a pasar, adonde vayan los iremos a buscar”. Afortunadamente, todo está cargado, clavado en nuestra memoria, guardianas alertas de este presente; afortunadamente, tenemos anticuerpos.

En Argentina, en las últimas cuatro décadas han crecido como nunca los organismos, las movilizaciones y la conciencia sobre los derechos humanos políticos y civiles, empezando por las organizaciones de Madres y Abuelas, continuando por Hijos/as y Nietos/as –esa generación que los desaparecidos estaban seguros de haber hecho desaparecer–; y ante la admiración del mundo, brotaron nuevos nucleamientos de hijos/as de genocidas que hacen pública su identidad y repudian a sus padres.

Sin embargo, el neoliberalismo no actúa solo en el nivel de los derechos humanos civiles y políticos; son visibles las consecuencias de su programa en costo de vida, tarifas, transporte, salarios, desocupación, previsión social, educación, salud, ciencia y tecnología, pobreza e indigencia. Y los pueblos no reivindicamos solo los derechos civiles y políticos, sino también los derechos sociales, culturales, ambientales –los derechos de la Pachamama–, sexuales y de género. Por eso, no podemos dejar de preguntarnos por qué grandes mayorías de la población permanecen indiferentes a la política en general, a la política que se manifiesta en la vida cotidiana y en las conmociones de nuestro continente, y optan por la pasividad y el distanciamiento.

Necesidades y derechos: ¿asunto de vecinxs o de ciudadanxs?

Sin duda hay proximidades y distancias entre sentirse vecinx y sentirse ciudadanx.

El interlocutor al que se dirigieron las actuales autoridades argentinas, durante la campaña electoral y luego desde la gestión de gobierno, fue el vecinx, la gente: una imagen de vecinx prefigurada en los clip de campaña como “Doña Rosa y el Beto”, sujetos de lo particular. Fue explícita la intención de eliminar mensajes y contenidos políticos de los medios y de la vida cotidiana, y esa posición aparentemente apolítica y neutralista ganó el apoyo de gran parte de jubiladxs, docentes, y otros trabajadores y habitantes.

Podemos ensayar algunas aproximaciones a esa idea de vecinx que se quiso oponer a la de ciudadanx.

Agnes Heller denomina actividad política a la que se desarrolla con cierta conciencia de un nosotros, en interés de una cierta integración (Heller, 1977:172). En la política está siempre presente cierta generalidad, una perspectiva que trasciende la reproducción de los particulares propia de la vida cotidiana. Pero lo genérico parece alejado de la mayoría de la gente, la autora dice que habrá siempre personas que no desarrollan nunca o solo excepcionalmente intereses y actividades genéricas políticas (Heller, 1977:177). Un compromiso masivo con lo político suele darse solo en casos de grandes agitaciones sociales, como una revolución o una guerra.

Es natural que la primera preocupación de cada unx, y de cada familia, consista en asegurar sus medios de vida, como tener trabajo o llegar a fin de mes. Decir natural es intencional: porque no nos referimos a la “naturalización”, sino a la satisfacción de necesidades reales, que no pueden ser ignoradas, y menos aún mal miradas, y que tienen que ver con nuestra vida material; preocupaciones naturales también porque nos implican como parte de la naturaleza. En la vida cotidiana nos mueve la satisfacción de las necesidades, la reproducción de la existencia, y por lo tanto el consumo. Ya se dijo que la primera premisa de toda historia humana es la existencia de individuos humanos vivos; además, que para vivir hace falta comer, beber, alojarse bajo un techo, vestirse y algunas cosas más, y que el primer estado real del individuo es su organización corporal y, como consecuencia de ello, su comportamiento hacia el resto de la naturaleza. Hablar de nuestra organización corporal y del “resto de la naturaleza” supone que los seres humanos somos también naturaleza (Marx y Engels, 1973).

Dicen Hinkelammert y Jiménez que el ser humano es un sujeto necesitado, un sujeto de necesidades, y no solo fisiológicas sino antropológicas (materiales, afectivas, espirituales). La necesidad genera derechos –donde hay una necesidad hay un derecho–. Pero su satisfacción se ha dado bajo una lógica instrumental, utilitaria, mercantilista –donde hay una necesidad hay un negocio–, depredatoria de la naturaleza y de nosotros mismos, excluyente de la mayoría del género humano. Una lógica que hoy amenaza la sobrevivencia de la humanidad y del planeta (Hinkelammert y Jiménez, 2009). Desde sus inicios, el actual gobierno argentino dio indicaciones de evitar el término “derechos” en todos los nuevos documentos oficiales, y de ser posible borrarlos de los documentos anteriores.

En nuestra América, en tiempos de los llamados gobiernos populistas las aspiraciones de consumo crecieron tanto como se expandió la llamada “clase media”, o capacidad adquisitiva de la población¹. Los deseos de consumo pueden ser ilimitados, y pesan además con sentido de inmediatez: “tutto e súbito”. Esto conduce a lo que “Pepe” Mujica –ex presidente de Uruguay– y el papa Francisco acusan de consumismo. Vaya paradoja: unos tienen la necesidad de consumir para sobrevivir, otros padecen el mal del consumismo.

Si el ciudadanx es el sujetx de la política, el vecinx –así prefigurado en el discurso de la derecha– es el sujetx de la vida cotidiana, particular, en la que predomina el conocimiento de sentido común.

¹ En un análisis reducido a datos relativos al acceso a bienes y servicios, sea como consumidores sea como sujetos de derechos, el Banco Mundial estimaba que hacia 2012 las “clases medias” habían crecido en un 50% en América Latina, y que en varios países ya constituían el 30% de la población (Noticias del Banco Mundial, 13 de noviembre de 2012 http://cdn.rt.com/actualidad/public_images/2015.07/article/55af1684c461889a018b45d0.jpg). Consultado el 13/2/15). En el mismo sentido, varios gobiernos de América Latina hablaron de la ampliación de la “clase media”; esto aludía, en realidad, a la elevación del poder adquisitivo de vastos sectores antes sumergidos, que en los últimos lustros han sido integrados a la ciudadanía, al mercado de trabajo, a la educación, la salud y la previsión social, y como consecuencia de estas inclusiones, también han elevado su participación en el consumo. Así considerada, en Argentina la “clase media” creció en un 17,5%; en Ecuador, un 13,4%; en Perú un 10,9%, seguido por Brasil con un 10,3% (Informe del Pew Research Center, Télam, Argentina, 22 de julio de 2015).

El sentido común tiene un núcleo de buen sentido, pero tiene mucho de pensamiento conservador. Su núcleo de buen sentido reside en nuestro derecho –el derecho de todxs– a una vida mejor. Su contenido conservador, en el rechazo a la igualdad, la dignidad y la fraternidad –también derechos de todxs–.

En el antagonismo promovido entre yo y el otro el sentido común olvida que yo soy el otro de mi prójimo, que el aumento del consumo de las mayorías favorece también a los sectores medios, que la inversión en salud –vacunas, por ejemplo– evita enfermedades para todxs; que los progresos en educación y en ciencia y tecnología permiten sentar las bases de un modelo productivo nacional mejor que el vigente.

Este antagonismo inducido entre yo y el otro responde a un pensamiento simple, que evita los conflictos y las contradicciones y busca respuestas sencillas a problemas complejos: “si yo no tengo trabajo la culpa es de quien sí lo tiene”. Incentiva la discriminación, la exclusión, las violencias, y el delito. Favorece el fundamentalismo religioso, étnico, político; elude el diálogo y los argumentos.

Diseño curricular de Construcción de ciudadanía de la Provincia de Buenos Aires

La amplitud de los derechos humanos ha venido creciendo históricamente, porque los derechos se refieren a las necesidades humanas; y las necesidades humanas no tienen límites y generan derechos. Las necesidades y derechos han pasado de ser solo civiles y políticos (DCP), a ser necesidades y derechos económicos, sociales y culturales (DESC) cada vez más extendidos; por ejemplo, a la salud, a la educación durante toda la vida, al acceso al arte en sus distintas manifestaciones, a las lecturas, a los viajes, a las distintas formas de conectividad. A estos se suman los derechos ambientales, los derechos de la Madre Tierra o Pachamama, que nos incluyen. Los DDHH se basan en los principios de interdependencia, indivisibilidad y universalidad, porque se conectan unos con otros y deben ser cumplidos en su totalidad.

El neoliberalismo ve en cada necesidad la posibilidad de ofrecer mercancías a cambio de dinero². El enfoque de derechos sostiene que la sociedad en su conjunto, y los Estados, tienen la responsabilidad de garantizar y satisfacer la mayor cantidad posible de necesidades en forma gratuita. Enfoque de derechos y papel del Estado van de la mano.

En 1989, la Convención sobre los Derechos del Niño reconoció a los niños, niñas y adolescentes como legítimos titulares y sujetos de derecho, lo que genera para los Estados deberes orientados a la satisfacción de esos derechos. En Argentina se ha dictado en 2005 la ley nacional 26.061: “De protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes”.

En el cumplimiento de los derechos son importantes también los procedimientos de participación, igualdad, no discriminación, el respeto por las minorías y por las diferencias.

Siguiendo el enfoque de derechos de niños, niñas y adolescentes, en 2007, siendo Directora General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires la doctora Adriana Puiggrós, fue aprobado el diseño del espacio curricular de Construcción de Ciudadanía para el Primer Ciclo de la Escuela secundaria. Las virtudes de este documento sirven de ejemplo del enfoque de derechos en educación.

En su fundamentación, el diseño sostiene que suele identificarse a la ciudadanía con el voto; por lo tanto, se ha difundido la idea de que es ciudadano aquél que vota. Esta idea considera *no ciudadanos* a las y los adolescentes y jóvenes, pues limita la ciudadanía a la ciudadanía política. A diferencia de esta mirada, el diseño de Construcción de Ciudadanía en la escuela secundaria propone otra perspectiva sobre los derechos y responsabilidades de jóvenes y adolescentes, porque supone el reconocimiento de las y los alumnos/as como ciudadanos del presente, en primer lugar al interior de la escuela. La escuela no se

propondría una larga propedéutica para una ciudadanía futura, sino trabajar con estudiantes –ciudadanxs del presente–, para comprometerlos en acciones de interrelación, de asunción de responsabilidades, de generación de vínculos y lazos sociales, en proyectos ciudadanos colectivos, por medio de una ciudadanía activa.

Entre las formulaciones del diseño destacamos las de generar un espacio escolar donde los sujetos comprendan y aprendan la ciudadanía como construcción sociohistórica y como práctica política; además, para proyectar acciones colectivas de ejercicio y exigibilidad de derechos y responsabilidades.

Estos lineamientos curriculares levantaron inmediatamente una oposición virulenta de la derecha, que insistió en que la escuela forma a los ciudadanos del futuro, por lo que primero hay que estudiar para después poder actuar; atacaron especialmente el carácter activo de la formación ciudadana.

La propuesta de desarrollar este espacio curricular bajo la forma de proyectos requirió definir ámbitos de referencia. Se denominaron ámbitos a los espacios del *contexto sociocultural*, en los cuales se producen luchas sociales para el establecimiento de derechos, obligaciones y responsabilidades de los *sujetos*, y en los que se establecen y negocian sus posiciones diferenciales. Como espacios sociales de construcción de *ciudadanía* recortados para su abordaje en el aula, se definieron los siguientes ámbitos: 1. Ambiente. 2. Arte. 3. Comunicación y tecnologías de la información. 4. Estado y política. 5. Identidades y relaciones interculturales. 6. Recreación y deporte. 7. Salud, alimentación y drogas. 8. Sexualidad y género. 9. Trabajo (Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Construcción de Ciudadanía, 2007: 41).

Desarrollo de Proyectos en la Escuela Secundaria

Estos nuevos ímpetus no fueron exclusivos de la Provincia de Buenos Aires. En los primeros años del siglo, se desplegaron cientos de proyectos escolares en torno a problemáticas ambientales, de género, de trabajo, de radios comunitarias y otros, a lo largo y ancho del país,

² Hacia fines de 2018 se conoció el proyecto de un habitante de Purmamarca que se considera dueño de parte de los terrenos del Cerro de Siete Colores y quiere hacerlo objeto de lucro. Ver *Insólito: un artista quiso cercar parte del cerro de Siete Colores y generó una fuerte polémica*. Un músico local aseguró ser dueño del terreno y proyecta construir un anfiteatro a metros del emblemático cerro jujeño, declarado Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. <https://www.clarin.com/26/12/18> (consultado 5/1/19).

subsidiados por el Ministerio de Educación nacional. Muchos fueron desarrollados en conjunto con universidades nacionales y organismos de ciencia y técnica.

A modo de muestra, mencionamos solo dos ejemplos referidos a experiencias escolares que pueden considerarse ejercicio de ciudadanía en ciencias sociales y en ciencias naturales en la escuela secundaria³.

CIENCIAS SOCIALES (PROVINCIA DE BUENOS AIRES)

La Comisión por la Memoria de Provincia de Buenos Aires, promueve los Encuentros anuales “Jóvenes y Memoria”, que se realizan en Chapadmalal. Entre 2000 y 2012 se había estimado una participación de 10.000 jóvenes. Desde 2008 contaron con la colaboración de estudiantes de Historia, Ciencias de la Educación, Periodismo y Comunicación Social, Trabajo Social y Cine de la Universidad Nacional de La Plata. Los Encuentros funcionaban en el marco del Programa de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación, actualmente suspendido. Hacia 2013 el Catálogo del Programa Jóvenes y Memoria reunía 2770 producciones artísticas. Entre ellas 1845 audiovisuales, 179 obras de teatro, 164 murales, 28 libros, 26 CD multimedia. Temáticamente, 312 correspondían a biografías de desaparecidos, 302 a la Guerra de Malvinas, 460 a discriminación, género y violencia, 214 a agenda actual de derechos humanos, 171 a educación ayer y hoy, entre otros temas. (<http://www.comisionporlamemoria.org/>. Consultado 22/10/14).

CIENCIAS NATURALES (PROVINCIA DE SANTA FE)

El equipo de la EDEM n° 203 “Juan Bautista Alberdi” (Escuela Normal) de Reconquista, fue premiado en la Feria Nacional de Ciencias, Tecnología y Sociedad de 2010 por el trabajo “La delgada línea verde.

³ Estos ejemplos son tomados de Hillert (2015: 55,98).

⁴ Desde 1998 existe el Programa Nacional de Ferias de Ciencias y Tecnología, que estimula y supervisa las ferias en el país y la participación argentina en ferias de ciencias del extranjero. En la feria nacional se presentan cada año producciones de todos los niveles y modalidades educativas. Participan alrededor de un millón de alumnos, que exponen durante el año escolar en las ferias locales, regionales y provinciales hasta llegar a la feria nacional (Álvarez, 2005).

Cuantificación de la incidencia de un área libre de agroquímicos en torno a las poblaciones incluidas en la Asociación para el Desarrollo Regional”, elaborado por estudiantes de 1° y 5° año. Los estudiantes criticaron el modelo productivo agrícola, basado en el paquete tecnológico siembra directa-semillas transgénicas-agroquímicos, que genera desocupación, migración y fumigaciones sistemáticas (https://cepronat.org.ar/data/arch_cont/articulos/125.pdf).

Enfoque de Derechos y Formación Docente

La pregunta obligada en relación con el enfoque de derechos es: “¿Qué tipo de docentes requieren estos cambios educativos y cómo debería ser su formación?”

Durante muchas décadas predominó en la formación docente el modelo de Escuela Normal nacido en el siglo XIX. Este modelo positivista, civilizatorio, alfabetizador, jugó un enorme papel desde su origen hasta mediados del siglo XX y trabajó a favor del prestigio de los docentes y de la institución escolar.

A contramano del normalismo, el neoliberalismo desprecia a los docentes, pone el acento en el aprender por sí mismo más que en la tarea de enseñanza, sueña con un mundo sin maestrxs ni escuelas (Puiggrós, 2017; Tatián, 2017).

El neoliberalismo del siglo XXI ataca a las escuelas normales; en especial, por sus avances en pedagogías críticas, dialógicas, democráticas y populares, y codicia el campo de la formación para el mercado.

En América Latina el normalismo ha tenido sus máximas expresiones en México y Argentina. La lucha neoliberal contra los normales tuvo su punto culminante en México con el asesinato de los 43 estudiantes normalistas de Ayotsinapa. En Argentina, el plan neoliberal planeó cierres de cursos y orientaciones en todo el país y en la Ciudad de Buenos Aires pergeñó el cierre de los 29 Institutos de profesorado existentes y su remplazo por una universidad, la UNICABA. Este proyecto despertó inmensas luchas de la comunidad educativa, que no alcanzaron para frenar la aprobación de la nueva universidad, pero que en principio han logrado evitar el cierre de los

Institutos de Formación Docente (IFD); las batallas en torno de la formación y el trabajo docente están lejos de haber llegado a un punto final.

Entretanto, el normalismo se ha venido renovando desde sus entrañas, con el protagonismo de sus propios actores, a partir de las últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad.

Decir que se viene renovando desde sus entrañas significa claramente que en una educación situada, no desde paquetes globalizados sino en un diálogo entre diferentes, las experiencias de enseñanza son a un tiempo experiencias de transformación del contexto y de los sujetos: en las que aprenden estudiantes, docentes, y miembros de la comunidad.

Además, los docentes hemos aquilatado nuevos conocimientos vivos, nuevas estrategias de enseñanza, en la búsqueda de alternativas de enseñanza y de educación cada vez más democráticas, cada vez más territoriales.

La transformación democrática de los docentes y de la formación docente en los normales es un hecho de fácil acceso, un hecho fácil de reconocer.

Eso fue lo que nos propusimos “ver” por medio del Proyecto de investigación UBACYT 2014-2017.

Proyecto de Investigación: “Horizontes y Sentidos Culturales en experiencias de Formación Docente Inicial y Continua”⁵

Este proyecto, que fue desarrollado entre 2014 y 2017 desde el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA, abordó en particular la formación en lenguajes artísticos en las experiencias de los EDI (Espacios de Definición

⁵ Fueron investigadoras del proyecto Victoria Orce, Claudia Loyola, Inés Cappellacci, Susana Martelli, Raquel Gamarnik, Stella Kuguel, Laura Tarrío, Sonia Laborde, Patricia Guijarrubia, Soledad Areal, Marisa Casal, y otras colaboradoras.

Institucional)⁶ y los LAEs (Lenguajes Artístico Expresivos) en los currículos de formación docente para los niveles inicial y primario, en cinco institutos de la Ciudad de Buenos Aires.

Muchos de esos espacios curriculares procuran ofrecer herramientas para descifrar y comprender las diferentes dimensiones del arte y la cultura: teatro, cine, danza y otras expresiones artísticas, así como el lugar que ocupan los medios en la vida contemporánea y en la construcción de los gustos. En contacto con estas manifestaciones culturales, mediadas por el docente formador, el docente en formación construye sentidos sobre el conocimiento; los derechos humanos y la democracia; la ciudadanía activa; la igualdad, la discriminación, la inclusión; lo popular; el trabajo docente, la transmisión y la enseñanza. La construcción de estos sentidos vincula lo universal con lo local y territorial; los presentes, con los pasados y los futuros.

Las experiencias en relación con lenguajes artísticos, aportan al conocimiento del mundo otras lógicas que reclaman un espacio junto a la racionalidad hipotético deductiva que predomina en el sistema escolar.

Consideramos que esas experiencias pedagógicas son experiencias de ciudadanía cultural, de ampliación de derechos ciudadanos de acceso, disfrute y creación en los campos del arte.

La referencia a los horizontes culturales en el título del Proyecto, puede entenderse desde lo temporal, desde lo espacial, desde lo temático.

HORIZONTES TEMPORALES

El neoliberalismo absolutiza un presente ahistórico y sin futuro. Quien no accede más que a su estrecho presente no podrá reconocer sus raíces identitarias ni levantar expectativas, esperanzas, proyectos. El arte como forma de conocimiento nos acerca vivencial y éticamente al pensamiento del hombre de Cromañón, los cultivos aztecas, las tensiones de la guerra civil española, la ficción tecnológica, el suspenso

⁶ Los E.D.I (Espacio de Definición Institucional) son horas que los diseños curriculares dejan libres para ser programados por los docentes de las instituciones, en forma individual o colectiva.

de las aventuras extraterrestres, el pulso de las pasiones shakespearianas, los aleteos del sentimiento romántico, la parálisis del terror pinochetista, lo inexistente, y en general a la capacidad de imaginar y fantasear.

¿Qué sucede cuando docentes formadores de un instituto formador del barrio de Lugano llevan a sus estudiantes, docentes en formación, a ver *La terquedad*? Obra que, nos dice su autor, parte de *La mesa de los pecados capitales* pintada por El Bosco a fines del siglo XV, y establece un diálogo con el fascismo, que, "... nunca se presenta como el mal. Siempre se presenta como *el cambio* y la gente lo abraza con ahínco, porque naturalmente todo está mal y la idea de *cambio* implica adelanto tecnológico, progreso" [la cursiva me pertenece. FMH]. El tiempo, dice el autor, es el gran tema de la obra: girar el escenario permite mostrar el adelante y el detrás de una misma acción (Diario *Clarín* 14/3/17).

Dejamos planteado el desarrollo de la ampliación de horizontes temporales como tema abierto de la formación docente.

HORIZONTES ESPACIALES

Desde lo espacial, en las últimas décadas se ha producido una fragmentación de los lugares sociales generada por las políticas neoconservadoras. Por un lado, han avanzado los barrios cerrados, la vida enclaustrada en un pequeño mundo propio de ciertos sectores altos. Por otra parte, ha cobrado fuerza la noción de territorio como el contexto geográfico, socioeconómico y cultural en que se despliega la vida cotidiana de los sectores más desposeídos, sus formas de organización y de lucha. Un espacio de conflictos y sedimentación de conflictos, de desigualdad social y educativa, donde las formas de democracia directa y participativa se han multiplicado. Pero no pensamos que la formación de docentes deba circunscribirse a una zona para esa zona, lo que cerraría un círculo de aislamiento cultural. Sí pensamos en una formación docente y una educación arraigadas en el conocimiento de la riqueza cultural del contexto –las tradiciones y producciones culturales de cada barrio, de cada contexto–, en cruce con el análisis

de obras artísticas –teatrales, musicales, pictóricas, televisivas, y otras– que presentan la diversidad de la cultura occidental y de las culturas de otros meridianos, “nuestro” mundo y otros mundos.

HORIZONTES TEMÁTICOS

Mientras los medios machacan un horizonte limitado a la supervivencia, el trabajo reproductor, la inseguridad, la corrupción y la violencia, la educación y la formación docente en particular abren a la diversidad de amplios horizontes temáticos, que incluyen y problematizan la historia argentina, “nuestroamericana” y universal; la ecología, el feminismo y la ESI (educación sexual integral); las relaciones intra e intergeneracionales, religiones, racismo y xenofobias, el mundo del trabajo posible y a crear en el tercer milenio, las conquistas de la ciencia y de la técnica, el mundo de los sentidos, la sensibilidad y los sentimientos.

La noción de experiencia

En este Proyecto tuvo singular importancia la noción de experiencia, porque las acciones que investigamos consistieron en experiencias; nos propusimos primero encontrar experiencias vinculadas a los lenguajes artísticos, y luego seguirlas y conocerlas en el grado de profundidad que nos fuera posible. Por eso, denominamos a nuestro enfoque metodológico IPE: Investigación Participativa Experiencial.

La experiencia intervino en nuestra investigación en un doble carácter: como investigación de experiencias de otrxs, y como estrategia metodológica, porque como equipo de investigación hicimos y analizamos nuestra propia experiencia de investigar experiencias; un ejercicio también para nosotrxs surcado por sorpresas, imprevistos y reprogramaciones.

Theodor Adorno afirma que la conciencia más profunda y la capacidad de pensamiento no derivan simplemente de la lógica formal, sino que se vinculan a la capacidad de hacer experiencias. Y por eso, dice el autor, la educación para la emancipación y la educación para la experiencia coinciden, son idénticas entre sí. La experiencia conjuga sensibilidad y entendimiento y debe ser apropiada activamente. (Adorno, 1998).

En términos pedagógicos, quizá la instrucción pueda prescindir de la experiencia, pero la educación como formación solo puede darse por medio de la experiencia. A diferencia de la mera información, la experiencia deja huellas en el sujeto individual, lo perturba, lo cambia, lo transforma relativamente.

Autores como Skliar y Larrosa (2009) y Forster (2009) entienden que la experiencia genera incertidumbres porque nos extraña, porque no está controlada; es una travesía con alarmas y desconciertos.

Sin embargo, el docente debe preverla y planificarla: no puede dejar de preparar parcialmente al grupo para lo que vendrá –una visita a la exESMA⁷ o al Teatro Colón–; aún más, debe conocer antes el terreno y pensar en los sentidos de esa experiencia.

No obstante, la introducción del arte en la escuela rompe la idea de que las previsiones del docente deben llegar a un puerto seguro: “Dar lugar a la creatividad del otro implica perder el control de la situación. Ya no es el maestro que conduce hacia la construcción de lo ya previsto por él” (Ponencia de profesora de literatura de uno de los institutos en el que trabajamos).

En esta paradoja del trabajo docente con el arte hay un planeamiento docente estratégico⁸ de la experiencia pedagógica, así como “Hay una impredecibilidad constitutiva de la praxis pedagógica” (Merieu, 1998: 92).

Dewey reivindicó una educación basada en la experiencia, y al hacerlo reconoció la falta de una teoría y una filosofía de la experiencia y planteó la necesidad de elaborarlas (Dewey, 2010).

En *El arte como experiencia*, (Dewey, 2008) sostiene que las experiencias a desarrollar en pedagogía son aquellas en las que existen tensiones, resistencia y conflicto, emociones, ideas, intenciones

⁷ ESMA: Escuela de Mecánica de la Armada. Allí funcionó uno de los centros de tortura y exterminio más emblemáticos del país, del que partieron los vuelos de la muerte durante el Proceso de Reorganización Nacional. Hoy funciona en ese predio el Museo de la Memoria, el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti y el Espacio Cultural Nuestros Hijos (ECuNH).

⁸ “La estrategia es un escenario de acción que puede modificarse en función de las informaciones, de los acontecimientos, de los azares que sobrevengan en el curso de la acción. [...] la estrategia es el arte de trabajar con la incertidumbre” (Morin, 1994: 439).

conscientes, voluntad, y que por eso dejan huellas en el sujeto. La máxima expresión de experiencias de este tipo es la experiencia estética.

Con estas ideas básicas, nos lanzamos a la búsqueda de experiencias artísticas en la formación docente, para analizar luego cuál es la marca que dejan en el sujeto en formación. Presentamos a continuación experiencias formativas de dos IFDs de la Ciudad.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR “A”: ARTE Y CIUDADANÍA

Este IFD ofrece en el Campo de la Formación General, LAEs sobre Literatura –Talleres de narración, Talleres literarios–, movimiento y sonido –el cuerpo y la voz como instrumentos del arte–; LAEs de Juego, Música y Expresión corporal. Y en el Campo de la Formación Específica, EDIs de Análisis de diseños de proyectos culturales, de Análisis de medios audiovisuales, de Teatro, de Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad.

Todos estos espacios curriculares brindan material asequible para ser analizado desde la idea de “horizontes culturales”.

Como la institución alberga a los otros niveles, existe una juegoteca para inicial y primaria organizada por estudiantes, graduados y docentes del normal. Esta opción se sustenta en un sentido de transformación y apropiación de los espacios cotidianos de la escuela (pasillos, patios, aulas), proponiendo usos diferentes de ellos vinculados al juego y a la participación; es decir, que los niños de los otros niveles puedan elegir propuestas y espacios donde quedarse o circular, y crear colectivamente.

Hay además una juegoteca itinerante constituida por graduadas, que organizó el día de la familia en una plaza, y está disponible para acercarse a otros espacios, como las organizaciones sociales.

Estudiantes y graduadxs participan de un centro cultural cercano que lleva el nombre de una víctima del terrorismo de Estado.

Esta dimensión comunitaria promueve el encuentro y el trabajo con el barrio en espacios no escolarizados y se sostiene desde la autogestión.

Dice la investigadora que ingresó a esta institución⁹: ...las paredes y transparentes de la escuela participan de la estética propia de la institución escolar, su tipo de soporte: notas en papel afiche, escritos con marcador, recortes: la arquitectura escolar sobre la que 'alguien' pega y deja su huella y su información. El espacio arquitectónico dado como el lugar de lo público.

Allí pueden verse ... secuencias de historias de lucha como la que da cuenta de un relato que evoca la figura del maestro Fuentealba, invitación a paneles y jornadas sobre educación sexual, congresos sobre género y sexualidad, llamado a elecciones de representantes al Consejo Directivo de la agrupación docente La Simón Rodríguez, convocatoria a marcha y paro docente por parte de gremios –UTE y ADEMYS–, reuniones de tutorías, agenda cultural promocionada por la escuela [...]. Imágenes, texto e información que de alguna manera dan cuenta de la construcción de la vida cotidiana de la escuela pero además de la contextualización institucional, la enseñanza situada y atravesada por cuestiones políticas y sociales.

Estas observaciones nos permiten analizar la diversidad de horizontes temáticos pertenecientes al horizonte temporal del presente.

Del conjunto de experiencias del Normal, elegimos para acercarnos: Teatro, Narrativas y Taller literario. Presentamos a continuación reflexiones sobre la experiencia acerca de este último.

La profesora a cargo de ese espacio relata que el taller había comenzado como taller de lectura, y le “[...] pidieron que enseñara a escribir de acuerdo con las normas de la gramática”. Pero ella dijo: “Yo creo que cuando se abren los espacios hacia la creación, cuando se da lugar a una actividad creadora, las cuestiones normativas aparecen por una necesidad”.

La docente constató que los estudiantes no tenían el hábito de la lectura, e intentó ir de la escritura a la lectura de textos seleccionados por sus valores artísticos. La escritura comenzó por la descripción de lo cotidiano, lo diario, los objetos de la infancia propios o de otro. Luego, vino la metamorfosis del objeto, para despegarse del realismo.

Y a partir de allí comenzaron a leer textos de Felisberto Hernández, de Silvina Ocampo, de: “[...] Anderson Imbert, Stephen Vincent Benét, Ambrose Bierce, Camilo Blajakis, Truman Capote, Santiago Davobe, Lafcadio Hearn, Virgilio Piñera, Alan Lightman, Octavio Paz, Guy de Maupassant y entre los conocidos: Julio Cortázar, Alejandra Pizarnik, Silvina Ocampo, Franz Kafka, Gómez de la Serna, Oliverio Girondo[...]”.

Nuevamente, para nuestra investigación, abonamos la idea de horizontes culturales.

La profesora añade: ... otro de los efectos secundarios del taller de literatura es ese: la ampliación del canon de lecturas de los futuros maestros. Una invitación a conocer autores, géneros, tipos de textos a los que no suelen estar acostumbrados. Esto es manifiesto cuando abordamos el género fantástico. Como verán no andamos con chiquitas. Leemos a los más grandes y los textos no son fáciles.

En una ponencia, la profesora subraya que el pensamiento creativo es antidogmático¹⁰, imprevisible, que escapa a los controles... Desarrolla que “[...] La literatura no es un dispositivo para enseñar moral, historia, no tiene que ser apoyo de otras materias[...] La literatura no es eso, es arte”. Por eso, defiende que “[...] es clave en la formación docente y en la escuela: reflexionar sobre cuál es el lugar que otorgamos a la imaginación, a la creatividad, al arte y particularmente a la literatura en la escuela, en la vida de las personas”.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR “B”: “IDENTIDADES, RECREACIÓN Y CIUDADANÍA”

Uno de los EDIs¹¹ de esta institución formadora eligió como orientación la educación popular. Para ello, las profesoras que lo redactaron tomaron en cuenta que la mayoría de sus egresados se iniciaron en escuelas de la Ciudad a las que asisten niñas y niños de

⁹ Se trata de la profesora de Artes, Susana Martelli.

¹⁰ Carranza, M.: “El peligroso e inútil hábito de imaginar” (mimeo, sin fecha).

¹¹ Documento Proyecto de Definición Institucional: *La educación popular en la Formación Docente*.

sectores con derechos vulnerados: falta de documentación, acceso deficiente a la vivienda, a la alimentación, a la salud. Además de la consecuente vulneración del derecho a la educación: deserción, fracaso escolar, repitencia. Los docentes formadores constataron el desconocimiento histórico de tendencias pedagógicas latinoamericanas como las pedagogías de la liberación, las ideas de Paulo Freire, las experiencias innovadoras de Luis Iglesias, las hermanas Cossettini, o Jesualdo entre otros; experiencias que fueron realizadas dentro del sistema educativo y que ponen de relieve el compromiso con la escuela laica, gratuita y pública.

Las profesoras consideran que el conocimiento del paradigma de educación popular es de vital importancia. De acuerdo con Isabel Hernández (1985), definen a la enseñanza de la educación popular como una práctica social que se inscribe al interior de un proceso más amplio que el meramente educativo: una praxis social en el sentido freireano, como *acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo*.

El desafío consistió en cómo desplegar la educación popular dentro de la educación formal, dado que históricamente se la concebía como una educación construida fuera del sistema.

Lxs docentxs propusieron varios EDIs, los que realizaron un relevamiento y tomaron contacto con diversas organizaciones sociales y experiencias de educación popular. Al mismo tiempo, el profesor de Educación Física, había iniciado la *Juegoteca*.

Los EDIs de educación popular organizaron el encuentro “Donde está Freire” y convocaron a la Juegoteca para generar algunas situaciones lúdicas. Así comenzó la relación entre ambos espacios curriculares.

En 2012, se organizó la primera Jornada de Juegos, a la que fueron citados todos los EDIs y todas las cátedras que se quisieran sumar para armar un espacio lúdico cultural.

También fueron convocadas todas las organizaciones sociales con las cuales estaba vinculada la escuela: el “Frente de Artistas del Borda”, que hacía un espectáculo de teatro callejero; el Movimiento Popular “La Dignidad”; el Centro Cultural “Compadres del Horizonte”, que realiza apoyo escolar. En años siguientes participaron: “La Enredadera”, una ONG que trabaja desde lo lúdico temas de género, y “Teatro del

Oprimido”, que trabaja sobre situaciones de opresión de las mujeres en ámbitos laborales y familiares. El Isauro Arancibia¹² participó con su emprendimiento de panadería, haciendo pública su lucha por un edificio para el funcionamiento y contra el cierre, en busca del apoyo de la comunidad del Normal.

Dice el profesxr que organiza la jornada de juego: “... y fue, la verdad una convocatoria que nos sorprendió a todos! [...] La Jornada de Juego comienza con 500 personas a las 2 de la tarde y termina con 500 personas a las 6...”.

Del Normal participaron los niveles de inicial, primaria, media, terciario “... pero más allá de eso, vino el barrio, vino gente [...] familias enteras” ... la Jornada de Juego está atravesada por cuestiones artísticas pero también está atravesada por cuestiones lúdicas fundamentalmente [...]: Si vos lo mirás de afuera es un evento artístico. O sea, el arte está presente en todos los espacios, hasta en el juego [...] no podemos decir que es un evento de juego, ni tampoco podemos decir [...] que es un evento netamente artístico! [...] no, están las dos cosas ahí muy entramadas!

Continúa expresando el profesxr: ... y una de las premisas que queríamos era ocupar el espacio público. Recuperar en todo caso el espacio público para el juego, para la familia, para la escuela [...]. Es casi una militancia de lo público! [...] no? [...] de luchar por lo público, no? [...] por lo público de calidad, por lo público con intervención de lo comunitario.

Retorno sobre necesidades y derechos: asunto de vecinxs y de ciudadanxs

PUENTES PARA VINCULARLOS

Para Freire los aspectos conservadores del sentido común solo podían superarse mediante la educación, mediante la conciencia. ¿Qué,

¹² Escuela fundada hace 20 años por un grupo de maestrxs para “niños de la calle”, dirigida por la educadora Susana Reyes, ex detenida desaparecida.

si no mayor conciencia necesitamos hoy en nuestra América? Por eso no es casual que Freire figure en el listado de los autores actualmente censurados en Brasil.

La referencia a la conciencia no implica iluminismo: el iluminismo impuso un modelo paternalista de vanguardia –y de docente– siempre colocado sobre, por encima del pueblo al que debía educar. Hoy, en cambio, asistimos al surgimiento de nuevos modelos de alianzas al interior del pueblo, entre universitarios y no universitarios, entre sindicatos y movimientos, entre géneros en los hogares y en las calles, entre habitantes de distintos orígenes étnicos; alianzas signadas por el diálogo de saberes y la confluencia en las vías públicas. Es ni más ni menos en estos diálogos y estas luchas que se nutre y robustece la conciencia.

Desde los comienzos de la modernidad, se entendió que el pensamiento crítico es imprescindible para avanzar más allá del pensamiento espontáneo e ingenuo, del sentido común, de los prejuicios, del contagio de la opinión pública. Los educadores lo asumimos como supuesto clave de nuestra tarea: plantear la pregunta, la problematización, no aceptar respuestas fáciles a problemas complejos, buscar la multicausalidad. El pensamiento crítico nace ligado a las ideas de emancipación y autonomía.

El pensamiento ingenuo en cambio no problematiza, sirve a la dominación, a la hegemonía dominadora.

Por eso, Alejandro Rozitchner (Asesor del Presidente Mauricio Macri, 2015-2019) y Marcos Peña propagan la confianza en el optimismo y el entusiasmo acríticos. Marcos Peña (Secretario de Gabinete durante la presidencia de Mauricio Macri, 2016) declara: “En la Argentina se piensa que ser crítico es ser inteligente, pero nosotros creemos que ser entusiasta y optimista es ser inteligente, y que el pensamiento crítico llevado al extremo, le ha hecho mucho daño a la Argentina”. Para Alejandro Rozitchner (2016), el “pensamiento crítico” es un “valor negativo” enseñado en las escuelas nacionales por lxs docentes. Por eso se pregunta “¿Cómo hacemos para que la educación les de a los chicos algo que los haga más felices, capaces y productivos?”, y para ello propone “talleres de entusiasmo”.

Este pensamiento no necesita ni de estudios ni de intelectuales; absolutiza y naturaliza el presente; no se ocupa de las causas y huye del cambio y de las transformaciones; promueve el mantenimiento del *statu quo*; el temor a lo desconocido; el temor a una sociedad alternativa (Hillert y Lobasso, 2017).

El neoliberalismo siembra en el sentido común la desconfianza y el miedo al otro, la desconfianza para unirse, la desconfianza hacia los movimientos sociales, los líderes y dirigentes sindicales, y también hacia el docente como intelectual y dirigente. Promueve el menosprecio hacia su tarea, quiere rebajarla (Puiggrós 2017; Tatián, 2017).

La escuela es una institución a la vez estatal y territorial; recibe orientaciones y prescripciones del Estado y participa de las necesidades de la comunidad a la que pertenece en la sociedad civil, articula relaciones entre sociedad civil y Estado (Cullen, 1997).

Además, la política requiere pasar de lo doméstico, de lo económico particular, a lo general; de lo que me preocupa a mí, de mi vida cotidiana, de asegurar mi subsistencia diaria a lo colectivo, a lo más público, donde muchas veces residen las causas, tanto de mis avances como de mis retrocesos, de mis logros como de mis obstáculos (en lenguaje neoliberal, éxitos y fracasos, *winners and losers*).

Esas causas remiten a pensar y hablar de otros temas menos habituales, más distantes y muchas veces más dolorosos para lxs vecinxs: de la moda admirada a los talleres clandestinos; del disfrutado partido de fútbol a los negociados y la violencia, del aire acondicionado a los intereses transnacionales, de los viajes en crucero a la deuda externa. Temas más dramáticos que te sacan del mundo indoloro, ingenuo, inocente, y te introducen en las sombras de túneles donde existe el peligro de sufrir; y para colmo, sin garantías de finales felices.

Hay problemas que claman por ser tratados entre muchos, colectivamente, que son imposibles de ser resueltos en el ámbito personal o doméstico, ni siquiera con más esfuerzo, más trabajo y más ingresos individuales: inundaciones, epidemias, tarifas, escuelas, exigen un tratamiento público y general, tanto especializado como participativo.

La distancia que hay entre el vecinx y el ciudadanx es la distancia que hay entre pensar que los problemas son solo míos a pensar que son compartidos; y de pensar que son así naturalmente a pensar que tienen causas y responsables.

El pensamiento crítico mueve al compromiso colectivo. Y ante la crisis del Estado moderno nos plantea el desafío de concebir un nuevo Estado, que se sostenga no solo en la democracia representativa sino también en la participativa, para así brindar un amplio espacio a los poderes de la comunidad.

En palabras de García Linera, la nueva civilización comunitaria emergente puede ser un *ayllu planetario*.

En palabras de un docentx: “(...) lo primero que tiene que entender alguien que se está formando como docente, entender que la escuela es comunitaria, que la escuela está abierta a la comunidad. Eso es algo que nosotros tratamos de poner en evidencia en esto; no es una escuela de puertas cerradas sino de puertas abiertas... para estar con familias, [...] enriquecerse con lo que aportan las organizaciones sociales, hay un saber hacer ahí, que nos parece sumamente interesante que el que se está formando vea eso”.

Bibliografía

- Adorno, Theodor W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Álvarez, María Cristina (2005, 26 y 27 de agosto). “El proceso de evaluación en las Ferias de Ciencias”. *VII Congreso Nacional de Ciencias Exploraciones Fuera y Dentro del Aula*. Costa Rica. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/feria-de-ciencias/> (consultado 17 de mayo de 2014).
- Cullen, Carlos (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, Jhon (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). Provincia de Buenos Aires. Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía para la Educación Secundaria.

- Forster, Ricardo (2009). “Los tejidos de la experiencia”. En Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comps.). *Experiencia y alteridad en educación* (121-142). Rosario: Homo Sapiens.
- García Linera, Álvaro (2015, 22 de enero). *Discurso en la Posesión Presidencial de Evo Morales 2015-2020*. Disponible en: www.cta.org.ar/discurso-de-alvaro-garcia-linera.html (consultado 15/3/15).
- Heller, Agnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hernández, Isabel y otros (1985). *Saber popular y educación en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda-CEAAL.
- Hillert, Flora María y Lobasso, Florencia (2017, 29 y 30 de noviembre, y 1° de diciembre). “El docente: trabajador intelectual, autonomía y condicionamientos”. *IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI*. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires.
- Hillert, Flora María (2015). “Educación democrática y popular en la escuela pública”. En Suárez, Daniel, Hillert, Flora María, Ouviaña, Hernán y Rigal, Luis (2015). *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular* (55-98). Buenos Aires: Noveduc.
- Hinkelammert, Franz y Mora Jiménez, Henry (2009). “Por una economía orientada hacia la reproducción de la vida”. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* (33), 39-49. FLACSO-Ecuador.
- Marx, Carlos y Engels, Federico (1973). “Feuerbach. Contraposición entre la concepción materialista y la idealista. (Capítulo 1 de La ideología alemana)”. En Marx, Carlos y Engels, Federico. *Obras escogidas*. Tomo IV. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- Merieu, Philippe, (1998). *Frankestein educador*. Barcelona: Laertes.
- Morin, Edgar (1994). “Epistemología de la complejidad”. En Fried Schnitman, Dora (comp.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Peña, Marcos (2016). “El pensamiento crítico”. *Política argentina* Disponible en: <https://www.politicargentina.com/notas/201612/18240-pena-el-pensamiento-critico-llevado-al-extremo-ha-hecho-mucho-dano.html>

- Puiggrós, Adriana Victoria (2017). “No es solo contra los docentes, es contra la escuela”. *Página 12*. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/31108-no-es-solo-contra-los-docentes-es-contra-la-escu> (consultado 11/4/17).
- Rozitchner, Alejandro (2016). “El pensamiento crítico es un valor negativo”. *La Nación*. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/politica/alejandro-rozitchner-el-pensamiento-critico-es-un-valor-negativo-nid1968830> (Consultado 22-12-2016)
- Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Tatián, Diego (2017). Un mundo sin docentes. *Página 12*. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/33858-un-mundo-sin-docentes> (consultado 30/4/17).
- Wallerstein, Immanuel (2001). *Conocer el mundo, saber el mundo*. México: Siglo XXI Editores.

Educación, Estado y Pueblos indígenas

Germán Flores

Introducción

Las constituciones son acuerdos y pactos sociales que exponen los alcances y los límites de una sociedad para su convivencia. Por tanto, son “restricciones y precompromisos que se imponen las sociedades para conseguir objetivos deseados” (Ramírez, 2010: 9).

En casi toda América Latina, los Estados nacionales surgen luego de un largo periodo colonial. Las poblaciones originarias sufrieron un duro proceso de explotación y exclusión. Durante la República, la herencia colonial profundizó la exclusión y la desigualdad de los pueblos originarios.

Las constituciones norman las formas de comportamiento y la relación entre el Estado y la sociedad. Las restricciones y los precompromisos que se imponen las sociedades lo hacen con el fin de conseguir los objetivos deseados, esto es, el tipo de sociedad que anhelan. En este marco, juegan un rol fundamental la educación, la cultura y el tejido social, que transmiten y construyen imaginarios. Esto se puede notar en la primera Constitución redactada en 1830, cuando define quiénes son ciudadanos (artículo 12) y muestra una lista de requisitos para acceder a los derechos de ciudadanía. Los que quedan al margen sin ser sujetos de derechos son las poblaciones indígenas.

Tanto en Ecuador como en América Latina, a los pueblos que estaban asentados en estos territorios que poseían lengua, identidad, cultura y cosmovisión, los “descubridores” los bautizaron –de manera general a todos– como “indios”. Por tanto, “indio” fue una invención del europeo, asumida desde diferentes dimensiones de una sola invención, de acuerdo a quiénes lo miran: “el indio de Colón, el indio de los guerreros; el indio de los mercaderes; el indio de los filósofos y de los teólogos” (Mires, 1992:8).

El “indio” que surgió en la colonia, es ese “otro” que no era el español, por tanto, son todos los que habitaban estos territorios. En este sentido, se dijo que:

... Indio era un concepto homogeneizante que surgía no de alguna característica propia, sino por referencia al que había decidido ‘descubrirlo’. (Por tanto) *El indio era el no europeo en las indias*. El indio, entonces, surgía no como la afirmación de sí mismo, sino que como *negatividad de lo europeo... El indio era el ‘otro’ más allá de los mares* (Mires, 1992: 12).

El Estado-Nación se constituye en el marco de los conflictos y luchas de las elites económicas y políticas por independizarse de la corona española, con el fin de mantener y conservar privilegios que tenían acceso de acuerdo al orden social establecido.

En el orden social de la colonia y luego en la república, el “indio”, no es considerado ciudadano con derechos, a pesar de representar el grueso de la población. Por tanto, la manera que encuentran para invisibilizarlo es marginándolo de la sociedad.

Al analizar las constituciones, pretendo revisar el tipo de sociedad que se constituye, así como las políticas que se implementan, en especial el derecho a la educación para las poblaciones indígenas, para lo cual se hará un recorrido desde la Constitución de 1830 cuando se inicia la institucionalización del Estado-Nación.

Este artículo pretende abrir el debate de la relación Estado-Pueblos indígenas, que permita repensar la historia compleja del proceso de construcción de nuestros Estados- Naciones actuales, y que cada vez haya mayores coincidencias en la necesidad urgente de construir estados plurinacionales y sociedades interculturales, que pasan justamente por los ámbitos de la educación, la cultura y la interculturalidad.

Las miradas constitucionales

La importancia de las luchas indígenas en la percepción de la sociedad, así como conocer el número de población de manera desagregada por etnicidad y por autodefinición aportan a su visibilidad para la implementación de políticas que favorezcan su mejoramiento; esto no se refleja en la realidad, dado que los datos del primer censo de población levantado entre 1778 a 1781, impulsado por el presidente

de la Audiencia de Quito, Juan Josef de Villalengua, muestra para la época, que la población a la que se denominaba indígena representaba el 63%, frente al 26% de la denominada blanca (INEC, 2005). Los pueblos originarios, a pesar de ser superiores en cuanto al número de población, fueron un actor invisible frente al Estado naciente.

Cuadro 1

Censo de Villalengua				
Población	Distribución Étnica (miles de habitantes)	%	Distribucion regional (miles de habitantes)	%
Indígena	278	63%	285	65%
Blanca	113	26%	121	28%
De castas	48	11%	33	8%
TOTAL	439	100%	439	100%

Fuente: Tomado de INEC, 2015, de Guillermo Bustos Lozano, “La redefinición del orden colonial”, p. 80.

Desde el Estado se buscó de manera sistemática, mediante políticas asimilacionistas, que los indios dejaran de ser indios, progresivamente se vuelvan “mestizos” y se incorporen al conjunto de la sociedad. Ello para, en un siguiente momento, en una suerte de blanqueamiento, hacer que desaparezcan los rasgos, los gestos, las señales del cuerpo y de comportamiento. Esas “señas”, como diría Manuel Espinosa Apolo (1987), hay que eliminarlas, porque delatan y porque el cuerpo también habla.

El Ecuador al constituirse como Estado-Nación en 1830, con la promulgación de la primera Carta magna en el Palacio de Gobierno de Riobamba el 23 de septiembre, establece el primer pacto político y social que rige la convivencia de la sociedad ecuatoriana. En este primer pacto político hay tres elementos a destacar. Uno, al definir quiénes son los ecuatorianos, en el artículo 9, numeral 1 menciona que son: “Los nacidos en el territorio y sus hijos”, entre otros. Dos, en el artículo 12 se menciona que para el goce de los derechos de ciudadanía

debe: “Ser casado, o mayor a veintidós años; tener una propiedad raíz, valor libre de 300 pesos, o ejercer alguna profesión, o industria útil, sin sujeción a otro, como sirviente doméstico, o jornalero. Saber leer y escribir”. Y finalmente, para ser elector, el artículo 16 determina como requisitos “Ser sufragante parroquial. Haber cumplido veinticinco años. Ser vecino de una de las parroquias del Cantón. Gozar de una renta anual de doscientos pesos que provenga de bienes raíces, o del ejercicio de alguna profesión o industria útil” (Constitución 1830).

Si bien define quiénes son los ecuatorianos, y aclara que son todos los nacidos en el territorio nacional y sus hijos, la diferencia está en el acceso a los derechos ciudadanos donde divide al conjunto de la población entre los que tienen acceso a derechos frente al resto o los otros. En este último está la población indígena y el pueblo negro.

En cuanto a la educación para la población indígena no se menciona en la Constitución. Más bien hace referencia sobre la población indígena para su cuidado, encargando a la Iglesia “Este Congreso Constituyente nombra a los venerables curas párrocos por tutores y padres naturales de los indígenas excitando su ministerio de caridad en favor de esta clase inocente, abyecta y miserable”. (Constitución 1830, artículo 68).

En lo concerniente a educación en general, en toda la Constitución se menciona una sola vez en el artículo 26, literal 7: “Promover la educación pública”, como una de las atribuciones del Congreso nacional.

Las constituciones subsiguientes a partir del año de 1835, 1843, 1851 y 1852 no evidenciaron cambios de la situación educativa para la población indígena, ya que las Constituciones se promovieron en medio de las luchas por el control del poder entre los caudillos militares extranjeros y los nacionales, quienes manejaban este instrumento legal para alcanzar según sus intereses el manejo del país.

Las constituciones de 1861, 1869, 1878 y 1884 tuvieron ciertos cambios en los derechos, como suprimir el requerimiento económico para alcanzar la ciudadanía. Sin embargo, la Constitución de 1869 incorpora como requisito ser católico para ostentar los derechos de ciudadanía. Estos cambios mantenían la situación de excluida a la población indígena, manteniéndoles en la condición de la inferioridad legal a la que se les habían sometido. Llama la atención la Constitución

de 1884, cuando incorpora en el artículo 9 la condición de ser “... ecuatorianos varones...” para acceder a los derechos ciudadanos, dejando –además– sin derechos a todas las mujeres.

Con la revolución liberal de 1895 y la entrada a la modernización del país, cobra importancia la ampliación de la cobertura educativa y en especial la laicización de la educación. Es así que, para 1906, se ordena a los propietarios de los fundos la creación de escuelas mixtas, pero finalmente la ley queda incumplida. No existe ningún intento de relación Estado-Pueblos indígenas más allá de lo funcional. La ideología dominante mantiene los postulados integracionistas que intentan invisibilizar a las poblaciones indígenas, donde ninguna política educativa para pueblos indígenas saldrá del Estado, hasta la llegada de la Misión Andina al Ecuador en la década de los años 50.

Las constituciones de 1897, 1906 y 1929 incorporan un artículo relacionado con la protección a la población indígena. Es así que, en los artículos 138, 128 y 167 respectivamente, mencionan: “Los poderes públicos deben protección a la raza india, en orden a su mejoramiento en la vida social; y tomarán especialmente las medidas más eficaces y conducentes para impedir los abusos del concertaje”. Finalmente, la Constitución de 1929 en el artículo 33, relacionado con la composición de la Cámara del Senado, en su literal 4 incluye: “Un Senador para la tutela y defensa de la raza india”.

Por otro lado, en el año 1912, el gobierno busca atender a un genérico sector rural, incorporando en la Ley Orgánica de Instrucción Pública del 21 de octubre de 1912, en el artículo 47 la creación de “Escuelas mixtas de tercera clase” en los predios rurales. En el mismo año, al decretarse la Ley Orgánica de Educación, se menciona que frente: “Al estado actual de retraso económico y de ignorancia de la raza indígena, se establece la creación de escuelas para indígenas y de un curso especial en el Instituto normal para maestros indígenas” (Chiodi, 1990: 339).

Hasta estos años, el imaginario del blanco-mestizo con relación a las poblaciones indígenas estaba relacionado al cuidado y protección, y no a su desarrollo y proyección histórica como pueblos.

En 1944, se aprueba la primera Ley de Educación y un año más tarde la Constitución de 1945, que reconoce por primera vez las lenguas

indígenas en la educación, mencionando: “En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población india, se usará, además del castellano, el quechua, o la lengua aborígen respectiva” (Artículo 143). Además, en el artículo 5 reconoce: “... El quechua y demás lenguas aborígenes como elementos de la cultura nacional”. Todo esto fue un gran enunciado que no pasó a tener ningún impacto en la población. Es así que, un año más tarde en la Constitución de 1946, se suprime lo que se dispuso en el art. 5 de la Constitución de 1945, más bien incorpora: “El idioma oficial de la República es el castellano. El Escudo, la Bandera y el Himno Nacional son los determinados por la ley” (artículo 7).

La responsabilidad de educar a los niños se traslada como derecho primario a los padres. En cuanto a las poblaciones indígenas la Constitución dispone que las instituciones educativas públicas y particulares prestarán especial atención a la raza indígena (Constitución 1946, artículo 171).

La Constitución Política de 1967, conocida por la claridad de sus normas en el área educativa para los pueblos indígenas, en su artículo 38 plantea:

... Se propenderá a que los maestros y funcionarios que traten con él, conozcan el idioma quichua y otras lenguas vernáculas. En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población indígena se usará de ser necesario además del español, el quichua o la lengua aborígen respectiva, para que el educando conciba en su propio idioma la cultura nacional y practique luego el castellano.

Queda claro que esta Constitución visualiza la existencia de diversos pueblos, así como la necesidad de un proceso de transición desde la escuela hacia el amestizamiento de las poblaciones indígenas, de ahí la importancia de que los docentes y funcionarios tengan conocimiento del *kichwa* y en el mejor de los casos del resto de las lenguas, como puente para la enseñanza del castellano y posterior integración a la cultura y sociedad nacional.

En el imaginario de la sociedad ecuatoriana sería que quedaban muy pocos rezagos de las poblaciones originarias y que progresivamente fueron desapareciendo. Que los pocos indios que aún quedaban, estaban extinguiéndose o amestizándose, y que el proceso de asimilación estaba acabando con todas las huellas y presencia india

en el país. Por tanto, las políticas de asimilación y de blanqueamiento habían logrado el objetivo de homogenizar e integrar a los indios a la población nacional.

La Constitución Política de 1978, aprobada mediante referéndum, entró en vigencia un año más tarde con el retorno a la democracia, misma que en el artículo 1 menciona entre otros que: “El idioma oficial es el castellano. Se reconocen el quichua y demás lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional”.

Con relación a la educación el artículo 27 menciona que “... Es deber primordial del Estado [...] En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población indígena, se utiliza, además del castellano, el quichua o la lengua aborígen respectiva” (Constitución 1978).

Además, se incorporan defensores públicos para las comunidades indígenas. El artículo 107 menciona: “El Estado establece defensores públicos para el patrocinio de las comunidades indígenas, de los trabajadores y de toda persona que no dispusiere de medios económicos” (Constitución 1978).

Los años ochenta llegan con la consolidación de una organización nacional, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), fundada en 1986. Se trata de un movimiento indígena caracterizado como el más poderoso de América Latina. Actor político con capacidad de veto en el país y que incorpora en la agenda indígena temas nacionales.

El país de los inicios de la década de los 90 descubrirá en el Levantamiento Indígena de junio, denominado IntyRaymi, que los pueblos indígenas aún están presentes, que son miles y que toman las calles, los parques, las plazas, los medios de comunicación de las principales ciudades capitales del país. Los indígenas hablan, se pronuncian, demandan la construcción de otro tipo de Estado. Demanda que pone en tela de duda y resquebraja el andamio jurídico en el que se asienta el Estado-Nación. El principal argumento es que el Estado es racista, centralista y excluyente, por tanto, no representa la diversidad del país. Que este Estado debe transitar a otro, a un Estado incluyente, justo y solidario, que reconozca las diferencias sociales y culturales de los diversos pueblos del conjunto de la población,

en el marco de un nuevo pacto social; en suma, la demanda es la construcción del Estado plurinacional e intercultural, que consiste en la reconstrucción de la estructura del aparato institucional estatal, partiendo para ello del reconocimiento de los pueblos indígenas como entidades históricas que han habitado en este territorio desde antes de la conquista y la colonización, que es urgente formar este nuevo Estado, porque el Estado-Nación nacido en 1830 no representaba al conjunto de la población.

En esta misma década, el movimiento indígena logra el reconocimiento del Consejo Nacional de Planificación y Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros (CONPLADE-IN)¹, que más tarde sería el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE)², como un espacio destinado a articular las políticas con un enfoque de diversidad cultural. El CODENPE fue la primera institución pública dentro de la estructura del Estado destinada a pensar las políticas públicas desde la visión de los pueblos indígenas y desde la interculturalidad. A finales de la década de los noventa, el movimiento indígena, con el apoyo del Estado ecuatoriano, logra acordar el proyecto de desarrollo para los pueblos indígenas y negros, con el Banco Mundial (BM) y el Fondo Internacional para el Desarrollo Agrícola (FIDA), denominado Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador (PRODEPINE). Uno de los componentes de este proyecto es el apoyo a la consolidación de los gobiernos locales administrados por autoridades indígenas y el otorgar becas de estudios en educación superior.

Esta demanda moviliza especialmente a la academia, que realiza grandes debates y se producen artículos y libros sobre multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad y plurinacionalidad. Debates

que se concretan en la Asamblea Constituyente de 1998, cuando se logra el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Sin embargo, queda pendiente la declaratoria del Estado plurinacional.

Varios líderes, dirigentes de organizaciones y académicos indígenas participan en la Asamblea Constituyente de 1998, por lo que la Constitución incorpora desde su parte inicial, es decir, desde el artículo 1 lo siguiente: El Estado Ecuatoriano se define como pluricultural y multiétnico. "... El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. El castellano es el idioma oficial. El quichua, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas, en los términos que fija la ley".

Otro logro fundamental es la incorporación de los derechos colectivos, que significa el reconocimiento de un nuevo sujeto de derechos: las poblaciones indígenas como entidades históricas colectivas, como sujeto colectivo de derechos.

La responsabilidad que tiene el Estado en la educación se menciona en el artículo 66, que expresa: "La educación es derecho irrenunciable de las personas, deber inexcusable del Estado, la sociedad y la familia; área prioritaria de la inversión pública, requisito del desarrollo nacional y garantía de la equidad social. Es responsabilidad del Estado definir y ejecutar políticas que permitan alcanzar estos propósitos" (Constitución 1998).

La obligatoriedad de la educación para la población se define en el artículo 67, que dice:

La educación pública será laica en todos sus niveles; obligatoria hasta el nivel básico, y gratuita hasta el bachillerato o su equivalente. En los establecimientos públicos se proporcionarán, sin costo, servicios de carácter social a quienes los necesiten. Los estudiantes en situación de extrema pobreza recibirán subsidios específicos... El Estado formulará planes y programas de educación permanente para erradicar el analfabetismo y fortalecerá prioritariamente la educación en las zonas rural y de frontera. Se garantizará la educación particular (Constitución 1998).

¹ El CONPLADE-IN se crea adscrito a la Presidencia de la República, mediante Decreto Ejecutivo n°. 133 y publicado en el Registro Oficial n°. 25 de 18 de marzo de 1997, durante la presidencia interina de Fabián Alarcón Rivera.

² El CODENPE se crea adscrito a la Presidencia de la República, mediante Decreto Ejecutivo n°. 386, publicado en el Registro Oficial n°. 86 de 11 de diciembre de 1998.

Con relación a la diversidad del país, en el artículo 68 se menciona:

El sistema nacional de educación incluirá programas de enseñanza conformes a la diversidad del país. Incorporará en su gestión estrategias de descentralización y desconcentración administrativas, financieras y pedagógicas. Los padres de familia, la comunidad, los maestros y los educandos participarán en el desarrollo de los procesos educativos (Constitución 1998).

En cuanto a la educación intercultural bilingüe el artículo 69 refiere:

El Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe; en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural (Constitución 1998).

Como se puede observar, el marco jurídico garantiza una educación de acuerdo a las características sociales y culturales de los Pueblos y Nacionalidades. La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), desde su creación en 1988, implementa principalmente la educación intercultural bilingüe en el nivel primario y secundario, y en el bachillerato mediante los 5 institutos pedagógicos a nivel nacional³; sin embargo, está ausente en el nivel de educación superior.

La demanda del reconocimiento del Estado plurinacional, que se inició en la década de los 90 como demanda histórica, se concreta en la Constitución del año 2008, que marca una ruptura para el país, pues logra que en el artículo 1 se declare: “El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano,

independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada” (Constitución 2008).

En cuanto a las lenguas de los pueblos indígenas el artículo 2 menciona: “... El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso”. En el Título II, capítulo IV se incorporan los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades; la justicia indígena, las circunscripciones territoriales indígenas; la creación del Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades. En suma, es una ampliación de derechos y reconocimiento como entidades históricas (Constitución 2008).

Este reconocimiento como Estado plurinacional e intercultural hace justicia con la lucha de más de 500 años de los pueblos indígenas, pues abre un reto importante a las organizaciones, pueblos y nacionalidades para su implementación, hacia un nuevo tipo de relación Estado-Pueblos indígenas. Esto implica pasar del folklorismo, del discurso, de la idea, hacia la construcción de un nuevo imaginario colectivo de convivencia.

Es necesario partir del conocimiento, esto es, reconocer y validar las concepciones que tienen los pueblos y nacionalidades; diseñar con el diálogo y participación políticas públicas diferenciadas culturalmente; generar cambios estructurales en las instituciones públicas; en suma, es cambiar la estructura de poder y la relación del Estado con los Pueblos y Nacionalidades indígenas.

Para generar estos cambios, el rol del movimiento indígena es fundamental, debido a que las propuestas construidas desde los territorios constituyen un instrumento esencial para el diálogo con el Estado.

Como se puede observar en la parte normativa constitucional, en cuanto a los derechos y en especial a lo relacionado a la educación para pueblos indígenas, el Estado no ha asumido su rol de garante que implementa políticas de acuerdo a la realidad diversa del país. La lucha

³ Los Institutos pedagógicos, su área de influencia y étnicas son: IPIB Shuar Achuar (ubicación: Morona Santiago y Zamora); Pueblos y nacionalidades: Shuar, Achuar y Shiwiari; IPIB Canelos (ubicación: Pastaza y Napo Sur); Pueblos y Nacionalidades: Shuar, Achuar, Waorani, Záparo, Kichwa Amazónicos y Andoas); IPIB Martha Bucaram (ubicación: Sucumbíos, Orellana y Napo Norte); pueblos y nacionalidades: Kichwa del Napo Norte, Shuar, Cofanes y Siona-Secoyas); IPIB Quilloac (ubicación: Cañar, El Oro, Azuay, Loja y Zamora); Pueblos y Nacionalidades: Kichwa del Austro Sur Amazónico); IPIB Jaime Roldós Aguilera (ubicación: Chimborazo, Pichincha, Carchi, Imbabura, Bolívar, Esmeraldas, Cotopaxi, Tungurahua y Guayas); Pueblos y Nacionalidades: Kichwa de la Sierra Centro y Norte; Awa, Tsachilay Chachi).

de los pueblos indígenas ha sido el detonante que ha permitido que se logre incorporar derechos en el ámbito de la normativa nacional (Constitución, leyes orgánicas, decretos, resoluciones, etc.), así como la ratificación de normativas internacionales (acuerdos, convenios) a favor de garantizar los derechos de los pueblos indígenas; sin embargo, la pobreza, la marginación, la exclusión aún persisten, por lo que el trabajo de construir una sociedad de igualdad de oportunidad es la meta a conseguir.

Educación y Pueblos indígenas

Se dice que la educación es la herramienta del desarrollo de los países. Por ello, se espera que se diseñen políticas educativas y se garantice el presupuesto para su implementación.

La educación para los pueblos indígenas, denominada intercultural bilingüe, transita por tres grandes momentos hasta la creación de la DINEIB en 1988; estos son los siguientes.

Primero, la llegada del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) el Ecuador arranca por primera vez un proyecto de educación bilingüe con apoyo estatal. Galo Plaza Lasso (presidente desde septiembre de 1948 a agosto de 1952) firma en 1952 el convenio de cooperación con el ILV⁴ y empieza el trabajo con 5 pueblos de la Amazonia: Kichwa, Shuar, Huaorani, Siona-Secoya y Cofán y luego, en 1973, amplía el programa hacia los Kichwa de la sierra.

El segundo momento es el Sub-Programa de Alfabetización en Kichwa (que estuvo dentro del marco del Programa de Alfabetización Nacional, el otro Sub-Programa es en castellano), que entró en vigencia

con el retorno a la democracia y como compromiso⁵ de campaña de los nuevos mandatarios (Roldós – Hurtado, 10 de agosto de 1979 a 10 de agosto de 1984) que iniciaban el periodo democrático en el país.

El Ministerio de Educación y Cultura (MEC) entregó mediante convenio a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) el Sub-Programa de Alfabetización en Kichwa para el diseño y gestión del programa, para lo cual la PUCE creó el Centro de Investigaciones de Educación Indígena (CIEI), dependiente del Instituto de Lenguas y Lingüísticas, que asumió el control y todas las actividades del programa. Cabe notar nuevamente, que el Estado entrega a una institución privada la responsabilidad del programa de alfabetización en kichwa. Aunque ahora, podemos mencionar que esta gran responsabilidad el mismo Estado no la hubiese podido llevar a cabo, ya que ni el propio CIEI lo logró, debido a que la aspiración del gobierno con el programa en su conjunto (kichwa y castellano) pretendía reducir la tasa de analfabetismo del 22 % al 6 % en cuatro años, lo que representaba alfabetizar a 260.000 pobladores urbanos y a medio millón de personas del sector rural (Moya, 1988).

El programa duró hasta 1984, se extendió a 11 provincias y sus resultados, en lo que a alfabetización se refiere, estuvieron por debajo de las expectativas. Entre 1980 y 1983 se reportó una matrícula de 25.458 participantes, de los cuales fueron promovidos a la etapa de pos-alfabetización 9.413, el convenio MEC - PUCE tenía como meta alfabetizar 446.800 indígenas, pero logró únicamente el 5,69 % de la meta establecida⁶.

⁴ En 1956, el presidente Velasco Ibarra amplía los términos del convenio, que estará vigente hasta 1981 cuando es expulsado del país por el gobierno del presidente Jaime Roldós Aguilera, quien, haciéndose eco de las presiones de las organizaciones indígenas y personalidades del país, toma esta decisión (Chiodi, 1990).

⁵ La agenda de los nuevos mandatarios giraba alrededor de los siguientes puntos programáticos: “a) Mejorar la distribución de la riqueza nacional a través de la acción estatal en los campos de la tributación, el crédito y la inversión social, b) Reivindicar los valores culturales de los grupos indígenas, c) Defender la soberanía nacional, d) Incorporar a la vida nacional a los marginados a través de la promoción popular, y, e) Continuar la reforma agraria con énfasis no en la expropiación, sino en la colonización y la asistencia técnico-financiera para los productores” (Quintero, 1991: 207).

⁶ Oficina Nacional de Alfabetización, Educación bilingüe intercultural en el Ecuador, 1980-1984, en: Ministerio de Bienestar Social- Oficina Nacional de Asuntos Indígenas, Política estatal y población indígena, Quito, Abya Yala, 1984: 358.

El tercer momento de institucionalización de la Educación Bilingüe Intercultural, es la firma de un convenio de cooperación –el 12 de diciembre de 1984– entre los gobiernos de la República de Ecuador y Alemania, para desarrollar el Proyecto “Asesoramiento para la implementación de la Escuela Rural Bilingüe Intercultural del Proyecto EBI”. Este convenio preveía una fase “piloto” de un año, y una fase de realización del proyecto hasta 1990, fecha en la cual todas las actividades debían pasar a manos nacionales. Para 1995, en el marco de este convenio se crea el Primer Proyecto de Educación Primaria Bilingüe Intercultural, denominado Proyecto EBI-GTZ⁷, que buscaba una participación activa del movimiento indígena. El Estado enfrenta su compromiso a escala limitada. Este proceso hereda las experiencias de educación indígena, así como las propuestas, fracasos y logros de la educación dirigida al sector rural y en especial a los pueblos indígenas desarrollados en el país a partir de la década de los 60.

Para el caso de la educación superior para los pueblos indígenas hay experiencias que vienen desde el sector privado, así como también desde las iniciativas de las organizaciones indígenas en alianza con las instituciones de educación superior.

El acceso a la educación superior se inicia mediante un convenio entre la Universidad de Cuenca-CONAIE-DINEIB, para implementar programas de licenciatura dirigidos a los pueblos indígenas. Esta cooperación se inició en el año 1991, con el primer programa de Lingüística Andina y Educación Bilingüe, auspiciado por la GTZ. Duró 10 meses y participaron 25 estudiantes. En el año 1993 se implementa un segundo programa financiado por GTZ y UNICEF, mediante un convenio para llevar adelante dos promociones. En 1998, con un convenio para dos promociones se lleva adelante el programa de licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe. Este era un programa preparado para 4 años, aunque, por ser a tiempo completo y al tener cursos en verano, duró 3 años.

⁷ La institución que representa al gobierno alemán es la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ (Sociedad Alemana de Cooperación Técnica).

En el año 2002, mediante un convenio entre CONAIE, DINEIB, el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Canelos (IPIB Canelos) y la Universidad de Cuenca, se llevan adelante dos Programas de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (PLEIB) “... destinado a los docentes (bilingües) de la Educación Intercultural Bilingüe de las Nacionalidades de menor población”⁸. La propuesta presentada por la DINEIB, CONAIE e IPIB-Canelos a la Universidad de Cuenca tiene varias particularidades: el programa debe ser implementado con modalidad semipresencial, la sede es el IPIB-Canelos; además, que este programa se lleve adelante de manera descentralizada, es decir, se desarrolle en 10 Centros de Desarrollo Curricular⁹ (CDC), agrupados por regiones, bajo la administración y supervisión académica del Instituto Canelos y también solicitan el aval académico a la Universidad de Cuenca.

Otra experiencia es el Programa de Formación de Recursos Humanos (uno de los componentes) del Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador (PRODEPINE)¹⁰, que estuvo orientado a fortalecer el capital humano, el capital social local y la formación de recursos humanos con la finalidad de consolidar y mejorar el nivel de gestión de las nacionalidades, pueblos y organizaciones indígenas y afroecuatorianas y crear las condiciones que permitan involucrar a su personal en proyectos de desarrollo. El programa asumió el compromiso de formar en educación formal a 90 licenciados, 240 bachilleres y en educación no formal a 484 técnicos locales en modalidad semipresencial (PRODEPINE, 2002).

Los 50 millones de dólares de la fase uno del Proyecto PRODEPINE fueron financiados: 25 millones por el Banco Mundial, 15 millones

⁸ Convenio Interinstitucional de Cooperación entre la Universidad de Cuenca, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y el Instituto Intercultural Canelos (IPIB-Canelos), 11 de junio del 2002, Cuenca.

⁹ Carchi: Awa; Naranjal de Esmeraldas: Chachi y Tsachila; Nueva Loja (Lago Agrio): Cofán, Siona, Secoya, Kichwa y Shuar; Coca: Kichwa y Shuar; Tena: Kichwa; Puyo: Kichwa, Shuar, Shiwiar, Huaorani, Zápara, Achuar; Toñampari: Huaorani; Shuinmamus: Achuar; Taisha: Shuar; Macas: Shuar.

¹⁰ Proyecto financiado a través de un préstamo de deuda externa del Banco Mundial.

por FIDA, 5 millones del Gobierno nacional, y 5 millones como contraparte de las comunidades. Se esperaba una segunda fase del proyecto PRODEPINE, el cual estuvo aprobado por el Gobierno nacional y el Banco Mundial, pero desde la CONAIE y CODENPE no aceptaron este proyecto argumentando que el Ecuador no debe continuar contratando más deuda externa. Sin embargo, este proyecto, hasta antes de la caída del gobierno de Lucio Gutiérrez, estuvo a punto de implementarse con otras organizaciones indígenas, con la finalidad de darle un uso clientelar.

Una nueva e importante iniciativa que surge desde el movimiento indígena y data del año 1987 es la propuesta de creación de un sistema de educación intercultural bilingüe. Esto es, complementar a los niveles primario y secundario implementado por la DINEIB desde 1988 la educación superior, mediante la creación de una universidad. En 1996, con la llegada de varios indígenas al Congreso nacional en calidad de diputados, en la agenda legislativa se plantea la formulación del proyecto de ley de creación de la Universidad Intercultural para las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, la Universidad Intercultural Amawtay Wasi. Esto significaba cerrar el círculo del sistema integral de educación que respondiera a todos los niveles, desde el inicial hasta el superior, “debiendo en cada uno de ellos, recoger y recrear la sabiduría original de las nacionalidades indígenas...” (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004: 159-160).

El anteproyecto de ley, así como la propuesta académica del proyecto de creación de la Universidad Amawtay Wasi, es socializado a las organizaciones indígenas en 1998. En agosto de 2001, los diputados presentan al Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) la propuesta de las mallas curriculares de las diferentes especialidades que la universidad propone para su aprobación. El 26 de noviembre de 2003, el CONESUP resuelve autorizar la creación de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi. Para esa fecha faltaba la aprobación del Congreso nacional del proyecto de ley, para culminar con los trámites que estipulan las leyes del país.

La misión de este centro educativo superior indígena es “Contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Pachamama (Madre Naturaleza) y el Runa (Ser

Humano) sustentándose en el ‘Sumak kawsan amanta sumak yachay’ (bien vivir comunitario) como fundamento de la construcción del Estado plurinacional y la sociedad intercultural”¹¹. Esto se sustenta en cuatro elementos fundamentales que lo orientan y que son: la identidad e interculturalidad; la perspectiva filosófica y pedagógica; el caminar en el aprendizaje, y la relacionalidad.

Varias críticas han surgido frente a la Universidad Amawtay Wasi, entre ellas, en el año 2005 en el marco de la Asamblea de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la CONAIE realizado en Quito con la participación de 60 representantes¹², el tratamiento de dos puntos de la agenda: el plan estratégico nacional de Educación Intercultural Bilingüe y la Universidad Intercultural “Amawtay Wasi”. La crítica a la Universidad es que:

... filosóficamente la propuesta de la Universidad solamente representa la cultura incaica por lo que no puede considerarse como de todas las Nacionalidades y Pueblos del país... la ausencia de profesionales y educadores indígenas en la elaboración de la propuesta de la Universidad, la cual fue realizada por un equipo que no es, ni conoce la cultura y realidad de la Nacionalidades y Pueblos... (y que) según los documentos aprobados por el Consejo Nacional de Educación Superior, CONESUP, la Universidad es de propiedad del ICCI, una fundación privada... y por lo tanto, la Universidad no pertenece legalmente a las Nacionalidades y Pueblos a través de su máxima organización, la CONAIE¹³.

Frente a este argumento, la asamblea de la CONAIE resolvió con relación a la Universidad Indígena, entre otras: “Realizar una carta al CONESUP con la firma de los participantes de la Asamblea EIB pidiendo la suspensión temporal de los estatutos y reglamentos de la

¹¹ www.amawtaywasi.edu.ec

¹² Participaron diferentes organizaciones de base de la CONAIE, Directores Provinciales de las Nacionalidades de EIB, rectores de los colegios de EIB, la DINEIB, Consejo de Gobierno de la CONAIE, el presidente y el dirigente de educación de ECUARUNARI (Ecuador Runa kunapak Rikcharimuy, Movimiento de los Indígenas del Ecuador) el presidente y Consejo de Gobierno de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Costa Ecuatoriana (CONAICE).

¹³ Nota informativa de la Dirigencia de Educación y Cultura de la CONAIE con fecha 22/08/2005, titulado, La Asamblea de educación intercultural bilingüe de la CONAIE, realizado en Cumbayá, Quito, entre el 18 y 19 de agosto de 2005.

Universidad Amawtay Wasi (neutralizar), mientras se reforme la ley de creación estableciendo que la CONAIE es la única propietaria de la Universidad Indígena”¹⁴.

La importancia que tiene este proyecto de educación superior, es que abre un espacio que permite contribuir al desarrollo del conocimiento y a fortalecer el diálogo intercultural. Es de capital importancia no pensar en competir con el resto de las universidades, sino de complementar y cooperar, para influir en los currículos de formación nacional.

Por otro lado, se presentan las iniciativas privadas y de organismos internacionales¹⁵ como el de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito, que desde su creación en 1992 implementó dos programas de licenciatura en Pedagogía Intercultural Bilingüe dirigidos a indígenas de todo el país (inició las clases en la Puce-Q). Este programa se realizó de manera presencial a tiempo completo. Varios de los estudiantes de este programa estudiaron con becas ofrecidas por la Fundación Hanns Seidel y la misma universidad. Luego de que culminaron las dos promociones no se ha vuelto a abrir este programa. Sin embargo, fue convertida en Maestría desde el 2003.

La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de Quito, es otra iniciativa privada, que se da mediante un convenio de cooperación entre el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, Fondo Indígena y la Cooperación Técnica Belga (CTB), para desarrollar el Programa de Posgrado en Ciencias Sociales en Asuntos Indígenas. Cinco años duró este acuerdo

¹⁴ Ver: www.amawtaywasi.edu.ec y nota informativa de la Dirección de Educación y Cultura de la CONAIE de fecha 22/08/2005, titulado, La Asamblea de educación intercultural bilingüe de la CONAIE, realizado en Cumbayá, Quito, entre el 18 y 19 de agosto de 2005.

¹⁵ Además de la Universidad Salesiana, hay otras iniciativas que en algunos casos continúan, y que en otros han cerrado los programas, como son: la Universidad Técnica Particular de Loja, que creó una Licenciatura en Educación Primaria bajo la modalidad a distancia, desde 1995 dirigida a la profesionalización de docentes bilingües, y que actualmente ya no funciona; la Universidad Estatal de Bolívar, que creó la Escuela de Estudios Andinos dirigida a estudiantes indígenas bajo la modalidad semipresencial. Esta Escuela que formó varias generaciones se encuentra actualmente sin funcionar. La universidad privada San Francisco de Quito, mantiene dentro de su programa de becas cupos dirigidos a la formación de profesionales indígenas en pregrado, desde su creación en 1989 (García, 2004).

entre el Reino de Bélgica y el Fondo Indígena, durante el cual la FLACSO desarrolló tres promociones de Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Estudios Étnicos en la sede Ecuador. Como concluye en el informe de evaluación, que el programa ha sido pertinente, de alto nivel académico y de formación de profesionales que responde a las demandas para el desarrollo de los pueblos indígenas de la región (Montois & Lautaro, 2004).

La Fundación Hanns Seidel (FHS) es una institución alemana (Organización no Gubernamental, ONG), que viene trabajando en el Ecuador desde 1984. Entre sus proyectos se cuenta la dotación de becas para pueblos indígenas. Este proyecto busca fortalecer el capital humano mediante la creación del acceso de indígenas a la educación superior. Para este objetivo, la FHS ha firmado convenios con varias universidades (como aliados estratégicos) que permitan ampliar la oferta académica, así como ampliar el número de becarios.

En sus inicios, las becas estuvieron orientadas a programas de pedagogía en educación bilingüe (de ahí, la alianza con la Universidad Politécnica Salesiana), lo que respondía a las necesidades de formación de profesores luego de la creación de la DINEIB. Más tarde, y debido a la mayor demanda de formación profesional, se abren posibilidades a que sean los mismos indígenas quienes seleccionen tanto las carreras como las universidades donde quieran formarse; sin embargo, la Fundación da mayor prioridad a carreras técnicas.

Entre los becarios de la FHS y del Instituto para el Desarrollo Social y de las Investigaciones Científicas (INDESIC), en su mayoría y por su población, se ha beneficiado a los de la región de la sierra, seguida de la Amazonía y finalmente de la costa¹⁶. La beca cubre colegiatura (en su mayoría y de acuerdo con las universidades el total del costo) y una manutención que le permita al becario sostenerse mientras realiza los estudios.

El nivel educativo primario y secundario tiene dos experiencias claramente definidas. Una, que surge desde las iniciativas educativas implementadas por las organizaciones indígenas y las iniciativas

¹⁶ Comunicación personal, Víctor Buñay, Quito, noviembre del 2005.

privadas junto con las privadas delegadas por el Estado. Por otra parte, la implementada desde el Estado por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe desde 1988, que es administrada en su mayoría por profesionales indígenas, de manera paralela a la educación nacional. De ahí que hasta el 2011 el sistema de educación se dividía en educación hispana, administrada por el Ministerio de Educación y educación bilingüe, administrada por la DINEIB.

Con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en el año 2011 se supone que todo el sistema educativo debe ser intercultural, por tanto, actualmente la educación se divide en educación intercultural y educación intercultural bilingüe.

La educación superior presenta menos avances en cuanto a acceso, permanencia y titulación a todas las carreras de parte de las poblaciones de los pueblos y nacionalidades indígenas a las instituciones de educación superior. Esto se mantendrá si no se revisa de manera integral la calidad del sistema educativo primario y secundario que se brinda en el sector rural, debido a que depende de estos niveles el acceso a la educación superior.

Conclusiones

La relación Estado–Pueblos indígenas no ha sido nada fácil. Ha existido una gran tensión, que muestra desde sublevaciones locales hasta grandes levantamientos nacionales, siempre en la búsqueda de que se garanticen derechos, en especial a la educación en lengua propia, bilingüe e intercultural bilingüe. En este sentido, se demuestra que, en gran parte del periodo republicano, desde el Estado no se generaron políticas educativas orientadas a fortalecer las lenguas, la cultura y el desarrollo de los pueblos indígenas. Más bien, el Estado miraba a las poblaciones originarias como un “*menor a quien se debe cuidar*”, por tanto, carente de derechos ciudadanos, por lo que el Estado actuó de manera marginal frente a las demandas de las poblaciones indígenas.

Las constituciones muestran su carácter racista, excluyente y centralista. Los cambios constitucionales son generados a partir de

la década de los 90, cuando el movimiento indígena se convierte en actor político con capacidad de veto, por medio de la participación y movilización social de la CONAIE.

El Estado no ha asumido directamente la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación para los pueblos indígenas, más bien, cuando ha diseñado alguna política ha delegado a un tercero la administración (la Iglesia, ONGs, instituciones de educación superior privadas, entre otros).

La historia reciente muestra que la década entre 2006-2016, el Gobierno asumió la responsabilidad de la educación como política de Estado (educación intercultural y educación intercultural bilingüe). La Constitución del año 2008 da un salto cuantitativo en cuanto a las demandas del movimiento indígena, por ejemplo, declarar al Estado como plurinacional e intercultural, y en educación promulgar la Ley Orgánica de Educación Intercultural, ambos constituyéndose en un gran reto para el conjunto de la sociedad, dado que convoca a construir el Estado plurinacional y una sociedad intercultural.

Bibliografía

- Chiodi, Francesco (1990). “Antecedentes históricos y contexto de la educación indígena”. En Chiodi, Francesco (comp.), *La educación indígena en América Latina*. México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia. Quito: AbyaYala.
- CONAIE (1997), Proyecto político CONAIE. Quito-Ecuador.
- Espinosa Apolo, Manuel (1987). *Los mestizos ecuatorianos y las señas de la identidad ecuatoriana*. Quito: Trama Social Ediciones.
- García, Fernando (2004). *La educación superior indígena en el Ecuador*, Quito: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC – UNESCO). Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/ecuador/fernando%20garcia-esindigenaecuador.pdf>

- INEC (2005), *Una mirada histórica a la estadística del Ecuador*. Quito, El Telégrafo EP. Recuperado de http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/webinec/Bibliotecas/Libros/INEC_Historia_Censos.pdf
- Mires, Fernando (1992). *El discurso de la indianidad*. Quito: AbyaYala.
- Montoisy, Pascal & Ojeda, Lautaro (2004). *Informe de evaluación final externa del programa de tercer ciclo en ciencias sociales con mención en asuntos indígenas*, Quito: Fondo Indígena (FI) - Cooperación Técnica Belga (CTB) - FLACSO Ecuador, versión preliminar diciembre.
- Moreno, Segundo (2014). *Sublevaciones indígenas en la Audiencia de Quito. Desde comienzos del siglo XVIII hasta finales de la Colonia*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar (UASB)-Corporación Editora Nacional.
- Moya, Ruth (1988). "Educación bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas". En Amodio, Emanuelle (comp.), *Educación y culturas indígenas en América Latina*. Tomo II. Quito: AbyaYala.
- Oficina Nacional de Alfabetización, Educación bilingüe intercultural en el Ecuador, 1980-1984. En Ministerio de Bienestar Social-Oficina Nacional de Asuntos Indígenas (1984). *Política estatal y población indígena*. Quito: AbyaYala.
- PRODEPINE (2002), *Evaluación de efectos e indicios de impacto del programa formación de recursos humanos del Prodepine, informe final de consultoría*. Quito: Fundación Acción para el Desarrollo, diciembre.
- Quintero, Rafael (ed.) (1991). *La cuestión regional y el poder*. Quito: Corporación Editora Nacional (CEN).
- Ramírez Gallegos, René (2010). *Socialismo del sumakkawsay o biosocialismo republicano*. Quito: Senplades.
- Universidad Intercultural AmawtayWasi (2004), *Aprender en la sabiduría y el buen vivir*. Quito: Imprenta Mariscal.

Constituciones

- Alfaro, E., (1987), Constitución de 1897, (14 de enero de 1897).
- Alfaro, E., (1906), Constitución de 1906, (23 de diciembre de 1906).
- Arosemena, O., (1967), Constitución de 1967, (25 de mayo de 1967).

- Ayora, I., (1929), Constitución de 1929, (26 de marzo de 1929).
- Correa, R., (2008), Constitución 2008, (28 de Septiembre de 2008).
- De Veintimilla, I., (1878), Constitución de 1878, (6 de abril de 1878).
- Flores, J. J., (1830), Constitución 1830, (23 de Septiembre de 1830).
- Flores J. J., (1843), Constitución 1843, (01 de abril 1843).
- García Moreno, G., (1861), Constitución de 1861, (10 de abril de 1861).
- García Moreno, G., (1869), Constitución de 1869, (11 de agosto de 1869).
- Mahuad, J., (1998), Constitución 1998, (11 de Agosto de 1998).
- Noboa, D., (1851), Constitución de 1851, (25 de febrero de 1851).
- Placido, J. M., (1884), Constitución de 1884, (13 de febrero de 1884).
- Rocafuerte, V., (1835), Constitución 1835, (30 de julio de 1835).
- Roldós, J., (1979), Constitución 1979, (27 de marzo de 1979).
- Urbina, J. M., (1852), Constitución de 1852, (6 de septiembre de 1852).
- Velasco, I., (1945), Constitución de 1945, (6 de marzo de 1945).
- Velasco, I., (1946), Constitución de 1946, (31 de diciembre de 1946).

El lugar vacío de los derechos de los niños y las niñas en la educación

Freddy Javier Álvarez González

Los derechos de los niños y las niñas aparecen como una buena noticia. ¿Qué tan cierto es? La siguiente reflexión parte de la idea de que el lugar que ocupan los derechos es un lugar vacío, similar al lugar que ocupan las nociones de democracia y de libertades occidentales derivadas de la filosofía liberal. La vacuidad supone la existencia de significantes flotantes, los cuales solo pueden ser fijados desde estrategias hegemónicas (Laclau y Mouffe, 2014). Esto hace que el discurso de los derechos sea el deber ser de la víctima que vive en la condición de ser y de estar. Desde este punto de vista los derechos son aquellas cosas que tenemos que alcanzar, pero a los que nunca arribamos totalmente; no por falta de recursos o de voluntad política, sino porque el lugar vacío de los derechos es su carácter traumático.

Para desarrollar esta hipótesis he querido dividir la reflexión en tres momentos: 1. Intentaré demostrar la ambigüedad del sujeto de los derechos a partir de la noción de *bestia sufriente* del filósofo francés Alain Badiou. En consecuencia, colocaré en cuestión el sujeto clásico de los derechos. 2. Abordaré el carácter obsceno del discurso de los derechos, buscando demostrar por qué los derechos que se separan de un tipo de barbarie generan una nueva barbarie, porque no existe una garantía teleológica en su discurso y sus prácticas. La falta de garantía se demuestra en la simbiosis política entre la defensa de los derechos humanos y la intervención humanitaria. 3. Presentaré tres vicisitudes que suelen tener los derechos en el acto educativo.

Estos tres momentos pretenden ser una crítica a quienes piensan que lo mejor que le puede haber sucedido a la sociedad occidental es haber inventado los Derechos Humanos porque, precisamente, son el techo al que puede aspirar cualquier víctima que viva en el margen de la occidentalidad ilustrada, o las víctimas de la violencia del Estado, del capitalismo depredador, de los regímenes totalitarios, del cambio climático, del patriarcalismo y del colonialismo.

El sujeto ambiguo de los Derechos Humanos

El filme *El laberinto del fauno* de Guillermo del Toro, se sitúa en el tiempo del fascismo de Franco -1944- después de la Guerra Civil Española, presenta una trama disfuncional-familiar enmarcada en la historia de violencia y atravesada por la fantasía. En un primer momento pareciera que la fantasía es una respuesta pertinente para soportar el horror de la guerra. Similar es el filme *La vida es bella* que contiene una intencionalidad bastante clara con respecto a la fantasía. Pero, en realidad, proponer a la fantasía como una terapia frente al horror no logra los objetivos que se esperan. El padre esconde al hijo la realidad traumática de la guerra, como si nada estuviera sucediendo.

Ofelia, la niña protagonista central del filme *El laberinto del fauno*, vive atrapada en la fantasía. En un primer momento es ella quien busca estar en la fantasía, después será la fantasía quien va por ella; es el cierre perfecto de alguien que es poseído por lo que posee. En realidad, la fantasía siempre viene por nosotros, aunque pensemos que somos nosotros los que vamos por ella. Creer que la fantasía es el escape de la realidad traumática es una verdad a medias, porque la fantasía nos adentra también en un mundo en el que el horror está presente, envuelto en una magia donde actúan personas deformes y terribles, muy cercanas al “monstruo” Vidal.

Así pues, *La leyenda del fauno* se refiere a un lugar en donde no hay mentira ni dolor y donde una princesa sueña el mundo perfecto. Soñar en un mundo tan paradisíaco y vivir bajo la condición humana marcada por la vulnerabilidad y el límite, es lo frecuente; pero soñar que podemos escapar a la condición humana de vulnerabilidad, es la pesadilla, semejante al *Homo Deus* de Yuval Harari. Pero, quizás el efecto más distorsionante no sea lo humano interpretado en la fantasía o la fantasía interpretando lo humano, sino la fragilidad humana unida al frágil absoluto de la fantasía.

Las imágenes de *El laberinto del fauno* muestran el horror de la violencia del psicópata capitán Vidal, formado en esa obediencia que no se puede pensar, que viene de la autoridad -que representan muy bien los militares con el superior- y la Iglesia a la manera de votos

para la santidad, la cual se reproduce en términos de normalización, mediante el ejercicio de poder del capitalismo en el siglo XIX y XX en todas las instituciones de la disciplina y el encierro. ¿Qué hay más allá de la obediencia? ¿Cuál es la recompensa para quienes obedecen?

El camino de la fantasía se dirige al campo de la obediencia ciega, en donde la trasgresión de las leyes se paga con la vida, tal como le indica el Fauno a Ofelia. Al contrario de un mundo real, en donde existe la violación permanente y sistemática de las leyes, el mundo de la fantasía contiene reglas inflexibles, dentro de un espacio esencial, sin cambio, donde la tragedia tiene el rostro del destino inexorable.

La lucha entre los grupos que defienden al fascismo y los grupos que resisten al dictador es interpretada como una lucha entre la muerte y la vida, mientras que la fantasía es la que conduce el significante de la inmortalidad; de este modo, la fantasía intenta resistir la pulsión de muerte que constituye al sujeto.

La negación del padre en la vida real por parte de Ofelia es una negación ambigua, porque se niega el padrastro y se acepta un padre ausente. Dicha negación es contrarrestada por la aceptación del “buen padre” de la fantasía, que es similar al padre de la religión. De esta manera se pasa del padre que asesina, al padre que salva después de la muerte mediante un Edipo perfecto. Dentro de la trama, la negación del padre es subversiva, por eso la difusión de la propaganda antifascista: *ni Dios, ni padre, ni amo* es considerada revolucionaria y se paga con la muerte.

Para regresar por los caminos del “buen padre”, se debe probar que no se es mortal, y dicha prueba es el sacrificio. Así, la mejor prueba de amor para el padre es el sacrificio de sus hijos por él. Cínicamente, es el sacrificio personal del hijo lo que asegura la alegría y la bondad del padre, como si el padre gozara con la muerte del hijo. El sacrificio es, entonces, la llave de entrada del hijo al “reino del padre”.

La realidad no se puede separar de la fantasía; de hecho, la fantasía es el principio rector de la realidad. Por tal motivo, la condición para seguir la realidad es que la fantasía sea quien trace sus límites y caminos. Así, ella es quien nos lleva a la realidad y no lo contrario. En este sentido, el libro del futuro que el fauno entrega a Ofelia no tiene láminas trazadas; estas solo aparecen con el presente inmediato,

no porque el futuro esté abierto, sino porque este va a depender de las decisiones que tomemos en un tiempo que ya ha sido trazado. Las imágenes del texto se hacen visibles ante la inminencia de aquello que está por ocurrir. En cierta medida, solo puede aparecer aquello que está apareciendo porque el futuro es anterior.

El juego entre lo visible y lo invisible es un asunto de creencia propio del dominio de la fantasía y de la religión. En tanto, es la creencia la que determina la visibilidad, lo tautológico es inminente: *solo quien cree que algo existe, puede ver que eso existe realmente porque cree*. Sin embargo, la creencia puede traspasar el muro de la voluntad, por eso muchos se pueden beneficiar del poder de curar en el mundo de la fantasía, aunque las personas con algunos problemas de salud no conozcan de ello, como el caso de la madre de Ofelia; en otras palabras, la fantasía va de la mano con el mundo de la magia y cuando se rompe el encanto, la muerte adviene. La diferencia básica del mundo de la fantasía con respecto al mundo real es que en este las certezas son las mayores fantasías; así, vivimos bajo la certeza de que el “yo” se constituye sin otra persona que nosotros mismos. En este sentido, Vidal tiene la razón: *“por encima de mí no hay nadie”*.

El laberinto del fauno nos muestra que la vida no es igual a como dicen los cuentos de hadas, muestra que el mundo es un lugar tan cruel como el mundo de los cuentos de hadas; por esta razón, dichos cuentos no son un refugio para escapar del mundo cruel sino para superar la angustia ante la pulsión de muerte freudiana. El mundo real requiere de la fantasía porque la fantasía no se separa del mundo real, aunque se diferencie. La fantasía está tejiendo la misma realidad, incluso con ese aspecto religioso alienante que se enuncia en el momento de la muerte de la madre de Ofelia: *la vida es dolor, por eso tenemos que salvar el alma; somos sujetos sin la gracia divina, y no nos salvamos por nosotros mismos, Dios es quien nos salva*.

La última frase del film es espectacular: *este reino solo es visible para aquel que sepa dónde mirarlo*. Aquí se nos recuerda que la visibilidad de algo corresponde a una objetividad vacía. Aquello que otros ven, no lo podemos ver nosotros, no por un relativismo craso sino por

una subjetividad que está jugada parcialmente en todo lo que vemos, hacemos y sentimos, y que no podemos superar, pues el sujeto siempre está quebrado en su interior.

El laberinto del fauno termina con la muerte del padre violador y violento, un padre que quiere mantener su relación con el hijo biológico, pero que se le niega el derecho a cualquier recuerdo como la peor de las venganzas. Así, mientras su hijo biológico sobrevive en las manos de quienes representan la honestidad de una lucha que busca cambiar las cosas, Ofelia es asesinada por el padrastro y salvada por el “padre bueno”, al cual podemos acceder por el sacrificio.

Estas oscilaciones entre el “padre bueno” y el padre violador, entre lo real y la fantasía, entre el bien y el mal y entre los adultos y los niños y las niñas, debemos reflexionarlas al interior del discurso de los derechos de los niños y las niñas. Así, lo primero que tenemos que advertir es que cuando hablamos de los derechos suponemos que los niños y las niñas poseen los derechos de manera natural y formal, y que si estos fueron negados fue por una cultura adulto-céntrica, patriarcal colonial y capitalista. Los niños y las niñas tienen el derecho a la vida, y a vivir, de no ser maltratados, de disponer de las libertades fundamentales. Todos estos derechos se suponen evidentes, pues el sujeto de los derechos aparentemente es incuestionable y universal.

Llegamos al discurso de los derechos ¿porque nos hicimos mejores o por las situaciones críticas que viven hoy los niños y las niñas? Si fuese afirmativa la respuesta, la conciencia de la sociedad es la causa de por qué hoy tenemos un discurso de los derechos. Badiou en *La Ética. Ensayo sobre la conciencia del Mal*, nos muestra una respuesta que va por otro lado: “Este retorno a la vieja teoría de los derechos naturales del hombre, está evidentemente ligada al desfundamiento del marxismo revolucionario” (2003:3). Por consiguiente, para él, el discurso de los Derechos Humanos es la aceptación del capitalismo y las sociedades del libre mercado. Las relaciones con la naturaleza pasaron a ser secundarias. Hoy afirmamos las libertades del mundo liberal, porque las otras opciones han sido descartadas. De esta manera los derechos de los niños y las niñas tienen la factibilidad

de construir puntos críticos en culturas comunitarias, porque hacen visible la tensión del liberalismo con las construcciones sociales y las formaciones culturales.

La afirmación de los discursos de los Derechos Humanos se inscribe en la construcción de una sociedad que se ha adherido a la economía capitalista y a la democracia parlamentaria, piensa Badiou (2003). Hasta en la ampliación del discurso de los derechos nos vamos a encontrar permanentemente con las políticas del goce, donde la fantasía tiene un puesto trascendental. Por tal motivo, la afirmación de un individualismo humanitario en el ejercicio de los derechos humanos llega a atentar contra todo tipo de compromiso organizado o de culturas que se construyen en las relaciones comunitarias. Por consiguiente, no es simplemente una elección la que se pone en juego, sino también formas de vida que atentan contra los anteriores modos de vida.

Los conceptos sobre el niño y la niña de los derechos humanos no son independientes de la noción de adulto. La noción de niña y niño depende de un régimen del discurso, dice Michel Foucault. Tales nociones han sido históricas y cambiantes. No hay niños y niñas por una evidencia intemporal capaz de fundar los derechos. Tampoco se llega a un discurso de los derechos como pensaba Hegel, *por el devenir absoluto del Espíritu*. Los procesos de constitución de los derechos, por tal motivo, suelen ser ideológicos; tal es así que Althusser nos invitaba a comprometernos en un *antihumanismo teórico*. Además, las nociones de niños y niñas como sujetos humanos que tienen derechos son nociones vacías, sin sustancia ni naturaleza, puesto que los significantes que llenan estas nociones dependen de leyes contingentes del lenguaje, de la historia, de las relaciones de poder, y de objetos del deseo (Lacan, 1986) o de significantes que prevalecen por luchas hegemónicas (Laclau y Mouffe, 2014).

Nos encontramos en los derechos de los niños y las niñas de la misma manera que estamos en los derechos de las mujeres, de las etnias, de las diversidades sexuales, de los consumidores, de la naturaleza, porque necesitamos liberarnos de las abstracciones universales, mientras sostenemos el modelo hegemónico del mercado.

Badiou (2003) considera que el discurso de los derechos *es compatible con el egoísmo satisfecho de las garantías occidentales, al servicio de las potencias y la publicidad*.

Los derechos de los niños, de las niñas y de los adolescentes continúan la línea kantiana de su obra *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*; por lo tanto, ellos se derivan del imperativo categórico el cual estará por encima de cualquier situación, y siendo así, se convierten en una obligación para todo gobierno. Al colocarse por encima de todo, la injerencia humanitaria estará por encima de cualquier derecho.

Los derechos señalan de antemano qué es malo para los niños y las niñas, pues lo negativo es lo primero. Este señalamiento es el Mal y el derecho mismo es ante todo el derecho contra el Mal. Luego el Mal es universalmente identificable, este define el Bien y no a la inversa y los derechos van a ser lo que dice Badiou, “los derechos al no Mal” (2003: 5).

Difícilmente una doctrina así puede ser refutada porque su evidencia es contundente. En efecto, el sufrimiento se ve. Los derechos están justificados y criticarlos aparece como un ejercicio de la sinrazón. Además, cambiar esta fundamentación es casi imposible, dado que es más fácil tener un consenso sobre el Mal que sobre el Bien. Ciertamente, todos sabemos lo que no queremos; sin embargo, lo que se quiere es difícil saberlo, requiere de un trabajo más lento y colectivo. Sorprendentemente, cuando un grupo, un sujeto o una nación definen el Bien, inmediatamente son criticados por el poder. Por eso, siguiendo a Badiou (2003), las consecuencias de las prácticas de los derechos van desde “el desencadenamiento de egoísmos, hasta la precariedad de las políticas de la emancipación, como la multiplicación de las violencias étnicas y la universalidad de la competencia salvaje” (Badiou, 2003: 35).

El mal en la base de la fundamentación de los derechos provoca la indefinición del sujeto. ¿Quién es una niña? No lo sabemos. El sujeto es convertido en víctima, es decir, es una definición ubicada en la carencia de sujeto y en la necesidad de otro para llegar a ser. El sujeto niño o niña de los derechos es un objeto de la benevolencia del sujeto adulto, humano y civilizado. Así, para el discurso de los derechos el

sujeto es una *bestia sufriente*, por lo tanto, es alguien que se acerca a la concepción de la vida de Bichat: *la vida es el conjunto de funciones que resisten a la muerte*. Se trata de un sujeto atravesado por la muerte en potencia. Es alguien que puede morir. No son niños y niñas pensados para la vida sino para evitar la muerte. En consecuencia, tiene más valor el verdugo, pues es un sujeto más completo que la víctima, puesto que esta última se acerca a un tipo de animalidad. El niño es un no-adulto, y dentro de los derechos humanos es alguien que dejará de sufrir si es adulto. Solo el lenguaje nos distingue, no de la política (Según Aristóteles), sino del estatuto del sufrimiento. Quien logra hablar en medio de su condición de víctima, paradójicamente, “ya no es considerada víctima, pues es alguien que se define en otra cosa diferente a la mortalidad de la bestia sufriente” (Badiou, 2003).

Para arribar a un sujeto pleno de derechos, debemos estar por encima de la muerte en la que nos sitúa la narrativa de los derechos. Badiou propone la afirmación de los derechos en la línea de la inmortalidad, a partir de *Los relatos de Kolimá Shalámov Varlam*. Los niños expuestos a la fábrica de la pedofilia de la Iglesia, violados dentro de sus familias y en las escuelas, abusados por conocidos y extraños, muertos por los gobiernos criminales que cierran la frontera o levantan muros para detener el paso a los migrantes que se mueven queriendo escapar a las políticas que estos mismos gobiernos imponen y defienden, son niños que deben vivir, niños que no desaparecen, que siguen aquí. Luego, la afirmación de los derechos sigue la línea de la afirmación de la vida contra la muerte, “o los derechos del infinito ejerciendo su soberanía sobre la contingencia del sufrimiento y la muerte” (Badiou, 2003: 6). La inmortalidad no se desvanece por el hecho de morir; es para sostenerse, porque es lo que nos permite convertirnos en sujetos. Es parecido a la afirmación de Bartolomé de las Casas sobre los indígenas en tiempo de la conquista: *ellos mueren antes de tiempo*.

Si en realidad queremos cambiar las cosas, tenemos que confiar en la capacidad que tienen los niños las niñas para definir el bien. No tenemos que hacer como en política internacional, en la que todos los países que intentan definir su propio destino son acusados del peor mal, porque sin “el padre bueno” esto no es factible. En realidad, los discursos de los derechos de los niños y las niñas tienen el grave

peligro de fundamentar una sociedad conservadora y asentar un bien occidental. De esta manera, se instala el modelo europeo de una humanidad individualista, una democracia extensiva y parlamentaria y un capitalismo desenfrenado y salvaje.

Los niños y las niñas, desde una afirmación positiva de los derechos, son sujetos que se sostienen en lo incalculable, en lo no-poseído, en aquello que deviene. Son sujetos que pueden representarse el bien y participar en los poderes colectivos, pensar y construir lo insospechado, incluso trabajar en una radical ruptura con lo que *está sucediendo*. Los niños y las niñas conforman el comienzo obligado de toda acción propiamente humana y su sufrimiento no es objeto de la burocracia internacional, que tiene necesidad de víctimas para perpetuarse con sus privilegios y superioridad política, científica y moral, y con su ideología de posicionar hegemonícamente al hombre occidental bueno.

Tenemos que rechazar toda definición negativa y victimaria de los niños y las niñas; tener la entereza para decir no a los dispositivos que identifican al sujeto de los derechos humanos como un simple animal mortal, puesto que esto es un síntoma inquietante de conservadurismo y dominación.

Las nuevas barbaries del discurso y las prácticas de los Derechos Humanos

¿Quién ocupa el lugar de enunciación del discurso de los derechos de las niñas y los niños? Los derechos nacen con el sujeto superior, civilizado y occidental de la enunciación. Indudablemente, los derechos de las niñas y los niños, de la humanidad en general, son una buena noticia, pero no hay nada que produzca tanta desconfianza como los modelos que se quieren imponer a todos. Siendo el discurso sobre los derechos uno de los mejores frutos de la civilización ilustrada, criticar la universalidad de los derechos sería una falta de sindéresis. Sin embargo, si bien el discurso de los derechos es el alejamiento de la barbarie anti-ilustrada, ¿no es cierto también que otra barbarie se establezca a partir de los derechos? ¿No es acaso el discurso de los

derechos una de las formas más sutiles de imponer la superioridad occidental sobre todo aquello que no lo es? ¿No es el discurso de los derechos, como el discurso de la democracia, una forma en la que el mundo occidental impone una serie de formas consideradas universales, las cuales les permite mantener su hegemonía sobre otros y otras?

Tras los derechos de los niños y las niñas solemos encontrarnos con víctimas que hacen parte de las campañas de la cooperación internacional dirigidas por grupos que se arrojan la bondad, la compasión, y la educación. El hecho de pensar los derechos sin dimensión política, provoca que sigamos colocando la barbarie en el Tercer Mundo, en el Sur. Así, además de víctimas, somos los únicos responsables de lo que nos pasa porque el discurso de los derechos contiene una moral que exonera de cualquier responsabilidad al Primer Mundo.

La tripulación española atrapada en Chad con un “cargamento” de 103 niños y niñas que iban a ser transportados ilegalmente a Europa por una ONG francesa llamada el “Arca de Zoe”, fue un caso de estudio. Algunos afirmaron que el motivo era la industria europea de la pedofilia; otros, que eran niños y niñas destinados a ser adoptados, o el argumento de la tripulación: “ellos no saben en qué se han metido”, como si cualquiera pudiera intentar sacar 103 niños y niñas sin preguntar para qué, por qué y sin tener la sospecha de un tráfico de menores. Pero, en fin, este tipo de respuestas suelen ser muy frecuentes dentro del cinismo de la política actual. Esas respuestas se parecen a las del ejército estadounidense que invadió Irak, que ante las acusaciones de torturas en Abu Ghraib y Guantánamo, acusaciones que no pueden ser negadas pues sus imágenes suelen aparecer en internet -tal como dice Žižek mimetizando las performances que se hacen en teatros del bajo Manhattan- y frente a las cuales, el comandante del ejército norteamericano responde que ellos no han sido formados en el derecho humanitario de Ginebra. Como si torturar, humillar, matar fuera algo normal en la vida militar y se tuviese que hacer un curso para no matar a otros.

Aunque se pruebe que ninguno de los niños y niñas que iba en la embarcación tenía padre o madre, ¿existe algún derecho para que estos

países “civilizados” los saquen legalmente? ¿Existe alguna ley para no recibir a embarcaciones de migrantes en el mediterráneo, como dice Salvini? ¿Son los migrantes un grupo de terroristas, bandidos y narcotraficantes, como afirma Trump? La discusión sobre la legalidad con un manto de moralidad esconde rasgos xenófobos y racistas. La centralidad de la ley esconde su trasgresión dice Lacan (1986). En cierto sentido, no se tienen leyes para hacer bien las cosas, sino para probar que aquello que podemos hacer mal no lo es porque sucede dentro de los marcos legales. El exceso no es marginal a la enunciación legal, o mejor, el margen excesivo es más bien el núcleo traumático en el que se asienta y esconde la ley.

¿No son acaso estos hechos la muestra de que el discurso de los derechos de los niños y las niñas junto a la intervención humanitaria coincide con un capitalismo que hace de la vida un valor de uso y un valor de cambio? Transportar niños y niñas ilegal o legalmente no es algo que se haga sin el interés del dinero, dentro de un mundo que convirtió a la vida en una mercancía. Por eso, el fondo de las cosas no está en las leyes sino en la función que cumplen las leyes dentro de un sistema neoliberal.

El problema no son las evidencias, como lo pensara Hegel en algún momento, *porque lo evidente no suele ser pensado*, sino aquellas cosas que están envueltas en el discurso del Bien. Intentar “rescatar” 103 niños y niñas de una situación de guerra como la que ocurrió entre Chad y Sudán, tiende a ser algo que ni siquiera tendría que ser justificado, para la metafísica del bien universal, al mismo estilo de las invasiones y bloqueos estadounidenses para asegurar las imprescindibles libertades y democracia occidental, como sucedió con Irak, Siria, Libia, o con Venezuela, Nicaragua y Cuba. Sin embargo, el núcleo de esas libertades y democracia es la violencia del superior a favor del libre mercado. Así, aunque la violencia no aparezca directamente en las prácticas de la cooperación internacional, el desarrollo y la ayuda económica sí hacen parte de su credo y de su realidad porque una intervención siempre será ilegal y un bloqueo siempre será criminal.

La política se fundamenta con la religión, pensaba Walter Benjamin. El gran Otro, es una estructura indispensable en política. Ese gran Otro estructura nuestras relaciones, nos hace vivir permanente-

mente en la falta o en el exceso, porque su función es hacer que no encontremos el eje en nosotros mismos. Así, un niño o una niña nunca pueden ser sujeto de derechos y un adulto tampoco, porque el sujeto de los derechos está escindido en la falta originaria advertida por el Idealismo Alemán y la pulsión de muerte de Freud. Luego, el sujeto de los derechos es alguien dividido que no se soporta en sí mismo la condición de los derechos. Por tal motivo, la respuesta que intenta dar el acto educativo de preparar a los sujetos de derechos está marcada por una imposibilidad ontológica. Tal preparación está condenada al fracaso, dado que la falla es constitutiva del mismo sujeto.

¿Pueden las niñas y los niños ser los garantes de sus propios derechos? O mejor, ¿puede el otro ser el gran Otro con respecto a sí mismo? La respuesta es negativa. Desde la modernidad cartesiana, kantiana y hegeliana, el gran Otro siempre terminó siendo Dios, a pesar de la autonomía del sujeto pensante, del solipsismo del sujeto del juicio y de la envoltura en lo absoluto del sujeto de la historia. Por lo tanto, el gran Otro de los derechos es siempre alguien exterior a quienes está dirigido el derecho. Así, el derecho sobre algo no es el derecho de sí mismo; es, en realidad, el derecho del gran Otro sobre nosotros.

En el caso de los derechos de las niñas y los niños es bastante claro que los adultos son los garantes y también los violadores de sus derechos. El adulto es el progenitor de la autonomía del derecho de los infantes. Esta paternidad del derecho es clásica en la manera como se constituye el derecho en Occidente. El Estado garantiza la vida, la propiedad privada y la libertad, desde Hobbes, pasando por Locke, Rousseau y Spinoza. Sin embargo, el Estado también es el principal violador de los derechos de todos y de todas, y esto nos los recordaron Marx, Lenin y Althusser. Así, la garantía del Estado esconde el derecho de la violación del garante, o como diría Weber, *el Estado es el único que puede usar la violencia para combatir la violencia de la sociedad*, derecho exclusivo de él y negado a todos los demás.

Esta dependencia de los derechos nos lleva a la siguiente afirmación: *no existe un sujeto idóneo de los derechos*; por lo tanto, las niñas y los niños son un sujeto parcial por la existencia del gran Otro. De este modo, la eterna discusión no es si la ley logra ser aplicable, lo que es

repetido permanentemente, pues al ser la aplicación la pretensión clave, lo importante es tener mecanismos y crear estrategias para que ocurra. Si somos conscientes de las falencias fundamentales legales porque hay nuevas realidades, y sin escapar al esquema predominante judío de la ley como origen, ella puede ser cambiada sin perder el lugar fundacional. De igual manera, como la legislación no se cumple debido a su obsolescencia, fenómeno argumentativo, entonces tenemos la seguridad de que la nueva ley sí será cumplida; ingenua ilusión, pues la pregunta que no nos atrevemos a hacer es: ¿por qué la ley nunca logra ser cumplida?

Otra discusión banal es preguntar si hay derecho cuando logramos pasar del objeto de los derechos al sujeto de ellos. No hay que olvidar que la subjetivación de los derechos no es posible sin su objetivación; por eso, en realidad, la pregunta de fondo es sobre ese gran Otro que aparece concretizado en el campo de la ley y de los derechos y su significado a partir de tal relación. Ese gran Otro que nos hace, unas veces hijos de Dios, otras hijos de la patria, otras veces nadie, siempre circula en el ámbito de la creencia; así, al ingresar al mundo secular se genera un gran vacío. Ese vacío lo descubre Claude Lefort en su definición de democracia. No es un vacío fuera de nosotros, es un vacío estructurante de nosotros como sujetos.

En esta condición de vulnerabilidad del sujeto sobre el que recaen los derechos, suceden dos efectos:

- La presencia simbólica del gran Otro está justificada. El gran Otro tiene que estar allí y su negación es la confesión de su presencia incontestable. Luego, los derechos de las niñas y los niños no recaen sobre sí mismos. Tenemos necesidad de un gran Otro que nos avale y asegure las direcciones que debemos tomar en tanto que sujetos autónomos. Así, entendemos que no hay autonomía sin dependencia y libertad sin coerción.
- El gran Otro es la respuesta final a todo lo que nos pasa. Aquello que nos pasa no dependerá de nosotros, sino de otros. En los derechos de los niños y las niñas, el gran Otro es el Estado, que toma las funciones del padre biológico para garantizar la vida de sus ciudadanos y al que siempre se le puede acusar

de ineficacia. En el caso de los derechos de las mujeres, casi siempre se puede acusar a la cultura patriarcal y a la moral cristiana y en los movimientos indígenas, a la cultura política racista, mestiza y blanca.

La condición de víctima justifica al gran Otro y entroniza el sujeto-víctima de la violación de los Derechos Humanos. Dentro de la intervención humanitaria de la ONU, en los discursos de los derechos de los países occidentales que izan la bandera de la democracia y en las políticas de migración de los Estados Unidos y Europa, la víctima fundamenta la intervención, y dentro de ella, el señalamiento indirecto de que los defensores de los derechos provienen del Norte y las violaciones del Sur; es así que sus políticas de intervención esconden la xenofobia y el pos-colonialismo al mismo tiempo que se asientan en el discurso de la tolerancia y el multiculturalismo.

La víctima de los derechos puede convertirse en verdugo. El acontecimiento central es el Holocausto donde la víctima se junta con la victimización. La ventaja de pasar de la política de la víctima a la política antiterrorista es que moralmente podemos actuar donde se quiere sin preguntar a nadie, pues en el lugar de la víctima existe una universalidad justificante de la violencia aparentemente defensiva. En el caso de la defensa de los derechos colectivos se puede intervenir a un Estado que no tenga la fuerza de contrarrestar su ímpetu avasallador y su moral única y universal.

¿La barbarie que atenta contra el derecho de las niñas y los niños nace dentro de una sociedad que inaugura nuevos territorios de libertad? En definitiva, ninguna sociedad tiene una garantía teleológica del derecho. En consecuencia, el lugar de enunciación de los derechos nunca es un lugar único, ni coherente, ni objetivo, ni mucho menos neutro. Siempre tenemos que preguntar sobre quién enuncia, para qué y en relación con qué estructuras de Poder.

Es obvio que la violencia hacia los niños y las niñas tiene relación con algunas violencias llamadas por Marx, *históricas*. Estas formas de violencia se inscriben en lo que Lévi-Strauss llamó *el progreso de Occidente*. La violencia hacia los más vulnerables, el hambre, la miseria, la inseguridad, la negación de la educación, repercute de modo directa

en los niños y niñas y suele ser muy común en nuestros países. Sin embargo, no todas las violencias pueden ser racionalizadas; a pesar de ello, tenemos que pensar la violencia, pues colocarla en el campo de lo impensable es justificarla. Estas violencias no racionalizadas son las que no ingresan en el discurso moderno de la violencia y a las que Etienne Balibar se refiere como *violencias de exceso*. Se trata de una violencia que vive en el extra-límite. Tal “exceso” no puede ser integrado a la narrativa del progreso histórico; por lo tanto, necesitamos de nuevas categorías para poder explicarlas y tratarlas. Si no pueden ser integradas en algún tipo de argumentación, su justificación adquiere facetas perversas y están fuera de lugar¹. Estas suelen ser violencias sin narrativas; por tal motivo, ni Marx ni Lenin, ni Freud tienen cabida. Así, nuestra primera tarea es no permitir la argumentación justificativa de tales violencias.

No solo hay “exceso”, también existe “defecto” en la narrativa de la violación de los Derechos Humanos. Una manera usual es la de presentar la lucha por los derechos como algo que no es político sino humanitario. El caso más llamativo en esta línea es el mencionado por Žižek correspondiente al bloqueo de Sarajevo que duró tres años y en el que la ONU y la OTAN no intervinieron a fin de imponer un corredor a través del cual las personas y las provisiones pudieran circular. Luego, si uno presume que una crisis es humanitaria, lo que hace es una labor eminentemente política que apoya a los poderosos. En suma, los discursos humanitarios y de defensa de los derechos tienen la virtud de darle carta abierta a las peores violencias de los poderosos.

¹ Hace algunos años en una conferencia sobre la violencia en la educación, propuse siete mitos de la violencia justificada en el aula y uno de ellos era la categorización del exceso en argumentos estructurales que des-responsabilizaban al protagonista del acto violento, y un maestro militante de un partido político reaccionó para decirme que todo tipo de violencia tiene que ver con las relaciones de dependencia entre el Norte y el Sur. No es que esta violencia no exista, todos sabemos del manejo obsceno de las políticas internacionales y las relaciones económicas por parte de los Estados Unidos; sin embargo, frente a algunos tipos de violencia que recaen sobre los niños y las niñas hay otra cosa. Ante esto decidí colocar un escenario más concreto y le replicó que si mi hija estaba en su aula y ella por algún motivo era golpeada, no entendería que quien la golpea es el gobierno estadounidense. La reacción de esta persona fue inmediatamente agresiva.

La crítica a la política de los derechos humanos, en este caso a los derechos de los niños y las niñas, es su pretendida despolitización, que se enmarca en lo que Žižek (2005) llama, *La suspensión política de la ética, o la despolitizada política humanitaria de los derechos humanos*. En el caso de los derechos de los niños y las niñas existe una doble despolitización, porque ellos están en el estatuto de no ser sujetos políticos y, al mismo tiempo, se colocan dentro de políticas humanitarias. En efecto, el papel de la política de los Derechos Humanos es el mismo de la intervención militar, es asegurar objetivos políticos y económicos. De esta manera se defienden los inocentes, los vulnerables, los desposeídos de los poderes crueles dictatoriales, patriarcales, socialistas y adultos, poniendo en marcha una politización que sostiene la estructura en donde se origina el exceso y el defecto de la violencia; de este modo se justifican los violadores y asesinos, mientras que la víctima sigue existiendo para justificar lo político de la política humanitaria.

La política de los Derechos Humanos supone que hay un ciudadano tras los derechos, que existe un ser humano del que parten los derechos; sin embargo, nos preguntamos si esta noción de ser humano preexiste en los niños y las niñas. En realidad, tenemos que dar crédito a quienes piensan que hay diferentes estatutos de ciudadanía, y por consiguiente, de los sujetos de los Derechos Humanos. Un niño occidental tiene más importancia que cien niños o niñas Palestinas.

Pero la cuestión central es que el discurso de los Derechos Humanos es trasladado al *Homo sacer* de Agamben (1995), es decir, enunciamos los derechos para aquellos que suponemos que no los tienen, en la metáfora que usa Ranciere: *lo mismo que hacen las personas caritativas con sus ropas viejas*. De esta manera, los derechos son entregados como cosas inútiles. Ellos son enviados por los países “civilizados” a quienes se cree que no lo son, por los adultos “humanos” a los niños y las niñas que están en las vías de la humanidad. Así, la paradoja es que los Derechos Humanos son los derechos de los que no tienen derechos y no son los derechos de los que son originarios del discurso. Cínicamente, el derecho de los más pequeños es el derecho que se le da a los grandes a intervenir humanitariamente en la vida de los más pequeños y vulnerables. Así, los derechos de las niñas y niños son derechos despolitizados, que pasan a lo ético en una apelación entre

el bien y el mal, lo cual permite asentar a los sujetos del derecho en el lugar de las víctimas sin darle la oportunidad a ninguna subjetivación política.

Las vicisitudes de los derechos de los niños y las niñas en la educación

Dentro de la educación existen tres formas ambiguas y perversas en relación con los derechos. La primera de ellas es el acto constitutivo de la educación; así, frente a la pregunta: ¿puede el acto educativo resistir la introducción del discurso de los Derechos Humanos? La respuesta es No. La educación es el acto colonizador por excelencia. Las libertades en educación no pueden ir hasta la libertad de no educarse. De la misma manera, la libertad de la Edad Media solo podía estar en la elección en Dios. Este carácter divino de la educación es siempre sospechoso y revelador.

Un amigo decía, en una discusión sobre derechos de los infantes, que es muy fácil castigar a un niño o niña porque no conoce los derechos, demandando al auditorio autenticidad con el acto educativo. El juicio a este acto era situado en la línea de exigir una mayor coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, como si la coherencia solo perteneciera a este campo. Sin embargo, nuestra crítica está en otro lado pues consideramos que la educación es un acto ilustrado que contiene prácticas anti-ilustradas. En otras palabras, la educación tiene la facilidad de tomar los discursos y convertirlos en mercancías; de este modo resiste la esquizofrenia fundante de tener un discurso revolucionario, de cambio, de nueva humanidad y de derechos, con un sistema totalitario intocable, que pasa por encima de los derechos de los profesores y los estudiantes siguiendo los requerimientos de una sociedad capitalista.

Philippe Meirieu (1998) en *Frankenstein Pédagogue* dice que la educación oscila entre *hacer a alguien con alguna cosa y hacer algo con alguien*, por eso el mito que impulsa y parasita a la educación es el de Mary Shelley: ¿Cómo hacer los niños y las niñas? Y para ello está la fabricación de la máquina.

Hacer *a alguien con algo o algo con alguien* es un proyecto al que no renuncia la educación, incluso cuando dice hacerlo libre, crítico y revolucionario. ¿Es acaso el único derecho que la educación no está dispuesta a abandonar: el “hacer” niños y niñas? La perversidad del acto educativo comienza allí cuando podemos criticar los modelos, pero no podemos renunciar a que no haya educación.

Hacer a un niño o a una niña con saberes, disciplinas, morales y al mismo tiempo hablar de derechos humanos, es de un cinismo impresionante. Hacer a alguien es igual a fabricar personas. Pero el horror de las acciones no está en lo que dice Edgar Morin con su *ecología de la acción: las acciones escapan a su creador desde el momento que salen de nuestras manos*; el horror está en que en esas personas que fabricamos podemos ver el horror que hay dentro de la educación, en la sociedad misma, en nuestras apuestas. El “otro” en el espejo de Lacan se hace realidad, pues ese Yo es Otro en lo que hace y piensa. Cuando tenemos que enfrentar situaciones como la corrupción, que son los excesos propios a la normalidad de una sociedad en la que el dinero está por encima de todas las cosas, advertimos sobre el matrimonio indisoluble entre la moral conservadora y la pureza del capital.

Los derechos de los niños y las niñas dentro de una educación que quiere hacer hombres y mujeres libres, demócratas, ecologistas, con conciencia de género, críticos, son una burla. Meirieu (1998) dice, *si lo hacemos, entonces no puede ser libre*. La doble inducción de Batesson se evidencia: *yo te obligo a que hagas libremente lo que yo quiero*. Si en realidad queremos personas libres, dejémoslas escapar a nuestros delirios de fabricación.

En *Frankenstein* de Mary Shelley, *hacer un cuerpo con la carne* es una idea insostenible, no por el delirio de la propuesta, sino porque toca aquello que nos constituye humanamente, ya que es una tarea cotidiana. En la educación queremos hacer *a alguien con los conocimientos*, juntando saberes, muchos de ellos sin vida, otros monstruosos. Es el mito de la vida y la muerte, por ello, aunque creamos saber que la educación no cambia nada, nunca renunciamos a querer cambiarlo todo con ella. Sabemos qué queremos, pero no queremos saber qué hacemos con eso que queremos. Dar vida a alguien que va

a depender totalmente de nosotros para lo mejor o para lo peor. Así es el mito que *constituye el modelo de la mediación de lo eterno en lo temporal* (Meirieu, 1998).

La referencia a los derechos humanos en la educación suele ser un esnobismo, porque la fabricación es el núcleo duro del acto educativo. Intentar abandonar esta pulsión es para la educación caer en el fatalismo y la impotencia. En cierto modo, no se puede abandonar el querer hacer *algo con alguien o alguien con algo*. Por eso la gran pregunta de Meirieu es si se puede educar sin ser Frankenstein.

La segunda forma es que los derechos aparecen inscritos dentro de un proyecto unificador de la educación, siendo compatibles con una sociedad liberal y capitalista. La Ilustración pensó en el objetivo de crear una sociedad con individuos capaces de asegurar su bienestar, conociendo y ejerciendo sus derechos, entendiendo y cumpliendo sus deberes.

Para ser ciudadanos con derechos es imprescindible el aprendizaje de los derechos. La paradoja es que, aunque los derechos son formas individuales de personalización, estas son conflictivas con la socialización y unificación; así, con la individualización podemos oponernos a los colectivismos lingüísticos, culturales, religiosos y familiares, al mismo tiempo que buscamos garantizarlos. La individualización de los derechos va de la mano con la erradicación de las diferencias de la escuela.

El trato que da la Escuela al reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derecho es un instrumento que está más allá de los particularismos. Por consiguiente, hacer de un niño o una niña un sujeto de derecho, en el acto educativo, es una gran abstracción que mantiene una tensión sana con la familia, la cultura y la sociedad.

El derecho que concedemos a las niñas y los niños es un lugar vacío y solo lo reconocemos en la línea de lo que nosotros aceptamos como tal. En efecto, sabemos que la aceptación de los derechos fácilmente para una sociedad, conlleva riesgos que no está dispuesta a correr; es por esta razón que el derecho de asociación o el derecho de expresión no se reconocen, suponemos que ellos van a ser manipulados o no tienen cosas interesantes que decir o lo que dicen, proviene de otros y no de ellos mismos.

Por último, la tercera gran ambigüedad de los derechos de los niños y las niñas en la educación es hacerles creer a los alumnos que ellos son el centro, cuando en realidad no lo son y no lo pueden ser. Así, cuando ellos se creen centro es la ocasión en que la educación es más ideológica. Coussinet decía algo que a nosotros nos suele gustar y desde este momento tiene su efecto: *las lecciones son hechas para los alumnos y no los alumnos para las lecciones*. Todas estas frases no dejan de ser románticas y conforman la estructura de la fantasía del acto educativo, lo que nos hace olvidar cómo funciona realmente la educación. Lo real es que la educación no puede dejar que el alumno haga lo que quiera; por tal motivo, es imposible que sea absolutamente libre dentro de la educación.

El truco de la educación alternativa y de los derechos es hacer creer que se parte de alumnos cuando -en realidad- lo que se intenta es llevar a los estudiantes al campo de los intereses de los profesores; por eso, tenemos que desconfiar con igual fuerza en las propuestas que se inscriben en el deseo como las propuestas autoritarias. En cierto modo, hacer converger los derechos con las exigencias de la educación es el triunfo de la domesticación. De este modo, la imposibilidad de los derechos dentro de la educación implica no dejarlos de lado, sino saber que tanto se le pide a la educación y a los derechos para conseguir la tarea fundamental que es la de *centrarse en la relación con el mundo permitiendo la construcción de sí mismos*, tal como soñaba Pestalozzi.

A manera de conclusión

Finalizo esta reflexión con tres retos que se desprenden de lo expuesto:

- a) Hacia un nuevo sujeto de los derechos desde una positividad inscrita en una concepción de inmortalidad que no es religiosa sino filosófica. El sujeto no puede tampoco seguir siendo el objeto ventrílocuo de los especialistas en derechos.
- b) Hacia lugares de enunciación que parten del reconocimiento de la imposibilidad de pureza, objetividad inodora y neutralidad in-sabora. Los lugares de enunciación tienen que comenzar a estar

entre los mismos niños y niñas, en sus multiplicidades y en la aceptación de sus derivas. Un cambio básico es dejar de hacer cosas para ellos, para comenzar a reconocer sus posturas y hacer con ellos y ellas.

c) Hacia otras maneras de educación que tomen en serio a los niños, a las niñas y a sus derechos, no desde el Mal y sus concepciones de bestias sufrientes, sino desde la ontología de Spinoza: *el ser es potencia*.

Bibliografía

- Agamben Giorgio. (1995) *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*, Roma: Giulio Einaudi editore.
- Aristóteles (1950). *Éthique a Nicomaque*. Paris: Gamier-Flammarion.
- Badiou, Alain (1992). *Conditions*. Paris: Seuil.
- Badiou, Alain (2003). *L'Éthique. Essai sur la conscience du mal*. Caen: Nous.
- Badiou, Alain (2013). *Le Siècle*. Paris: Seuil.
- Coussinet, Roger (1950). *L'éducation nouvelle*. Neuchatel et Paris: Delachaux.
- Durand, Gilbert (1984). *L'imagination symbolique*. Paris: PUF.
- Habermas, Jürgen (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- Kant, Immanuel (1957). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Paris: Delagrave.
- Lacan, Jacques (1986). *L'Éthique de la psychanalyse*. Paris: Seuil.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (2014) *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Lévinas, Emmanuelle (1971). *Totalité et infini, essai sur l'extériorité*. Paris: Biblio Essais.
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF.
- Morin, Edgar (1990). *Siete saberes para la educación del futuro*. Unesco.
- Nietzsche, Friedrich (1964). *La généalogie de la morale*. Paris: Mercure de France.
- Platón (1961). *La République*. Paris: Les Belles Lettres.

Shalámov, Varlam (1980). *Relatos de Kolymá*. Paris: Máspero.
Spinoza, Baruch (1988). *Éthique*. Paris: Seuil.
Žižek, Slavoj (2005). *La suspensión política de la ética*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
Žižek, Slavoj (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo Veintiuno.

Más acá de los Derechos Humanos, derecho a la comunidad nomás.

José Luis Grosso¹

*A Roger Almaraz y a la Deo Carrizo,
y tantos otros compañeros campesinos de Santiago del Estero, norte de Argentina*

*¿Estaremos en vísperas de la transformación más enorme de la tierra
y del tiempo del espacio histórico en el que está suspendida?
Martin Heidegger, La sentencia de Anaximandro.*

El desobramiento de la justicia

Comunidades, movimientos y organizaciones, campesinos y urbanos, de estas tierras nuestras, ~~América~~–*Abya Yala*, claman justicia más allá de / más acá de / a pesar de / contra La Justicia, excediéndola. Se puede exceder, desbordando o restando. Su clamor repica en campana de palo del monte, al vuelo. Arcaicas comunidades restan. Su ulular retuerce la Historia con aires viejos de malones y montoneras. Una comunidad arcaica, un clamor anacrónico, un ulular que sube por los siglos de la Historia ajena, y un silencio estelar poblado de luces, señas y espectros. Un *estar* (nunca un Ser) a la intemperie, (ex)poniendo los cuerpos a doler cultura, pisa, desesperadamente confiado, en *suerte* de lo que el olvido guarda en el entierro: esa tierra enterrada bajo el territorio (del) capital, ese trabajo desposeído y esa

¹ Director del Proyecto de Investigación SECYT-UNCa “Entramados Territoriales y Comunidades Locales de Seres. Palimpsesto regional bajo el mapa del Estado-Nación en la era del capitalismo neo-extractivista”. Departamento de Filosofía, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. Centro Internacional de Investigación PIRKA – Políticas, Culturas y Artes de Hacer, Fundación Ciudad Abierta, Santiago de Cali, Colombia. Instituto de Estudios de Literatura e Tradições – Patrimónios, Artes e Culturas – IELT Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Grupo de Investigación Pedagogía Política, Universidad Nacional de Educación UNAE, Azogues, Ecuador. Red Internacional de Pensamiento Andino hacia un Conocimiento Propio. CORPUS – International Group for the Cultural Studies of Body.

comunidad laboriosa y desobrada, en gesta. Viejo topo que trabaja, “oculto” en la siesta bajo el imperio del sol, alimentándose de las raíces de toda la sangre del monte y de las añoranzas de migraciones urbanas, hasta la decapitación del Capital y el estar-en-común de los cuerpos. Una mística comunitaria *sobremuere* al borramiento programático impuesto por el Estado-Nación. Más acá de los Derechos Humanos, un viejo camino sobre un cauce seco va derecho a la comunidad nomás. ¿Qué comunidad? De eso trata este escrito.

Como he señalado en dos textos anteriores,

En *El olvido de los Derechos Humanos* (2014):

... el ‘olvido de los DDHH’ puede entenderse como imposición de una manera de ser humano. Pues los DDHH, en su sociocentrismo y antropologismo, olvidan otras maneras de estar en comunidades locales de seres humanos y no-humanos... Sociocentrismo y antropologismo han sido tecnologías semióticas de reducción de las relaciones e interacciones cósmicas a lo, restrictiva y exclusivamente, ‘humano’ en el trabajo crítico de racionalización de todo ‘animismo’. Más allá de toda la moralina represiva del eurocentrismo, que se arroga el privilegio misional, legislativo y judicial del discurso emancipador con pretensiones de universalidad, hay, en las maneras de vivir y de morir de las comunidades locales, otras economías emotivas, otras configuraciones epistémicas, otros espacio-tiempos, otras extensiones conversacionales de las interacciones discursivas, otras teorías de la relación... No se trata ya de ‘alteridad’ ni de respeto a la ‘diversidad’, sino de rupturas interculturales que requieren, en justicia, políticas poscoloniales (Grosso, 2014b: 10-11).

Los DDHH olvidan, en el sociologismo y el antropologismo, la conversación (ni la ‘comunicación’ ni el ‘diálogo’, con sus normativas o sus a priori) en una comunidad local de seres humanos y no-humanos, en una discursividad cósmica extensa... En todo caso, una alteración en la comunidad misma de sentido, no una alteridad monológica, sino una alteración heterodiscursiva... Porque son otros ‘seres’ los que cuentan, y que restan de la reducción al único modo naturalizado de lo ‘humano’ erigido en ‘derecho’ (Grosso, 2014b: 13).

Y, en *La descolonización de los Derechos Humanos* (2019), decía:

En la tierra no hay Derecho que valga; en y desde la tierra, hay justicia. En la Naturaleza cabe que haya Derecho; en la tierra solo cabe justicia. Está de por medio la diferencia en la “relación de trabajo”, en uno y otro caso. Es decir, más

allá (o pareciera que más acá) de la necesaria lucha política en los términos del Estado-Nación por los derechos, por los Derechos Humanos, por los “derechos de la tierra”, la justicia nos saca a una intemperie comunitaria que no alcanzan a cubrir, ni traducir, ni hacer olvidar los géneros discursivos (entre ellos, el jurídico) del Estado-Nación (Grosso, 2019: 41).

No solo se trata, compañeros, en los términos de los ‘Derechos Humanos’, de extender el reconocimiento a todos aquellos ‘vencidos en la Historia’, cuya esperanza deambula espectralmente, congénita a la fundación y (Re) Organización Nacional del Estado-Nación² en su vigencia renovada, sino de descolonizar aquella Naturalidad y Humanidad que en los “Derechos Humanos” operan impunemente, conteniendo, impidiendo y bloqueando los alcances interculturales de la crítica del capitalismo en cuanto alteración de la matriz civilizatoria... Porque la justicia anima, defiende y traspasa los derechos. La justicia es la fuerza que viene de los otros, de los caídos, y nos descoloniza. Ella trae otra manera de estar, de vivir y morir, otra relación (de trabajo y de conocimiento), territorial, cósmica, estelar: la que ha sido derrotada y expulsada de la Historia (Grosso, 2019: 46).

La injusticia no es sólo de intercambio o de “mera” producción, sino cultural, epistémica, ética, intercultural. Y los que han muerto en otra economía y han sido, y son, vencidos, sepultados, olvidados, borrados y desterrados nos tocan, conmoviendo el sentido petrificado por irrupción de su *dolor de cultura*³. Es decir, la (in)justicia opera en la cultura. La justicia cae, abrupta, con *violentación simbólica* (Grosso, 2012a; 2017a; 2017b; 2017c) sobre la violencia simbólica que nos sujeta. Así es la justicia en el espacio-tiempo, que desoyen las Políticas (la gestión de la *pólis*): ríspida, no enfrenta y sobre(im)pone; sino que,

² En Argentina, la fundación del Estado-Nación por la “generación de 1880” fue denominada por sus gestores “Organización Nacional”, y, con sentido misional, la dictadura militar de 1976-1983, retomando aquella expresión, denominó su tarea represiva y redentora como “Reorganización Nacional”.

³ Parafraseo aquí, y rodeo interculturalmente, la percepción de Walter Benjamin en sus tesis publicadas con el título: *Sobre el concepto de historia* (Benjamin, 2010).

a contrapelo, obra restando, piedra sobre piedra, desgasta, desobra. Esto no lo ha entendido (aún hoy) el positivismo constructivo de las “izquierdas”, más acá de los “derechos humanos”.

Estas “*comunidades locales de seres*” alcanzan su dimensión más plena en territorios rurales. No debemos temer este “pecado” contra la Modernidad y el “progresismo”. La *praxis crítica* está en manos de la justicia más antigua y las más locas esperanzas. Hay una lectura de la colonialidad que transportan el pensamiento crítico y la militancia del progreso que ha sido hecha por las *comunidades* y acallada por la lógica del discurso dominante. El despojo y barrido de las comunidades es una vieja política de Occidente. La migración y urbanización en la construcción del Territorio del Estado-Nación ha sido/es una política de desarraigo (celebrada por las Ciencias Humanas y Sociales como mera episteme de “modernización” que anima el mundo en su camino de Razón) que transformó, alineó y unificó los territorios comunitarios desde finales del siglo XIX hasta hoy. Lo rural sigue siendo una gran cuestión: el *estar-en-territorio*, el que ha devenido en ser llamado, genéricamente, “*campesino*”.

Destaca Dussel en su comentario a los *Grundrisse* de Marx:

... el campesino (sea autoproducer, sea pequeño propietario o asalariado, etc.) será mayor en número y en conciencia de ‘exterioridad’ del capitalismo que el mismo obrero (Dussel, 1991: 408).

La economía se funda siempre en un conocimiento astronómico como su más vasto territorio de gestión del cotidiano: en el capitalismo, el tiempo del movimiento de rotación del planeta Tierra, medido en horas, define horas laborales, tiempo de producción, salario y precio; las “Horas” del medioevo, segmentando el curso del sol en intervalos de tres horas, regulaba oraciones y trabajos. La “economía” de las *comunidades locales de seres* han establecido sus vastos “mapas” estelares, pero el gesto mediador no ha sido la mirada objetivante que traza representativamente en superficie: la transposición analógica, sino las *densas y voluminosas matrices rituales de creación, en las que*

los seres, terrestres, estelares e infernales, interactúan en el espesor no lineal ni teleológico del espacio-tiempo, sin establecer un fondo neutro tras el silencioso punto gubernamental de la mirada.

“Tierra”, en realidad, así, en sentido materialista (*semio*)práctico, es un territorio más vasto. No es un “dato” menor que, en la “distribución” que acompaña toda “producción” (en los términos como Marx entiende la crítica de la Economía Política del Capital), es decir, en el amplio *trabajo comunitario* de transformar(se) materia y agentes, los seres estelares de la trama de la *comunidad de seres local* tengan un lugar relevante, constelador, para “*tener suerte*” en los frutos y las crías, en el fortalecimiento de los poderes, en la protección en los caminos... En todo caso, la economía nunca deja de mirar al cielo: ella, de últimas, desde siempre, sin metafísica, más acá del gobierno de la mirada, gestiona una mística de energía, luz y sombra, quietud y movimiento, eternidad y cataclismo. “Economía”, allí, entonces, ha sido aprendizaje de extensión estelar: el saber cósmico tiene allí su fuente. El llamado “geocentrismo” le queda chico a este territorio tierra-infierno-cielo, y más parece una reducción teológica (ni siquiera bíblica) que bloquea las travesías místicas de las comunidades en el recorrido estelar entramado. Porque nunca está la “Tierra” sola, ni en-sí, ni como centro, nunca un mero planeta errante en el concierto de las órbitas, inmutable.

La *praxis crítica* tendrá, por tanto, entre nosotros, esta “*exacta dimensión*” (Santucho, 1956): estelar, astronómica, de *espacio-tiempos otros*. En este *sentido*, ella apunta siempre “más alto” que las opciones que se presentan en las oposiciones “terrestres” y sociologizantes de “derecha” e “izquierda”: aquella *praxis crítica* es, en todo caso, y con un empecinamiento axial aún más inclinado que una consciencia ideológica, una “izquierda” más antigua, arcaica, comunitaria: un “*comunismo*” cósmico ancestral. Porque el universo no es de nadie, no tiene dueño; el universo *está-en-común* y es de todos; el universo es lo que no puede parcelarse ni alambrarse ni titularse en propiedad privada: él no lo permite, lo hace ingestable, desobra siempre. El universo es inapropiable, inapropiado, impropio. Esta economía, de gesta ritual,

constituye, en este sentido astronómico, calendárico, arcaico y “(des) civilizatorio”, *territorios culturales de justicia. Una praxis crítica que opera hoy desde el dolor de cultura. Y descoloniza.*

¿Cómo *curarnos* del capital? Hacia aquí van las derivas de lo político en nuestras democracias actuales: *curar el vivir y el morir. “Aprender por fin a vivir” (y morir)*, decía Jacques Derrida (2003; 2006). Y las militancias de izquierda, demasiado urbanizadas/urbanizantes, conniventes con los avances del desarrollo y sus Ciencias, con la inevitable unidireccionalidad de la Historia, con los imperativos de producción y consumo del Capital, no lo reconocen aún. No saben, en último caso, cuán poco “marxistas” son, si es que de Marx aún se trata, de “un” Marx cualquiera (Derrida, 1997b). Las luchas, en términos de “*territorios*” enfrentados, *habitados por modos de existencia diferentes*, son y van a ser más virulentas cada vez; las avanzadas de la desposesión son y serán más agresivas, más intolerantes; el extractivismo es y será cada vez más cruento, más exhaustivo, más totalizante. Porque el desoimiento y el desconocimiento son cada vez más sólidos; porque la propiedad y el individuo naturalizan el mundo. Por la creciente intolerancia mono-teísta-epistémica, el enfrentamiento toma la figura combativa de las epopeyas, porque el Capital no cesa de dominar, y porque no se lo vence sino *de-capitándolo*. La *cabeza del Capital* es su acumulación idealista, su rodar en alud planetario de intercambios, y debe ser cortada de cuajo para recomponer el/los cuerpo/s, por/ para su salud.⁴ La Revolución Francesa ha dado así a la crítica su seña de origen, y la de su fin. *Habrà de rodar la cabeza del Capital en la desobra de comunidades locales de seres*, por el rodar de su propio peso fuera-de-Sí, desatendido, ignorado, desgajado. La guillotina de otro amor sobre el cuello de su terca “*matriz civilizatoria*”; más que “*matriz*”, una Cabeza dueña-de-sí, megalómana: megacefalia borgiana, y su soberbia literatura sin lectores suficientes. *Rueda suelta de lectores desobrados de la desposesión.*

⁴ Ver “capital”, “decapitalisé”, y las referencias a la “cabeza” del Capital en Jacques Derrida. Marx, c’est quelqu’un, en Derrida – Guillaume et Vincent, 1997: 10.

Lo que la izquierda tradicional (sic) aún no ha entendido es que cambian los contenidos de la lucha y el *suelo* de los enunciados al enfrentarse *territorios*, y que sus agentes son *comunitarios*, no ya la militancia de partidos, o agrupaciones: esta política implosiona, se altera y se alza la “*militancia*” (del *milités*,⁵ de las *montoneras*, de los vecinos alzados) de un *comunismo* estelar, de una posesión (que no “propiedad”) *común*. Una izquierda más vieja, una raíz antigua. Un eje oblicuo incorregible, incorrecto. Una izquierda de los “*negros*”, de los “*nadie*”, de los “*bárbaros*”, de los “*sucios y hedientos*”, de los “*indios*”, de los “*antiguos*”. Una izquierda “*chola*”, *del monte, una sachá-izquierda.*

El dolor y la burla se unen justo en la disyunción de modelos civilizatorios. En el teatro de Marx, ya el duende jocoso británico, *Robin Goodfellow* (buen compañero), y el “*viejo topo*” (como llama Hamlet al espectro de su padre, que aquí y allá aparece pidiendo justicia) fueron reunidos. *Rusticus, iustitiae causae (campesino en cuanto a la justicia)*, el ácido, ríspido Marx, que desprecia afirmaciones y negaciones de lo Mismo, que abandona la afelpada superficie del *lógos*, decía en el *Discurso pronunciado el 14 de abril de 1856*:

“En todas las manifestaciones que provocan el desconcierto de la burguesía, de la aristocracia y de los pobres profetas de la regresión, reconocemos a nuestro buen amigo Robin Goodfellow, al viejo topo que sabe cavar la tierra con tanta rapidez, a ese digno zapador que se llama Revolución” (Marx, 1999).

⁵ Del latín “miles”, plural de “mil”, “mil-ites”: es decir, “los que van por miles”, “los que andan alzados en montón”. Se diferencia del ejército regular en que, en este *milités*, se trata de gente del común, en su mayoría rural, alzamiento de vecinos que no tiene la disciplina de aquel. De ahí también nuestras “montoneras”: “los que deambulan y atacan en montón”; aunque Sarmiento, en *Conflictos y armonías de las razas en América* (1884), asocia “montoneras” con “los que vienen del monte”, es decir, (de) la “barbarie”. “Montón” y “monte” alzados en las “montoneras”. Solidaridad constitutiva que envuelve, arropa un “caudillo”: parición afuera de la pólis. Todo ello hace a los sentidos en juego aquí.

Muchos analistas de izquierda y la militancia dogmática son esos “*profetas de la regresión*”: mimetizan el discurso: lo “revolucionario” camina, para ellos, con los m/Mismos pies sobre el m/Mismo territorio del enemigo.

Hamlet (el teatral desvío de Marx desnuda la representación, exponiéndola al borde y en abismo de su *matriz cultural*), en el *Acto I, Escena 5*, hace cambiar de sitio a Horacio y Marcelo, sus amigos, para que los tres juren, sobre sus espadas, en la segura intimidad de su amistad, no comentar lo visto y oído, y, en silencio y sigilo, se confabulen para vengar el asesinato del padre de Hamlet. Pero el Espectro se aparece y reaparece junto a ellos una y otra vez, ordenando a Hamlet, que sólo él lo ve, que juren: “*Swear!*”, asediándolo. Entonces, dice Hamlet al Espectro:

Well said, old mole! Canst work i' th' earth so fast?

¡Bien dicho, viejo topo! ¿Cómo puedes trabajar dentro de la tierra tan rápido?

W. Shakespeare, *Hamlet, Acto I, escena 5*. (Shakespeare, 2016)

Para Hegel, el del “*viejo topo*” será el trabajo subterráneo de ascenso, el camino metafísico del Espíritu. Para Marx, el *trabajo* del “*viejo topo*” será el aflorar, aquí y allá, tras largas galerías subterráneas, de la Revolución: su demora e inminencia; *Revolución que no puede sino cavar debajo y venir de-abajo*. Para nosotros, el “*viejo topo*”, *nuestro sacha-topo, el oculto de las siestas en el monte y en las cercanías de casas y cementerios, es otros territorios que afloran agitando espectros que, una vez, y otra más, acontecen, y su revolución es su afloramiento y los trastocamientos que trae en modos de existencia y “matriz civilizatoria”*. *El viejo topo es el territorio de la añoranza de lo que vuelve; no porque esté hundida en el pasado, sino porque es la mayor innovación del constitutivo estar en comunidad local de seres*.

Comunidad y hospitalidad

No somos sensibles a una *comunidad* abierta y extensa, no homogeneizante, de no-“humanos”, vivos y muertos, dioses y elementos, organismos y no-orgánicos, si no rompemos con el sentido común de la “*hospitalidad*” y si no nos abrimos a *otra hospitalidad* que no deja la *diferencia* y la *resistencia* en una mera cuestión de agencia política, *en/dentro* de la misma pertinencia del marco (y del *sesgo*) socio-lógico y antro-po-lógico, como si de una única hospitalidad y agenciamiento se tratase: el sentido dominante y hegemónico de “*hospitalidad*”. *Otras “matrices civilizatorias” irrumpen con violentación simbólica: chocan y golpean en la puerta del sentido mismo de “hospitalidad”*.

El *desplazamiento discursivo de la crítica* (que es *praxis*, y lenguaje en ella) deriva, en la gestión de estas comunidades, de la enunciación lógico-lingüística, argumentativa, a una *semiopraxis ritual*, con graves consecuencias para la concepción “ortodoxa” de “*praxis crítica*”. Allí está el *medium*, el *elemento*, el *territorio*, de la *gesta descolonizadora*. Otra hospitalidad, que llamo “*excesiva*”, “*inversa*” (Grosso, 2014b; 2014c; 2016; 2017a; 2017d), rompe con la continuidad idealista eurocéntrica: rupturas y saltos constituyen la “*exacta dimensión revolucionaria*” (Santucho, 1956).

La negación de las relaciones míticas y su sustitución por explicaciones racionales, en el devenir greco-cristiano del “Occidente” hegemónico, va a afectar, no sólo la inoficiosidad de las prácticas rituales, sino la consistencia (ahora lógica, *stricto sensu*) de la interacción, conversación y escritura de lo que une y separa en “*comunidad*”. La acogida de los dioses va a ser suplantada por la acogida del lógos como palabra razonada, y esto modificará la relación con los otros en la gestión de lo “*común*”. Entre (todas las) otras cosas, *los “otros”, “propios” y ajenos, ya serán sólo “humanos”*. Lo que se ha ido modificando en las formaciones de poder dominantes es la *consistencia del elemento de lo común* y su *gestión en una política de hospitalidad* restringida, “propia”, *bajo el monoteísmo de la (también única) “comunidad humana”*. Una conjunción, un “*conjunto tecnológico*”, diría Foucault, ha puesto en

convergencia un sentido planetario de dominio, imperial, con un rigor de verdad intelectual: la inteligibilidad de lo que reúne y separa bajo el lógos argumentativo. ¿Qué deberíamos saber de estas políticas de hospitalidad para medir la dimensión de la colonización –incluso de la colonización *intra-“Europea”*? Y no sólo la colonización, sino, en/ contra la misma “medida”, y en su “*exacta dimensión*”, las *gestas de descolonización*.

A la sombra de lo “común”, la comunidad se extiende: se tiende afuera desde siempre. En sombra, una comunidad nos implica, nos incumbe, nos llama, nos espera, nos devuelve. La sombra está antes de la luz: es lo que queda, lo que ha sido vencido, lo que siempre resta, excesivamente. Ningún orden puede quitarle su precedencia, esa errancia tan común: sus otras maneras de restar, sin número y sin nombre. Es una cuestión de principio: o todo lo ponemos a nuestra luz, o todo ha comenzado ya y no termina de morir.

Una pregunta, lanza en ristre y amenazante, diría: “¿Qué hace tanta vuelta reinterpretativa y deconstructiva de ‘comunidad’ en el pensamiento crítico europeo (Blanchot, Nancy, Espósito), que no acusa recibo y desoye la ‘esperanza de los vencidos’ (Benjamin), que fueron sepultados en su otro sentido de hospitalidad por la colonización que ‘Europa’ hizo de los pueblos y comunidades no-cristianas y de los antiguos (pre-cristianos)? ¿Por qué tanto recurso al latín al repensar lo ‘común’? ¿Por qué un latín orientado hacia el origen y no hacia las diferencias: a aquellos sentidos que se oyen en las otras lenguas que espectralizan el latín, e incluso aún en (‘el’) latín?”⁶.

⁶ Esta desoída conversación de las otras lenguas viejas y dominadas en el “latín” la he aprendido en el “quichua”. “La quichua”, como dice el común en la mesopotamia santiagueña, en el norte de Argentina, guarda en los pliegues de su olvido otras lenguas, no sólo en el habla popular, sino en la toponimia, esa lengua territorial, del espacio-tiempo de territorios otros (Grosso, 2008). Asimismo “la quichua” y “la castilla”, el bilingüismo (que siempre es más de dos), más allá del fetichismo lingüístico esferizante que cree poder determinar los límites de una lengua, guarda, en sus voces desoídas, palimpsestos de escrituras de lenguas sobre/bajo lenguas. Así como las lenguas romances son “latines” mal hablados y mal escritos, que guardan las lenguas arcaicas y las lenguas dominadas.

Mis amigos amados: Vico, Blanchot, Nancy, y el malquerido Derrida, tratados así en una álgida “*política de amistad*”: “*amigos, ya no hay amigos*”... (Derrida, 1998). Amigos-enemigos heridos, ofendidos, agredidos y enemistados en la crítica, llevados al cariño inconmensurable de la enemistad crítica, tal como el amor nos lleva a devenir otros y no a confundirnos en la Mismidad de la comunión, sin llegar nunca a comulgar al unísono en una única voz. Desproporción y desmedida abertura del abrazo, descomunal agonía *in extremis*, de pecho, y vulnerable al filo.

Así, leemos al amado amigo del malquerido, con afecto rebelde y fidelidad adversaria, al íntimo intruso Jean-Luc Nancy, en su acrobática vuelta sobre la “comunidad”, sus derivas hiperbólicas de Blanchot, sus magistrales excesos en el reconocimiento al medido Espósito... ¿Cómo vamos a “descolonizar lo común” sin hacer la guerra a los más grandes emancipadores del discurso que nos oprime y que a su vez nos dice que ya somos en su lengua los otros que siempre ya fuimos (y que nunca, por tanto lógos, podremos voltear el mundo desde sus cimientos)! *La violentación simbólica desobra en la desobra*: rasga la “hospitalidad” en su umbral, decapita el Capital haciendo rodar su cabeza: otras hospitalidades abren la “hospitalidad”, abren nuevamente el mundo. ¿Qué será que queda de lo “común”? Las *hospitalidades otras* destruyen la metafísica: no hay Sujeto, no hay Sí Mismo, no hay Lógos, no hay Ser. Más acá de la “teología negativa” –“*así hablaron Zarathustras*”– *comunidades comunimizan ondas gravitacionales de “hospitalidad” que rompen los “términos” espacio-temporales de la episteme dominante. ¿En qué queda lo “común”? ¿Qué queda en común? La sombra. La sombra de la comunidad es la esperanza inconclusa de los vencidos. La sombra de la comunidad desobra.*

“*Descolonizar lo común*” *e(x)s (siempre afuera, siempre antes) “alterar el estado de lectura”*. “*Alterar el estado de lectura*”, según la expresión de Derrida para la “*deconstrucción*” (Derrida, 1997a). *Alterar el estado de lectura de la “comunidad*”, incluso de aquellos críticos del “*estado*” que operan esforzadamente (mal que parezca posible) como sus empleados *municipales* menos creyentes.

Excursus.

“*Communitas*” –en la exterioridad del *statu quo* académico que ha bendecido y maldecido de religante (y religiosa) “comunidad” toda “comunidad”–: “*hacerse-cargo de lo común*”; “*munere*” en el “*com-munitas*”, del que deriva “*municipes*”, “*munis-capere*”: “*tomar encargo*” (“*coger oficio*”, dicen los colombianos), “*ocuparse de/en lo que debe hacerse-cargo*”, como si dijéramos: “*echarse encima el municipio*”.

Alterar el estado de lectura de Nancy en sus invaluable aportes críticos en cuanto a la “comunidad”: eso es lo que nos toca, y lo que nos toca descolonizar para “*descolonizar lo común*”. *Lo que nos llega de los vencidos*.

Comunidad, desobramiento, estar (no “ontología”)

Nancy lee largamente (*desobra*) a Blanchot.

Maurice Blanchot, en *La comunidad inconfesable* (2016), “*en términos de*” comunidad, considera/trata “comunidad” como un término, pero, a la vez, trata/toca su indecible confín, que es y no es en cuanto al Ser: presencia y ausencia, es decir, que está y está nomás; algo que está en la lengua, pero no en lo nombrable, no es nombrable (confesable): *está en cuerpo. Comunidad es cuerpo de lengua*: un abrazo abierto, es decir: abrazo, que, para encerrar y estrechar, debe abrir, y abrir desmesuradamente los brazos, y boceta la figura (sin-métrica) del don. El abrazo se expande, se riega, se derrama, se desdibuja, desobra. No termina en nada, se va desmoronando; al cerrarse, ya empieza a derruirse; más se ciñe, más aprieta, menos posee, y va cayendo sin nada “propio”, sembrando en el pecho abierto, en una siembra “de corazón abierto”, el más inmenso cariño y su re-cuerdo, hasta que (nunca) desvanece, “*nunca termina de morir*”... Es lo que nos trama infinitamente, lo que en la comunidad de la lucha llamamos, entre anónimos y desconocidos: “*compañeros*”.

“*Términos*” de la lengua tiene esa extensión: su decir y su límite/sinmedida. Los “*términos*” están inmersos en pertenencia: pertenecen al conjunto, en conjunto, co-pertenecen, sin llegar a totalizar, no saben qué quiere decir “total”, “todo”, “totalidad”; los “*términos*” siempre quedan en trance, en tránsito. Límite y borde, su doble abrazo: ajusta sin medida, trascendencia inmanente, horizonte móvil disolviéndose en la noche. Una *comunidad constitutivamente abierta, comunidad de nos otros*.

Jean-Luc Nancy, en *La comunidad afrontada* (2016), deriva de Blanchot, diciendo:

Hay también que pensar que hubo, ya, ya siempre, una ‘obra’ [y desobra, a la vez, “agrego”⁷] de comunidad, una operación de compartimiento que siempre habrá precedido a cualquier existencia singular o genérica, una comunicación y un contagio sin los cuales no podría haber, de manera absolutamente general, ninguna *presencia* ni ningún *mundo*, porque cada uno de estos términos arrastra consigo la implicación de una co-existencia o de una co-pertenencia –aunque esta ‘pertenencia’ no fuere sino pertenencia al hecho de ser-en-común. Hubo entre nosotros –todos nosotros en conjunto y por distintos conjuntos [singulares]– el compartimiento de algo común que es sólo su compartimiento, pero que, al compartir, hace existir y afecta por tanto a la existencia misma en lo que ésta tiene de exposición a su propio límite. Esto es lo que nos ha hecho ‘nosotros’, separándonos y acercándonos, creando la proximidad mediante el alejamiento *entre nosotros* –‘nosotros’ en la gran indecisión en que se mantiene este sujeto colectivo o plural, condenado a no encontrar nunca su propia voz [es decir, ningún “nosotros” completo, ningún *lógos* único] (Nancy, 2016: 110-111, énfasis en cursiva en el original, mis subrayados y mis corchetes).

Es la manera como el discurso crítico europeo destruye la metafísica: agujereando el fondo.

⁷ Pongo “agrego” entre comillas porque en verdad está ya en el sentido de la “obra de comunidad” su desobra, tanto para Blanchot como para Nancy.

Un “común” no dado, porque no es nada, *no es una cosa*: es, continúa Nancy,

lo que se hace posible fiándose (Nancy, 2016: 120);

... una pasión que sólo puede ser expuesta como lo inconfesable en general: su confesión sería insostenible, pero al mismo tiempo destruiría la fuerza de esta pasión (Nancy, 2016: 112).

Pasión que, como tal, *ex(s) oscura presión corporal*. Invisible, indecible –he aquí el bípedo antropológico de la metafísica occidental éidos-lógos en negativo; he aquí la “teología negativa” de esta pasión; pero ya no se trata de conocimiento en/para/desde el lógos: “teo-logía negativa”. Pasión *mística* de “compartir un secreto sin divulgarlo”, ni a nosotros mismos: *entre nosotros* (Nancy, 2016: 113): un secreto a todas voces entre nosotros.

Pero: Blanchot, Nancy, ¿quién es este “nosotros”? ¿“Nosotros”: el fondo del mismo discurso de Occidente?, ¿su agujero como un cuello de clepsidra?, ¿o *e(s)x “otros-de-nosotros”*?, es decir: *los otros que rompen ya desde siempre la clausura de cualquier “nosotros” mimético*. La clepsidra pretende encerrar al “tiempo” más allá de las ondas gravitacionales, en su metafísica inmóvil y enmarcante como un “territorio” vacío. A “Europa” le cuesta romper el/su “tiempo”, se resiste, se muerde la lengua, aún cuando presagie su catástrofe:

¿Estaremos en vísperas de la transformación más enorme de la tierra y del tiempo del espacio histórico en el que está suspendida? (Heidegger, 2010: 242).

Nancy jala del gatillo. Como dijera en “Cumloquium” (1999), prólogo a la “Communitas” de Roberto Espósito:

Occidente se consume difundiéndose (Nancy, 2003: 13).

Y, en aquel Postfacio de *La comunidad inconfesable*, titulado “La comunidad afrontada”, recapitulaba Nancy, con tono concluyente:

No estamos en una ‘guerra de civilizaciones’, estamos en un desgarrón interno de la civilización única que civiliza y barbariza el mundo con un mismo movimiento, porque ella ha tocado ya el extremo de su propia lógica: ella ha remitido el mundo por completo a él mismo, ella ha remitido la comunidad humana por completo a ella misma y a su secreto sin dios y sin valor de venta. Con eso es con lo que hay que trabajar: con la comunidad enfrentada a ella misma, con nosotros enfrentados a nosotros, el *con* afrontando el *con* (Nancy, 2016: 114, cursiva en el original).

Es la pregunta que Nancy se hacía en 1990 en *La comparecencia. De la existencia del “comunismo” a la comunidad de la “existencia”*:

Así es como Occidente sería juzgado. Y así es como Occidente sería citado a comparecer: ¿qué ha hecho Occidente con la comunidad? (Nancy y Bailly, 2014: 67).

Pero, no nos ha escuchado... “Europa”, el pensamiento occidental, choca con el tope de modernidad reflexiva, en la que, incluso, llega a concebir hasta la “comunidad” como “obra”, y obra “humana” (otra soberbia más del “Antropoceno”), y así se estrella contra la “comunidad” que, de aquella manera artificiosa, pretendía haber superado y de la que hubiere proyectado siempre lograr separarse. Es el límite del “construccionismo” en/contra/hacia la última palabra (inconfesable) de lo constitutivo.

Pero, ¿y los “*otros-en-nos-otros*”? Nunca Occidente estuvo solo, ni solo, “enfrentado” a su “propia” comunidad. Hay siempre más *otros* que “nosotros”, *otros-en-nos-otros*. *Otros desobran todo “nosotros”*. Y desconocerlo(s) es a la vez despreciar su *don de hospitalidad otra*. *Otras hospitalidades es lo que está en juego en la comunidad constitutiva*.

Es una inflexión crítica en la crítica de lo que dice Nancy en las primeras páginas de *La comunidad desobrada*: La inmanencia del hombre al hombre, la inmanencia sin más, es el escollo para pensar la comunidad (Nancy, 2001: 16). Donde enfatizo que la “inmanencia del hombre al hombre” resguarda, sobre todo, de los “*otros-en-nos-otros*”, siendo esos “*otros*” *no sólo “humanos”, o, quizás, más bien, no son de ninguna manera “humanos”, es decir: no son esos “humanos” separados de la relacionalidad* (Haber, 2011; 2018) *en la cual están. Estos “otros” están en “comunidad local de seres”* (Grosso, 2014a; 2016; 2017b; 2017d;

2019; Grosso y Haber, 2019). Extensión de un “cum” que no recorre sólo “humanos”: un “cum” más extenso que entre-“humanos”. Queda restringido todo “ego” en ese “cum”, cuando Nancy indica:

... todo *ego sum* es un *ego cum* –o *mecum*, o *nobiscum* (Nancy, 2003: 14, cursiva en el original).

Aún más extensa es esta *comunidad no-“humana”*, más varia, más heteróclita: no varía en ella sólo el número en la unión y dispersión. Otras tramas de hospitalidad se entretejen en ese “cum”, ese “co” (“*communitas*”), en el que

*Hay siempre conjunción y disyunción, disconjunción, reunión con división, cercano con lejano, concordia discors e insociable sociabilidad*⁸... (Nancy, 2003: 15, nota 7).

Algo mostrenco separa/une, o une/separa, a la vez, allí: indecible, constitutivo. Una dura amistad y una enemistad con la que siempre, incondicionalmente, se cuenta: un áspero cariño. “*Conloquium*”, título de este prólogo de Nancy, puede leerse también como el “*loquium*” del “con”. *Con-loquium*: “lo dicho del ‘con’”, o “lo dicho por el ‘con’”, o “lo dicho conjuntamente (con el ‘con’, inclusive)”. El “con” de la “*communitas*” es el/su elemento, el/su medium, el/su medio, el lugar de la comunidad, lo que hay entre (Nancy, 2003: 17). El estar-entre-nosotros, (sos)teniéndonos: *condición del con-munere*, del *estar-nos-a-cargo*. Y continúa Nancy:

Semejante lugar se denomina *sentido*. Ser-con es tener sentido, es ser en el sentido o según el sentido, “sentido” que no es en absoluto un vector orientado hacia la epifanía de una significación, sino la circulación de la proximidad en su alejamiento propio, y del alejamiento en su proximidad [lo “inter-medio”, decía Merleau-Ponty, lo “entre-medio”, en *Fenomenología de la percepción* (1997)]: *la devolución o el rebote de próximo en próximo* [“réplica”, “refracción”, decía Bajtin, en *Autor y personaje en la actividad estética* (1999; 2000), y en *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (Voloshinov y Bajtin, 1992)] *por el cual un mundo hace un mundo, algo distinto que un montón o un punto nulo* (1992: 17-18, mis subrayados y mis corchetes).

El “con” sostiene un abierto común:

un *ser-con-allí* (no, como en Heidegger, un *Ser-ahí-con* [y, mucho más lejos aún, la “*egología*” fenomenológica]), es decir en lo *abierto*, siempre por lo tanto *en otro lado*, en un *sentido* (Nancy, 2003: 18, cursiva en el original, mis subrayados y mi corchete).

Con-abierto y abierto-con; el énfasis no está en el Ser. Marca Nancy:

un *abierto/con* que no se agrega al “ser” (Nancy, 2003: 18, cursiva en el original).

Está en la “ex-per-iencia”: *está en el “estar-yendo-en-la-travesía-afuera-desde-siempre” con otros*; *nos-otros: nos-estando-otros, estando-nos-otros*; un sujeto-sin-sujeto y un *con/allí* que (en todo caso, si de “s/Ser” se trata) afecta al “Ser”. *Constitutivo*:

“Abierto” no es simplemente ni ante todo generosidad, amplitud en la hospitalidad y largueza en el don, sino en principio la condición de coexistencia de singularidades finitas, entre las cuales –a lo largo, al borde, en los límites, entre “afuera” y “adentro” [“allí”, el “da”]– circula indefinidamente la posibilidad de sentido (Nancy, 2003: 19, mis subrayados y mi corchete).

Pero, sin embargo, y más acá aún, sí que es algo que tiene que ver con la “hospitalidad”: con el modo de la “hospitalidad”. Porque, tampoco, y aún menos, el *estar-con-abierto* o *estar-abierto-con* no está-siendo de *una sola manera*: nunca en la asepsia de una mera o nuda “coexistencia”. La “hospitalidad” de un don, a dos puntas, no es “universal”, plana, neta, sin conmoción territorial y alteración en su elemento. Hay “hospitalidad” que no pertenece al Ser, que no lo inscribe ni se inscribe en él; hay “hospitalidad” de un don que no se conjuga en “s/Ser”, sino en “estar”: *con/allí/estar*, es decir, *afuera: estar-con-allí-afuera*: otra “hospitalidad”, “excesiva”, “inversa”, en la que “nos-encontramos-afuera” (“*vnenajodímost*”, dice, en ruso, Bajtin, 2000), y que es un *doblemente-afuera*: vale la redundancia, un salir-afuera, a otras hospitalidades, que no la única hegemónica, la colonizadora y colonial, la de imponer el Sí-Mismo y recibir en él. Otras hospitalidades, en sus territorios y elementos.

⁸ Cuando en estos “otros-en-nosotros” es aún el “socius” mismo lo desbordado/abandonado.

El no-Ser es negación; mientras *el estar conjuga presencia/ausencia en cuarteto de espejos: porque ausente está (presente) muy fuerte, rotunda y espectralmente, y presente está (ausente) en sus huellas, apertura y anuncio. Al estar, nada Es*. Como digo en *Fagocitación y hospitalidad. Políticas interculturales* (2017), entrando en (o saliendo a) esa hospitalidad otra del estar-con-allí-afuera, esa otra matriz de creación, olvidada y oscura en lo constitutivo, pero que desobra comunidad en la semiopraxis:

Lo *matricial* es surco, rajadura, vía, abertura, canal, camino, verso, corte, labio, doble acontecimiento: madre e hijo, siempre dos, nunca el uno, siempre más, siempre partido, dividido, múltiple, vario, (re)constelante.

Lo *matricial* guarda, *olvida y guarda*: lo que de *suelo* es oscuro, denso, apretado, encerrado, opaco, intocable en su espesor extenso, negrura apeñuscada, artesanía tectónica, arte de tierra, tejido, texto, cuerpo, tumba, túmulo, tierra levantada, muerte latente, sueño espectral, metamorfosis cósmica... (Grosso, 2017, cursiva en el original)

Y continúo, unos párrafos abajo:

Esta es una grave cuestión a pensar, reconoce Kusch:

Hemos abarcado el problema de América, *ex profeso*, en la oposición de *ser y estar* para hacerlo en términos ontológicos y poder extender de tal modo la cuestión incluso a Europa (Kusch, 1986: 172-173, cursiva en el original).

Casi un movimiento inverso al primado de lo ético sobre lo ontológico en Lévinàs: una concesión comprensiva renuncia a la diferencia, a la alteración, pero que deja su marca, su huella, su olvido.

En cambio (y aún allí y así), el “*plano indígena*” sería más bien el de la *experiencia mesiánica en medio de la gestualidad dramática ritual procurando renovación de fuerzas y suerte ante la ira de los dioses* (Kusch, 1986: 173-176). *Hay fagocitación en este “plano indígena” como obra del estar hacia la distensión en el equilibrio, entre el ayuno y el cumplimiento del “humilde ciclo del pan”* (Kusch, 1986: 177), *entre la fe y el miedo* (Kusch, 1986: 201-203), *en el silencio* (Kusch, 1986: 203-204). *El silencio “indígena” es desobstante, hace por detrás, demora, rumia*. (cursiva en el original)

Agrego hoy: *El silencio indígena en la gestualidad ritual sigue haciendo, vencido; sigue des-haciendo* (Grosso, 2017d). Y continúo, en aquel texto:

Fagocitación es no sólo inclusión reconstelante, es destrucción (in)operante, caos interlúdico. Lo reconstelante sumerge en la destrucción: no es mera y continua re-vitalización, recreación, reedición genésica, obsesiva y compulsiva positividad en la voluta del desarrollo, de la emergencia siempre luminosa (gloriosa, fulgurante) de la vida. Lo reconstelante renueva fuerzas en la destrucción, no re-vitaliza. (cursiva en el original)

Agrego hoy: *Lo reconstelante viene del caos que no termina, del des-hacer, desobra*.

Y, regresando a aquel “diálogo con Europa”, Kusch dice:

Y, evadiéndonos del plano indígena, diremos, ya en un terreno ontológico, si se quiere, que esa fagocitación ocurre en la misma medida en que la gran historia –o sea la del *estar*– distorsiona, hasta engullirla, a la pequeña historia –la del *ser* (Kusch, 1986: 176, cursiva en el original).

Agrego hoy: Un “terreno ontológico” opera en positivo: es el territorio del Ser; *la lengua del estar desobra, no es “onto-logía”*. Allí mismo decía:

Pero *estar no es “ontología”*. *La experiencia mesiánica ritual indígena no es “ontológica” debido a su relieve e intemperie dramáticas, cuyo conocer es sabiduría de distensión en el equilibrio, destrucción, caos interlúdico*. Ella tiene lo que le falta al mestizo, al ciudadano “blanco”, al inmigrante, al “mercader de la ciudad total”: los “*medios expresivos*” (Kusch, 1986: 220, y en varias partes más), es decir: *la sabiduría, el mito y el ritual, la matriz de creación, la muerte precedente del seno-tumba*.(cursiva en el original)

No en vano la “*fagocitación*” *está en la destrucción, el deshacer del “comer”*. *La “fagocitación” deshace desde atrás*. Es el tránsito de la boca al culo, del alimento a los desechos: *des-hace, “hace mierda”* (Grosso, 2012b; 2013; 2014d; 2017e). Pero este *des-hacer ex(s) la festiva muerte del mundo*: la “*cultura*” en “*comunidad local de seres*”. Algo que toda carnavalesca dramatiza (Bajtín, 1990); y que la “*suerte*” *encamina hacia la pertenencia a los “antiguos”, a los “huesos”, a las piedras, al cariño*

de los astros, a la “añoranza”. La revolución que resta. Tal vez debamos seguir el camino que va de la comida a la hospitalidad para estar en la comunidad vencida del nos-otros. No es puro pensamiento, es dejarnos tomar de la mano y seguir la huella (lo “e-vestigial” de Don Ale; Haber, 2018). No es el agujero del fondo, es la *esperanza de los vencidos*, es la *sombra de lo común*. Digo, entre paréntesis, en *Fagocitación y hospitalidad*:

(La comida es la que hace la lucha, le da sentido, la que hace no-política (en cuanto no-pólis) revolucionaria. Com-ida/unidad.)

La fagocitación es un camino hediento (Kusch, 1986: 217-220), una revolución total, sin planteos intelectuales y con el único fin de destruir (comer) para renacer luego biológicamente⁹ (Kusch, 1986: 220).

(La revolución del dar-de-comer y ser-comidos. Es así como la fagocitación hace comunidad de vivos y muertos.)

*Estar no es “ontología”. Desobra: chorrea, derrama, desmorona comunalidad cósmica. “Sobremorir” (y no: “sobrevivir”), dice Neruda en *Las piedras del cielo*:*

... no busco, yo, sobrevivir,
sino sobremorir, participar
de una estación metálica y dormida,
de orígenes ardientes!

(Neruda, 1979, XXVI)

No podemos decirlo ni comprenderlo lógico-lingüísticamente, y, de tan acostumbrados que estamos a la ontología, al abrirse paso en positivo (d)el Ser, a su amalgama con la “vida”, nos parece que esto carece de sentido, y lo enrevesamos a la lógica, lo pretendemos decir pensando en el decir. O nos parece, interpelados por el eurocentrismo

del pensamiento crítico que nos habita, haciéndonos parte de la “biopolítica”: esa contumaz positividad en el gobierno de la “vida”, que se nos vuelve el valor a cultivar *sine fine*: sin pereza ni descanso, sin morir... nos parece, digo, que, en esta “pasividad” que, oscuramente, sentimos que retiene a lo “popular”, a los “indios”, a los “negros”, a la “atrasada gente del monte, del cerro, del campo”... nos parece que si en ello halláramos *sentido emancipatorio de comunidad*, resignamos la lucha, cuando en verdad, al resistirnos, servimos más que nunca y de últimas al “desarrollo”, sus astucias y chantajes. No podemos decirlo ni comprenderlo en *lógica*, pero *lo devenimos desobrando in praxi*. Y el “nos-otros” no es el completo pronombre del verbo. “Nos-otros” *ex(s) el suelo no-ontológico de la comunidad local de seres en su discursividad cósmica extensa y (ex)tendida*. Ni siquiera la “partición” de Nancy: su extraordinaria inversión, su crítica onto-lógica, pero aún en la fantasmática heideggeriana del “Ser que se da y se recede”: lo que deja, lo que queda, lo que “parte” (Nancy y Bailly, 2014; Nancy, 2016b), ni siquiera el receso y remanente del “partir” le hace justicia. Hay allí aún la huella del espectral dar-se de una “ontología”. *El don del estar no es “ontológico”. Su hospitalidad sale fuera, no recibe en Sí. Una desobra en la desobra: los otros que acogen afuera, (de)bajo (de) la ilusión cartesiana del agujero. Una comunidad en la “comunidad”. Comunidad de otros: sucios, del monte, hedientos, excede desde antes sin “desarrollo” que los ordene, organice, afeite y jabone y los limpie. Una comida y sus sabores compartidos, sus metabólicas energías y sus detritos. Masticación destructiva y múltiples abonos dispersados como una explosión estelar. Mierda huele mal: hedor del estar. Iluminaciones fosfóricas. No hay un “se” del Ser que resuma la derramada comunidad de los otros.*

Hallar el tono puede hacernos perder el camino trillado, siempre lineal, sendérico, y borrar las pisadas monte adentro. Revolución es ruptura de alteración del/en el elemento dominante; por eso no hay Historia (ver Benjamin, 2010). Revolución es revoltura en el elemento (medium) común. Armas del monte para descolonizar lo “común”. Estar-en-comunidades locales de seres viene de atrás, de abajo, del fondo infernal donde hemos puesto el “génesis”: muertos, ruinas, lenguas de abajo y luminosos huesos, los “antiguos”, árboles viejos, huellas de cauces, fuegos

⁹ Aún cuando su materialidad de entre-cuerpos, semiopráctica, no pueda reducirse a “bio-logía”: la biopolítica del lógos de la vida.

*fatuos, restos aflorando, sombras, arcos de luz abren camino: “voces de sacha-maneras”.*¹⁰ *Comunidad en la “comunidad”, comunidad de otros en nos-otros fagocita, desobra, hace otra no-política de hospitalidad. Es la comida la que nos salva: saber matricial, de cuidado de madres, comensalidad siempre dispuesta y esperando al que llega, al que va de paso: una “mesa” que nunca “se levanta”. Una mesa que va derecho a la comunidad nomás, más acá de los Derechos Humanos. Hay allí, volvamos a ello, revolución, y otra (no-)política fuera de la pólis. Ex(s) la revolución que resta. La que las luchas han dejado en curso.*

Comunidades y hospitalidades: abrazos que desobran

He aquí este camino de escritura, compañeras/os/es, en el *claroscuro del desobrar*: un *dejar-hacer, sin obra*, va animando los pasos de una *semiopraxis territorial* que se aleja hacia la *extensa comunidad local de seres: otra salud, en la exterioridad abrupta y decapitada del capital*; “... el habla (la *lectura*, el *sentido*, la *praxis*) siempre por venir de la desobra” (Blanchot, 2016: 79). *Y, desobra en la desobra, otra hospitalidad, excesiva, nos abraza en otra comunidad, no-“humana”, nos conmueve, nos disloca: de(l) Ser a(l) estar. Derecho a la comunidad nomás.*

San Fernando del Valle de Catamarca, mayo de 2019.

Bibliografía

- Bajtín, Mijail (1999). “Autor y personaje en la actividad estética” (1925). En Bajtín, Mijail. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI (1979).
- (2000). “Autor y personaje en la actividad estética” (1925). En Bajtín, Mijail. *Yo también soy. (Fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus.
- (1990). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza (1965).

- Benjamin, Walter (2010). *Sobre el concepto de historia* (1939-1940) Bogotá: Desde Abajo.
- Blanchot, Maurice (2016). *La comunidad inconfesable*. (1983; 2001; 2002; 2016). *Postfacio de Jean-Luc Nancy, La comunidad afrontada* (2002). Madrid: Arena.
- Derrida, Jacques (1998). *Políticas de la amistad, seguido de El oído de Heidegger*. Madrid: Trotta (1994).
- (1997a). *Fuerza de ley. El ‘fundamento místico de la autoridad’*. Madrid: Tecnos (1994).
- (2003). *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la Nueva Internacional*. Madrid: Trotta (1995).
- (1997b). “Marx, c’est quelqu’un”. En Derrida, Jacques, Guillaume, Marc et Vincent, Jean-Pierre *Marx en jeu*. Paris: Descartes & Cie.
- (2006). *Aprender por fin a vivir. Entrevista con Jean Birnbaum*. Buenos Aires: Amorrortu (2005).
- Dussel, Enrique (1991). *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*. México: Siglo XXI (1985).
- Grosso, José Luis (2008). *Indios muertos, negros invisibles. Identidad, hegemonía y añoranza*. Córdoba y Catamarca: Encuentro Grupo Editor – Doctorado en Ciencias Humanas. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca.
- (2012a). *Del socioanálisis a la semiopraxis de la gestión social del conocimiento. Contra-narrativas en la telaraña global*. Popayán: Universidad del Cauca.
- (2012b). *El oficio de los restos y la revolución anacrónica*. Ms. San Fernando del Valle de Catamarca.
- (2013). “Territorio, restos, restitución. En torno de los cuerpos humanos expuestos en los museos y devueltos a sus comunidades de pertenencia”. *Tejiendo la Pirka- Cuadernos de Trabajo*. N° 1. (p. 32-34). Fundación Ciudad Abierta – Grupo de Investigación PIRKA Políticas, Culturas y Artes de Hacer. Santiago de Cali, julio de 2013.

¹⁰ *El arribeño*, zamba del norte argentino, letra de Néstor Soria y música de Juan Falú.

- (2014a). “El olvido de los Derechos Humanos”. *Tejiendo la Pirka*. – *Cuadernos de Trabajo*, N° 4. (p. 7-20) Fundación Ciudad Abierta – Centro Internacional de Investigación PIRKA. Santiago de Cali, diciembre de 2014.
- (2014b). “Excess of Hospitality. Critical semiopraxis and theoretical risks in postcolonial justice”. In Haber, Alejandro & Shepherd, Nick (eds.). *After Ethics. Ancestral voices and post-disciplinary worlds in archaeology*. New York: Springer.
- (2014c). *Hospitalidad excesiva. Semiopraxis crítica y justicia poscolonial*. Coleção A Mão de Respigar. N° 60. Lisboa: Apenas Livros.
- (2014d). “Barro, restos, residuos, mierda, semiopraxis”. *Tejiendo la Pirka* - *Cuadernos de Trabajo*, N° 4. (p. 10-25). Fundación Ciudad Abierta – Grupo de Investigación PIRKA Políticas, Culturas y Artes de Hacer. Santiago de Cali, diciembre de 2014.
- (2016). “La comunidad ‘alterada’: Cuerpos, discursos y relaciones entre seres humanos y no-humanos. Matrices interculturales de la hospitalidad”. *Tejiendo la Pirka* – *Cuadernos de Trabajo* N° 8. (p. 18-28). Fundación Ciudad Abierta – Grupo de Investigación PIRKA Políticas, Culturas y Artes de Hacer. Santiago de Cali.
- (2017a). “Fagocitación y hospitalidad. Políticas interculturales”. *Tejiendo la Pirka* – *Cuadernos de Trabajo* N° 7. (p. 29-39). Fundación Ciudad Abierta – Grupo de Investigación PIRKA Políticas, Culturas y Artes de Hacer. Santiago de Cali.
- (2017b). *En otras lenguas. Semiopraxis popular-intercultural-poscolonial como praxis crítica*. Azogues (Ecuador): Universidad Nacional de Educación UNAE.
- (2017c). “Prólogo”. En Acosta, Alejandro. *Bohórquez o la seducción*. San Fernando del Valle de Catamarca: El Trébol Ediciones.
- (2017d). *Reverse hospitality in the outskirts of culture: ritual matrices of creation in a local community of beings, human and non-human, living and dead, gods and elements*. Ms. Cuenca.
- (2017e). *Restos, residuos, des(h)echos, heces: cuerpo, cosmos y semiopraxis*. Ms. Cuenca.
- (2019). “La descolonización de los derechos humanos”. En Badano, María del Rosario (coord.). *Educación superior y derechos humanos: reflexiones, apuestas y desafíos*. Paraná: Red Interuniversitaria de Derechos Humanos RIDDHH – Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Grosso, José Luis y Haber, Alejandro (2019). “Introducción. Entramados territoriales”. En Grosso, José Luis y Rementería, Marcela. *Entramados territoriales y comunidades locales de seres*. Ms. San Fernando del Valle de Catamarca (en gestión de publicación).
- Haber, Alejandro (2011). *La casa, las cosas y los dioses*. Córdoba y Catamarca: Encuentro Grupo Editor – Doctorado en Ciencias Humanas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca.
- (2018). *Al otro lado del vestigio. Políticas del conocimiento y arqueología indisciplinada*. Popayán: Ediciones del Signo – JAS – Universidad del Cauca.
- Heidegger, Martin (2010). “La sentencia de Anaximandro”. En *Caminos del bosque*. Madrid: Alianza (1950).
- Kusch, Rodolfo (1986). *América profunda*. Buenos Aires: Bonum (1960).
- Marx, Karl (1999). *Discurso pronunciado por Karl Marx el 14 de abril de 1856 y publicado en el People’s Paper del 19 de abril de 1856*. Consultado el 12 de octubre de 2018 en <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/56-peopl.htm>
- Merleau-Ponty, Maurice (1997). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península (1945).
- Nancy, Jean-Luc (2003). “Cumloquium”. En Espósito, Roberto. *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu (1998).
- (2001) “La comunidad desobrada” (1986). En Nancy, Jean-Luc. *La comunidad desobrada*. Madrid: Arena (1986; 1990; 1999).
- (2016a). “Postfacio. La comunidad afrontada” (2001; 2002). En Blanchot, Maurice. *La comunidad inconfesable*. Madrid: Arena.
- (2016b). *¿Qué significa partir?* Buenos Aires: Capital Intelectual (2011).
- Nancy, Jean-Luc y Baily, Jean-Christophe (2014). *La comparecencia*. Barcelona: Avarigani (1991; 2007).
- Neruda, Pablo (1979) *Las piedras del cielo*. Buenos Aires: Losada.

- Santucho, Francisco René (1956). “La búsqueda de la exacta dimensión”. *Dimensión – Revista Bimestral de Cultura y Crítica*. Año I. N° 1 (p. 1). Editorial Dimensión Santiago del Estero. Enero de 1956.
- Sarmiento, Domingo F. (1883) *Conflicto y armonías de las razas en América*. Tomo I. Buenos Aires: D.Túñez.
- Shakespeare, William (2016). *Hamlet. Edición bilingüe*. Buenos Aires: Penguin.
- Voloshinov, Valentin Nicolai (– Mijail Bajtin)(1992). *El marxismo y filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Alianza (1929).

Autores

Freddy Javier Álvarez González

Doctor en Filosofía por la Universidad París 8, Máster en Ciencias de la Educación, Universidad Lyon II; Licenciado y Máster en Teología, Universidad de Friburgo. Ha sido docente y conferencista en universidades de Europa y América Latina. Ha publicado numerosos artículos académicos y libros. Freddy Álvarez es de nacionalidad colombiana, naturalizado ecuatoriano. A la presente fecha es rector de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

María Soledad Arias

Psicóloga, psicoanalista. Docente de la Fundación Psicoanalítica Sigmund Freud. Doctoranda del Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Integrante del equipo de Acompañamiento a Víctimas del Terrorismo de Estado en el juicio Megacausa 2012 en la provincia de Santiago del Estero, Argentina.

Ana María Careaga

Licenciada en Psicología, psicoanalista, profesora, investigadora y doctoranda en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Atlántida Argentina. Coordina el espacio de Psicoanálisis y Derechos Humanos del Programa de la Facultad de Psicología de la UBA en el Hospital de Clínicas y las investigaciones sobre las Consecuencias subjetivas del terrorismo de Estado en la Cátedra Psicoanálisis Freud 1, a cargo del Dr. O. Delgado. Fue directora del Instituto Espacio para la Memoria y secretaria de DDHH de la Unión de Trabajadores de Prensa de Buenos Aires. En el IEM dirigió la revista *Espacios para la Memoria, por la Verdad y la Justicia*, entre otras publicaciones. Actualmente es co-directora del IEM (AC). Estuvo secuestrada durante la Dictadura cuando tenía 16 años, estando embarazada. Su madre, Esther Ballestrino de Careaga, una de las fundadoras de Madres de Plaza de Mayo, fue desaparecida y víctima de los vuelos de la muerte. En su doble condición de sobreviviente de un campo de concentración y testigo de concepto declaró en numerosos procesos que juzgan delitos de lesa humanidad y genocidio. Ha publicado numerosos artículos sobre la temática.

Daniel Feierstein

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Es Investigador del CONICET y profesor titular en la Universidad de Buenos Aires, en la que dirige el Observatorio de Crímenes de Estado; y en la Universidad de Tres de Febrero donde dirige el Centro de Estudios sobre Genocidio. Fue Presidente de la *International Association of Genocide Scholars*, juez del Tribunal Permanente de los Pueblos y consultor de Naciones Unidas. Ha publicado numerosos libros sobre derechos humanos y teoría sociológica, entre los que se cuentan “El genocidio como práctica social” (FCE, 2007); los dos tomos de la trilogía “Sobre la elaboración del genocidio” (FCE, 2012 y 2015) y “Los dos demonios recargados” (Marea, 2018).

German Flores

Docente investigador y director de la Carrera Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación, UNAE.

Viceministro del Ministerio de Inclusión económica y social, MIES, Gerente Zonal del Ministerio Coordinador de Producción, empleo y competitividad, MCPEC y Coordinador Zonal del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca, MAGAP.

Magister en Estudios Latinoamericanos con mención en Relaciones Internacionales, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Psicopedagogo, Universidad Politécnica Salesiana donde cursó además estudios en Antropología cultural. Tiene también estudios en Políticas Públicas y Desarrollo en FLACSO, Ecuador.

José Luis Grosso

Nació en el territorio pre/pos-colonial de Abya-Yala. Se crió en Bragado, provincia de Buenos Aires, Argentina. Estudió Filosofía en Buenos Aires. Se radicó en Santiago del Estero, norte de Argentina, con intenso trabajo de campo. Realizó posgrados en Cusco, Perú, y, en Cali, Colombia, donde conoció a Dacir Julieta Torres Morales, socióloga, gestora artística, artista plástica y artesana, con quien tiene dos hijos: Luis Federico y Luciano José. Hizo trabajo de campo en Santiago de Bombari, Norte de Potosí, Bolivia. Es Doctor en Antropología Social, Departamento de Antropología, Universidade de Brasília, Brasil. Está radicado en Catamarca, Argentina. Dirige el Centro Internacional de Investigación PIRKA, Políticas, Culturas y Artes de Hacer. Dirige la línea de investigación Semiopraxis y discurso de los cuerpos en relaciones interculturales poscoloniales. Tiene libros publicados en Argentina, Ecuador, Colombia y Portugal; además de múltiples capítulos en compilaciones, artículos en revistas, conferencias y ponencias. Entre

sus libros publicados están *Indios Muertos*, *Negros Invisibles*. *Identidad, Hegemonía y Añoranza*, *Córdoba y Catamarca*: Encuentro Grupo Editor. *En otras lenguas*. *Semiopraxis popular-intercultural-poscolonial como praxis crítica*, Azogues: Universidad Nacional de Educación, 2017.

Flora María Hillert

Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora Titular Consulta del Departamento de Ciencias de la Educación e Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como Coordinadora del Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPED) de la misma Facultad. Participa como Profesora de la Maestría en “Pedagogías Críticas y Problemática Socioeducativa” y de la Carrera de Especialización en “Pedagogías para la igualdad en contextos socioeducativos diversos”. Entre 2014 y 2017 fue Directora del Proyecto de investigación UBACYT “Horizontes y Sentidos Culturales en experiencias de Formación Docente Inicial y Continua”. Es autora de libros, capítulos de libros y artículos de la especialidad y directora de tesis y becarios.

Gladys Loys

Responsable del Área de DDHH del rectorado de la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Coordinadora Cátedra Libre de DDHH de la Facultad de Humanidades Ciencias Sociales y de la Salud, Profesora Consulta FHCSyS, miembro de la Red Interuniversitaria de DDHH, miembro de la Comisión Ejecutiva de la Red Interuniversitaria de DDHH-CIN por el CPRES del Noroeste Argentino. Testigo testimoniante en Juicios de Lesa Humanidad Argentina.

Tiene estudios como Especialista en la Enseñanza de la Educación Superior, Especialista Superior en Análisis y Animación Socio Institucional, es Licenciada en Filosofía y Profesora Superior en Filosofía y Pedagogía. Ha realizado actualización académica en Pedagogía y estudios de Antropología en la Maestría en Antropología Facultad de Filosofía Universidad Nacional de Córdoba y estudios de Filosofía en el Doctorado en Filosofía Universidad Católica de Santa Fe.

Gladys Portilla Faicán

PhD. en Ciencias de la Educación, Máster en Estudios Latinoamericanos es Diplomada Superior en Educación Universitaria por Competencias y es licenciada en Ciencias de la Educación. Se desempeña como docente de la Especialización

en Pedagogía para los Profesores de Bachillerato Técnico y la Especialización en Gestión de la Calidad en Educación, en la Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

También se desempeña como docente e investigadora del Diplomado en Interculturalidad y Pedagogía Universitaria, programa conjunto entre UNILA Brasil, UNIA Perú y UNAE Ecuador. Es coordinadora de Gestión Académica de Grado en la UNAE, directora del programa de posgrado de la UNAE: Especialidad en Gestión de la Calidad en la Educación y coordinadora del grupo de investigación Pedagogía Política (UNAE).

Mariana Roldán Suárez

Psicóloga, psicoanalista. Docente de la Fundación Psicoanalítica Sigmund Freud. Doctoranda del Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Integrante del equipo de Acompañamiento a Víctimas del Terrorismo de Estado en el juicio Megacausa 2012 en la provincia de Santiago del Estero, Argentina.

Malena Silveyra

Licenciada en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Integra el Centro de Estudios sobre Genocidio de la Universidad de Tres de Febrero y el Observatorio de Crímenes de Estado de la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires. Es docente de la carrera de Sociología de la UBA y en el área de Extensión Universitaria en la Facultad de Derecho y de Agronomía de la UBA.

Coordina el área de Memoria de la Dirección de Derechos Humanos del Rectorado de la UBA e integra la Liga Argentina por los Derechos Humanos.

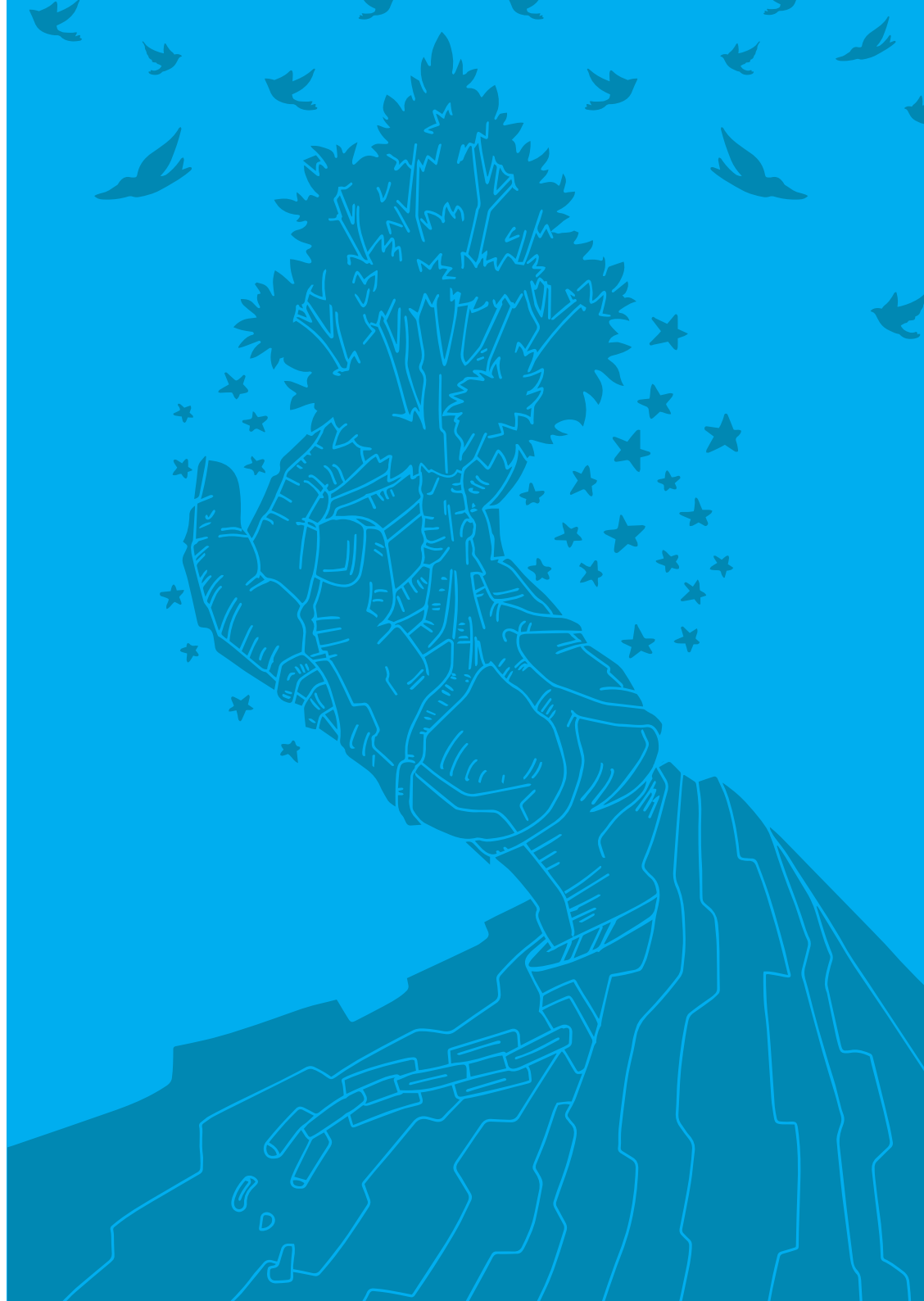
Nidia Maria Soliz Carión

Activista ecofeminista, coordina el Cabildo por las Mujeres del cantón Cuenca. Pertenece a la organización Mujeres por el Cambio e integra el Consejo Provincial de Defensoras/es de Derechos Humanos y de la Naturaleza de la Defensoría del Pueblo. Ha realizado estudios en la Universidad de Cuenca, Psicología Educativa y Orientación Vocacional y Administración de Empresas. En su actividad Laboral cuenta el haber sido funcionaria de la Universidad de Cuenca.

Juan Fernando Vega Cuesta

Teólogo vinculado a la Teología de la Liberación, docente universitario y escritor. Su experiencia ha estado ligada al trabajo con organizaciones y comunidades campesinas en varios ámbitos de la organización y el desarrollo. Fue miembro de la Comisión de Derechos Humanos de Cuenca, Ecuador, en la década de los 90. Participó en calidad de Asambleísta Constituyente en el proceso de elaboración de la Constitución de Montecristi (2008), por la provincia del Azuay.

Se ha desempeñado como investigador y planificador de apoyo en el PYDLOS, Universidad de Cuenca. Ha publicado varios libros y artículos relacionados con la temática del *Buen Vivir*. Es miembro de la Comisión Nacional Anticorrupción desde 2015 y activista en defensa de los Derechos de la Naturaleza, los páramos y el agua (Foro del Agua-Cuenca) y es activista en la resistencia al extractivismo.





El libro “Derechos Humanos, Buen Vivir y Educación” nace como idea de despejarnos un espacio de posibilidad para conocer lo que se hace y se piensa para bien vivir y bien morir en esta tierra. Académicos/as activistas, colegas militantes, compañeros/as argentinos/as y ecuatorianos/as, cada uno con su artículo nos acercan a las historias de luchas sociales contemporáneas, desde la reflexión de experiencias protagonizadas en el área en las que están involucrados/as. Convocamos a escribir sin propósito de zanjar la cuestión que la motiva. Su tratamiento no aventura disipar el problema que nos ha movido a reunirnos: ¿En los límites de qué (orden) nos siguen faltando

(derechos) los derechos humanos? Nos interesa que los muchos modos con los que nos procuramos Buen Vivir, las convenciones que nos damos para ello, las formas que imprimimos, coexistentes todas y diseminadas en estado de desiguales accesos y con deseos diferentes por lo existente -los recursos vitales-, que aquí se tratan, interpelen el hacer y el saber sobre lo que se hace. Reunir el pensamiento sobre los modos de concebir los derechos humanos, el Buen Vivir y la educación de quienes coinciden sobre el para qué del conocimiento que se escribe, es reforzar los porqué hacer público el conocimiento.



ISBN: 978-9942-783-33-2



9 789942 783332