



EDUCACIÓN SUPERIOR Y DERECHOS HUMANOS

Reflexiones, apuestas y desafíos

Instituciones adherentes

Las instituciones que a continuación se mencionan ratifican su compromiso con las acciones que tienen por objeto reivindicar, gestionar, dar a conocer y enaltecer los derechos humanos:

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

Universidad Nacional de Entre Ríos

Universidad Nacional de José C. Paz

Universidad Nacional de Santiago del Estero

Universidad Nacional de Noreste

Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Noreste

Universidad Nacional de General Sarmiento

Universidad Nacional de Quilmes

Universidad Nacional de Misiones

Universidad Provincial de Córdoba

Universidad Nacional de San Luis

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis

Universidad Nacional de las Artes

Universidad Nacional Arturo Jauretche

Universidad Nacional del Litoral

Instituto de Justicia y Derechos Humanos “Eduardo Luis Duhalde”. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Grupo de Estudios sobre Educación en Cárceles (GESEC)

Centro Educativo Isauro Arancibia

Centro de Estudios sobre Genocidio. Universidad Nacional de Tres de Febrero

Observatorio de Crímenes de Estado, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires

Centro Internacional de Investigación PIRKA. Políticas, Culturas y Artes de Hacer

Asociación de Ex Presos, Presas y Exiliados Políticos de Entre Ríos “La Solapa”

El Colectivo de la Memoria de la Provincia de Santa Fe



EDUCACIÓN SUPERIOR Y DERECHOS HUMANOS

Reflexiones, apuestas y desafíos

María del Rosario Badano

Compiladora

Red Interuniversitaria de Derechos Humanos - RIDDHH- del Consejo Interuniversitario Nacional y la Universidad Autónoma de Entre Ríos
Educación Superior y Derechos Humanos : reflexiones, apuestas y desafíos ;
compilado por María del Rosario Badano. - 1a ed. - Paraná : Editorial Uader, 2019.

160 p. ; 23 x 15 cm.

ISBN 978-950-9581-52-4

I. Derechos Humanos. 2. Educación Superior. I. Badano, María del Rosario, comp.
II. Título.

CDD 378.007

Acerca de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos

La Red Interuniversitaria de Derechos Humanos desarrolla sus actividades en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Fue creada en el año 2018 con el objetivo de formalizar una demanda del sector universitario público que acredita experiencia en docencia, investigación y extensión vinculada al tema.

En 2015 se llevó a cabo la primera reunión con la intención de darle forma y pensar un proyecto de trabajo entre las universidades participantes. A partir de ese momento, y con el compromiso de crear y promover políticas educativas universitarias relacionadas a los derechos humanos –para ser desarrolladas en todo el territorio nacional–, se inicia el camino de consolidación de la red.

¿Cuáles son las competencias en materia de derechos humanos que debemos tener las universidades públicas y qué actividades debemos llevar adelante?

En 1994, Argentina incorpora a su Constitución Nacional un conjunto de tratados internacionales sobre derechos humanos, garantizando así el acceso a derechos fundamentales y defi-

©EDITORIAL UADER
Entre Ríos, Argentina, 2019.

Carlos Gardel 38
25 de junio 39
E: 3100FGA Paraná
editorial@uader.edu.ar
+54 (0343) 5255772
www.uader.edu.ar

Diseño de tapa: Alfredo Molina
Imagen de tapa: Beatriz Borchers. *Golondrinas de la Plaza*
Editor: Marcelo Lisandro Cabrera

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial
Derechos reservados

niendo los principios de igualdad y no discriminación que resalta el derecho internacional.

A su vez, en ese marco, la Ley de Educación Nacional N° 26 206 en su artículo 3° declara: “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”.

En 2018 la Declaración emitida por la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) ratifica y subraya el postulado de que la educación superior constituye un bien público social y un derecho humano universal, y remarca la responsabilidad que tienen los Estados de garantizar el cumplimiento de ese derecho a todos los ciudadanos. “Esos principios –señala la Declaración– se fundan en la convicción de que el acceso, uso y democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico esencial para garantizar los derechos humanos básicos”.

La universidad es un espacio de debate, investigación, innovación y, como tal, debe incluir, fomentar y propiciar la discusión sobre los derechos humanos con la participación de toda la comunidad universitaria. Los derechos humanos deben constituir un eje de la organización curricular que se incorpore transversalmente.

Así, la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos –como ámbito plural y multidisciplinario– no se propone reflexionar en un plano netamente intelectual, sino plantear acciones de responsabilidad política con el objetivo de interrogar e interpe- lar las nuevas dinámicas sociales, uniendo territorios entre el pensamiento crítico y las políticas públicas.

Por lo tanto, es imprescindible destacar el valor del Primer Encuentro Nacional de Derechos Humanos y Educación Superior, porque nos permite profundizar ideas y conocimientos, obligándonos a encontrar nuevas respuestas para la complejidad de este tiempo, promoviendo a su vez el desarrollo de una agenda que pone en foco a los derechos humanos en todas sus dimensiones: social, económica, científica, cultural, de género; y su incidencia colectiva hacia una sociedad más justa e igualitaria que garantice su protección, en plenitud.

Esta publicación recopila las ponencias de ese Encuentro.

Sandra Daniela Torlucci
Primera Rectora Coordinadora de la
RIDDHH

Presentación de la obra

En este libro se condensan las ponencias presentadas en el marco del Primer Encuentro Nacional «Derechos Humanos y Educación Superior: Políticas, Prácticas y Dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria», realizado los días 13 y 14 de septiembre de 2018 en la ciudad de Paraná (Entre Ríos), el cual estuvo organizado por la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDDDHH), del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), y la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

El eje central de trabajo se denominó “Política, Prácticas y Dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria”. Con la intención de propiciar el encuentro y la reflexión entre instituciones, grupos de trabajo de nivel superior trabajaron en torno a los derechos humanos, posibilitando de este modo la construcción de un estado de situación de la temática.

Por otra parte, se consideró que favorecer el intercambio y debate en torno a las diferentes temas y desafíos que enfrentamos, generando espacios de socialización y producción de las mismas, posibilitará el fortalecimiento de la red. Por lo cual instalar un espacio permanente de producción, reflexión y escritura –acerca de lo que acontece en el contexto social y al interior de las instituciones universitarias– ha constituido uno de los objetivos centrales.

A su vez, las instituciones de educación superior han venido desarrollando distintas propuestas en el campo de los derechos humanos, tanto en docencia como en investigación y extensión. En tal sentido, se han concretado experiencias en la enseñanza, en el grado universitario, en la instalación de cátedras abiertas o libres, en la transmisión, el debate y la problematización de las diferentes expresiones de derechos humanos, en la historia y en la actualidad. Asimismo, se encuentran en curso diversos proyectos de extensión que se ocupan de los diferentes rostros que asume la vulneración de derechos individuales y colectivos. Se destaca el avance en la producción de conocimientos a través de investigaciones realizadas en claves locales que permiten fundamentar y dar cuenta de lo que pasó y pasa en las diferentes áreas de estudio. Por consiguiente, se asume que el nivel superior –en tanto formación de profesionales– es un espacio social y académico fundamental en el que las historias, los campos profesionales y el futuro son narrados y legitimados; es también el lugar en el que es posible problematizar lo instalado desde las hegemonías de saberes y poderes, generando en consecuencia otros discursos. Son muchas y valiosas las tareas que se realizan; muchos y valiosos los grupos y equipos que comparten pareceres y lineamientos comunes de trabajo y construcción.

Este encuentro convocó a todos y todas quienes sostienen apuestas acerca de la producción y el debate; a los que trabajan desde hace años y a los que comenzaron recién; a los que enseñan y a los que investigan; y a los que realizan trabajos sociales y comunitarios en los más diversos formatos.

La multiplicidad de voces, propuestas dispares y trayectorias que habitan las instituciones educativas posibilitan construir un diálogo cartográfico y polifónico –que habilite el conocimiento, el intercambio y el trabajo en común–, a partir de los numerosos hilos que componen estas madejas de búsquedas y

hallazgos en sus particularidades de textura y coloridos contextuales e institucionales.

En este marco, la edición de nuestro libro es una concreción colectiva e interuniversitaria. Lo organizamos en cuatro apartados, compuestos de seis ponencias cada uno. Las voces de intelectuales, profesores y profesoras, investigadores e investigadoras, en las que se amalgaman reflexiones, producciones y narraciones, ofrecen una pintura situada desde la que cada voz se expande. La Red lo posibilita y lo crea.

En el primer apartado, denominado “La educación Superior: recorridos, desafíos y apuestas”, los autores y autoras acercan reflexiones y producciones conceptuales sobre las cuales es necesario disputar sentidos. Entre ellas destacan las referidas a: la descolonización de los derechos humanos, del texto de José Luis Grosso (UNCa); los significantes del terrorismo de Estado y la dictadura cívico militar, con una mirada crítica hacia el espacio social de la universidad, de Daniel Feierstein (UBA); los recorridos, desafíos y apuestas de las diferentes generaciones y momentos históricos, como con las políticas y prácticas en claves encarnadas tanto en la intervención de los diversos actores territoriales como en la enseñanza y la investigación, expuestos en los textos de Abratte (UNC), Daleo (UBA), Badano, Pisarello y Ramírez (UADER) que nos advierten de cada particularidad y de los senderos que proponen. Cierra este apartado Matías Penhos (UNQ) quien expone a través de su trabajo una mirada orientada hacia la discapacidad y el derecho a la comunicación en la universidad pública, en tanto patrimonio social.

En el segundo apartado, “La transmisión de los derechos humanos en la educación pública: experiencias, políticas y prácticas”, es posible recorrer los diferentes niveles del sistema educativo en sus preguntas centrales, problemas y dilemas que aún es ne-

cesario transitar: Verónica Piovani, de aborda la formación docente en la temática a partir del dispositivo específico del Pos-título, generado en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) –en tanto política pública– en el marco de la paritaria docente; Verónica Cruz (UNLP) avanza sobre el relato de las políticas y decisiones asumidas por la Universidad Nacional de La Plata, las estrategias y sentidos asignados al derecho a la educación superior; Susana Reyes narra la experiencia del Isauro Arancibia, en la que es posible acercarnos al complejo espacio de habitabilidad de los derechos en contextos y sujetos vulnerados; Camila Pérez (UNSAM) presenta las experiencias en contextos de encierro, el trabajo con la exclusión presente y la condición humana devaluada; Samanta Casareto (UBA) analiza la curricularización con el Programa de Prácticas Socioeducativas Territorializadas; y Rodrigo Saguas (UNC) explica la experiencia formativa y de transmisión de un instituto de formación docente de maestras primarias y los avances de una investigación en la Provincia de Córdoba.

En el tercer apartado se aborda el espacio y la temática de “La producción de conocimiento en derechos humanos”; Luciano Alonso (UNL) hace suya la interpelación de los problemas que se afrontan en la producción teórica sobre derechos humanos y se detiene en la conceptualización de la lucha en pro de los derechos, trabaja la polisemia y pluralidad de los conceptos que propone; Franco Catalani (UNLPam) propone estudiar la relación entre el conocimiento que se produce en la universidad y los proyectos neocolonizadores, y señala de qué modo el colonialismo se sostiene hasta el día de hoy, no solo en el derecho penal y civil, sino también en el derecho constitucional; Gladys Loys (UNSE) invita a pensar y reflexionar acerca del testimonio –considerado desde la perspectiva de la sobreviviente–, los efectos del decir y del hacer, y el compromiso que ello implica, y profundiza sobre los diferentes cruces que intervienen en el mismo en donde lo subjetivo se condiciona con la dimensión es-

tatal y judicial; Natalia García (UNR) trabaja con las fuentes documentales de la policía y los servicios de inteligencia acerca de la persecución laboral y social en el ámbito educativo durante la dictadura militar del 1976, en un trabajo realizado con las “denuncias” y documentación clandestina que están tensionadas con el contexto histórico, los discursos de seguridad Nacional y los efectos en la vida y futuro de los y las sujetas perseguidas; Ana María Careaga, del Espacio de la Memoria (UBA), avanza con la desaparición forzada de personas y el duelo que ello implica, y propone construcciones teóricas a partir de categorías provenientes del psicoanálisis –las que contrasta con el discurso jurídico–, tensionando tránsito del duelo con la incertidumbre de la desaparición; y Paula Zubillaga (UNPAZ) analiza el fenómeno del movimiento de derechos humanos en la Argentina y la necesidad de enfocar los estudios en los desarrollos locales en sus diversidades, para entender el pasado reciente argentino.

Finalmente, en el cuarto apartado, titulado “Temáticas y desafíos sociales en el territorio. Ciudadanía y vulneración de derechos”, Amanda Toubes (UBA) desarrolla los inicios, programas y desafíos desarrollados entre 1956 y 1966 en la creación de la extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires, en la mítica experiencia de Isla Maciel, de la cual fue protagonista; Rosana Di Tullio Budassi (UNR) se ocupa del tema de educar en la vejez, presentando el marco normativo, la transmisión y experiencias de extensión; Mariela Edelstein (UPC) se compromete en el desarrollo de los desafíos que asume lo cultural y multicultural en materia de derechos humanos, trazando puentes y abriendo posibilidades; Walter Bosisio y Alejandra Esponda (UNAJ) abordan los casos de empresarios y financistas que fueron víctimas del Terrorismo de Estado durante la última dictadura cívico-militar-corporativa, concentrada en Argentina, y el devenir de las causas a nivel judicial en tiempos de democracia; Verónica Kandel (UNLa) se pregunta y problematiza de los diferentes modos en que los derechos humanos se expresan en la

Universidad –tanto en la enseñanza como en la investigación y extensión–, dando cuenta de la sistematización de información disponible; culmina esta sección el trabajo de Delfina Veiravé (UNNE) con Pueblos indígenas y educación superior, en el desarrollo de un programa en el que se amalgaman la enseñanza, investigación y extensión a considerar en agenda.

Como corolario de la obra, la Declaración final del Encuentro, expresión del conjunto de universidades e instituciones de nivel superior reunidas en el Encuentro, en la que se reafirma lo expresado en la Declaración CRES 2018: “las instituciones de educación superior están llamadas a ocupar un papel preponderante en la promoción y el fortalecimiento de las democracias latinoamericanas, rechazando las dictaduras y los atropellos a las libertades públicas, a los derechos humanos y a toda forma de autoritarismo en la región”.

Este libro, su diversidad, pluralidad temática, geografía, trayectorias de los autores y autoras constituye un material para el trabajo en las aulas, para alimentar las investigaciones, desatar propuestas territoriales y para advertir la conformación, el debate intelectual, y la búsqueda del que quiere saber. Pero sin dudas, tal como nos planteamos en los objetivos, da cuenta de un estado de la cuestión del campo de derechos humanos en Argentina, así como visibiliza el compromiso de la Universidad Pública en ello.

María del Rosario Badano
Coordinadora ejecutiva de la Red
Interuniversitaria de Derechos Humanos

Palabras de bienvenida al Primer Encuentro Nacional de DD. HH. y Educación Superior

13 de septiembre de 2018

Muy buenos días.

La Universidad Autónoma de Entre Ríos les da la bienvenida y saluda fervorosamente a todos quienes han llegado a Paraná, a esta Escuela Normal “Cuna del Magisterio”, para ser protagonistas del 1er Encuentro Nacional “Derechos Humanos y Educación Superior”, espacio que se propone debatir, enriquecer e intercambiar experiencias acerca de “políticas, prácticas y dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria”.

Orgullosa esta Universidad de ser anfitriona y promotora de este encuentro que lleva adelante la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos, que ha ganado su espacio institucional en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

Orgullo de que esta iniciativa tenga al frente a nuestra docente y consejera superior, Mg. Rosario Badano, cuyo nombre expresa una trayectoria de vida en la materia.

Esta Red Interuniversitaria de Derechos Humanos está llamada a fortalecerse. Y da sus primeros pasos en este encuentro que se plasma en un claro contexto donde debemos hacer frente, plantarnos, contrarrestar. Difícilmente se pueda plantear este espacio si no atravesado por esta perspectiva.

Nos encontramos hoy aquí, celebramos el encuentro, para hablar de derechos humanos y para hablar de educación superior. ¿Cómo podría ser de otra manera?

¿Cómo abordar los temas que vertebran este encuentro sin denunciar el violento retroceso en materia de derechos humanos que asola a nuestro país y a países hermanos de América Latina? ¿Cómo no pensar nuestro quehacer cotidiano en acciones de memoria si estamos respirando un contexto ya no de desidia si no de vocación política por el olvido y la impunidad?

¿Cómo obviar este presente de retroceso si somos parte de un sistema universitario nacional jaqueado por las políticas de ajuste? ¿Cómo sería de otro modo si a duras penas debemos resistir el mandato del discurso oficial que nos afirma que los pobres no llegan a la Universidad? ¿Cómo cuando sabemos, a plena conciencia, que tal afirmación no es un diagnóstico si no un programa de gobierno como lo sintetizó por estos días una bandera de las tantas manifestaciones que pueblan este país?

Es este, inevitablemente, un contexto de lucha. Lo sabemos. Y aquí estamos. Juntos. Para reflexionar sobre lo que hemos hecho, para saber cómo seguir, siempre caminando junto a las voces de la comunidad. Juntos, para intercambiar las experiencias que la Universidad pública ha sabido plasmar.

Tenemos un rol ineludible en materia de derechos humanos. Estamos dando pasos certeros para formar profesionales, técnicos, docentes y artistas con compromiso social; somos fuente de conocimiento, de producción de sentidos, de un sentido de la historia y de una proyección de futuro que tenga como horizonte una perspectiva humanista.

Es una marca histórica, la de Córdoba, en el marco de la Conferencia Regional cuando ratificamos que, “las instituciones de

educación superior están llamadas a ocupar un papel preponderante en la promoción y fortalecimiento de las democracias latinoamericanas, rechazando las dictaduras y atropellos a las libertades públicas, a los derechos humanos y a toda forma de autoritarismo en la región”. Es por eso que redoblamos la apuesta y volvemos a comprometernos con “las luchas, los anhelos y nuestras propias aspiraciones a favor de la transformación social, política y cultural”.

Docentes, estudiantes, investigadores, extensionistas; cada uno trae lo suyo a este espacio, poniendo en valor los pasos dados en materia de inclusión, en acciones de promoción de la memoria, en todo un bagaje de conocimientos, de avances y retrocesos, en la enseñanza de los derechos humanos, fenómeno que implica siempre construcción de ciudadanía, consolidación de un sujeto que se sabe con derechos, un sujeto que exige su plena vigencia. Un sujeto que es, con nosotros, resistencia.

Como Universidad, desde Entre Ríos, arrancamos este día con enormes expectativas. Un millar de inscriptos, casi 400 ponencias en más de 40 mesas temáticas, 20 disertantes especialmente invitados dan testimonio de los enormes pasos que hemos concretado.

Tendremos en estas jornadas todo un universo en torno a los derechos humanos. Todo el acontecer social es pasible de ser mirado desde esta perspectiva. Habrá espacio para abordar temas vinculados a la discapacidad y la accesibilidad, la violencia institucional y social, la identidad y la perspectiva de género, el medio ambiente, la salud, la educación.

Desde diferentes campos abordaremos la producción de sentido que hace el derecho penal, la comunicación y los medios masivos, el arte, la literatura, la ciencia, el mundo editorial y la historia. Pensaremos los derechos humanos en el territorio, en

el aula, la cárcel, las fábricas, el barrio y también miraremos hacia adentro, hacia los claustros.

Celebramos los puntos de diálogo que se plasman en el programa elaborado para estas jornadas, de las que son parte 34 universidades, 30 de ellas del sistema público; 23 instituciones educativas no universitarias, centros de estudio y organismos educativos; 26 organismos públicos, organizaciones, sindicatos y otras entidades de la sociedad civil.

Será en el intercambio que consolidemos el paradigma de los derechos humanos que constituye razón de ser de la Universidad pública.

Esta Universidad pública, laica y gratuita que está de pie.

Esta Universidad, que se sabe parte de un sistema que se erige pilar y faro de la lucha y hacedor de una política protectora de todos los derechos.

Bienvenidos.

Aníbal Sattler
Rector de la
Universidad Autónoma de Entre Ríos

Palabras del Acto de Apertura del Primer Encuentro Nacional de DD. HH. y Educación Superior

13 de septiembre de 2018

En la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018 se sostiene a la “Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados. Estos principios se fundan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña”.

Hoy, jueves 13 de septiembre de 2018, los trabajadores y trabajadoras de la educación nos encontramos en lucha, participando de un paro nacional y marcha al Congreso en el que advertimos que la educación está en peligro y el sistema científico-tecnológico también. Paro que se sucede a marchas multitudinarias como la que protagonizamos los universitarios semana atrás, y también la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y que nos acompañan diferentes sectores sociales.

Es un paro contra los ajustes que propone el Fondo y sus consecuencias directas, es decir, en la vida de las universidades y escuelas, donde se encarna el desfinanciamiento. Un paro que

condensa las memorias de otras luchas y otras marchas que en este momento histórico se reactualizan más crudamente.

Desplegamos planes de lucha; trazamos nuevos horizontes, nuevas maneras de decidir y manifestar, donde lo central es no renunciar a la función social de la universidad y a la conciencia colectiva.

Los estudiantes y también los docentes han realizado tomas de facultades y universidades a lo largo y ancho del país. Un grupo de rectores se ha pronunciado sobre la situación universitaria y se han sumado diferentes voces dando consistencia al reclamo de la educación pública que se llena de contenido una vez más, a pesar de que las agujas del reloj vuelven en la historia argentina de la mano del neoliberalismo y el conservadurismo para vaciarla.

Un paro que se inscribe en una crisis social y económica que empobrece al país y amenaza la paz social, en tanto ataca la densidad de los conceptos que vertebran la vida social, tales como el sentido de lo público, la igualdad, la justicia social y la otredad en clave de condición humana.

Considerándonos parte de este contexto, y no fuera de él, es que le damos la bienvenida a este Primer Encuentro Nacional “Derechos Humanos y Educación Superior” que se realiza en nuestra Universidad Autónoma de Entre Ríos y se aloja específicamente en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, y en esta Escuela Normal del Paraná.

Quiero saludar especialmente a cada uno y cada una de Uds., a las autoridades que nos acompañan, a los secretarios, al personal administrativo, a cada uno de los colegas que han realizado el esfuerzo de estar hoy acá: que viajaron, que padecieron el diseño de las rutas centralizadas en cruces unitarios y las sor-

tearon, que postergaron actividades, se ausentaron de los propios conflictos que los envuelven y priorizaron este encuentro. Nuestro reconocimiento y agradecimiento por ser parte de esta propuesta. A los que traen sus palabras y reflexiones, a los que asisten a los estudiantes y egresados jóvenes que por primera vez participan, cada uno tiene su espacio y lugar.

Quisiera referirme ahora a la hechura de este encuentro, decidido hace un año, en 2017, allá en Río Cuarto. Fue una idea que creció desde el pie –al decir del poeta oriental Zitarrosa– de los integrantes de la proto red que contiene a esta Red de hoy. La Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDDDH) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) se institucionalizó el 2 de agosto del corriente año, significando un paso más que importante y necesario. Sin embargo, el tejido de una red como todos sabemos es no solo trabajosa, sino que necesita de tiempo y esfuerzo, de confianza y miradas en común: de las cómplices y también de las tolerantes, de aquellas que mirando cerca son capaces de avizorar el futuro que las contiene. Entonces, la Red contiene diferentes propuestas y dispositivos, diferentes áreas de pertenencia, y aspiramos a un horizonte político común de caminos y realizaciones.

Esta red, por suerte, contiene también otros tejidos y redes, y a nosotras –militantes-constructoras de la memoria– nos gusta hacerlo presente. Juntarnos para trabajar en común: no como una imposición institucional, sino como una necesidad política. Red que sintetiza búsquedas cooperativas de instituciones públicas para poder producir con insistente perseverancia en lo desparejo, lo discontinuo, lo que se acalla y lo posible. Esta red, con tantas manos de tejedores y tejedoras, está dispuesta a que la malla sea lo suficientemente consistente para contener los derechos humanos que se vulneran; entre ellos, los estructurantes sentidos de igualdad e inclusión. O cuando se refuerza la idea de educación de elite –donde los pobres no entran o llegan

a la universidad–; aquella en que la calidad se encuentra en una “universidad para pocos”.

Desde abajo, y en muchísimas universidades públicas, se viven y construyen otras maneras de entender el espacio social y los territorios del conocimiento, los vínculos con el saber, las juventudes y el futuro. Ahí late la complejidad que encierra el trabajo y utopía por el derecho universal a la educación superior, tanto individual como colectivo; su materialización se encarna con olor: con color al asumir interpelaciones generalmente duras que reclaman inteligencia, luchas nuevas y también diálogos, debates... como éste de aquí y ahora, vigente en la red y en la producción universitaria y social.

Trabajamos en la construcción de este Encuentro como en el tejido de la Red, convocando a diferentes instituciones y equipos a que presentasen temáticas que considerasen relevantes poner a disposición, y se presentaron 43 mesas temáticas. De un arco tan importante y vital –el nudo central de los derechos humanos– planteamos, desde las memorias sociales y colectivas, los diferentes rostros y ámbitos de vulneración de derechos, los diferentes lenguajes, los espacios de la memoria, la producción, los adultos, las violencias de los cuerpos y epistémicas, por mencionar solo algunas. Que se hayan presentado más de 400 resúmenes y que haya más de 1000 inscriptos, desde nuestra perspectiva, habla más de la necesidad de reflexionar y producir juntos que del evento en sí, que se constituye en pretexto para que esto ocurra.

La marca de nuestra universidad, la bandera de Entre Ríos –nacida de las luchas por el federalismo contra el poder central–, bandera artiguista, recupera la de Belgrano y agrega el punzó de las luchas de nuestros caudillos y de los muertos en combate. La bandera que se rebeló, que quiso unir a los pueblos libres de América, que se animó a luchar por otra organización social.

Nuestra bandera contiene, entonces, la alternativa, la horizontalidad y la historia, lo que la transforma en una comprometida señal para estos momentos históricos.

Retomo para finalizar palabras de la Declaración de la CRES, de junio de 2018, que expresa:

“Mujeres y hombres de nuestra América, los vertiginosos cambios que se producen en la región y en el mundo en crisis nos convocan a luchar por un cambio radical por una sociedad más justa, democrática, igualitaria y sustentable. Mujeres y hombres del continente, miremos hacia el futuro y trabajemos sin pausa en la reforma educacional permanente, en el renacer de la cultura y de la vida de nuestras sociedades y pueblos.”

Zitarrosa nos advierte que “No hay revoluciones tempranas, crecen desde el pie. Después de la noche, la aurora crece desde el pie.”

Invitamos a que en estos dos días seamos capaces de reconocernos en la construcción histórica desde el pie, producir y reforzar las políticas y prácticas para generar organizaciones de ideas, voluntades y propuestas que nos posibiliten estar a la altura de las circunstancias socio históricas.

¡Muchas Gracias!

María del Rosario Badano
Coordinadora ejecutiva de la Red
Interuniversitaria de Derechos Humanos

Notas sobre el trabajo en clave de derechos humanos en la Universidad Autónoma de Entre Ríos

La Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) fue creada en el año 2000, por Ley 9.250 y desde 2008 la Constitución de la Provincia contempla su funcionamiento bajo los principios de gratuidad, autonomía y autarquía.

Con raíces en instituciones terciarias de hondas trayectorias en la región, se fundaron cuatro facultades en el seno de la UADER: Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales; Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud; Facultad de Ciencias de la Gestión; y Facultad de Ciencia y Tecnología.

La Universidad recupera tradiciones del nivel superior de la Provincia entre las que se destaca la formación docente, que tiene su corazón en la Escuela Normal Superior “José María Torres”, fundada en 1870, hoy sede de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales.

Desde su creación, la institución promociona una política comprometida en materia de derechos humanos y promoción de la cultura democrática, lo cual se refleja en distintas normas y se plasma en su estructura orgánica.

El horizonte de inclusión ha sido para esta universidad una guía desde sus inicios, con una matrícula de 25 mil estudiantes. Es su

marca constitutiva; su creación supuso una opción cierta para los jóvenes entrerrianos, de los cuales el 65 % constituye la primera generación de universitarios egresados en sus familias.

El acceso a la educación, uno de los derechos humanos fundamentales, se plasma hoy en la Provincia con técnicos, licenciados, artistas, enfermeras y docentes egresados de UADER, quienes nutren la cultura social y educativa en todo el mapa provincial. Este norte ineludible se expresa en los diferentes programas que se llevan adelante, desde la formación en las aulas, en las miradas comprometidas con que se hace ciencia, en las construcciones con diferentes actores y actrices sociales, en las apuestas territoriales de programas de restitución de derechos, entre otros.

La decisión política de inspirar la actividad cotidiana de la UADER en esta perspectiva tuvo además su correlato en la organización institucional. En 2004 se creó en el ámbito del Rectorado el Programa “Educar en Derechos Humanos” y unos años después se jerarquizó el trabajo en la materia con la creación de un Área de Promoción de Derechos Humanos y Participación Ciudadana. El proceso se replicó en cada una de las cuatro facultades que hoy tienen sus dependencias abocadas a la realización de acciones que giran en torno a la Memoria, Verdad y Justicia; o las que apuntan a promover, exigir y apuntalar como universidad pública las condiciones para garantizar plenamente el ejercicio de los derechos humanos, sociales y políticos.

La enseñanza de los derechos humanos, en clave de pasado reciente, y su expresión en los campos disciplinares –atendiendo a la vulneración de derechos– es una preocupación central. Estos contenidos conforman materias de cursado obligatorio en todas las carreras que dicta la Universidad. Esta apuesta curricular permite reflexionar y poner a punto no sólo los contenidos

a transmitir sino las dinámicas y debates a incluir. El diálogo contemporáneo es vital, como el trabajo con la comunidad y el territorio, que se transforman en aportes significativos que se retroalimentan con los saberes que circulan en las aulas. Este juego dialéctico contribuye a la construcción de ciudadanía universitaria crítica, ampliando horizontes de comprensión históricos y sociales.

Epifanías. La Semana de la Memoria, instituida a nivel provincial para todo el sistema educativo desde 1997, cuenta desde 2004 con la adhesión de la Universidad en sus aulas, pero también con el accionar conjunto de la comunidad que se concreta en expresiones artísticas, en la divulgación de investigaciones, en intervenciones callejeras, siempre referenciándose en la palabra de los sobrevivientes del Terrorismo de Estado.

Al cumplirse 30 años del último golpe de Estado, la UADER participó de los homenajes y la colocación de placas recordatorias a los y las estudiantes desaparecidos que cursaban en la Escuela Normal de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, restituyendo a las familias los legajos de la trayectoria estudiantil truncada por la dictadura.

Se han impulsado iniciativas propias como la denominada Agenda M que se lleva adelante desde 2014, inspirada en tres signos: Mujer, Memoria y Malvinas. En este programa se articula con distintas organizaciones sociales y los organismos del Estado provincial, los que participan de un cronograma de acciones, de evocación, de movilización y promoción de la reflexión. Este programa se inicia el 8 de Marzo con el Día Internacional de la Mujer, continúa sin interrupciones hasta la fecha clave el 24 de marzo, y cierra el 2 de abril, iluminado por los sentidos que despierta cada año la conmemoración de la gesta de Malvinas.

Es así que, como comunidad, ha sido protagonista en la calle de la tradicional Marcha de Antorchas que cada 24 de marzo se realiza en Paraná y en otras localidades entrerrianas; en ella se convoca a movilizar cada 8 de marzo por el Día Internacional de las Mujeres. También ha formado parte de la agenda feminista el reclamo por el #NiUnaMenos y el sostener especialmente la bandera de Micaela García, joven estudiante de la Universidad, víctima de femicidio.

Los derechos humanos están presentes en las decisiones en torno al reconocimiento a personalidades a través del otorgamiento del máximo título que concede la Universidad: Doctor o Doctora Honoris Causa.

En este sentido se ha distinguido a las siguientes personalidades: Estela de Carlotto, cuyo nombre por sí es símbolo y emblema de lo que la Argentina ha sabido dar al mundo en materia de Memoria, Verdad y Justicia, en la búsqueda de nietos apropiados por la dictadura y restitución de identidades; Baltasar Garzón, jurista español que dedicó su vida a desenterrar del olvido y la impunidad a las víctimas del terrorismo de Estado –sean las de la España de Francisco Franco, a partir de 1939, las de las sangrientas dictaduras de Chile o la Argentina, promediando los 70– o a las víctimas que cada día se cobran los países del norte ante la desesperación asiática, negra, latina, que se resume en multitudes migrantes buscando un lugar en el mundo.

Honra también a esta Universidad, guardando un título Doctor Honoris Causa de UADER, el exdirector de la Biblioteca Nacional, Horacio González, lector apasionado, lúcido, creativo de los textos que ha inspirado la Argentina en todos los tiempos.

El título fue también el modo de resaltar la trayectoria de Alicia Stolkiner, quien orientó la salud mental de tal modo que fuera posible comprender, darle sentido y jerarquizar el testimonio

de las víctimas del terror. Como asesora del Centro de Atención a Víctimas de Violaciones a los Derechos Humanos “Fernando Ulloa”, pero también como parte de la Comisión Nacional por el Derecho a la Identidad ayudó a parir la verdad, acompañando a los querellantes en los juicios de lesa humanidad.

Distinguió la UADER también al arte, a la creación inspirada en la búsqueda de Memoria, entregando el título al compositor, cantante y músico Víctor Heredia al cumplirse 30 años de la memorable obra Taki Ongoy. De igual modo se resaltaron las trayectorias, las vidas académicas y los aportes al campo de la violencia contra las mujeres de Rita Segato; de mujeres, niños y niñas de Eva Giberti; la producción jurídica en clave de género de Carmen Argibay, símbolos todas de las luchas de las mujeres por sus derechos y su dignidad. Además, maestra de vida y educadora popular, editora comprometida, Amanda Toubes fue reconocida con el título de Profesora Honoraria de la Universidad.

Pensar en derechos humanos, superando la declaración y posibilitando su materialidad en inclusión, inspiró e inspira el trabajo en torno a los sectores más vulnerables que demandan políticas públicas, cambios culturales, nuevas perspectivas para ganar la vida digna y respuestas institucionales. Motor más importante de la tarea extensionista que hace más de un año cobra vida en el primer Centro de Extensión Universitaria que funciona en un barrio carenciado de la capital provincial.

En igual sentido, se apuesta al trabajo de capacitación, inclusión y recreación de las personas mayores, acciones que se impulsan desde el Departamento y un Observatorio de Adultos Mayores del Rectorado.

El Programa “Género, Derechos y Salud”, nacido en el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud, funciona en el ámbito del Rectorado, apostando a la promoción de la salud, la

vida digna, la prevención de la violencia machista y patriarcal, así como la formación y la generación de conocimiento sobre estas problemáticas.

Se reconoce por ordenanza la Identidad autopercebida de las personas. La norma declara a la Universidad “libre de discriminación y establece que se debe reconocer la identidad de género adoptada y autopercebida de cualquier persona”.

Con la ejecución del proyecto “Educación Universitaria en contextos de encierro” se hace efectivo el derecho a la educación de las personas que se encuentran privadas de su libertad, dictándose en la cárcel de Paraná y Concepción del Uruguay varias carreras, además de los proyectos de extensión que se llevan adelante en la cárcel de Gualeguaychú y de la capital provincial.

Hacer memoria es nombrar, dar sentido, actualizar y resignificar. En 2006 se nominó al Auditorio “Amanda Mayor”, reconocida madre de plaza de mayo entrerriana que en las expresiones artísticas ha perpetuado diferentes pasajes de la memoria.

La Universidad se vio sacudida por el feminicidio ocurrido a una de sus estudiantes, a partir de lo cual se participa activamente de los pedidos de justicia. La Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud, de la ciudad de Gualeguay, desde 2018 lleva el nombre de Micaela García, en memoria de la estudiante que cursaba su carrera en esta sede.

La conducta ético-política-institucional asumida repudia públicamente todo acto que atente contra los derechos humanos, lo que impone una mirada atenta con la realidad y lo que sucede en el país y la región.

Así es que la UADER ha pronunciado su palabra y ha fijado clara posición ante determinados procesos que se han desarrollado

en América Latina, como el golpe institucional en Brasil o la masacre de los estudiantes en México; se ha expresado en contra del 2 x 1, que pretendía beneficiar a los genocidas; se levantó la voz para impugnar la represión política a estudiantes de las universidades públicas; se manifestó contra la baja de asignación por discapacidad; y se trabajó en las aulas y acompañamos en la calle la desaparición y muerte de Santiago Maldonado. En este sentido, también se adhiere a las acciones de lucha de Ni una Menos; el Paro de Mujeres; las campañas de prevención de las violencias contra las mujeres, las identidades travestis y trans; a favor del Matrimonio igualitario; y a campañas de concientización acerca del trabajo infantil.

Puede concluirse que la identidad de UADER es clara: Memoria, Verdad, Justicia e Igualdad, ejes de acción que delinean el camino de la Universidad pública, gratuita, laica y de ingreso irrestricto que garantiza una educación superior arraigada en la inclusión y en los derechos humanos.

Aníbal Sattler
Rector de la
Universidad Autónoma de Entre Ríos

Sección I

La educación superior: recorridos, desafíos y apuestas

La descolonización de los derechos humanos

José Luis Grosso*

¿Cuál es la medida de nuestra colonización? Los DDHH nos deben ayudar a calcularla, pesarla y dimensionarla. Porque los DD.HH. aprenden en la demanda, la defensa y el ejercicio de los derechos. La descolonización es algo que les compete, pero asimismo es algo que los involucra e implica de lleno: ellos mismos no son ni están inmunes a la descolonización. Es la medida en que la justicia nos empuja más allá del derecho.

¿Cuál es la medida de nuestra colonización en la educación?, ¿y en la Educación Superior? Descolonizar es desnaturalizar: no sólo en cuanto remover el estado de Ser del cual la educación ha sido cómplice con el Estado-Nación, sino también en cuanto a la crítica del concepto de Naturaleza. Por eso no es ajena la política de DDHH a una educación intercultural. Desnaturalizar es quitarnos de encima (y de dentro) aquello que consideramos que tenemos por Naturaleza. ¿Nos damos cuenta –le tomamos el peso y la medida– que esto afecta a las Ciencias, sean Sociales, Humanas o Naturales?, ¿que esto afecta a la Lengua en la medida en que esta habla con natural impunidad de los términos de su lengua?, ¿que esto afecta a la ética que habita en nuestra

formación en ciudadanía? Podríamos decir, dentro del alcance en justicia de los DDHH, que descolonizar y desnaturalizar son la misma tarea crítica.

En este sentido, el modo de producción, de distribución, de intercambio y de consumo en que nos forma la educación es conivente con el concepto de Naturaleza y, para descolonizar la educación –la vida y la muerte en la que forma–, el concepto de Naturaleza debe ser desnaturalizado. Menuda tarea, propia de una reflexión pedagógica crítica, y para la que no bastan buenas intenciones, ni mejoramiento al interior de las relaciones de producción y distribución establecidas, ni políticas de desarrollo que parecen consolidar –y ocultar y encubrir quasi definitivamente– derechos humanos. Uno no deja de pensar en la cancelación crítica del marxismo cuando ha entendido descolonizar como aceitamiento de la máquina desarrollista en un socialismo de (re)producción. Uno no deja de pensar en ese idealismo ahistórico que se ha resistido a poner patas arriba el pensar desde la materialidad de prácticas descolonizadoras en los modos de producción, distribución, intercambio y consumo. Porque volvernos críticamente sobre los DD.HH. en su relación con la ciencia y la educación es revisar nuestro “estado de lectura” (Derrida, 1997) de libros, formaciones y tendencias sociales y movimientos populares: el que fue generalizado y, en muchos casos, determinante, en nuestras rememoradas décadas de 1960 y 1970. Y que incluso hasta hoy cuesta ser removido en el ámbito de la educación, y habi(li)ta, por tanto, en su inercia, a “derecha” e “izquierda”.

Cuando, en verdad, desde Marx mismo –enfatisa Enrique Dussel en su comentario a los Grundrisse– la producción no es un gesto individual, sino un patrimonio comunitario (Dussel, 1991: 89-90) en el que la relación (de unos con otros en la producción y distribución, y con los elementos y materia del mundo natural) es constitutiva, está de entrada: no llega recién con el intercam-

bio. Para Marx, el problema está en la organización del trabajo en relación con el consumo en la producción comunitaria: en el sacrificio del valor de uso en y del que el producto es hecho, por el valor de cambio y la acumulación de dinero. Allí y así se pierde el “cara-a-cara” de la relación de trabajo y de la distribución de productos, de agentes de producción y de los seres culturales del mundo “natural” (incluso, y precisa y paradigmáticamente, el oro “dinero”, constituido como valor de cambio universal). Desplazándose del “cara-a-cara” de la relación de trabajo es como se evita y esquivo la justicia. Es la coartada del Capital. Porque es el sufrimiento corporal de los otros con lo que nos toca, sacude y golpea la mano de la justicia. Es la emotividad, y no las razones, lo que nos afecta y hace zurdos. Es decir –como ya lo decía Marx en los Manuscritos de 1844– la relación de trabajo en cuanto distribución –de productos y agentes– y en cuanto consumo –valor de uso– debe ser alterada, porque está sometida al valor de cambio concebido como independiente, aislado, de la relación de trabajo y del valor de uso. Y, al consumir –y no podemos dejar de hacerlo–, consumimos también, junto con el producto vuelto mercancía, la relación de producción, la relación de trabajo en la producción comunitaria: los agentes históricamente distribuidos y la materia y los elementos en su ser cultural, transformados en producto y, en éste, reconvertidos en mercancía. La cuestión no es el dinero ni la mercancía, sino su acumulación, que desconoce la relación de trabajo de la cual nace y procede. En este caso, y por ello, fetichista.

Desnaturalizar el concepto de naturaleza es desnaturalizar la relación de trabajo en la producción y distribución, circulación y consumo, desde el patrimonio comunitario que entrama los agentes humanos y los seres culturales del medio natural. Uno piensa críticamente allí también en la relación de trabajo, las relaciones de conocimiento, que constituyen, silenciosamente, en su connivencia con el estado de Ser del Capital, a la educación.

Y junto con la naturaleza, viene lo humano. Hay en los derechos “humanos” la imposición de una manera de ser lo “humano”. Pues los DD.HH., en su sociocentrismo y antropologismo, como asimismo la economía de la producción, la distribución, la circulación y el consumo “naturalizada”, olvidan otras maneras de estar en comunidades locales de seres humanos y no humanos, y por lo tanto cercenan y restringen otras relacionalidades (Haber, 2010; Grosso, 2014a) en que los humanos están implicados y son convocados, apelados, interpelados e incorporados a una conversación infinita. Es ese olvido el que lleva a enunciar, con “naturalidad”, paradójicamente (en la paradoja performativa y simbólicamente violenta del Derecho), derechos de la tierra. 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 sólo 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.

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: por realismo, por dar respuestas pragmáticas, por una sensatez a la medida de la reproducción, que en el mismo gesto 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, incluso las más sometidas a la pauperización y la indignidad, otras economías emotivas, otras configuraciones epistémicas, otros espacio-tiempos, otras extensiones

conversacionales de las interacciones discursivas, otras teorías de la relación (Grosso, 2009; 2012a; 2012b; 2014a; Haber, 2009; 2011). Que no los escuchemos, no nos exime ni nos libra del viento de justicia que nos da en la cara al exponernos al dolor de cultura que nos grita a través de sus ignoradas comunidades. Lo que piden no es escuela: eso es lo que nosotros oímos y con lo que ellos, tácticamente, se conforman, domesticar y disciplinan. En justicia, nos reclaman nuestra sordera a sus saberes ancestrales, sus fuerzas sagradas, sus relaciones de alcance cósmico y estelar, sus otras maneras de estar. El intercambio como ratio universal extrapolada del comercio en su figura de mercado, que naturaliza a nivel categorial el capitalismo, aplanar toda relación a una topografía social de humanos con humanos. Por eso, no se trata ya de alteridad ni de respeto a la diversidad, sino de rupturas interculturales que requieren en justicia otra política.

La restricción de la extensa conversación cósmica lleva a la comprensión en otro modo y en otro estado, que se ha convertido en normal, natural, sentido común, razón, lógica, estableciendo una nueva trama de creencias y enunciación cultural. Los DD.HH., en ese estado, olvidan, en el sociologismo y el antropologismo, la conversación en una comunidad local de seres humanos y no humanos, en una discursividad cósmica extensa, en la que el sacrificio –como diría Kusch del filosofar en América, de la gestas indígenas, de la cotidiana gestualidad ritual popular y de la lucha infinita por la justicia del Che Guevara– interrumpe el territorio nacional, su aplanamiento discursivo, abre otra manera de estar, e irrumpe en incontenible esperanza de justicia. En todo caso, una alteración en la comunidad misma de sentido, no una alteridad monológica, sino una alteración en la comunidad discursiva. Nada ya que los DD.HH. puedan circunscribir, más que tácticamente en la lengua política del Estado-Nación y ante su imposición (de) lógica, pero que, como toda táctica, excede por defecto en escamoteo de Ser (De

Certeau, 2000), desde otro juego, otra retórica práctica. Burla, apocamiento, hipérbole: más y menos, siempre un resto, otro número. Porque son otros “seres” los que cuentan, y que restan de la reducción al único modo naturalizado de lo humano erigido en derecho.

En los derechos humanos hay un olvido que es de los DD.HH. en cuanto tales derechos, que les es fenomenológicamente constitutivo: el olvido de su suelo, de un territorio local heterogéneo, heterotópico, anterior en su inmanencia y trascendente a todo derecho, y que –como en todo olvido– se guarda en los cuerpos como oscura, abrupta y perentoria esperanza de justicia, traspasando las economías morales acordadas en las formaciones históricas de poder, renovando y volviendo a acciones de hecho en momentos de crisis de aquellas frágiles balanzas morales y generalizando en la normalidad la convivencia en un estado de excepción cotidiano (Benjamin, 2010; Agamben, 2004), en el que vivimos (nos jubilamos) y morimos.

Justicia y derecho: caminos oblicuos (Derrida, 1997: 25). No se entrega toda la justicia al derecho, sino que lo excede, le hace el pase con chanfle, una curva en el envío, un efecto de refracción cruza arrasando desde opacas solidaridades constitutivas (Grosso, 2012c). La justicia no va derecho, sino en oblicuo; es opaca, nunca se vuelve transparente; se mueve por creencia y afecto, y se erige sobre una decisión. Pero no instrumentaliza la violencia (Bataille, 1998), no domina a los otros poniéndolos en función de un lugar propio (De Certeau, 2000): anima el sacrificio. La decisión hace cuerpo, pone el cuerpo más de lo que se sabe. Hay algo en la justicia, su fuerza, que no es del orden de la conciencia, ni del lógos, ni del dia-lógos, y que impera en ella. Pero su imperar, su imponerse, su pujar, si bien es abrupto y hace fuerza, de hecho (Grosso, 2011), no es violento uso del poder como medio adecuado a fines: si bien lucha y combate, no es guerra (Bataille, 1998), es el milites no militar, montonera indis-

ciplinada (Grosso, 2012c; Sarmiento, 1900). Hay algo cósmico local, sachero, que hace fuerza y pugna allí. Todos los fantasmas del romanticismo político, del fundamentalismo, del esencialismo, de la autoctonía empoderada se agitan allí: fantasmas que pasan espectralmente por el prisma prepotente e ilustradamente ignorante de la (auto) desapercibida episteme de la Modernidad. La justicia corre esos riesgos y, en su praxis inaparente, revoluciona teoría (Benjamin, 2010: 21, IV; 45, Ms-BA 484), eludiendo –atravesándola entre gambetas, y sobrepasándola– la fuerza violenta –de violencia propiamente simbólica, sensu Bourdieu– del logos. Es lo que llamo violentación simbólica” (Grosso, 2010): pone el cuerpo, embiste, burla y ríe. Porque el logos no se dice en la lengua sin violencia y está habitado, en su decisión performativa, por una fuerza auto-realizativa interpretativa (Derrida, 1997: 13 y 26) que busca en derecho hacer justicia. Pero hay siempre más justicia que no va en derecho ni cabe en la medida del logos: un don que no se reclama, un exceso que se arroja y abandona en sacrificio, hospitalidad que sale al encuentro, encuentra-afuera, altera en el vínculo, y es por eso la más temida por la reproducción conservadora de la política. Hay algo abrupto, oscuro, popular, bárbaro, escamoteado, apocado, burlesco, sarcástico allí, que no entiende la academia con su lógos translúcido, ni terminan de agotar las políticas culturales del folclorismo poniendo en valor la tradición, ni la industria cultural del espectáculo en su rigor de intercambio de mercado y consumo. Una justicia que hace el mayor juicio, a los de antes y a los de ahora, y alza la más sentida esperanza, aquella que atraviesa los testimonios, todos los juicios y todas las condenas, todo aquello que de más atrás aún vuelve. La revolución que resta.

No sólo 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 Esta-

do-Nación 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. Por todo ello, sin duda, los genocidas deben ser juzgados y condenados en términos del derecho (y del Estado de derecho), pero, asimismo, y “corriendo los más grandes riesgos teóricos” (Benjamin, 2010), la izquierda debemos abrirnos a esa intemperie que amamos y a la cual nos exponemos y que nos llega siempre como ráfaga de justicia. 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.

*) Centro Internacional de Investigación PIRKA – Políticas, Culturas y Artes de Hacer.
Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador.
Fundación Ciudad Abierta, Cali, Colombia.

Bibliografía

Agamben, G. (2004). Estado de excepción. Homo sacer II. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.

Althusser, L. (2005). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Notas para una investigación. En L. Althusser, La filosofía como arma de la revolución. México: Siglo XXI.

Bajtín, M. (1999). Autor y personaje en la actividad estética. En M. Bajtín, Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.

Bataille, G. (1998). Teoría de la religión. Madrid, España: Taurus.

Baudrillard, J. (1993). El intercambio simbólico y la muerte. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.

Benjamin, W. (2010). Sobre el concepto de historia. Bogotá, Colombia: Desde Abajo.

De Certeau, M. (2000). La invención de lo cotidiano. I. Artes de Hacer. México: Universidad Iberoamericana – Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Derrida, J. (1997). Del derecho a la justicia. En J. Derrida, Fuerza de ley. El “fundamento místico de la autoridad”. Madrid, España: Tecnos.

Dussel, E. (1991). La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse. México: Siglo XXI.

Grosso, J. L. (2004). Una modernidad social inaudita e invisible en la trama intercultural latinoamericano-caribeña. En F. López, F. Segrera, J.L. Grosso, A. Didriksson y F. Mojica (coords.), América Latina y el Caribe en el Siglo XXI.

Perspectiva y Prospectiva de la Globalización. México: Miguel Angel Porrúa – Red Latinoamericana de Estudios.

Haber, A. (2010). Animismo, relacionalidad, vida: perspectivas post-occidentales. En D. Herms y L. Miotti (coords.), Biografías de paisajes y seres. Visiones desde la arqueología sudamericana. Córdoba y Catamarca: Encuentro Grupo Editor – Doctorado en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Catamarca.

Heidegger, M. (1985). Carta sobre el humanismo. En J.P. SARTRE, El existencialismo es un humanismo. M. HEIDEGGER. Carta sobre el humanismo. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del 80.

Kusch, R. (1976). Geocultura del hombre americano. Buenos Aires: García Cambeiro.

Sarmiento, D. F. (1900). Conflicto y armonías de las razas en América. (1883, primer tomo; 1888, segundo tomo) En D.F. SARMIENTO, Obras completas, Tomos XXXVII y XXXVIII. Buenos Aires, Argentina: A. Belín Sarmiento.

Thompson, E. P. (1995). Costumbres en Común. Barcelona, España: Crítica (1991).

Voloshinov, N. y BAJTIN, M. (1992). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Madrid, España: Alianza (1929).

La importancia de los conceptos en la construcción de representaciones colectivas

Daniel Feierstein*

¿Qué relaciones puede establecerse entre la Universidad pública y los movimientos sociales? Hay aquí dos posturas problemáticas que me propongo poner en cuestión: la primera considera al conocimiento como neutral y cree que toda articulación vendría a “contaminar” la posibilidad de producción de conocimiento. La segunda, por oposición, confunde a la Universidad como un movimiento social más, asumiendo sólo el lenguaje de la denuncia. Esto es: en un caso (hegemónico) se postula la posibilidad de producción de conocimiento aséptico, en tanto que en el otro (más militante y marginal) se disuelve la especificidad del aporte universitario.

Creo, confrontando con ambas miradas, que uno de los objetivos fundamentales de la universidad pública es poder aportar claridad y abrir debates con respecto a las consecuencias políticas del uso de conceptos teóricos, en diálogo permanente con los actores políticos y los movimientos sociales y, sobre todo, asumiendo un posicionamiento guiado por la voluntad de producir transformaciones y participar de las luchas de cada momento histórico.

Esta breve provocación busca entonces poner en cuestión e interrogar dos sintagmas profusamente utilizados en las últimas dos décadas por el movimiento popular y desde el ámbito público (terrorismo de Estado y dictadura cívico-militar) a fines de observar algunas derivas problemáticas de los mismos, muy en especial en su posibilidad de confrontar con lo que he calificado como la “versión recargada de la teoría de los dos demonios”. Esto es, que la preocupación no es abstracta ni la crítica meramente teórica sino que se propone iluminar las consecuencias de ciertos conceptos en los modos de construcción del sentido común y el tipo de representaciones a las que, muchas veces sin intención, abre lugar.

Terrorismo de Estado

Hace varias décadas que el término “terrorismo” se ha convertido en el significante vacío para referir al mal. Un concepto que se usa para aludir a todo lo feo, lo condenable, representación de todo aquello que se odia o se desprecia y que debe ser combatido, incluso sin respetar los derechos de sus autores.

Ya en la Guerra Fría y en las luchas de contrainsurgencia, la acusación de “terrorismo” había jugado un rol creciente, en particular acompañada del concepto de “subversión” en la expresión “terrorismo subversivo”. A partir del siglo XXI comenzó a hegemonizar los procesos de estigmatización, englobando como “terrorista” a cualquier oposición a un régimen existente.

Pero el término “terrorismo” solía tener otro uso antes de esta transformación. Un sentido que lo comprendía como una táctica de lucha específica a la que recurrieron grupos insurgentes, primero en el contexto del anarquismo y populismo rusos y luego en las disputas anticoloniales.

Por lo tanto, el concepto de terrorismo podría tener dos tipos de definición: aquel que lo entiende como una táctica de lucha de los oprimidos y aquel que lo utiliza como significante vacío que da cuenta de la posibilidad de estigmatizar a cualquier opositor.

En su articulación en el sintagma complejo de terrorismo de Estado asume un tercer sentido, vinculado al uso del terror sistematizado y clandestino por parte del aparato estatal. Esta fórmula en verdad invierte un concepto específico creado por Eduardo Luis Duhalde -el de Estado terrorista- y lo fue transformando hacia fines del siglo XX e inicios del XXI en el modo hegemónico de denominación del período represivo en Argentina.

Se ha creado cierta especie de consenso que deriva de la vaguedad conceptual del término, que permite su utilización tanto por parte de quienes califican al período de la última dictadura militar y sus antecedentes como genocidio, por quienes se sienten más cercanos a la caracterización de guerra y por quienes plantean la comisión de delitos graves y específicos por parte del aparato estatal en tanto crímenes de lesa humanidad. El consenso provino precisamente de esta ubicuidad. Pero su contrapartida es una falta de especificidad.

La utilización del significante vacío “terrorismo” para nombrar también al proceso represivo genocida argentino bajo el sintagma “terrorismo de Estado”, fue facilitando poco a poco cierta confusión conceptual y enredando las visiones en una igualdad que surge de las propias denominaciones (terrorismo versus terrorismo de Estado) de la que luego resultó cada vez más difícil escapar. Aquí la inversión de términos entre Estado terrorista y terrorismo de Estado parece un detalle, pero no lo es. Cuando el eje del término es Estado y la adjetivación “terrorista”, el análisis se basa en tipos de Estado. Es sobre el Estado sobre lo que siempre se está discutiendo y se lo adjetiva para

comprender sus modalidades de acción. Al invertir la fórmula y dejar como sustantivo al “terrorismo”, el agregado “de Estado” abre casi inmediatamente la posibilidad de referir a “otros terrorismos”, en tanto el sujeto central del sintagma es “terrorismo” y ya no “Estado”.

Vale la pena volver un poco atrás e intentar dilucidar qué distintas discusiones se dan cita en relación a estas cuestiones. El terrorismo, como término teórico, da cuenta de una táctica política que consiste en la realización de acciones violentas indiscriminadas como modo de esparcir el miedo y la incertidumbre en el conjunto de la población. Este es el único sentido en el que el término terrorismo puede cobrar una especificidad teórica, ya que cualquier otro uso simplemente constituye un intento de estigmatización de quien recibe la acusación.

Si bien el concepto de terror surge de una práctica estatal contrahegemónica (el “terror rojo” implementado por los jacobinos en la Revolución Francesa, a fines del siglo XVIII), asumió su sentido contemporáneo en tanto táctica política de muchos movimientos nacionalistas como el nacionalismo judío en Palestina en los años 30 y 40, o la resistencia argelina en la década del 50. El sentido en ambos casos era el de desafiar la seguridad del ocupante para permanecer en la tierra ocupada. La consigna de estos movimientos de liberación era que los enemigos no podrían estar seguros en ningún lugar de la tierra ocupada hasta tanto abandonaran la política de ocupación. Las acciones implementadas consistían en la colocación de aparatos explosivos en lugares públicos con alta presencia de personas provenientes de la nacionalidad “ocupante” (bares, supermercados, hoteles, aeropuertos, etc.).

Al provenir de fracciones con menor capacidad militar pero que buscaban expresar al conjunto de la población sometida, el objetivo táctico era que la dificultad de la vida cotidiana de

los ocupantes en las colonias condujera a la autodeterminación de los pueblos que luchaban por su liberación. Es por ello que los atentados, en esos momentos, no afectaban al territorio de Gran Bretaña o de Francia sino tan solo a las zonas de ocupación colonial.

Más tarde, esta táctica fue asumida, con distintas variantes, por algunas organizaciones de resistencia vascas, irlandesas y palestinas. Esto les dio mayor complejidad a las acciones, en tanto no terminaba de estar claro de qué zonas se estaba hablando en un contexto de guerras civiles en las propias urbes de convivencia, con lo que los atentados se volvieron cada vez menos específicos y comenzaron a realizarse en cualquier lugar de España, Gran Bretaña o Israel.

A partir de fines del siglo XX, este modo de utilización de la violencia cada vez más indiscriminado fue asumido por un nuevo extremismo islámico que nació auspiciado y financiado por los Estados Unidos en las luchas en Afganistán contra la Unión Soviética en la década de los 80, pero que se ramificó rápidamente por toda la región (Chechenia, la península arábiga y el norte de África, entre otros lugares). En el caso de estos movimientos ya no se trataba de implementar la violencia indiscriminada en territorios ocupados, sino que, cada vez más, se fue expandiendo hacia la realización de atentados en cualquier punto del globo. En muchos casos, en el siglo XXI, las acciones ni siquiera se vinculan al reclamo específico por políticas de ocupación territorial sino a denuncias difusas como “la presencia de Occidente en el mundo árabe” o “las manipulaciones del sionismo internacional”, que va mucho más allá de las ocupaciones militares concretas en los territorios de Irak, Afganistán, Palestina o Libia. El caso de los atentados en Argentina contra la Embajada de Israel y la AMIA son más complejos, en tanto pese al escandaloso encubrimiento estatal parecen existir más indicios probados acerca del involucramiento de grupos vinculados a la estructura

represiva argentina o a las fuerzas de seguridad que lazos con posibles participaciones internacionales, más allá de que el uso político de los atentados se direccionó hacia los actores internacionales, muy en especial a partir de las denuncias de una causa centrada sobre la posible participación de Irán o del movimiento Hezbollah.

El Diccionario de la Real Academia Española aún conserva la primera definición de terrorismo en tanto táctica política, al incluirlo en su entrada como la “actuación criminal de bandas organizadas que, reiteradamente y por lo común de modo indiscriminado, pretende crear alarma social con fines políticos”.

Es interesante contrastar este uso del concepto de terrorismo con su posterior expansión, en tanto significante vacío, a un conjunto mucho mayor de acciones y donde desaparece el requisito de que sean indiscriminadas. El ejemplo más obvio de ello puede encontrarse en la definición del Departamento de Defensa de los Estados Unidos del año 2000: “El uso, o la amenaza, del uso ilegal de la fuerza o de la violencia contra individuos o propiedades para coaccionar o intimidar a gobiernos o sociedades; normalmente tiene propósitos políticos, religiosos o ideológicos. Implica el uso de la violencia para modificar conductas políticas, lo cual supone una preocupación militar primordial”.

Queda claro que, en este segundo tipo de definición, el terrorismo ya no es una táctica política específica sino un modo de estigmatizar a cualquier proceso de resistencia a la autoridad en tanto que la mera amenaza del uso de la “violencia contra propiedades” que busque “modificar conductas políticas” sería terrorismo (por ejemplo, la toma de una fábrica). Con esta definición, toda oposición a cualquier gobierno termina incluida en dicha figura abierta de terrorismo y ello la vuelve potencialmente objeto de persecución más allá de los sistemas de garan-

tías legales, como se expresa en muchas legislaciones antiterroristas no solo de los Estados Unidos sino en el conjunto del continente americano.

Si bien no se logró construir una definición de terrorismo en los órganos de Naciones Unidas, resulta paradójico que las declaraciones de sus funcionarios tiendan a encontrarse más cerca de los deseos del Departamento de Defensa de los Estados Unidos que de las tradiciones más científicas del término. El ex secretario general de la ONU, Kofi Annan, describió en la Cumbre de Madrid en el año 2005 al terrorismo como “cualquier acto destinado a causar la muerte o lesiones a un civil o un no combatiente cuando el propósito de dicho acto sea intimidar a una población u obligar a un gobierno o a una organización internacional a realizar un acto o abstenerse de hacerlo”.

Y la misma línea siguieron muchas de las legislaciones antiterroristas sancionadas bajo la presión del GAFI (Grupo de Acción Financiera Internacional), como en el caso de la Argentina, en la ley 26 734 sancionada en diciembre de 2011 en la que se define al terrorismo como aquel acto que “hubiere sido cometido con la finalidad de aterrorizar a la población u obligar a las autoridades públicas nacionales o gobiernos extranjeros o agentes de una organización internacional a realizar un acto o abstenerse de hacerlo”, donde no se incluye el carácter indiscriminado de las acciones y por lo tanto deja la interpretación abierta para ser aplicada a cualquier grupo que reclama por sus derechos, como ocurre reiteradamente en Chile con respecto a la población mapuche y comienza a ocurrir cada vez más en Argentina con gran parte de los reclamos sociales no solo de pueblos originarios sino también de trabajadores, jubilados o desocupados.

El uso más difundido del terrorismo como táctica política (esto es, el ejercicio de acciones de violencia indiscriminada por parte de una fuerza política) no ha sido una táctica exitosa para lo-

grar articular a masas de población. El ejercicio de una violencia indiscriminada contra el conjunto de la sociedad civil no suele generar la aprobación del pueblo sino una condena en bloque a las organizaciones que usan esa táctica. Esa condena impide cualquier modo de construcción de hegemonía política.

Hecha estas aclaraciones, es fundamental señalar que el movimiento insurgente argentino no fue terrorista. Se pueden hacer muchísimas críticas a la decisión de recurrir a la lucha armada, al cambio de sentido de esa estrategia conforme cambiaba el contexto institucional o a las decisiones estratégicas y tácticas que se tomaron, muy en especial a partir de las elecciones de 1973. Pero las organizaciones insurgentes de este país nunca implementaron acciones terroristas. No llevaron a cabo atentados en aeropuertos ni supermercados ni bares ni espacios públicos. Pese a la difundida imagen de “los tirabombas”, instalada por la propia dictadura y los medios de comunicación de su momento y repetida hoy por muchos sectores políticos y mediáticos, no buscaron afectar aleatoria e indiscriminadamente al conjunto de la población.

Las acciones insurgentes de los movimientos armados argentinos fueron selectivas, incluso las más discutibles e impopulares. Se realizaron contra miembros de las fuerzas armadas y de seguridad, empresarios, funcionarios políticos de las dictaduras o dirigentes sindicales acusados de colaborar con los sectores dominantes. Estas acciones pueden y deben ser sometidas a la crítica. Muchas de ellas deslegitimaron a las organizaciones insurgentes ante amplios sectores de la población, como la decisión de continuar o retomar la lucha armada durante un gobierno elegido sin proscripciones ni fraudes o el asesinato del líder sindical José Ignacio Rucci, secretario general de la Confederación General del Trabajo.

Pero más allá de la legitimidad de la crítica, su calificación como “terroristas” es incorrecta, así como su igualación con los atentados de ISIS o Al Qaeda. En otras palabras, acusarlas de terrorismo no tiene ningún sustento teórico, sino que es, únicamente, una forma de estigmatización.

Pero la insistencia creciente en el uso del concepto “terrorismo de Estado” ha introducido una gran confusión, abriendo las puertas para homologaciones, distorsiones e incluso manipulaciones. Sé que esta afirmación del rol jugado por el concepto de terrorismo de Estado en las disputas por la memoria colectiva puede resultar molesta. Pero resulta necesario puntualizar que, así como las organizaciones insurgentes no fueron terroristas, el Estado represor tampoco lo fue. Fue un Estado genocida, que no es lo mismo que un Estado terrorista.

¿Por qué el Estado represivo no fue terrorista, en el sentido teórico que implica el término “terrorismo” como táctica política? Pues porque sus acciones tampoco fueron indiscriminadas. No abatió el terror sobre el conjunto de la población civil sin mirar a quién se dirigía, sino que, por el contrario, tuvo absoluta claridad sobre los grupos y lazos sociales que buscaba aniquilar y destruir: dirigentes sindicales, estudiantiles, barriales, políticos. El arma central de la dictadura militar fueron los servicios de inteligencia, encargados precisamente de elegir y diseñar el listado de secuestros e incluso su distribución en el tiempo, con respecto a cada arma y hasta a cada campo de concentración. Esa acción discriminada, sistemática y ejercida desde el aparato estatal es la base de la definición de un genocidio, en tanto “intención de destrucción total o parcial de un grupo”, en este caso del grupo nacional argentino. Pero no encaja en ninguna definición teórica sensata y reflexiva del concepto de terrorismo.

Es cierto que la difusión del terror producto de la maquinaria de secuestros y de la generalización de la desconfianza en el con-

junto de la población pueda asociarse con facilidad al concepto de “terrorismo”, en tanto sí es correcto plantear que la sociedad argentina buscó ser paralizada a través del terror y que a través de dicho terror se perseguía transformar las identidades colectivas. Pero que un régimen utilice el terror no alcanza para categorizarlo como terrorista o, cuanto menos, requeriría repensar las definiciones de un término que no ha tenido dicho uso a lo largo de la historia sino, como se ha planteado, implicó la especificidad de una táctica de lucha (que no se condice con la utilizada por el Estado argentino) o se utilizó como significante vacío del mal, que no es lo que sirve si queremos caracterizar un régimen represivo específico. Si aceptáramos la utilización del término “terrorismo” para dar cuenta de la subjetiva evaluación de “ejercer terror en la sociedad”, se complicaría quebrar la dualidad en tanto dicha definición subjetiva podría aplicarse por igual a las acciones represivas y a las acciones insurgentes.

Por tanto, lo paradójico del caso argentino es que, si renunciamos al término terrorismo como herramienta de estigmatización y apelamos a su significado teórico, ni las organizaciones insurgentes ni el Estado represor fueron terroristas.

Despejada la primera parte del problema (no hay dos violencias terroristas), queda por resolver la segunda parte: no hay dos violencias simétricas. Allí radica la disputa más profunda con toda versión de la teoría de los dos demonios.

La violencia insurgente llevó a cabo acciones específicas que buscaban incidir en el conflicto social a través de cierto uso de la violencia, por lo general defensiva. Se proponía obstaculizar el funcionamiento de regímenes dictatoriales y disputar la distribución del ingreso, oponiéndose a medidas regresivas y apostando a una transformación revolucionaria. Y luego recurrió nuevamente a ciertos usos de la violencia armada en un contexto democrático a partir de las elecciones de 1973, por decisiones

políticas erradas como parte de la continuidad de sus procesos de lucha y, simultáneamente, como respuesta al hostigamiento sufrido por fuerzas paraestatales. Pero en ninguna de dichas situaciones su accionar fue terrorista.

El Estado represivo, ya desde fines de la década de 1960, se propuso utilizar la violencia estatal para “reorganizar” las relaciones sociales en el conjunto de la sociedad argentina, algo que puede rastrearse en numerosos documentos militares como el *Reglamento de operaciones psicológicas* de noviembre de 1968. Los secuestros, las torturas y los campos de concentración fueron las herramientas para esa reorganización. Las acciones fueron discriminadas, sistemáticas, planificadas y dirigidas contra grupos específicos con el objetivo de lograr su destrucción. Con lo cual tampoco fueron terroristas al ser selectivas y específicas.

Sacando la cuestión del terrorismo del debate, se puede observar con claridad que la equiparación distorsiona y manipula. No solo porque iguala acciones estatales con acciones de organizaciones civiles. Sino, fundamentalmente, porque sostiene una equivalencia entre quienes se propusieron resistir regímenes que buscaban retrocesos en la igualdad y libertad del pueblo argentino o luchar por imponer una mayor justicia social o distribución de la riqueza con quienes implementaron esos regímenes con el objetivo explícito de “reorganizar” la nación a través de un genocidio, generando mayor desigualdad y atacando la libertad.

El uso del concepto terrorismo como significante vacío iguala modalidades muy distintas de utilización de la violencia. Son muy diferentes por los objetivos que persiguieron, pero también porque involucraron prácticas muy distintas. La tortura o la desaparición no es equivalente al asesinato político, la toma de un cuartel o la expropiación de un banco.

Con lo cual no es el uso de la violencia desde el Estado la única ni la más importante diferencia entre su uso insurgente y su uso represivo, sino que la lógica, el sentido, la finalidad, los modos y las consecuencias de dichos usos de la violencia fueron totalmente diferentes. Y, lo que resulta paradójico, ninguno de dichos usos fue terrorista.

Los sectores populares podríamos enriquecernos con un análisis crítico y exhaustivo del desempeño de la insurgencia en la década de 1970, de cada una de sus decisiones tácticas y estratégicas, de cada uno de sus errores y problemas. Aunque dicho proceso se ha iniciado, continúa siendo una deuda pendiente asumir el debate con madurez. Pero esta discusión no tiene nada que ver con la discusión sobre el terrorismo ni con la equiparación de sus lógicas. Y jamás debe llevarnos a la confusión entre dos problemáticas totalmente distintas, dos usos de la violencia diferenciales, tanto ética como políticamente, dos estrategias de lucha por el poder que en nada se asemejaron.

En Argentina no hubo terroristas ni en las organizaciones insurgentes ni en el Estado. Por un lado, hubo un movimiento de rebelión nacido en contextos dictatoriales y que continuó algunas de sus acciones bajo un breve y violento interregno democrático y que puede y debe ser cuestionado por muchos de sus errores políticos. Sin embargo, la mayor parte de sus miembros fueron sometidos a persecución, secuestro, tortura, desaparición, asesinato, exilio, prisión política y apropiación de sus hijos, con lo cual han pagado con creces cualquiera de los errores que podrían haber cometido. Por el otro, existieron unas fuerzas armadas y de seguridad (serviles a las necesidades de los poderes económicos locales y extranjeros y acompañadas por complicidades eclesíásticas y judiciales) que implementaron un proyecto de “reorganización nacional”, en tanto intento de destrucción parcial del grupo nacional argentino. O sea: un genocidio.

No hay “otras víctimas”. No hubo dos terrorismos ni dos males ni dos demonios. Y tampoco hubo uno solo. Quienes plantean esta confusión negacionista y relativizadora y hablan de “voces silenciadas” circulan por todos los medios de comunicación (en especial los de mayor rating), tienen libertad para divulgar sus “teorías” y “verdades completas” en todo tiempo y lugar, no han sufrido amenazas ni menoscabo alguno de sus libertades y jamás han tenido que deambular por organismos nacionales ni internacionales buscando a sus familiares desaparecidos. A lo sumo, algunos podrán visitar a sus seres queridos en prisión, quienes se encuentran condenados por procesos jurídicos respetuosos de la ley y gozando de condiciones de detención y garantías procesales muy superiores al promedio de los detenidos en la Argentina, pese a haber cometido las acciones más graves de nuestro código penal.

Dictadura cívico-militar

El segundo sintagma que comenzó a utilizarse por amplios sectores de la población argentina fue el agregado de “cívico” antecediendo a la clásica expresión “dictadura militar”, algo ocurrido aproximadamente hacia el momento de reapertura de las causas judiciales en 2005 y que tenía un objetivo muy valioso: visibilizar las responsabilidades de otros actores en la comisión del genocidio (grupos económicos, sectores eclesíásticos, partidos políticos, periodistas).

El objetivo de este apartado es analizar qué derivas tiene el uso del sintagma y cuáles han sido sus efectos teóricos y políticos.

El concepto de dictadura militar existía previamente en el vocabulario argentino, pero cobró un nuevo sentido hacia el final

de la última de las dictaduras, esto es, a comienzos de la década del 80. La política argentina del siglo XX se había visto permanentemente atravesada por el actor militar (muy en especial a partir del golpe de 1930, que inauguraría una intervención que se repetiría, cada vez con más frecuencia, en 1943, 1955, 1962 y 1966, para culminar en el paroxismo del golpe militar del 24 de marzo de 1976).

La reacción ante el último golpe militar y su secuela de horror reconfiguró en un sentido claramente negativo y consensuado la expresión “dictadura militar”. Primero, esta expresión estuvo asociada a lo que debía concluir: “Se va a acabar la dictadura militar”. Luego, se asoció a lo que no debíamos vivir “nunca más”, tal como lo expresaba el título del informe de la CONADEP, el alegato fiscal del Juicio a las Juntas Militares y de allí en más incorporado como una consigna central de la recuperación institucional argentina.

Articulada con la versión original de los dos demonios, la deslegitimación de las fuerzas armadas y de seguridad (que se vinculó no solo a su siniestro rol en el genocidio sino a la derrota en la guerra de Malvinas) en la negativización de la expresión “dictadura militar” constituyó uno de los logros políticos más importantes de la democracia argentina contemporánea.

Más allá de las distintas caracterizaciones, de las demonizaciones, de las equivalencias o de las defensas psíquicas ya señaladas, la deslegitimación del “actor militar” fue una de las variables centrales para comprender la posibilidad de desarrollar el ciclo electoral más extenso de la historia argentina, la exclusión de la posibilidad de utilizar a las fuerzas armadas en el conflicto interno aun en gobiernos democráticos (plasmada en la ley de seguridad interior del gobierno de Raúl Alfonsín) y la condena social a cualquier conato represivo que implicara la muerte de

población civil, sea que participara de protestas, tomas, manifestaciones o piquetes.

Uno de los indicadores más relevantes de dichas conquistas se observó en las crisis institucionales vividas en 1989 y en el 2001. En este segundo caso, mucho más pronunciado y pese al profundo desprestigio del conjunto de actores políticos de la época, la toma de calles, el conato de rebelión popular y la sucesión de cinco presidentes en una semana, en ningún momento se evaluó la opción de la intervención militar como una solución viable del conflicto.

Transformar el sintagma “dictadura militar” en “dictadura cívico-militar” buscaba ampliar el proceso de deslegitimación a los estrategas del genocidio, los grupos económicos concentrados, y a sus cómplices: la conducción de la Iglesia católica, jueces y funcionarios políticos de la época, y periodistas. Pero las consecuencias de este nuevo vocablo no fueron esas. La propia construcción del término cívico-militar remite a la forma en que las propias fuerzas armadas conciben a la sociedad: de un lado los militares, del otro el mundo de los civiles. Sin ninguna distinción interna, la población civil nos incluye a todos: no solo a quienes colaboraron con el régimen sino también a quienes lo sufrieron y/o lo resistieron.

Una pregunta que puede abrirse es si la transformación del concepto de dictadura militar (que ilumina la responsabilidad específica de las fuerzas armadas y de seguridad en la implementación del genocidio) en dictadura cívico-militar (donde quedan igualados civiles y militares, en una secuencia que además menciona primero al actor civil) podría producir cierta disolución gradual de la deslegitimación del actor militar ganada hacia el final de la dictadura y presente desde aquel momento. Un ejemplo entre muchos de este uso puede encontrarse en los

videos relativizadores o revisionistas difundidos en las redes sociales (uno de los más populares, con más de 100 000 vistas es el de Nicolás Márquez) en donde se utiliza lo “cívico-militar” para dar cuenta del consenso social brindado a la dictadura y del apoyo aportado por los partidos políticos. Elementos que no son falsedades pero que se utilizan para oscurecer la responsabilidad de los ejecutores del genocidio: las fuerzas armadas y las fuerzas de seguridad.

El gobierno de Cambiemos se ha propuesto un proyecto de reivindicación y relegitimación de las fuerzas armadas y de seguridad que desafía al conjunto de conquistas logradas desde 1983. Dicha reivindicación incluyó la anulación del decreto aprobado por Alfonsín que les prohibía realizar actividades vinculadas al conflicto interno, la sanción de un protocolo de represión de la protesta social e incluso el crescendo de su utilización letal en contextos represivos, que tuvo sus indicadores más gráficos en las muertes de Santiago Maldonado y Rafael Nahuel en el sur del país en el contexto de las represiones al pueblo mapuche, en la legitimación del gatillo fácil al brindarle una recepción presidencial al policía Chocobar, procesado por ultimar por la espalda a un delincuente que intentaba fugarse del lugar en el que había cometido el delito o en la profusa utilización de la violencia policial en ocasión de movilizaciones masivas de protesta como las ocurridas en el mes de diciembre de 2017 para enfrentar el intento de reforma del sistema previsional, que concluyó con una represión masiva con profusión de gases lacrimógenos, balas de goma, gas pimienta, golpes y decenas de detenciones, produciendo incluso el ataque a parlamentarios de distintos partidos políticos que intentaban interponerse entre las fuerzas represivas y los manifestantes.

Si bien hay diferentes variables que explican la dificultad que se observa para confrontar con mayor contundencia frente a estos cambios, cierta pérdida de la diferenciación “civiles-militares”

en lo que hace a las responsabilidades en el genocidio, podría colaborar en este desarme político.

Hubo otros intentos mucho más precisos a nivel teórico para dar cuenta de las responsabilidades en la comisión del genocidio, como la expresión “dictadura económico-corporativo-militar”, utilizada por Walter Bosisio. El sintagma de Bosisio da cuenta de la utilización de las fuerzas armadas como elemento de choque de los sectores económicos concentrados, lo cual permite comprender el tipo de articulación producida entre esos distintos actores.

En el sintagma “dictadura cívico-militar”, la indistinción de lo civil (que nos expresa a todos, no solo a los cómplices de la dictadura) y lo militar (que da cuenta de la reformulación de las fuerzas armadas de la región a partir de la implementación de la Doctrina de Seguridad Nacional y la transformación de las hipótesis de conflicto) puede jugar en un modo de disolver la responsabilidad del actor militar, la mano de obra concreta y específica de los campos de concentración.

La indistinción entre civiles y militares no fue especialmente efectiva para iluminar las responsabilidades empresariales (en tanto no es un empresario lo primero que se aparece a la conciencia cuando se esgrime el término “civil”) pero, paradójicamente, pudo haber tendido a difuminar la deslegitimación militar al convertir a las fuerzas armadas en un actor (ni siquiera el principal) de una “dictadura cívico-militar”.

Es cierto que las conquistas de la década del 80, de la mano del alfonsinismo, eran limitadas y no permitían ver el trasfondo de violencia estructural e intereses económicos que guiaron la implementación de un genocidio en la Argentina. Eran parte, sin duda, de la versión original de la teoría de los dos demonios. La deslegitimación del actor militar y de la intervención dictatorial

en la estructura política no eran elementos suficientes para revertir las consecuencias del genocidio. Pero, paradójicamente, eran elementos necesarios y por lo tanto su dilución no deja de ser negativa, ya que constituían conquistas fundamentales del pueblo argentino.

Con el loable intento de avanzar sobre los actores estratégicos (muy en especial los grupos económicos que diseñaron, organizaron y financiaron la implementación del genocidio), podría darse la paradoja de que el sintagma “dictadura cívico-militar” termine aportando más a la disolución de las conquistas de la década del 80 en las representaciones sociales del período que al avance progresivo sobre las mismas. Y una de las razones para ello radica en la utilización de un término ambiguo y confuso (civil) en lugar de apelar a su explicitación más precisa (por ejemplo, poderes económicos concentrados, como lo hace la expresión “dictadura económico-corporativo-militar”, que nunca llegó a utilizarse masivamente o, más sencillamente, “grandes empresarios”).

Al igual que lo ocurrido con la expresión “terrorismo de Estado”, la dificultad para evaluar las lógicas y consecuencias del uso de determinados conceptos tendió a producir efectos contrarios a los buscados en las disputas por el sentido.

Una discusión abierta

Así como estos dos términos (terrorismo de Estado, dictadura cívico-militar), la Universidad pública tiene un rol crucial en la revisión crítica de los términos contruidos al calor de las luchas, de los sentidos que abren u obturan en la disputa por el sentido común, en poder aportar solidez a las caracterizaciones del pasado y del presente como modo fundamental de incidir en

las luchas, pero no desde una neutralidad aséptica sino desde una toma de posición explícita en relación a las fuerzas populares, comprendidas en un sentido amplio. La Universidad pública cobra su sentido no sólo en relación a la formación del pueblo argentino sino también en la función de que el conocimiento que aquí se produce pueda aportar a la lucha por mejorar su bienestar. Entre la asunción de dicha especificidad y la produc-

*) Docente investigador de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Tres de Febrero

Derechos humanos y educación superior

Juan Pablo Abratte*

La problemática de los derechos humanos (DD. HH.) ha sido incluida en la agenda política e institucional de las universidades desde la recuperación de la democracia, particularmente con más fuerza en la década anterior, en la medida en que se configuró como un eje central de las políticas públicas. Las universidades nacionales han incluido progresivamente la problemática de los DD. HH. en sus agendas políticas, académicas e institucionales con formatos diversos: programas de posgrado, investigación y extensión, seminarios permanentes, cursos, jornadas y eventos académicos, programas y áreas institucionales, secretarías y observatorios de DD. HH. De este modo se ha instalado el debate y la reflexión sistemática sobre los DD. HH. en la formación universitaria.

La conformación de dichos formatos ha sido heterogénea y diversa en cada una de las universidades, promovida generalmente por núcleos académicos vinculados a organismos de DD. HH. y a movimientos sociales.

En una dinámica similar a la que se produjo en la sociedad y el estado en su conjunto, la reflexión académica sobre estas temáticas no puede desligarse de procesos históricos de lucha, de actores sociales concretos comprometidos por su propia experiencia personal y colectiva, y de articulaciones –inicialmente casi imperceptibles– con otros grupos de militancia, trabajo y formación política e intelectual; núcleos que protagonizaron, con marchas y contramarchas, un proceso de institucionalización incipiente.

Se constituyó un campo que articuló prácticas de docencia, investigación y extensión, en vinculación con múltiples actores e instituciones sociales.

La perspectiva de la historia y la memoria nos interpela como instituciones públicas en torno a las experiencias autoritarias, en particular de la Dictadura Cívico Militar y sus efectos brutales de supresión de derechos fundamentales, así como en el presente nos interroga permanentemente sobre el cumplimiento efectivo de los DD. HH. consagrados a nivel constitucional. Sin embargo, la alarmante vulneración de esos derechos en diferentes espacios institucionales y sociales, nos compromete en la conformación y consolidación de ámbitos de formación e intervención.

La problemática de los DD. HH. constituye en sí misma un eje transversal de la formación, aunque ha sido siempre difícil su inclusión en instancias formales. Las características de los planes de estudio y el énfasis disciplinar y profesional de las carreras universitarias suele obturar el desarrollo de estas temáticas. Planes que se estructuran en torno a las diferentes disciplinas, y que integran un campo académico y profesional específico, no alcanzan a albergar espacios académicos referidos a estas temáticas. Por otra parte, las tendencias a la profesionalización excesiva y al desarrollo de conocimientos técnicos –general-

mente de carácter instrumental y con escasas referencias a los contextos en los que las prácticas profesionales se desarrollan– así como a sus implicancias éticas y políticas relegan los espacios de formación y reflexión sobre estas problemáticas.

En sentido amplio, los DD. HH. abarcan una multiplicidad de campos disciplinares –derechos sociales, políticos, culturales, ambientales, sexuales y reproductivos, lingüísticos y comunicacionales– y conforman un extenso campo de formación e intervención profesional que no debería desconocerse o ignorarse en los espacios universitarios.

Por otra parte, el conocimiento de la historia reciente y la recuperación de la memoria son ejes transversales de la formación académica y profesional, y de la consolidación de la ciudadanía universitaria, la cual se presenta como una de sus dimensiones centrales.

Hoy, en tiempos en que los DD. HH., entendidos tanto en sentido amplio como en sentido estricto, aparecen vinculados en nuestra región tanto a la experiencia de las dictaduras y a la vulneración de los derechos elementales como a las políticas neoliberales que restringen derechos individuales y sociales a amplios sectores de la población de modo creciente, se torna más relevante y necesario fortalecer no solo las experiencias desarrolladas en cada ámbito institucional, sino también desarrollar trabajos cooperativos, interinstitucionales y en red, como los que se van a consolidar a partir de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos que convoca a este encuentro.

Enfrentamos perspectivas que conciben la formación profesional como formación instrumental o en competencias, instrumentación técnica, o como un compendio teórico-práctico de procedimientos para responder a las demandas inmediatas del mercado laboral, que resulta pasible de reducirse a una serie de

operaciones cada vez más transferibles mediante recursos tecnológicos –enlatados pretendidamente pedagógicos–, globos de ensayo o escenarios artificiales de simulación. Esas experiencias, muchas veces presentadas como “innovaciones” –que efectivamente sorprenden por su novedad, eficacia y aplicabilidad–, pierden sentido si reducen la experiencia universitaria, si le hacen perder a la universidad pública su potencial crítico y la capacidad de formar ciudadanos, de promover el desarrollo de la conciencia política y la sensibilidad social y cultural, de generar las condiciones para el ejercicio de la militancia académica, ética y política.

A cien años de la Reforma Universitaria, algunos pretenden que la universidad se reduzca casi exclusivamente a la formación profesional; que se vuelva un espacio de innovación tecnológica, pedagógica y comunicacional acorde a las transformaciones globales, perdiendo su principal potencialidad crítica. Este es uno de los embates que enfrentamos en el terreno de los DD. HH., en el proceso de institucionalización iniciado en la recuperación democrática y que, hasta hace unos años, creíamos consolidado.

Se han producido retrocesos en el campo de los DD. HH., en el plano social y político: políticas de seguridad que avanzan sobre garantías constitucionales; prácticas de judicialización que desconocen derechos humanos elementales; reducciones presupuestarias para organismos, sitios de memoria, programas y proyectos; y un discurso que tiende a deslegitimar la trayectoria de organizaciones y referentes de los DD. HH., retrocediendo a visiones que creíamos ya superadas hace décadas, lo que a su vez nos enfrenta a un complejo escenario que invita a potenciar las luchas. Fortalecer los vínculos entre DD. HH. y educación superior es entonces, no sólo un desafío sino una estrategia política para contrarrestar estas tendencias. Se vuelve imprescindible incorporar esta dimensión en la formación no solo por

razones históricas y de construcción de una memoria colectiva, sino también como un modo de enfrentar las acometidas que cada vez parecen más urgentes en este campo.

Desde hace una década, la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de América Latina y el Caribe (ALyC) define a la educación superior como un bien público y social, un derecho humano fundamental y una responsabilidad de los Estados. Estos principios orientaron de modo más o menos eficaz las políticas de educación superior en la región y, particularmente en nuestro país, se constituyeron en referencia para la expansión institucional de la oferta académica, el diseño de políticas de inclusión para la educación superior, y el desarrollo de acciones tendientes a la incorporación de primeras generaciones de universitarios a las universidades públicas.

El derecho a la universidad fue postulado en 2008 –en un contexto regional y nacional favorable para el desarrollo de estas políticas– renovado recientemente en la CRES 2018, cuando vuelve a postularse como principio orientador de las políticas de educación superior en la región. Interesa en este sentido desarrollar algunas reflexiones. En primer lugar porque, como cualquier otro texto de la política, esta declaración puede resultar solo declamativa, aunque a la vez que proclama un derecho nunca alcanzado, permite delimitar un horizonte de expectativas y determinar un campo de acción política y protección jurídica. ¿Es posible pensar que el derecho a la educación superior tiende a ser garantizado en forma universal, cuando desde el propio Estado se afirma que todos sabemos que los pobres no llegan a la universidad? Y no se trata sólo de una retórica inclusiva frente a otra excluyente, sino más bien de un discurso que se cristaliza en políticas que restringen de hecho el acceso a la educación superior para los sectores que más requieren de la acción del Estado para garantizar ese derecho proclamado. Otro de los embates para la relación entre DDHH y educación

superior se define en este campo: entender a la educación superior como derecho humano supone concebirla como un derecho universal, que debe priorizarse en el plano de las políticas, del financiamiento del sistema y de su expansión efectiva. Al tiempo que implica reconocer los riesgos que atravesamos, tales como procesos de diversificación de la oferta –mediante estrategias de fragmentación de conocimientos; certificación y acreditación de unidades de saber poco articuladas; virtualización de la enseñanza a partir de dispositivos que reducen el conocimiento a dimensiones puramente instrumentales, carentes de fundamentos epistemológicos y pedagógicos o centrados sólo en perspectivas preocupadas en responder exclusivamente a las demandas del mercado–, que pueden ser presentados desde una perspectiva pseudo-democrática y de supuesta innovación pedagógica, como una estrategia para universalizar la educación superior, e incluso para expandirla a sectores que tradicionalmente se han visto excluidos del sistema. Sin embargo, estas operaciones de jerarquización de ciertos campos del saber –con sus respectivos modos de acreditación y validación profesional– y desjerarquización de otros saberes –fragmentados, instrumentales, descontextualizados y escasamente valorados en términos de acreditación académica y profesional– no constituye otra cosa que un mecanismo de segmentación del mercado de educación superior, en la búsqueda de encontrar nuevos nichos para el desarrollo de la educación como un bien “transable”.

El tercer aspecto sobre el que me interesa referirme, relacionado con el vínculo entre educación superior y derechos humanos, es el que refiere a los sujetos. En una relación entre macro y micropolíticas podríamos afirmar que las articulaciones entre DD. HH. y educación superior han sufrido, en la esfera macro, las tensiones entre avances y retrocesos que se dan tanto en el campo de los DD. HH. como en la educación superior. Pero en los espacios de la micropolítica, de las prácticas cotidianas, de

los sentidos construidos por los actores institucionales y pedagógicos, se despliegan otras acometidas, quizás las más significativas en tiempos de resistencia. Los sentidos que configuran nuestras prácticas cotidianas en espacios educativos; los modos en que el conocimiento del pasado reciente se transmite y construye; las formas en que se entrecruzan en la enseñanza contenidos disciplinares con la propia trayectoria de los sujetos –docentes y estudiantes–, con los modos en que el pasado reciente ha sido procesado e incorporado a la memoria –individual y colectiva–; son también objeto de reflexión en este encuentro. Las trayectorias individuales, familiares y grupales; las prácticas hegemónicas en el espacio escolar; y los modos en que la enseñanza se ha constituido en la trayectoria educacional de los sujetos forman el espacio concreto en el que la enseñanza del pasado reciente encuentra carnadura histórica. Esas trayectorias se ponen en juego en los procesos pedagógicos, los determinan fuertemente, los interpelan en sus dimensiones éticas y políticas, y los tensionan en una práctica intelectual siempre develadora –tanto para quienes enseñamos como para quienes aprenden– de los modos en que el pasado reciente nos ha configurado como sujetos sociales, políticos y pedagógicos.

En una entrevista que realizó Eduardo Remedi a María Saleme en México, ella comentaba que una de sus más relevantes experiencias como pedagoga se produjo en tiempos de la dictadura –en el marco de su participación en el movimiento ecuménico y su trabajo por los derechos humanos– cuando decidió vincularse con los hijos de desaparecidos. Allí comentaba:

Primero hice recolección de datos y después prensa; así que ahí hay dos oficios. Trabajando testimonios, ordenando los testimonios de familiares de desaparecidos, muertos o detenidos, saqué un ítem aparte: el número de hijos con sus edades. Ahí me di cuenta que había una cantidad de chicos que tenían su escuela suspendida, una cantidad enorme de chicos.

Empecé a trabajar sobre esos chicos y es como nacen los talleres para hijos de desaparecidos, que entonces no se llamaban así, porque no se podían llamar así. Se llamaban talleres de ayuda escolar, porque casi todos eran repitentes o no habían ido a la escuela. Ese fue otro aprendizaje muy fuerte en lo que hace a enseñanza...Muy fuerte porque eran chicos que tenían dentro de ellos la negación de lo que les pasaba y la duda sobre qué les estaba pasando. Las dos cosas. Chicos que tenían un problema gravísimo porque todos somatizaban...o en olvido, o en ceguerras provisionarias. Quedaban ciegos, volvía la vista, volvía, tartamudeo, asma [...] ¿Cómo trabajar con esos chicos? Había realmente que darles escuela porque eran repetidores los más grandes, pero ¿cómo trabajar con esos inconvenientes?, ¿con que no se acordaban?, ¿con que no les quedaba nada? Entonces pensé que lo fundamental antes de empezar a enseñarles era destrabarlos. ¿Cómo los destrabábamos? Ahí es cuando empiezo a pensar en la recuperación real del significado de cada palabra. Papá no está, se fue de viaje, eso les decían las madres, las abuelas. Había que decirles que no era el viaje... tampoco había que ser muy crudo. Pero de alguna manera creo que los chicos siempre sabían. Entonces había que ver cómo ellos aceptaban lo que sabían y decían que no sabían. Ahí cambia la base o el objetivo inicial de la enseñanza y de ahí es, creo, que empiezo a planteármelo. Hay una distancia en los que enseñamos, entre el conocimiento para que sea propio, o para que el otro se apropie del conocimiento y el saber para qué es ese conocimiento (Saleme de Burnichón, 1997, p. 30; 31).

La experiencia que relata Saleme presenta, en su crudeza histórica, una amalgama de categorías teóricas y prácticas, éticas y políticas. Dar escuela –como derecho, aún fuera de la escuela–, interpretar el fracaso escolar en sus determinantes históricas y subjetivas; el olvido y la ceguerra, la negación y la necesidad de “destrabarla” para poder enseñar; la enseñanza en el sentido más profundo, interrogando no sólo al conocimiento sino al sa-

ber y la recuperación del sentido real de la palabra como condición necesaria para una práctica pedagógica.

Maestros y alumnos nos enfrentamos a ciertas ceguerras, negaciones e interpretaciones del pasado que requieren modos de ser destrabadas si pensamos no sólo en producir y transmitir conocimientos, sino en construir un saber. En esa operación, tan brillantemente descripta por Saleme, se encuentra, a mi juicio, el principal desafío de la enseñanza de los DD. HH. como práctica pedagógica, necesariamente histórico-política.

Finalmente, considero importante avanzar en algunos aspectos que pueden resultar de interés para consolidar espacios académicos en la formación:

- Avanzar en un relevamiento acerca de la formación en DD. HH. en nuestras carreras. Un análisis de los planes y programas de estudios permitiría contar con insumos interesantes para definir políticas académicas y orientar nuevos diseños. Sería importante identificar los espacios en los que se abordan temáticas vinculadas a los DD. HH. en los planes vigentes, así como áreas de vacancia, no solo sobre derechos en general sino sobre algunos específicamente vinculados a cada una de las disciplinas: el derecho a la información en carreras como Bibliotecología y Archivología, el derecho a la educación en Ciencias de la Educación y en las carreras de profesorado, el derecho a la cultura en carreras como Letras o Filosofía, las temáticas de Memoria en carreras como Historia y Antropología, o la problemática del ambiente en la Carrera de Geografía, solo a modo de ejemplo.

- Consolidar ofertas específicas de cátedras libres, seminarios o talleres permanentes, carreras y cursos de posgrado y sobre estas temáticas y promover su transversalidad para las distintas unidades académicas. Esto requiere de una permanente

articulación entre equipos docentes, de gestión, y profundizar las vinculaciones con organizaciones sociales para generar propuestas de formación de grado y posgrado e incluso prácticas socio-comunitarias o experiencias de extensión.

- Desarrollar estrategias específicas de apoyo a líneas de investigación: Trabajos Finales de grado y Tesis de Posgrado que aborden temáticas de derechos humanos con financiamiento especial. Por otra parte, las producciones de investigación sobre estas temáticas permitirían consolidar líneas de publicación y difusión de las investigaciones que retroalimenten la formación, sin desatender que implica un aspecto central para el trabajo en red.

- Propiciar y fortalecer programas específicos. Vale mencionar en este sentido, el Programa Universitario en la Cárcel de la FFyH-UNC, o el desarrollo de estrategias pedagógicas para garantizar principios de accesibilidad en la Universidad, que contribuyan a la efectiva concreción de los derechos humanos en general y del “Derecho a la Universidad”, en particular.

La inclusión de los DD. HH. en la formación constituye un espacio privilegiado para el diálogo y la articulación con otros actores institucionales y sociales. La participación de los organismos de derechos humanos en estas instancias como lugar para el desarrollo de prácticas, la realización conjunta en actividades académicas y el trabajo en común sobre estas problemáticas, abre posibilidades para nuevos formatos académicos que deberán diseñarse y consolidarse en las universidades.

Resulta imprescindible desarrollar nuevas formas de abordaje de estos problemas. Incluir diversidad de formatos tales como ciclos de cine, ciclos de debate, conferencias, jornadas de reflexión académica, prácticas socio-comunitarias, ateneos, producción de ensayos, propuestas de investigación o extensión

acreditables para el grado, etc., puede resultar más dinámico, con múltiples inscripciones en la trayectoria formativa de los estudiantes. Para desarrollarlos y favorecer su articulación efectiva con las instancias de formación, debemos procurar realizar experiencias innovadoras, debidamente documentadas y evaluadas, de modo que constituyan insumos para procesos de reforma de los planes de estudio.

Es necesario seguir cumpliendo una función crítica, frente a políticas y prácticas de avasallamiento de los DD. HH., no solo porque es nuestra obligación ético-política, sino también porque –como hemos podido observar en estos días- la universidad pública sigue gozando de una altísima legitimidad social y constituye una voz autorizada para señalar las situaciones de vulneración de derechos.

Por último, promover prácticas que doten de sentido a la formación y reflexión sobre estas temáticas, para conjugar, aunque sean micro-prácticas muchas veces imperceptibles, eso que transmitía Saleme en su relato: la capacidad de estar atentos, alertas, reconociendo el valor de las palabras y los gestos como modo de resistencia.

*) Docente investigador. Decano de Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Bibliografía:

Carli, S. (2015). La formación cultural en la Argentina contemporánea. Entre la memoria y la imaginación. En Abratte, J.P, Carranza, A. y Sosa, M. (comp), Pedagogía de la formación: la experiencia de la carrera de postgrado de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Carli, S. (2016). Los dilemas del tiempo presente de la Universidad Pública en la Argentina. Las huellas de la Reforma Universitaria de 1918 y de los horizontes de 1968. En Navarrete Cazales, Z. y Loyola Martínez, J. I (coord.), Formación de sujetos. Reformas, políticas y movimientos sociales. Ciudad de México, México: Plaza y Valdés.

Carli, S. (2017). Management público, conservadurismo y reocupación estatal: el lugar de las universidades públicas. En Filmus, D. (comp), Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo. Buenos Aires, Argentina: Octubre.

Saleme de Burnichón, M. E. (1997). Decires. Córdoba, Argentina: Narvaja editor.

Extensión de territorios de la UBA. La Cátedra Libre de DD. HH. de la Facultad de Filosofía y Letras

Graciela Daleo*

Quiero comenzar este recorrido de la Cátedra Libre de DD.HH. de Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) apelando a algunas de las reflexiones que el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos desarrolló en junio en la reunión de la CRES a la luz de los cien años de la Reforma del 18.

¿Por qué elijo sus palabras? Porque nos hablan de este presente en el cual el proyecto dominante –por la fuerza de las armas, de las finanzas y de las construcciones simbólicas–, tiene muchos puntos de contacto con el de la década del 90, el segundo período de imposición neoliberal a ultranza (el primero, la dictadura corporativo militar).

Subrayo de sus consideraciones sobre la educación superior, aplicables a nuestro país, para asociarlas en simultáneo con el tiempo de nacimiento de la Cátedra, cuyo trayecto me propusieron compartir. “Estamos pasando un ciclo global conservador y reaccionario, controlado por el neoliberalismo, que no es sino el dominio total del capital financiero”. Un capitalismo contra el cual no habría alternativa existente ni posible de construir.

Así lo presenta el poder hoy hegemónico, con el sostén de las empresas de medios de comunicación: “Hoy parece que el capitalismo les ganó a sus adversarios, es un capitalismo sin miedo”, dice Boaventura.

Contra “la universidad como un bien común” se alza un “capitalismo universitario” que “empezó con la idea de que la universidad debía ser relevante para crear las competencias que exige el mercado”. “La fase final es la idea de que la universidad debe ser ella misma un mercado, la universidad como empresa”. “La idea de que el único valor del conocimiento es el valor de mercado”. “Una universidad que es ‘sustentable’ porque se financia a sí misma es una universidad insustentable como bien común, porque se ha transformado en una empresa”.

“El pensamiento neoliberal busca un presente eterno, quiere evitar toda tensión entre pasado, presente y futuro”. “... ausencia de alternativas que el neoliberalismo intenta producir en nuestras cabezas todos los días. Si no hay alternativas, no hay política, porque la política es solo alternativas”.

Voy a la Cátedra. Una primera marca para apuntar es el tiempo de su fundación; 1994. Iba a contracorriente de las mareas políticas, económicas, culturales predominantes, algunas más estrictamente locales, otras compartidas con un mundo en plena globalización: convertibilidad, consumismo, posibilismo, impunidad, pensamiento único, fin de la historia. En ese escenario, el Centro de Estudiantes y el Consejo Directivo de la FFyL coincidieron en impulsar la creación de una cátedra libre de derechos humanos en el ámbito de la UBA: “un espacio dedicado al estudio, la reflexión y la difusión de los derechos humanos” expresión de “un compromiso que la Universidad se debía a sí misma y a la comunidad”, en el andarivel “de la trascendente tarea iniciada en nuestro país por los organismos de derechos humanos que desde los años 70 han denunciado la situación

de injusticia y la violación de estos derechos (...) la Universidad debe contribuir a mantener de manera plena y gravitante en la conciencia colectiva la defensa de los derechos humanos, y a reaccionar contra todo aquello que represente una amenaza al ejercicio de estos derechos”, dicen sus fundamentos.

Hasta el año 2000 Osvaldo Bayer fue el titular. Hoy sigue siendo su titular honorario, y nos empeñamos en seguir su estela. En la clase inaugural el 27 de octubre de 1994, Osvaldo señaló: “En el papel, la humanidad ha logrado todo lo que quería asegurar en los derechos. (...) los derechos humanos prometen el paraíso en la tierra pero no marcan el camino hacia él”. Que la universidad se aboque a desentrañar las relaciones entre declaraciones y realidades, entre poder y pactos internacionales, entre política y derechos humanos se planteó como propósito.

Se inicia así una experiencia en la universidad estatal en torno a lo que no era convertible como un peso = un dólar, ni mercancía a consumir, ni “inversión” rentable a corto o mediano plazo medible con parámetros resultadistas. Algunas notas de la singularidad de esta cátedra libre, de derechos humanos, en y de la universidad pública, laica, autónoma, gratuita.

Su objeto y marco de reflexión

Los derechos humanos, concebidos como resultado de luchas históricas de los pueblos para ponerle límites al poder de los estados. Derechos humanos fue asociado inicialmente a las violaciones masivas perpetradas por la dictadura genocida iniciada el 24 de marzo de 1976. Desde “aparición con vida de los desaparecidos” hasta “juicio y castigo a los culpables”, la exigencia de memoria, verdad y justicia resumió y resume un eje de lucha y de construcción política y social que se mantiene vigente. Pero en los 90, al clausurarse con leyes y decretos de impunidad la vía judicial de sanción de los crímenes dictatoriales, se buscó forzar

el encasillamiento de los derechos humanos como un tema del pasado para reforzar la impunidad. Y ocultar que su sistema de protección alcanza a tantos otros derechos que el neoliberalismo violaba día a día.

Su carácter de libre para promover el debate de ideas sin pretensión de uniformidad ni cristalización de conclusiones, afirmada en la perspectiva de derechos humanos, cuestionadora del pensamiento único, de la clausura de la historia, de la naturalización de las injusticias y desigualdades. Problematicar la realidad, haciendo visible el conflicto social en el que se cruzan múltiples variables, no reducibles a dicotomías simplificadoras ni falsos dilemas. Volvamos a la convertibilidad Cavallo-menemista: un peso = un dólar; un problema = una y solo una solución posible; el neoliberalismo, que incluye ajuste, privatización, arancelamiento = clausura del problema. Clausurar, entonces, el ejercicio del derecho a conocer y construir saberes que pongan en cuestión la dominación y el “estado de las cosas”. Problematicar situaciones complejas no concordaba con ese espíritu de época. Libre también, abierta a la asistencia y participación de quienes quieran hacerlo con el único requisito de compartir una experiencia colectiva.

Su territorio de inserción: la educación superior en la universidad pública y en el ámbito de la Secretaría de Extensión de la Facultad. Si se trataba de reconvertir a las universidades pensadas como laboratorio de crítica en talleres de adaptación limitados a transmitir lo que el mercado consideraba –considera– conocimiento relevante; es decir, recetas de especialización de escaso valor y que los que asistan paguen por ello. Esta cátedra de Extensión no daría créditos en las carreras, ni produciría resultados mensurables según las pautas del Banco Mundial.

(Desde ya que el escenario incluía muchas otras variables que también influyeron, atravesaron y atraviesan los procesos sociales, que es imposible detallar en este recorrido).

¿Cómo se tradujeron los objetivos y propósitos en estos casi 25 años? ¿Cuáles fueron los instrumentos a los que apelamos? ¿Logramos ser herramienta de alianza entre la universidad y los sectores sociales agredidos por las violaciones de los derechos humanos?

Muchas otras preguntas podrían listarse. Sin pretensión de balance ni de inventario sin médula, anoto algunos puntos del recorrido, en el que hubo y hay continuidades, rectificaciones, críticas y autocríticas, abandonos, logros y apertura hacia nuevas experiencias.

Hasta 2002, todas nuestras actividades fueron extracurriculares. En la Facultad, o fuera de sus aulas, hicimos foros de debate, seminarios y cursos, encuadrados en Extensión. Extensión y docencia se reunían en estas prácticas. Inicialmente, con Osvaldo Bayer a la cabeza, los foros de cada viernes tenían dos momentos: uno de análisis de un hecho a partir de la presencia de protagonistas de los acontecimientos, de alguien que aportara una mirada teórica, algún texto alusivo; en el segundo, Bayer y su adjunto, Eduardo Salerno, desarrollaron lo que llamaron “ocho accesos investigativos en la problemática de los derechos” (génesis histórica, la cultura y la universalidad, bases filosóficas, dimensión teológica, interpretación nacional, comportamiento humano, orden internacional, problemas individuales). Más adelante, tomaron el perfil que conservan hasta hoy: elección de un eje problemático que circula en la realidad social, nacional, internacional, presentado por quienes lo viven, a quienes suman perspectivas teóricas, organizativas, históricas, artísticas. Derechos vulnerados y logros alcanzados; formas de resistencia a la opresión, a la resignación, al hambre, a la locura; la

memoria del horror y de la lucha; los movimientos de trabajadores desocupados hicieron su primera entrada a Filosofía ya en 1998, y dos días después de la represión en el Puente Pueyrredón en 2002 estuvieron en el aula 108 denunciando el asesinato de Darío Santillán, Maximiliano Kosteki y Javier Barrionuevo por las balas de Duhalde. La poesía de los internos del hospital Borda, la imagen, el fútbol, la cárcel, la huerta comunitaria, el horno de pan y la música; memoria, verdad y justicia; fábricas en manos de los trabajadores; el reclamo por la despenalización y legalización del aborto; la dinámica de las asambleas barriales; el genocidio contra el pueblo palestino; la reivindicación del territorio de los saharauis; las luchas contra la impunidad de las dictaduras centroamericanas; el despojo a los pueblos originarios expuesto en primera persona; medios de comunicación popular; sitios de memoria y memorias de los sitios; la desaparición de Julio López en democracia, la desaparición seguida de muerte de Santiago Maldonado; la violencia estatal redoblada y sistemática contra los niños y jóvenes de los barrios pobres y respuestas organizativas ejemplificadas por La Poderosa; la construcción de sentidos de vida en los videos de los pibes de Cine en Movimiento y en los gráficos de los alumnos de la escuela de Garín... El mosaico es diverso y abarcador. Esta enumeración es meramente ilustrativa.

Los primeros años, y con el imán de Osvaldo Bayer al frente, los foros fueron multitudinarios, nutridos principalmente por quienes venían de afuera. Nuestro interrogante era/es por qué los estudiantes de la facultad no asistían, incluso cuando se exponen y debaten temas que los involucran: la situación universitaria; otros vinculados a propuestas políticas de agrupaciones estudiantiles, otros dedicados a temas de sus carreras. Son propuestas que mostraban/muestran su originalidad a la vez que sus límites. ¿Dónde estaba o está nuestra falla? La presencia de quienes vienen de afuera indica que hacemos el doble recorrido: llegar al afuera y acompañar su entrada a Puan. Pero el

empalme entre ese conocimiento y experiencia del afuera y los alumnos aún no llega a ser como aspiramos. Los foros ya no son multitudinarios, pero los mantenemos aunque más espaciados. Cuando concurren alumnos de Filo se asombran por la amplitud de los temas, la diversidad de los panelistas, y por enterarse tardíamente de su existencia.

Los cursos, talleres y seminarios extra curriculares se vertebran con una lógica similar a la de los foros. Profesionales, docentes, luchadores, investigadores, sanitaristas, periodistas, sindicalistas, trabajadores ocupados y desocupados, religiosas y teólogos, militantes feministas y de derechos humanos, organizaciones y grupos, profesores de la Facultad se le proponen a la Cátedra, que los analiza y abre el espacio para su realización. Sobre “Desocupados, los nuevos desaparecidos sociales” trabajaron conjuntamente ferroviarios despedidos, psiquiatras y abogados laboralistas. Cómo enseñar derechos humanos ha reunido especialistas teóricos con docentes de distintas disciplinas y niveles educativos que ahora ponen en juego lo elaborado en escuelas e institutos de formación docente. Conceptos y situaciones como desaparecer, aparecer, sobrevivir los trabajó la Asociación de Ex Detenidos-Desaparecidos. El taller de derechos humanos desde una perspectiva de género ha reflexionado con mujeres en Ingeniero Budge, Burzaco, Bajo Flores y en las aulas de Puan, interviene sistemáticamente en los Encuentros Nacionales de Mujeres, en la campaña “Ni una mujer más víctima de las redes de prostitución y trata” y por aborto legal, seguro y gratuito. La conceptualización de los niños y los adolescentes como sujetos de derechos se trabajó en Filo y se profundizó en talleres con jóvenes en conflicto con la ley penal. Desde hace años forma Promotores Socioculturales Comunitarios desde una perspectiva de derechos humanos en el marco del CIDAC. Trabajos de campo y elaboración de documentos en torno a los efectos nefastos del monocultivo de la soja surgieron del área de Ecología. El derecho al cuerpo y la sexualidad se analizaron cuando una

ley de matrimonio igualitario apenas podía imaginarse. Literatura y terrorismo de Estado; Derechos humanos y acceso a la información; Archivos, Memorias y Territorios, son cursos recientes a cargo de jóvenes graduados que asistieron como estudiantes a actividades de la Cátedra. El curso “Cultura y barbarie. De los sueños de la Razón a las fábricas de la muerte”, dictado en el primer cuatrimestre, tendrá continuidad en el segundo por pedido de los participantes.

El abordaje de las infancias y adolescentes ha sido y es núcleo de trabajo sostenido de la Cátedra. El curso “Jóvenes, punibilidad y sistema penal” propone inscribir en un marco histórico los ejes del debate contemporáneo sobre la penalidad juvenil y los DD.HH., hacer visible cómo y para qué se utilizan los discursos sociales e institucionales securitarios y penales desde una perspectiva situada y de derechos humanos. Los cursos-taller y las jornadas sobre “Lxs chicxs saben más de lo que parece. Protagonismo y participación de niños, niñas y adolescentes en la lucha por sus derechos” parten de considerarlos “interlocutores, legítimos y necesarios para la transformación social, así como ciudadanos del presente (y no sólo del futuro), dado que aportan pensamiento productivo y creativo para reinventar el mundo”. Se estimula su participación protagónica y la formación de otros sujetos que intervendrán con ellos. Así se vehiculiza el ejercicio de sus derechos “a la vez que se promueve la constitución de un nuevo estatuto para las niñeces y adolescencias en tanto sujetos sociales y políticos” y genera un cuestionamiento y debate al mundo adulto “al que interpela en procura de otras relaciones, más humanas, igualitarias y respetuosas de los derechos de los niñxs y adolescentes”. Esta irrupción en los claustros con otras modalidades de aprendizaje ajenas a la Universidad “con el aporte del campo de lo lúdico y la educación popular”, viene generando instancias novedosas y creativas de participación para promover el encuentro entre niñxs y adultxs.

La posibilidad de hacer seminarios curriculares de grado, que mantuvieran, a la vez, su carácter de libres generó polémica en la Cátedra. ¿No pondría en riesgo su carácter de libre y la encorsetaría en la lógica académica? ¿Sería un llamador para los estudiantes de la Facultad? Pero si eso sucedía, ¿lo harían porque da créditos, y no por interés en el tema? Algunos académicos de la Facultad suelen mirar con desdén las actividades de extensión y las cátedras libres y cuestionaron la idoneidad de nuestros docentes... Sin que todos los interrogantes fueran disipados, el debate se saldó a favor de la combinación curricular/libre que varios seminarios mantienen hasta hoy. Introducción a los derechos humanos desde 2002; Infancia, control social y derechos humanos a partir de 2010. Los derechos humanos en la escuela. Un espacio para la construcción de prácticas sociales responsables y solidarias; Justicia, educación y derechos humanos, se desarrollaron en varias cursadas.

Esta modalidad acercó alumnos a la Cátedra y nos acercó a ellos, sin disolver ese desacople que ya mencioné. También implicó otras exigencias: combinar esquemas curriculares con ejercicio de libertad de cátedra; insertar nuevos núcleos de reflexión a los ya incluidos y conocer características del universo estudiantil actual. Contrasta la inclinación a la polémica de los asistentes a foros y seminarios libres con la baja intensidad de los estudiantes de grado para problematizar y discutir con sus pares y con el docente. Varios manifestaron que no es usual el debate en las clases, y durante años señalaron críticamente la ausencia en las carreras de propuestas en las que poner en juego en el terreno de la realidad lo que abordan teóricamente, como sí sucede en la Cátedra, donde se enfocan problemáticas concretas y se convoca a una inserción en ellas.

Con la modalidad de Seminarios de Prácticas Socioeducativas Territorializadas, iniciada el año pasado, la Facultad ha abierto

una vía para saldar ese déficit. Estos seminarios de grado tienen entre sus objetivos “reafirmar la vinculación de las prácticas académicas universitarias con la sociedad, de manera que los contenidos curriculares de las carreras tengan en cuenta necesidades sociales específicas, tanto educativas como culturales”, “promover la conciencia y práctica de los derechos humanos y sociales”; incluyen componentes de formación, de intervención social y de reflexión sobre el vínculo entre universidad y sociedad. La Cátedra ha desarrollado ya dos seminarios de esta modalidad: “Las humanidades en práctica. Trabajo interdisciplinario en el Espacio para la Memoria y la Promoción de los DD.HH. ex CCDTyE ‘Club Atlético’” y “Abordajes grupales en el ámbito comunitario. Prácticas de formación de jóvenes como promotores socioculturales”.

Unas breves notas sobre los seminarios de grado. En el de “Infancia, control social y derechos humanos” se exponen desarrollos teórico-conceptuales sobre las formas de control y gobierno de la niñez y adolescencia en perspectiva histórica y contemporánea, tomando el enfoque de los derechos humanos en general y de niños, niñas y adolescentes en particular. Se combina con un intenso vínculo con organizaciones sociales, y la participación en actividades territoriales de promoción de derechos de los más jóvenes en dispositivos propios o de otras organizaciones sociales y culturales. Alumnos de cursadas anteriores se incorporan como tutores y acompañantes de las nuevas.

En cuanto a “Introducción a los derechos humanos”, su objetivo es desarrollar una visión integral de estos en sus diversas dimensiones. Con una dinámica de exposición, debate y crítica, su modelo de análisis alberga un recorrido histórico desde el pensamiento propio de la etapa fundacional hasta las realidades del siglo XXI, en el que ya no se trata de que los Estados reconozcan derechos, sino de que tomen medidas para que todos, ya reconocidos, se realicen. Los derechos humanos son considera-

dos en su totalidad, refutando esa falacia de que hay “derechos humanos de ayer”, “derechos humanos de hoy”. O esa cantinela presidencial acerca de que se ocupará de los DDHH del siglo XXI, como la salud, la educación, el transporte...

Incluye cinco introducciones: preteórica, teórica, histórica, jurídica y filosófica, y capítulos especiales sobre temas específicos: género, sistema penal, infancias, educación, migraciones. Se abordan acontecimientos que no suelen formar parte de materias obligatorias de carreras de Filo, como, por ejemplo, estudios sobre genocidios (indígena, armenio, nazi, última dictadura argentina, palestino), desde un enfoque conceptual e histórico, atravesado por los derechos humanos. Se abordan así históricas violaciones de derechos de pueblos, minorías, grupos, etc., sus consecuencias e impactos actuales sobre colectivos diversos. Los estudiantes deben asistir a una audiencia de los juicios por los crímenes perpetrados por la dictadura y elaborar un trabajo sobre la experiencia. Toman contacto directo con el ejercicio concreto de procesos judiciales de los que apenas tenían referencias. Algunos escritos integran el libro *Acá se juzga a genocidas*, construido colectivamente con las Facultades de Ciencias Sociales, Artes, Arquitectura, además de Filosofía, y el organismo HIJOS.

“Los derechos humanos en la escuela” enfoca las tradiciones y políticas escolares, las prácticas socioeducativas, la metodología y estrategias didácticas que tensionan los modelos tradicionales aún vigentes en nuestra escuela. Corriéndose del “lugar del saber” para que surjan “saberes”, se analizan textos, poesías, pinturas, se visita algún centro clandestino, se hacen encuestas y entrevistas a familiares, vecinos integrantes de organizaciones sociales, y se debate sobre situaciones cotidianas escolares en las que se perpetúan violaciones de derechos. Que desde lo académico se abran espacios de debate, reflexión, participación y creación de estrategias para intervenir en la realidad son ob-

jetivos a los que apunta este curso, que culmina con la diagramación de una propuesta didáctica a implementar en la escuela.

“Justicia, educación y derechos humanos” se ha focalizado en encuadres más conceptuales acerca de la educación y las teorías de la justicia en general, y en un segundo momento en el estado actual de las instituciones educativas en Latinoamérica, y el alcance de las políticas educativas en derechos humanos.

Respecto a los seminarios PST, vale citar devoluciones de algunos de los cursantes de “Abordajes grupales”: “La intervención práctica, la tarea orientada al proceso, le da sentido al aprendizaje”; “las prácticas te obligan a trabajar de forma colectiva y eso es algo que ocurre poco dentro de la universidad”, “salir de las cuatro paredes de Puan nos brinda la posibilidad de observar la realidad, más allá del papel, observarnos y sentirnos a nosotros en la tarea y asumirnos como sujetos políticos”, “la facultad encerrada en sí misma no hace sentido...”. Para quienes el desarrollo de la práctica en territorio se afincó en una escuela, fue relevante “entender desde la realidad social o el campo, la teoría sobre protagonismo infantil y juvenil”; “fue una instancia de aprender haciendo y de hacer aprendiendo, lo que rompe radicalmente con el molde de la producción de conocimientos al que estamos acostumbrados”.

A instancias de un grupo de estudiantes y graduados, el trabajo de recuperación de la memoria de los integrantes de la comunidad de Filosofía y Letras victimizados por el Estado terrorista atravesó varias instancias institucionales y se plasmó en el Programa “Universidad y Dictadura”, que desde 2006 releva y digitaliza los legajos de estudiantes, docentes y no docentes desaparecidos; instaló un mural con sus fotos y nombres en el aula 108. Reproducción de documentación institucional conservada en departamentos, institutos y otros ámbitos de la Facultad, archivos particulares y de la UBA, decenas de entrevistas

a docentes, estudiantes, graduados, familiares; el libro *Filo (en) rompecabezas*, que reúne trabajos de los investigadores, son parte del caudal reunido en el Centro de Documentación abierto a la consulta que funciona en la Biblioteca de la Facultad. Es, a la vez, testimonio material y simbólico del compromiso con la memoria, la verdad y la justicia, uno de los ejes estructuradores de la Cátedra. El proyecto de investigación “Las implicancias del Terrorismo de Estado en la UBA, un abordaje desde la Facultad de Filosofía y Letras” se ha plasmado en los trabajos de los integrantes del programa, reunidos en el libro *Filosofía y Letras de la UBA en tiempos del Estado terrorista*, que editará Eudeba. Nuestro trabajo apunta a profundizar dos aspectos de la “relación” dictadura genocida y universidad. Uno, la victimización de la universidad tanto en su estructura, casas de estudio, carreras, concepciones, como en su expresión más criminal: la desaparición, tortura, asesinato, encarcelamiento, forzamiento al exilio interno y externo de miles de los integrantes de la comunidad universitaria. El segundo: lo que a su vez el ámbito universitario le proporcionó a la dictadura: ministros y funcionarios de distintos niveles, intelectuales que elaboraron sustentos teóricos, proyectos económicos, sociales, culturales, y “justificaciones” del accionar genocida, y una trama de persecución y delación sufrida a lo largo de ese período.

Volviendo a Boaventura, él nos recordaba la necesidad de que la universidad avance en una “ruptura epistemológica” en relación a los postulados de la Reforma de 1918. “Hay una pluralidad enorme de conocimientos fuera de la universidad: conocimientos rurales, urbanos, populares, de las mujeres. ¿Por qué la universidad nunca los tuvo en cuenta? Porque la universidad no se descolonizó. Sus contenidos, sus ciencias sociales, su historia, son colonialistas. Para defenderse como bien público, la universidad debe hacer una autocrítica profunda, contra sí misma. Debe dejar la idea arrogante de que es la única fuente de conocimiento, abrirse a dialogar con otros saberes”. La segunda

ruptura radica en la alianza social que debe buscar, ya no solo con las clases urbanas burguesas, sino con “las clases populares y empobrecidas, las víctimas del colonialismo y del patriarcado, los cuerpos racializados y sexualizados”. Por eso, explicó, “la extensión nunca ha sido tan importante como hoy”.

Extensión, entonces. La Cátedra ha extendido el territorio más allá de Puan. Reunir nivel académico con compromiso social, tender puentes entre el nivel teórico y la participación política, entre claustros y sectores populares. De adentro hacia afuera, obrar como apertura de la facultad para quienes no llegan desde el encuadre curricular, y a la inversa, como receptora de problemas y conflictos sociales para analizarlos en debate compartido con los estudiantes del sistema formal. Contribuir a una universidad que no se desarrolle intramuros, sino en/con/para la sociedad, que permita descubrir, construir conocimiento científico; poner en cuestión dogmas y frivulizaciones con que tantos pontifican sobre derechos humanos. Estos son pilares fundacionales que nos sostienen hasta hoy, convencidos de que el derecho a la educación superior es parte del derecho humano a la educación. Es el pueblo el titular colectivo de este derecho, y por tanto debe beneficiarse de lo que la universidad sabe e investiga.

Talleres, seminarios, conferencias, jornadas y congresos, elaboración de programas y contenidos curriculares en/para ámbitos educativos de distintos niveles, que ejemplificamos con algunas experiencias. El proyecto de diseño curricular del “Polimodal, Modalidad Ciencias Sociales, con orientación en derechos humanos”, conjuntamente con escuelas e instituciones de Morón se puso en práctica durante tres años en la Escuela de Educación Media y Polimodal N° 11 “América Libre”, de Morón Sur. Talleres de derechos humanos con jóvenes en conflicto con la ley penal en el Instituto Agote. Debates sobre el rol de la universidad en la construcción y consolidación democrática en la etapa posdictatorial, su presencia/ausencia en las proble-

máticas actuales, convocados por esta Universidad Autónoma. Acompañamos el surgimiento y desarrollo de cátedras hermanas en otras facultades de la UBA, en universidades de distintas provincias y en localidades como Villa Gesell. Talleres de formación de promotores de derechos humanos con organizaciones sociales y culturales en el gran Buenos Aires, encuentros anuales del Colectivo de Derechos de Infancia y Adolescencia. Intervenciones institucionales en el seguimiento y debate con legisladores sobre la ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, y con el Ministerio de Justicia. La presentación de “Tres tesis sobre empresas transnacionales y terrorismo de Estado”. España, Guatemala, Brasil, Chile, fueron escenario de mesas de debate, encuentros analíticos, jornadas y seminarios, organizados por instituciones locales, colectivos militantes, centros de estudios y universidades. El Tribunal Permanente de los Pueblos incorporó como jueces a integrantes de la Cátedra, que han participado en audiencias en Colombia, Guatemala y México. La revista *Cuentas Pendientes* llegó a publicar 12 números. Así también se llamó “el programa de la Cátedra Libre de Derechos Humanos” emitido a lo largo de una década por la Radio Comunitaria FM Bajo Flores. Los docentes han publicado fichas de cátedra y artículos en distintos medios, presentado ponencias, establecido y estrechado vínculos que surgen a raíz de la participación de los docentes en redes que toman temas específicos, como la red *No a la baja-Argentina*, surgida para oponerse a la intención del gobierno de bajar la edad de punibilidad de los adolescentes. En las Jornadas Abolicionistas sobre Prostitución y Trata de Mujeres y Niños, Niñas y Adolescentes, varias expositoras habían sido alumnas de los seminarios de DD.HH. con perspectiva de género. Niñas y niños de colectivos como La Miguelito Pepe, Asamblea Revelde, Pampa Rebelde, han contado sus experiencias en la Facultad, espacio al que le reconocen relevancia, y que los reconoce, a su vez, al abrirse a su participación.

En articulación con CIDAC (Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria) desde 2011, el espacio Barrilete Cultural lleva adelante el Programa de formación para adolescentes y jóvenes como “Promotores Socioculturales Comunitarios” en la zona de Barracas. Un trabajo territorial concreto y continuo que con el proyecto Lxs jóvenes les cuentan cuentos a lxs chicxs ha editado ya tres CD *Cuenta Cuentos* con grabaciones de adolescentes narradores. Su inserción territorial la relaciona con la Escuela Media N° 6, D.E.5, con el Centro Cultural La Andariega y FM Che Barracas.

A partir de la asunción de Macri-Cambiamos al gobierno se ha incrementado de manera exponencial la vulneración de los derechos humanos: el proyecto neoliberal ejecutado a ultranza, la persecución política a los opositores, la violencia estatal contra jóvenes de barriadas pobres, el asesinato de manifestantes a manos de las fuerzas estatales, la desaparición seguida de muerte de Santiago Maldonado; la impunidad con que se pretende cubrir estos crímenes; el avasallamiento o presión del Poder Ejecutivo sobre los otros poderes, el ocultamiento y la tergiversación de estos hechos por parte de las empresas de comunicación, los despidos masivos, son parte de nuestra cotidianidad. Para afrontar estas situaciones, la Cátedra brinda espacios de formación como los cursos sobre “Jóvenes y punibilidad”, “Pueblos indígenas y política estatal”, participa de espacios de lucha como el Comité por la Libertad de Milagro Sala, y produce materiales de denuncia y exigencia de sanciones por estas políticas y acciones.

Con el propósito de redoblar la implicancia institucional en la defensa de los derechos humanos, el Observatorio Universitario de la Violencia Institucional y la Cátedra solicitaron al Consejo Directivo que la Facultad se constituyera como querellante en las causas los crímenes dictatoriales que victimizaron a integrantes de la comunidad de Filo. El 29 de mayo se materializó

la presentación ante el Juzgado N° 3, a cargo del doctor Rafecas, avalada por la Res (CD) 4347. En palabras de las autoridades, “la Facultad de Filosofía y Letras pone una vez más su arquitectura institucional, el conocimiento que la asiste y el modo de pensarse y permanecer situada históricamente en favor de acciones y políticas de memoria y derechos humanos”.

Al poco tiempo de su fundación, decíamos en la revista *Cuentas Pendientes*: “La Cátedra no se propone que cada participante obtenga de ella un plan de lucha o un programa acordado de acción política, aunque estos puedan existir como deseo más o menos explícito. El lugar de la Cátedra y la Cátedra como lugar es el de generación de lazos para la investigación, análisis e intercambio de opiniones y experiencias, que alimenten la elaboración y acción de quienes participan de sus actividades”. A lo largo de estos 24 años hemos ampliado esos propósitos, pero de todos modos, sigue siendo válido el llamado de atención que nos hacíamos en torno a la delgada cornisa que separa a la denuncia y el análisis de las violaciones de derechos, de la exposición de una andanada de horrores carentes de historia que puede reducir a la impotencia. La Cátedra procuró/procura transitar ese estrecho sendero de tensión eludiendo tanto la ortodoxia clásica de “bajar línea”, como la tentación de “armar algo para encuadrar a la gente”, o constituirse en un “muro de los lamentos”, para una pseudo terapia de grupo o catarsis colectiva donde una vez enunciado, el problema quede en el archivo inmóvil.

La Cátedra no es neutra. Es comprometida y situada

Nuestro recorrido no ha sido ni es idílico. A sus integrantes, los que permanecemos y los que no, y los que se han ido incorporando –la propia Cátedra–, nos atravesaron y nos atraviesan conflictos individuales y colectivos. Problematicarnos y problematizar su rol/nuestro rol, sus horizontes, sus actividades, constituyen una exigencia dura y necesaria. Sentirnos implica-

dos por las problemáticas que se despliegan, sin olvidar que es necesario desmenuzar las situaciones para transformarlas, que las reivindicaciones alcanzadas no clausuran las que permanecen insatisfechas. Que los avances parciales no son puntos de llegada, pero sí hitos que nos afirman en el camino; que resulta útil apelar a instrumentos existentes para hacer valer nuestros derechos, aunque esto no implique la modificación radical de la realidad. Que la vida de esta Cátedra está indisolublemente anudada a la existencia de una universidad pública, autónoma, laica, gratuita. A la existencia de la educación superior como derecho individual y colectivo.

Estas jornadas están enmarcadas en y marcadas por la muerte de Sandra y Rubén, por las torturas a una docente en Moreno. Por el conflicto en todo el arco educativo.

Capitalismo, colonialismo y heteropatriarcado son las cabezas de la dominación, mientras la resistencia está fragmentada. “La universidad puede ser un campo donde pensar cómo articular la resistencia. También por eso la universidad es un blanco del neoliberalismo”, insistió De Sousa Santos, y coincidimos. Lo estamos viviendo con redoblada intensidad en estos tiempos.

La universidad es un territorio de disputa y en disputa. En su interior también están esas tres cabezas de la dominación. No lo olvidemos. (Con el sello de la UBA y en la UBA se dictan seminarios de “Coaching ontológico. Herramientas básicas para el logro de resultados”. Es apenas una muestra. La productora Cris Morena es contratada por el jefe de gobierno de la CABA y decreta la muerte pronta de la universidad).

Cuando cumplimos 20 años publicamos el libro *Universidad: extensión de territorios*. Lo llamamos de este modo porque así se soñó y se alumbró la Cátedra: como una extensión de territorios de, desde, con, para la universidad y la sociedad. Hacia la uni-

versidad y desde la sociedad. Ser “de Extensión” nos da un privilegio: estar adentro y estar afuera, ir y venir. Con libertad de cátedra y con densidad académica. Territorio como lugar político de construcción, con todo lo que crece en él: sueños, organizaciones, proyectos, debates, frustraciones, relaciones sociales, derrotas, victorias, memorias y olvidos. Lugar que sustenta. Lugar que conserva y guarda lo vivido. Lugar de siembra y también de cosecha.

Por eso lo dedicamos: a los Treinta Mil; a los compañeros y compañeras victimizados por el Estado terrorista que estudiaron, enseñaron, trabajaron, lucharon e imprimieron su marca indeleble en la Facultad de Filosofía y Letras; a los que luchan para que todos los derechos humanos sean una realidad concreta en la vida de todos los pueblos; a quienes sostienen la educación pública y gratuita en todos sus niveles; y a todos aquellos que desde su nacimiento nutren y recrean esta Cátedra.

*) Coordinadora de la Cátedra Libre de Derechos Humanos, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Ex detenida desaparecida ESMA.

Las memorias en la universidad. Acerca de las políticas y prácticas en la transmisión del pasado reciente en el grado universitario

María del Rosario Badano^{1, 2}
Rosana Maricel Ramírez²
María Virginia Pisarello²

Introducción

En esta ponencia se presenta y recupera el trabajo realizado al interior de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) sobre la transmisión de memorias sociales y colectivas del terrorismo de Estado en el grado universitario. Se trata de una experiencia iniciada en la década de los años 90, dentro de las carreras de formación docente de institutos terciarios, que luego continuó en el ámbito universitario tras la conformación de la Universidad a inicios del siglo XXI.

La universidad es concebida como un actor social y político capaz de producir efectos tanto sobre sí misma como en otros espacios, escenarios y problemas de los diferentes campos profesionales sobre los que interviene. Dentro de la pluralidad de espacios que la conforman, el caso que a continuación se analiza corresponde en su especificidad a la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS).

En la primera parte del trabajo se presenta la reconstrucción histórica de las condiciones y debates que posibilitaron la inclu-

sión de una asignatura de derechos humanos y sociales en los currículos universitarios de la UADER, con carácter obligatorio. En efecto, la apertura del espacio social para la enseñanza estuvo y está, en algún sentido, cargada de resistencias, silencios sociales e institucionales que generaron y generan desmemorias al interior de las aulas y en los discursos, tantos disciplinares como universitarios.

Los discursos y narrativas únicas junto a la falta de palabra y relatos, la instalación de la teoría de los dos demonios y los relatos hegemónicos no solo subvierten, sino que desconocen el genocidio ocurrido en la última dictadura militar. Por lo cual instalar el trabajo con las memorias implica tanto desafíos teóricos como políticos, y ni qué decir pedagógico-didácticos.

En la segunda parte se avanza sobre varias dimensiones de análisis, entre las que se contemplan las propuestas curriculares, las acciones y epifanías propias de la dictadura en la enseñanza. De hecho, la configuración de una pedagogía de las memorias, en cuanto a pedagogía de posibilidad, interpela el sentido de lo público, la construcción de ciudadanía universitaria ampliada en estudiantes, docentes y administrativos, e intersecta a los estudiantes en cuanto sujetos histórico-políticos.

En este sentido, focalizamos en la transmisión del pasado reciente, atendiendo a la disputa activa acerca del sentido social de lo ocurrido, pero también acerca del sentido mismo de lo que se recuerda para sus protagonistas. Reconocemos que se trata de un pasado constituyente de un presente y de los campos profesionales a los que cada estudiante y docente pertenece.

Nuestra aproximación al pasado reciente es a través de la memoria y la historia, y para ello utilizamos distintas vías de entrada que le dan carnadura a los hechos traumáticos. Apelamos al arte, la música, los testimonios, la socialización de fuentes

clave de la época entre otras estrategias que constituyen la parte central de nuestra labor cotidiana.

Los derechos humanos en el currículum universitario

Los derechos humanos ocupan un rol destacado dentro de la propuesta académica de la UADER, como lo revela la presencia de espacios institucionales consagrados a su abordaje y el establecimiento de la Cátedra de Derechos Humanos como obligatoria para todas las carreras de la Casa de estudios. Atento a ello, la Ordenanza 007/13 del Consejo Superior de la UADER derogó toda norma que se opusiera a incorporar la Cátedra de Derechos Humanos a la currícula de las carreras correspondientes a la formación de grado y pregrado que en ese momento aún no contaran con la misma en su plan de estudio. Determinó que cada unidad académica debía estipular el régimen de cursado y fijó los contenidos mínimos de la Cátedra de Derechos Humanos para ser aplicados en todas las unidades académicas. Ellos son:

Marco socio-histórico de los derechos humanos. Origen. Conceptos y antecedentes de los derechos humanos. Historia de las luchas que permitieron las grandes declaraciones y pactos concomitantes. Derechos humanos en América Latina y en Argentina. La formación del Estado dependiente.

Documentos fundamentales: Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), análisis de los principales Pactos, Convenciones y Declaraciones con rango constitucional. Mecanismos de Control y seguimiento.

Argentina y los Derechos Humanos. Terrorismo de Estado. Dictadura Militar y Violación masiva y sistemática de los Derechos Humanos. Doctrina de la Seguridad Nacional y Plan Cóndor.

Impunidad y lucha de los organismos de derechos humanos. Juicios por los Delitos de Lesa Humanidad y Genocidio. Derecho a la Identidad. Desaparecidos.

Las grandes violaciones y los derechos humanos hoy. Los Derechos de las minorías: de género, de la niñez, de adultos mayores, de las personas con discapacidad, de los pueblos originarios y de los grupos vulnerables emergentes.

No obstante, en la ordenanza 007/13 también se especifica que se pueden incorporar nuevos contenidos “de acuerdo a las características de las carreras, el perfil de los egresados y la impronta que cada área de conocimiento puede otorgarle”. Allí también se establece que cada unidad académica debe incorporar módulos de derechos humanos en los cursos propedéuticos, lo cual distingue a la UADER dentro del contexto nacional.

La FHaYCS y la construcción de las memorias

La Facultad fue creada en el año 2000 y se normaliza en diciembre del 2012. La misma se forma a partir de la transferencia de: los Institutos de Formación Docente provinciales, la Escuela Normal de Paraná, las Escuelas de formación docente rural (Alberdi y Almafuerite) y los Institutos de Enseñanza Superior (IES) trasladados al ámbito provincial durante los años 90. Por consiguiente, desde sus orígenes conviven en su seno diversas tradiciones, trayectorias y perfiles docentes y administrativos.

Es justamente en estos institutos donde la visión y compromiso de la Directora de Enseñanza Superior, profesora Marta Zamarripa, instala una política de derechos humanos ligada a la enseñanza en los profesorados, tanto técnicos como docentes. Esta decisión lúcida, que podía ser vista como el establecimiento de una asignatura más, comenzó a tener un recorrido particular de acuerdo a los campos profesionales de donde provenían los profesores, a la vez que constituyó un espacio de producción y debate que no fue posible sacar de los currículos, aunque la amenaza y validez de los mismos estuvieran en cuestión en más de una ocasión.

Con la conformación de la UADER se avivó el debate, pero, a fuerza de dar contenido al espacio, en las distintas facultades el desarrollo fue desigual. La Facultad de Humanidades, en su etapa organizativa, comenzó a construir áreas de producción y debate, a reunir a los profesores, a generar propuestas en común; pero recién en 2013 se conformó la cátedra universitaria de derechos humanos, previo concurso interino.

En este contexto se tramaron propuestas de extensión vinculadas a memorias y derechos humanos, y se desarrolló una cátedra abierta sobre la temática. Asimismo, se propiciaron espacios destinados a las artes plásticas y escénicas, a la música, al cine y las actividades conexas con las políticas de memorias de los organismos de derechos humanos de la región. También se amplió la participación a espacios nacionales y se trabajó en forma conjunta con diferentes universidades.

La política institucional y académica de la Facultad asume el compromiso con el derecho a la educación, concibiéndola como un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados. Llevar adelante este principio,

transitarlo, supone el empuje y organización de un conjunto de dispositivos tendientes a generar estrategias que posibiliten conocer, repensar y tomar conciencia del contexto histórico en el que se encuentra.

El curso de ingreso en la FHAYCS

Entre los espacios en que transcurre la enseñanza, el debate, la reflexión y problematización de esta temática, podemos advertir su inclusión ya desde el curso del ingreso, con el espacio “Universidad Pública y Derechos Humanos”. El Curso de Ingreso es la instancia pedagógica destinada a quienes inician su formación académica y propone brindar conocimientos y herramientas que propicien la incorporación de los estudiantes a la vida y a la cultura universitaria.

Dentro de este marco, el espacio “Universidad Pública y Derechos Humanos” está compuesto por tres ejes. El primero se denomina “La universidad pública y sus funciones” y atiende implicaciones concretas del derecho a la educación, el debate acerca de la autonomía y la ciudadanía universitarias. El segundo se intitula “La educación en contextos democráticos y autoritarios” y se concentra sobre momentos claves de la historia de la universidad pública argentina. Aborda la Reforma de 1918, la universidad peronista, “década de oro de la universidad”, la noche de los bastones largos, y también la última dictadura cívico-militar y su impacto en el campo educativo. El último eje es “Los sentidos de la Universidad Pública en la actualidad” y focaliza sobre las tres funciones rectoras de la universidad pública: formación, investigación y extensión. El tránsito por este espacio habilita el fructífero debate acerca de la función social de la universidad y el sentido de lo público.

El curso se realiza en el mes de marzo por lo que está atravesado por efemérides claves: el 8 de marzo “Día Internacional de la Mujer”, que se inscribe dentro de la Semana de la Mujer en la Universidad, y el 24 de marzo “Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia”, que se enmarca dentro del Mes de la Memoria de Entre Ríos. Estas dos epifanías movilizan tanto cuerpos como saberes. La marcha “ni una menos”, el paro de mujeres, la reflexión sobre los feminicidios, la participación en la marcha del 24 de Marzo inauguran la vida universitaria de muchos en las calles.

Dentro de este clima institucional, el Área de Memorias y Derechos Humanos perteneciente a la Secretaría de Extensión y Derechos Humanos, promueve políticas concretas de memoria. En su articulación territorial gestiona proyectos de extensión e impulsa el proyecto “Memorias Encarnadas” en donde el conocimiento se habilita por el arte, a partir de obras de teatro, de la proyección de películas y del trabajo realizado con la muestra *Ausencias* de Gustavo Germano. Esta muestra permaneció instalada en la sede de la Escuela Normal entre 2015 y 2017 y posibilitó la realización de visitas guiadas a contingentes de estudiantes de todos los niveles educativos de toda la provincia, como así también a miembros de la comunidad en general. La realización del viaje a la ESMA y al Parque de la Memoria, en Buenos Aires, de las estudiantes de la FHAYCS que están realizando sus prácticas docentes constituye tanto un punto de inflexión como corolario del proceso desatado. Este viaje se desarrolla todos los años y participan estudiantes de las diferentes sedes de la institución.

Estas actividades puntuales confluyen con otras que se sostienen a lo largo de todo el año académico. El Área de Memorias y Derechos Humanos ubicada en la Secretaría de Extensión y derechos humanos ofrece espacios de formación permanente

donde se articula el trabajo sobre esta problemática involucrando a todos los miembros de la comunidad educativa, organizaciones y actores de la sociedad. Año a año se ofrece un Curso de Actualización destinado al personal administrativo y de servicios generales donde se abordan cuestiones teóricas relativas a la historia reciente y las políticas de derechos humanos en contextos situados y los significados que adquiere trabajar en una universidad pública en tiempo presente.

En este contexto cobra centralidad la Cátedra Abierta “Memorias sociales y derechos humanos: historias y olvidos” que trabaja una metodología pedagógica-política-participativa, a través de la reconstrucción de testimonios e historias orales. Su función ha sido clave a lo largo de estos años para aunar el compromiso de actores institucionales y no institucionales, como así también de los organismos de derechos humanos de la región.

Finalmente, es de destacar que uno de los objetivos centrales de las diferentes propuestas ha sido y sigue siendo integrar estos esfuerzos, muchas veces aislados, con la intención de producir aportes para la constitución de un campo de debate y reflexión capaz de incidir, en la comprensión del pasado y del presente desde una mirada crítica.

La memoria en el aula universitaria

La FHaYCS “una facultad con memoria” en cuyas aulas confluyen estudiantes de la región mesopotámica y del litoral. Se trata de jóvenes con trayectorias académicas múltiples y diversas por definición. Con ellos trabajan docentes de distintas disciplinas que transitan el campo de los derechos humanos haciendo foco sobre el genocidio perpetrado durante la última dictadura cívico-militar.

Como vimos anteriormente, en esta labor hemos conseguido transcender las fronteras del aula universitaria, para alcanzar al personal administrativo y de servicios de la FHaYCS, como así también a estudiantes secundarios y miembros de la comunidad educativa en general. Partiendo de un compromiso real y concreto con nuestro pasado reciente, desde las cátedras de derechos humanos de la FHaYCS se trabajó en forma articulada con el Área de Memorias y Derechos Humanos de la Secretaría de Extensión y Derechos Humanos. Fruto de estos intercambios, que se dieron con una dinámica sostenida desde 2012, los docentes involucrados en la tarea hemos aprendido a escuchar y en esa escucha hemos ido construyendo nuestro pasado reciente como un objeto de estudio y reflexión. Con un sesgo regional muy marcado, los estudiantes nos han devuelto una mirada atravesada por las memorias sociales de la represión que circulan en sus localidades de origen. En efecto, cuando abordamos temáticas de derechos humanos nos sumergimos en los repertorios de recuerdos heredados o vividos por los estudiantes. Ese “pasado que parece no pasar” se empecina en hacerse presente en el aula para recordarnos cuáles son los carriles por los cuales circula la memoria colectiva, con sus tiempos (y sus vicios), lo dicho y lo no dicho.

En la FHaYCS confluyen tanto los descendientes de los sobrevivientes y de los perpetradores del genocidio que tuvo lugar en Argentina durante la última dictadura cívico-militar. E inclusive nos atrevemos a plantear que aquí se encuentra sobre-representada la población vinculada a miembros de las fuerzas armadas, probablemente por el rol que Paraná desempeña como cabecera provincial. Las preguntas de estos jóvenes, que en su mayoría tienen entre 20 y 30 años nos han permitido sistematizar algunas cuestiones sobre las cuales nos enfocaremos a continuación.

Cuando hablamos de “memorias del terrorismo de Estado” todo el mundo tiene algo para decir y algo para callar, ya sea porque “no se entendería” o porque “no sé cómo decirlo sin que me miren mal”. Al respecto, fue Héctor Smucler quien tempranamente planteó que la memoria está formada por cosas que se recuerdan, y otras que necesariamente se olvidan, de tal modo que “saber olvidar –y aquí interviene la ética- es saber recordar” (SMUCLER, 1995: 41). Decidir qué recordar y cómo hacerlo supone dar batalla y disputar sentidos. Eso es lo que hacemos cuando trabajamos con las memorias de nuestra historia reciente, que son fragmentarias y conflictivas, intersubjetivas, asociadas a saberes, emociones y afectos, que reconocen una multiplicidad de tiempos y sentidos, y que contienen recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos; memorias que –como tales- constituyen un espacio de lucha político (Cfr. JELIN, 2002: 17).

Conscientes de ello, los docentes procuramos propiciar escenarios propicios para que emerjan los marcos sociales de la memoria de los estudiantes, como ejercicio imprescindible para visibilizar los “puntos ciegos” de los relatos que circulan socialmente sobre lo ocurrido en los años setenta. De hecho, la tensión entre el “deber de memoria” y “la necesidad de dejar atrás el pasado” se visualizan en las aulas desde el Curso de Ingreso. Precisamente, en 2016 una estudiante planteaba en esta instancia su sorpresa frente al modo en el cual trabajábamos la efeméride del 24 de marzo. Señalaba que en su Formosa natal esta fecha emblemática habitualmente dialoga con el aniversario de los soldados “caídos” en combate durante la guerra contra “la subversión”. Para ella, esta era la primera vez que el estado –en las aulas de una Universidad Pública- le proponía una lectura por fuera de la Teoría de los Dos Demonios.

La memoria emblemática y las memorias sueltas

En Argentina existe una memoria emblemática de lo ocurrido durante la última dictadura cívico-militar que se articula en torno a la figura de la desaparición forzada que se asienta sobre el discurso jurídico. La apertura de los juicios abrió paso a nuevos marcos interpretativos, puesto que en la memoria y la historia se liberan de una pesada carga en la medida en que la justicia hace su trabajo. Como plantea Enzo Traverso:

Allí donde la justicia ha cumplido su misión señalando o condenando el culpable de un crimen, la historia comienza su trabajo de búsqueda y de interpretación tratando de explicar cómo éste llegó a ser un criminal, su relación con la víctima, el contexto en el cual ha actuado, así como la actitud de los testigos que han asistido al crimen, que no supieron impedirlo, que lo toleraron o aprobaron (Traverso, 2007: 92).

Esta trama subjetiva atraviesa tanto a estudiantes como a docentes, quienes nos encontramos involucrados en una operación de transferencia que nos permite resignificar nuestro compromiso con los procesos que estudiamos. Entendido en un sentido amplio y no técnico, este ejercicio implica cuestiones sociales y políticas que no pueden ser ignoradas en el análisis, dado que lo reprimido o lo suprimido tienden a reingresar en toda explicación, particularmente en aquellas que versan sobre situaciones límite (Cfr. Lacapra, 2008: 86).

Desde que retornó la democracia, “la figura de los desaparecidos ha sido pensada, representada y evocada mediante una multiplicidad de soportes y vehículos” (Crenzel, 2010: 14). En diálogo con ella, la presencia de los sobrevivientes también ha ido mudando de significación. Los años noventa han presenciado una redefinición de esta encrucijada en la esfera pública mediante la generalización del uso de la noción de terrorismo de Estado

asociada a la imposición de un orden económico excluyente y la denuncia de la impunidad y las violaciones a los derechos humanos ocurridas durante la última dictadura.

No obstante, esta memoria emblemática no ha logrado conjurar todos los fantasmas. En Argentina la sociedad sigue apropiándose de su pasado reciente violento y traumático por medio de una serie de filtros que responden a “los escalafones de sufrimiento, las paternidades de la derrota, el protagonismo en la lucha contra la dictadura o las responsabilidades en su caída” (Jensen, 2010: 194).

No existe “una versión canónica” de “La Memoria” de lo ocurrido durante la última dictadura cívico- militar –y claramente no debería existir-. En su lugar, existen “memorias sueltas” (como llama Stern a las memorias individuales) que eventualmente se entrelazan para dar lugar a eso que él mismo denomina “memorias emblemáticas”, que a su vez cimentan eso que conocemos como memoria colectiva. En efecto, “es la relación dinámica que se da y no se da entre la memoria suelta y la memoria emblemática lo que va definiendo una “memoria colectiva” que tiene sentido para la gente” (Stern)

Y es esta memoria colectiva la que se tramita en las aulas donde confluyen los descendientes de las sobrevivientes y los descendientes de los perpetradores del terrorismo de Estado.

El terrorismo de Estado en las aulas

El estado de excepción que rigió durante la última dictadura cívico- militar impuso una idea de “normalidad” que sigue permeando las interpretaciones sociales sobre la época. En efecto, año a año recibimos en las aulas de la FHaYCS nuevas genera-

ciones que replican consignas tales como: “algo habrán hecho”, “los subversivos estaban bombas en los cines” y “no te metas en el centro de estudiantes porque es para problemas”... Se trata de sujetos que luchan por apropiarse del pasado reciente y para ello reclaman - de diversas maneras - un discurso que los incluya y a la vez los trascienda.

En sus intervenciones nos recuerdan que “ellos no tienen la culpa de lo sucedido”, pero se reconocer como parte de una sociedad que toleró campos de concentración en su seno. Sus memorias sueltas -construidas al calor de los intercambios escolares y familiares- estallan en el aula, y nos disparan preguntas de diverso orden: ¿cómo se pone en juego lo humano en el tratamiento que cada comunidad da a lo inhumano?, ¿qué memoria ha de elaborar una comunidad respecto de aquello que no puede olvidar?, ¿cómo abordamos la humanidad dañada, la lesa humanidad? (Hilb y Martín).

De la mano de estos interrogantes, surgen otros vinculados a las prácticas del oficio: ¿cómo les ofrecemos la historia a los jóvenes? ¿qué posibilidades de expresión les damos? ¿cuáles referentes les propiciamos? ¿cómo abordamos la compleja trama de complicidades que sostuvo el terrorismo de Estado? Porque sabido es que su dominación no se ejerció sólo ni principalmente por el terror.

Estas y otras cuestiones nos invitan a repensar nuestra identidad y nuestro trabajo docente, porque entendemos al terrorismo de Estado como acontecimiento fundante de un “modo de ser en el mundo”, que no se define en términos culturales, sino que abarca todas las esferas de la vida de un sujeto. Sus marcas y señas particulares se encarnan en los individuos otorgándoles características comunes a otros que atraviesan la misma situación.

El terrorismo de Estado dejó marcas en los cuerpos y en las historias de vida de miles de sujetos. Las generaciones más jóvenes encarnan algunos de estos “traumas”, y participan –a veces sin ser conscientes de ello– de la lucha presente por el sentido de ese pasado y sus implicaciones futuras.

Conclusiones: los desafíos del conocimiento en derechos humanos

Asumir la realidad en esta simultaneidad de planos, pasado, presente y futuro implica también estudiarnos en movimiento, desterrando las perspectivas que “el tiempo lo borra todo”, como advierte la murga uruguaya Agarrate Catalina, o que hay un pasado que se da por finalizado y como consecuencia el olvido trae cura.

Reflexionamos sobre el conocimiento en tanto desafío de conciencia que convierte a lo dado en una posibilidad. Analizamos la distinción entre estar determinados y ser protagonistas, entre evolución y construcción, entre poder y libertad siguiendo los aportes de Hugo Zemelman. Ahondamos sobre las implicaciones que tiene la voluntad política de trabajar en la reconstrucción de las memorias que actúan sobre este presente y las determinaciones de futuro.

La negación a conocer, fue propuesta como principio de paz. Como contrapartida consideramos que el trabajo con las memorias restituye paz social porque contiene resistencias y da lugar a actos de emancipación en donde lo individual se transforma lo individual en social.

Es evidente que la “desmemoria”, como ejercicio narcótico, inundó las aulas y prácticas sociales en la posdictadura. Por

consiguiente reflexionamos sobre la relación significativa entre la representación del pasado y nuestras identidades (nacional, local y cultural). Avanzamos así sobre una historia reciente menos mítica y más “desnaturalizada”, comprendida críticamente en su complejidad.

Revisamos la necesidad de elaborar conflictos del pasado con vistas a emprender proyectos futuros, teniendo en cuenta un contexto internacional y regional, latinoamericano.

El recuerdo está hecho de un momento que se registra, se inscribe, queda marcado en la memoria del recuerdo futuro. En la dictadura se prohibió la palabra, hoy se la banaliza y la vacía, colocando a la memoria colectiva como un obstáculo para su desarrollo, plantea al pasado como un retroceso y a la amnesia como otra de las formas de acceso directo a la felicidad.

Trabajar con relación a la memoria es una apuesta ético política que no tiene que ver con desempolvar lo viejo, un hecho retórico más, sino re-conocer que la muerte, la tortura, la expropiación de bebés, están inscriptos en nuestras identidades y restituir-nos la palabra sobre esto, es reconstruirnos como ciudadanos.

La memoria además de un acto de reflexión, ocurre en los cuerpos, individuales y colectivos, deja marcas que además de la superficie de una cicatriz, expresan las profundidades y complejidades de las experiencias de ese momento histórico que a la vez es futuro, en tanto encierra la inexorable proyección en el porvenir.

Desarrollar y fortalecer los vínculos entre instituciones, grupos y personas que estén trabajando en la construcción de la memoria en el ámbito de la ciudad de Paraná. Promover iniciativas para la creación de un espacio plural de reflexión y debate sobre

el pasado reciente. Crear y sostener una red por la memoria en la ciudad de Paraná con la que se puedan realizar diferentes actividades. Obtener un registro de las marcas urbanas sobre el pasado reciente en todo el territorio de la ciudad. En el sentido de lo expuesto, la universidad y la facultad son actores responsables de contribuir a dicho proceso.

La Problematicación de los diversos aspectos del vínculo entre la memoria y la reconstitución histórica como una tensión inherente a la elaboración social del pasado, el abordaje de cuestiones epistemológicas y metodológicas de la historia reciente, a partir de sus posibilidades de incluir las fuentes orales y escritas, documentos cinematográficos, así como archivos y otras modalidades de documentos como los distintos aportes y perspectivas analíticas que confluyen hacia una comprensión más acabada del pasado reciente.

El miedo y la vergüenza han sido poderosos factores para silenciar la transmisión de saberes. El temor ha hecho negar lo que se sabía y aquello en lo que se creía. Toda una sabiduría del cuerpo y de la naturaleza, del vínculo armónico del ser humano con su naturaleza fue sumergido en el olvido y hoy vuelven a convocar nuestro interés. Han surgido foros de la memoria como espacios, no solo de investigación sino también políticos y culturales, con el fin de servir de plataforma para la construcción de identidades sociales.

¹⁾ Coordinadora ejecutiva de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos

²⁾ Docente investigadora de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales, UADER.

Bibliografía

Badano, M. (2006). Recorridos de las memorias. UADER-UNER.

Badano, M., Ramírez, R. y Pisarello, M. (2016). Los derechos humanos y el pasado reciente en el ingreso a la universidad. *Memorias en las aulas, los pasillos y en los cuerpos*. Revista Canto Mestro. CTERA, marzo 2016.

Calveiro, P. (2004). Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina. Buenos Aires, Argentina: Colihue.

Carnovale, V. (2006). Memorias, espacio público y Estado: la construcción del Museo de la Memoria. En *Estudios AHILA de Historia Latinoamericana*, 2, (nueva serie). Editorial Verveurt.

Franco, M. y Levin, F. (comp.) (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Homar, Martínez, Brignardello, Auch (2011). Informe final de autoevaluación institucional en el marco del proceso de normalización de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER.

Jelin, E. (2007). La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado. En M. Franco y F. Levin (comp.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Jelin, E. (2005). Exclusión, memorias y luchas políticas. En D. Mato, *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*, 219-239. Buenos Aires, Argentina: CLACSO . Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/Jelin.rtf>

Pisarello, M. y Ramírez, R. (2013). Los derechos humanos y el pasado reciente en la universidad. El caso de la FHAYCS. Argentina. En *Actas II Seminario Nacional de la Red Estrado. Trabajo Docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social*. Paraná, Argentina: UNER-UNNE-UADER.

Ramírez, R. y Pisarello, M. (2017). Universidad Pública y Derechos Humanos. La experiencia de trabajo con las memorias del terrorismo de Estado en el Curso de Ingreso de la FHaYCS-UADER. En XII Jornadas de Sociología. Recorridos de una (in)disciplina. La Sociología a sesenta años de la fundación de la Carrera. 22 al 25 de agosto de 2017. Buenos Aires, Argentina: UBA.

Pisarello, M. y Schonfeld, N. (2013). Informe final del dictado del Modulo Universidad Pública y Derechos Humanos. Memoria, historia, debates y perspectivas. Curso de Ingreso 2013.

Ramírez, R. (2013). Informe Final del Curso de Ingreso de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales año 2013. Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Ramírez, R. y Pisarello, M. (2017). Trabajos sobre el ingreso. Uader. En XII Jornadas de Sociología UBA.

Vezzetti, H. (2003). Pasado y presente. Dictadura, Guerra y Sociedad en Argentina. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

La universidad del siglo XXI comprometida con un proyecto contrahegemónico global. El lugar de la educación en derechos humanos

Matías Penhos*

Introducción

Las políticas educativas en derechos humanos en el nivel superior argentino se desarrollan a contramano de políticas públicas que no hacen el menor esfuerzo por ocultar lo que es visible para toda la ciudadanía: el fuerte retroceso en materia de garantizar, proteger y promover derechos de las personas. En tal sentido, la educación superior no es una excepción a la regla sino más bien uno de los principales escenarios donde la batalla cultural se despliega con mayor crueldad, aun cuando en la resolución de los conflictos predomine el carácter simbólico de semejante disputa.

Es nuestro deber sostener una actitud crítica y propositiva desde el ambiente académico. No podemos quedarnos cruzados de brazos a la vez que se sienten tambalear los cimientos del sistema universitario y su vínculo directo con la producción, circulación y promoción del saber técnico-científico. La necesidad de involucrarse en la realidad social, para el o la cientista

actual, pasa por dejar de lado cierta comodidad sobre la que se recuesta la autonomía universitaria, actitud que se ve reflejada en diferentes luchas que se despliegan en la escena pública: el INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial), el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), el Ministerio Nacional de Ciencia y Tecnología, entre las problemáticas más notorias. Este involucramiento no es casual y es inherente a una responsabilidad que reconoce su inscripción en la tradición de la Reforma Universitaria, a 100 años de su valiente gesta histórica. Que, posteriormente, se ha reivindicado en otros momentos de nuestra historia donde la fuerza bruta ha suspendido el estado de derecho e, indefectiblemente, el ataque a la producción del conocimiento científico ha sido una de sus fatales y principales víctimas.

En el actual contexto, resulta trascendente reflexionar sobre prácticas y experiencias pedagógicas en derechos humanos que logran institucionalizar una forma de vivir y sentir el respeto a la diversidad y a la dignidad de las personas que atraviesan la comunidad universitaria. Trayectos y acciones que iluminan el nivel de impacto que se ha alcanzado en la misma gestión institucional de la universidad. Porque tal vez allí radiquen nuestras principales fortalezas desde donde capitalizar y potenciar prácticas que tienen plena vigencia y que nos ayudan a identificar respuestas, estrategias para la acción colectiva, dentro y fuera de los límites del ámbito universitario.

Es el campo de la educación superior desde donde, por un lado, se problematizan las políticas neoliberales que afectan decisivamente la reproducción de la propia vida institucional, la “descapitalización de la universidad pública” (SANTOS: 22); y desde el otro, se avanza sobre la conceptualización del derecho a la educación—consagrada de una vez y para siempre por la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior

(UNESCO, 2008)—que resiste los embates de la “transnacionalización del mercado universitario” (SANTOS: 26).

Bajo esta encrucijada contemporánea, el presente artículo desea concentrarse en dos experiencias de campo que se desarrollaron en la Universidad Nacional de Quilmes (en adelante UNQ), y cuyos niveles de impacto académico lograron articular una nueva configuración de contra-poder, trasvasando los límites institucionales y logrando articular el conocimiento universitario y el conocimiento transdisciplinario, aplicable que se construye desde la raíz de la comunidad local y puede permear a toda sociedad civil, más allá de las lógicas del saber disciplinario y de la razón instrumental.

El carácter interdependiente del derecho a la educación superior

Desde el proyecto de investigación sobre “La educación en derechos humanos en la universidad argentina. Políticas públicas” (N° 1386/17) se ha desarrollado un nuevo lineamiento investigativo a partir de una convocatoria interna que ha impulsado la UNQ en temas de vacancia (PITVA 1271/17): “Derechos humanos aquí y ahora: un compromiso con el derecho a la educación superior y su carácter interdependiente”. Nuestra problemática ha querido encontrar su delimitación específica a partir del enclave institucional de nuestra propia casa de altos estudios; hecho que nos ha llevado a revisar y a entrevistar a un grupo de colegas de la UNQ que viene planteando prácticas educativas compatibles con un conocimiento interdisciplinario que, además de promover el derecho a la educación superior, estas acciones habilitan la exigencia y la protección de diversos derechos que, en la coyuntura actual, son pisoteados cotidianamente por la ges-

tión gubernamental de la Alianza Cambiemos. A tales efectos, se han seleccionado dos experiencias que pasamos a compartir.

El derecho de las personas con discapacidad

Las políticas institucionales que se concentran en estos grupos de alta vulnerabilidad se desarrollan, actualmente, a través de dos áreas principales de la UNQ: la División de Salud y Discapacidad (que está dentro del organigrama del Programa de Asuntos Estudiantiles de la Secretaría de Extensión Universitaria); y a través del Observatorio de Discapacidad. A partir de la ley 25573 (que modifica la ley de Educación Superior 24521) y la ley 26378 (que ratificó la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo en 2008) se sentaron las bases de una sólida legitimidad a la instalación jurídica en el campo universitario. Este impulso que protagonizaba la propia Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación fue propiciando el ámbito ideal para avanzar en las otras dos instalaciones: la institucional y la cultural. Este proceso es bien contextualizado por el siguiente testimonio:

...en el año 2008 se me ocurrió presentar un posgrado en discapacidad. Yo me dije falta formación: de los propios docentes, de los propios estudiantes o los egresados que no tenían formación específicamente en discapacidad. (...) Lo dimos dos veces, la primera vez se llenó y quedó mucha gente afuera y entonces lo volvimos a dar. Justo ese año también se ratifica la Convención, ¡vino bárbaro! Un montón de cosas que Terapia Ocupacional, a lo mejor, los propios alumnos, no tenían en cuenta y muchas cosas que se estaban dando fuera de la universidad o que estaba pasando y que la universidad quedaba afuera de todo eso. Después del área de Bienestar

Estudiantil me dijeron si no quería participar de la red que se estaba armando de diferentes universidades que iban a trabajar sobre derechos humanos y estudiantes con discapacidad. Así se arma la “Red Interuniversitaria de Derechos Humanos y Discapacidad” que participábamos varias universidades del país. Arrancamos treinta y terminamos siendo más de setenta universidades. De ahí fue empezar a meter la cuestión de los derechos de los estudiantes con discapacidad que no se los veía en la universidad. (...) Y en esta red, (que ahora es una red, antes era una Comisión interuniversitaria) lo que se viene a pensar es primero en la accesibilidad a la universidad. Accesibilidad no sólo en el ingreso, sino poder ver si la persona tenía todos los medios para el ingreso a la universidad, desde los medios físicos porque muchas veces la universidad ofrecía obstáculos en todo lo que era rampas. La Secretaría de Políticas Universitarias lo primero que pide es armar un programa, que lo arma una arquitecta de la Universidad de Mar del Plata que fue la primera que tuvimos en el posgrado. Esa arquitecta junto con otro arquitecto del CONADIS arman el Plan de Accesibilidad. Acá a Quilmes llega en 2010 y consistía en adecuar la universidad a las personas con discapacidad, que son las rampas, los ascensores, parte del ingreso, todas las cosas que ves acá (Profesora Andrea Gaviglio, docente de la carrera de Terapia Ocupacional).

La cita cumple con la intención de contextualizar una etapa en la cual la documentación institucional era más bien escasa o inexistente. La creación del Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes (Res. del Consejo Directivo del Departamento de Ciencias Sociales) a fines del año 2012 y su puesta en funcionamiento para el año 2013, supuso un acontecimiento académico de especial envergadura para la comunidad UNQ. Según puede leerse en la página web, el observatorio asume una perspectiva sensible a un enfoque interdisciplinario de derechos humanos, ofreciendo:

...un ámbito de diálogo y articulación, que permita potenciar la visibilidad de ciertos problemas, para que no queden relegados sólo a los espacios de interés de determinados 'especialistas', ya que si bien en la actualidad se habla del 'modelo social' para el abordaje de la discapacidad, aún es habitual considerar el tema desde un punto de vista focalizado, que requiere la atención de especialistas conocedores de aspectos vinculados a la rehabilitación. Esto contribuye a que la mayoría de la población siga considerando este tema con indiferencia, o como situación irrelevante como cuestión social y de derechos. (Disponible en <http://observatoriodiscapacidad.web.unq.edu.ar/> consultado el 20 de agosto de 2018).

Esta plataforma programática se complementa con el planteo de varios objetivos, entre los cuales nos interesa resaltar aquellos que trascienden la frontera institucional y que logran establecer un diálogo abierto entre la comunidad y la persona con discapacidad:

- desarrollar investigación científica, cultural y humanista, e impulsar actividades de extensión y vinculación social;
- ejercer monitoreos críticos de las políticas relacionadas con la discapacidad;
- establecer un diálogo con los diferentes organismos que nuclea a esta población para accionar articuladamente;
- abrir un espacio social, de carácter plural, para la reflexión sobre la problemática de la discapacidad.

El nuevo lineamiento era producto de un respaldo político y económico de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de la Nación que, a través de un plan estratégico de mediano plazo, se planteaba integrar a las personas con discapacidad:

Y lanza, la SPU, tres proyectos: un proyecto de "Accesibilidad Arquitectónica", un proyecto de "Accesibilidad Comunicacional" (con la anterior gestión, no con esta), y se termina en esta gestión, la de "Accesibilidad Académica" que fue la última que hicimos el año pasado. Con el objetivo de brindar un recurso económico (un monto bastante importante) con qué requerimiento, con qué necesidad, que presentáramos un proyecto de propuesta para mejorar y que la Universidad también se hiciera cargo de una contrapropuesta económica también. (Mg. Gabriela Capel, Jefa de la División de Salud y Discapacidad).

En consecuencia, fue necesario establecer una nueva referencia jurídica que acompañara esta voluntad política al interior de la UNQ. Hecho que motivó la creación de la División de Salud y Discapacidad, dependiente del Programa de Asuntos Estudiantiles y Bienestar (Res. 1281 del Consejo Superior de la UNQ) en 2014. El testimonio permite visualizar el impacto institucional de las nuevas demandas que la UNQ empieza a asumir, gestionar y resolver:

Íbamos entregando estadística desde los primeros 5 estudiantes a los 220 estudiantes con discapacidad que tenemos hoy; y los requerimientos a medida de que los estudiantes iban llegando a cada una de las aulas. Los docentes se acercaban, consultaban, pedían estrategias, didáctica. Esto pasaba en todas las universidades, obviamente. Se logra la conformación de un proyecto para ponerlo como estructura. Presento un proyecto de la División y se aprueba. Para lo cual paso a trabajar a la Secretaría de Extensión dentro del Programa de Asuntos Estudiantiles. Y comenzamos a trabajar explícitamente con los estudiantes con discapacidad... (Mg. Gabriela Capel, Jefa de la División de Salud y Discapacidad).

Sin embargo, el panorama comienza a modificarse a partir del año 2016, cuando el gobierno nacional, en manos de Cambiemos, asume la gestión a través de una victoria electoral:

A lo que veníamos con políticas de articulación del Ministerio, ahora todavía no sabemos bien quiénes serían los que bajarían esas políticas... Como te digo, la última que se hizo fue la aprobada en el 2016, que fue la reforma de "Accesibilidad académica", que la terminamos haciendo el año pasado (2017) con una duración de un año. Con un presupuesto que nos dieron hicimos cursos, capacitaciones, para todos los diferentes docentes con las diferentes tipos de discapacidad: hicimos desde capacidades virtuales para profesores de informática (capacitación de cómo enseñar), hicimos capacitación para biblioteca, hicimos capacitación para personal no docente, para personal administrativo, de los tratos y los malos tratos... (Mg. Gabriela Capel, Jefa de la División de Salud y Discapacidad).

El testimonio permite constatar lo que con frecuencia termina padeciendo el sistema: un colapso de gestión por "ahogamiento" presupuestario. El estado argentino venía sosteniendo una política integrada, que permitía que cada universidad fuera haciendo las reformas institucionales necesarias para ajustarse a las demandas (crecientes) de las personas con discapacidad. Ahora bien, por motivos que se desentienden de aquello que prescriben las normas y el sistema legal, la propia universidad ahora debe hacerse cargo de programas completos de gestión, asesoramiento y monitoreo con sus propios recursos. La calidad, en un exponencial aumento de casos, necesariamente se verá cuestionada y deberá readecuarse a las situaciones de urgencia en la medida en que el estado sigue desentendiéndose no sólo del presupuesto académico, sino de que aquellas condiciones sociales externas a la universidad que continúan degradándose. El siguiente pasaje da cuenta de las "obligadas" reconversiones

funcionales que están aconteciendo para las personas con discapacidad, aun cuando no se renuncia a la mirada sensible que los reivindica en calidad de sujetos de derecho:

Justamente el área que nosotros teníamos sobre la salud ahora se está articulando mucho. Pero no desde la mirada biológica, sino desde el entender esta discapacidad del contexto que está afectando la vida de ese sujeto. Entonces si tiene una enfermedad crónica o algo que está terminándole de afectar a su desempeño académico para nosotros también es un síntoma que necesita acompañamiento, adecuaciones. (...) Cuando me pidieron generar el proyecto de discapacidad (que me dijeron que también agregara salud) tenía la mirada de hacer específicamente actividades de promoción y prevención articulando con Enfermería y Terapia. Y así arrancamos. Pero hoy la verdad, lo estamos articulando permanentemente, incluso con las carreras. De hecho, se va a crear la sala de primeros auxilios con enfermeras para trabajar eso, y donde ahí van a saltar muchas otras cuestiones, porque cuando les baja la presión o se descomponen, aparece la desnutrición, aparece la baja autoestima, el maltrato, violencia de género... Que ahí también derivamos (Mg. Gabriela Capel, Jefa de la División de Salud y Discapacidad)

Este es el gran desafío que se debe enfrentar en estos tiempos: políticas públicas que se están desentendiendo de las necesidades reproductivas de la estructura social con el claro objetivo de descargar en las instituciones de base –en este caso la universidad pública– todos los problemas que traen aparejado la reasignación de prioridades y el consecuente vaciamiento presupuestario. La posibilidad de concebir estudiantes en condición de sujetos de derechos se va amedrentando en la medida en que las tendencias competitivas y del "sálvese quien pueda" se tornan cada vez más y más salvajes.

El derecho a la comunicación

Del impacto del debate nacional por la Ley N° 26 522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009), la Universidad Nacional de Quilmes no quedó exenta de sus alcances. Por diferentes canales, las repercusiones se hicieron sentir, y en muchos aspectos, buena parte de los actores comunitarios que promovían su discusión y reglamentación también incidieron en un proceso inverso que retroalimentó la instalación de una nueva política más sensible a concebir a la comunicación como un derecho. A continuación, se comparte el testimonio de uno de los protagonistas institucionales de la UNQ, en un proceso tan dialéctico como contra-hegemónico:

Yo fui director de la carrera de comunicación entre 2012 y 2016. (...)Yo vengo de medios comunitarios además y la propia discusión de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual en la universidad en 2009, es decir, yo ya era parte: era docente de la universidad, me incorporo a principios de 2008, y en el 2009 fui elegido como coordinador de carrera. Y me acuerdo que ese año con todos los docentes del área de comunicación organizamos jornadas, una gran jornada de discusión en las aulas con todos los estudiantes de la carrera en torno a siete puntos (si mal no recuerdo) para acompañar este proyecto tan dinámico y tan fuerte y participativo de debate que se dio: entre el 18 de Marzo del 2009, cuando se presenta el proyecto de Ley de Servicio de Comunicación Audiovisual, y Agosto, con su presentación en el Congreso, y Octubre con su discusión y votación en Diputados y en el Senado. Digamos, sería largo contar del proceso de la ley, pero es un proceso participativo desde su gestación, que se ve plasmado en que no es el mismo proyecto que se presenta en Marzo el anteproyecto que del que entra al congreso. Ahí hay incorporación de muchas cuestiones que son producto de esos debates federales: hay 18 o 19 foros en todo el país, perdón en 18 provincias, hay 24 foros a lo largo

del país donde se incorpora por ejemplo un capítulo entero sobre pueblos originarios en la ley (que no estaba en marzo pero sí estaba en agosto) y todo esto es un proceso en el que las universidades tenemos un rol significativo y me animaría a decir los universitarios. Porque yo tengo una lectura del proceso que va del 2004 al 2015 donde hay un pasaje de una participación que es de universitarios, “suelos”, porque para mí la historia se cuenta desde agosto de 2004 que es cuando se forma la Coalición para una comunicación democrática que es una confluencia plural de distintas organizaciones de derechos humanos sociales, políticas, culturales, de medios de comunicación, de sindicales y de todos los sindicatos de la comunicación y trabajadores de la comunicación –incluso los que están en CTA y los que están en CGT–. (Mg. Daniel Badenes, docente de la carrera de Comunicación y posgrado de la UNQ).

Este camino de ampliación de derechos, donde la ley va contemplando nuevos agentes comunicacionales con posibilidad de producir, circular y “amplificar” sus voces, dio un lugar destacado al campo universitario, en la medida en que el grupo de referentes académicos iba prestando claridad en la lucha cultural en torno a los fundamentos democráticos y a la materialización de las instituciones que debían regular el ámbito comunicacional, tan atravesado por los intereses monopólicos de las corporaciones mediáticas:

La Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de la Argentina (REDCOM) expresó una y otra vez su compromiso con la nueva política de comunicación. La última ocasión fue este año (2015), en el marco de un proceso de judicialización con el que el Grupo Clarín intentó obturar el carácter antimonopólico de la nueva ley: esta red de carreras, de la que la UNQ es fundadora y actualmente la preside, se presentó como “amiga del tribunal” ante la Corte Suprema para defender la concepción avanzada del derecho a la comunicación contenida en la ley 26.522. En el

mismo sentido, el conjunto de las autoridades universitarias, desde el Consejo Interuniversitario Nacional, ha planteado una defensa sostenida de la ley conquistada en 2009 (Badenes-González: 135).

Sin embargo, este mismo proceso se verá claramente obstaculizado a partir del cambio de gestión presidencial. Desde entonces, las universidades públicas, y la UNQ en particular, se pondrán a la cabeza de un proceso de resistencia que logrará aglutinar una diversidad de voluntades desde la sociedad civil:

...podemos hacer un balance muy amplio de retroceso en materia de derechos económicos sociales y culturales, pero que, sin duda, la primera visibilidad de esa ruptura en materia de derechos se dio en el campo de la política con los medios de comunicación: el primer día de gobierno el primer decreto que es, un decreto habitual que es la Reforma de la ley de ministerio ya mete cuña en supeditar al Ministerio de Comunicación, un organismo que la ley decía que era autárquico. Semanas después que intervienen el organismo con un discurso en torno al Presidente del organismo se llevan puesto a todo el directorio, que incluía al Director que representaba a las universidades con carreras de comunicación, que era Eduardo Rinesi. Y eso es el preludio de un decreto nefasto que publican en el boletín oficial el 5 de enero de 2016, con fecha fraguada porque había una medida precautelar de un juez que decía que se abstengan de modificar la ley por decreto con fecha al 30 de enero. Entonces le ponen fecha de 29 de enero (lo digo porque se cita el decreto 277 del 15 y es el 277 del 16) y ese decreto sería largo de contar, implica una suma enorme de retrocesos, apunta a cuestiones sustanciales de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Desarma todo ese andamiaje institucional que había creado la ley, llevando a una situación de fuertísima gubernamentalización y discrecionalidad del Poder Ejecutivo. Desarma mucho los límites de la concentración de medios;

desregula por completo el Cable... (Mg. Daniel Badenes, docente de la carrera de Comunicación y posgrado de la UNQ).

Esta avanzada regresiva obligó al conjunto de actores sociales, que había promovido el nuevo marco jurídico e institucional contra las corporaciones mediáticas, a reelaborar las estrategias de acción. E inmediatamente, el sistema de protección regional apareció como una opción genuina a la hora de trasladar las demandas de justicia que nuestro sistema judicial –y a partir de 2016, también el político– se empeñaba a frustrar:

En ese momento estaba abierta la convocatoria de pedidos de audiencia para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y con un trabajo, sobre todo técnico del CELS, pero con la confluencia de todas las organizaciones que formaban la coalición, hicimos un pedido de audiencia que se consiguió y que se dio en audiencia el 17 de abril de 2016, en la cual fuimos representantes de estos distintos actores que forman la coalición: con el CELS conduciendo, pero hubo representantes de los medios PYMES, de los medios cooperativos, de los medios comunitarios, con una importante participación de Néstor Guzo, que es un referente, y por supuesto también del sector académico. Y ahí fue importante la representación que nosotros planteamos, no solo en términos a una universidad, sino del conjunto de Red de carreras de periodismo y comunicación. Ese fue mi rol ahí, digamos, la presentación que yo hice ahí. Por lo cual me tocó sobre todo hablar de la afectación, el conjunto de la presentación tenía que ver con el retroceso en materia de derechos, pero yo tuvo que dar cuenta en particular de lo que pasaba con las universidades que era, afectaciones que tenían que ver con los medios universitario, por ejemplo cuando se corre la regla del “Más carry”, se afecta a los medios universitarios; pero también en esas cuestiones institucionales como la desaparición del COFECA (Consejo Federal del Comunicación Audiovisual) o la eliminación

del representante de las universidades en el directorio de la autoridad de aplicación (Mg. Daniel Badenes, docente de la carrera de Comunicación y posgrado de la UNQ).

La petición presentada por una amplia multisectorial muy representativa contra el Estado argentino (vale la pena observar la presentación pública que está disponible en youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=I9PLdKiUEng>), con tan sólidos fundamentos jurídicos, éticos y políticos, no pudo torcer una voluntad gubernamental manifiesta por el desmantelamiento legal. Cabe aclarar que ni siquiera se trató de reemplazar una ley por otra ley del nuevo Congreso: un simple Decreto presidencial, de necesidad y urgencia, puso fin –por el momento– a la reivindicación de una ley plural y actualizada sobre los medios de comunicación audiovisuales en el siglo XXI.

El abrazo a la universidad

El análisis del presente artículo en relación a los procesos destacados que pusieron en cuestión las políticas universitarias asociadas a los derechos de las personas con discapacidad, por un lado, y al derecho a la comunicación, por el otro, nos permiten concluir rápidamente que la universidad pública, por estos tiempos, se ha convertido en un baluarte del patrimonio social que lucha por un proyecto de vida digno. No es la primera vez en la historia de la educación superior argentina que la lucha contrahegemónica se desarrolla en uno de sus escenarios más propicios. Sin embargo, en un contexto global de evidente disciplinamiento social, donde las recetas neoliberales se combinan con dimensiones de la coyuntura periférica que despiertan las peores pesadillas de nuestro pasado, la universidad parece estar

condenada a resistir un devenir que no reconoce obstáculos ni márgenes para el consenso político. Apenas una eficacia ortodoxa para sostener números que se desentienden de los rostros humanos; una capacidad para instalar relatos donde el Estado pierde su capacidad de estructurar la vida comunitaria allí donde sólo imperan los sinsentidos de la meritocracia y los privilegios que profundiza la brecha de la desigualdad social, de la exclusión y de la miseria más estructurales.

En este marco, la universidad –la pública, claro, la otra opta por desentenderse de las urgencias de su entorno social– reivindica una lucha por la educación que es una causa por la universalidad y la interdependencia de los derechos humanos, como han graficado los dos casos elegidos; mostrando que el dispositivo de derechos humanos (Raffin) exige una configuración y reformulación transversal a la hora de construir los contrasentidos multiculturales (Santos, 2010) que permitan plantear un abrazo fraterno con el resto de la comunidad lo más abierto posible, para partir de lo local hasta alcanzar lo universal.

*) Docente investigador del Centro de DDHH Emilio Mignone, UNQ.

Bibliografía

Badenes, D. y González, N. D. (2014). La lucha por la democracia comunicacional en la Argentina. En M. Lozano y J. Flores, Jorge (comp.), *Democracia y sociedad en la Argentina contemporánea. Reflexiones sobre tres décadas*. Bernal, Argentina: UNQ.

Brardinelli, R. y Ripa, L. (2014). La era de los DH: realidades, tensiones y universidad. En M. Lozano y J. Flores (comp.), *Democracia y sociedad en la Argentina contemporánea. Reflexiones sobre tres décadas*. Bernal, Argentina: UNQ.

Penhos, M.; Manchini, N.; Suárez, O. (2014). La educación en DH del nivel superior. *Apuntes del presente. Revista de ciencias sociales, segunda época*, 25, 163-178.

Raffin, M. (2006). *La Experiencia del horror*. Buenos Aires, Argentina: Editores del Puerto.

Salvioli, F. (2009). *La universidad y la educación. Los derechos humanos como pilares de la nueva Reforma Universitaria*. San José de Costa Rica, Costa Rica: Editado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Santos, Boaventura de Sousa (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila SRL.

Santos, Boaventura de Sousa (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile, Chile: LOM ediciones.

Secretaría de Extensión Universitaria, Secretaría Académica y Secretaría de Educación Virtual (2017). *Guía de buenas prácticas para la atención de personas con discapacidad en la universidad*. Material de circulación interna disponible en: <http://www.unq.edu.ar/noticias/1930-gu%C3%ADa-de-buenas-pr%C3%A1cticas-para-la-atenci%C3%B3n-de-personas-con-discapacidad.php> (consultada el 20/8/2018).

Sección 2

**La transmisión de los
derechos humanos en la
educación pública:
experiencias, políticas y
prácticas**

La formación docente en derechos humanos: la experiencia del Postítulo del Infod

María Verónica Piovani*

Presentación

Mientras se escriben estas líneas se produce el desenlace (anticipado, denunciado y resistido) de una de las más relevantes políticas de formación continua: el cierre definitivo de los postítulos nacionales del Instituto Nacional de Formación Docente (Infod). Entre ellos el Postítulo en Educación y Derechos Humanos.

Pese a los insistentes pedidos de continuidad de la comunidad educativa y los representantes sindicales, que se expresaron en contundentes acciones organizadas de resistencia, la decisión resultó inexorable. No se trata de una definición aislada, por el contrario, es parte de un posicionamiento que se explica a partir de la comprensión más cabal del vínculo que articula proyecto educativo y proyecto de país. Sólo entendiendo esta relación, compleja y no lineal, es posible entender los sentidos profundos que encierran las políticas educativas actuales.

En este contexto, en el que se inscriben la temprana y fallida instalación del 2 x 1, presos políticos y deslegitimación explícita

de los organismos internacionales de derechos humanos, promoción de la baja de edad de imputabilidad, la persecución a pueblos originarios, el asesinato de niños en manos de las fuerzas de seguridad, la habilitación de estas últimas para acciones represivas y de gatillo fácil, la desaparición forzada de Santiago Maldonado, entre otras, porque la lista es incompleta, es que resulta necesario entender las políticas educativas y de formación docente en esta materia.

No es casual entonces que una de las primeras iniciativas del Instituto Nacional de Formación Docente (organismo creado en 2007 para direccionar y financiar las políticas federales de formación docente), apenas asumidas las nuevas autoridades, fuera la eliminación del Área de Pedagogía de la Memoria y Derechos Humanos. Asimismo, los contenidos del Postítulo fueron intervenidos y modificados, cambiando de manera sustancial el enfoque teórico-político que lo sustentaba.

Este artículo pretende dar cuenta de una experiencia en formación docente inédita en nuestro país y en el mundo, aunque suene pretencioso. Se trata del desarrollo de políticas específicas para la formación de los y las docentes centradas en los derechos humanos, como parte sustantiva de la tarea de construcción ciudadana y de cogarantes de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que los y las educadoras tienen en contextos de ampliación de derechos y defensa de la democracia. El caso que presentamos es la creación del primer Postítulo Nacional en Educación y Derechos Humanos, en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, programa federal, universal y gratuito, que se constituyó en la primera formación de estas características, diseñado e implementado a través de un Acuerdo Paritario específico con los cinco sindicatos nacionales docentes. Este postítulo se constituyó en una referencia en la materia y alcanzó a más de 13.000

docentes de todos los niveles y modalidades, a lo largo y ancho del país.

Un poco de historia

A partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación en el año 2006 se establece un nuevo piso para el ordenamiento de políticas y prioridades, al definirse a la educación como bien público y un derecho personal y social que el Estado garantiza. Objeto y centro de críticas, el desarrollo integral y sostenido de políticas de formación inicial y permanente de docentes exigía un ámbito específico para este abordaje. Por ello, la LEN (Ley N°26.206) establece la creación de un organismo, que entra en funcionamiento en 2007, el Instituto Nacional de Formación Docente con la ardua tarea de la construcción de un sistema formador federal e integrado.

Es importante tener presente que la LEN da centralidad a la educación en derechos humanos, el estudio del terrorismo de Estado y la formación en la defensa democrática y el estado de derecho. Es en esta clave que hacia el año 2006 el Ministerio de Educación de la Nación crea un programa específico para instalar en los Institutos de Formación Docente de las provincias un debate en torno a los 30 años del golpe cívico-militar. Paralelamente, en la provincia de Buenos Aires, en la Dirección de Educación Superior se creaba el área de Pedagogía de la Memoria y Proyecto Histórico, que articuló acciones, producciones, investigaciones y propuestas pedagógicas de docentes y estudiantes de profesorado alrededor de esta temática.

Estos antecedentes serán fundamentales, al punto que en el año 2012 parte de esos equipos se integran al Instituto Nacional de

Formación Docente, dando nacimiento al área que tendrá a cargo distintas estrategias federales de formación en derechos humanos, entre ellas, el Postítulo.

En el año 2013 se aprueba por unanimidad en el Consejo Federal de Educación el mencionado Programa Nacional de Formación Permanente (Res. CFE 201/13) Nuestra Escuela. Esta iniciativa recoge una histórica demanda del colectivo docente y sus representantes sindicales y da cumplimiento al mandato de la LEN de garantizar capacitación gratuita, de calidad, universal y federal. La participación de los sindicatos, las universidades, los institutos superiores provinciales y de organismos científicos y académicos fue una nota distintiva.

La responsabilidad del Estado en el financiamiento, la planificación, diseño e implementación de la formación permanente de la docencia, en el marco de un inédito acuerdo paritario suscripto en la Casa Rosada en octubre de 2013, constituyó el fundamento del posicionamiento político pedagógico que dio cuerpo al Programa. Es importante reivindicar el notable valor de esta experiencia, que ha sido la primera en su tipo, dictada y financiada enteramente por el Estado, gratuita y federal, garantía del derecho a la formación de todas/os las/os docentes argentinas/os, como indica la Ley de Educación Nacional. Original por masividad, temática, modelo formativo y porque asumió el desafío de demostrar que es posible interpelar prácticas docentes desde la virtualidad, y poner al derecho a la educación y la educación en derechos humanos en el centro del debate pedagógico. Porque logró abordar, federalmente, una temática transversal, sin antecedentes por su magnitud, en nuestro país ni en el exterior, que además formó un equipo de capacitadores virtuales de jerarquía.

Resulta significativo señalarlo toda vez que el inicio de una nueva gestión de gobierno en diciembre de 2015 dará un giro

drástico en las políticas educativas, del que las destinadas a la formación de docentes no estarán exentas. Esto afectará la continuidad y orientación de las propuestas de formación y capacitación docente en curso hasta entonces, entre ellas todas las referidas a los derechos humanos.

Un desplazamiento singular tendrá lugar en cuanto al rol y centralidad del Estado que, denostado y acusado, al igual que sus trabajadores, será enjuiciado como incapaz de producir los cambios educativos que exige la hora. La solución para esta situación, según las nuevas autoridades, recaerá en manos de lo que denominarán “sociedad civil” (ONGs, multinacionales, fundaciones, empresas, universidades privadas, bancos, etc), que pasarán a constituirse en los “nuevos agentes pedagógicos”, capaces de garantizar tanto la línea ideológica promovida por el gobierno como asegurar un conjunto de negocios que empiecen a dar consistencia a una concepción de la educación entendida como mercancía, tal como recomiendan los organismos internacionales.

A esto se agrega la meritocracia como principio rector de la carrera docente, la selectividad en el ingreso y en la adjudicación de becas, reducidas a su vez de manera drástica y la introducción de las neurociencias y la teoría de las emociones (gestión emocional) como nuevos paradigmas de la formación inicial y permanente, con referencia a enfoques de capacitación empresarial.

Lo paradójico es que tanto la LEN como el programa Nuestra Escuela seguirán formalmente vigentes, aunque el vaciamiento por desfinanciamiento y cambio de los sentidos establecidos se harán cada vez más evidentes. Un modelo tecnocrático, instrumental y centrado en los dispositivos evaluativos irá cobrando peso.

Es en este nuevo contexto de país y de perspectivas educativo-culturales que las propuestas sobre formación en derechos humanos recibirán un duro embate y retroceso. Esta disputa por la centralidad de la perspectiva de derechos como núcleo rector de las políticas públicas y su expresión en el campo de la formación de docentes no es nueva y forma parte de una escena más amplia. No hay hechos aislados, por el contrario, una mirada de conjunto que vincule la discusión educativa con la totalidad del proyecto de país que hoy se está aceleradamente instalando es clave. Es en sintonía con la reforma previsional, la pretendida reforma laboral, tributaria y fiscal, con las acciones de desprestigio y las persecuciones a sindicalistas, con la campaña promoviendo la desafiliación gremial de los docentes, las evaluaciones estandarizadas, con la anunciada modificación del Estatuto, y con el Plan Maestro, la eliminación de la paritaria nacional docente, el desfinanciamiento y cierre de programas, becas, amedrentamiento docente, prohibición del debate político y de actividades tildadas de políticas en el ámbito de las instituciones educativas de cualquier nivel, cierre de escuelas, de carreras e institutos superiores, habilitación de denuncias por parte de estudiantes contra docentes acusados de “politizar”, entre otras cuestiones, que hay que leer una acción que consideran estratégica como la eliminación de la formación de los educadores en derechos humanos. Por ello ante la despolitización y la lectura parcial es necesario reponer las miradas integrales, sólo así es posible comprender el sentido de lo que está en juego y ponderar el carácter sustancial otorgado a la lucha por el sentido y la subjetividad docente.

La tarea de concientización sobre los derechos de los trabajadores y las trabajadoras docentes y sobre la protección de los derechos de niñas, niños y jóvenes ha tenido un arduo recorrido en el que la formación del propio colectivo docente ha sido medular, teniendo en cuenta las características de la docencia argentina, cierto matiz individualista, propio de una concepción

político-cultural-profesionalista con la que históricamente se identificaban los sectores de los que mayoritariamente surgían los y las docentes. Por ello hoy vuelve a ser una arena clave la formación de los docentes en la pretensión de modificar la matriz cultural de la sociedad que asegure durabilidad y legitimidad a los proyectos neoliberales. La educación, la cultura, la ciencia, los medios, el poder judicial juegan un papel relevante en esta disputa profunda en pos de la reorganización de la vida social. El enfoque del postítulo en educación en derechos humanos colisiona con los objetivos perseguidos, además de resultar un costo inadmisiblemente alto. A las razones ideológicas se suman las económicas que, desde una visión mercantilizadora de la formación continua y el “mercado” educativo, desactivan la totalidad de las propuestas de postitulación nacional. Achicar el Estado es también una forma de ampliar el espectro de negocios del mercado, toda vez que la propia administración exige las certificaciones pero no las garantiza.

El Programa “Nuestra Escuela” y el Postítulo en Educación y Derechos Humanos

Lo expuesto permite entender mejor el contexto de inscripción del postítulo y su presente. El sentido que animó su creación fue el de dotar a los y las docentes de saberes, experiencias y, fundamentalmente, vínculos humanos que las y los fortalecieran en lo profesional y las/os motivaran para defender, garantizar, proteger, promover y enseñar con fundamentos éticos, políticos y pedagógicos los derechos humanos en cada uno de los ámbitos en los que se desarrollaran.

Lo que el Postítulo intentó resaltar fue un horizonte formativo abierto y expectante, hacia el fortalecimiento de un sentido ético político y pedagógico que hiciera de la profesión una in-

claudicable lucha por la igualdad con justicia, la dignidad y los derechos.

Algunas nociones que constituyen el marco conceptual del Pos-título son: campo educativo, horizontes formativos, posicionamiento docente, prácticas transformadoras y trabajo intelectual colectivo.

Después de un proceso de dos años de formación se buscó tensar “supuestos iniciales, visiones, prácticas, reevaluar lecturas institucionales, modelos sociales, estereotipos, conductas y valores de la cultura mediática tecnológica y de la cultura escolar y comunitaria, revisar aspectos de las prácticas docentes y transformarlas”. En síntesis, se propuso una reconfiguración del “posicionamiento docente”.

El recorrido planteado en la Especialización, organizado en 11 módulos, invitaron a la docencia a discutir con pares, a realizar lecturas y relecturas, a analizar las prácticas pedagógicas a la luz de categorías y conceptos, a sospechar de algunos discursos y representaciones que durante mucho tiempo conformaron nuestro ser docente, a entender las ligaduras entre lo que parecía natural y no socialmente construido, a buscar la vinculación entre lo estudiado y la cotidianeidad escolar.

Los foros fueron un espacio privilegiado para los debates donde se construyeron nuevos saberes y conocimientos. El intercambio de experiencias educativas desde diferentes lugares del país, los diálogos y debates, la producción de los trabajos finales, las relaciones entre cursantes, y la constante mediación pedagógica de las y los tutores, fue completando y enriqueciendo aquello que estaba planteado en las clases.

En el reciente y póstumo libro “La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares”, Jorge Huergo

propone hacer una historización para acercarnos a comprender “esas memorias de las que estamos hechos” (idea que toma prestada de Jesús Martín Barbero). Nos aclara que son “memorias que moldean, aun involuntariamente, nuestros cuerpos, nuestras representaciones imaginarias, nuestros discursos”. Por ello, antes que explicar la historia objetiva, lo que nos ofrece es hacer “historia” para rastrear las matrices culturales que nos han parido. Y deja en claro que “lo han hecho no sólo en nuestras formas de pensar, sino, antes que nada, en nuestras prácticas en los tiempos del siglo XXI”.

En sintonía con este enfoque, podemos afirmar que los módulos y seminarios propuestos apuntaron a interpelar prácticas, discursos y representaciones, en particular aquellas que circulan y dan vida a la escuela y configuran acciones educativas; en palabras de este autor, a identificar y revisar las matrices y memorias que han forjado las prácticas, discursos y representaciones sobre los derechos humanos que circulan en la escuela.

Todos los módulos abonaron a la comprensión, desde distintos ángulos, del abordaje de la perspectiva de derechos, sus condicionamientos históricos, disputas, luchas y conquistas, su ampliación y restitución, con flujos y reflujos, y su inexorable relación con los proyectos históricos y el rol del Estado en el marco de dichos proyectos. Estos encuadres fueron analizados a la luz de la vida escolar, a través también de la revisión crítica del posicionamiento ético, político y pedagógico-didáctico de las/os docentes en tanto agentes del Estado y garantes de derechos.

Huergo nos recuerda que “las prácticas cargan con tradiciones enmudecidas que hablan en gestos, posiciones, quehaceres, pensamientos, hábitos, relaciones”. Y que las tradiciones, como sostiene Raymond Williams (1997), pueden ser residuales cuando, producidas en el pasado, siguen teniendo repercusiones significativas en el movimiento cultural del presente. Por eso

nuestras prácticas y los sentidos que a ellas les otorgamos cargan con rastros de otros tiempos, sobre todo de los tiempos en que se constituyeron.

En la propia biografía se internaliza un imaginario y una serie de prácticas que caracterizan a la docencia y que, mayoritariamente, refuerzan y reproducen significaciones tendientes a aceptar a la escuela “tal cual es”. Los procesos de formación inicial y continua no siempre han logrado revertirlos, cuando no han funcionado reforzándolos. A su vez, la institucionalidad condiciona y restringe la experiencia docente bajo las formas de políticas, leyes, normas, regulaciones explícitas o implícitas, modelos de conducta, sistemas de expectativas recíprocas, presión de uniformidad, ideal de “armonía”, etcétera.

La institucionalidad es una suerte de gramática de tradiciones y regularidades cristalizadas, de modos de hacer y pensar, que ordena y otorga sentidos y significación a las experiencias singulares. Son algo así como las reglas del juego y los supuestos que no se discuten. Son también los anteojos a través de los cuales vemos lo nuevo, condicionando sus posibilidades. También las formas de resistir y burlar los dispositivos que forman parte de ellas. Las continuidades y rupturas se inscriben en esta lógica, trama que hace posible que determinadas transformaciones y resignificaciones ocurran o que, lisa y llanamente, se obturen o impidan.

Durante el proceso de formación recorrido hemos repensado e interpelado esas memorias de las que estamos hechas y hechos, una memoria que se ha hecho habitus. Lo que se buscó es hacer más conscientes a los y las docentes de las formas en que las prácticas, discursos y representaciones sobre el complejo campo de los derechos humanos se viven, reproducen y transforman en las escuelas.

Los horizontes formativos y la construcción del posicionamiento docente en derechos humanos

El Trayecto de formación no fue sólo un espacio de transmisión de conocimiento, porque toda propuesta formativa, todo currículum está “(...) implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos” (Tadeu da Silva, 1998). Este recorrido articuló fundamentos conceptuales y experienciales en una configuración significativa, de carácter abierto. La noción de horizonte formativo entró y dio sentido a toda la propuesta. Esta categoría histórico-prospectiva se aleja de la idea cristalizada de competencias preestablecidas de antemano, para entender la formación como un proceso de construcción, “en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales”. La reciente modificación de las pautas federales (Res. CFE 337/18) para la elaboración de los diseños curriculares de la formación docente en todo el país son la contracara de esta noción: se establecen competencias y capacidades técnicas en una parrilla de conductas deseables deshistorizada.

Por su parte, el campo educativo alude a una trama de espacios y relaciones educativas que exceden la noción de sistema escolar. En las últimas décadas resulta indispensable pensar la escuela en tanto parte de una configuración social en la que numerosas organizaciones, espacios, ámbitos han devenido educativos, tales como los medios, las experiencias barriales y comunitarias, organizaciones sociales, entre otras, que forman sujetos.

La decisión político pedagógica más sustantiva y vertebradora de toda la propuesta formativa del postítulo ha sido la de colocar en el centro a los sujetos y sus prácticas, y no a los dis-

positivos; por ello la noción abierta y metafórica de horizontes formativos, con toda la carga de creación, de incertidumbre, de decisión, de búsqueda, de construcción y de aventura que posee alimenta y trama cada definición del recorrido. Partir de los sujetos y sus prácticas no es otra cosa que reconocer nuestra propia historia, nuestras voces, ser valorados como protagonistas y constructores colectivos de saber, de discurso pedagógico, como intelectuales colectivos capaces de desarrollar en nuestro quehacer conocimientos valiosos que necesitan ser visibilizados y socializados, así como discursos y prácticas que requieren ser revisados y problematizados. Pero en todo momento, tomando como punto de partida nuestro hacer, decir, sentir y pensar docente, condicionado histórica y culturalmente.

La idea de horizonte formativo está emparentada con el pensamiento utópico, tan reñido con el pragmatismo neoliberal y tecnicista. Alude a esa zona de la imaginación ubicada en la tensión entre un sujeto real y tendencial (asumiendo que la tendencia al futuro es “natural”) y un sujeto deseado (siempre imposible). La metáfora del horizonte siempre inalcanzable está asociada con la idea de utopía: el horizonte tiene la capacidad de desafiarnos, admirarnos, intranquilizarnos. Una insatisfacción continua, como la formación: un caminar cuya meta final es indefinida, inacabada, incompleta. Pongamos por caso el viaje de Simón Bolívar con su maestro, Simón Rodríguez. Caminaron, conversaron, miraron, escucharon, festejaron, asistieron a las ciudades y sus calles, a villas pobres y a la consagración de Napoleón. ¿Cómo imaginar que el viaje culminaría en el monte Sacro con la promesa de Bolívar de liberar América? Pero más aún, ¿cómo imaginar esa escena como la meta (el perfil o las competencias), si la vida y la lucha parecían estar en sus albores?

Posicionamiento docente y derechos humanos

La noción de posicionamiento docente es necesario distinguirla de la idea de posición” que, como señalara Anthony Giddens, está asociada a la de rol y, en paralelo, a la existencia de un actor depositario de dicho rol o posición. Por ello, mientras que esta última refuerza el carácter de lo predefinido, lo dado, donde el guión está escrito, el escenario está montado y los actores se desempeñan lo mejor que pueden en los papeles preparados para ellos (cf. Giddens, 1995). El posicionamiento asume el carácter activo de la docencia, porque es aquél que la o el propia o propio docente construye, individual y colectivamente, en la institución y en el sistema escolar. No es, por lo tanto, algo heredado ni fijo, no se impuesta ni se reduce a un solo acto, se construye, y a su vez se convalida, activa y concreta en la acción pedagógica.

El Postítulo apostó a reconfigurar los posicionamientos.

El trayecto del Postítulo de Educación y Derechos Humanos

La historia de los derechos humanos en nuestro país, y en Latinoamérica, no se inicia con la Declaración Universal de los DD.HH. en 1948 sino que se puede remontar a las luchas por la independencia, por la libertad de nuestros pueblos en el Siglo XIX. Esa historia latinoamericana nos recuerda también, las matanzas, el despojo y desarraigo de los pueblos indígenas en manos de los colonizadores primero, y del propio Estado después.

Las políticas del Estado promovieron derechos, y también generaron grandes violaciones de esos derechos en nuestra larga historia argentina. Pasamos por cinco dictaduras militares, por

períodos de democracia de baja intensidad o semidemocracias, con proscripciones a partidos políticos, por derechos civiles y políticos para algunos, como el sufragio universal donde sólo votaban los varones. En nuestra historia reciente, hace 40 años atrás, tuvimos una dictadura cívica militar que implementó el terrorismo de estado con la desaparición de 30.000 trabajadores/as, militantes, sindicalistas, maestros/as, estudiantes. Testimonio de ello son Marina Vilte, docente desaparecida de Jujuy, referente de CTERA, los hermanos Arancibia, maestros tucumanos, asesinados en una sede del sindicato docente de Atep el 24 de marzo de 1976, las y los estudiantes de la denominada noche de los lápices y a esas mujeres que desafiaron a la dictadura militar frente a la propia Casa Rosada. Fue durante el terrorismo de estado, que surgieron los organismos de derechos humanos más importantes a nivel mundial, como son las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo.

Una especialización docente en Educación y derechos humanos en un país como el nuestro supuso recuperar al movimiento de derechos humanos y la memoria; pensar en los más de 30 años de democracia; en aquellos derechos y tratados internacionales que se plasmaron en la Constitución Nacional en 1994; pensar en los derechos que se ampliaron como en el año 1987 con la Ley de divorcio, y en 2010, con la ley de matrimonio igualitario. También pensar en los genocidios, en la violencia institucional, en las diversas conflictividades sociales, en los paradigmas tutelares de los menores, en las desigualdades de género, entre otros.

Y el principal desafío fue pensar y diseñar una propuesta de derechos humanos desde la educación y para la formación permanente. Ya había un camino recorrido por diversos programas que el Ministerio de Educación nacional venía implementando. Y los marcos normativos de la propuesta estaban establecidos en el artículo 3 y 92 de la Ley de Educación Nacional N°

26 206: “la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”. (Artículo 3).

Los contenidos del postítulo incorporaron los lineamientos curriculares comunes a todas las jurisdicciones contemplados en el artículo 92 de la Ley de Educación Nacional: ejercicio y construcción de la memoria colectiva, defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los derechos humanos, conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos.

La estructura curricular tuvo como objetivo formar a los y las profesionales de la docencia de todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino en el abordaje pedagógico de los derechos humanos. Un recorrido que les permitiera la producción de nuevos saberes sobre la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos y prácticas educativas e institucionales desde un posicionamiento ético político anclado en los derechos con perspectiva nacional y latinoamericana.

Esta propuesta buscó crear un espacio que permitiera problematizar, enriquecer y generar nuevas prácticas educativas enmarcadas en el enfoque de derechos. Se partió de la siguiente premisa: las escuelas y los institutos son lugares privilegiados para la construcción de una ciudadanía consciente de sus derechos, comprometida con la justicia social y activa en el fortalecimiento de la democracia.

Los módulos y seminarios

Durante dos años se cursaron los módulos troncales de la Especialización: Educación en Derechos Humanos, Pensamiento Pedagógico Latinoamericano, Estado y Derechos Humanos, y Marco Político-Pedagógico de Educación en Derechos. Y posteriormente se desarrollaron los módulos de perspectiva y temáticos como Educación y Género, Educación y Pedagogía de la Memoria y Educación y Derecho de la niñez, la adolescencia y la juventud. Y por último, optaron por dos seminarios.

En la especialización en Educación y Derechos Humanos se partió de la necesidad de reconocer en las tradiciones pedagógicas latinoamericanas, muchas veces desconocido por los/as docentes. Fue en Pensamiento Pedagógico Latinoamericano que se enfocó en el reconocimiento de prácticas culturales, para asumir un posicionamiento docente transformador, en tanto enseñantes, pedagogos, profesionales y trabajadores intelectuales del campo cultural. Se recuperaron las experiencias educativas críticas y contrahegemónicas latinoamericanas, aquellas que anudan el reconocimiento de los sujetos postergados, la tarea emancipatoria de la educación, la relación entre proyecto educativo y proyecto histórico, lo que pone de manifiesto el carácter ineludiblemente político de la educación y la docencia.

El trabajo docente es parte del mundo cultural, ya no entendida como algo cosificado o fósil, sino dinámico y en plural. No es “la” cultura sino “las” culturas. Este posicionamiento también es un aspecto a conquistar.

Los módulos de Educación en Derechos Humanos, Marco Político Pedagógico de la Educación en Derechos Humanos y Estado, Democracia y Derechos proveyeron de marcos normativos y categorías de análisis para este reconocimiento. Fue Educación en Derechos Humanos (EDH) el que aportó los elementos

teóricos, pedagógicos y normativos de la educación en derechos humanos y sus modelos de enseñanza, la vinculación con la formación de ciudadanos/as, la comprensión de los nuevos derechos conquistados y la forma en que las políticas de ampliación y restitución de derechos atraviesan la escuela, apoyados en pedagogías críticas latinoamericanas, los principios pedagógico-didácticos de la educación popular, y vínculo con la EDH.

Por su parte, el módulo Marco Político Pedagógico de la Educación en Derechos Humanos introdujo las nociones de Estado, la educación como derecho, las leyes vigentes y políticas públicas de promoción y protección de derechos, como el derecho a la educación, su interdependencia con otros derechos, los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, el conflicto y la autoridad democrática. En diálogo con el módulo Estado, democracia y derechos humanos, se abordaron esas categorías en clave conceptual e histórica nacional y latinoamericana y permitió comprender que sólo en el marco de proyectos históricos democráticos, que detentan un activo papel del Estado a favor de los derechos, será posible garantizarlos. El docente, desde esta perspectiva, es agente del Estado para la enseñanza y materialización de los derechos humanos en las instituciones educativas, ya que “los derechos son tales sólo si se ejercen”, como señalaba Martí.

Educación y Pedagogía de la Memoria y el Seminario Holocausto y genocidios del siglo XX, permitieron situar la responsabilidad de los Estados en las violaciones a los derechos humanos y la importancia de la escuela en la enseñanza del pasado reciente y la construcción de la memoria. En pensar el campo de la pedagogía de la memoria en su especificidad, sus tensiones, y asociado a la defensa, conquista y exigibilidad de derechos, a la construcción de la verdad histórica y las luchas por la justicia. En este marco se trabajó sobre las experiencias del horror que caracterizaron al siglo XX: genocidios, crímenes de lesa huma-

nidad y matanzas masivas de población civil con responsabilidad de los Estados nacionales, a través de documentos, testimonios, de la voz de las víctimas, el análisis de los contextos y responsabilidades, teniendo como horizonte la responsabilidad ética y política de las/os docentes con las nuevas generaciones en la construcción de memoria y el compromiso para que hechos de esta naturaleza no vuelvan a repetirse.

Uno de los aspectos más importantes trabajados fue la cuestión del reconocimiento. Un docente tiene que reconocer a quienes enseña, leer y escribir la experiencia y el mundo más allá de las miradas escolares tradicionales, a partir de la necesaria articulación práctica-teoría (praxis).

Un posicionamiento con enfoque de derechos reconoce a las y los estudiantes como sujetos de derechos, valora los saberes que portan, que puedan ejercer su derecho a ser escuchados, a la participación en la escuela. Entendiendo, además, que esos niños y niñas, jóvenes y adolescentes, son sujetos de una cultura mediática y tecnológica, lo que algunos autores denominan alfabetizaciones posmodernas o múltiples (cf. McLaren, 1994).

El módulo de Educación y Derecho de la niñez, la adolescencia y la juventud y el Seminario La Guía Federal de Orientaciones: la intervención educativa en situaciones complejas en las escuelas permitieron trabajar sobre el paradigma de protección integral de derechos de la niñez y la juventud, y reconocer la vigencia del modelo tutelar en ciertas prácticas escolares. Se analizó la relación entre la niñez y la pobreza identificando prejuicios y estigmatizaciones y se identificaron posibles redes de contención territoriales para el trabajo articulado en el marco de la corresponsabilidad para la restitución de derechos vulnerados y la promoción integral de derechos en la niñez y la juventud. Y en vinculación con ambos módulos, en el Seminario Cuidado y prevención de adicciones, se formularon estrategias para abor-

dar consumos problemáticos desde una perspectiva integral, compleja, relacional y de derechos, para pensar el cuidado y la prevención en las escuelas, como tarea colectiva.

El reconocimiento de la heterogeneidad cultural y social implica, a su vez, una perspectiva intercultural orientada a explorar y reconocer, tanto en las comunidades como en las escuelas, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales y las relaciones que existen entre ellos. En este marco, desde este Posítulo, se sostuvo enfáticamente que reconocer la diferencia es reconocer que existen individuos y grupos que son diferentes entre sí, pero que poseen los mismos derechos. Si entendemos a la sociedad como una totalidad heterogénea, construir democracia es promover el derecho de todos a participar en su construcción y formar parte de ella, dentro de un marco de promoción de la igualdad.

El módulo Educación y Género ayudó a entender que las prácticas educativas están atravesadas por las desigualdades y su expresión de género, porque toda educación es sexual. La historia de las luchas por los derechos de las mujeres y las diversidades sexuales en Argentina y su relación con la educación para abrir luego un espacio de debates sobre mandatos, privilegios y estereotipos en torno a sexo, géneros y sexualidades y la manera en la que podemos producir transformaciones desde nuestra praxis pedagógica. En el módulo de Educación Sexual Integral permitió develar, reconocer o deconstruir aquellas maneras de sentir y pensar la sexualidad implícitas en el lenguaje cotidiano, las representaciones sociales, parte “natural” de la vida escolar, reforzadas muchas veces por el quehacer docente.

La educación en derechos

A lo largo de la Especialización se construyó un marco conceptual sobre las definiciones de derechos humanos y educación en derechos (EDH) en constante vínculo con el derecho a la educación. Así se sistematizó una perspectiva que entiende que la educación en derechos es: formarse para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales, en condiciones de desigualdad socio-económica que no puede ser velada; conocer y hacer cumplir, efectivamente, las normas que protegen derechos; desafiar los estereotipos que alimentan las prácticas docentes discriminatorias y problematizar contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas; superar la invisibilización, naturalización o indiferencia frente a situaciones de vulneración de derechos; erradicar preconceitos y estereotipos sobre rendimiento, desempeño, evaluación, etcétera; reconocer las cualidades de la propia cultura en pos de enriquecer la vivencia de ciudadanía; problematizar contenidos específicos y pedagógicos; repensar formatos educativos novedosos, por fuera de moldes prefijados etnocéntricos y clasistas; y desarrollar actitudes y prácticas de solidaridad.

La tarea de formación docente en derechos humanos tienen todavía un largo camino a transitar. La eliminación de la propuesta encuentra sus razones en el proyecto vigente y obliga, por esta razón, a redoblar esfuerzos por la incorporación de estos conocimientos y posicionamientos en el campo educativo, conscientes de su importancia en las disputas de sentido actuales en tanto saberes fundamentales para la defensa de los derechos y la democracia plena.

*) Docente investigadora de la Facultad de Pedagogía, UMET; Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

Universidad y derechos humanos

Verónica Cruz*

Introducción

La intervención en este en el Primer Encuentro Nacional «Derechos Humanos y Educación Superior: Políticas, Prácticas y Dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria» invita a tematizar cómo trabajamos la transmisión de los derechos humanos (DD. HH.) en la educación pública, recuperando experiencias, políticas y prácticas que nos permitan repensar cómo construimos desde el ámbito universitario una cultura de los derechos humanos.

Vivimos una temporalidad socio-histórica compleja y adversa en distintos contextos de la región, bajo el dominio del capitalismo, en la fase neoliberal que produce constantemente violencias que vulneran derechos. Frente a este escenario, el trabajo pedagógico y de gestión institucional se vuelve un imperativo ético y político para quienes formamos parte de la universidad pública, que deliberadamente asume y recrea el legado reformista.

En tal sentido, la ponencia comparte algunas de las experiencias que venimos construyendo colectivamente en la Universidad Nacional de La Plata, con el propósito de contribuir a potenciar nuestro pensamiento, desde un ejercicio de reflexión crítica que reivindica la producción y transmisión de conocimientos en torno de los procesos sociales contemporáneos. Para ello describimos algunas de las estrategias desplegadas, explicitando las reflexiones que las mismas concitan, desde un ejercicio político que busca tensionar el sentido común y mantener abierta la pregunta por el derecho social a la educación como invención democrática (Tatián, 2018).

Reconstruyendo el entramado de intervenciones educativas situadas

La tematización y las intervenciones vinculadas al campo de los derechos humanos han estado presentes a lo largo de la historia de nuestra Universidad; no obstante, el amplio debate que sostuvimos en la Asamblea Universitaria del año 2008, dio lugar a la reforma del Estatuto, y jerarquizó y visibilizó la relevancia del trabajo institucional al respecto. Es decir, situó la centralidad de los derechos humanos como dimensión transversal a las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión universitaria, reafirmando el compromiso con los valores democráticos, la defensa de la soberanía, la independencia nacional y la unidad latinoamericana; así como con la búsqueda de respuestas a problemas que afectan principalmente a los sectores empobrecidos.

En la misma dirección, posibilitó apropiarnos de la definición de la educación superior y del conocimiento como un bien público y social, que debe propiciar el ejercicio de las libertades fundamentales, reconociendo la plena vigencia de los derechos

humanos, hoy puesto en jaque ante la reorientación de las políticas gubernamentales neoliberales que tienden a situarla como un bien de mercado.

Construir colectivamente esta referencia estatutaria implicó inscribir una marca, un punto de inflexión que nos convoca a trabajar activamente en la defensa, promoción y protección integral de los derechos humanos, propiciando actividades que profundicen la lucha contra la impunidad frente a las violaciones y delitos atroces acaecidos en nuestra historia reciente, algunas de las cuales se reproducen actualmente.

De esta forma, reconociendo que la protección y ampliación de derechos es constitutivamente un campo en disputa, desde la Prosecretaría de Derechos Humanos de nuestra Universidad -junto a equipos de las facultades, colegios y dependencias- desplegamos un conjunto de políticas vinculadas a la construcción de legalidades basadas en el respeto y ejercicio pleno de derechos, en un diálogo permanente con el movimiento de derechos humanos y las organizaciones sociales.

Así, recreamos y profundizamos políticas institucionales de Memoria, Verdad, Justicia y Reparación, con el doble propósito de contribuir a efectivizar el juicio y castigo a los responsables del genocidio y a erradicar la impunidad; y de aportar a la construcción social de la memoria colectiva. Ese proceso es vehiculado mediante un programa de reconstrucción, reparación y digitalización de legajos de integrantes de los diferentes claustros de esta casa de estudios que fueron víctimas del terrorismo de estado. El trabajo de investigación en esta línea permite consignar en cada documento las verdaderas razones que obligaron a interrumpir la trayectoria estudiantil o laboral de estas personas, además de resignificar y reescribir la memoria institucional a partir de ese pasado colectivo, y de generar condiciones para facilitar el acceso público a información relevante sobre

los hechos ocurridos y registrados en los archivos. Este programa implica tiempos, esfuerzos y decisiones profundamente políticas e ideológicas en el que se despliegan diversas líneas de indagación e intervención.

En 2007, como universidad pública nos constituimos en querellantes, en los Juicios por delitos de lesa humanidad, iniciando un recorrido novedoso y de fuerte compromiso institucional con el proceso de juzgamiento a genocidas. Estas instancias ha sido sumamente valiosas y estratégicas en tanto permiten aportar, desde la universidad pública, un conjunto de conocimientos situados que facilitan algunas claves para comprender cómo las experiencias del pasado reciente producen efectos en el presente, legitimando también las producciones académicas que reflexionan acerca del genocidio. Es decir, los Juicios constituyen un campo de análisis del pasado reciente, pues no sólo interpelan al aparato judicial sino a la sociedad en su conjunto, y posibilitan el estudio de la memoria y la historia reconociendo las tramas y los marcos sociales en que se inscriben.

Por otra parte, cada año ponemos en marcha el Proyecto Mes de la Memoria en la UNLP, que nuclea propuestas de los diferentes actores de la comunidad universitaria con relación a la última dictadura cívico-militar. Esta iniciativa busca, por un lado, visibilizar las estrategias negacionistas que han cobrado renovada vigencia en los últimos tiempos, a la vez que problematiza la categoría terrorismo de Estado y tiende a reconstruir procesualmente la percepción social respecto de los efectos de la violencia institucional en nuestra historia; y, por otro, propone trabajar desde el concepto de genocidio la comprensión de prácticas sociales que en el pasado reciente destruyeron y reorganizaron la trama relacional, con implicancias para la construcción identitaria y para la vida democrática actual (Feierstein, 2015).

De este modo, se impulsan acciones de formación e interpe-lación frente a discursos que deshistorizan y despolitizan los hechos, promoviendo el debate público sobre las violaciones a los derechos humanos, y asumiendo colectivamente la lucha simbólica entre definiciones retóricas e interpretaciones legítimas. También, desde la gestión, se promueven y acompañan procesos de creación de espacios institucionales en facultades y colegios preuniversitarios, que abordan específicamente temas inherentes al campo de los derechos humanos y fortalecen la apropiación de esta política.

En otro plano, corresponde señalar que la discriminación y la violencia de género son problemáticas respecto de las cuales también nuestra Universidad implementa acciones y protocolos específicos dirigidos a generar condiciones para su desnaturalización y erradicación. Para ello ha dispuesto la conformación de equipos especializados en el ámbito de la Presidencia y en varias unidades académicas. Estas áreas intervienen con estrategias preventivas, de difusión, y sensibilización y formación, procurando afianzar a través de la currícula la perspectiva de género; y con acciones específicas ante situaciones de violencia de género producidas en el ámbito universitario, que buscan el cese inmediato de las mismas, protegiendo los derechos de quienes resultan afectadas por esas violencias.

En el mismo sentido, realizamos un trabajo institucional dirigido a generar condiciones de mayor acceso, permanencia y egreso de la educación superior de quienes se encuentran privados de su libertad –adultos, en su mayoría varones, alojados en 18 unidades penitenciarias de La Plata y distritos aledaños, con múltiples vulneraciones–. Esta experiencia permite problematizar y visibilizar los alcances y limitaciones que la educación superior –en tanto derecho– tiene en el devenir de la ex-

perencia individual y social de quienes la transitan en espacios intramuros, así como en quienes la sostienen desde la práctica en docencia y extensión universitaria donde los aprendizajes son mutuos. Las cárceles son escenarios hostiles para la vida cotidiana, y en particular para la educación que se constituye en un territorio de disputa frente a la lógica punitiva que regula el funcionamiento de estas instituciones de encierro, respecto del cual la universidad pública tiene un enorme desafío.

Desplegamos también una estrategia similar para garantizar la inclusión educativa de las personas con discapacidad que estudian en nuestra Universidad, brindando integralmente un conjunto de apoyos institucionales que favorezcan sus trayectorias educativas. Reconocemos a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, propiciando la construcción de un imaginario sustentado en los derechos humanos que posibilite un trabajo institucional en pos de equiparar oportunidades, desmontando creencias y prejuicios discriminatorios que obturan el despliegue de estrategias de inclusión; o dicho en otros términos, promovemos acciones desde una posición que pone en tensión miradas centradas en el aspecto funcional de la discapacidad como condición sine qua non para la convivencia equitativa y justa entre los sujetos; situándonos en mirar las relaciones, las posibilidades y, sobre todo, el derecho de todo ser humano de gozar de las prerrogativas que por el simple hecho de estar en el mundo las tiene.

Las situaciones de las infancias y juventudes empobrecidas constituyen otra área que nos ocupa, interpelándonos para producir conocimientos y posicionamientos que buscan sostener un debate argumentado y propositivo en torno a la violencia institucional y la justicia penal juvenil, identificando las tensiones, desafíos y complejidades que el tema genera y que demandan abordajes interdisciplinarios e intersectoriales. Para tal fin se implementa un programa específico que viene desarrollando

un conjunto de acciones positivas, orientadas al reconocimiento y a la protección de derechos de estos grupos vulnerabilizados que transitan por nuestras unidades académicas.

Nos queda un camino por recorrer en relación a la curricularización de los derechos humanos, desde un trabajo colectivo que afiance transversalmente esta dimensión en la formación de una intelectualidad crítica, comprometida con la defensa de las libertades fundamentales. Si bien existen experiencias de formación en grado y posgrado –tal como la maestría específica que ofrece el Instituto de Derechos Humanos de nuestra Universidad– que tematizan el campo de los derechos humanos, su desarrollo es dispar e insuficiente y requiere ser potenciado desde procesos que hagan confluir con más fuerza la relación entre los aportes del movimiento de derechos humanos y de las legislaciones. Entendemos que la enseñanza de los derechos humanos constituye un campo de desafíos éticos, políticos, epistemológicos y pedagógicos, que requiere ser abordado desde una perspectiva socio-histórica-política contextualizada, que ofrezca herramientas para problematizar dispositivos y prácticas socio-profesionales, y para encontrar caminos que propicien su efectivización, promoción y defensa.

Sintetizando, estas iniciativas han sido construidas y son implementadas tras identificar los desafíos de la sociedad contemporánea en relación al campo de los derechos humanos, así como las responsabilidades del Estado y de la propia universidad en tanto institución pública. Entendemos necesario fortalecer la promoción y protección de derechos desde proyectos estratégicos, tanto en docencia como en investigación y extensión, que disputen sentidos con un horizonte emancipatorio.

Asimismo, el trabajo mancomunado de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos fortalece proyectos, colectiviza preocupaciones y visibiliza la relevancia de las luchas en torno del

reconocimiento y la ampliación de derechos para construir una sociedad más justa e igualitaria. Situamos aquí también las articulaciones que compartimos desde la inscripción en las Redes Interuniversitarias de Discapacidad y de Género, recientemente formalizadas en el ámbito del Consejo Interuniversitario Nacional, de las cuales formamos parte, que propician condiciones de estudio y de trabajo respetuosas de los derechos de las mujeres y de las personas con discapacidad.

Consideraciones finales

Continuar produciendo debates necesarios y estratégicos para disputar y visibilizar los sentidos de la educación superior como un derecho social, ineludiblemente entramado a la institucionalidad democrática y al conjunto de derechos que posibilitan su efectivización, constituye uno de los principales desafíos de nuestra universidad pública en este tiempo histórico.

Un tiempo donde la derecha viene con revanchismo a borrar todo lo construido por nuestro pueblo, fragilizando las conquistas de las últimas décadas. Esa avanzada nos exige reafirmar la apuesta política de formar profesionales críticos y producir conocimientos que aporten a las luchas por derribar al neoliberalismo. Ese esfuerzo nos interpela también a recrear nuestras mejores tradiciones de lucha contra el imperialismo, en defensa de lo público y especialmente de la educación pública a cien años de la Reforma Universitaria.

Si esto es así, se impone un trabajo de elucidación que, por un lado, visibilice cierta disolución de la tensión entre capitalismo tardío y democracia, reconociendo la instalación potente de fuerzas antidemocráticas que producen un vaciamiento de las significaciones ligadas a la vida democrática, y que concitan una

profunda preocupación ética y política. Y, por otro, contribuya a construir legalidades distintas y opuestas a las que propone la dominación neoliberal, que busca de forma permanente moldear nuestra subjetividad, desconociendo el lugar del semejante y eliminando toda posibilidad emancipatoria.

O dicho en otros términos, es necesario producir movimientos instituyentes y lúcidos que pongan en jaque el modelo hegemónico, que opera a escala mundial como una estructura reticular de relaciones jerárquicas, con estamentos gerenciales, ejerciendo diversas violencias sobre las subjetividades que producen incomodidades al Estado neoliberal. Movimientos que no naturalicen la subordinación de la vida humana a las ganancias, con políticas de miedo que generan rentabilidad, con prácticas radicales de exclusión impulsadas a partir de estructuras represivas y corporativas sustentadas en una violencia estatal que produce “territorios de muerte,” articuladas a formas de acumulación y concentración por desposesión (Calveiro, 2017).

En virtud de lo dicho hasta aquí, reafirmamos que vale la pena organizarnos, recomponer confianzas y situar el conocimiento como herramienta de transformación, reconociendo que los derechos humanos se han construido en el seno del capitalismo y en contradicción con él, por ello constituyen una referencia ineludible para las luchas sociales y políticas dirigidas a consolidar lo público y a fortalecer la democracia. Sin embargo, tal como lo expresara García Linera (2016), las luchas culturales son previas a luchas políticas. Y aquí los intelectuales y la Universidad tenemos una responsabilidad y unas posibilidades importantísimas para producir, mediante el trabajo intelectual y cultural, una alteración del sentido común que desmonte cadenas simbólicas que naturalizan la desigualdad y la dominación. Es decir, que fortalezcan la capacidad de visibilizar los fundamentos del orden social existente y de la arbitrariedad y contingencia de los sufrimientos sociales, para construir un horizonte

de época donde sumar esperanzas que despierten pasiones e iniciativas colectivas frente a la gubernamentalidad neoliberal que pretende erigirse como único destino posible, instituyendo “estados de excepción.” Parece ineludible entonces el esfuerzo colectivo por reconocer el carácter histórico y contingente de los derechos humanos, situando la disputa simbólica a fin de cuestionar la retórica de la autonomía, de la neutralidad y de la universalidad, desde una nominación que particularice y problematice el acceso de los sujetos a las condiciones para el goce efectivo de sus derechos.

Por último, sostenemos que, es precisamente en la encrucijada crítica del trabajo de la memoria colectiva –que hace y deshace sin tregua aquello que evoca– y de invención liberadora, donde radica la contribución democrática de la universidad pública. Una contribución que, en este tiempo histórico, requiere ser fortalecida, desde una identidad plural, con alianzas de unidad contra-hegemónicas, que permitan revisar el pasado cargado de sentido para este presente, y avanzar en la construcción de proyectos con un horizonte de transformación social.

*) Docente investigadora Universidad Nacional de La Plata.
Prosecretaria de Derechos Humanos de la UNLP.

Bibliografía

Calveiro, P. (2017). Conferencia “Políticas del miedo y resistencias locales en el neoliberalismo”. En Espacio Memoria y Derechos Humanos Ex ESMA.

Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina: 2008.

Feierstein, D. (2015). ¿Qué se discute cuando se discute de genocidio? El rol de la política en las matanzas masivas de población. *Sociales en Debate*, 8, 3-12.

García Linera, A. (2016). Conferencia en el III Foro Latinoamericano de Trabajo Social. FTS UNLP. La Plata, agosto de 2016.

Tatián, D. (2018). La invención y la herencia. En Cuadernillo N° 1 Nuevas bases para la Reforma Universitaria. Córdoba 1918. Buenos Aires, Argentina: IEC-CONADU.

La Escuela Isauro Arancibia: una experiencia de educación popular en el sistema formal

Susana Reyes*

El huracán neoliberal de los años 90 dejó mucha gente sin trabajo y sin vivienda. Las calles de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), como las grandes ciudades de América Latina, se poblaron de trabajadores y trabajadoras informales, jóvenes, niños y niñas, familias enteras viviendo en la calle o lugares transitorios, durmiendo en el subterráneo, pidiendo en las estaciones “una monedita” para subsistir. Ante esta situación, de desamparo estatal y librados a la lógica del mercado del sálvese quien pueda, el pueblo respondió organizándose. Se conformaron cooperativas de vivienda, de trabajo y sindicatos. Los y las jóvenes en situación de calle también lo hicieron; desarrollaron estrategias para sobrevivir en la calle, estableciendo la convivencia, agrupados en ranchadas.

El Isauro existe porque hace 20 años hubo un encuentro entre estos y estas jóvenes que navegaban las calles en busca de un destino diferente y un espacio con maestros que escucharon y soñaron junto a ellos y ellas. Fue creciendo y transformándose colectivamente hasta ahora.

Nació en el año 1998 como un Centro Educativo de Adultos y Adolescentes. Estos Centros forman parte de la oferta educativa del área de Adultos y Adolescentes de la CABA. Se trabaja en multiciclo, en una institución que aloja y solicita un maestro o maestra.

Le pusimos el nombre de Isauro Arancibia, maestro tucumano asesinado –junto a su hermano Arturo– en la sede del sindicato docente de Tucumán (ATEP) por la dictadura cívico militar, a pocos minutos de asumir, el 24 de marzo de 1976.

Inicialmente fueron las trabajadoras de AMMAR (Asociación Mujeres Meretrices de Argentina) quienes poblaron el aula del Isauro, fue con ellas que buscamos a los y las jóvenes que paraban en Constitución, estación de tren de la CABA, quienes comenzaron a asistir al Isauro con sus hijas e hijos y hermanos de calle. De esta manera la Institución alojante pronto se vio repleta de jóvenes que se acercaban al Centro Educativo a iniciar o terminar su educación primaria.

Pero ¿quiénes son nuestros estudiantes? Héroes desconocidos que luchan por encontrar su lugar, que se enfrentan diariamente a situaciones atroces con todos sus derechos vulnerados, sobreviviendo en la calle, esperando que llegue el día para ir a la escuela a estudiar para sentirse amados y respetados. Son niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos; algunos con sus hijos. Viven en situación de calle, llegan al Isauro porque de boca en boca se van contando. Son jóvenes estigmatizados por la sociedad como los chorros y peligrosos de los cuales hay que alejarse. ¿Quiénes son en realidad? Son los que consumen paco, los que no han tenido infancia y asustan a transeúntes desprevenidos...; pero también quienes, después de una noche desgarradora e interminable en la calle, se levantan de la vereda para venir a estudiar, quienes piden colores para subrayar los títulos y saben cosas que nos sorprenden: los malabares, el cuerpo hu-

mano, los animales, poemas de amor. Los que sueñan su futuro no más allá de los 30 años, los que conviven con la muerte..., los despreciados por la sociedad...

Cuando llegan al Isauro se los recibe, respeta y ama tal cual son, y se habilitan sus potencialidades para que ellos puedan reescribir su historia.

En realidad, si hay algo que caracteriza la construcción de esta escuela es que no fue pensada con antelación; fue siendo. Por lo tanto, es durante su construcción que vamos cayendo en la cuenta de lo que hacemos e hicimos. Es imposible atraparla porque el Isauro late, vive y crece de modo permanente. Es una escuela viva, construida por los trabajadores, trabajadoras y estudiantes, en continua transformación, que utiliza como herramientas la escucha, la palabra, la experiencia cotidiana y la organización consensuada, teniendo siempre como centro al sujeto pedagógico y sus necesidades. Así se fue armando, exigiendo al Estado la restitución de derechos.

Pasaron 20 años de ese encuentro, período en el que el Isauro fue creciendo y transformándose.

¿Cómo transitamos desde la aspiración inicial –de una maestra con 15 estudiantes– a este inmenso proyecto, conformado de tres niveles educativos, 300 jóvenes y 50 trabajadores que asisten diariamente? Resistimos a muchas amenazas a lo largo de estos años, pero siempre avanzando, trabajando con la memoria, con el quiénes somos y por qué estamos acá. Crecimos desde un enfoque de Educación Popular.

En todos estos años nos hemos hecho las mismas preguntas y hemos pasado por los mismos lugares muchas veces; con otras miradas y otras perspectivas, obteniendo diferentes respuestas en cada etapa. En ese espiral dialéctico ascendente volvemos a

pasar por el mismo punto, pero ya no somos los mismos que en la vuelta anterior. Práctica-teoría-práctica, praxis; lo que tantas veces leímos, enseñamos y vivimos cotidianamente como colectivo.

Nuestros fundamentos fueron:

- Trabajo en red. Semanalmente asiste un equipo interdisciplinario del equipo del Hospital General de Agudos Dr. Cosme Argerich para atender a la población escolar y entregar turnos para el hospital. También existen articulaciones con la Sedronar, hospitales odontológicos, etc. Un Centro de Acceso a la Justicia (CAJ) acompaña para acceder a la documentación.

- Pareja pedagógica dentro de las aulas. Es necesario que el maestro o la maestra no este solo en el aula. Evita que se cristalice en sus prejuicios.

- Equipo de apoyo, conformado por trabajadores sociales, psicólogos y acompañantes, quienes buscan fortalecer el vínculo de los estudiantes con la escuela.

- Reunión de los viernes. Es el espacio formativo para todos los docentes. Allí aprendemos a respetarnos, intentando superar las diferencias de enfoque pedagógico e ideológico. Escucharnos, discutir, consensuar y así formamos una pedagogía, un formato escolar, un colectivo que trasciende a cada uno de los trabajadores. Tuvimos que aprender que nada “es”, todo “va siendo” y que si hoy aseveramos una norma quizás mañana no nos sirva. Entonces volveremos a discutir y a crear una nueva.

En el 2005 intentamos organizar los contenidos curriculares de acuerdo a las necesidades de nuestro sujeto pedagógico. Así, a través de una encuesta, nos dijeron cuáles eran los ejes fundamentales de la vida. De esa manera organizamos los contenidos

escolares en los ejes de vivienda, salud, escuela, trabajo, familia y amigos. Estos núcleos impulsaron la creación de lo que hoy es el Centro de Integración Social (CIS), en el que viven los 18 estudiantes que integran cuatro emprendimientos productivos de economía social: Ecobolsa, Bicicletería, Revista, Panadería y catering.

Fuimos dotando a la escuela de todo aquello que ayudaba a la restitución de derechos.

Los y las estudiantes dicen su palabra en la revista La Realidad Sin Chamuyo que escriben desde hace 12 años.

La escuela hoy cuenta con primaria de adultos, un grado de nivelación (depende de una primaria común pero funciona en el Isauro), un Centro de Actividades Infantiles (CAI) que acompaña en tareas recreativas los sábados y durante la semana apoya a la escolaridad, jardín maternal y escuela media que, si bien, funciona en nuestra escuela, depende de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV).

También el Isauro se instituyó como un espacio de preparación para los Institutos de Formación Docente y otras instituciones de nivel terciario y superior.

Quisiera terminar deteniéndome en el proyecto de nuestra escuela y el impacto que tiene en la vida de nuestros y nuestras jóvenes, quienes no podían imaginar su vida más allá de los 30 años. A los pibes los mata la policía o se mueren en los barrios, de enfermedades mal tratadas, de desamor, de maltrato. O se suicidan.

Frente a este panorama, la escuela abre una dimensión de futuro. Los y las estudiantes ya están habitando la universidad por-

que van los jueves a cursar una materia; la ocupan como parte de su mundo posible.

Hace 20 años nos poníamos muy contentos cuando uno de nuestros o nuestras estudiantes volvía una y otra vez a terminar la primaria. Hoy transitan la secundaria y la universidad, lo cual ya es parte de sus proyectos de vida. Desde que existe el secundario en el Isauro, los pibes tienen otra proyección: se les amplió el mundo. A pesar del desfinanciamiento que están sufriendo las universidades, de las dificultades que encontramos a cada paso, en el Isauro estamos sosteniendo este proyecto de secundario entre las dos instituciones.

Hoy también atravesamos momentos muy difíciles, con un futuro que se presenta incierto y sin posibilidades de mejoras en lo inmediato.

Pero sabemos que el proyecto Isauro Arancibia impactó en nuestros jóvenes –a quienes les han arrebatado todos sus derechos– abriendo su futuro y fortaleciendo su proyecto de vida. Por eso resistimos, transformamos y vamos para adelante; porque estamos hablando de los pibes que quieren vivir, que tienen derecho a la vida y a imaginar un futuro feliz.

En lo cotidiano, los desafíos que asumimos son constantes, diarios y también estructurales. El Isauro es una escuela de hecho, no por derecho. Al igual que muchos de nuestros estudiantes, no tiene DNI, no tiene acreditada su identidad, lo cual genera vulnerabilidad e inestabilidad, tanto para el proyecto como para los trabajadores y estudiantes.

No todo es lo que parece: la rigidez del sistema educativo, su burocracia y lentitud aparentemente insuperable.

Siempre hay un espacio desde el cual entrar y transformar, para llevar a cabo los sueños que imaginamos cuando quisimos ser docentes que implicaba la noción de una escuela ideal: la escuela que soñamos. Con espacio para la discusión, para la pedagogía crítica, para el amor, para la lucha y la plenitud en derechos humanos.

*) Docente y directora del Centro Educativo Isauro Arancibia, CABA.

El derecho a la educación en contextos de encierro punitivo: la experiencia del Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárceles (GESEC)

Camila Pérez*

Introducción

El presente aporte responde, inicialmente, a una invitación realizada por la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos –RIDDDH– y la Universidad Autónoma de Entre Ríos para participar en el Panel: “La transmisión de los derechos humanos en la educación pública: experiencias, políticas y prácticas” que se realizó durante el Primer Encuentro Nacional de Derechos Humanos y Educación Superior, llevado adelante en la Ciudad de Paraná durante los días 13 y 14 de septiembre del año 2018. Para nosotros fue muy importante participar de este evento para poder visibilizar la temática específica de la educación en contextos de encierro y también por la alegría de encontrarnos y sabernos juntos.

En este trabajo buscamos describir brevemente nuestra experiencia de militancia, el presente que atraviesan los espacios carcelarios en los que trabajamos, las tensiones respecto a los sentidos posibles de la educación intramuros, las posibilidades de pensar características específicas de las instituciones educati-

vas que intervienen en estos contextos y las estrategias colectivas que nos dimos durante los últimos dos años para resistir de forma inteligente las violencias estatales que atraviesan nuestro trabajo y nuestros cuerpos.

Agradecemos a la Universidad Autónoma de Entre Ríos por su invitación a realizar esta publicación para seguir construyendo desde nuestras narrativas, lugares de reflexión e interpelación, modos posibles de estar y enunciar a pesar del horror.

El Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárceles

El GESEC es un grupo de militancia, integrado por educadores de escuelas de educación básica de adultos con sede en cárceles, estudiantes y profesionales de distintas disciplinas, comprometidos con la promoción y la investigación sobre el derecho a la educación en cárceles. Se formalizó como asociación civil en octubre del 2002 en la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. Es nuestra misión promover el ejercicio efectivo del derecho a una educación de calidad de las personas privadas de su libertad, desde una perspectiva de derechos humanos a través de cuatro ejes: la investigación interdisciplinaria y la sistematización de conocimiento práctico sobre la educación pública de las personas privadas de la libertad; la promoción de la educación pública de las personas privadas de su libertad tanto en el ámbito de la cárcel como fuera de ella; la formación y capacitación específica para el ámbito de la educación en la cárcel; y la incidencia en políticas públicas referidas a la educación como a la defensa de los derechos humanos en las cárceles.

Desde la conformación del grupo, hace ya 16 años, hemos realizado más de 23 ediciones de seminarios universitarios cuatrimestrales sobre los ejes de educación, cárcel y derechos hu-

manos en las Facultades de Trabajo Social, Comunicación y Derecho de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). También hemos organizado cinco Encuentros Latinoamericanos de educadores y tesistas sobre la temática de educación en contextos de encierro punitivo durante tres años consecutivos (2003, 2004 y 2005), en el 2012 y el último en octubre del 2017.

Consideramos estos encuentros como un tiempo y un espacio donde los y las educadores, militantes y tesistas podemos reflexionar, criticar y enriquecer nuestra práctica e intervención educativa dentro de las instituciones de encierro punitivo, a favor de ampliar la garantía y el acceso al derecho a la educación de las personas privadas de la libertad y para hacerlo con la calidad educativa requerida por este contexto específico. Estos encuentros tuvieron una participación promedio de 150 personas y se contó con la presencia de funcionarios funcionarias del Sistema Penitenciario Bonaerense y Federal; integrantes de la sociedad civil; ONGS del ámbito local, regional y nacional; representantes del poder ejecutivo bonaerense (DGC y E; Ministerio de Desarrollo Social, Secretaria de DD.HH. Subsecretaria de Política Penitenciaria); representantes del Poder Legislativo y Judicial de la Prov. de Bs. As.; y organismos nacionales como la Procuración Penitenciaria de la Nación y la Dirección de DD.HH. de la UNLP. A esto hay que sumarle las diversas y amigables adhesiones de instituciones y profesionales de los ámbitos locales e internacionales vinculados a la investigación, promoción y acción de la educación, la cárcel y los derechos humanos, la presencia de expositores, expositoras y participantes de España, Canadá, Chile, Uruguay, Paraguay, Brasil y de diferentes provincias del país.

Durante el año 2016 retomamos con mayor intensidad la actividad del área de investigación y en esta línea es que el GESEC promovió la creación y lanzamiento de la RED LATISEC (Red Latinoamericana de Investigadores sobre Educación en Cárcel-)

les), una iniciativa dirigida a la comunidad científica y a la sociedad civil que busca generar, difundir, afianzar y divulgar trabajos e investigaciones que alcancen la complejidad específica del campo educativo para estos contextos.

El presente de las cárceles de la Provincia de Buenos Aires

Resulta lamentable comprobar que, a pesar de tantos años de militancia, la situación en las cárceles de la Provincia de Buenos Aires continúa agravándose cada vez más. Al respecto pueden consultarse los Informes Anuales del Comité contra la Tortura, los cuales conforman un material exhaustivo e imprescindible debido a la cantidad y calidad de información que producen como resultado de su trabajo de investigación, inspección y evaluación anual del contexto carcelario provincial. Dicho Comité es un organismo creado en el año 2002 con el objetivo de monitorear lugares de detención y para prevenir y denunciar las violaciones a los derechos humanos que viven las personas privadas de su libertad. Su accionar, por ser un área de la Comisión por la Memoria, se inscribe en los principios de autonomía funcional y financiera establecidos en el Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes, para el control de lugares de encierro.

En este apartado, para hacer referencia a la situación actual de las cárceles argentinas, analizaremos también el Informe Anual 2017 de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena de la República Argentina en el que se presentan los siguientes datos oficiales (correspondientes al período 2016):

Se estima una población total de 76.261 personas privadas de la libertad. Esto demuestra un incremento sustantivo en los últimos años, ya que en el año 2000 la cantidad total de personas detenidas era de 37.885. Del total de la población privada de su libertad, más del 44 % se encuentra alojada en las cárceles de la Provincia de Buenos Aires gestionadas por el Servicio Penitenciario Bonaerense (volveremos sobre este aspecto enseguida).

El 61 % de la población privada de libertad es menor de 35 años. En relación a los datos educativos se establece que de la población total, un 69 % tiene el primario completo como máximo nivel educativo alcanzado. Al mismo tiempo, la situación educativa dentro de las unidades de detención es altamente precaria y escasa: el 79 % de los detenidos no participó en ningún programa de capacitación laboral y el 56 % no ha participado de ningún programa educativo-formal durante el último año. Por otro lado, el 82 % estaba desocupado o realizaba trabajos informales al momento de la detención, trabajando en changas y trabajos temporarios.

Considerando los datos presentados en el Informe del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) del año 2017, nos interesa hacer foco en dos aspectos de extrema gravedad: la situación procesal de las personas privadas de su libertad y el uso abusivo y criminalizante que habilita la Ley 23 737 (Ley de estupefacientes).

La situación procesal de las personas privadas de su libertad ambulatoria resulta absolutamente irregular. Por un lado el 49 % se encuentra con prisión preventiva, medida que debería resultar de carácter excepcional. Por otro lado, de acuerdo al Informe SNEEP mencionado, se ha revertido la tendencia his-

tórica respectiva donde más de la mitad de la población se en-contraba sin condena firme.

El dato, que a primera vista puede resultar esperanzador, oculta el mecanismo perverso que se ha puesto en acción para alcanzar tal condición. Un alto porcentaje de ese 51 % de personas condenadas se ha consolidado a través de la firma del juicio abreviado.

Esta figura, perversa por su utilización abusiva, resulta una práctica plenamente instalada en el sistema penal argentino, tal como lo establece el décimo segundo Informe del Comité Contra la Tortura no hay duda de que “el juicio abreviado se ha convertido en la regla y no en la excepción” (2018: 175). El mismo consiste en un acuerdo entre el fiscal, el imputado y su defensor, en el cual el primero ofrece una pena de acuerdo al delito cometido y el imputado, que asume su culpabilidad, queda en condiciones de aceptar o negociar la pena. En muchísimos casos, las personas privadas de su libertad son inocentes pero asumen su culpabilidad con la finalidad de “ganarle tiempo al encierro”. ¿Cómo podría decir que es culpable una persona que en realidad es inocente? No quedan dudas de que se trata de una estrategia para intentar pasar menos tiempo en la cárcel. Mientras estén privados de su libertad, debido al sistema de gobernabilidad carcelario (Ángel, 2015; Comité Contra la Tortura, 2018), los niveles de peligrosidad son muy elevados y las condiciones de detención extremadamente deshumanizantes. De este modo, quienes asistimos como docentes a las cárceles de la Provincia de Buenos Aires, constatamos cómo muchos jóvenes pobres del Conurbano bonaerense, encerrados por “sospechosos” bajo la figura de la prisión preventiva, asumen culpabilidad para salir lo antes posible porque esperar los “tiempos de la justicia” implica que se les pase la vida en una situación judicial estancada y en una cotidianidad de extrema violencia. Este aspecto se amplía y desarrolla en profundidad en el último Informe del Co-

mité Contra la Tortura que recomendamos consultar y analizar (2018: 149- 178).

Siguiendo con los datos presentados por el Informe Anual 2017 de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena de la República Argentina, encontramos que resulta llamativo el incremento del 259 % respecto a la cantidad de personas privadas de la libertad por infringir la Ley 23.737 (Ley de estupefacientes).

De acuerdo al Informe publicado por el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) en el 2016, relativo a la Situación de los Derechos Humanos de las personas Travestis y Trans en la Argentina, la Ley de estupefacientes habilita un proceso de criminalización indirecta. Considerando que han sido derogadas las leyes y las contravenciones que permitían su criminalización de modo directo, este Informe denuncia los mecanismos a través de los cuáles las fuerzas de seguridad utilizan la Ley 23 737 para continuar cometiendo abusos de poder:

Las detenciones en la Provincia de Buenos Aires son realizadas en la vía pública como tareas de prevención policial, sin denuncias previas ni en el marco de operativos identificados o investigaciones penales en curso. La intervención policial está motivada por el “olfato policial”. A las detenidas se les imputa la comercialización de estupefacientes, un delito no excarcelable. La única prueba de cargo es el relato policial; los hechos relatados, el dinero incautado y la poca cantidad de droga no indican comercialización. Los supuestos compradores nunca son detenidos (2016: 7).

La Sala IV de la Cámara de Garantías de La Plata informó que el 91 % de las mujeres trans y travestis bajo custodia del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) se encuentran privadas de la libertad por infracción a la ley 23 737. En el caso de las mujeres

trans y travestis migrantes, privadas de libertad en el SPB, el 100 % de ellas están presas por estupefacientes. No existe otro grupo poblacional que esté preso en su totalidad bajo la misma calificación.

Sentidos posibles de la educación en contextos de privación de la libertad

Frente a estos escenarios del horror nos sentimos convocados como colectivo a profundizar e intensificar nuestra militancia, respecto de la garantía del derecho a la educación en las cárceles, porque la entendemos como un derecho llave capaz de habilitar el reconocimiento de los demás derechos humanos.

En Argentina existe un marco normativo que establece que la educación en las cárceles es un derecho y como tal debe ser garantizado por el Estado Nacional. Esto queda asentado en Ley Nacional de Educación (N° 26 206) y en la modificación de la Ley de Ejecución Penal (N° 24 660) sancionada en agosto del 2011 (Ley N° 25 695).

Sin embargo, no se puede desconocer que existe un sentido histórico que concibe el espacio educativo como un dispositivo-tecnología de control y disciplinamiento, junto al trabajo forzado y la religión, a partir del cual la educación en las cárceles se justifica en la medida en que resulta una ocupación provechosa del tiempo (Foucault, 1976).

Desde el modelo positivista, propuesto por el Derecho Penal, se la vincula a los fines de la pena o de la cárcel a través de lo que se conoce como las filosofías “re” (rehabilitar, resocializar, reinsertar, reeducar, entre otras). Estas teorías proponen la “resocialización” de los detenidos a través de la ejecución del trata-

miento penitenciario. La educación y el trabajo actúan como los pilares de este tratamiento que las personas privadas de la libertad deben transitar para mejorar su conducta y avanzar en el régimen de progresividad de la pena. Múltiples son los estudios de diferentes disciplinas que han cuestionado la capacidad terapéutica de las “filosofías re-” (Zaffaroni 1991, Manzanos Bilbao 1994, Bujan y Ferrando 1998, Daroqui 2000, Salinas 2002, Kalinsky 2004, Scarfó 2006). Para algunos autores, con posiciones más extremas, la resocialización no puede –ni teórica ni prácticamente– destruir la brecha existente entre una real sociedad excluyente y la pretendida sociedad incluyente que delinea la legislación penal. Quienes sostienen esta postura advierten que la pretendida resocialización no es más que un proceso que criminaliza la pobreza bajo un discurso que se pretende inclusivo (Bujan y Ferrando 1998).

Desde otro punto de vista, la educación es considerada un beneficio, ya que se encuentra regulada por un sistema de premios y castigos impartido arbitrariamente por los agentes penitenciarios (lógica punitiva-premial). En la mayoría de las cárceles los docentes no acceden a los pabellones para inscribir a los interesados y tampoco pueden ir a buscarlos en el caso de que se ausenten. En la Provincia de Buenos Aires, por cuestiones de seguridad en lo referido al acceso a las instituciones educativas, tanto los profesores como las personas privadas de su libertad dependen totalmente de los agentes del Servicio Penitenciario Bonaerense.

La institucionalidad de lo escolar

Para que la experiencia educativa en contextos de encierro punitivo responda adecuadamente a su especificidad, consideramos necesario revisar la cultura escolar, la cultura de la cárcel y

el rol de la escuela como espacio público dentro de otra institución compleja y también pública. Desde nuestra experiencia docente, nos resulta pertinente repensar cómo la escuela atiende o podría atender la diversidad de colectivos sociales con los que trabaja intramuros, en las aulas: principalmente, con jóvenes con trayectorias de extrema vulnerabilidad y violencia, con situaciones de consumo problemático de sustancias, con personas que padecen múltiples afecciones de salud de extrema gravedad (sobretudo casos de tuberculosis y HIV), y con personas trans o travestis. En algunos casos las escuelas también pueden ser mixtas, si la unidad penitenciaria cuenta con un anexo femenino.

Consideramos muy importante desarrollar una cultura institucional escolar basada en la participación de todos los niveles y modalidades educativas, de directivos, docentes, estudiantes, sociedad civil y Servicios Penitenciarios. Y también nos parece fundamental institucionalizar la participación de otros actores, como las organizaciones sociales. Otro aspecto a considerar es la voluntad de ambas instituciones para evitar que exista una superposición de actividades; entonces, las personas privadas de la libertad se verán obligadas a elegir entre actividades escolares o de otra índole (por ejemplo laboral, de limpieza, etc.).

También las cuestiones de seguridad se presentan como obstáculos permanentes: las sanciones y los traslados de detenidos afectan constantemente el cumplimiento del derecho, por esto creemos pertinente que las instituciones educativas cuenten con criterios y protocolos que se basen en la previsibilidad, la racionalidad, la proporcionalidad y la legalidad (autoridad judicial) para poder limitar el argumento de la seguridad esgrimido frecuentemente por los Servicios Penitenciarios (Scarfó, 2011: 71).

Multiplicar es la tarea

Durante los últimos años nos encontramos ante un clima político y sociocultural adverso donde asistimos al recrudecimiento de la violencia intramuros y a un estallido exponencial de la superpoblación carcelaria, mientras se refuerzan discursos mediáticos que promueven el punitivismo extremo como una estrategia fundamental para avanzar en la seguridad de la ciudadanía. Mientras tanto vemos morir o salir lastimados a nuestros estudiantes por defenderse en enfrentamientos con facas u otros elementos cortopunzantes en el circo romano en el que eventualmente se convierte el Penal. En las aulas nos enteramos además de que hay algunos estudiantes alojados en las celdas de castigo, en condiciones infrahumanas. Otros fueron sacados de traslado y ya no volveremos a verlos. Muchos nos piden que les llevemos útiles, cuadernos y lapiceras, lápices de colores; a veces también libros que ávidamente leen para la semana siguiente. Cuando la desesperación apremia también pueden pedirnos alguna frazada, ropa de abrigo, jabones, requerimientos que nos parecen básicos para conservar la dignidad humana y a los que no siempre podemos responder favorablemente.

No se puede asistir a estos niveles de violencia estatal e institucional sin salir abatidos, desorientados, urgidos de intervenir. Sin embargo estos estados, que demuestran nuestra humanidad, muchas veces nos llevan a tomar decisiones poco estratégicas, quizás de confrontación o de abandono, que pueden poner en riesgo la continuidad de nuestra intervención político-pedagógica. Por eso, en función de nuestra trayectoria como colectivo militante, proponemos: sostener la lógica de escucha y registro de lo que sucede en estos contextos, pero siempre con otros (de modo colectivo); también generar espacios de encuentro – en nuestro caso reuniones mensuales – para darnos el espacio y el tiempo para reflexionar, investigar, problematizar y diseñar estrategias de resistencia inteligentes.

Por eso, cuando a inicios del 2017 comenzó nuevamente a instalarse el debate mediático respecto de la posibilidad de bajar la edad de punibilidad de los jóvenes, de 16 a 14 años de edad, desde el GESEC nos opusimos radicalmente y decidimos realizar nuestro Encuentro Regional sobre esta temática como una estrategia política para conocer, debatir y avanzar en la garantía de los derechos de los jóvenes que se encuentran privados de su libertad ambulatoria, en especial en lo relativo al acceso y a la calidad de su educación. El Encuentro propuso tres paneles con especialistas para cada tema: ¿Qué jóvenes llegan a la cárcel?, ¿Qué educación existe para los y las jóvenes privados y privadas de su libertad? y La intervención socioeducativa con jóvenes privados de libertad. Además, planteó la conformación de cuatro comisiones de trabajo con comentaristas expertos: Jóvenes y Derechos Humanos en el encierro punitivo; Jóvenes, arte y privación de libertad; Jóvenes mujeres, educación y privación de libertad; y Jóvenes, formación para el trabajo y privación de libertad.

Transcribimos aquí los fragmentos más significativos de las conclusiones de cada Comisión:

Visualizamos que en la mayoría de las ponencias no se observaron críticas o puntos de reflexión sobre el rol que cumple el poder judicial. Esto nos llevó a problematizar la invisibilidad que existe, desde los distintos actores intervinientes, respecto de la responsabilidad de los magistrados en la trayectoria que atraviesan los jóvenes encarcelados. Además, resulta importante subrayar que la persona que se encuentra encarcelada -ya sea procesada o penada- únicamente debe encontrarse privada de su libertad ambulatoria, y que toda otra privación de derechos resulta un agravamiento de sus condiciones de detención.”

“Surgieron críticas al modelo hegemónico de educación en general y cómo, en el contexto particular de encierro, esto se da en menor tiempo y con menor calidad. Frente a esto, se apuesta a generar estrategias de enseñanza como formas de resistencia, situando el carácter intencional y político del acto educativo. En este sentido se recuperaron experiencias de escritura, comprensión lectora y oralidad que habiliten los usos de las mismas desde las propias trayectorias y saberes de los jóvenes, que no suelen ser legitimadas por los modelos escolares tradicionales (Conclusiones de la Comisión: “Jóvenes y Derechos Humanos en el encierro punitivo”).

Como contrapunto, en la Comisión de Jóvenes y Arte, la mayoría de las experiencias narradas planteaban entre sus objetivos de intervención: propiciar y fortalecer la imaginación creadora, los aprendizajes significativos y los vínculos entre los jóvenes, rompiendo con las lógicas instituyentes y los límites de la educación formal. En este sentido, la mayoría de las experiencias utilizaron propuestas lúdicas que implicaban “poner el cuerpo”. Es decir, problematizar el cuerpo también como un lugar de placer y de conocimiento. Creemos que esto conlleva poner la voz, las emociones y a propiciar el contacto y el afecto, a fin de generar transformaciones subjetivas y grupales, disparar diálogos y consolidar vínculos de confianza y cooperación entre los jóvenes (Conclusiones de la Comisión: “Jóvenes, arte y privación de libertad”).

En nuestra Comisión problematizamos que las ponencias presentadas se refirieran más bien al eje de formación para el trabajo y que no se mencionaran prácticamente ejemplos concretos de inclusión laboral. Se problematizó el estigma que se produce y reproduce sobre los jóvenes que se encuentran

privados de su libertad y cómo el mismo continúa en el afuera y limita el acceso a un trabajo digno. Se planteó como desafío la importancia de generar articulaciones y redes con diversos actores responsables, principalmente buscando involucrar al Estado desde la interpelación al Ministerio de Trabajo. De igual modo, se remarcó la importancia de convocar a familiares y organizaciones de la sociedad civil para trabajar en red en cada territorio (Conclusiones de la Comisión: Jóvenes, formación para el trabajo y privación de libertad”).

Se destacó la invisibilidad de la problemática de las mujeres jóvenes privadas de su libertad como una consecuencia del lugar que ocupa la mujer en nuestra sociedad, reproductora –en la cotidianidad– de lógicas patriarcales que perpetúan fuertemente el ejercicio sistemático de las violencias más extremas, además de aquellas más sutiles sobre los cuerpos de las mujeres, entendiéndose la cárcel como un reflejo de la sociedad. También se resaltó la imposibilidad de pensar estos espacios de encierro punitivo de mujeres por fuera de una perspectiva de derechos humanos y, fundamentalmente, feminista, que nos invita, entre otras cosas, a leer los mecanismos de sometimiento e invisibilización de los cuerpos de las mujeres como producto de una sociedad patriarcal, cuya opresión se impone dentro y fuera de los muros, como un continuum.

Por último, se planteó la doble cara de la institución en el reconocimiento de casos en que las mujeres se sentían contenidas dentro de las mismas. Esto último es válido de problematización, no desde un lugar de posibilidades que ofrece la institución a la mujer –en este caso– sino más bien es interesante para hacer una lectura de las condiciones socio-históricas, culturales y económicas de estas sujetas, en un afuera que está fuertemente atravesado por un abandono estatal.

Y también se planteó la sororidad como la estrategia de resistencia más fuerte de las mujeres privadas de su libertad. ¿Por qué creeríamos que las que estamos afuera, no estamos privadas también de nuestra libertad? ¿Por qué no animarnos a hablar de NOSOTRAS JUNTAS, a pesar de que algunas estén adentro y otras afuera? ¿Es que no nos animamos o es otra estrategia más de desarticulación sobre ese “nosotras” que nos permitiría vivir, más que sobrevivir? (Conclusiones de la Comisión: “Jóvenes mujeres, educación y privación de libertad”).

Luego de la lectura de las conclusiones de cada comisión se abrió un espacio para el debate colectivo entre todos los participantes del Encuentro donde se decidió que la problemática más urgente sobre la que nos propondríamos trabajar en el Encuentro siguiente (que quisiéramos realizar durante el 2019) sería sobre: “Educación, Cárceles, DDHH y problemáticas de Género”.

Con este horizonte de acción claro, durante el 2018 decidimos como grupo formarnos en la temática y hacerlo de manera pública y abierta en un espacio políticamente relevante, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, a través de la articulación con su Programa de Educación en Contextos de Encierro (PECE). Por eso, durante el primer semestre de este año, realizamos el Seminario “Educación, cárcel y Derechos Humanos: Problemáticas de género en el encierro punitivo”. Para llevarlo adelante nos propusimos trabajar con la modalidad de entrevistas a especialistas sobre los siguientes ejes temáticos: “Qué educación es posible para las cuerpos violentadas”, “Maternidades en prisión: la educación en la población con hijes”, “Población Trans-travesti: especificidad de la educación y las necesidades que dificultan el acceso a la misma” y “Colectivas de mujeres: educación y trabajo como aliados necesarios para pensar otros horizontes de posibilidad”. El balance final del seminario fue altamente positivo ya que tuvo una asistencia importante (más de 60 participantes) y para nosotros resultó de un

alto nivel formativo. Entendemos que existe un área de vacancia –y de urgencia– en lo que respecta a la educación en contextos de encierro desde una perspectiva de género y como colectivo militante asumimos el desafío de formarnos en la temática haciendo pública y abierta la invitación a otros interesados. Atravesar este proceso volvió a poner en evidencia la urgencia por dar continuidad a acciones concretas que otorguen mayor visibilidad social a estas problemáticas y generen respuestas efectivas en pos de su resolución.

Reflexiones finales

Frente a la hostilidad de la cárcel y sus violencias descomunales e infinitas, que se imprimen en cada cuerpo que la habita y transita, consideramos ético documentar y compartir experiencias que nos enseñen modos posibles de resistir. Cuanto más conocemos la cárcel, mayor es nuestro deseo de transformarla. Cuando los rostros de las estadísticas y de las denuncias se convierten en personas cercanas; cuando son los participantes de nuestros talleres quienes puede ser apuñalados de la noche a la mañana; cuando yendo a sus juzgados nos enfrentamos a la desidia, que sus familiares conocen de memoria; cuando algunos estudiantes bajan muy “pasados” del pabellón y parecen espectros, quienes intentamos sostener nuestro trabajo con amor y templanza solo podemos refugiarnos en la mirada de nuestros compañeros militantes. Se abre una posibilidad de seguir luchando en el abrazo sentido de aquellos que reconocemos como iguales, porque nos une el sueño y el deseo de transformar lo imposible. Podemos sostenernos porque nos invitamos recíprocamente a construir momentos de alegría, a pasar a la acción que habla en sí misma y nos edifica. Y el mundo seguirá girando, de modos más o menos trágicos, pero nosotros tam-

bién estamos vivos. Por todos aquellos que el sistema desapareció, asesinó y destruye por goteo, estamos intentando construir nuevos modos humanizantes de habitar el mundo y sobrevivir.

*) Docente investigadora del CONICET-IDAES (Instituto de Altos Estudios Sociales, UNSAM); GESEC.

Bibliografía

Akahatá, Agrupación Nacional Puntos Peronistas, Cooperativa de Trabajo La Paquito, Abogados y abogadas del NOA en Derechos Humanos y Estudios Sociales (ANDHES), Arte Trans, Asociación de Lucha por la Identidad Transvesti y Transexual (ALITT) et al. (2016). Situación de los derechos humanos de las travestis y trans en la Argentina. Evaluación sobre el cumplimiento de la convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres (CEDAW). Recuperado de: http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CEDAW/Shared%20Documents/ARG/INT_CEDAW_NGO_ARG_25486_S.pdf.

Ángel, L. A. (2015). La política acá la hacemos nosotros” Relaciones de gobernabilidad y jerarquización en una cárcel Bonaerense. (Tesis de Licenciatura en Sociología). Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

Bujan, J. y Ferrando, V. (1998). La cárcel una perspectiva crítica. Buenos Aires, Argentina: Ed. AD-HOC.

Comité contra la tortura (2018). Informe Anual. El sistema de la Crueldad XII. Sobre lugares de encierro, políticas de seguridad y niñez en la provincia de Buenos Aires. La Plata, Argentina: Comisión Provincial por la Memoria.

Daroqui, A. (2000). La cárcel en la universidad. En Marcela Nari y Andrea Fabre (comps.), Voces de mujeres encarceladas. Buenos Aires, Argentina: Catálogos.

Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires, Argentina: Ed. Siglo XXI.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de La Nación (2017). Informe ejecutivo SNNEP. Sistema Nacional de Estadística Sobre Ejecución de la Pena. Dirección Nacional en Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal. Argentina.

Kalinsky, B. (2004). Las cárceles como objeto de estudio de la Antropología. Un estudio de caso. Revista Internacional de Ciencias Sociales, UNESCO, 179.

Manzanos Bilbao, C. (1994). Reproducción de lo carcelario: el caso de las ideologías resocializadoras. En Colegio de Abogados de Barcelona (org). Tratamiento penitenciario y derechos fundamentales. Barcelona, España: Bosch Editor.

Salinas, R. (2002). El trabajo y el estudio como elementos de reintegración social. En Memoria de la Conferencia latinoamericana sobre Reforma penal y Alternativas a la prisión, International Penal Reform. San José de Costa Rica, Costa Rica.

Scarfó, F. (2006). Los fines de la educación básica en las cárceles en la provincia de Buenos Aires. (Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Scarfó F. (2011). Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles. (Tesis de Maestría en Derechos Humanos). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Zaffaroni, E. (1991). La filosofía del sistema penitenciario contemporáneo. En Beloff, M; Bovino, A. y Curtis, C. (Comps.), Cuadernos de la cárcel. Edición especial de No hay derecho. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Galera.

Sobre la propuesta de curricularización de la extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA

Ivanna Petz¹

Florencia Faierman²

Samanta Casareto³

La presente comunicación fue elaborada por Ivanna Petz, Florencia Faierman y Samanta Casareto en base a documentos elaborados por el equipo de coordinación de Prácticas Socioeducativas Territorializadas de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

La comisión de Extensión Universitaria del CIN, tanto en los diferentes Congresos Nacionales de Extensión Universitaria como en el Plan Estratégico REXUNI 2012/2015 (Acuerdo Plenario CIN n° 811/12), ha promovido fuertemente que cada Universidad Nacional inserte curricularmente las prácticas de extensión. Son muchas las universidades que han tomado dicha definición institucional ya sea como cursada de modo obligatorio o como cursada optativa y con formatos ciertamente diversos. Entre ellas podemos mencionar a la Universidad Nacional de Mar del Plata, La Universidad Nacional de General Sarmiento, La Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional de Avellaneda, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional del Litoral.

Específicamente, la Universidad de Buenos Aires, ya en el año 2010, creó el Programa de Prácticas Sociales Educativas, el que se reglamenta por Resolución del CS 3653/2011. Allí, se estableció que dichas prácticas “... son espacios curriculares obligatorios de enseñanza y aprendizaje cuyo desarrollo permite la articulación de contenidos curriculares con necesidades y demandas de la comunidad” (Artículo I Res. CS 3653/2011). Además, se encomienda a las respectivas unidades académicas “... garantizar una oferta permanente de proyectos de Prácticas Sociales Educativas que incluya a todos los estudiantes de cada ciclo lectivo en condiciones de participar” (Artículo II Res. CS 3653/2011). Una resolución posterior, establece la optatividad hasta el 2017 y a partir de entonces, para los estudiantes que ingresen a la Universidad en ese año, serán obligatorias.

La UBA asume de este modo la definición institucional de avanzar en procesos de curricularización de la extensión. En el transcurso de 2018, dos hechos se sucedieron desde Rectorado, y ambos suponen claramente que está en marcha la política. Por un lado, la creación de la Subsecretaria de Prácticas Sociales dependiente de la Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. Y por el otro, el Curso-Taller sobre Prácticas Sociales Educativas dictado en el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP), para el que cada Unidad académica debió proponer diez candidatos para la cursada de dicho taller, y que tuvo como propósito comenzar con la formación de docentes que estarán a cargo de prácticas sociales; fue desarrollado en conjunto entre aquella subsecretaria y la secretaria académica de la UBA. También debemos mencionar, la reorientación que comienza a asumir la XI convocatoria UBANEX (2018): “Consolidando las prácticas sociales educativas” expresada con claridad en sus bases.

Particularmente, desde la Facultad de Filosofía y Letras, en el marco que nos brindó la resolución de CS 3653/11 nos incluimos

en la curricularización con el Programa de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (Res. CD 3155/16)

Es que el contexto institucional de relativo debate, propiciado por las celebraciones de los 120 años de existencia de la Facultad de Filosofía y Letras y por la actualización del legado de la Reforma Universitaria, interpeló a los diferentes claustros y ámbitos que la componen. La pregunta sobre el estado actual de las humanidades y ciencias sociales, los legados, debates y principales desafíos alcanzó a los diferentes desarrollos y de modo particular a la Extensión Universitaria ya que otorgó el marco necesario para consensuar institucionalmente una modalidad de gestión de la extensión que se venía perfilando desde 2014 con el objetivo de jerarquizarla a partir de la opción de validarla curricularmente.

Es importante destacar que las reflexiones y replanteos implicados en el debate institucional que supuso tal objetivo, fueron resultado de un importante proceso de acumulación de experiencias y prácticas innovadoras construidas por las condiciones de posibilidad que la política universitaria y científico-tecnológica del periodo 2003-2015 generó en materia de extensión universitaria. Insistimos, no se trató de un debate en abstracto sino que hubo condiciones de posibilidad para que el mismo esté vinculado a experiencias prácticas.

La opción de jerarquizar la extensión universitaria desde su curricularización responde, además, a la modalidad que asume la formación universitaria al ser predominantemente teórica y situarse muchas veces por fuera de la realidad social, sin reparar que somos parte de ella, que somos sujetos partícipes de su construcción y que una serie de condiciones intervienen en su configuración. La vuelta del sujeto al estudio de los procesos sociales, la recuperación de la idea de totalidad, los estudios interculturales y el abordaje interdisciplinario son ejes centrales de

un paradigma aún en construcción (Llomovatte y Hillert; 2014) en las ciencias sociales y las humanidades. La posibilidad que la universidad tenga de vincularse activamente con su entorno y con las problemáticas sociales en el marco de una propuesta pedagógica institucionalizada es parte precisamente del cambio paradigmático; permitirá hacer nuevas interpretaciones y lecturas, generará nuevos conocimientos y aprenderá de otros saberes que generalmente no son parte de nuestros bagajes universitarios al tiempo que habilitará una mirada colectiva de las condiciones sociohistoricas. La formación de universitarios en prácticas que traspasen los muros que imponen los modos hegemónicos de organización y gestión del conocimiento, será más rica, más atenta, más profunda e implicará praxis, es decir, conjunciones teórico-prácticas. En definitiva, los procesos de curricularización de la extensión se están presentando como configuradores de cambios profundos de la institución universitaria también en sus funciones de docencia e investigación.

Del recorrido para la institucionalización de la PST

Con el objetivo entonces de curricularizar la extensión, se inició un camino en el año 2014 donde la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) promovió reuniones entre los equipos que la integran para comenzar a encarar las características que podían asumir estas prácticas curricularizadas de extensión como espacios curriculares dentro de los trayectos formativos en nuestras diez carreras.. En estas reuniones se planteó la necesidad de la enseñanza teórico-práctica y la territorialización de las prácticas.

En el año 2015 se pusieron por escrito los acuerdos alcanzados para que, a partir de ellos, se comenzara a dar forma a la resolución que institucionalizara las prácticas. A su vez, se amplió la

discusión a otros sectores de la vida académica y se continuaron pensando las distintas instancias del nuevo trayecto formativo.

Así se llegó al primer cuatrimestre del 2016, meses en los que representantes de diferentes claustros y carreras se reunieron a debatir en torno a aquel primer borrador de resolución, generando importantes modificaciones. Este borrador de consenso fue tratado por cada una de las juntas departamentales, quienes propusieron otras sugerencias que fueron incorporadas y terminaron de dar forma al proyecto de resolución definitivo.

Otros dos ámbitos acompañaron este proceso de discusión. Por un lado, desde fines del año 2015 y hasta la actualidad está en curso, en el ámbito del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria, un relevamiento que indaga en las experiencias de las prácticas educativas que se implementan allí, obteniendo un importante corpus donde se disponen los diferentes sentidos atribuidos a estas experiencias, así como límites y alcances.

Por otro lado, en agosto de 2016 se realizaron las Jornadas “La Extensión como pilar de la Universidad Pública” en las que intervinieron todos los Programas y Equipos de Extensión además de reconocidos y reconocidas docentes involucrados en experiencias de difusión científico-tecnológica y de transferencia social. En las mismas se debatió sobre la ampliación de las fronteras disciplinares y los procesos de evaluación de la extensión.

En síntesis, durante todo el 2016 el documento base de la Resolución circuló por diferentes canales de participación y cogobierno de la Facultad, a través de los cuales se propusieron modificaciones y sugerencias que dieron forma definitiva al documento. Esa forma definitiva fue puesta a consideración de los directores de departamentos y secretarios académicos, luego por la Comisión de Extensión y finalmente llegó al Consejo

Directivo. En su sesión del 7 de noviembre de 2016 fue aprobado por unanimidad el reglamento del Programa de Seminarios “Prácticas Socioeducativas Territorializadas” y se implementó en la programación académica del segundo cuatrimestre 2017.

Del Programa de Seminarios de Prácticas Socioeducativas Territorializadas

La siguiente sección está elaborada en base a un documento elaborado por Mirtha Lischetti, Alejandra Furfaro, Anahí Guelman, Verónica Rusler e Ivanna Petz, material que se utilizó en las reuniones de la comisión interdepartamental para el tratamiento de la reglamentación en el año 2016.

Los Seminarios de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (PST) constituyen una modalidad institucional de curricularizar experiencias que son al mismo tiempo de formación y de producción de saber generado desde la “demanda social”. Se trata de espacios en los que se integran las funciones de la universidad. Espacios en los que la universidad juega un papel activo en relación a las problemáticas sociales y en relación al territorio en el que está inserta. En contrapartida, la institución universitaria ve interpelada su forma por ese “afuera”, democratizándose.

Respecto de la formación de los estudiantes, las prácticas socioeducativas territorializadas se constituyen en un dispositivo pedagógico a través del cual se habilita la posibilidad de atravesar un espacio real, un aprender ligado al trabajo y a la transformación social.

Los aprendizajes y enseñanzas que se generan en dicho marco implican la interrelación de los estudiantes con una situación

que plantea problemas a ser resueltos por las teorías. Siendo así, es fundamental dar centralidad a la relación que se establece entre acción/reflexión incorporando el carácter conflictivo de lo social, recuperando los procesos sociales e históricos y otorgando central importancia no sólo a los sujetos sino también al carácter contextual de sus prácticas (Sinisi: 2012: 5). Se trata de ámbitos de aprendizaje situado donde la especificidad de las prácticas que ello supone tiene que ver con interpelar no sólo a los sujetos sino también al conocimiento. Produce procesos intersubjetivos e intrasubjetivos que ameritan ser reflexionados.

Metodológicamente, estas prácticas se relacionan con la posibilidad de trabajo por proyectos conformando un quehacer colectivo sobre el cual los estudiantes asumen un rol activo en la propuesta. Esta participación en el proyecto que configura en gran medida la instancia pedagógica, favorecerá la construcción de conocimientos que trascienden lo disciplinar permitiendo intercambios interdisciplinarios y multiactorales, fomentando la indagación, la elaboración de propuestas, la reflexión y la acción.

Los abordajes de las problemáticas y de los territorios difieren y generan modalidades específicas de vinculación. La reflexión en torno a las diversas maneras de construcción de vínculos, el compromiso y distanciamiento, y la construcción de marcos de trabajo común, son ejes insoslayables en la construcción de las PST.

Sobre la primera etapa de implementación

En un documento de circulación reciente generado por el Equipo de Coordinación de las PST de la Facultad –en el que participaron en la producción Mirtha Lischetti, Mónica Tacca, Floren-

cia Faierman, Ivanna Petz (disponible en http://seube.filo.uba.ar/sites/seube.filo.uba.ar/files/Informe%20PST_Primer_Eta-pa_%202017.pdf)– a modo de evaluación de la primera etapa de implementación reponíamos que, en el segundo cuatrimestre de 2017, se dictaron 13 seminarios de Prácticas Socioeducativas Territorializadas, vinculadas a las carreras de Antropología, Educación, Historia, Letras y Letras clásicas. Analizamos que los territorios en los que trabajaron estos seminarios muestran el amplio potencial de su alcance de intervención: organizaciones sociales, organizaciones de la economía popular y fábricas recuperadas, centros educativos, contextos de encierro, museos, centros clandestinos de detención. Las propuestas se centraron en ofrecer una educación teórico-práctica integrada a los estudiantes, así como a territorializar las prácticas universitarias. En ese sentido, los seminarios contaron con encuentros en la Facultad y encuentros en los territorios elegidos para trabajar.

Como principales logros identificamos:

- a) La generación de espacios de encuentro entre estudiantes de grado y estudiantes de extensión (algunos de ellos fueron parte de organizaciones sociales o instituciones con las cuales se trabajaba, como maestros y maestras, directivos y directivas, y trabajadores y trabajadoras de la institución), generando en algunos casos ámbitos intersectoriales de trabajo.
- b) El potencial de continuidad del trabajo en el territorio, tanto desde espacios curriculares como por parte de estudiantes interesados e interesadas.
- c) La generación de nuevos insumos –información empírica, preguntas de investigación, alternativas de enseñanza– incorporables al dictado de materias y a proyectos de investigación y extensión en curso.

d) El abordaje interdisciplinario del tema/problema a trabajar en el territorio, favorecido porque la mayoría de las PST se ofrecían para varias carreras y como seminarios de extensión.

e) La exigencia surgida en la práctica concreta, de revisar la bibliografía, la organización del trabajo, las herramientas metodológicas de enseñanza e investigación y los dispositivos de evaluación de los contenidos, en función de las expectativas de estudiantes y organizaciones surgidas durante el desarrollo de las PST, lo cual favorece la reflexión sobre los modos de producir conocimiento y enseñar en la universidad a partir del vínculo con la sociedad.

f) La incorporación de la herramienta metodológica de registro escrito tanto de las experiencias de campo como de la propia trayectoria del estudiante, que a la vez que funcionó como instrumento de trabajo y evaluación, resultó un insumo fundamental para la autoevaluación del Programa.

g) El uso masivo de herramientas tecnológicas de la información y la comunicación en el marco del proceso de aprendizaje para superar el obstáculo de las disimetrías espaciales y temporales que produce necesariamente el intercambio entre diferentes instituciones y sujetos.

d) La permanencia en alto grado en la cursada y su finalización, de la mayoría de los inscriptos.

e) La concreción de productos finales pertinentes a la demanda de las organizaciones.

Visualizamos también ciertos desafíos para las próximas instancias de implementación:

- Seguir integrando teoría y práctica tanto en términos de los espacios de cursada como en términos de la propuesta de trabajo y la evaluación de contenidos;
- Lograr mayores niveles de integralidad de procesos de aprendizaje y procesos de construcción de conocimiento situado que suponen las PST;
- Analizar y volver cada vez más pertinente la organización de la cursada y del vínculo con el territorio: tiempos del aula y fuera de ella, cantidad de estudiantes y la posibilidad de trabajar en subgrupos, plasticidad para el rediseño del programa a partir de la redefinición de la problemática a abordar en el mientras tanto sucede el vínculo territorial, organización y reorganización de las tareas de los equipos docentes, pertinencia de los productos finales en función de la demanda del territorio, entre otros;
- Identificar y/o crear estrategias y dispositivos de evaluación de la cursada que permitan capturar prácticas de escritura, el trabajo en el territorio y las producciones finales, entre otros.
- Sistematizar y ampliar las opciones institucionales para continuar la intervención una vez finalizado el seminario. Dos posibilidades –no excluyentes–, surgidas del encuentro de evaluación con los equipos docentes de PST, son:
 - a) Que la intervención continúe en el marco de proyectos y programas de investigación y extensión ya existentes.
 - b) Que el seminario se dicte en continuidad y funcione como unidad de intervención en el tiempo.

- Fortalecer el involucramiento de los integrantes de las organizaciones e instituciones participantes, en el desarrollo del seminario.
- Integrar más sistemáticamente las evaluaciones de los estudiantes acerca de la PST, de manera de contar con más elementos y perspectivas para la autoevaluación del Programa y las propuestas de seminarios.
- Elaborar estrategias de difusión de los productos finales.
- Aportar a la construcción conceptual y práctica de la especificidad de las PST, su distinción de otras propuestas académicas de trabajo en/con el territorio (metodologías de investigación, espacios extracurriculares de campo y extensión, etc.) y potencial integrador de las prácticas universitarias de docencia, investigación y extensión.
- Aportar a la reflexión institucional crítica acerca de los diseños de todos los espacios curriculares, especialmente los seminarios, favoreciendo la actualización, innovación y alternatividad pedagógica de la facultad como institución de educación superior.
- Planificar la oferta cuatrimestral de seminarios de PST.

Retomando algunos de estos desafíos, en 2018 se dictaron 11 Seminarios más, entre los cuales señalamos especialmente al que se ha desarrollado por Convenio con la Asociación de Abuelas de Plaza de Mayo a partir del Archivo Biográfico Familiar de Abuelas, por el sentido histórico que el mismo adopta en un contexto de fuerte cuestionamiento a los derechos conquistados y de importantes interpelaciones a las garantías democráticas.

A modo de cierre abrimos desafíos

Institucionalizar una propuesta de prácticas formativas que implique articulación social y, en dicha articulación, construcción colectiva de conocimiento, presenta una serie de desafíos. No solamente en relación a la rigurosidad de todo el proceso de enseñanza y de construcción de conocimiento implicado -y por lo tanto crítico- sino que además exige una variedad de acciones al menos en lo que compete a la gestión desde las unidades extensión universitaria.

Dichas acciones podemos enumerarlas del siguiente modo:

- a) La generación de procedimientos administrativos que canalicen institucionalmente la propuesta pedagógica;
- b) La promoción y la organización de encuentros entre pares para mantener una importante “vigilancia epistemológica” y reflexionar sobre la práctica docente en las mediaciones que generamos entre nuestras aulas y los territorios; los procesos de evaluación y autoevaluación; el manejo de los tiempos implicados en la lógica práctica de la organización/institución con la que se desarrolla la intervención y la lógica práctica implicada en la unidad pedagógica; la ineludible reflexión en torno a los territorios (cómo se lo aborda; como se lo integra en el proceso de construcción del conocimiento, es decir pensado en el marco de una propuesta pedagógica; cuál es el peso específico del territorio en la propuesta, cuáles son las modalidades de habilitar la interacción de los saberes en cada propuesta);
- c) La conformación de un equipo que, en el seguimiento de las propuestas, vaya generando teoría sobre la práctica y la reflexión epistemológica en torno a los contextos de aplicación y validación del conocimiento;

- d) La generación de herramientas de difusión y sistematización;
- e) La evaluación institucional de la innovación pedagógica;
- f) El diseño y dictado de Programas de Actualización Docente en el área.

Por último, queremos destacar que cuando hablamos de desafíos se trata en definitiva de ir ajustando el presente en virtud de un futuro posible. En clave de planificación académica, esto es posicionarse desde un enfoque prospectivo (Llomovate, Juarrros y Kantarovich; 2014). Es decir, generar hipótesis necesarias para la gestión cotidiana, hipótesis que asuman las complejidades, identifiquen intereses y expectativas, sentidos y significaciones en el proceso de originar nuevas situaciones orientadas en un horizonte político. Desde este lugar superaremos el proyectismo tan naturalizado en la extensión universitaria y la altísima fragmentación que la propia organización de las universidades nacionales genera en las prácticas universitarias.

¹⁾ Docente investigadora UBA, CONICET.

²⁾ Docente investigadora IICE-FFyL-UBA, CONICET.

³⁾ Docente investigadora UBA.

Bibliografía

Llomovate, S., Juarros, M. F. y Kantarovich, G. (2014). Pensando en una universidad descolonizada y nuevamente latinoamericana. En Llomovatte, S, Juarros, F. y G. Kantarovich. (comp.) Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública. Buenos Aires, Argentina: OPFyL.

Llomovatte, S. Y., & Hillert, F. (Eds.). (2014). Pedagogías críticas en clave territorial. Jornadas 2012. Estudios Andinos.

Petz, I. (2017). Jerarquizando la extensión a partir de su curricularización. En Revista Redes, 3. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/3814/3456>

Sinisi, L. (2012). Sistematización de Experiencias colectivas. Buenos Aires, Argentina: Mimeo.

Transmisión y experiencia formativa. Reflexiones a partir de una propuesta de enseñanza

Rodrigo E. Saguas*

Introducción

El presente escrito pretende articular lecturas y reflexiones sobre una propuesta de enseñanza y avances de la investigación desarrollada durante los años 2016- 2017 (Proyecto de Investigación 2016- 2017, Categoría A- SeCyT-UNC), atendiendo a las experiencias formativas de estudiantes de un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD). Nos referimos particularmente a la propuesta de enseñanza desarrollada en el marco del Seminario Currículum, historia reciente y memoria colectiva de tercer año del Profesorado de Nivel Primario del ISFD del IESS, de Villa Carlos Paz, Córdoba.

El trabajo de investigación se propuso indagar sobre los procesos de construcción de memoria de estudiantes de ISFD y describir las características pedagógicas y didácticas de la propuesta formativa, sus fundamentos, tensiones, condiciones de posibilidad para los procesos de transmisión, así como los sentidos y significaciones construidos por los sujetos de aprendizaje. También se avanzó en miradas provisionales sobre interrogantes que se habían planteado: ¿Qué sentidos se construyen alrededor

de la idea de hacer memoria? ¿Qué valoraciones están en juego en el proceso de recordar el pasado? ¿Cómo se inscriben los sentidos construidos en torno al pasado reciente en una trama social identificada como propia, en un proceso de construcción de identidad? Más específicamente, también nos preguntamos por la memoria del pasado reciente en la Argentina: ¿Qué procesos de apropiación se producen en las nuevas generaciones de las memorias de la dictadura? ¿Cómo significan el 24 de Marzo de 1976?

No obstante, estos interrogantes no pueden ser planteados sin el análisis de los contextos, de las mediaciones; es por ello que trabajamos preguntándonos por las estrategias que despliegan estudiantes, docentes, pedagogos, a la hora de pensar la enseñanza y transmisión del pasado reciente y sobre sus propósitos.

Al mismo tiempo, pretendemos dar cuenta de quiénes eran los sujetos destinatarios de la propuesta formativa que, además, formaban parte de la muestra de la investigación. Qué huellas, qué experiencias, qué lecciones aprendidas y olvidadas, qué referencias íntimas pusieron en juego allí y al momento de producir relatos como, por ejemplo, los que significaba para ellos el 24 de Marzo, o al elaborar una planificación didáctica a partir de la inquietud acerca del modo de abordar con sus alumnos el 24 de Marzo de 1976.

Acerca de la propuesta de enseñanza

Nos interesa recuperar aspectos centrales de la propuesta que se desarrolla en el ISFD-IESS de la Ciudad de Villa Carlos Paz: Seminario Currículum, historia reciente y memoria colectiva, destinado a estudiantes de cuarto año del Profesorado de Edu-

cación Primaria. El programa del Seminario cuyas prácticas fueron objeto de análisis se concentra, básicamente, en cuatro ejes: uno introductorio acerca de la pregunta ¿Para qué recordar?; otro aborda la enseñanza de la historia en Argentina y los problemas de enseñar historia reciente en la escuela; un eje conceptual que tematiza cuestiones relacionadas a la memoria y la transmisión; y, por último, un eje en el cual se estudia la escuela y enseñanza de la historia reciente desde la perspectiva de los desafíos actuales en torno a la construcción de memorias colectivas.

El Seminario contempla el trabajo en clase en relación a la didáctica del pasado reciente en forma articulada con el recorrido por espacios de memoria de Córdoba (particularmente, La Perla y el Archivo Provincial de la Memoria, ex D2), en el reconocimiento de estas instituciones como espacios educativos que habilitan otras miradas posibles, otros registros, experiencias formativas que se inscriben en la subjetividad y configuran nuevas constelaciones de sentidos.

En primera instancia, trabajamos en torno a algunos desafíos didácticos respecto del abordaje del pasado reciente en las escuelas y, luego, los recorridos por los espacios para la memoria, para lo cual se planificó, como propuesta metodológica, suspender la lógica de la evaluación/acreditación, a fin de propiciar espacios que habiliten la reflexión sobre la experiencia y su narrativa, construcciones de relatos personales y miradas propias de los y las estudiantes de nivel Superior en relación con la experiencia de recorridos por los sitios de memoria. La intención es que el Seminario –y el proyecto en general– habilite sensaciones, sentimientos, preguntas, impresiones de las cuales puedan quedar registros que no estén mediados *a priori* por la obligatoriedad de “la entrega”, ni el supuesto de “lo correcto” en una instancia evaluativa.

También se realiza un trabajo de análisis de contenidos y su tratamiento definidos en los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba para la Educación Primaria, con el propósito de que puedan pensar propuestas de enseñanza que los aborden, sin descuidar el tratamiento que sobre esos contenidos se desarrolla en el Seminario.

Entendemos que el Seminario no es un espacio de formación histórica sobre el pasado reciente, particularmente sobre la última dictadura cívico-militar. No obstante, se apela al conocimiento histórico como fuente ineludible para la comprensión de lo acontecido, abriendo nuevos interrogantes acerca de lo ya conocido en la experiencia escolar previa.

Pensar en procesos de transmisión del pasado reciente, de construcción de memorias acerca de ese pasado, nos plantea la necesidad de recuperar la discusión entre memoria e historia, con el propósito de reconocer su singularidad pero, al mismo tiempo, visualizar las posibles articulaciones entre ambas. Como señala Philp:

conocemos el pasado a través de las reconstrucciones y representaciones realizadas por los historiadores, los aficionados, por quienes escriben la historia. Dichas representaciones del pasado son difundidas desde diferentes instituciones. A partir de las diferentes interpretaciones ya no contamos con un pasado, sino con pasados. La historia como representación del pasado es la materia prima para los homenajes, se convierte en objeto de memoria (2009, p. 25).

No es a partir de la lectura, sino en un interjuego entre los interrogantes iniciales y lo expresado por los y las estudiantes, que se abren algunas preguntas: ¿qué sentidos otorgan o representaciones construyen acerca del pasado?, ¿qué dificultades se presentan en estas instancias de formación?, ¿qué pro-

blemas son planteadas por parte de los jóvenes acerca de la transmisión del pasado reciente? ¿Cuáles son los contenidos de reflexión de los jóvenes sobre ese pasado?, ¿qué rupturas y continuidades se advierten con respecto al pasado reciente y el presente?, ¿cómo considerar la potencialidad de una propuesta?, ¿con qué criterios valorar los procesos de transmisión?, ¿Con qué herramientas de análisis de la experiencia contamos? Todas estas no son cuestiones fáciles de resolver. El proyecto de investigación se propuso mirar estos procesos que calan hondo en la subjetividad, en las referencias posibles para decodificar y construir sentidos nuevos en torno, en este caso, al pasado reciente.

Sostenemos, entonces, que la reconstrucción de la herencia es posible a partir de las mediaciones que construyen los educadores, entre un plano subjetivo y otro social, público y colectivo. En la línea de lo que plantea Carli, se trata de la generación de nuevos acontecimientos pedagógicos, que permitan pensar de otro modo la actividad del pensamiento, el relato y la narración en educación. Del mismo modo, pensamos la experiencia formativa como proceso que posibilite transformaciones de la subjetividad, de los posicionamientos, de los sentidos comunes instalados, de las marcas que quedan en el cuerpo en aquello “que nos pasa”.

En otro trabajo (Saguas, Sosa y Minatti, 2015), y a propósito de algunos de los interrogantes antes mencionados, recuperábamos los relatos de experiencia de los y las estudiantes que realizaban el Seminario:

Debo reconocer que al ingresar a “La Perla” esperaba encontrarme con otra cosa. Sabiendo que se trataba de un Ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio por donde se calcula que pasaron más de 2000 personas, sometidas a todo tipo de tormentos y en condiciones de vida

infrahumanas, esperaba ver huellas que dieran cuenta de tales condiciones. Pero la verdad es que al ingresar allí, otras cosas fueron las que me llevaron a acercarme un poco más a la realidad (María Antonella).

En el relato y trabajos de los y las estudiantes, existe una recurrencia a la literalidad del horror y la morbosidad. Sin embargo, al mismo tiempo, el recorrido por La Perla permite recuperar y significar de otro modo el horror de lo que allí aconteció. Advertimos de manera indirecta la presencia de la propuesta pedagógica del espacio para la memoria, donde las tramas de análisis, sin banalizar la complejidad de las experiencias límite, no ponen el acento en la literalidad de los padecimientos, sino en las condiciones de posibilidad de la lógica concentracionaria.

Acerca de la investigación

El proyecto de investigación “Experiencias formativas: transmisión entre generaciones y espacios educativos”, que se desarrolló durante los años 2016-2017, buscó dar respuestas a algunos de los interrogantes planteados al comienzo de este análisis, a partir del desarrollo de un trabajo de campo que consistió en la implementación de un cuestionario y de un dispositivo de intervención en el marco de los espacios curriculares de tres ISFD de la provincia de Córdoba (aquí solo desarrollaremos los principales avances de la investigación; para ampliar información, se pueden consultarlos siguientes trabajos de Saguas, Minatti y Partepilo (2017): “Yo no sabría qué decirles”, miradas en torno a las memorias de nuestro pasado reciente en futuros maestros de nivel Inicial y Primario de la provincia de Córdoba [Terceras Jornadas de Sociología de la FCPyS-UNCuyo], y Transmisión y experiencia formativa. Memorias, sentidos y representaciones acerca del pasado reciente en Argentina [VII Coloquio Lati-

noamericano y Caribeño de Educación en Derechos Humanos, Montevideo, Uruguay]).

Los ISFD que participaron en dicho proyecto fueron tres instituciones, dos de gestión pública y una de gestión privada, que se encuentran situadas en la Ciudad de Córdoba y en una localidad del interior. La oferta formativa de estas instituciones es la de Profesorado en Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria. Además, se articuló con el espacio para la memoria La Perla, el Archivo Provincial de la Memoria y el Campo La Ribera.

El dispositivo de intervención titulado “Entre trayectorias formativas y la construcción de nuevas memorias sobre el pasado reciente de Argentina” fue implementado durante todo el año 2016, se inscribió en los espacios curriculares de Pedagogía y Práctica Docente (1° del PEI), Ciencias Sociales y su Didáctica II y Seminario Currículum, historia reciente y Memoria Colectiva (3° PEP), y se propuso como una experiencia de articulación entre espacios curriculares e instituciones educativas con el objetivo de generar condiciones pedagógicas que propiciaran nuevos aprendizajes sobre el pasado reciente de Argentina y la construcción de memorias al respecto. Además, se sostuvieron como propósitos: promover la comprensión de la complejidad de las políticas de exterminio de la última dictadura cívico militar argentina; reconocer los espacios de memoria de Córdoba como sitios pedagógicos, productores de conocimientos y memorias; ofrecer condiciones que permitan la recuperación de saberes y experiencias personales y el debate colectivo en torno al pasado reciente de Argentina; brindar herramientas didácticas mínimas para la elaboración de propuestas orientadas a la enseñanza del pasado reciente de Argentina en el nivel Inicial y Primario; y generar condiciones que permitan la construcción de posiciones teóricas y políticas en los y las estudiantes sobre el pasado reciente de Argentina.

Antes de dar inicio a la propuesta en cada uno de los grupos, en el mes de marzo de 2016, se implementó un cuestionario a todos los y las estudiantes de los tres cursos y también a otros de diferentes años de un profesorado de Educación Secundaria que no participó del conjunto restante de acciones.

Dicho cuestionario se construyó con el objetivo de reconocer algunas características del grupo de estudiantes que participaría de la propuesta de formación, para comprender algunos aspectos de las trayectorias formativas y de vida que condicionan los procesos de apropiación de conocimientos y producción de memorias.

Jelin (2000) señala que abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también emociones. Y hay también huecos y fracturas. Quienes tienen memoria y recuerdan son seres humanos, individuos, siempre ubicados en contextos grupales y sociales específicos. En este sentido, las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente, no solo se recuerda en el presente, sino que ese recuerdo y modo de significar el pasado tienen que ver con marcos sociales, desde Halbwachs (2004), podemos decir que son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores.

Atendiendo a estas consideraciones, en el cuestionario indagamos sobre algunos datos personales, otros socioculturales generales y también sobre aspectos de la trayectoria formativa y de vida que pueden estar directamente vinculados con los sentidos que han construido hasta el momento, respecto de la última dictadura cívico-militar.

Los y las estudiantes que respondieron el cuestionario fueron 93 en total y tienen, en su mayoría, entre 18 y 26 años, concre-

tamente, el 80,3 % de los encuestados (75 estudiantes). El 19,7 % restante tiene 27 años o más.

Han cursado la escolaridad Secundaria desde el año 2002 en adelante el 72,2 % de la muestra de encuestados. El 18,7 % de los y las estudiantes ha repetido al menos un año de la escolaridad secundaria, y el 5,4 % alguna vez abandonó y luego retomó los estudios secundarios.

Esta información nos resulta significativa ya que es posible contrastar las respuestas que estos y estas estudiantes ofrecen, con el supuesto de que al menos el grupo más numeroso, en algunos años de su trayecto escolar, tendría que haber tenido la posibilidad de acceder a un conjunto de propuestas pedagógicas que debieran haber garantizado aprendizajes significativos sobre el pasado reciente de Argentina. Cabe recordar que, fundamentalmente desde el año 2006, el Estado nacional argentino sanciona un conjunto de normativas que colocan a los derechos humanos como prioridad de la política pública educativa. La Ley Nacional de Educación N° 26 206, sancionada en 2006, en su Cap. II, Art. 92º, inc. c, dispone:

El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los derechos humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25 633.

También, que el programa “A 30 años del Golpe”, que llevó adelante el ministro de Educación de la Nación, fue fundamental para políticas de memoria en todo el territorio nacional con los ISFD. Este programa luego posibilitó la creación del área Educación y DD. HH. que hoy depende del INFD).

Por otra parte, en el cuestionario se les preguntó: “Si tuvieras que explicarle a un extranjero qué fue la última dictadura cívico-militar de Argentina, ¿qué le dirías? En la redacción, tratá de ser lo más preciso/a posible”.

Cuando pensamos en la construcción de esta pregunta, pretendíamos abordar aquellas representaciones de los y las estudiantes acerca de la última dictadura militar en Argentina. Partimos del supuesto de que la escritura de esa “explicación” condensaba sus principales referencias narrativas, sus principios interpretativos, destellos de trabajos de memorias apropiados con el tiempo y las diferentes oportunidades de tomar contacto con la temática.

Con las respuestas proporcionadas por los y las estudiantes, construimos una clasificación de esos relatos, como tipos de relatos, a saber: justificacionistas o negacionistas; relatos que refuerzan la teoría de los dos demonios; relatos que refuerzan la teoría de un demonio; relatos que dan cuenta de la responsabilidad del Estado y la multiplicidad de dimensiones de análisis de la dictadura y relatos que dan cuenta de las constelaciones de sentidos.

Esta clasificación inicial nos permitió trabajar con la hipótesis de las relaciones posibles entre edad, trayectorias educativas, experiencias previas de aproximación a la temática y procesos de construcción de memorias, ya sea en contextos familiares, escolares o en otras instituciones, producciones posteriores a los recorridos por los espacios para la memoria de Córdoba. Estas relaciones requirieron abordar la dimensión cualitativa del análisis de los datos y producciones obtenidas a partir de las respuestas al cuestionario primero, y a las producciones posteriores en el desarrollo de la implementación del dispositivo,

trabajo que aún sigue siendo materia de elaboración y análisis por parte del equipo de investigación.

Consideraciones finales

En el análisis de las respuestas a la pregunta disparadora, hemos encontrado un porcentaje ampliamente mayoritario de respuestas que podemos identificar como relatos que responsabilizan a los militares y ponen el acento analítico exclusivamente en la faz represiva de la dictadura.

En este sentido, si retomamos los porcentajes del cuestionario, decimos que un 53,76 % responde que sí fue trabajada la temática de la última dictadura cívico-militar en alguna asignatura de la escuela Secundaria, y el 69,89 % señaló lo mismo, pero en relación a la formación Superior. No obstante, pareciera no haber una relación directa respecto de la respuesta a la pregunta disparadora. En este punto, decimos que más del 59 % de los y las estudiantes explicaba lo sucedido el 24 de Marzo de 1976, a partir del relato de un demonio (tomamos como referencia para pensar las características de este tipo de relatos la investigación realizada por Guillermo Levy (2011) donde analiza los tipos de relatos que ubican la responsabilidad concreta y acotada en torno a los acontecimientos de la dictadura cívico-militar en los militares. Desde la perspectiva de este investigador, podemos encontrar en estas formas de relato un corrimiento de principios interpretativos propios de la teoría de los dos demonios a identificar un solo componente de esa relación). Nos preguntamos, entonces, qué sentidos y representaciones se han puesto en juego en esos procesos de transmisión y construcción de memorias. ¿Acaso la temática de la última dictadura cívico-militar

fue abordada solo desde la condena hacia los militares sobre lo acontecido? ¿Qué pasa en relación con el 27 % restante de la muestra que, en buena medida, señala que no sabe cómo responder a esa pregunta?

Analizar los conceptos, relatos y sentidos acerca de la última dictadura cívico-militar, en las narraciones de los y las estudiantes, nos interpeló acerca de las condiciones de posibilidad para las propuestas pedagógicas de cada espacio curricular de los ISFD en los cuales se desarrollaba la tarea investigativa, al mismo tiempo que se involucraba fuertemente los espacios de memoria como lugares clave en el proceso formativo.

Entendemos que, en el trabajo de enseñar a enseñar el pasado reciente, cuestión que nos convoca en el Seminario Currículum, historia reciente y memoria colectiva, importa comprender de qué hablamos cuando hablamos de historia y memoria, memoria e identidad. Así, cabe pensar en términos de conflictos de memorias, usos del pasado, cuestiones propias del espacio público y de las relaciones de poder que allí se despliegan que son inherentes a todo proceso de transmisión. Quienes apelan a la historia, sostiene Philp (2009), disputan la legitimidad de determinadas representaciones del pasado, antes que el pasado mismo. En realidad, buscan establecer la validez de una única representación del pasado, “la verdadera historia”.

En ese sentido, resulta clave comprender que uno de los problemas que presenta la posibilidad de la transmisión refiere a los modos de presentación del conocimiento en la formación, en donde se involucran educadores y sus propuestas en cuanto mediaciones a partir de las cuales se habilitan experiencias y en las que se hace presente la crisis de representación de las instituciones, entendidas en sentido amplio.

En este marco, repensamos algunos aspectos de la propuesta a la luz de los aportes de la investigación. A sabiendas de que los y las estudiantes han tenido vinculación con la temática sobre lo sucedido el 24 de Marzo de 1976, nos interesó poner en juego con mayor énfasis sus relatos con la propuesta de enseñanza que, desde luego, incluye la experiencia del recorrido por los espacios para la memoria de la Provincia de Córdoba.

Al mismo tiempo, procuramos avanzar en la realización de propuestas de enseñanza, por parte de los y las estudiantes del Seminario, que tienen como destinatarios a estudiantes de 1º a 6º año del nivel Primario. Entendemos que la construcción de dispositivos de intervención pedagógica acerca del pasado reciente en Argentina es un aspecto importante en la formación de docentes, los que ponen en juego saberes, experiencias y conocimientos, sin descuidar precisamente aportes de la pedagogía y la didáctica en dichas producciones.

En este punto, abonamos la idea desarrollada por Bárcena (2011) de que una pedagogía de la memoria es una reflexión ética sobre la memoria como experiencia viva del tiempo, una reflexión sobre la transmisión del dolor y sobre una cultura que a menudo tiene sus propias narrativas de duelo y de sufrimiento. Así, una pedagogía de la memoria no puede ser otra cosa, entonces, que una transmisión de la durabilidad del mundo. También, un espacio de reflexión y de toma de posición acerca de la tramitación de la herencia que, en términos de Derrida (1998), no es nunca algo ya dado, sino siempre una tarea que permanece frente a nosotros de forma tan indiscutible que, antes de aceptarla o de

*) Docente investigador de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Bibliografía

Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona, España: Península.

Bárcena, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Revista Con-Ciencia Social*, 15.

Carli, S. (2001). Discontinuidad e historización. Una mirada sobre la relación entre adultos y jóvenes en la Argentina contemporánea. En *Ensayos y experiencias: Psicología en el campo de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Carli, S. (2006). Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales. Recuperado de http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Carli_Losdilemasdelatransmision.pdf.

Casullo, N. (2007). *Las Cuestiones*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Cernadas, J. y Lvovich D. (Eds.) (2010). *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Buenos Aires, Prometeo Libros-UNGS.

Derrida, J. (1998). *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Madrid, España: Editorial Trotta.

Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona, España: Editorial Antrophos.

Jelin, E. (2000). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Levi, G. (abril, 2011). El presente del pasado: las representaciones acerca del pasado dictatorial en estudiantes de escuelas secundarias del partido de Tres de Febrero. *Revista Estudios sobre Genocidio*, 5. Universidad Tres de Febrero.

Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos sociales y legitimidad democrática*. Buenos Aires, Argentina: Biblioteca Nacional-UNGS.

Philp, M. (2009). *Memoria y política en la historia argentina reciente: una lectura desde Córdoba*. Córdoba, Argentina: Editorial UNC.

Saguas, R. E., Sosa, M. y Minatti, A. (2015). Transmisión, enseñanza y experiencias formativas. Mediaciones pedagógicas en torno al pasado reciente. (Ponencia presentada en el X Encuentro de cátedras de Pedagogías de Universidades Nacionales). Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Sección 3

La producción de conocimiento en derechos humanos

Problemas de conceptualización en torno a las luchas pro derechos humanos

Luciano Alonso*

El presente texto fue pensado para intervenir en un panel con expresa sujeción al eje formulado para el mismo, esto es, ¿cuáles son los problemas con los que nos encontramos en la producción de conocimiento sobre los derechos humanos? A ese respecto me pareció relevante fijar la mirada sobre las cuestiones relativas a la conceptualización de las luchas por los derechos humanos, que en general en Argentina aparecen asociadas al reclamo paradigmático de “Memoria, Verdad y Justicia” y que se remontan al período de terror de Estado iniciado bajo el gobierno de María Estela Martínez de Perón y profundizado por la dictadura cívico-militar de 1976-1983.

La primera cuestión con la que nos encontramos es que la definición del espacio de los derechos humanos y de las luchas por su defensa es casi coextensiva con nuestra historia vital. Hemos crecido con esa situación, con esas militancias, con esos debates, y entonces el problema de cómo objetivar esas dimensiones sociales y cómo construirlas desde la perspectiva analítica es muy grande. Sin embargo, personalmente no me preocupa la implicación de quienes investigan. En todo caso, como es

conocido en el ámbito de lo que en Argentina se da en llamar “historia reciente”, hay un balance, un intento de articulación entre compromiso y distanciamiento. Las implicaciones de las investigadoras e investigadores suelen ser muchas al momento de producir un conocimiento que a veces, podríamos decir, es hasta situado. Y en gran medida, si bien los discursos disciplinares se manejan dentro del ámbito académico, hay un espacio de interlocución con esos actores con los cuales (sobre los cuales) se está trabajando. Ese “objeto de conocimiento” es otro sujeto que a su vez revierte la mirada y produce un diálogo que inevitablemente produce tensiones entre el lenguaje común y el lenguaje disciplinar, y nos lleva también a cuestionarnos el para qué conocemos académicamente.

A modo de apostilla, observo aquí que para referir a individuos o colectivos capaces de acción en escenarios determinados usaré alternativamente términos como “agentes”, “actores” o “sujetos”, suponiendo que da lo mismo utilizar cualquiera de esos vocablos de compartir una visión según la cual “Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado” (Marx, 1981, Tomo I, p. 404). La preferencia ocasional por el más sociológico término “agente” en estas páginas se debe, más que al apego a una literatura cada vez más informada por autores como los ya clásicos Pierre Bourdieu o Anthony Giddens, al hecho de proponer la noción de un paso de “agente” a “sujeto” como incremento del margen de opción y a concebir el problema de la “subjetivación política” de los agentes individuales y colectivos. Tomar la palabra desde una formación y una práctica que podríamos decir que son más historiográficas y sociológicas, no supone dejar de asomarse a las tensiones de nuestro tiempo y a las posibilidades de interlocución con esos agentes individuales y colectivos capaces de sostener la búsqueda de autonomía. Desde esa pers-

pectiva quisiera mostrar algunos modos en los cuales se pensaron esas luchas desde las miradas académicas, en diálogo con esos agentes o agencias sociales, y apreciar los problemas que se han presentado en distintos momentos.

Va de suyo que la centralidad de la movilización pro derechos humanos durante la última etapa de la dictadura cívico-militar llevó a pensar a un nuevo tipo de agrupaciones como un sujeto político de primer orden. En momentos anteriores de la historia argentina y en el marco de un Estado liberal, existió la idea de violación de derechos constitucionales o de derechos fundamentales que se entendía debían ser garantizados por las normativas vigentes. Un fondo documental como el del CeDInCI (Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas), permite encontrar volantes, panfletos o artículos que expresan discursos sobre los derechos humanos desde el período del primer peronismo, o se desde aproximadamente 1954-1955 en adelante, que reiteran reclamos sobre la vida y la integridad física de los presos, sobre los procedimientos policiales ilegales y sobre las formas en las que se reprime a las resistencias o disidencias políticas. Es realmente impresionante apreciar cómo ese tipo de denuncias atraviesa los gobiernos republicanos o dictatoriales y llega prácticamente hasta nuestros días. Sin embargo, más allá de esas continuidades en las luchas por los derechos conculcados, es hacia 1975-1977 cuando se produce la emergencia de agrupamientos que se empiezan a definir a sí mismos como agrupaciones de derechos humanos, en un intento de desprenderse de las organizaciones políticas o político-militares en cuyo seno habían trabajado antes –intento absolutamente lógico en función del momento de exterminio de opositores por el cual se atravesaba entonces (Alonso, 2011, cap. 2)–.

Podríamos tener en cuenta aquí el carácter performativo de los discursos. Diversos agentes realizaron repetidamente enuncia-

dos según los cuales estos nuevos agrupamientos no eran agrupaciones políticas sino que eran –como se los comenzó a llamar– “organismos de derechos humanos”, y consecuentemente esas experiencias colectivas se transformaron efectivamente en organismos de derechos humanos. El resultado práctico de esos discursos fue que un conjunto de agentes individuales y colectivos construyeron identidades distintas de las identidades político-partidarias a las que antes estaban asociados. Por ejemplo, como es conocido el Movimiento Nacional contra la Tortura hacia 1972 estaba fuertemente vinculado en algunas localizaciones al Partido Revolucionario de los Trabajadores. La Organización de Solidaridad con los Presos Políticos, Estudiantiles y Gremiales (OSPPEG), de 1972-1973 estaba vinculada también a PRT, a la Organización Político-Militar Montoneros y a organizaciones similares. Para 1977, en cambio, las nuevas agrupaciones ya no tenían esos vínculos (Alonso, 2005 y 2011). Esto no quiere decir que esos colectivos innovadores se hayan formado sin influencias de actores que provenían de las tradiciones de las izquierdas marxistas y peronistas; por el contrario, se constituyeron a partir de vínculos plurales entre los cuales contaban esos contactos. Pero sus identidades se construirían por caminos diferentes ante la necesidad de conformar agrupaciones dentro del marco legal, lo que incluía en su momento la dudosa juridicidad de la dictadura (sobre la pseudojuridicidad dictatorial, Alonso, 2015a). Ello permitía tener una personería jurídica, lograr cierta cobertura legal tanto en el interior como en el exterior, o evitar ser objeto de las peores formas de una represión que en ese entonces suponía el exterminio liso y llano de personas y colectivos.

Fue en ese momento cuando empezó a aparecer una denominación muy típica de este complejo de agentes y agencias, de acciones colectivas que reunimos bajo el rótulo de “derechos humanos”, y que fue precisamente la auto-identificación de

unos “organismos de derechos humanos”. Esta es entonces una categoría nativa o *emic*; una denominación que comenzó a utilizarse en el seno de las mismas agrupaciones hacia finales de la dictadura. Prontamente pasó a los ámbitos de los discursos académicos y periodísticos. Es de hecho un vocablo tan fuerte para pensar la identidad del movimiento social que muchas veces –incluso hoy, cuando las acciones pro derechos humanos han interpenetrado al Estado en sus distintos niveles como ser los municipales, provinciales, nacionales o en los ámbitos educativos– se suele directamente hablar de “los organismos” y quienes participan de esas agrupaciones asumen esas denominaciones aunque sus interlocutores no necesariamente las compartan.

En ese proceso comenzó a apreciarse la fluidez de esos agentes derivados en sujetos políticos. Los “organismos” no suponían institucionalidades cerradas y por el contrario se caracterizaron pronto por el paso de sus militantes por distintas agrupaciones. Ni siquiera las nuevas identidades como “Madres”, “Abuelas” y luego “HIJOS” que se sumaban a las denominaciones anteriores como “Familiares”, iban a carecer de fluctuaciones en sus definiciones y en las formas de participación en los colectivos (Alonso, 2014a). Quizás lo expresó muy bien Gabriela Almirón, una conocida integrante de distintas agrupaciones del movimiento por los derechos humanos en Santa Fe, cuando se definió a sí misma como “una militante plural” (Almirón, 2003). De cierta manera, grupos fluctuantes de personas compartieron variados espacios de militancias y atravesaron entonces aquellos supuestos “organismos”. Y a propósito de esta definición es importante destacar las diferencias –pero también las posibilidades de diálogo o intercambio– entre aquello que podemos llamar las categorías nativas –que básicamente son conceptos del lenguaje común– y las categorías analíticas –o en otras terminologías conceptos teóricos o técnicos–. En ocasiones, se da una verdadera correspondencia entre esos dos órdenes de defi-

nición o categorización (Veiga, 1985), pero también es frecuente una distinción entre las denominaciones nativas y las disciplinares.

A principios del período constitucional, el análisis de esas acciones pro derechos humanos empezó a realizarse desde la categoría de “movimiento social”, que estaba en boga en las ciencias sociales en el ámbito europeo y norteamericano. Esos abordajes comienzan con investigaciones como las emprendidas por Sonderegger (1985) Leis (1989), Jelin (1995) o Brysk (1994). Hubo entonces una primera camada de estudios que enfocaron estas luchas en términos de “nuevos movimientos sociales”, como los teorizados precisamente por esos años por Offe (1992). Creo que con ciertos reparos esa es una línea de análisis aún factible, a pesar de que la idea de “el movimiento” en singular es una construcción abusiva, una síntesis de características gigantescas. Es discutible la inclusión en el concepto de una pluralidad de acciones y posicionamientos que van del Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos a Madres de Plaza de Mayo de Buenos Aires o a las organizaciones del interior, aunque la noción de un agente colectivo movilizador plural y distinto de la institucionalidad estatal es todavía un elemento destacable.

La fecundidad de esa línea de investigación centrada en la noción de movilización o si se quiere en la más amplia de acción contenciosa, se puede apreciar en el hecho de que hacia los años 2000 se revitalizaron esos abordajes. Las nuevas investigaciones pusieron en cuestión a los estudios pioneros, al prestar más atención a los casos locales y al ser más estrictos en la aplicación de determinado tipo de categorías. Estos abordajes se produjeron en entornos políticos de localizaciones plurales, en los cuales la militancia por los derechos humanos era también o parte de la labor de investigadoras e investigadores o algo que se desarrollaba en ámbitos muy cercanos a ellos. Podríamos registrar en ese sentido los trabajos de Kotler (2006, 2014, 2018), Ovie-

do y Solís (2007), Solís (2011), Azconegui (2009), Scocco (2016 y 2018) o Zubillaga (2017). Esas investigaciones dieron forma a una nueva oleada de interpretaciones basadas en la categoría de movimiento social, cuyo estado de la cuestión ha realizado hace un par de años la última de las autoras citadas (Zubillaga, 2016).

En gran medida esos trabajos se solaparon con los referentes al estudio de las memorias sociales, sobre todo partir del libro de Ludmila Da Silva Catela (2001) relativo a los familiares de desaparecidos de la ciudad de La Plata. Ese momento estuvo preludiado por otras exploraciones, pero en torno a esa fecha es que entiendo que puede proponerse el inicio de una tendencia al estudio de las luchas memoriales en vínculo con estos actores movilizadores, en una línea de abordaje que no necesariamente hizo uso de las teorías de la movilización social.

En los últimos años han aparecido algunas propuestas alternativas de desigual fundamentación. Una de ellas es la representada por el trabajo de Nadia Tahir (2015). En su conceptualización destaca la noción de “familiares de víctimas”, lo que en nuestro ámbito es un término conflictivo ya que hemos pasado más de veinte años discutiendo esa calificación. Aunque eso pueda ser materia de otra discusión, me interesa destacar aquí que Tahir trata de descentrar el análisis de las asociaciones de familiares de detenidos-desaparecidos respecto de los organismos de derechos humanos. Por un lado estarían aquellos organismos de derechos humanos que ampliaron su agenda –algo que se puede apreciar ya en los años de 1982-83, en la última etapa de la dictadura– y comenzaron a tomar otro tipo de temas que no tenían relación con la desaparición forzada o los asesinatos, la situación de los detenidos en las cárceles de la dictadura o la experiencia del exilio. Estos organismos serían los que nosotros podemos ver dedicándose progresivamente a los problemas de la niñez, la educación o las condiciones de vida de los pueblos originarios (Alonso, 2011, cap. 3). Para Tahir los organismos in-

tegrados en base a familiares de las víctimas serían de otra índole y tendrían problemáticas particulares. En alguna literatura anterior y especialmente en los trabajos de Elizabeth Jelin esa divisorio correspondería a la de “organismos de no afectados” y “organismos de afectados”, calificación en parte discutible dada la fluidez y la militancia plural antes señalada.

Otra propuesta alternativa se encuentra en los trabajos de Santiago Cueto Rúa, primero sobre HIJOS La Plata y luego sobre la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires (Cueto Rúa, 2009 y 2018). Él ha intentado pensar la problemática de los derechos humanos en términos de un “campo” más que en términos de movilización social. Sobre el particular me parece que el planteo de Cueto Rúa no es muy firme, sobre todo por la recurrencia a un concepto de campo traído de Bourdieu para luego no seguir el esquema teórico del sociólogo francés. Aunque está mucho más fundamentada en sus últimos textos, esa recurrencia parece problemática. A mi entender la teoría de los campos de Bourdieu, con dominantes y pretendientes, con un capital en juego y con todas las características que conocemos, es algo muy apropiado para el campo académico o el artístico-cultural, y difícilmente aplicable al ámbito de los derechos humanos o a las luchas por el ingreso relativas a la lucha de clases en torno a la relación trabajo-capital. Cuando Cueto Rúa trata de descentrar ese concepto del marco de Bourdieu, uno podría preguntarse para qué forzar tanto las nociones de un autor.

Pero a pesar de ello su trabajo tiene una gran virtud, que es la de mostrar que en los últimos veinte años el Estado estuvo interpenetrado por las acciones pro derechos humanos y que esa articulación no puede ser claramente captada por las categorías de la movilización social. Personalmente creo que esa interpenetración puede ser comprendida también en términos de interacción compensatoria. Para poner un ejemplo, dos días después de aprobada en 1987 la Ley de Obediencia Debida el

mismo Congreso creó el Banco Nacional de Datos Genéticos a instancias del mismo Poder Ejecutivo del Presidente Raúl Alfonsín, que permitió la identificación de hijos e hijas de personas desaparecidas o asesinadas. En ese caso tenemos una de las primeras entradas del Estado nacional en este espacio fluido que es verdaderamente muy importante y que marca el hecho de que las acciones estatales y contra-estatales no son simples o unívocas. Contra una lectura simplista de los procesos de movilización contenciosa debe señalarse que aquello que generosamente llamamos “Estado” se encuentra fragmentado en dimensiones y densidades muy diversas, además de estar cruzado por proyectos y vínculos personales o colectivos e interpenetrado con asociaciones secundarias o empresas privadas. A su vez, actores contestatarios o al menos disidentes tienen posibilidades de aprovechamiento de instituciones de nivel inferior, muchas veces a contrapelo de las líneas políticas definidas desde los altos cargos de conducción. El Estado se (de)muestra así como un momento de la relación de fuerzas o como un campo configurado en función de pujas específicas, pero no como un actor corporativo o burocrático uniforme (Alonso, 2009 y 2011). De hecho, estas palabras son dichas hoy en un espacio estatal, en un espacio oficial en el cual participamos de acciones y debates.

Quisiera en este punto hacer un breve excursus. Es interesante que tres miradas de las más sintéticas y por tanto más poderosas sobre el movimiento argentino por los derechos humanos hayan sido escritas en el exterior. Son básicamente el texto ya citado de Brysk sobre la política y los derechos humanos en Argentina (1994), el libro con menos trabajo documental pero igualmente destacable de Calandra sobre H.I.J.O.S. (2004) y el de Tahir sobre familiares de desaparecidos (2015). No estoy diciendo que estas tres producciones sean las mejores en cada área o aspecto, sino que las tres son sintéticas y comprehensivas. Por distintas razones y quizás por un efecto de alejamiento y un consecuente manejo de la relación entre distanciamiento y

compromiso, esos textos resultaron interesantes en cada uno de sus momentos. Incluso trabajos mucho mejor fundamentados desde perspectivas metodológicas o documentales realizados en Argentina, carecen de una visión abarcadora. Hay en estas otras producciones realizadas en Argentina una suerte de impacto del caso en y quienes investigamos en íntima relación con este contexto nos vemos muchas veces abrumados por una cantidad de información que nos impide decir algo sintético prontamente. Tal vez lo que conocemos sobre lo que pasó en localidades como Tucumán, Rosario, Santa Fe o Paraná ya da de por sí material como para tantos otros libros y entonces la posibilidad de miradas globales se aleja. Hay que destacar que el énfasis en las experiencias locales de la segunda gran oleada de trabajos sobre la movilización por los derechos humanos supuso un privilegio de la identificación de diferencias y solo algunas personas insistieron en reafirmar las interpretaciones sobre el relevante nodo Buenos Aires-La Plata (v. g. Jelin, 2015)–. Esa es entonces una deuda que las investigadoras e investigadores argentinos tenemos respecto de las indagaciones sobre ese espacio de conflictos. Nos falta la publicación de textos sintéticos y de amplio espectro, que permitan no sólo sentar las bases de discusiones renovadas sino también divulgar esas visiones comprensivas de las luchas por los derechos humanos e intervenir entonces más eficazmente en los debates públicos.

Ahora bien, todas estas miradas sobre las luchas pro derechos humanos y los agentes o las agencias que hacen a ellas se intersectan con otro problema –no ya de conceptualización disciplinar sino de la formación de conceptos en el lenguaje común–, que es el del mismo sintagma “derechos humanos”. Esas palabras tan usuales no son unívocas en su significado, como ocurre con casi cualquier término del vocabulario referido al conflicto político y social. Se podría hacer una historia de ese término desde mucho antes de la última dictadura hasta llegar a la actualidad. Fue precisamente bajo aquella dictadura cuando se fraguó una

lucha simbólica sobre el sentido de ese vocablo compuesto, que puede apreciarse en la instalación oficial del slogan “los argentinos somos derechos y humanos” –que era prácticamente una deconstrucción del sintagma y que suponía subyacentemente una visión alternativa a la de los organismos de derechos humanos–. Hoy el término se ha instalado tanto en el lenguaje común de la política que nadie que intente ganar una elección y asumir una función pública diría que está en contra del respeto de los derechos humanos, aunque por supuesto varía enormemente lo que se considera que se debería proteger. Pero también puede apreciarse que para amplios sectores de la población el término “derechos humanos” tiene una connotación negativa. Ello ocurre no solamente con quienes están implicados por acción u omisión en la violación de derechos fundamentales en el pasado, sino que también hay instalado un sentido del término asociado, por ejemplo, a la consideración negativa de los “derechos de los delincuentes” frente a la falta de derechos de “la gente común”.

Creo que hay dos categorías muy vinculadas que nos permitirían pensar cómo los derechos humanos son una construcción siempre inestable, constantemente sujeta a redefinición y a puja en los momentos de exacerbación de la contienda política. Estas categorías son las de “significante vacío” y “concepto flotante”, que no son completamente coincidentes pero tienen cierto emparentamiento. La primera de ellas viene de los trabajos de Ernesto Laclau –y aquí debo reconocer que hago una operación muy similar a la de Cueto Rúa y extraigo un concepto de un autor sin referirme a su marco general, ya que no comparto la concepción de Laclau sobre el sujeto político–. Sin embargo, considero muy interesante su postulación de que hay vocablos que funcionan como significantes vacíos, que se llenan de contenidos en la lucha política y que pueden ser movilizados para construir hegemonía. En ese sentido, los “derechos humanos” son en Argentina un significante vacío dentro del cual distin-

tos actores colocan significados diversos (Alonso, 2010). Es muy evidente la diferenciación entre los sentidos otorgados por las autoridades nacionales a los derechos humanos en los períodos de gobierno kirchnerista y macrista. Pero incluso dentro de lo que fue la coalición de fuerzas políticas y sociales hegemonizada por el kirchnerismo hasta 2015 y en momentos específicos de esos gobiernos, hemos tenido choques de concepciones muy diferentes sobre lo que se supone que serían los derechos humanos. Desde el ceñimiento de la cuestión a la reparación de sus violaciones en el pasado, hasta la incorporación de las luchas por los derechos de los pueblos originarios o de las mujeres, o incluso la ampliación del espacio de debate a cualquier temática que pudiera poner en juego las dicotomías políticas, como el recurso a la tristemente célebre frase sobre la equiparación de los desaparecidos con los goles “secuestrados” por una corporación mediática (Fernández, 2009). Imagino que si realizamos operaciones de identificación similares respecto de las concepciones que sobre los derechos humanos hay dentro de la alianza Cambiemos, nos encontraríamos con variaciones tanto o más amplias. La polisemia propia del lenguaje común se profundiza en estos casos, en los cuales chocan significados que vehiculizan subyacentemente intereses y representaciones sobre lo social.

Bob Jessop ha utilizado una segunda categoría con connotaciones similares, pero en un marco analítico en el cual no se juega tanto la posibilidad de un uso intencional para la movilización política como la perspectiva analítica. En su concepción hay términos que funcionan como “conceptos flotantes” (Jessop y otros, 2017). Aún sin un posicionamiento contradictorio de los agentes sociales o políticos, hay palabras con significados inestables. Precisamente la noción de una “flotación” de los conceptos hace referencia a la disolución de sus bordes, a sus movimientos y significados diversos. Inevitablemente, los actores que los emplean enfatizan unas u otras facetas. Esas cualidades se aprecian claramente en las agrupaciones de derechos huma-

nos, que de hecho a lo largo de su despliegue temporal se han constituido, dividido, reacomodado, aliado u opuesto no únicamente en función de su posición relativa respecto de los factores de poder, sino también de cuáles son los aspectos o dimensiones de la noción de “derechos humanos” sobre los que hacen énfasis.

En todos estos casos, los “derechos humanos” no funcionan como conceptos técnicos, sino que constituyen materia de investigación de por sí y las variaciones de sentido se transforman en objeto de estudio. Desde la perspectiva del análisis disciplinar, sería una equivocación de nuestra parte asumir acríticamente una u otra concepción derivada sin más del mundo social. Por ello es imperativo que seamos conscientes de que al analizar las luchas pro derechos humanos no sólo nos encontramos con una amplia fluidez de los sujetos políticos, de sus acciones y de sus vínculos con complejos abiertos de agentes y agencias de diversa índole, sino que asimismo nos enfrentamos a una fluidez de las denominaciones, de las construcciones discursivas y de las categorizaciones emergentes de los procesos políticos y sociales. El estudio de esas variaciones y de la construcción social de conceptos asociados al espacio de problemas que nos interesa en esta exposición, ha sido uno de los grandes logros de la investigación social en Argentina (v. g. Crenzel, 2013, a propósito de la teoría de los dos demonios; o Catoggio, 2016, a propósito de la concepción de mártir sacrificial en el mundo católico).

Como sea, es evidente que nos enfrentamos con definiciones distintas de los “derechos humanos” y de los mismos agentes que los defienden en uno u otro sentido. Todos sabemos cuál sería una respuesta propiamente académica a esa situación: la definición de conceptos operacionales precisos, tanto empíricos como teóricos; o sea, la producción de un lenguaje especializado que disminuya el margen de polisemia y arbitrariedad del lenguaje común y permita construir verdades disciplinarmente fundamentadas en torno a esas nociones (Sartori, 1996, caps. I y

II). Pero también sabemos en algunos casos o a propósito de determinadas materias, las posibilidades de restringir el lenguaje especializado a unos pocos términos técnicos es ilusoria. Si las prácticas sociopolíticas que nos ocupan son variables y fluidas, aún contando con las restricciones y habilitaciones de los marcos estructurales en los cuales se desarrollan –en el sentido de los esquemas de percepción y los recursos con los que cuentan (Sewell, 2006)–, es porque en gran medida la acción contenciosa no se deja encuadrar en las institucionalidades. Por el contrario, desborda los márgenes de lo instituido y crea espacios para su propia institucionalización y normalización, en la búsqueda de mayores capacidades de intervención o impacto. Las luchas pro derechos humanos –como muchas otras formas de acción objetivables a los fines analíticos– están constantemente en redefinición y muestran las limitaciones de las categorías analíticas para dar cuenta de la fluidez del mundo social.

Más generalmente y en un plano que toca de lleno la epistemología del conocimiento socio-histórico, podríamos decir que aquello que identificamos como el movimiento de lo real concreto (Marx, 1972) no solo nos es aprehensible a partir de fuentes fragmentarias que permiten diversas interpretaciones y narraciones –obviamente algunas más explicativas y convincentes que otras–, sino que además es tan complejo que no se deja encorsetar en las categorías analíticas. Y una actitud precisamente errónea de articulación entre lo concreto percibido y la abstracción categorial consiste en elegir una u otra categoría y “bajarla” al registro de lo concreto percibido para calzar lo real en ella. Sería como tomar el concepto de movimiento social de las teorías emergentes en los años de 1980-1990 y operar una identificación del mismo a partir de los registros empíricos, al estilo de “aquí tengo, aquí no tengo un movimiento social”. Eso sería analizar el movimiento social por lo que la categorización disciplinar dice que es y no por lo que efectivamente ha supues-

to su despliegue temporal. Como es obvio, el análisis de lo concreto debería permitir la modificación de la teoría o la reformulación y matización de los conceptos, pese a lo cual abundan los intentos de partir de la definición de categorías o conceptos teóricos que se aplican unilateralmente a los registros empíricos, anulando la comprensión de las diferencias socio-históricas. Quizás la máxima representación de esa actitud teoricista que impide el diálogo entre teoría y empírea en temas vinculados a los que nos ocupan, sea la de Feierstein (2007 y textos subsiguientes, debatidos en Alonso, 2014b). En esos esquemas de producción de conocimiento, todos conceptos teóricos distintos de los elegidos o incluso conceptos simples se tornan “erróneos” o “equivocos”, cuando no son directamente denunciados como peligrosos por sus supuestos contenidos políticos.

Por el contrario, quisiera abogar aquí por un cierto pluralismo conceptual. No creo que sean imposibles las totalizaciones, postulando un elemento como aspecto nodal de un proceso o de una época. Pero es inevitable que toda concepción totalizante sea luego puesta en cuestión, destotalizada y vuelta a totalizar, en un proceso constante de ampliación del conocimiento sobre lo social y de adecuación del pensamiento a los contextos históricos cambiantes en los cuales se desarrolla (Grüner, 2006 ; Alonso, 2015b). Si toda totalización es interina, si toda conceptualización está destinada a ser puesta a prueba, ajustada o incluso superada por la contrastación empírica, entonces las categorías analíticas no pueden pretender dar cuenta de la totalidad de lo real más que en aspectos provisorios y condicionales. El movimiento real de lo concreto no se deja encorsetar en las categorías apriorísticas y lo peor que puede hacerse en el trabajo de comprensión de una época o de un proceso socio-histórico es partir de una única categoría para utilizarla como clave interpretativa. Como lo mostrara Marx (1972), las categorías simples son un momento del proceso de conocimiento y no su punto de partida.

El pluralismo semántico que propongo no significa ni que deban asumirse los conceptos simples del lenguaje común, ni que todas las categorías o conceptos teóricos y técnicos sean de igual validez. Lo que postulo es que cualquier proceso socio-histórico complejo no tiene una única manera de ser nombrado; que no hay formas correctas e incorrectas de nominarlo en función de un parámetro teórico exterior, sino simplemente denominaciones posibles que tienen unos u otros usos, que son más o menos útiles, que tienen más capacidades para dar cuenta de un aspecto o proceso que de otro, que son más o menos verdaderas en función de la mayor o menor adecuación a los registros empíricos. Se trata entonces de bascular entre la definición disciplinar de los conceptos y la pluralidad de los registros. De aceptar la posibilidad de que un mismo vocablo tenga diversos contenidos, en función de lo que se está discutiendo o que diversos vocablos confluyan para hacer inteligible un proceso determinado.

En lo que respecta a las luchas pro derechos humanos, entiendo que las mismas deben ser analizadas con el recurso a distintas categorías analíticas o conceptos teóricos, que supongan diferentes énfasis en uno u otro aspecto. El privilegio de una mirada no puede ocluir la posibilidad de otras complementarias. Nuestras explicaciones narrativas de los desarrollos de esas luchas nos permitirán producir síntesis –totalizaciones– que serán constantemente puestas a prueba y desmontadas, para construir luego otras aproximaciones globales que a su vez también serán provisionarias. De esa manera interactuarán y se interpenetrarán los conceptos provenientes de las visiones *emic* o de los nativos y los forjados desde las concepciones *etic* o de los analistas, como en el caso de los “organismos de derechos humanos”. O las opciones terminológicas entre conceptos como ser “movimientos de derechos humanos”, “organizaciones de familiares de víctimas” o “campo de los derechos humanos” dependerán no de una supuesta esencia del proceso socio-histórico analizado, sino de la construcción del objeto de investigación y de la

evaluación de la mayor o menor relevancia de una u otra categoría para trabajar sobre el mismo.

La generación de discursos académicos que den cuenta de una pluralidad de posibilidades podrá cubrir con mayor eficacia un conjunto de dimensiones marcadas por el carácter abierto e indeterminado de las prácticas socio-políticas. Y para resultar operativos esos discursos académicos están obligados a atender a las tensiones entre polos contrapuestos pero al mismo tiempo solidarios y complementarios. Entre la totalización provisoria y la pluralidad inmanente. Entre los sentidos técnicos precisos explicitados por quienes investigan y los sentidos múltiples y flotantes expresados por quienes viven las experiencias que se convierten en objetos de estudios. Entre las categorías nativas y las categorías analíticas. Entre las opciones teóricas y los registros empíricos. Entre las significaciones políticas del presente y las del pasado.

Y estoy convencido de que en esa tarea siempre inacabada de producción de narraciones explicativas sobre el pasado desde matrices disciplinares y con criterios científicos, es imprescindible el diálogo no solo con los rastros documentales o las me-

*) Docente investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral, Universidad Nacional del Litoral.

Bibliografía

Almirón, G. (2003). Entrevista personal por Luciano Alonso, Santa Fe, 6 de agosto, grabación magnetofónica.

Alonso, L. (2005). Variaciones en los repertorios del movimiento por los derechos humanos de Santa Fe. En A. Scribano (comp.), *Geometría del conflicto. Estudios de acción colectiva y conflicto social*. Córdoba, Argentina: Centro de Estudios Avanzados de la UNC / Universitas.

Alonso, L. (2009). Memorias sociales y Estado en Santa Fe, Argentina, 2003-2008. En *Política y Cultura*, 31. México: Universidad Autónoma de México.

Alonso, L. (2010). La puja por el significante ‘derechos humanos’ en la Argentina reciente: tendencias generales y problemas de interpretación. (Ponencia presentada ante el XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles). Santiago de Compostela, España.

Alonso, L. (2011). Luchas en plazas vacías de sueños. Movimiento de derechos humanos, orden local y acción antisistémica. Santa Fe, Rosario: Prohistoria Ediciones.

Alonso, L. (2014). entradas “Abuelas / Nietos”, “Hijos” y “Madres”. En Andreina Adelstein y Gabriel Vommaro (coords. y eds.). *Diccionario del léxico corriente de la política argentina. Palabras en democracia (1983-2013)*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Alonso, L. (2014). Las violencias de Estado durante la última dictadura argentina: problemas de definición y análisis socio-histórico. En W. Ansaldi y V. Giordano (Coords.), *América Latina. Tiempos de violencias*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.

Alonso, L. (2015). ¿Qué era lo normal? Represión y pseudo-juridicidad en la última dictadura militar argentina. En *Contenciosa*, 5. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

Alonso, L. (2015). Retorno de la totalización y método historiográfico. En *Actas de las iras. Jornadas Nacionales de Historiografía*. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto, en línea en <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/librosDig.php>

Azconegui, M. C. (2009). De madres de desaparecidos a Madres de Plaza de Mayo. La definición de identidades en el seno de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos filial Neuquén y Alto Valle. (Ponencia presentada ante las XII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia). San Carlos de Bariloche, Argentina.

Brysk, A. (1994). La política de derechos humanos en Argentina. Protesta, cambio y democratización. Traducción por Isabel Inguanzo Ortiz de *The Politics of Human Rights in Argentina: Protest, Change, and Democratization*, Stanford University Press, en línea en http://www.alisonbrysk.org/Research_files/Argentina.pdf. Consulta agosto de 2009.

Calandra, B. (2004). La memoria ostinata. H.I.J.O.S., i figli dei desaparecidos argentini. Roma, Italia: Carocci.

Catoggio, M. S. (2016). Los desaparecidos de la Iglesia. El clero contestatario frente a la dictadura. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Crenzel, E. (2013). El Prólogo del Nunca Más y la teoría de los dos demonios. Reflexiones sobre una representación de la violencia política en la Argentina. En *Contenciosa*, 1. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, en línea en www.contenciosa.org.

Cueto Rúa, S. (2009). *Nacimos en su lucha, viven en la nuestra. Identidad, justicia y memoria en la agrupación HIJOS La Plata*. (Tesis de Maestría). En *Historia y Memoria*, Mimeo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Cueto Rúa, S. (2018). Ampliar el círculo de los que recuerdan: La inscripción de la Comisión Provincial por la Memoria en el campo de los derechos humanos

y la memoria (1999-2009). La Plata / Los Polvorines / Posadas, Universidades Nacionales de La Plata, General Sarmiento y Misiones.

Da Silva Catela, L. (2001). No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecido. La Plata, Argentina: Al Margen.

Feierstein, D. (2007). El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina. Hacia un análisis del aniquilamiento como reorganizador de las relaciones sociales. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Fernández, C. (2009). Palabras de la Presidenta de la Nación Cristina Fernández, en el acto de firma del convenio de la AFA y el Sistema Nacional de Medios Públicos para la emisión y comercialización de los derechos del fútbol argentino, en el predio de la Afa, Ezeiza, Provincia de Buenos Aires. 20 de agosto, versión oficial de la Presidencia de la Nación Argentina. En línea en http://www.casarosada.gov.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=6315, consulta septiembre de 2009.

Grüner, E. (2006). Lecturas culpables. Marx(ismos) y la praxis del conocimiento. En A. A. Borón, J. Amadeo y S. González (comps.), La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Jelin, E. (1995). La política de la memoria: el Movimiento de Derechos Humanos y la construcción democrática en la Argentina. En AA. VV., Juicio, castigos y memorias. Derechos humanos y justicia en la política argentina. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Jelin, E. (2015). Certezas, incertidumbres y búsquedas: el movimiento de derechos humanos en la transición. En C. Feld y M. Franco (dras.), Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Jessop, B., Prieto, C. y Monedero, J. C. (2017). La renovación del pensamiento de Gramsci: entrevista con Bob Jessop. En Público.es, en línea el 26 de abril en <https://www.publico.es/opinion/renovacion-pensamiento-gramsci-entrevista-bob.html>. Consulta septiembre de 2018.

Kotler, R. (2006). Los movimientos sociales: formas de resistencia a la dictadura. Madres de Detenidos - Desaparecidos de Tucumán. Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi / Programa de Historia Oral de la UBA.

Kotler, R. (2014). (comp.). En El país del sí me acuerdo. Los orígenes nacionales e internacionales del movimiento de derechos humanos argentino: de la dictadura a la transición. Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.

Kotler, R. (2018). Huellas de la memoria en la resistencia antibussista. Historia del movimiento de derechos humanos en Tucumán 1976-1999. Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.

Laclau, E. (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? En Emancipación y diferencia. Buenos Aires, Argentina: Ariel.

Leis, H. R. (1989). El movimiento por los derechos humanos y la política argentina. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.

Marx, K. (1972). Apartado sobre “El método en la economía política”. En Introducción general a la crítica de la economía política. 1857. Córdoba, Argentina: Pasado y Presente.

Marx, K. (1981). El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte. 1852. Versión editada en Obras escogidas en tres tomos. Editorial Progreso, Moscú, Tomo I. En línea en Marxists Internet Archive Sección en Español <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/brumaire/brum1.htm>

Offe, C. (1992). Partidos políticos y nuevos movimientos sociales. Madrid, España: Sistema.

Oviedo, S. y Solís, C. (2007). La génesis de los organismos de Derechos Humanos en Córdoba. En La Bastilla. Revista de Historia y Política, 1, o. Córdoba, Argentina.

Sartori, G. (1996). La política. Lógica y método en las ciencias sociales. México: Fondo de Cultura Económica.

Scocco, M. (2016). El viento sigue soplando. Orígenes de Madres de Plaza 25 de Mayo de Rosario (1977-1985). Rosario, Argentina: Último Recurso.

Scocco, M. (2018). La conformación del movimiento de derechos humanos de Rosario (1970-1985). (Tesis para optar al grado de Doctora en Historia). mimeo, Universidad Nacional de Rosario, Rosario.

Sewell Jr., William H. (2006). Una teoría de estructura: dualidad de agencia y transformación. En Arxius, 14. Valencia, España.

Solís, A. C. (2011). Los derechos humanos en la inmediata posdictadura. (Córdoba, 1983-1987). En Estudios, 25. Córdoba, Argentina.

Sondereger, María (1985). "Aparición con vida. El movimiento de derechos humanos en Argentina", en Elizabeth Jelin (ed.). Los nuevos movimientos sociales / 2. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.

Tahir, N. (2015). Argentine: mémoires de la dictature. Rennes, Francia: Presses Universitaires de Rennes.

Veiga, R. (1985). Las organizaciones de derechos humanos. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.

Zubillaga, P. (2016). Los estudios sobre el movimiento de derechos humanos argentino. Un estado de la cuestión. En Cambios y Permanencias, 7. Santander, España.

Universidades y proyectos colonizadores

Franco Catalani*

Planteos problemáticos

Me interesa plantear críticamente la relación entre el conocimiento científico producido y reproducido a través de las universidades nacionales y los proyectos neocolonizadores en nuestro país. Entiendo por regímenes neocolonizadores los que se desarrollaron con posterioridad a la independencia de mayo de 1810 que son, a mi juicio, dos: el de la generación del 80 en el siglo XIX y el de la generación del 60 en el siglo XX, cada uno de los cuales costó nada menos que dos genocidios con un siglo de diferencia: el de los pueblos originarios y el de la juventud militante de los años 70. La similitud más notoria de ambos fue el objetivo que perseguían, que era básicamente el mismo: lograr la homogeneización de la población en torno a lo que la oligarquía dominante de turno denominaba "el ser nacional", como proyecto nacional en el siglo XIX y como seguridad nacional en el siglo XX.

El planteo crítico tiene que ver con que las universidades, en ambos casos, fueron las que proveyeron de argumentos "científicos" para cada momento histórico y también de los graduados universitarios que disponían del dominio técnico de instru-

mentos prácticos y legitimatorios para la imposición de dichos regímenes neocolonizadores. La diferencia más notoria entre ambos fue que en el segundo caso, ciertos sectores de la comunidad académica (ya que no las universidades en tanto instituciones) cumplieron un rol impugnatorio de la fase del colonialismo/genocidio que se estaba llevando a cabo.

Esta posición se enmarca en una perspectiva más amplia que es la de la decolonialidad y dentro de ella se relaciona con dos ejes íntimamente vinculados que revisten, a mi criterio, el mayor interés: la relación que existe entre el Estado como institución neocolonizadora y las ciencias sociales que cumplieron con un doble rol: proveer de los recursos técnicos para realizar el proyecto homogeneizador, como también de los ideológicos para legitimarlo y, al mismo tiempo, invalidar e invisibilizar las experiencias sociales que disputaban material e ideológicamente la fase ejecutoria del proyecto hegemónico. Ni las ciencias sociales ni el estado fueron instrumentos diseñados para comprender y desarrollar culturas y sujetos diferentes a la hegemónica sino para lo contrario, a despecho de sus postulados explícitos como pueden ser los derechos humanos o el conocimiento de las leyes que gobiernan las sociedades humanas.

Debo decir dos palabras respecto del pensamiento decolonizador. Básicamente se trata de una perspectiva de raíz latinoamericana, desarrollada desde la segunda mitad del siglo XX, que pretende visibilizar y deslegitimar la práctica histórica moderna que denomina “colonialidad” y que se caracteriza entre otros aspectos, por haber creado a partir del siglo XV pero sobre todo del XVIII, un patrón de valor o desvalor sobre personas, acciones, culturas y “epistemes” del mundo entero -y aún de la historia- sobre la base del eurocentrismo. Uno de sus mecanismos centrales es el de la raza. Ese patrón de valor eurocentrado y de desvalor del resto del mundo, no sólo se ha impuesto mundialmente en la modernidad, sino lo que es mucho más grave, ha

logrado naturalizarse como indiscutible e inevitable. Dentro de él, a su vez, el saber científico constituye un dispositivo central de su dinámica autolegitimatoria. Como es esperable, las universidades occidentales han sido vehículo de difusión y reproducción de la ciencia y, en ese sentido, contribuido de forma sustancial a la imposición neocolonizadora. Uno de los efectos más notorios de este patrón histórico-cultural de valor-disvalor sobre las culturas humanas a partir del eurocentrismo, es la extracción permanente y carente de contrapartida, de recursos naturales, laborales y simbólicos de todas las culturas no europeas a lo largo de cinco siglos, y su reconcentración en ella en la geografía del atlántico norte. Por supuesto que en esta empresa, todos los recursos son válidos, desde la legitimación ideológica hasta el genocidio.

No puedo extenderme mucho más sobre este nuevo magma de significaciones que denominamos decolonialidad, sólo menciono algunos de sus autores y autoras más notables: Aníbal Quijano, Rita Segato, María Lugones, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Santiago Castro Gómez o Walter Mignolo.

Wallerstein ha señalado la íntima conexión existente entre la expansión colonial de los estados europeos occidentales del siglo XIX, sus réplicas periféricas europeizadas como la nuestra y la institucionalización de las ciencias sociales. De modo tal que las segundas sirvieron como sustento ideológico de la consolidación y la expansión del sistema mundo occidental moderno, autopresentándose como verdad “científica” es decir universal e indiscutible, gracias a su condición de objetiva y material (“descubrimiento” de las leyes que gobiernan las relaciones de las personas en las sociedades, como los cuerpos en el espacio, según la física de Newton). Algunos de los dispositivos centrales de las ciencias sociales fueron la concepción evolutista de la sociedad (presente en todos los paradigmas sociológicos clásicos,

incluso el marxista) según el cual había una relación de continuidad calificada entre las sociedades previas a la occidental y la europea, de cuyo transcurso debía dar cuenta la historia. Así lo hizo en su versión oficial de los 3 estadios -en paralelo con el positivismo comtiano-: antigüedad, medioevo y modernidad en la formulación alemana del siglo XIX. Así, la sociología era la ciencia dedicada a las sociedades evolucionadas (europeas), mientras que sus parientes pobres como los estudios clásicos, los orientalismos o la antropología, se ocupaban de sociedades menores, ya sea por su parentesco preparatorio de la europea, ya sea por su desintegración pasada, ya sea porque “carecían de historia”.

Con este instrumento, el estado, y con este bagaje legitimatorio, las ciencias sociales, el eurocentrismo acometió la empresa de homogeneizar la humanidad a su imagen y semejanza, construir así sujetos (de derecho) y objetos de poder, u “otredades” negativas de aquellos. El patrón ideológico del sujeto, el ciudadano, es el hombre adulto, heterosexual, propietario, de modos y aspiraciones europeístas, todos los demás debían homologarse o perecer y para ello estaba el estado y las ciencias sociales; las escuelas, las fábricas, los manicomios, los liceos y si esto no alcanzaba, entonces los genocidios o, como prefiere Zaffaroni, masacres.

Los dispositivos de la raza y de la evolución social impregnaron entonces todos los centros universitarios europeos y de allí se dispersaron por el resto del mundo. Es célebre en Argentina todo el bagaje ideológico autolegitimado como “científico” que se sintetiza en la dicotomía sarmientina de “civilización o barbarie”, que fue utilizado por todas las oligarquías poderosas de fines del siglo XIX, tanto para fundamentar la limpieza étnica de los pueblos originarios como para promover la inmigración europea inmediatamente posterior. Ciertamente que los europeos inmigrantes, elegidos del sur (España e Italia) se los consideraba

racionalmente un poco mejores que los indígenas y un poco peores que los europeos del norte, que por otro lado no tenían ninguna intención de migrar como trabajadores y menos aún agrícolas.

Todo este corpus ideológico se transmitía y cultivaba en las universidades bajo el paraguas de la doctrina científica imperante entonces que se sintetizaba en dos troncos de pensamiento: el biologicismo y el positivismo. Estas doctrinas científicas, de enorme potencia en el siglo XIX vieron a justificar el colonialismo europeo de entonces. En lo que hace al área jurídica el positivismo tuvo su expresión en el derecho penal de autor. Si bien con el tiempo fue virando hacia un derecho penal de acto, no sin obstáculos, lo cierto es que como lo demostró luego la criminología crítica, siempre estuvo determinado por su matriz eurocéntrica de modo tal de diseñar tipos penales, procedimientos e instituciones judiciales, policiales y penitenciarias, dirigidas hacia esos “otros” reflejos negativos del sujeto hegemónico europeo. Todo el corpus de leyes e instituciones penales estuvo hecho para “los otros” no para los propios, así como todo el corpus de leyes e instituciones civiles siempre estuvo pensado para los propios y no para los otros, es decir para asegurar las relaciones de propiedad concebidas al modo europeo. Y así se conservan hasta el día de hoy, de modo que, por ejemplo, uno de esos “otros” los pobres, acceden a la justicia penal como perseguidos, pero jamás a la civil como propietarios.

Quisiera dedicar algunas ideas a señalar de qué modo el colonialismo se sostiene hasta el día de hoy no sólo en el derecho penal y civil sino también el derecho constitucional. Los síntomas más elocuentes que la constitución nacional es colonial lo dan los rasgos de su vigencia. Utilizando un criterio cuantitativo, si tenemos en cuenta los 202 años de historia de nuestro país sólo 62 de ellos hemos vivido bajo un sistema constitucional medianamente regular. No contamos en ese período el tiempo en que no hubo constitución (1816-1853) como tampoco el tiempo en

que no rigió ningún sistema representativo más o menos regular (1853-1916), debemos también excluir los gobiernos pseudo democráticos que se ejercieron con proscripción del partido mayoritario (1958-1962 y 1963-1966). Si fuéramos coherentes con el planteo, deberíamos prescindir incluso de los períodos 1973-1976 y 1983 a la actualidad ya que la constitución del '53 rige por un acto de facto de 1957 que derogó la constitución del '49, sancionada de modo legal. En tal caso tendríamos sólo 24 años de vida institucional, es decir un 10% del tiempo histórico. Pero lo más llamativo de todo esto es que el derecho constitucional no dejó de enseñarse en las facultades de abogacía, ni jamás hubo un registro académico de semejante disociación entre el ser y el deber de la constitución, ni mucho menos una crítica capaz de fermentar en doctrinas y acciones institucionales que denunciaran y procuraran saldar esa grieta. Más bien lo contrario, en el mejor de los casos por vía de culto positivista a la norma se naturalizó esta disociación entre ley y hecho y en el peor, se formularon teorías que la legitimaban como fue la célebre doctrina de los gobiernos de facto emitida por la CSJN para legalizar el golpe de Urriburu.

Un caso muy singular, que abre sugerentes vías de indagación por sus claroscuros y contradicciones, es la relación que ha tenido la Universidad, tanto con el segundo genocidio como con el posterior proceso de memoria verdad y justicia que se haya en curso hasta el día de hoy.

En el segundo genocidio (cuyas consecuencias y planteos centrales reviven hasta el día de hoy bajo el eufemismo de la modernización y el libremercado nacional e internacional) las universidades proveyeron, por un lado, de dominios técnicos (médicos, economistas, aeronavegantes, abogados, periodistas, maestros, etc.) y de argumentos pseudocientíficos de justificación (teoría del orden como valor superior en el derecho; teoría del libremercado en economía); pero al mismo tiempo fueron las insti-

tuciones, sus programas de enseñanza y sus poblaciones, uno de los objetivos centrales de destrucción por parte del régimen. De hecho el segundo genocidio, el de la juventud militante de los años 70 tuvo en las poblaciones universitarias uno de sus objetivos centrales, no sólo porque allí se concentraba gran parte de la juventud, sino porque se trataba de una población con vocación libertaria y no colonial, expresada de muy diversas formas políticas. Un caso que me toca muy de cerca es el de la Universidad Nacional de La Pampa donde, de las 238 personas victimizadas por el terrorismo de estado de los años 70 –cuyos hechos fueron probados en dos juicios sucesivos– el grupo mayoritario (49) pertenecía a esa institución. Una cantidad similar fue prescinda o impedida de continuar sus estudios.

Probablemente este conflicto aparente (entre el rol colonizador de las universidades y el ataque del terrorismo de estado a su comunidad en el segundo genocidio) se explique por las singularísimas características, irreproducibles en ningún lugar del mundo, como son la masividad, la gratuidad, el laicismo, la autonomía, la libertad de cátedra, la excelencia académica entre otras. En buena parte estas condiciones son el resultado de la conciencia laboral de docentes y no docentes y del acceso de las clases medias y medio bajas al ámbito universitario como un efecto de la reforma universitaria y del decreto de noviembre del 49 que estableció la gratuidad de la enseñanza superior (y hoy diríamos, de las 17 nuevas universidades creadas en territorios urbanos de clase trabajadora). Es decir, dados estos rasgos accedieron a la Universidad algunos “otros” que no estaban previstos dentro de la visión colonialista, que en este caso fueron los/as trabajadores y trabajadoras y sus reivindicaciones de clase, una de las cuales se vio concretada precisamente por su acceso a la academia.

Tenemos entonces en los años 70 que las universidades proveyeron de insumos ideológicos, de vías institucionales y de pro-

fesionales para la gestión del genocidio, pero al mismo tiempo fue sobre sus poblaciones estudiantiles y docentes donde se asestó uno de los golpes más duros del terrorismo de estado.

Por otro lado está el proceso de memoria, verdad y justicia que se comenzó a gestar muy poco tiempo después del golpe del 76 y que se prolonga hasta el día de hoy. Constituye un hecho inédito en el mundo (al igual que la reforma, la masividad y gratuidad de la enseñanza superior) gracias al cual se ha logrado condenar a cientos de genocidas, reconstruir gran parte de los sucesos, establecer cientos de sitios de memoria y recuperar 128 identidades de personas. Esta enorme proeza se ha conseguido frente a obstáculos de gran envergadura, como es por ejemplo la nula voluntad del estado durante mucho tiempo en cumplir con su función judicial de juicio y castigo, o la enorme potencia de las megaempresas de sugestión colectiva (llamadas con indulgencia “medios masivos de comunicación”) en la construcción de sentido para justificar, legitimar o invisibilizar los hechos o estigmatizar a las víctimas. En este contexto, los organismos de derechos humanos sin vindicación de la venganza en ningún momento, han logrado empujar a la justicia a cumplir con su rol, aunque lo hiciera mal y tarde. Sin embargo este proceso, tan singular en sus características, parece no haber tenido mayores efectos en la educación pública superior. Los contenidos de derechos humanos no tienen un espacio central en los programas de estudio ni en las carreras universitarias. Ocupan más bien roles periféricos o de posgrado, como cátedras libres, cursos extracurriculares, materias optativas, especializaciones o maestrías, pero no se adoptan en general como contenido central en los programas de estudio de las carreras de ciencias sociales. Y aún en los casos en que se adopta la materia derechos humanos, suele ser de índole marcadamente normativista, sin poner demasiado reparo en el proceso, aún en gestación, de memoria, verdad y justicia. Otro rasgo llamativo es la total ausencia de estudios sistemáticos e institucionalizados sobre los servicios

de inteligencia, las fuerzas armadas y las fuerzas de seguridad, que son las que han ejecutado los dos genocidios y han cumplido históricamente el rol de asegurar el régimen colonialista del momento. Hay más ausencias, la academia no se ocupa de estudiar en forma sistemática y regular, la manera real en que se ha conformado históricamente el poder judicial, de la disociación entre la realidad y la norma y de los mecanismos institucionales gracias a los cuales se podría conformar un sistema judicial multiparcial y multidependiente, de modo tal de revelar y regular la multiplicidad de relaciones ocultas que hoy determinan la designación de funcionarios con mucha más fuerza que los condicionamientos formales. Las carreras de ciencias económicas, como todos sabemos, en su gran mayoría se mueven dentro del paradigma de la economía clásica, donde la empresa, el mercado y el presupuesto público son los ejes centrales de los programas de estudios. En ningún caso se exploran y generan análisis académicos sistemáticos e institucionalizados sobre los flujos reales de valor, en cuanto su producción, circulación y concentración, como así también el uso de recursos legales para ocultarlos o distorsionarlos. No hay producción científica fuera del marxismo capaz de destituir la optimización de la ganancia empresarial como emblema de un sistema económico “desarrollado”.

Como hemos dicho antes, el poder judicial, el derecho penal de forma y de fondo y la dogmática penal, estuvieron concebidos y ejecutados desde el principio de la conformación nacional para ser aplicado a diversos “otros” (los indios, los trabajadores, los excluidos), no a las oligarquías que ejercían el poder según la época. Esas herramientas (los tipos penales, el procedimiento, las jurisdicciones, las jerarquías) no fueron concebidas para ser aplicadas a genocidios cometidos por agentes del estado sino a las poblaciones subalternizadas. Los organismos de derechos humanos en una suerte de litigio permanente lograron revertir ese sentido del mundo penal y resignificar el corpus punitivo

-institucional y dogmático- para aplicarlo a los ejecutores del último genocidio, aún en contra, muchas veces de la voluntad de los agentes judiciales y académicos.

A partir de esta última idea, quiero formular algunas propuestas a modo de caminos que pueden abrirse para profundizar la veta decolonizadora presente en nuestra educación superior, pero todavía muy lejos de constituir un caudal potente. Deberíamos elaborar pensamiento académico capaz de demostrar que nuestra constitución nacional nunca fue pensada para reconocer la faz, la voz y la acción de la mayoría de la población, sino para lo contrario, para que una pequeña minoría ejerciera legalmente el poder sobre los “otros” subalternizados; y que aún así, no gozó más que de cortos períodos de vigencia más o menos regular. En ese sentido, debemos empezar a generar acciones y pensamientos capaces de concebir otras formas de visibilizar, reconocer y legalizar relaciones de esos “otros” negativos del sujeto hegemónico.

En el área del derecho, debemos estudiar por qué motivos, la organización judicial todavía responde al viejo paradigma del colonialismo moderno, uno de cuyos rasgos es la subdivisión en no más de tres fueros que representan los valores principales de la burguesía liberal y su antagonismo histórico eurocéntrico, la clase trabajadora: la propiedad (fuero civil y sus ramificaciones, familiar, comercial, ejecución, minería), la libertad (fuero penal) y el trabajo (fuero laboral). Ello así aún en un contexto hemisférico donde el corpus de derechos humanos y las jurisdicciones internacionales asociadas a ellos se han multiplicado exponencialmente luego de la segunda guerra mundial, y en las que no hay más que un solo fuero, el de los derechos humanos, en cuya perspectiva todas las otras materias han sido resignificadas. ¿No debería operarse acaso una transformación similar en las jurisdicciones nacionales?

Finalmente, la Universidad decolonial (además de cambiar su nombre como lo sugiere Ramón Grosfoguel) debería asumir la responsabilidad ética de sus saberes y de sus graduados. Debería tener la capacidad de generar argumentación crítica capaz de abandonar el paradigma eurocéntrico de conocimiento científico según el cual se predica la falacia de que ese conocimiento, cualquiera sea su área, es éticamente neutro y desinteresado y tiene un valor superior a los conocimientos “no científicos”. Gracias a esa falacia el saber académico ha contribuido con sus productos y sus graduados, en alguna manera, a justificar y a ejecutar el sometimiento colonial y, en última instancia, los genocidios. Esa ética debería ser la del reconocimiento y la valoración de toda forma de ser y hacer en el mundo que identifiquemos como diferente a la propia (cualquiera que sea), según lo deja ver De Sousa Santos en el uso que hace de los “conversatorios”; debería plantearse al mismo tiempo, el desarrollo de herramientas científicas de toda índole capaz de limitar el abuso de poder de todo tipo de instituciones y relaciones sociales.

A 100 años de la reforma y a casi 70 de la gratuidad y masividad, estamos en condiciones de correr el horizonte que esos hitos históricos se fijaron a sí mismos y tenemos el deber de hacerlo. No basta ya con arrancarle al conservadorismo tradicionalista, ligado a la religión, a la tierra y a la guerra el monopolio institucional del saber reconocido; no basta con hacer realidad el sueño de “m’hijo el doctor”; no basta con acceder al dominio de la ciencia y de la técnica oficialmente aceptado, a sus títulos, certificaciones y honores; no basta siquiera con ascender de clase social; es necesario tomar el pensamiento por asalto, producir teoría, o mejor aún, nuevas significaciones a partir de las subjetividades colectivas que el homo colonizador relegó a la degradación y a la destrucción. Es necesario resignificar la universidad y la ciencia para que los nadies tengan allí su voz.

*) Docente investigador de la UNLPam.

Bibliografía

De Sousa Santos, B. Descolonización del pensamiento crítico. <https://www.youtube.com/watch?v=ZnMYIDNOJEo&t=21s>

Castro Gómez, S., Schiwy, F., Walsch, C. (2002). Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya-Yala.

Dussel, E. (1994). 1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”. La Paz, Bolivia: UMSA.

Grosfoguel, R. ¿Qué significa descolonizar las ciencias sociales? <https://www.youtube.com/watch?v=FOHBLmFHL5E&t=4476s>

Lander, E. (comp.), (2016). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Argentina: Ciccus.

Palermo, Z., Quijano, A., Quintero, P. (comp.). (2014). Textos de fundación. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.

Segato, R. (2015). La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda. Buenos Aires, Argentina: Prometo.

¿Qué te hace testigo? Testigo y testimonio. Un relato de su relación constitutiva en procesos de memoria y narración

Gladys Estela Loys*

Tenemos registro que la vida humana vive, también, en sistemas de creencias y sentimientos, constituyéndose subjetividad histórica en relaciones de poder. Llamados dispositivos por Michel Foucault, sus formas discursiva y prácticas buscan gobernar hacia el “bien”. Mecanismos, lingüísticos y no lingüísticos, buscan producir un efecto. Encauzar la vida humana como bien y bondad ocurre como intención. Reglas, rituales, instituciones –externos e interiorizados– tienen capacidad de modelarla, asegurando un relativo control de gestos, conductas, opiniones, discursos con los que orientan a los seres vivientes en concretas formas históricas: jurídicas, escolares, disciplinares, científicas, laborales. Tomo posición desde Foucault para iniciar un acercamiento al concreto modo con que unos dispositivos actúan en lo dicho, lo por decir y los efectos de lo dicho, a contraluz de su idea vector: pensar en el carácter histórico de las relaciones, en los juegos de poder configurando mecanismos que como instituciones y reglas modelan el decir, orientan procesos de subjetivación.

Recientes y numerosos estudios aportan luz desde muy variados ángulos a la figura del testigo de lesa humanidad. Contextualizado el testimonio en la Argentina de los últimos quince años, en políticas estatales y en programas creados con propósito de acompañamiento al testigo, la experiencia singular de dar testimonio más la propia consideración reflexiva y la sistemática disciplinar aportan a la comprensión del significado de éste para sí mismo, como sobreviviente, y para la sociedad.

¿De dónde viene? ¿Qué puede decir?

Con la figura del *homo sacer* (derecho romano antiguo; en latín hombre sagrado) buscamos entender: ¿de dónde viene?, ¿qué sobreviviente? y ¿testigo de qué es? El poder del soberano se estructura político jurídicamente sobre el ciudadano, lo ilustrativo de la figura del *homo sacer* para señalar el vínculo de esta relación, en el genocidio de la última dictadura militar en Argentina, es la de ponernos en la idea de que, suspendido el Estado de Derecho, sin ley, desaparecida la dimensión jurídica, la vida humana quedó sujeta y a merced de lo impuesto discrecionalmente por el soberano. Podríamos traducir en la siguiente: sin ley, matar no es delito y la vida no tiene valor.

¿Cómo, cuándo, dónde, qué papel le cabe al testigo para revertir esa noción?

Retornado el Estado de derecho a la Argentina, la interpretación única de lo que sucedió pervivió en disposiciones sociales de distinto tipo y en vastos sectores de la población. El miedo, revestido como indiferencia es solo una resultante entre otras; ella consolidó, operando, la dificultad de conocer la verdad. Cuando el sobreviviente llega a juicio en calidad de testigo muchos significados socio-políticos se confrontaron en lugares donde por largo tiempo se construyó e instituyó el discurso de

justificación del genocidio, de lo que se hizo y por qué se debió hacer.

Emparentado con el tema de la Verdad y, en Argentina, con procesos de Justicia, con inscripción en la historia oral, el género testimonio remite al conflicto de interpretaciones. Significados contrapuestos componen relatos antagónicos sobre los mismos hechos históricos cuya base material la constituye los intereses socio-económico-político-cultural en pugna. En lo que “sucede” como hecho y como narración existe intención y disputa por un orden socio cultural.

El testigo de crímenes de lesa humanidad es aquel que da testimonio cuando se debate sobre el papel del Estado y su responsabilidad en la violencia que desata contra la población al construir “Nación”. Una compleja trama histórico-político-cultural lo distinguen de otros testigos; esos otros que también son requeridos por la versión que pudieran dar frente a un hecho controvertido. Es testigo, y la condición que lo hace tal –por un lado, de modo permanente y común a otros– es el haber estado ahí y sobrevivir a la violencia genocida. A la que se suma una condición dinámica y variable: aquello “que vio y sabe” se actualiza cuando lo dice; cuando hace testimonio, cada vez; el que resultará conforme al lugar, tiempos, propósito, criterios y convenciones del caso que se dirime; según las intenciones que se persigue; y con diversos efectos de transformación en el discurso social, en la escucha, en su propia historia, en el sentido de reparación que, al fin y provisoriamente, elabora como testigo.

No siendo siempre idénticos los motivos que llevan a tomar parte de la emergencia de la verdad histórica, aun cuando el argumento de su comparecencia en tribunales se conjugue en términos de justicia, así es que por ello podemos hablar de testigo o testigos y de testimonio o testimonios. Hay testigo o testigos y testimonio o testimonio.

Testigo y testimonio, ninguno se constituye al margen del otro. El testimonio no tiene escenarios excluyentes, por eso cuando se llega al estrado de la justicia, muchos significados, socio políticos contenidos en los sucesos que se narran, se han modificado, ganado otra escucha para lo que se oirá y será dicho. Ni tampoco sucede como la ejecución de un plan trazado estratégicamente para su enunciación. No es partitura previa, aun cuando tenga elementos constantes: el suceso, lo vivido, en su memoración – aun manteniendo los rasgos mencionados, presentes y comunes– en cada testigo ocurre como historia singular.

Lo que diga afectará a la comprensión de sí mismo, de quien es y quiere ser, y lo identificará en el plano público con una versión de la historia reciente.

Ningún discurso deja el suelo como estaba; todos “dicen” algo nuevo. Rompe una constante, consolida una tendencia, abre sentido a una comprensión que no había antes. No todos los argumentos hacen centro en lo que se trata, pero va creando contextos hasta su formulación.

Un trabajoso andamiaje levantó condiciones de escucha para los horrores del genocidio. Porque siéndole al testimonio inherente la condición de reparación, el proceso del ¿quién soy? del aquel que denuncia no sucede de una vez, ni en un solo lugar, ni de la misma forma. Y eso ocurre de diversa manera para cada uno. En la constitución de tal entra la afirmación de “lugar” o posición del que enuncia. Siendo el testimonio el más genuino género de confrontación a las verdades oficiales, se enfrenta a toda regulación que le quite el poder de oponer y proponer otra versión, cosa que sucede cada vez –de distinta forma–, antes y después de estar en el estrado jurídico, donde no acaba ni finaliza ni concluye, y solo se actualiza testimoniando su condición de testigo sobreviviente.

Por eso, otra figura nos acerca más a la comprensión del proceso de sobreviviente testigo: es la de la verdad como *aletheia*, la que piensa la verdad más allá del “logo” y rebasando la exactitud de la prueba jurídica. Lo que se oirá y será dicho, lo que ahí se diga –en ese lugar donde se disputan sentidos jurídicos de ciudadanía, de sus derechos, donde lo legal y lo legítimo son ideas del edificio de sentido que se está dirimiendo, donde el quién soy para decirlo, quién decide que lo dicho no es subversivo– componen la compleja y dinámica construcción e interpretación de lo que se litiga.

Se sepa o no, el testigo trae al recinto más que la prueba. El testimonio rebasa los sesgos jurídicos. Testigo se es antes y después del testimonio judicial. Con eso, eso que se vivió, se vive todos los días de todos los años. Su relato de lo vivido –dicho en diversos escenarios de vida donde transcurre su existencia– lo afectará, transformando la comprensión de sí mismo, de quien es y quiere ser y lo constituye en la creencia de que la forma que toma el testimonio requerido por el ámbito y el propósito jurídico es una, no la única. Y comprender lo que allí sucede: quién me autoriza a decirlo; quiénes se creen con derecho y en exclusividad de valorarlo y en nombre de qué a pedirlo. Todo ello en la comprensión de que su versión de la historia reciente, la que quiere sostener en el plano público, lo identifica mucho más que como mero testigo objeto, o como mera prueba judicial.

Encuentro en el acto de testimoniar tres núcleos que identifico insolubles en su relación de significación mutua. Se tejen a la par, sin solaparse entre sí.

El primer núcleo tiene lugar en el acto de testimoniar. El hacer memoria se realiza como sentido que cobra el decir; sentir que tiene sentido decir.

El segundo núcleo ocurre como relato. Lo que se recuerda teje el contenido de lo que se hace saber. Saber, en el proceso de memorar, qué debo hacer saber.

Con fuerte presencia, el contexto: los oyentes-destinatarios-interlocutores; los propósitos; el clima; las reglas. Este contexto será, entre otras condiciones, el que incidirá singularizando la construcción del testimonio, resultando así un enunciado del mismo testigo y para el mismo caso, diferenciado por énfasis y omisiones. Estrecha relación, sujeto y enunciación, lleva inscrita la condición de posibilidad del decir; cuál es, la de poder dar significado y efecto de verdad a la narración. La escucha es un construido socio-político complejo.

El tercer núcleo trata del efecto de decir. El testimonio produce efecto, abre una zona de escucha que se realiza en el acto mismo de relatar. El qué “puedo decir” se resuelve diciendo. Mi relato va constituyendo ese (otro) relato. No interviene aquí la idea de olvido; traigo la activa presencia del silencio que el testimonio suele perforar.

Mis considerandos son entonces, por un lado, tomar en cuenta los efectos de subjetivación que tiene en el testigo su testimonio, la particular relación que configura con su memoración; por otro, destaco las circunstancias que actúan sobre “lo dicho”, las prefiguraciones a su semántica. Con Bajtín subrayo el peso que las condiciones sociales –situación y relaciones– tienen para producir, estructurar y afectar con lo dicho, y la importancia atribuida al efecto de subjetividad e intersubjetividad que provoca el decir. Las condiciones socio-políticas son forma y contenido en el lenguaje.

Asevero que el contexto juicios de lesa humanidad contribuye a devolver la voz narrativa a los actores de procesos sociales del pasado, al legitimar públicamente y en estrado institucional su

visión individual sobre los acontecimientos protagonizados y transformarla en el relato colectivo oficial sobre el bien y el mal del presente político. Apelo a dos figuras: el *homo sacer* y la *aletheia*, para expresar que el sobreviviente se hace testigo en un proceso de testimoniar que la verdad de su memoria es una verdad que toca la constitución del ser, humano, digno, abarcando al ciudadano y excediendo la concepción que lo fija a una condición de testimoniar exclusivamente para la prueba jurídica. Reforcé este pensamiento con la inclusión de la verdad como *parrhesía*: poder decir, no sólo lo que se espera que sea dicho, requiere coraje de ser.

Y me propuse una ucronía para finalizar “un subgénero literario que se propone una reconstrucción alternativa de la historia, basándose en eventos que, si bien nunca sucedieron, pudieron haber ocurrido si los acontecimientos hubieran tomado otro sentido”. Recurso para sacar de donde se estancan, de donde se detienen los procesos de memoria. Un recurso para discutir las versiones universalistas que enfocan al testigo como uno y el mismo, y ven en él un solo aspecto oscureciendo otros: el testigo objeto, la prueba judicial.

Me valgo de la ucronía, llamada a pensar a través de “lo que pudo haber sucedido”, a mejorar los procesos de reparación y justicia.

Escena real:

Hoy escuchaba a Roque, de lejos llegaban sus comentarios de voz alta, su tintineo se abría paso desde el otro lado de la calle. Esta vez le reclamaba a una chica su ausencia, el tiempo que no la veía... Desde siempre tiene un saludo de cortesía para el transeúnte, mientras lava los coches en plena calle, escudriña. Ni la lluvia, ni la helada, ni los 50 grados a la sombra, santiagueños, lo dejan a la intemperie. Siempre está cubierto con su sonrisa. La que nos regala con la misma dedicación que le reconozco, a

todos por igual y sin pedir a cambio. Lo que necesites saber de ese espacio vecinal, lo obtienes. Qué sucede en esas cuadras que componen el antiguo paseo de la ciudad, él lo sabe. Hora, día y autor. Nos cuida, nos previene. Tiene la solidaridad de su clase. Los que no teniendo nada, hacen de la nada todo: “ya ha salido Juan con su camioneta; hoy es viernes abre más tarde”.

Me da nostalgia, extraño su voz pidiéndome: “

–Doñita ¿nos calienta agua pa'l mate? ¡Hoy es sábado! ¿Va a pagar la Coca?

Desde que entraron a robar en mi casa, no se acerca. Todo es del otro lado de la calle.

Como otros, esos pocos, esos que se alejaron para mirar del robo, solo la afectación que traería infundiendo miedo a los otros testigos si se hacía la denuncia, y lo silenciaron, priorizando el juicio antes que al testigo.

Ucronia:

Escucho a Roque en su trajín diario. Silba y llama a alguien que pasa, saluda, comenta, va ordenando la mañana. El, cuela por mí ventana, pone el mensaje de lo esperable, de lo que sucede y espero que sucederá mañana. Lo que hace amigables a la vida, junto a otras referencias existenciales, algunas son más cercanas, son las que compone el núcleo central que nos constituye, todas tejen, ponen el color y la textura a la red, nos dan identidades.

Roque ha cruzado la calle, ha venido a pedir hielo hasta la puerta de mi casa. Y yo me animé a pedirle un mandadito de media cuadra, aceptó, con esa sonrisa que regalan los que tienen anhelos de poder lidiar con este mundo

Todos actuaron pidiendo investigación del robo, cuidando el proceso de reparación del sobreviviente violentado por el atentado. Priorizaron del testigo su persona, desoyendo concepciones que los cosifican como prueba.

Yo sigo en este cuerpo, persistiendo de memoria, dando testimonio de la idea de que la reparación de lo doloroso demanda procesos complejos y necesita y excede el estricto ámbito de lo jurídico. Sigo el proceso, afianzada en *parrhesía*.

*) Docente investigadora de la Catedra Libre de Derechos Humanos FHCSyS, UNSE.

Hallazgos, aportes y desafíos “de lo clandestino”: los documentos de inteligencia en el estudio de la historia reciente de la educación argentina (Santa Fe, 1976-1983)

Natalia García*

Introducción

Los estudios sobre el accionar burocrático, dejado por las cadenas de mandos, y las responsabilidades entre las instituciones clandestinas y represivas de orden civil, policial o castrense, han alcanzado importantes avances historiográficos en Argentina. Desde la apertura de sus delicados fondos documentales, perspectivas variadas e intereses disciplinares han posibilitado nuevas líneas de indagación sobre el pasado reciente, mayormente concentradas en la última dictadura cívico-militar (1976-1983). Asimismo, el aporte de datos confidenciales ha permitido profundizar sobre temáticas medianamente exploradas, en tanto revitalicen hipótesis y preguntas. Estos organismos datan de las décadas del cincuenta y sesenta, teniendo por antecedente la creación de la Coordinación de Informaciones del Estado (CIDE) en 1946, pero hace poco más de diez años sus acervos devinieron fuentes accesibles a la consulta, siendo todavía más reciente la aprobación de protocolos de uso según los usuarios demandantes.

Aún cuando es un área de exploración en pleno desarrollo, ya exhibe dos tendencias generales, por lejos excluyentes. Sucinta-

mente, un grupo de indagaciones se orienta a la reconstrucción genealógica del edificio –material y simbólico– de la inteligencia en diferentes experiencias territoriales, dando visibilidad al talante institucional de la faena clandestina según sus misiones, funcionamiento y agentes. Con ello se sistematiza, total o parcialmente, la productividad escrita de diferentes comunidades informativas (Funes, 2004; Kahan, 2007; Águila, 2013; Montero, 2016). Otras investigaciones extractan algunas de sus colecciones o unidades de conservación conforme objetos de análisis centrados en los impactos dictatoriales sobre actores, sectores y fenómenos socioculturales (Funes, 2007; Catoggio, 2008; Kahan, 2010; Zapata, 2016), o subrayando la dimensión discursiva contenida en las representaciones e imaginarios del “enemigo interno” (Bettendorff, 2016; Chiavarino, 2016; Dagatti, 2016; Vitale y Bettendorf, 2016). En lo específico del terreno educativo, son escasas las publicaciones que de forma más indirecta tributan a la historia reciente de la educación argentina (González Canosa, 2011; Pagano y Gómez, 2013; Rodríguez, 2015; García, 2018).

Tales entradas metodológicas se combinaron en esta investigación, sustentada en documentos reservados que integran la colección Ministerio de Educación y Cultura (Santa Fe), gestados por la ex Dirección General de Informaciones (DGI). Este organismo fue creado en 1966 por el gobierno de facto provincial, con el objeto de recopilar y analizar toda información destinada a la persecución política y represión estatal, ya fuere por “propios medios” (término utilizado en el ámbito clandestino y en las FF. SS. en general) o procedente de las “actividades de enlace” con dependencias homólogas de diversas jurisdicciones.

La labor realizada en el Archivo Provincial de la Memoria de Santa Fe (APMSF) –actual custodio del fondo documental– arrojó un total de 64 expedientes analizados con rigor, de un recorte metodológico que tuvo por propósito conocer qué tan

lejos llegó la dictadura al interior de las escuelas santafesinas, o en experiencias de educación no formal en la región Litoral. Ello así, interpretando y reconstruyendo el acopio y circuito de la información en la constante producción de “antecedentes” político-ideológicos, sus inmediatos tratamientos en las oficinas clandestinas, derivaciones sobre el sistema educativo según áreas, modalidades y jurisdicciones, y –especialmente– efectos laborales, profesionales o vitales sobre los actores (directivos, docentes, estudiantes) denominados “causantes” en los casos reseñados.

Lo antedicho devino en un conjunto de complejos interrogantes que no aceptó respuestas mono causales pero asequibles desde un archivo pleno de matices locales que finalmente ordenó la narrativa histórica: espiar, colaborar y depurar. En los límites naturales de una publicación ofrecemos algunas de las conclusiones ligadas al inicio de las prácticas de espionaje, el alcance de sus depuraciones y respectivas colaboraciones de orden civil. Se pretende con ello no solo comunicar los hallazgos y desafíos sino alentar un acercamiento de los historiadores de la educación a la particular riqueza de este tipo de acervos.

(Desde) cuándo

El fondo de la ex DGI se destaca por un ancho arco temporal que no admite meras rupturas de efeméride, según una cronología de regímenes castrenses o breves estancias democráticas. En lo particular de la colección explorada:

Más aún, en tanto la obertura documental data de 1971, el acecho es más temprano y siempre capilar. Tal es el caso de una profesora de nivel terciario “fichada” en 1968 como “una verdadera agitadora entre los estudiantes” (APMSF, UC 377, folio 1), u otra citada en un memorándum de 1972 durante la anémica “Revolución Argentina”, ya arrinconada por la creciente movilización popular y acciones de las agrupaciones políticas armadas. Precisamente, el párrafo inicial de la fuente en cuestión señala el avance de las “fuerzas subversivas” en específicos establecimientos educativos, resonando como un lamento general para todo el escenario provincial:

No ha dejado de llamar la atención que, mientras el Ejército y las fuerzas de seguridad están empeñados en un vasto operativo de represión de las actividades subversivas, desde algunos sectores del gobierno se apoye y designe en puestos claves a simpatizantes reconocidos e inclusive activistas de la subversión (APMSF, UC 7 A, folio 1).

Por otro lado, en este tipo de documentos puede observarse que la cobertura clandestina sorteó las coordenadas antitéticas de un “adentro” y “afuera” estatal; su labor no se detuvo ante la oficialidad cuando se trataba de seguir la dinámica del campo intelectual, cultural, educativo y gremial. Desde tal complejo universo, se concentraron en las prácticas y discursos de un puñado de actores integrados vertiginosamente mucho antes de 1976. Lejos de un mero acopio de identificaciones sin sentido, tales registros reflejan historiales focalizados en la necesidad de comprender y transmitir a la superioridad todo intento de renovación pedagógica.

Con meridiana claridad los agentes sopesaron el avance de las tendencias progresistas, siguiendo un elenco litoraleño más o menos estable, descubriendo intimidades, domesticidades y afinidades de todo tipo: ideológicas (inorgánicas o militantes),

familiares, afectivas, laborales, territoriales, etc. Escapando a la estricta dimensión ideológica, también “alertaron” sobre orientaciones sexuales “desviadas” y “oportunismos” laborales.

Cual sociólogos diligentes y atropellados, para ellos todas las relaciones, perfiles y adjetivaciones construían el dato, que era finalmente sintetizado en un mote que se repetía en la escritura clandestina: “la trenza”; expresión que a la sazón aludía a los anudamientos grupales e institucionales, apuntando al detalle sus disputas de base, disidencias menores, contubernios pueriles, distancias coyunturales o abiertas oposiciones, y fracturas de orden interno. Más aún, correspondía medir la fortaleza de sus acuerdos colectivos. Así, la marcha de las vertientes críticas de la pedagogía y, más aún, el desarrollo de experiencias populares, autogestivas, participativas, gremiales, cooperativas o, sin más, las auto denominadas revolucionarias, anunciaban un horizonte sombrío en tanto éstas se hallaban “(...) actuando desde dos frentes: el externo, en el cual se enfrenta con el Ejército y las Fuerzas de Seguridad. Y el interno: actuando y dejando actuar en las aulas” (APMSF, UC, 7 A, folio 6).

Como ha sido ampliamente estudiado en la literatura, dicho diagnóstico construyó las líneas centrales del discurso castrense desde 1976, ya presentado por el presidente de facto Jorge R. Videla durante una cena de camaradería de las Fuerzas Armadas: “La lucha se dará en todos los campos, además del estrictamente militar. No se permitirá la acción disolvente y antinacional en la cultura, en los medios de comunicación, en la economía, en la política o en el gremialismo”. Tres años después, el General G. Suárez Mason actualizaba la evolución del siniestro plan por cuanto la empresa de aniquilamiento del “primer frente” ya estaba extensamente ejecutado: “la educación y la cultura son los ámbitos donde actualmente apuntan los elementos residuales de la subversión”.

Tales expresiones guardan una notable coherencia empírica con las decenas de fuentes fechadas entre 1980 y 1982. Es decir, la persecución no se detuvo ante los momentos más críticos del permanente internismo castrense (Canelo, 2008), ni siquiera tras el sentimiento de defraudación pos-Malvinas (1982). Las vigilancias, cacerías y censuras se mantuvieron vigentes y adquirieron un vigor particular en el campo educativo santafesino.

En este punto se observa alguna singularidad regional, traccionada por la decisiva actuación del ministro de la cartera Cap. Orlando Pérez Cobo. A diferencia de la alta rotación en el ámbito nacional, producto de variadas causales según las particularidades de los funcionarios pero especialmente alcanzados por el internismo castrense, Pérez Cobo lideró con plena autonomía y mano de hierro tanto los asuntos oficiales como los clandestinos del área. Durante su gestión (1976-1979), la totalidad de los expedientes reservados terminaron con la expulsión de docentes, directivos, estudiantes o catedráticos. En ningún caso se revirtió tal situación, aún cuando llegara con recomendaciones del gobernador de facto, por solicitud especial de la Junta Militar o tras nuevas evaluaciones que subsanaban “yerros”, otrora cometidos por los agentes de la DGI en torno de la “peligrosidad del causante”.

Dónde, hasta dónde

En términos territoriales, la distribución y heterogeneidad de los casos analizados permiten afirmar que los agentes clandestinos recorrieron pasillos, direcciones, sala de profesores, aulas y patios de numerosos establecimientos de enseñanza de casi todos los niveles y modalidades del sistema educativo, ya fuere que estos se hallaran en centros urbanos o zonas alejadas y de

baja densidad poblacional del ancho mapa provincial. Gráficamente:

De manera harto singular, el archivo se repite en cruentos episodios que tensionan el aún potente imaginario de que, en los pueblos, “nada pasaba”, a razón de una tranquilidad acostumbrada por la mansedumbre de sus gentes o por la protectora lejanía de los bucólicos paisajes. Acaso por ser todo ello cierto, los pequeños infiernos sobresalieron en el panóptico de la agencia; quizá por ser todo ello falso, los expedientes se destacaron en cantidad y gravedad de los delitos allí patentizados: desde la detección de minúsculas transgresiones al poder, a un tipo de persecución ilegal que terminó en crímenes de lesa humanidad. En otras palabras, “por debajo de esta quietud de laguna pampeana se movieron (...) corrientes oscuras de energía brutal” (Novaro y Palermo, 2003, p. 123).

Asimismo, toda vez que los servicios de inteligencia dirigieron su atención a una persona o grupo, el desplazamiento de la información sorteó las distancias geográficas según lo soportara el edificio burocrático de las comunidades y sus enlaces. Esto es, los vasos comunicantes con otros organismos confidenciales evitaban que, por caso, el pasado político de una docente que ejercía funciones en la provincia de Corrientes y era “sindicada como integrante del Partido Comunista” (APMSF, UC 379, folio 1) quedara olvidado en su lugar de procedencia. Por el contrario, los datos se dinamizaban al solicitarse la cooperación jurisdiccional y recibiendo en tiempo y forma como respuesta una síntesis informativa, tal y como se sigue en el sumario mencionado por vía de la policía correntina que a la sazón comunicó que la “causante”, desde 1973, está “(...) controlada por la subversión y usada como fuente de captación de elementos juveniles” (APMSF, UC 379, folio 1). Tiempo después, y tras obtener un cargo en una escuela secundaria dependiente de la univer-

sidad, la misma profesora se trasladó a Rosario, quedando sin saberlo bajo la custodia ideológica de la delegación local de la SIDE. Desde estas oficinas, finalmente se apuntaba su renuncia en 1976 y anoticiaba de sus nuevas actividades en un instituto privado ubicado en una pequeña localidad cercana.

De este modo, si los cambios laborales (en particular la salida de la órbita del Estado) respondieron a la necesidad de conservar el anonimato y fuentes de trabajo, el resultado, lejos de ser positivo, fue capilarmente peligroso: la gestión incansable dictaminó en su caso el repetido “vigilar. Obtener más información en actual trabajo” (APMSF, UC 379, folio 1). Tal patrullaje desbordó incluso el perímetro escolar, según notificaba el Brigadier Alfredo Berastegui en 1980: “La mencionada (...) se encuentra en su domicilio (...) no mantiene amistades con sus vecinos y por el lugar se la ve siempre sola” (APMSF, UC 379, folio 1).

Hacia el interior del sistema educativo, se extendieron a las oficinas de específicos subsistemas y organismos, al área estrictamente cultural, y a la comunidad escolar en particular. Bajo la mirada centinela no hubo acciones ligeras ni banales, ni gestos inocentes o intrascendentes. Precisamente, en la trivialidad de los asuntos “fichados” puede medirse la hondura del acecho. Vaya como un ejemplo de tantos otros hallados en el acervo, el registrado en el legajo de un director de escuela iniciado a razón de su manifiesta opinión sobre la fuerte erogación que generaba el mundial de fútbol en nuestro país; incidente que entonces tuvo lugar en marzo de 1978 en una escuela primaria de una barriada marginal de la ciudad capital. Específicamente, un oficial de inteligencia comunica que: “El 29/3/78, ante maestras reunidas en su escuela, criticó la organización del mundial de Fútbol, los gastos en que se incurrirán, etc., además analizó el discurso del Presidente Videla (del 26/3/1978) formulando sus agravios”. Semanas después, el “causante” siguió “produciendo

novedades” y una en particular durante el acto escolar del 25 de mayo. Esta vez, en el legajo se agrega que el directivo: “(...) no quería realizar la formación de alumnos, sino que estuvieran estos mezclados con el público” y que “cuando se cantó el Himno Nacional e izó la Enseña patria, con toda irreverencia continuó fumando” (APMSF, UC 371, folio 1). La respuesta de la cartera educativa fue requerir al coronel Juan O. Rolón la ampliación del informe personal, pues, a criterio del ministro Pérez Cobo, tales actitudes ameritaban “considerar la permanencia o no, en su cargo” (APMSF, UC 371, folio 2).

Como en muchos otros expedientes, no podemos saber qué sucedió con el directivo en cuestión. Sí acaso insistir en que la tarea de la DGI fue claramente fecunda para “detectarlo”, no obstante sus límites presupuestarios e infraestructura, y, especialmente, en materia de recursos humanos considerando la desproporción matemática entre los agentes asignados y los “exitosos” resultados alcanzados, lo cual nos lleva al espinoso asunto de la colaboración civil. Nos lleva a “quiénes” en una doble dimensión y en el mismo llano; desde “quiénes” los señalamientos, y hacia “quiénes” las condenas.

(Con) quiénes

Operativamente, la información recabada por la agencia procedía mayoritariamente de los medios de comunicación y de los legajos radicados en otros organismos de inteligencia que, al correr los primeros años de la década del setenta, fueron coordinándose en la llamada COMINSAFE o Comunidad Informativa de Santa Fe (área militar de Reconquista, Unidad Regional I de Policía, Destacamento de Inteligencia 122, delegaciones locales de Policía Federal, Gendarmería y Prefectura Naval) y la

COMINSARIO o Comunidad Informativa de Rosario (Servicio de Informaciones de la URII, Departamento Inteligencia Militar 121 de Rosario y SIDE Rosario).

Sin embargo, también se nutrió del aporte de ciudadanos que ofrecieron datos gravitantes a la hora de la persecución política. En tal sentido, las fuentes halladas pueden definirse como la sedimentación de prácticas de colaboración civil con el régimen dictatorial, producidas por un actor trascendente al tiempo que furtivo en nuestra historia reciente: el denunciante “común”. Desde esta figura, o dicho de otro modo, en virtud de actitudes heterogéneas y comportamientos sociales, el mencionado éxito material de la agencia fue, antes bien, simbólico: su efectiva productividad descansó en el fracaso, o al menos la suspensión, de una ética comunitaria; de esa ética “en común” que sostiene nuestra civilidad o acaso antes nuestra humanidad.

Tras el análisis de los casos detectados en esta dimensión se observa la siguiente composición o actores/sectores denunciantes: anónimos, 17 %; padres, 22 %; colegas o directivos, 16 %; comunidad, 11 %; intendentes o presidentes comunales, 17 %; y funcionarios del sistema educativo provincial, 17 %.

A nuestro entender, los documentos “confidenciales, secretos y clandestinos” no solo constituyen los rastros dejados por una cadena de mando castrense de estricta ordenación vertical (Jelin, 2002), sino que traen consigo inocultables huellas de otras cadenas transversales y colaterales hechas de prácticas de variada expresividad: indelebles, sutiles, vociferadas o sugeridas, elevadas por cartas anónimas o ya firmadas de puño y letra con presto orgullo de la delación “ofrecida”. También se registraron denuncias que en rigor camuflaban abyectas prácticas de índole económica o ventajeros ajustes de cuentas personales en la trama laboral. Positivamente, el archivo dejó ver algunos eslabones intermedios que quiebran la representación de un

esquema binario a la hora de la vigilancia y el acopio de datos biopolíticos.

Lo dicho se manifestó con unas dinámicas particulares que empalmaron diferencialmente con la mecánica clandestina. Por un lado, los agentes recabaron información “en terreno” (lugar de trabajo, vecindario, etc.) sirviéndose de un medio tan arcaico como universal: el rumor. Un murmullo constante y “a la mano”, poblado de especulaciones, prejuicios, versiones sin confirmar y visiones sesgadas. Llevada a la maquinaria administrativa confidencial, esa materia prima fue confrontada y reelaborada con los “antecedentes” disponibles, sobreviniendo en desiguales efectos para los “causantes.” En tanto, en algunos casos, una “evaluación ambiental” harto “positiva” neutralizaba alguna sospecha, mientras que en otros, un mero comentario de pasillo o una opinión vertida en el salón de clases (“dicho por los alumnos”, “escuchado en la sala de profesores”, etc.) fue suficiente para interrumpir, al menos, la vida profesional. Con ello, la palabra del vecino, del colega, del “conocido”, fue muy estimada en las oficinas de la DGI.

En otra significativa variante, la prestación de información sensible fue producto de unas delaciones “proactivas” que, naciendo de iniciativas personales, impulsaron pesquisas hasta entonces no previstas; esto es: convirtieron en “blanco” a quienes no estaban hasta entonces en la mira de la DGI. Puntualmente, emergieron compromisos explícitos y rectos con la faena dictatorial: sospechas, denuncias y datos precisos entendidos como una asistencia “altruista” al régimen. En la generalidad de los casos se utilizó un discurso de orden “vocacional-patriótico” o moral, según lo manifestaron sus autores en extensas misivas cuyas primeras líneas se destinaban al “Excelentísimo Presidente de la Nación Jorge Rafael Videla”, “al admirable” Almirante Massera, al –sin más– ministro de educación provincial, Cap. de navío Orlando Pérez Cobo, cerrándose al pie de una firma el

aguardo de una justicia, la acción inmediata del “Proceso de Reorganización Nacional” y que “Dios nos guarde a todos.”

Reflexiones finales

Atendiendo al evidente valor heurístico de las fuentes exploradas y los principales hallazgos presentados, insistimos en nuestra invitación a los investigadores del campo educativo. Ciertamente, los “acervos clandestinos” resultan especialmente fecundos para tensionar prácticas y discursos en torno de las efervescentes y conflictivas décadas del sesenta y setenta, o incluso de los años ochenta, en micro contextos y escenarios regionales, complejizando los componentes del deterioro sistémico en general y, en lo particular, de los desafíos de una genuina democratización sociocultural. E incluso en esta línea, considerar las herencias cristalizadas en las instituciones y en la ciudadanía toda, y reediciones al presente.

Respecto de los desafíos teóricos y metodológicos en lo neurálgico de la persecución política –trazada por la cuadrícula normativa de la “Seguridad nacional”– cabe una última reflexión sobre los usos y límites de los documentos de inteligencia, asunto que no solo atañe a unos debates historiográficos (Da Silva Catela & Jelin, 2002; Franco y Levín, 2007). Esto es: la veracidad, distorsión o llana falsedad de los descriptores confidenciales sobre una biografía o un suceso en particular, quedaron –literalmente– en un segundo plano. O dicho de otro modo, en un plano ciego al investigador, tal y como a la sazón fueron invisibles a las víctimas. No se persiguió “la verdad” de los escritos clandestinos, sino que se observaron sus efectos y recepciones. No se buscó “comprobar”, con ética errante, cuán ciertas fueron las adjetivaciones que “señalaron” a profesores, directivos y estudiantes, sino que solo fueron “señalados” y ello tuvo vastas consecuencias. Aún cuando la maquinaria inteligente asentara sus condenas desde la más absoluta ficción, los engranajes

se movieron –y nosotros con ellos–, evaluando sus alcances y significados en lo particular de cada historia, y en el comportamiento del sistema educativo en general. Después de todo y recorriendo luego cesantías y exilios, muchos de los “causantes”

*) Docente investigadora del Centro de Estudios HEAR (Historia de la Educación Argentina Reciente), UNR.

La desaparición forzada de personas y el duelo. Construcciones teóricas a partir de las categorías vigentes. Tensiones con el discurso jurídico

Ana María Careaga*

El terrorismo de Estado en la Argentina de los años 70 y 80 tuvo como método represivo por excelencia la desaparición forzada de personas.

Una práctica de violencia extrema, el secuestro, la tortura y todo tipo de vejámenes constituyen hechos traumáticos que conmueven profundamente la estructura psíquica del sujeto sometido a esos malos tratos.

Y esos delitos aberrantes alcanzaron durante esos años oscuros a miles de personas, víctimas directas y a sus familiares, con consecuencias en la sociedad en su conjunto.

Así, la magnitud que cobró la figura del detenido-desaparecido, y sus efectos requiere de una interpelación de conceptos que hacen a la subjetividad de las personas y a prácticas culturales y simbólicas que necesariamente resignifican su sentido. Entre ellos el concepto de duelo.

Los antecedentes de la desaparición en nuestro país, en relación a la connotación del término como significante que habla de “los treinta mil”, aluden a casos de secuestros producidos en años anteriores al golpe del 24 de marzo de 1976 con el accionar de grupos paramilitares y parapoliciales amparados desde el Estado, y a su continuidad y sistematización respecto de esa fatídica fecha, con la instauración del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional.

Así “el Proceso” sistematizó y generalizó esa metodología, poniendo a las Fuerzas Armadas y de Seguridad al servicio de la represión y destinando la mayoría de las dependencias a su cargo como potenciales “campos de concentración”, “lugares de reunión de detenidos”, en la jerga oficial de entonces.

Los familiares decidieron nombrar esa figura como “detenidos-desaparecidos” para introducir, “pegar”, en el modo de otorgarle sentido, algo del orden de la responsabilidad, de la que los autores intelectuales y materiales de esos crímenes trataban de excluirse.

La desaparición inundó de angustia y desesperación a miles de familias que fueron atravesadas por esa tragedia y quedaron marcadas por ella. Ya nada sería igual. La ausencia de ese ser querido, la falta de historización de los hechos, de fecha, hora y lugar del secuestro, de información que orientara respecto de lo sucedido; el carácter ilegal y clandestino de los operativos, con los desaparecidos disfrazados, cambiando u ocultando su identidad, utilizando apodos –a veces de animales– (a un represor de un centro clandestino de detención le decían Selva, porque era “todos los animales juntos”) y despojando también de ella a sus víctimas, a quienes designaban con códigos y a quienes privaban asimismo de todo rasgo que diera cuenta de su condición humana, se impuso como una oscura sombra que se iba expandiendo en todo el país.

De este modo, la desaparición se convirtió, para quienes buscaban a sus hijos, hermanos, padres, amigos y compañeros, en un delito que se prolongaba en el tiempo, imprescriptible, sin vencimiento, característica que habría de alcanzar también a la posición ética de quienes respondieron desde la dignidad.

En ese marco, una de las consecuencias más mortificantes para los familiares fue la imposibilidad de hacer el duelo. El propio dictador Jorge Rafael Videla justificó la falta de información sobre los desaparecidos diciendo que “si a una madre le decíamos que su hijo estaba en la lista, nadie le impediría que preguntara: ¿dónde está enterrado para llevarle una flor?, ¿quiénes lo mataron?, ¿por qué?, ¿cómo...?”.

Ante esta pérdida irreparable y brutal, ante la incertidumbre, ante ese interrogante que se tornaba inexpugnable, quienes habían sido arrebatados de sus seres queridos salieron a enfrentar la desaparición y a construir respuestas que estaban silenciadas. E inventaron, junto a diversos actores sociales, en su lucha por Memoria, Verdad y Justicia, recursos simbólicos como herramientas de cara a lo real de la desaparición. Y esa búsqueda fue adquiriendo variadas formas según las etapas que en su recorrido tuvieron que atravesar. Y sostuvieron su reclamo permanentemente, sin vencimiento, con el mismo carácter imprescriptible que el delito de lesa humanidad que denunciaban. Y ése fue el rasgo que habría de tomar también el duelo, como proceso imposible de tramitar frente a una muerte negada, no inscripta simbólicamente. S. Freud sitúa el concepto de duelo como la “añoranza de lo perdido” prolongando indefinidamente ese tiempo eterno en el que todo el pensamiento era ocupado por ese ser querido que no estaba, invirtiendo trágicamente el segundo término en el juego del fort da (“no está”, “acá está”), en donde el que no iba a aparecer ante el reclamo de la madre era el hijo, pero conservando el hecho traumático del malentendido.

¿Es posible transitar el trabajo del duelo, que Freud describe como “ejecutar pieza por pieza la orden que dimana del examen de realidad”, si la realidad no genera otra respuesta que la incertidumbre?

En su obra *Duelo y Melancolía*, Freud sostiene que el amor permanente por el objeto no se puede resignar, en la medida en que el mismo objeto no se puede resignar. Si la desaparición es un delito que se perpetúa en el tiempo, que se continúa, si no hay cuerpo, ni fecha, ni circunstancia, ni responsable, ¿por qué no habría de perpetuarse el proceso de duelo como intento fallido?

Así, la función materna 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.

El duelo queda de ese modo suspendido, latente, en la medida en que la ausencia derivada de la desaparición implica la ausencia del cuerpo y por lo tanto la ausencia de los ritos culturales que se inscriben en torno a la muerte. La desaparición del cuerpo conlleva la pérdida de la identidad, del nombre que viene asociado a él.

De esa manera, la sociedad en general y las familias afectadas en forma directa, en particular, fueron privadas de los ritos instituidos por la cultura para los muertos.

Algunos antecedentes históricos

La historia de las costumbres da cuenta de estas prácticas. Fernando Nicolay desarrolla en su libro *Historia de las creencias*:

Supersticiones, usos y costumbres, que los egipcios hacían “el elogio del muerto y de sus virtudes, invocaban a los dioses a favor de él y le suplicaban que lo admitiesen en las moradas reservadas a los justos”, luego de brindarles los honores de la sepultura.

Según la filosofía aristotélica, el alma es la “primera entelequia del cuerpo”, “el alma es algo desde el cuerpo”. La historia de la religión y las costumbres en relación a los ritos funerarios es una ilustrativa expresión del carácter traumático de la muerte. Freud, en su obra *De Guerra y Muerte. Temas de Actualidad*, II, plantea que “el perdurable recuerdo del difunto fue la base para que se supusieran otras formas de existencia” y “una pervivencia después de la muerte aparente”, generándose prolongaciones de la vida tales como “la transmigración del alma y la reencarnación, todo con el propósito de arrebatarse a la muerte su significado de canceladora de la vida”, naciendo “frente al cadáver de la persona amada” la doctrina del alma y la creencia en la inmortalidad.

La creencia en la inmortalidad del alma también se remonta a los romanos. Cicerón decía (en *Historia de las Creencias de Fernando Nicolay*) que “el alma es imperecedera; y ciertamente nuestros padres no habrían prodigado a sus difuntos tantos deberes piadosos si hubiesen creído que esto no interesaba a los muertos”. “La costumbre exigía que los miembros de la familia acudieran a besar al moribundo después de haberle dado un supremo adiós y apenas había exhalado aquél el último suspiro, se le llamaba en alta voz por su nombre.”

Así, el derecho a la “muerte escrita” postulado por los griegos, que reclama “saber quién es el muerto y dónde está su tumba” (Luis Gusmán) es invocado en la evocación del nombre de los desaparecidos en baldosas colocadas en veredas, en calles que llevan sus nombres, en árboles que se plantan en su homenaje,

en gritos que se pronuncian en actos y otros rituales que en su repetición se revelan como intentos de ligar lo traumático.

Ritos simbólicos como modos de tramitación de lo traumático

Numerosos son los intentos de inscribir de algún modo el nombre del desaparecido como tentativa de restitución de algún orden simbólico. Desde esta perspectiva, diversas iniciativas han ido desarrollándose durante los años posteriores al hecho traumático, acciones que, en una intersección entre lo singular y lo colectivo, restituyen la identidad al ausente mediante la escritura, reescritura e inscripción de su nombre.

Privados de las ceremonias fúnebres, pensando que sus seres queridos podían estar muertos, pero sin poder narrar las circunstancias de esta desaparición, el nombre del desaparecido es restituido por sus familiares mediante su evocación seguido del grito de ¡Presente, ahora y siempre!, en numerosos actos de homenaje a las víctimas de este flagelo.

El retorno una y otra vez de la afirmación “treinta mil detenidos-desaparecidos, presentes. Ahora y siempre”, pone de manifiesto no sólo la magnitud y alcance de la represión sino también la necesidad permanente, en la repetición, en aquello que insiste, de ligar lo que pretendió ser dejado por fuera de las representaciones simbólicas y el patrimonio cultural de un pueblo, y genera la posibilidad de restituir un modo de nombrar, en la evocación, a sus seres queridos.

J. Lacan, en *La Ética del Psicoanálisis*, sostiene que “un traumatismo puede dejar para el sujeto algo en suspenso, algo que puede perdurar hasta tanto no se haya vuelto a encontrar un acuerdo”. Como igualando el destino más terrible de los desaparecidos, en la tragedia que describe los destinos de Antígona,

ésta es condenada al suplicio de ser encerrada viva en una tumba, “suerte de una vida que se confundirá con la muerte segura, muerte vivida de manera anticipada, muerte insinuándose en el dominio de la vida, vida insinuándose en la muerte”. Así se refiere Lacan a Antígona cuando es conducida a su castigo, de ser “enmurallada”, como un “cadáver todavía animado”, por la pretensión de instituir el acto simbólico de la sepultura de su hermano. Antígona, cuya alma –como ella misma dice– “está muerta desde hace mucho tiempo”, “está destinada a acudir en ayuda de los muertos” para quedar finalmente en ese límite “donde ella ya perdió la vida, donde ella está más allá, pero desde ahí puede verla, vivirla bajo la forma de lo que está perdido”.

Los efectos subjetivos del terrorismo de Estado y sus efectos en el plano jurídico

Cuando la Dictadura buscó, desde el discurso jurídico, introducir el significante muerte para la desaparición, los familiares se opusieron y se instituyó una jurisprudencia que nombrara la desaparición. Así la “ausencia por desaparición forzada” advino al lugar de la pretendida “presunción de fallecimiento”.

Freud, cuando analiza la melancolía, conceptualiza el duelo como “la añoranza de algo perdido” y dice que en ese proceso “sólo parece valioso lo que se refiere al difunto”. El trabajo del duelo implica entonces ejecutar detalle por detalle, la orden que resulta del examen de realidad, en una operación extraordinariamente dolorosa. Pero, ¿cuál es la realidad en juego cuando de la desaparición se trata? El amor por el objeto no se puede resignar en la medida en que el objeto mismo no se puede resignar.

Nuevas categorías en el plano de la subjetividad son necesarias para dar cuenta de lo traumático. Si la muerte no tiene inscripción psíquica, ¿qué decir de la desaparición. ¿Cómo hacer con ese agujero en lo real de la existencia misma? El dictador Jorge

Rafael Videla se refirió a los desaparecidos como una “entelequia”, en una expresión de ironía, desde el goce oscuro de los personeros de la muerte, para connotar “lo irreal”. Contrarrestando esa pretensión de negar a los desaparecidos, este flagelo fue creciendo e instalándose como un enigma que instituía la presencia permanente de una ausencia. Frente a ésta, el duelo quedaba suspendido en el tiempo, acompañando el efecto que esa misma ausencia imprescriptible producía en quienes seguían esperando a sus hijos.

“Con vida los llevaron, con vida los queremos”, rezaba la consigna que denunciaba el delito, expresando en esa misma demanda de recuperarlos en la condición viviente en la que habían sido arrancados de sus hogares, el afecto en juego profesado a esos seres queridos. En reiteradas manifestaciones públicas, incluso en situaciones de riesgo y persecución hacia ellas mismas, las madres afirmaban “nosotras no tenemos nada que perder”. Es decir, estaba en juego la pérdida de sus hijos y lo que habían perdido de ellas mismas en esa pérdida, en ese desgarramiento traumático. Osvaldo Delgado afirma en su artículo La indignidad del Estado terrorista argentino que “si el otro está desaparecido es imposible dejar de ocupar un lugar de falta para ese Otro”. Y esto es así porque en relación a la pérdida ésta implica lo que uno pierde pero también el lugar de falta que ocupaba para ese otro.

Así, frente a la desaparición del cuerpo de sus hijos, parte de su propio cuerpo se pierde en la pérdida del cuerpo de éstos. Y mientras tanto, en la dignidad que les confiere su investidura, “cuerpo y alma” se funden en otras maneras de hacer con el agujero de lo traumático. No hay significativo que nombre la pérdida de un hijo, sí la de los padres para el hijo, pero no la de la desaparición. Se tratará de “hijo de desaparecidos”. Las imágenes en el recuerdo de quienes pudieron conservar escenas de la vida infantil con esos padres ausentes cobrarán en torno a la cons-

trucción de esos “recuerdos encubridores” también imágenes vívidas que advendrán como sustitutos de eso que falta.

Durante muchos años un hijo, ya mayor, traía en el homenaje a su madre desaparecida el recuerdo nítido de sus manos a través de una canción elegida para ese reconocimiento, “las manos de mi madre”. En la letra escrita, en la voz cantada por muchos, los versos describían una y otra vivencia de aquello cotidiano, familiar, perdido que en su repetición daba cuenta de lo que no cesa de no inscribirse.

En relación a estas cuestiones, la investigación desde el psicoanálisis en intersección con el discurso jurídico y los derechos Humanos, puede contribuir a hacer lugar al sujeto singular y a la reconstitución del lazo social, en relación a los efectos subjetivos del terrorismo de Estado.

Numerosos son y han sido los intentos de desandar las representaciones simbólicas instituidas a través del patrimonio cultural intangible que el pueblo y la sociedad construyen a lo largo de los procesos históricos. Esos procesos históricos manifiestan, en el sentido de sus relatos, no sólo la expresión de la correlación de fuerzas imperante, sino los efectos que esos procesos tienen y han tenido en la subjetividad. El discurso jurídico, a través de los largos procesos de juzgamiento de los autores materiales de esos delitos aberrantes ha sido “agujereado” en su consistencia por la contundencia testimonial que puso de relieve los efectos subjetivos del terrorismo de Estado. Tanto en torno al alcance de la prueba requerida como a la posibilidad de alojar lo que el sujeto víctima de esos delitos tiene para decir.

*) Psicoanalista, profesora universitaria y ex directora del Instituto Espacio para la Memoria Espacio para la Memoria (IEM), UBA.

Bibliografía

Delgado, O. et al (2015). La indignidad del Estado terrorista argentino. En Consecuencias subjetivas del terrorismo de Estado. Buenos Aires, Argentina: Grama ediciones.

Freud, S. (1992). Fragmentos de la correspondencia con Fliess. Manuscrito G. Melancolía, en Obras Completas, t. I, ed. James Strachey. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1992). Estudios sobre la histeria, Señorita Elizabeth von R, en Obras Completas, t. II, ed. James Strachey. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Freud, S. (1992). Duelo y Melancolía, en Obras Completas, t. XIV, ed. James Strachey. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Freud, S. (1992). De Guerra y Muerte, Temas de Actualidad, II. En Obras Completas, t. XIV, ed. James Strachey. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Gomperz, T. (1952). Pensadores Griegos, Una historia de la filosofía antigua. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Guaranía.

Gusmán, L. (2005). Epitafios. El derecho a la muerte escrita. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Norma.

Lacan, J. (1995). Seminario 7: La Ética del Psicoanálisis. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Nicolay, F. (1946). Historia de las creencias: Supersticiones, usos y costumbres. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Anaconda.

Las escalas de análisis en los estudios del movimiento de derechos humanos. El potencial explicativo de hacer foco en lo local

Paula Zubillaga*

Introducción

La represión desplegada en la Argentina durante la última dictadura (1976-1983), llevó a la conformación, en distintos puntos del país, de grupos de oposición y denuncia al accionar terrorista del Estado integrados por familiares de presos políticos y de detenidos-desaparecidos. Sumado a las organizaciones existentes, el resultado fue la configuración de un movimiento de derechos humanos internamente diverso y heterogéneo. Si bien dicho movimiento ha sido objeto de numerosas investigaciones que han realizado diversos aportes para comprenderlo, las descripciones e interpretaciones generales sobre el mismo se venían sosteniendo, hasta hace algunos años, en los estudios sobre una región particular del país. Gran parte de la producción académica se ha centrado en la dinámica de la capital de la Argentina y en la ciudad de La Plata, siendo relativamente escasos aún los estudios que den cuenta del movimiento en otras regiones o ciudades del país. Atendiendo a esta problemática, en los últimos años, una serie de investigaciones vienen reflejando la multiplicidad y diversidad de sujetos y prácticas del movimiento de derechos humanos, con el fin de complejizar esa visión predominante capitalina y considerar de modo más

completo las diferentes experiencias históricas. A partir de las distintas investigaciones que lo tienen como objeto de análisis, podemos decir que el mismo ha tenido recorridos diversos en parte por los contextos locales donde se desarrolló. Así, en este trabajo intentaremos reflexionar en torno al potencial explicativo de hacer foco en lo local.

Aportes de la escala local a los estudios del movimiento de derechos humanos

Las organizaciones de derechos humanos no vinculadas a partidos políticos comenzaron a surgir en América Latina en los años sesenta. Con el correr de los años, las integradas por familiares de afectados -exiliados, presos políticos, desaparecidos-, fueron aumentando y ganando protagonismo. Dentro de las mismas, las mujeres tuvieron una participación fundamental en lugares tan disímiles como México, Uruguay, Paraguay, Perú, Bolivia, Brasil, Chile, Honduras, El Salvador y Guatemala (Maier, 2001). En la Argentina, la represión desplegada durante la última dictadura también llevó a la conformación, en distintos puntos del país, de grupos de oposición y denuncia al accionar terrorista del Estado.

Desde 1930, el intervencionismo militar, la tortura a los presos políticos y la violencia como forma de resolver los conflictos políticos, se fueron constituyendo en prácticas regulares en Argentina. Sin embargo, la última dictadura se diferenció de las anteriores por la constitución de la desaparición forzada en una política de Estado. Si bien existieron casos de desaparición previos a dicho período, los mismos constituyeron casos aislados y no parte de un plan sistemático. Esta característica distintiva de exterminio clandestino diferencia, a su vez, por su dimensión, a la última dictadura argentina de las que se instauraron con-

temporáneamente en otros países del Cono Sur. De esta forma, esta práctica novedosa y la magnitud de la misma llevaron a la constitución de diversos grupos conformados por familiares de detenidos-desaparecidos.

Ciertamente, el movimiento de derechos humanos en la Argentina ha sido objeto de numerosas investigaciones que han realizado diversos aportes para comprenderlo. Algunos trabajos han delimitado el espectro de agrupaciones que integran el movimiento, contribuyendo a formar una visión “clásica”, describiendo a grandes rasgos la formación de un sujeto social que tendría su campo de acción en Argentina (Leis, 1989; Jelin, 2005; Veiga, 1985). Diferentes análisis han destacado su impacto durante la última dictadura, su formación identitaria, la importancia de dicho movimiento en la formación del nuevo imaginario republicano en el período de transición y su participación en los debates de dicho período (Jelin, 1995, 2005, 2015, 2017; González Bombal, 2004; Crenzel, 2008; Palermo, 1989; Barros, 2008) o su importancia a partir de las prácticas y discursos de confrontación con respecto al discurso de los distintos gobiernos (Bravo, 2001). Otros trabajos, centrados en la construcción y conflictos de memorias, han realizado estudios respecto de diversas agrupaciones de derechos humanos (Da Silva Catela, 2001; Ruiz, 2011) o bien sobre los cambios en el régimen de memoria en torno a la última dictadura y el papel de los organismos de derechos humanos en los mismos (Lvovich y Bisquert, 2008). Estas investigaciones han permitido pensar al movimiento de derechos humanos como un conjunto heterogéneo de agrupaciones con estrategias distintas, que han representado un actor de relevancia en la historia reciente argentina.

Sin embargo, estos trabajos, en general, y como ya lo han señalado otros investigadores (Águila, 2015; Alonso, 2015; Kotler, 2014), suelen centrarse en la dinámica de la capital de la Argentina y en la ciudad de La Plata, e identifican sólo a ocho

organizaciones como las integrantes del movimiento de derechos humanos, siendo relativamente escasos aún los estudios que den cuenta del movimiento en otras regiones o ciudades del país. Atendiendo a esta problemática, en los últimos años, una serie de investigaciones vienen reflejando la multiplicidad y diversidad de sujetos y prácticas del movimiento de derechos humanos, con el fin de complejizar esa visión predominante capitalina y considerar de modo más completo las diferentes experiencias históricas, lo cual también ha permitido preguntarse si debe hablarse del movimiento de derechos humanos en singular o en plural y poner en debate categorías o conceptos como historia local y región (Águila, 2015; Kotler, 2014).

En este sentido, consideramos que, más allá de la diversidad de experiencias, las distintas agrupaciones conformaron –y conforman– un agente colectivo. Nombrarlo en singular no implica omitir las tensiones, los conflictos, la heterogeneidad de ideas y de estrategias, sino reconocer que ese conjunto amplio de experiencias pueden ser interpretadas como parte de un sentido general, el de las luchas por la memoria, la verdad y la justicia en torno al pasado reciente y la defensa de los derechos humanos. De este modo, descentrar la mirada permite reconocer la diversidad de actores, de estilos de liderazgo, de ideologías, de generaciones, de demandas y de organización al interior del movimiento y contribuye a su comprensión y explicación.

Un ejemplo del potencial explicativo de hacer foco en otras escalas es la relativización que permite hacer de una de las explicaciones más extendidas para caracterizar a las organizaciones del movimiento de derechos humanos. Nos referimos a la división establecida por algunos investigadores entre organizaciones de afectados directos –Madres de Plaza de Mayo, Abuelas de Plaza de Mayo, Familiares de Detenidos Desaparecidos, HIJOS, Asociación de ex detenidos-desaparecidos– y de afectados no directos –Asamblea Permanente por los Derechos Humanos

(APDH), Liga Argentina por los Derechos del Hombre (LADH), Movimiento Ecuaménico por los Derechos Humanos (MEDH), Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS)–. Pensamos que, si bien se puede hacer dicha distinción para la denominación que se dieron las organizaciones, la misma no las explica, puesto que se dio una circulación de afectados directos por la represión entre las distintas organizaciones y en muchos casos existió –y existe– una doble militancia o participación de los mismos, así como personas que no fueron afectadas en lo personal, forman parte de los grupos de apoyo o comisiones en distintas organizaciones. De esta forma, las investigaciones que hacen foco en lo local, muestran que es necesario reconsiderar dicha clasificación, en vista de la circulación y pertenencia de militantes a más de una organización en distintas localidades. Asimismo, por fuera de la composición de los grupos, han demostrado que no puede establecerse dicha distinción sobre la base de supuestos distintos criterios de actuación, asociando la asistencia a las víctimas con los denominados organismos de no afectados directos, puesto que la asistencia y la solidaridad con distintos afectados de la represión –ayuda económica, legal, etc.– también formó parte de las acciones emprendidas por las organizaciones comúnmente denominadas de afectados directos.

La necesidad de algunos investigadores de salir del contexto capitalino y explorar otros casos, a fin de aportar las particularidades locales al conjunto de la historia del país, se ve reflejada en investigaciones realizadas en los últimos años para pensar la historia del movimiento en Mar del Plata (Zubillaga, 2016a y 2017; Romanin, 2013), La Pampa (Morales, 2010), Jujuy (Castro, 2004), Tucumán (Kotler, 2006, 2008, 2014 y 2018), Rosario (Ochoa, 1996; Águila, 2008; Scocco, 2016), Córdoba (Solís, 2011 y 2016; Oviedo y Solís, 2007), Santa Fe (Alonso, 2005, 2006, 2008, 2011, 2013), Tres de Febrero (Hendel, 2016), Viedma-Carmen de Patagones (Del Carmen y Chironi, 2016) y Neuquén (Azconegui, 2009 y 2011, Mombello, 2003), como así también en los análisis

de la constitución de las redes transnacionales del movimiento (Sikkink, 1996 y 2003), o los casos de defensa de los derechos humanos en Francia (Franco, 2008) y España (Jensen, 2010).

La narrativa académica que algunos autores denominan “clásica” –en tanto típica o característica– (Alonso, 2015), fue definiendo a las agrupaciones que debían considerarse parte del movimiento de derechos humanos e hizo que fuera imposible pensar a otras organizaciones que no fueran las incluidas en el listado de “los ocho organismos de derechos humanos”, como parte de dicho movimiento. Esta mirada dejó fuera de la interpretación a diversas agrupaciones surgidas en distintas localidades del país, como por ejemplo Madres, Familiares y Abuelas de Detenidos Desaparecidos de Mar del Plata o incluso las filiales de Madres de Plaza de Mayo, Abuelas de Plaza de Mayo y Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, en la misma ciudad bonaerense. Esto se relaciona a su vez con otra característica de la visión clásica forjada desde los años ochenta, como lo es la trasposición de lo que ocurrió en Buenos Aires al conjunto del país. Es decir, la historia de una zona específica de la Argentina como representativa del todo. Así, los casos locales, cuando aparecen en esa narrativa, lo hacen como réplica de lo que previamente se presenta como nacional, pero que no es más que la historia de la zona capitalina o, como han definido otros autores, porteño-céntrica (Águila, 2015; Alonso, 2015). Vale decir que las explicaciones cuyos principales rasgos han sido convertidos en nacionales de manera poco reflexiva o sin que mediara una constatación empírica, no se limitan a las explicaciones en torno al movimiento de derechos humanos, sino que abarca a las referidas a los procesos ocurridos entre 1973 y 1983 en general (Boholavsky y Lvovich, 2017).

En este sentido, las descripciones e interpretaciones generales sobre el movimiento de derechos humanos, se venían sosteniendo, hasta hace algunos años, en los estudios sobre una

región particular del país. Más allá de ciertos avances, consideramos, sin embargo, que aún existen relativamente pocas investigaciones sobre la creación, actuación e impactos en otras localidades por fuera de las nombradas. Poco y nada sabemos de la constitución y acciones del movimiento de derechos humanos en localidades donde también surgieron agrupaciones conformadas por familiares de detenidos-desaparecidos como por ejemplo Bahía Blanca o Mendoza, por mencionar sólo dos ciudades importantes en dos provincias distintas. En este sentido, consideramos que analizar las formas que asumió el movimiento de derechos humanos en diversas localidades, permite complejizar la mirada que hasta ahora ha predominado y considerar de modo más completo las diferentes experiencias históricas. Así, coincidimos con quienes sostienen que los estudios que hacen foco en lo local poseen un importante potencial explicativo, dado que permiten complejizar o hacer más denso el estudio y la explicación sobre un tema específico (Serna y Pons, 2007). En el caso del estudio del movimiento de derechos humanos, hacer foco en lo local permite detenerse en los detalles de la acción colectiva, en las trayectorias personales de los integrantes de las organizaciones, en los valores, las actitudes, los discursos, las alianzas, la circulación de ideas y de personas, así como las memorias de diversos sujetos, y observar cómo esas características propias estuvieron mediadas/condicionadas por las características de la ciudad y su contexto socio-político. De esta forma, consideramos que lo local, lo regional y lo nacional, no deben entenderse en una lógica jerárquica que reduce las dos primeras a la condición de laboratorio para comprobar lo pensado para la “verdadera Historia”. Reducir la escala a lo local no debe transformar el análisis en “ser ejemplo de” o en un nivel donde verificar explicaciones elaboradas para otras escalas. No debe ser un caso, ni un ejemplo, sino una unidad de análisis que aspire a aportar explicaciones que complejicen “verdades” de tipo general, intentando a su vez una reconstrucción de los múltiples y diversos contextos de la acción colectiva en un es-

pacio específico. Consideramos que se pueden descubrir nuevos sujetos, nuevas periodizaciones, nuevos problemas y nuevas dimensiones del conflicto social y la acción colectiva reduciendo la escala de observación, y que las afirmaciones obtenidas del análisis en escalas reducidas pueden enriquecer o poner en cuestión explicaciones de carácter macro y brindar periodizaciones más acertadas para el acontecer nacional. Entendemos así a lo local como un enfoque idóneo para comprender determinadas dinámicas clave del pasado reciente argentino, como el accionar del movimiento de derechos humanos.

En esta línea, la utilización de distintas escalas –que conlleva al necesario análisis de nuevas fuentes– está en estrecha relación con las nuevas preguntas para abordar el tema: ¿cómo fue el surgimiento y el desarrollo del movimiento de derechos humanos fuera del ámbito capitalino?, ¿corresponde utilizar la misma periodización o ésta debe ser más flexible?, ¿fue o es un actor relevante en otras localidades fuera de la capital federal?, ¿en qué ciudades y por qué se conformaron filiales locales de organizaciones nacidas en la capital federal y en cuáles y por qué razón se formaron agrupaciones netamente locales defensoras de los derechos humanos?, ¿cuál es el grado de autonomía o dependencia que han sostenido?, ¿qué las ha definido como “filiales”?, ¿han recibido directivas político-ideológicas o apoyo económico?, ¿cuáles son las particularidades provinciales, regionales o transnacionales?, ¿cuál fue el papel de los exiliados en la denuncia de las violaciones a los derechos humanos?, ¿cuáles fueron los modos de organización y acción en las distintas geografías?, ¿qué vínculo se estableció entre las organizaciones de la capital federal y las nacidas en otras localidades?, ¿la conjunción de historias locales o regionales supone una historia nacional del movimiento?, ¿representa un aporte para la historiografía el estudio de la historia del movimiento de derechos humanos a nivel local? Por supuesto que responder a estos interrogantes excede ampliamente los objetivos planteados en

este trabajo, sin embargo, vale decir que los mismos son factibles de ser respondidos a partir de trabajos de investigación que hagan foco en lo local.

Un claro ejemplo de la diversidad de experiencias y periodizaciones del movimiento y de los aportes de una nueva mirada sobre el mismo, es el caso de los estudios sobre la agrupación Madres de Plaza de Mayo que reducen la escala a lo local. Estudios recientes evidencian que la Asociación Madres de Plaza de Mayo tuvo surgimientos y desarrollos específicos en distintas ciudades y provincias de la Argentina como Mar del Plata, Tucumán, Neuquén, Santa Fe y Rosario. Estas investigaciones demuestran que en diversas localidades el proceso de nacimiento de Madres de Plaza de Mayo se originó en el desprendimiento o distanciamiento de otra organización en los años ochenta, en algunos casos durante la última dictadura y en otros en la posdictadura. En el caso de Santa Fe, algunas militantes del movimiento de derechos humanos local formaron en 1987 Madres de Plaza de Mayo en la línea de la Asociación liderada por Hebe Pastor de Bonafini hasta el 2001, año en que se desvincularon de la misma por diferencias de criterio (Alonso, 2011). En Rosario, la delegación local de Madres de Plaza de Mayo se formó en 1985 a partir de militantes de Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas y Gremiales de Rosario y en 1995, por algunas diferencias con la conducción de la Asociación, la agrupación rosarina adoptó el nombre de Madres de Plaza 25 de Mayo, en referencia a la plaza rosarina (Scocco, 2016). En Mar del Plata, la filial se constituyó en 1984 tras una serie de desprendimientos de la organización local Madres, Familiares y Abuelas de Detenidos Desaparecidos de Mar del Plata –conformada a partir de 1976– y continúa en la línea de la Asociación liderada por Hebe Pastor de Bonafini (Zubillaga, 2016 y 2017). En el caso de provincias del sur del país, la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos “Alto Valle y Neuquén” también sufrió una fractura que dio origen a la delegación local de

la Asociación de Madres de Plaza de Mayo en 1982 (Azconegui, 2009). En Tucumán, por su parte, la organización Familiares de detenidos por Razones Políticas, primera organización de derechos humanos de dicha localidad, conformada en 1977, sufrió una primera división en 1981 que dio origen a la agrupación Madres de Detenidos Desaparecidos de Tucumán, en línea con la Asociación liderada por Hebe Pastor de Bonafini, que en 1983 constituyó la filial Tucumán de Madres de Plaza de Mayo (Kotler, 2006; 2008 y 2018). Estas investigaciones, a partir de sus aportes, permiten reflexionar por ejemplo en torno al impacto real que tuvo en el movimiento de derechos humanos el nuevo contexto surgido tras la asunción de los nuevos gobiernos locales, provinciales y el nacional en 1983. ¿Fue efectivamente el nuevo escenario abierto tras el fin de la dictadura el causante de los nuevos alineamientos en el movimiento de derechos humanos? ¿O esas divisiones fueron producto de dinámicas locales? ¿Qué acciones, alianzas y discursos se mantuvieron en el nuevo contexto y cuáles debieron adaptarse?

Consideramos por ello que, las investigaciones que hacen foco en el movimiento de derechos humanos a escala local, representan un aporte a los estudios que se vienen realizando en torno al pasado reciente, fundamentalmente teniendo en cuenta que aún están abiertos los debates en torno a si la conjunción de historias locales o regionales supone una historia nacional de dicho movimiento o si por el contrario esto no es posible (Kotler, 2014), y sobre qué escalas de análisis deben ser utilizadas para abordar el pasado reciente argentino, en el que coincidimos con aquellos que sostienen que los abordajes a escala local adquieren significación si contribuyen a explicar una problemática más general, con vistas a una historia integradora que no pierda de vista la totalidad del proceso histórico. En cuanto a si es posible una historia nacional del movimiento, consideramos que lo es en la medida en que se siga avanzando en investigaciones que hagan foco en lo local y se realicen verdaderas comparaciones

que nos permitan tener una mirada más acabada de las generalidades y las particularidades de dicho movimiento de acuerdo a los diversos contextos y las distintas organizaciones. En esta línea, consideramos que pese a los grandes avances que se han realizado, el enfoque comparativo todavía está poco explorado en los estudios sobre historia reciente en general y sobre el movimiento de derechos humanos en particular, exploración que permitiría matizar explicaciones fundadas en excepcionalismos y reconstruir de forma más acabada diferencias, similitudes y singularidades.

Consideramos que, a fin de superar lo que Prat Cuevas (1996) denomina el nivel de la “sopa de anécdotas”, la historia local debe convertirse en un instrumento para ofrecer y enriquecer explicaciones de historia general, antes que para “destruirla”. Asimismo, para no hacer depender la historia local de la historia general, como si aquella fuera un reflejo de ésta, consideramos que el objetivo, como sostiene Serna y Pons (2007), debe ser estudiar problemas, acciones, conflictos y experiencias. En este sentido, y como sostiene Giovanni Levi (2003), no debe caerse en la premisa de que las situaciones locales no son más que el reflejo (refiriéndose a aquello que es realmente relevante) del nivel “macro” y que, por lo tanto, esas situaciones sólo pueden ser utilizadas por lo que ellas poseen de general o sólo como ejemplos. Asimismo, como ya ha sostenido Jelin (2003), la escala en la cual actúan los actores sociales contribuye, en parte, a construir tanto los límites como las identidades de dichos actores, por lo que tener presente la escala local permite, en consecuencia, analizar la construcción de una identidad colectiva al interior de los distintos grupos que conforman el movimiento.

En esta línea, hacer foco en lo local permite realizar análisis de las identidades y su vinculación con las memorias, puesto que la memoria, al participar en su construcción, es “generadora” de la identidad, a la vez que ésta da forma a las predisposiciones

que van a conducir al individuo a realizar ciertas elecciones en la memoria (Candau, 2001). Permite también analizar las disputas y tensiones por los significados del pasado al interior y entre las organizaciones de derechos humanos, puesto que los individuos recuerdan en grupos situados espacial y temporalmente que otorgan sentido a sus experiencias mediante marcos sociales específicos (Halbwachs, 2004 y 2005).

Asimismo, si las organizaciones se agrupan en base a intereses compartidos y de ello depende el tipo de movilización adoptada, definiendo a los modos mediante los cuales formulan sus demandas como repertorios de acción colectiva (Tilly, 2000), debe tenerse en cuenta que dichos repertorios dependen de las oportunidades políticas, de los marcos culturales, de los recursos de los que se dispone, de los marcos aportados por los repertorios discursivos y de los contextos socio-políticos locales en los cuales esos discursos deben hacerse operativos (Alonso, 2005).

A modo de cierre

Como ya se ha señalado, las acciones y la efectividad de los movimientos sociales se pueden comprender a partir de distintos niveles de estructuras de oportunidades –locales, nacionales e internacionales– y cómo estas interactúan y producen resultados concretos. Así, consideramos que los nuevos estudios que están haciendo foco en lo local permiten complejizar las explicaciones sobre el tema, el cual ha sido estudiado, hasta hace algunos años, centrándose en la realidad capitalina, simplificando de esta manera lo acaecido en otros espacios. Esto es relevante si tenemos en cuenta, como mencionáramos, que la escala en la cual actúan los actores sociales, construye sus propios límites de acción y sus identidades. Los nuevos estudios de-

muestran que en cada localidad el movimiento ha tenido su especificidad, pese a los puntos de contacto con otras realidades. Los desarrollos locales presentan así diferencias en las periodizaciones, desafíos, logros y experiencias. Precisamente, a partir de los aportes de una serie de trabajos recientes, es posible sostener que las formas y temporalidades del movimiento, en las distintas localidades, variaron en función de la dimensión de la represión, las diversas tradiciones ideológicas que confluyeron en su seno, las estructuras de oportunidades políticas locales y los recursos movilizables.

Consideramos que si queremos tener una mirada más acabada del fenómeno del movimiento de derechos humanos en la Argentina, debemos continuar poniendo el foco en los desarrollos locales del mismo, articulando esa dimensión con lo nacional y lo internacional, lo que nos permitirá observar la variedad de experiencias, periodizaciones y logros de este movimiento amplio y heterogéneo, en tanto que su comprensión representa una de las claves para entender el pasado reciente argentino.

*) Docente investigadora de la UNPAZ; IDH-UNGS; CONICET.

Bibliografía

Águila, G. (2008). Dictadura, represión y sociedad en Rosario 1976-1983. Un estudio sobre la represión y los comportamientos sociales en la dictadura. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Águila, G. (2015). Las escalas de análisis en los estudios sobre el pasado reciente: a modo de introducción. *Avances del Cesor*, 12, 91-96.

Alonso, L. (2005). Variaciones de repertorios en el movimiento por los derechos humanos de Santa Fe. En A. Scribano, *Geometría del conflicto. Estudios de acción colectiva y conflicto social*. Córdoba, Argentina: Centro de Estudios Avanzados de la UNC/Universitas.

Alonso, L. (2006). Defensa de los derechos humanos y cultura política: entre Argentina y Madrid, 1975-2005. (Tesis de Maestría en Historia Latinoamericana). Universidad Internacional de Andalucía.

Alonso, L. (2008). El surgimiento del movimiento argentino de los derechos humanos en perspectiva comparada. Páginas. *Revista Digital de la Escuela de Historia*, 1. Rosario.

Alonso, L. (2011). Luchas en plazas vacías de sueños. Movimiento de derechos humanos, orden local y acción antisistémica en Santa Fe. Rosario, Argentina: Prohistoria.

Alonso, L. (2013). Monumentalidad, acción contenciosa y normalización en el movimiento argentino por los derechos humanos. Tendencias generales y casos locales. En J. A. Bresciano (comp.), *La memoria histórica y sus configuraciones temáticas. Una aproximación interdisciplinaria*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Cruz del Sur.

Alonso, L. (2014). El estudio de las luchas pro derechos humanos en Argentina: problemas de enfoque en torno a la categoría de movimiento social. En P. Flier, *Dilemas, apuestas y reflexiones teórico-metodológicas para los abordajes en historia reciente*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Alonso, L. (2015). Redes y dimensiones espaciales en la movilización por los derechos humanos en Argentina. *Avances del Cesor*, 12, 117-139.

Azconegui, M. C. (2009). De madres de desaparecidos a Madres de Plaza de Mayo. La definición de identidades en el seno de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos filial Neuquén y Alto Valle. (Ponencia presentada en XII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia). San Carlos de Bariloche.

Azconegui, M. C. (2011). Derechos humanos, política y religión en Neuquén. XIII Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia. Universidad Nacional de Catamarca. San Fernando del Valle de Catamarca.

Barros, M. (2008). Lenguaje, política y movilización social: la formación identitaria del movimiento de derechos humanos en la Argentina. *Sociedad Hoy*, 14, 39-53, Chile, Universidad de Concepción.

Boholavsky, E. y Lvovich, D. (2017). La historia reciente argentina a escala regional (1973-1983). En Bandieri y Fernández (Comp.), *Historia argentina en perspectiva local y regional. Nuevas miradas para viejos problemas*. Teseo.

Bravo, N. (2001). Los derechos humanos en la Argentina, de 1976 a 2001: discursos y prácticas. (Tesis de grado). Universidad Nacional de Cuyo.

Candau, J. (2001). Memoria e identidad. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Sol.

Castro, R. (2004). Con vida los llevaron. Memorias de madres y familiares de detenidos-desaparecidos de San Salvador de Jujuy, Argentina. Buenos Aires, Argentina: La Rosa Blindada.

Crenzel, E. (2008). La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Da Silva Catela, L. (2001). No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos. La Plata, Argentina: Al Margen.

Del Carmen, J. y Chironi, J. M. (2016). La Asociación de Familiares y Víctimas del Terrorismo de Estado de Viedma-Patagones: Un recorrido posible. (Ponencia presentada en el IX Seminario Internacional políticas de la memoria: 40 años del golpe cívico-militar). Buenos Aires, Argentina.

Franco, M. (2008). El exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Giovanni Levi. (2003). Un problema de escalas. Relaciones. Estudios de historia y sociedad, Vol. XXIV, 95, 279-288. México.

González Bombal, I. (2004). La figura de la desaparición en la refundación del estado de derecho. En M. Novaro y V. Palermo (Comp.), *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires, Argentina: EDHASA.

Halbwachs, M. (2004 [1925]). Los marcos sociales de la memoria. Barcelona, España: Anthropos.

Halbwachs, M. (2005 [1950]). La Memoria colectiva. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Hendel, V. (2016). Las que vienen de antes. Orígenes y devenires del movimiento de derechos humanos en el noroeste del conurbano bonaerense. (Ponencia presentada en el IX Seminario Internacional políticas de la memoria: 40 años del golpe cívico-militar). Buenos Aires.

Jelin, E. (Comp.). (1985). Los Nuevos Movimientos Sociales/2. Derechos Humanos. Obreros. Barrios. Buenos Aires, Argentina: CEAL.

Jelin, E. (Comp.). (1987). Movimientos sociales y democracia emergente. Buenos Aires, Argentina: CEAL.

Jelin, E. (1995). La política de la memoria: el Movimiento de Derechos Humanos y la construcción democrática en la Argentina. En AA. VV., *Juicio, castigos y memorias. Derechos humanos y justicia en la política argentina*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Jelin, E. (Comp.). (2003). Más allá de la nación: las escalas múltiples de los movimientos sociales. Buenos Aires, Argentina: Del Zorzal.

Jelin, E. (2005). Los derechos humanos entre el Estado y la sociedad. En J. Suriano (dir.), *Nueva historia Argentina. Dictadura y democracia, 1976-2001*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.

Jelin, E. (2015). Certezas, incertidumbres y búsquedas: el movimiento de derechos humanos en la transición. En Feld y M. Franco (Dir.), *Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Jelin, E. (2017). La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Jensen, S. (2010). Los exiliados. La lucha por los derechos humanos durante la dictadura. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.

Kotler, R. (2006). Los movimientos sociales: formas de resistencia a la dictadura. Madres de Detenidos - Desaparecidos de Tucumán. *Cuadernos de Historia Oral*, 7. Universidad de Buenos Aires.

Kotler, R. (2008). Mujeres militantes en el movimiento de Derechos Humanos de Argentina. El caso Tucumán. *Revista Amnis*, 8. Disponible en línea: <http://amnis.revues.org/573>

Kotler, R. (Comp.). (2014). En el país del sí me acuerdo. Los orígenes nacionales e internacionales del movimiento de derechos humanos argentino: de la dictadura a la transición. Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.

Kotler, R. (2018). Huellas de la memoria en la resistencia antibussista. Historia del movimiento de derechos humanos en Tucumán. 1976-1999. Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.

Leis, H. R. (1989). El movimiento por los derechos humanos y la política argentina. Buenos Aires, Argentina: CEAL.

Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). La cambiante memoria de la dictadura. Buenos Aires, Argentina: UNGS- Biblioteca Nacional.

Maier, E. (2001). Las madres de los desaparecidos. ¿Un nuevo mito materno en América Latina? México: La Jornada.

Mombello, L. C. (2003). La capital de los derechos humanos. En Jelin y Del Pino (Comp.), *Luchas locales, comunidades e identidades*. Madrid, España: Siglo XXI.

Morales, M. A. (2010). La participación femenina en los movimientos por los derechos humanos en La Pampa contemporánea. *La Aljaba*. Segunda época. Volumen XIV.

Ochoa, C. A. (1996). Historia de las entidades de derechos humanos en Rosario (1973-1983). En Antognazzi y Ferrer (comp.), *Argentina. Raíces históricas del presente*. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.

Oviedo, S. y Solís, C. (2007). La génesis de los organismos de derechos humanos en Córdoba. La Bastilla. *Revista de Historia y Política*. Vol. 1. Córdoba.

Palermo, V. (1989). El movimiento de derechos humanos en la transición a la democracia en la Argentina. En D. Camacho y R. Menjivar (comp.), *Los movimientos populares en América Latina*. México, Universidad de la Naciones Unidas.

Prats Cuevas, J. (1996). El estudio de la historia local como opción didáctica ¿Destruir o explicar la historia? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 8, 93-10.

Romanin Andriotti, E. (2013). Memorias en conflicto. El movimiento de Derechos Humanos y la construcción del Juicio por la Verdad de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina: EUDEM.

Ruiz, M. O. (2011). Qué y cómo recordar: luchas por la memoria en el movimiento de derechos humanos argentino (1976-1998). *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*.

Scocco, M. (2016). El viento sigue soplando. Los orígenes de Madres de Plaza 25 de Mayo de Rosario (1977-1985). Rosario, Argentina: Último Recurso.

Serna, J. y Pons, A. (2007). Más cerca, más denso. La historia local y sus metáforas. En S. Fernández (comp.), *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario, Argentina: Prohistoria.

Sikkink, K. (2003). La dimension transnacional de los movimientos sociales. En E. Jelin (comp.), *Más allá de la nación: las escalas múltiples de los movimientos sociales*. Buenos Aires, Argentina: Del Zorzal.

Sikkink, K. (1996). La red internacional de derechos humanos en América Latina: surgimiento, evolución, efectividad. En E. Jelin y E. Hershberg (comp.), *Construir la democracia*.

Solis, A. C. (2011). Del sentido historico a la agenda ampliada: la experiencia de la Mesa de Trabajo por los Derechos Humanos de Córdoba. Catamarca, XIII Jornadas Interescuelas.

Solis, A. C. (2016). Hacia una historia más comprensiva del MDH en Córdoba. (Ponencia presentada en el IX Seminario Internacional políticas de la memoria: 40 años del golpe cívico-militar). Buenos Aires, Argentina.

Tilly, C. (2000). Acción colectiva. Apuntes de investigación del CECYP N°6. Buenos Aires, Argentina.

Veiga, R. (1985). Las organizaciones de derechos humanos. Buenos Aires, Argentina: CEAL.

Zubillaga, P. (2017). Aquí no es cuestión de antropólogos sino de política. La Asociación Madres de Plaza de Mayo filial Mar del Plata frente a las exhumaciones de NN en la ciudad en 1985. *Revista de Historia*, 18, 103-132. Universidad Nacional de Comahue.

Zubillaga, P. (2016a). Orígenes de la Asociación Madres de Plaza de Mayo de Mar del Plata (1976-1986). *Contenciosa*. Año IV. Nro. 6. Vol.

Zubillaga, P. (2016b). Los estudios sobre el movimiento de derechos humanos argentino. Un estado de la cuestión. *Revista Cambios y Permanencias*. Universidad Industrial de Santander.

Sección 4

Temáticas y desafíos sociales en el territorio. Ciudadanía y vulneración de derechos

**La extensión universitaria:
sus orígenes y desafíos.
La experiencia del Departamento de
Extensión Universitaria, UBA, 1956-66**

Amanda Toubes*

Este Encuentro ha elegido un tema en torno a la Reforma Universitaria. No quiero dejar de pensar que en esa reforma universitaria –que protagonizaron hace cien años los jóvenes universitarios en “la docta” Córdoba– lucharon contra una universidad conservadora y opaca, respecto de las necesidades de la sociedad que la sustentaba y, de algún modo, al día de hoy el espíritu de la Reforma sigue vigente quedando aún caminos por recorrer.

Quisiera compartir el recuerdo de nosotros mismos –estudiantes, graduados y docentes– a partir de la década del 50. Impresiones, análisis, discusiones que surgieron de reuniones de Centros de estudiantes y graduados, afiliados a la FUBA (Federación Universitaria de Buenos Aires) y a la FUA (Federación Universitaria Argentina) sobre problemas y dificultades que obstruían la relación de la Universidad con los problemas del medio social.

La historia de ese momento es una historia que hay que contar sin prejuicios. En ese contexto –Golpe de Estado cívico-militar (1955) contra el gobierno constitucional– los estudiantes y gra-

duados decidieron la toma de la Universidad de Buenos Aires y del interior para no cederla al dominio militar.

El tema de hoy es la creación, en aquellos momentos, del Departamento de Extensión de la Universidad de Buenos Aires. Un grupo de estudiantes y graduados fuimos responsables de tal decisión ya que hacía varios años que veníamos analizando los problemas sociales-universitarios vinculados a la relación obrero-estudiantes.

Quiero exponer los fundamentos de la creación de ese departamento:

Buenos Aires, 26 enero de 1956.

CONSIDERANDO:

Que el saber y la cultura que se elabora y adquiere su desarrollo en los ámbitos de la Universidad es un patrimonio común a toda la ciudadanía;

Que por ello la Universidad debe extender los resultados de su labor y hacer participar a grupos cada vez más numerosos, tendiendo de tal modo a la universalización de la cultura;

Que es función y deber de la Universidad colaborar activamente, dentro y fuera de las aulas en la obra de la elevación de la cultura;

Que hasta el momento presente, la Universidad no ha cumplido con eficiencia esta función ni cuenta con organismos adecuados para realizarla.

El Interventor Nacional interino de la Universidad de Buenos Aires resuelve:

Artículo 1º - Crear el Instituto de Extensión Universitaria.

Art. 2º - Designar honorariamente una Comisión encargada de su organización y de establecer sus objetivos y modos de acción, la que presentará un informe con tal propósito, antes del 28 de febrero de 1956.

Art. 3º - Integrar dicha comisión con los señores profesores, Doctores Risieri Frondizi, Gino Germani, Guillermo Savloff y el Sr. Juan Carlos Marín, actuando como secretario el Asesor Científico Profesor Noé Jitrik.

Art. 4º - Regístrese...

Resolución Nº 73

Ing. José Babini, Int. Nac. de la Univ. de Bs. As.

Dr. Ismael Viñas, Secretario General de la Univ. de Bs. As.

En el período comprendido por los años 1956-1966, la Universidad de Buenos Aires a través del Departamento de Extensión Universitaria (DEU) desarrolló una serie de actividades de docencia e investigación en el campo de la educación de jóvenes, adultos y comunitaria destinada a cumplir con algunos de los postulados de la Reforma Universitaria: gobierno colegiado y tripartito, reformulación de la docencia e investigación, ingreso irrestricto y gratuito, libertad y periodicidad de la cátedra, y fuerte compromiso social de docentes, investigadores, graduados y estudiantes.

La misión asignada al DEU, era la de lograr la integración de la Universidad a su entorno social, subsanando así una grave carencia.

Al comienzo, 1956, éramos un pequeño grupo formado por estudiantes y graduados de las carreras de Filosofía, Ingeniería, Económicas, Servicio Social, Medicina, Química y Educación que entendimos que el acceso a la universidad está determinado por motivos socioeconómicos que limitan a determinados sectores sociales del país. Ese vacío, que repugna al concepto mismo de la universidad, da como resultado que esos sectores permanezcan fuera.

Esta base de la universidad, esta particularidad de los sectores sociales que la integran, parcializa también la tarea universitaria. Así, los temas y los problemas de la investigación quedan restringidos al interés de pocos sectores. Es por ello que uno de los principales requisitos de la universidad es extenderse fuera de los límites actuales.

Dijimos que solo con todos los sectores se podrá manifestar la universidad como lo que aspira a ser: el centro de elaboración de la cultura nacional.

Uno de los primeros programas, no el único, que el DEU emprendió fue la creación en marzo de 1956 del Centro de Desarrollo Integral de Isla Maciel, nombre con que se inició el Programa. Presentaba el carácter de planta piloto para tener un efecto demostrativo, y poner a punto y transferir su metodología. El barrio de Isla Maciel, en la localidad de Dock Sud del Partido de Avellaneda –Provincia de Buenos Aires– se adecuaba a la propuesta por sus dimensiones, delimitación geográfica, homogeneidad y cercanía. También por la existencia de una zona, de las denominadas villa miseria, adosada a una franja obrera con vivienda tipo conventillo, lo cual permitiría trabajar sobre el tema de la migración reciente de la población rural al área urbana ya arraigada. La isla albergaba a unos 7.000 habitantes en unas diez manzanas, y la villa se extendía en una superficie equivalente a cuatro o cinco manzanas con una población de mil familias (unos 5.000 habitantes).

La Isla Maciel, debido a sus características, se adecuaba al trabajo de comunidad que permitían al DEU concentrarse en problemas muy precisos en cada uno de los grupos que integraban Isla y Villa Maciel.

Las actividades realizadas en el primer año de tarea respondieron a necesidades prioritarias, planteadas por los vecinos y

entidades de la zona, que se comenzaron a desarrollar en junio de 1956 en la escuela N° 6 del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires: actividades de educación a nivel de escolarización, de adolescentes y adultos; recuperación de los niños denominados desertores escolares de difícil adaptación a la escuela común (se preparaba a los alumnos para rendir examen en las escuelas del Ministerio).

Se dictaban cursos técnicos y de administración –Contabilidad, mecanografía– para que los jóvenes pudieran acceder a mejores condiciones de empleo, los cuales estaban a cargo de estudiantes y graduados de Ciencias Económicas. De igual manera, se dictaron cursos de Dibujo Técnico y Oficios Navales a jóvenes y adultos por estudiantes y graduados de la Facultad de Ingeniería.

Para fomentar la participación de las mujeres se realizaron cursos de conocimientos prácticos de costura, bordado, tejidos y cocina. Las actividades desarrolladas en la escuela estaban a cargo de estudiantes del magisterio y universitarias de Ciencias de la Educación, carrera recientemente inaugurada.

A partir de 1957, un convenio con la Secretaría de Acción Social de la Municipalidad de Avellaneda permitió la creación del Centro de Recreación Infantil en Dock Sud, zona vecina a Isla Maciel, con un programa pedagógico-social para niños en edad escolar que no concurrían a la escuela.

Desde el comienzo se trabajó con los cuatro clubes de la zona –Centro de Desarrollo– para analizar los problemas de Isla Maciel y las posibles soluciones para ellos. Empezó a funcionar un servicio de asistencia social para las familias del barrio que fueron tomando contacto con dicho servicio, el que estuvo bajo la dirección de una asistente social especializada del DEU y su

equipo de estudiantes y graduados de la Escuela de Asistencia Social de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

A mediados de 1958 se organizó un pequeño dispensario médico sanitario con un médico clínico y una enfermera “de terreno”. Posteriormente, mediante un convenio de cooperación que realizó la UBA con el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, se puso en funciones un equipo de salud. Se iniciaron acciones de asistencia, educación sanitaria y prevención. Comenzó así la participación de cátedras de la Facultad de Medicina. En 1961 la Cooperadora vecinal consiguió comprar un terreno que dona el Ministerio para la construcción e instalación de un centro de salud. En 1963 finaliza la construcción y se instala el nuevo Centro de Salud N° 53 de Isla Maciel, en el trabajaba un equipo integrado por personal de la UBA y de la Dirección de Centros de Salud, bajo la dirección del DEU. Se constituyó así un centro piloto para la Provincia de Buenos Aires con actividades médico-sanitarias destinadas a la población, con docentes de la Facultad de Medicina, Farmacia y Odontología para la formación de estudiantes y de investigación.

Actuaron en ese centro de salud varias cátedras, por ejemplo la de Pediatría –del Profesor Florencio Escardó– de Farmacología, Microbiología y Bioquímica.

Asistentes sociales, enfermeras y otros trabajadores de salud con sus docentes realizaron una experiencia teórico- práctica para su formación a través de un trabajo interdisciplinario en el seno de una comunidad. Es de señalar que todas estas prácticas se realizaron siempre bajo la supervisión del equipo del DEU.

Otro tema planteado por vecinos participantes de distintas comisiones dio lugar a la creación de la Cooperativa de Consumo, destinada a mejorar las condiciones de compra de las familias de la zona que, debido a sus escasos recursos, se veían obligadas

a adquirir sus vituallas en pequeñas cantidades, restándole beneficio al uso de su salario.

Al mismo tiempo se creó la Cooperativa de Vivienda Villa e Isla Maciel debido a problemas de desalojo que amenazaban a los pobladores. Las tareas de difusión y educación cooperativa fueron llevadas a cabo con el asesoramiento del Instituto de Estudios Cooperativos y con la participación de alumnos, estudiantes y graduados de la Facultad de Ciencias Económicas.

Es de destacar que la cooperativas siguieron funcionando a lo largo de toda esta experiencia; la de Vivienda logró inaugurar los edificios del primer Plan de vivienda en 1972 en Dock Sud, barrio aledaño. Es de destacar que el DEU no estaba en la Universidad ya que su personal había renunciado en agosto del 66, debido al golpe militar que concluyó con la intervención a la UBA y que derogó la Ley Universitaria. Se interrumpió de esta manera la experiencia de extensión universitaria en la comunidad de Isla y Villa Maciel, después de diez años de trabajo.

En una publicación entregada a los vecinos, a modo de explicación y despedida, se expresaba lo siguiente: “El personal del DEU sintió que la Universidad que se quiere implantar a golpes no merece la pena llamarse Universidad. Decidimos renunciar a nuestros puestos de trabajo porque no queremos sentirnos comprometidos con una Universidad cerrada, ciega y muda. No queremos ser cómplices de una Universidad donde hablar de los problemas del pueblo se convierta en un delito de opinión”.

A tantos años de esa experiencia podemos repetir palabras escritas en 1957:

Hay funciones en torno a la extensión universitaria en la que en muchos sentidos no se han cumplido. La universidad actual es

una parcialidad, tiene que tomar la decisión de tomar a la realidad del país como problema y eso se logra garantizando el libre acceso de sectores cada vez más amplios de la población.

En esa universidad, que sea reflejo de la comunidad nacional, el universitario no se sorprenderá ante la realidad que al término de sus estudios se le revela como desconocida. En esa universidad se formarán técnicos, profesionales que no desconozcan la realidad.

Pero aún no se ha logrado. No solo por los sucesivos golpes de timón del país, por el terrorismo de Estado, por la desaparición y muerte de tantos compañeros, hombres, mujeres y niños; no solo por la miseria espantosa que asola aún a grandes porcentajes de la población, sino también porque hay sectores universitarios que colaboran con los gobiernos reaccionarios.

En la actualidad, en el presente del país, los que gobiernan son seres que no tratan solamente de fundir al país económicamente, sino también socialmente. Ese es el país que todavía tenemos y que obstinadamente intentamos cambiar.

*) Docente investigadora y educadora popular de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Bibliografía

DEU (1958). Primer año de Extensión Universitaria. (Véase en Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras- UBA). Buenos Aires, Argentina: UBA.

Extensión Universitaria (1966), Boletín UBA, año IX, 59, 60 y 61.

Germani, G. (1958). Investigación sobre los efectos sociales de la urbanización en un área obrera del Gran Buenos Aires. Informe presentado en el Seminario sobre Urbanización en América Latina, organizado por UNESCO y Naciones Unidas. Publicación interna, Departamento de Sociología, UBA.

Reca, T. (1966). Aspectos Psicológicos de los problemas escolares. Revista de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

DEU (1966). Usted y la Extensión Universitaria, la Universidad de Buenos Aires en Isla Maciel. Buenos Aires, Argentina: UBA.

Extensión Universitaria en una Experiencia Piloto (1966). En organización de la comunidad, Revista Hoy en el Servicio Social, 5/6. Buenos Aires, Argentina: Editorial ECRO.

Hugo Ratier, H (1969). De Empedrado a Isla Maciel: Dos polos del camino migratorio. Revista Etnia, 9. Olavarría, Argentina.

Erbin, B. (2002). Memorias e Imágenes de Extensión Universitaria en Isla Maciel. (Tesis de Licenciatura en Antropología, Filosofía y Letras). Buenos Aires, Argentina: UBA.

Speier Fernández, N. (2018). Aunque el Viento Sople en Contra... Comunidad y Escuela en Isla Maciel 1956-1966. Departamento de Extensión Universitaria, UBA. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del autor.

Moñino, A. (2018). Maciel. La otra orilla.(video sobre la experiencia del DEU, Isla Maciel 1956-66 y la escuela media hoy). Recuperado en https://www.youtube.com/watch?v=sJR_DCbl5yk&t=21s

Educación para la vejez

Rosana Gabriela Di Tullio Budassi*

Orígenes y ejes de acción del Centro de Investigaciones en Derecho de la Vejez

En el año 1994, y en el ámbito del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social, de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, fue creada el Área de Derecho de la Ancianidad, (Resolución N° 263/95). La constitución del Área fue impulsada por el director del Centro mencionado, profesor Dr. Miguel Angel Ciuro Caldani y se organizó bajo la coordinación de la Profesora Dra. María Isolina Dabove. El 13 de diciembre de 2001 el Área toma jerarquía de instituto de investigación interdisciplinario y autónomo, adopta el nombre de Centro de Investigaciones en Derecho de la Ancianidad (Ci-DeA), mediante la Resolución N°656/OI, y se designa a su fundadora, la Prof. Dra. María Isolina Dabove, como su directora. A principios del año 2014, el Instituto adquiere la denominación de Centro de Investigaciones en Derecho de la Vejez (CIDEVe), acorde a la evolución operada en este campo.

El CIDeVe es el primer instituto jurídico universitario en nuestro país, América Latina y Europa, abocado a esta temática con exclusividad. Desde este espacio se trabaja en el desarrollo jurídico gerontológico, tanto en el campo de la investigación como en la docencia de grado y posgrado, y extensión universitaria, abordando los derechos de las personas mayores de forma interdisciplinaria. Toda esta trayectoria permitió, además, ser pioneros en el desarrollo de una nueva especialidad jurídica: Derecho de la Vejez. Desde 2005 se enseña en calidad de materia optativa en la Carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UNR, y en el ámbito de educación de posgrado, se inauguró recientemente la Maestría en Derecho de la Vejez, carrera acreditada por Res. 464/17 de CONEAU, la cual comenzará a dictarse en el año académico 2019, en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba.

Esta nueva rama del mundo jurídico a la que nos estamos refiriendo, pretende dar respuestas a los diferentes desafíos que sobrevienen en un mundo que se avejenta.

La población mundial está envejeciendo a un ritmo constante. En 2009, la cantidad de personas de 60 y más años era de 700 millones, y se proyecta que para 2050 alcanzará los dos mil millones. América Latina y el Caribe no son la excepción pues, en términos absolutos, la cantidad de personas de 60 y más años crecerá en 57 millones entre 2000 y 2025, y 83 millones entre 2025 y 2050. (Rodríguez Piñero, Luis, 2011, p. 7).

El derecho de la vejez

La población de personas mayores está incrementándose más rápidamente que los grupos de las más jóvenes. Como resultado de ello, la proporción de personas de 60 y más años en la pobla-

ción total se triplicará entre 2000 y 2050, pasando de representar el 8,2 por ciento al 24 por ciento (Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población de la CEPAL, 2009.)

En el plano local, los estudios realizados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), muestran que nuestro país ha experimentado un considerable aumento en la expectativa de vida. En 2010 el censo nacional arrojó como resultado un índice de envejecimiento de 40,2 %, representando el grupo etario de 65 o más años, un 10,2 por ciento del total de la población. Una de las características de la población de personas mayores es la feminización, a causa de los mayores niveles de sobremortalidad masculina. Sobre un total de 4,1 millones de personas de 65 o más años censadas en 2010, 2,4 millones corresponden a mujeres y 1,7 millones a varones (Encuesta Nacional sobre Calidad de Vida de Adultos Mayores, 2014, p. 12,).

En cuanto a la proyección de la expectativa de vida, es claro que progresivamente irá en aumento. Según el INDEC, se prevé que en el año 2020 los hombres llegarán a alcanzar la edad promedio de 73 años y las mujeres de 80. La proyección al año 2050 arroja por resultado que los hombres rondarán los 77 años, mientras que las mujeres podrán llegar a los 84, (Estimación de indicadores demográficos, Serie Análisis Demográfico N° 5, INDEC – CELADE 1995). La provincia de Santa Fe encabeza la lista de las provincias más envejecidas: su índice de envejecimiento asciende al 50,4 por ciento, del cual el 61,9 por ciento son mujeres. (INDEC. Cuadro P19, 2010).

El Derecho de la vejez surge en este contexto demográfico e histórico, denominado “envejecimiento multigeneracional”. El multigeneracionismo se configura ante: la coexistencia simultánea de cuatro o tres generaciones de personas, constitutivas de una misma familia, como bisabuelos, abuelos, padres e hi-

jos; la convivencia de dos generaciones sucesivas de personas envejecidas y vinculadas por lazos de familia, como hijos de sesenta y tantos años con padres que han superado los ochenta; y la coincidencia de dos generaciones alternas de familia, como abuelos y nietos. (Dabove, M. I., 2008, págs. 39-54).

Estos datos de la realidad demográfica generan la necesidad de repensar las respuestas jurídicas a planteos en torno a los derechos de las personas ancianas en materia económica, previsional, familiar, habitacional y de acceso a la justicia, por mencionar solo algunas. El Derecho de la vejez intenta dar respuestas a estos posibles planteos de especial protección: comprende el estudio de casos y soluciones vinculados a la condición jurídica de las personas mayores (de 60 y más años), contenidos en normas que cuentan con métodos propios y responden a una especial exigencia de justicia. Pero además, se trata de una rama transversal, dado que la cuestión de la ancianidad está referida al mismo tiempo en los múltiples hontanares y ramas existentes. (Dabove, M. I., 2018, pág. 154).

Educar para la vejez: marco normativo fundante

En este contexto, el CIDeVe despliega su actividad en torno a tres ejes de acción: investigación, docencia (grado y posgrado), y extensión universitaria.

En este trabajo focalizaremos la atención en los ejes de docencia de grado y de extensión universitaria, considerándolos como herramientas que nos permitan difundir, concientizar y educar respecto del proceso de envejecimiento como fenómeno natural; y las respuestas que el ordenamiento jurídico actual brinda ante situaciones que afectan derechos fundamentales de esta franja etárea de la población.

A fin de resaltar la relevancia de la educación en materia de vejez, debemos rescatar la labor que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) realizó desde la década del 80 en pos de establecer objetivos y brindar recomendaciones a los Estados parte, con el objeto de eliminar prejuicios o imágenes negativas de la vejez. Así, la Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento que fue convocada por la Asamblea General de la ONU y que se celebró del 26 de julio al 6 de agosto de 1982 en Viena, aprobó un Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento en el que se afirma que es necesario educar a la población acerca del proceso de envejecimiento desde edad temprana para que lo perciba plenamente como un proceso natural, y recomienda que:

los gobiernos y las organizaciones internacionales interesadas en los problemas del envejecimiento deben iniciar programas para educar al público en general sobre el proceso de envejecimiento y sobre las propias personas senescentes. Tales actividades deben iniciarse en la primera infancia y hacer participar a todos los grupos de edad en todos los niveles del sistema escolar estructurado. Deberá reforzarse la función y participación de los Ministerios de Educación en ese sentido, promoviendo y facilitando la inclusión del tema del envejecimiento en los planes de estudio... (Plan de Acción Internacional de Viena sobre el Envejecimiento, 1983, p. 49).

Asimismo, en el mismo documento, “insta a las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales a que tomen las medidas necesarias para la capacitación de personal en la esfera del envejecimiento, y a que redoblen sus esfuerzos para difundir información sobre el envejecimiento, particularmente entre las propias personas senescentes”.

Entre los principios en los que se basa el Plan se menciona precisamente que “es necesario que prosigan los estudios de todos los aspectos del envejecimiento”, el cual se considera como “un

proceso que dura toda la vida, y deberá reconocerse como tal. La preparación de toda la población para las etapas posteriores de la vida deberá ser parte integrante de las políticas sociales...”.

Diez años más tarde tiene lugar la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento (ONU), que establece el Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento –Madrid, año 2002–. El documento destaca que “la promoción y protección de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, incluido el derecho al desarrollo, es esencial para la creación de una sociedad incluyente para todas las edades, en que las personas de edad participen plenamente y sin discriminación y en condiciones de igualdad. La lucha contra la discriminación por motivos de edad y la promoción de la dignidad de las personas de edad es fundamental para asegurar el respeto que esas personas merecen. La promoción y protección de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, es importante para lograr una sociedad para todas las edades...” (Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento 2002, párrafo nº 13)

Estos documentos emitidos en el ámbito de la comunidad internacional contienen principios orientadores, o criterios generales de interpretación jurídica, que no resultan vinculantes para los países firmantes. Sin embargo, se constituyen como los documentos internacionales específicos sobre envejecimiento que pretenden constituir una guía en el accionar de los Estados a la hora de diseñar políticas públicas o legislar en materia de vejez.

En el año 2003, en la Primera Conferencia Regional Intergubernamental sobre Envejecimiento en América Latina y el Caribe, convocada por la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL), se inicia la tarea de construcción de un espacio institucional, para debatir la necesidad de elaboración y el contenido de una Convención Internacional de Derechos Humanos para las Personas de Edad (Dabove, M.I, 2017, p.2).

Gracias a este escenario varios documentos interesantes se fueron plasmando, entre los cuales cabe destacar la Declaración de Brasilia, del 6 de diciembre de 2007, plataforma político jurídica desde la cual se impulsó la Convención Interamericana de Derechos Humanos de las Personas Mayores, la cual fue aprobada en el seno de OEA el 15 de junio de 2015, y ratificada por nuestro país en 2017, mediante la ley Nº 27 360.

La Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores es el primer instrumento regional vinculante sobre la temática. La Convención se enmarca en los siguientes principios generales, contenidos en el artículo 3: a) La promoción y defensa de los derechos humanos y libertades fundamentales de la persona mayor; b) La valorización de la persona mayor, su papel en la sociedad y contribución al desarrollo; c) La dignidad, independencia, protagonismo y autonomía de la persona mayor; d) La igualdad y no discriminación; e) La participación, integración e inclusión plena y efectiva en la sociedad; f) El bienestar y cuidado; g) La seguridad física, económica y social; h) La autorrealización; i) La equidad e igualdad de género y enfoque de curso de vida; j) La solidaridad y fortalecimiento de la protección familiar y comunitaria; k) El buen trato y la atención referencial; l) El enfoque diferencial para el goce efectivo de los derechos de la persona mayor; m) El respeto y valorización de la diversidad cultural; n) La protección judicial efectiva; o) La responsabilidad del Estado y participación de la familia y de la comunidad en la integración activa, plena y productiva de la persona mayor dentro de la sociedad, así como en su cuidado y atención, de acuerdo con su legislación interna.

La Convención reconoce explícitamente los siguientes derechos: Igualdad y no discriminación por razones de edad (art. 5); Derecho a la vida y a la dignidad en la vejez (art. 6); Derecho a la independencia y a la autonomía (art. 7); Derecho a la participa-

ción e integración comunitaria (art. 8); Derecho a la seguridad y a una vida sin ningún tipo de violencia (art. 9); Derecho a no ser sometido a tortura ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes (art. 10); Derecho a brindar consentimiento libre e informado en el ámbito de la salud (art. 11); Derechos de la persona mayor que recibe servicios de cuidado a largo plazo (art. 12); Derecho a la libertad personal (art. 13); Derecho a la libertad de expresión y de opinión y al acceso a la información (art. 14); Derecho a la nacionalidad y a la libertad de circulación (art. 15); Derecho a la privacidad y a la intimidad (art. 16); Derecho a la seguridad social (art. 17); Derecho al trabajo (art. 18); Derecho a la salud (art. 19); Derecho a la educación (art. 20); Derecho a la cultura (art. 21); Derecho a la recreación, al esparcimiento y al deporte (art. 22); Derecho a la propiedad (art. 23); Derecho a la vivienda (art. 24); Derecho a un medio ambiente sano (art. 25); Derecho a la accesibilidad y a la movilidad personal (art. 26); Derechos políticos (art. 27); Derecho de reunión y de asociación (art. 28); Situaciones de riesgo y emergencias humanitarias (art. 29); Igual reconocimiento como persona ante la ley (art. 30); y Acceso a la justicia (art. 31).

Esta Convención viene, en parte, a saldar una deuda que la comunidad interamericana tenía para con las personas mayores respecto a la protección de sus derechos. Resta todavía a los Estados aunar esfuerzos para concretar una Convención Internacional en el marco de la ONU, donde se han instituido grupos de trabajo de composición abierta con el fin de llegar a consensuar puntos en común para avanzar en una futura convención en esa esfera.

De esta breve retrospectiva normativa queremos destacar el papel primordial que los documentos internacionales mencionados reconocen a la educación “en la vejez” y “para la vejez”, como herramienta de cambio y transformación, tanto para empode-

rar a las personas mayores como para erradicar el edadismo, los prejuicios y los estereotipos negativos sobre la vejez.

Desde nuestra labor cotidiana pretendemos lograr este objetivo, plasmado en los documentos mencionados, a través de la educación superior de grado, y de los aportes que por medio de la actividad de extensión universitaria brindamos a la comunidad.

Docencia y extensión universitaria

En materia de educación de grado, en el año 2005 fue aprobado el programa de la materia optativa de dictado cuatrimestral Derecho de la Ancianidad, por Res. CD N° 609/05 y cc –hoy denominada Derecho de la Vejez-. Los objetivos de dicha materia pueden resumirse del siguiente modo: ofrecer un panorama histórico conceptual de la complejidad de la vejez y del proceso de envejecimiento, desde una perspectiva interdisciplinaria; ayudar al alumno a reflexionar respecto de las razones por las cuales el Derecho de la Vejez se constituye como rama jurídica transversal de este tiempo; brindar a los estudiantes información clara respecto de los derechos de las personas mayores vigentes y propuestas interpretativas jurídicas, que les permita a aquéllos comprender en profundidad la condición jurídica de los ancianos, con miras al ejercicio profesional del Derecho (ya sea en el marco del litigio, en la carrera judicial, en la investigación y en la docencia).

Los temas son abordados de manera interdisciplinaria y se estructuran en consonancia con los cinco principios establecidos por la ONU en 1991 –autorrealización, independencia, participación, cuidados y dignidad–, en favor de las personas de edad.

Por otra parte, a los fines de la organización del contenido de esta asignatura, también se utilizan los aportes de la teoría tria- lista del derecho y la política, que sirve de marco teórico gene- ral. Al tiempo que además, desde el punto de vista didáctico, ha parecido conveniente aplicar la metodología del aprendizaje basado en problemas, que ha llevado a delinear este programa partiendo de cuestiones clave para la comprensión de la condi- ción jurídica de la persona mayor.

En cuanto al cumplimiento del objetivo de extensión a la co- munidad, el CIDEVe desarrolla diversas actividades que tienen como destinatarios a personas mayores, y público en general, tratando de captar también el interés de quienes trabajan con personas ancianas, ya sea en instituciones públicas o privadas, como asimismo en labor domiciliaria. Las actividades consisten en jornadas, charlas-debate o conferencias que tienen por fin general concientizar sobre los derechos humanos de las perso- nas mayores, los deberes que para con ellos debe asumir el Esta- do como garantes de sus derechos, y el rol que corresponde asumir a las familias y la sociedad.

Otra de las actividades de extensión que despliega el CIDEVe es el Ciclo de cine-debate “La vejez con los ojos del cine”, que se desarrolla desde el año 2003 de manera ininterrumpida. A través de la proyección de películas, de largo y cortometraje, se busca instalar la reflexión y debate sobre aspectos referidos a la vida de las personas mayores, con una mirada interdisciplina- ria. Esta actividad, pensada en sus orígenes para un público ma- yor, fue diseñada con posterioridad en una versión intergene- racional que tuvo su desarrollo en varias escuelas de educación primaria de la ciudad de Rosario, donde alumnas y alumnos, y abuelas y abuelos –o personas ancianas, significativas en la vida de esos niños– participaron de la propuesta. Esta actividad pre- tendió fortalecer los vínculos relevantes que ponen en contacto a las personas de distintas edades y proporcionan a los mayo-

res un medio de transmisión de la cultura y las tradiciones a las nuevas generaciones. Además, la actividad persigue como meta uno de los objetivos plasmados en los Planes y la Convención que antes mencionábamos: que las generaciones más jóvenes ganen conocimiento y aprecio por la vejez frente a la que dismi- nuyen su temor, dejando atrás los prejuicios, mitos e imágenes negativas de la vejez. Se observa así que las propuestas interge- neracionales pueden ser el vehículo para alcanzar la inclusión social y combatir el edadismo, los mitos y prejuicios que rondan en torno a esta etapa vital, tal como la idea de que las personas mayores ya nada pueden aprender ni transmitir.

Para concluir, y luego de haber intentado ilustrar con este breve recorrido nuestra labor cotidiana por los derechos de las per- sonas mayores, solo nos resta asumir nuestro compromiso de seguir proyectando acciones concretas para lograr que “una so- ciedad para todas las edades” (Secretario General de Naciones Unidas, 1999, A/50/114) no se convierta en un mero concepto, sino que se erija como un ideal y una meta a seguir.

*) Docente investigadora del Centro de Investigaciones en Derecho de la Vejez, Facultad de Derecho, UNR.

Bibliografía

CELADE/CEPAL (2009). El envejecimiento y las personas de edad. Indicadores sociodemográficos para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, Chile: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población de la CEPAL.

Dabove, M. (2008). Derecho y multigeneracionismo: o los nuevos desafíos de la responsabilidad jurídica familiar en la vejez. En Revista de Derecho de Familia. Revista Interdisciplinaria de Doctrina y Jurisprudencia, 40, 39-54. Buenos Aires, Argentina.

Dabove, M. (2017). Derechos humanos de las personas mayores: Acceso a la justicia y protección internacional. Buenos Aires, Argentina: Astrea.

Dabove, M. (2018). Derecho de la vejez. Fundamentos y alcance. Buenos Aires, Argentina: Astrea.

INDEC, (2014). Encuesta Nacional sobre Calidad de Vida de Adultos Mayores 2012. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Estadística y Censos.

INDEC, (2010). Censo Nacional de Población, Familias y Viviendas 1970. Censo Nacional de Población y Viviendas 1980 y 1991. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010, Cuadro P19, https://www.indec.gov.ar/censos_total_pais.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135&-t=3&s=0&c=2010

ONU (1983). Plan de Acción Internacional de Viena sobre el Envejecimiento, Asamblea Mundial sobre el envejecimiento. Viena, Austria.

ONU (2002). Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento, II Asamblea Mundial sobre el envejecimiento. Versión oficiosa confeccionada en la Comisaría del Comité Organizador Español de la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento a partir de la Versión Provisional no editada elaborada por la Secretaría de las Naciones Unidas.

ONU (1999). Conceptual Framework for the Preparation and Observance of the International Year of Older Persons in 1999, A/50/114.

Rodríguez Piñero, L. (2011). Los derechos de las personas mayores. El valor y la necesidad de una convención internacional. Santiago de Chile, Chile: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ONU.

Aproximación a un diálogo multicultural en derechos humanos

Gonzalo Montiel¹

Jonathan Diaz²

Mariela Edelstein³

Lo cultural y lo multicultural

Partimos desde una concepción general de la cultura, de la dimensión de lo cultural en lo humano, entendiéndola como una multiplicidad articulada de conocimientos, creencias, y haceres compartidos por un grupo social. Incluyendo medios materiales que disponen y sus posibilidades comunicativas.

En este trabajo intentamos experimentar un dialogo intercultural entre tres organizaciones, la Secretaría de Extensión de la Universidad Provincial de Córdoba, coordinada por Mariela Edelstein, una Organización Social llamada Fundación La Morera, personificada por Gonzalo Montiel y la banda de Rap Rimando Entreversos, integrada por jóvenes Villa El Sauce y Villa El Tropezón de la ciudad de Córdoba; de ellos participa Yoni Diaz.

Estas organizaciones pertenecen a un universo cultural compartido, algo que los une, a decir: el ser argentinos, de la ciudad de Córdoba, con un lenguaje común, etc. Al mismo tiempo, cada una de estas organizaciones presentan marcadas diferen-

cias respecto a su cultura particular, los conocimientos que cada una contiene y desarrolla, las creencias y los haceres cotidianos e históricos. Así como también en los recursos materiales y posibilidades comunicativas que cada una dispone.

Así, podemos comprender estas organizaciones como culturas que experimentan un conjunto de pautas particulares compartidas, al mismo tiempo que se integran en una cultura general. Aquí nos animamos a pensar este trabajo desde la multiculturalidad que designa la coexistencia de diferentes culturas en un determinado territorio. Al asumir las particularidades, al poder mirar las diferencias, nos permite también reconocer y crear formas de vínculo, de relaciones genuinas, de diálogos posibles. Que respeten la particularidad y colaboren en relación a la unidad que comparten.

Es importante saber que las personas que aquí conversamos hemos transitado ocho años de distintos proyectos compartidos y que nos guían en estas reflexiones lecturas y charlas sobre el sociólogo Boaventura de Sousa Santos

Derechos humanos y líneas abismales

Para comenzar esta aproximación vamos a tomar unas ideas, algunos conceptos que tienen sentido para todos los que aquí conversamos y sobre los que vamos a reflexionar.

Líneas abismales es uno de los dos conceptos que elegimos:

Boaventura de Sousa Santos afirma que el pensamiento occidental moderno es del tipo abismal:

Establece un sistema de distinciones visibles e invisibles, líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea” (Boaventura de Sousa Santos, 2010 p 31).

La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece como realidad, se convierte en no existente.

Esto se nos presenta como desafiante problema de derechos humanos, el otro concepto que hemos elegido.

¿Cómo identificar lo invisibilizado desde las experiencias de cada organización y que aquí intenta encontrarse?, ¿desde qué lugar elige abordar la cuestión de los derechos humanos?

Tal vez luego todos juntos podamos compartir una conclusión o bien algunas nuevas preguntas.

Mariela Edelstein, Universidad Provincial de Córdoba

A partir de proponernos reconocer aspectos invisibilizados en el sistema educativo y pensando mi espacio institucional como parte de la educación pública general y universitaria en particular es que comparto algunas de las experiencias que se promueven desde la Universidad Provincial de Córdoba, haciendo foco en dos programas que funcionan de manera transversal: Vinculación territorial y Comunitaria, y Universidad Abierta.

Quisiera comenzar visibilizando algunas reflexiones acerca de la educación como derecho o del derecho a la educación. En nuestro país, la educación es entendida como un derecho humano fundamental y un deber del estado. Esto está muy claro en

discursos políticos, trabajos académicos, leyes y currículos. Pero está también muy claro que este derecho tiene importantes limitantes. A pesar que es piramidal, muy perfectamente organizado y reglamentado y se implementan cuantiosos programas de gobierno que lo complementan, el sistema en todos sus niveles tiene dificultades y produce líneas abismales que invisibilizan realidades. Voy a intentar reconocer y repasar algunas de las que creo más significativos en cada nivel del sistema, deteniéndome un poco más en el “superior”.

Para comenzar, miremos la primera infancia, la que todavía se considera “propiedad de sus padres”, o del sistema de salud, o de áreas vinculadas al desarrollo social. No está tan claro o es difuso el lugar que ocupa en esta etapa las ciencias de la educación, del derecho a la educación.

Subiendo al nivel inicial, existe sí un sistema público para niños y niñas de cuatro y cinco años que acceden en forma obligatoria y con una cobertura de tres o cuatro horas diarias; también pasa que, según el lugar donde cada uno nace, hay una gran cantidad de niñas y niños que van a instituciones del sector privado. Se comienza a establecer una fuerte división entre lo público y lo privado.

Seguimos. A los seis años ya casi todos los niños y todas las niñas van a la Escuela Primaria, segundo eslabón del sistema y base de esta imaginaria pirámide. Y decimos casi todos van a la escuela, porque aquí empiezan a quedar algunos en otro lado de la línea, porque pueden haber nacido en un ladrillero muy empobrecido, o en algún territorio muy alejado, o que sean hijos o hijas de trabajadores golondrina, o sean hijos e hijas de mamás adolescentes solas que circulan por sistemas de protección, por mencionar sólo algunos ejemplos. Esta es la franja de edad que está más cubierta en derecho a la educación, pero existen muchas y crecientes excepciones.

Seguimos. Está el secundario que también es obligatorio, pero como es obligatorio hace menos tiempo que el nivel primario, todavía no alcanza la garantía del estado, porque no alcanzan los edificios en los conglomerados urbanos grandes y no alcanzan los servicios a los territorios que se alejan de los conglomerados. ¿Entonces? No pueden con esta obligatoriedad, (porque es un derecho que es una obligación) porque muchos jóvenes o niños tienen que cuidar a sus hermanitos más chicos para que sí vayan al nivel primario, o cuidarlos a los otros que están en esa primera infancia, o tal vez tienen que trabajar para cuidar a su mamá, o tal vez no van al secundario porque se les hizo muy difícil terminar el nivel anterior, y más difícil fue empezar este. Más allá de todos estos “tal vez” lo que es seguro es que hay un alto índice de abandono. Fracaso podemos decir, pero no de los jóvenes que van quedando afuera, sino del sistema, del escalón de esta pirámide.

Y este sistema educativo dice que hay un nivel superior. Vaya embrollo. Estamos hablando también de educación en este nivel, pero es diferente. No es obligatorio –por suerte para los estados, porque si lo fuera menudo problemita–, pero también es un derecho. En nuestro país tenemos un sistema educativo de nivel superior, organizado también, pero no tanto como los niveles anteriores, porque hay caminos dispersos, con cortadas y carreteras, con empedrados y baches. Caminos que no llegan todos al mismo lugar y no todas las personas que los transitan, aunque vayan aparentemente por el mismo, llegan a los destinos imaginados o planeados.

Tenemos una importante, y excelente oferta académica, para la formación de profesionales, investigadores, científicos, científicas, docentes, trabajadoras y trabajadores. El tema es que si bien lo que el Estado ofrece como parte de este sistema es muy importante, ya que en su mayoría todavía es público y con un sistema de ingreso irrestricto, que tiene una amplia cobertura

territorial a nivel país –a pesar que le pesa a algunos de los que gobiernan hoy–, a pesar de todas estas garantías, hay algunas estadísticas que dicen que aproximadamente el 60% de los jóvenes accede a alguna oferta de nivel superior pero que sólo el 20 % finaliza.

Estamos en un nivel superior que tal vez se entienda más como un derecho individual para que lo gocen algunas personas individuales y no un derecho de los pueblos. Hay un quiebre de sentido. Porque los niveles anteriores son derechos de todos y todas los niños y las niñas, pero en este caso ya es un derecho de determinadas personas.

A partir de develarnos esta realidad del lado en el que estamos e intentar desocultar eso otro y, como primer movimiento, mirar para allá; pero desde allá es que nos propusimos en la Secretaría de Extensión salir de la zona de confort. Establecer lazos, pero no de esos que se tiran de un lado para que lleguen a otro, sino construirlos juntos, como cintas de Moebius que no tienen principio ni fin y tampoco está claro si tienen un derecho y un revés. Entonces, desde ese nuevo lugar, los sujetos que somos, con los recorridos de vida y los aprendizajes que fuimos construyendo y que nos trajeron a esta universidad que quisiera salir del abismo, nos invitamos a dialogar con otros sujetos que son, con otros recorridos y saberes diferentes. Y dialogar, que no es decir, sino buscar construir conocimiento juntos, hablando, escribiendo, escuchando, cantando, fotografiando. Tomando la voz y la palabra de todos y cada uno de los que crucemos las miradas.

Ese es el enfoque desde el que planteamos una universidad abierta o un programa de vinculación territorial y comunitaria. Porque pensamos que son posibles las instituciones incluidas en sus territorios, o que no tienen algo así como un territorio particular sino que pueden habitar diferentes. Habitarlos con

los otros y los unos que están allí. Porque en este caso nosotros somos los otros. “Otrar” decía una profesora y yo escuché. Crear nuevos verbos y nuevas epistemologías. Porque tal vez las que teníamos no alcanzan o son inservibles para explicar algunas cosas que nos pasan, para significar algunas luchas, algunas ausencias o invisibilidades.

Cuando uno se propone construir ese conocimiento que parte de saberes distintos, entonces tiene que ceder la palabra.

Le paso la posta a Gonzalo.

Gracias, la tomo.

Gonzalo Montiel, fundación La Morera

Hace diez años fundé, junto a un compañero, una organización no gubernamental llamada Fundación la Morera, cuyos objetivos fundamentales fueron, y son, el ejercicio de los derechos humanos, la participación cultural y la inclusión social. Desde los comienzos de esta organización se generó un trabajo en vínculo con el Estado que ha perdurado hasta el día de hoy en un proyecto de participación cultural llamado Entreversos, que tuvo, y tiene, en el centro de su acción a jóvenes de sectores urbano marginales de la Provincia de Córdoba. El proyecto utiliza herramientas culturales, como lo audiovisual –fotografía y cine– y lo musical –el rap– para desarrollar sus actividades. Así se hicieron más de mil quinientos talleres, juntos a niñxs y jóvenes, en los más diversos espacios socio-culturales. En la actualidad se enraizó en Villa el Sauce, un asentamiento situado en una zona de la más profunda pobreza estructural de la Provincia de Córdoba, de la ciudad de Córdoba, donde se construyó el Centro Educativo Cultural el Rimando. Este, desde un abordaje co-

munitario e integral, tiene como protagonistas y referentes a un grupo de jóvenes raperos y promotores comunitarios que han vivido casi todo el proceso de Entreversos.

Retomando a Boaventura de Sousa Santos, estos jóvenes han vivido y viven del otro lado de la línea abismal. Línea que determina abismalmente la vida de estos jóvenes que no solo vivieron fuera del Estado de Derecho sino que fueron, y son, perseguidos por este. Han transitado existencias excluidas en el acceso a ciertos derechos ciudadanos, políticos, económicos y culturales. Me resuenan aquí las palabras de Mariela que nos invitan a mirar desde el Derecho a la Educación algunos procesos mediante el cual el sistema educativo va generando exclusiones, por lo tanto invisibilidades. Se pueden observar algunas formas de cómo se van construyendo las líneas abismales, los de este lado los incluidos en el Estado de Derecho a la Educación, van siendo, a medida que se avanza en niveles superiores, cada vez menos. Y los que quedan del otro lado cada vez más.

¿Cómo un joven que fue excluido del sistema a temprana edad, que no tiene la experiencia de estar en instituciones educativas, va a poder entrar y permanecer en un nivel superior? Creo que si lo pensamos desde la lógica de introducir personas a un sistema es imposible. Son altísimas las posibilidades de fracasar y no es por la falta de mérito personal de los jóvenes; es que, tal y como están planteadas las estructuras sociales e institucionales, se impone una distancia cultural infranqueable. A no ser que nos propongamos transformar el sistema mismo.

¿Cómo? Buscaremos respuestas en el trabajo construido en la articulación entre la Universidad Provincial, la Fundación La Morera y la banda de Rap. Este nos puede dar algunas pistas que quiero plantear.

- Lo “Entre”. Elijo esta palabra porque designa lo vincular, la construcción de relaciones posibles, el esfuerzo por buscar espacios de encuentro. Y que estas relaciones estén sostenidas desde el reconocimiento de la legitimidad hacia la existencia del otro, al mismo tiempo que pueda reconocer las relaciones de asimetría en cuanto a los recursos disponibles en cada una de las partes. Tendiendo a fortalecer y empoderar a los menos privilegiados. Enfatizar lo “Entre” nos desafía a arriesgarnos a salir de la atomización individualista, del espacio de seguridad e ir hacia una encuentro humano en el que las incertidumbres deben ser parte del proceso.

- Experiencias. Los procesos de transformación ocurren enraizados en experiencias. En haceres concretos. Lo nuevo, lo que se diferencia de un estado anterior, necesita de la capacidad de aprender, y aprender es ir de lo conocido a lo desconocido. Aprender es inherente a experimentar o como nos recuerda Maturana “Todo hacer es conocer”. La experiencia implica los cuerpos, los sentidos en relación, los territorios. Para transformar necesitamos posibilitar experiencias de interrelación, entre instituciones, entre organizaciones, y que estos vínculos reconozcan a aquellos del otro lado de las líneas abismales.

- Ejercicio de derechos humanos: desde nuestra organización enfatizamos en el ejercicio de derechos una búsqueda menos discursiva y más experiencial. Al tener relación directa con territorios, en las villas donde trabajamos, donde los derechos de las personas son sistemáticamente conculcados, nos parece que privilegiar un discurso de derechos humanos es profundizar los sufrimientos y las distancias abismales. Distancias que no son necesariamente físicas, son de construcciones culturales, de sociabilidades asimétricas. Proponemos generar y sostener procesos y campos de experiencias compartidas y participati-

vas. En los que algunos derechos sean experimentados, vividos por todos los implicados, un montón de pequeñas veces y en relaciones de convivencia.

Estas reflexiones están sustentadas en proyectos compartidos junto a Yoni, de Rimando Entreversos; Mariela, de Extensión de la Universidad Provincial; y yo, desde la Fundación La Morera.

Nos ha encontrado siempre el derecho a la participación. La búsqueda de que en los proyectos se vivan experiencias del derecho a tomar decisiones, ejercer un poder-hacer concreto que es personal y colectivo. También el derecho a la diversidad humana. Derecho a ser reconocido en mi singularidad en cada situación particular.

Así vamos atesorando experiencias y reflexiones que avanzan hacia una concepción de derechos humanos vincular, diversa, experiencial, procesual y participativa. Que nos abre el campo hacia horizontes deseados en que los derechos humanos reconozcan las particularidades de las personas en su diversidad y que contemple también lo que nos une, aquello que nos iguala desde lo universal.

Para terminar cito a Boaventura, que conoce y ha compartido tiempo con los jóvenes de Rimando:

Las personas tienen el derecho de ser iguales cuando existan diferencias que las ubiquen en una condición desfavorable, pero también tienen el derecho de ser diferentes cuando una medida de igualdad ponga en riesgo la diversidad que forma parte de su identidad (Boaventura de Sousa Santos, 2002,p.79).

Invitamos a Yoni a sumarse.

Yonathan Diaz. Rimando Entreversos

Soy el Negro Yoni Diaz, vivo en Villa el Tropezón, al oeste de Córdoba Capital. Soy músico, estudio música y promotor cultural. Trabajo en la villa donde vivo. Y soy guitarrista y canto en la banda Rimando Entreversos.

De derechos humanos escuché algo en el colegio. Después escuché en La Morera; ahí fue que empecé a escuchar más, a cotidianizarlo, a hacerlo propio. Una cosa es escucharlo y leerlo en papel; otra cosa es sentirlo.

Dice una canción nuestra:

Somos así luchadores de principio a fin,
esto es así, batallamos para poder seguir.

Tener derechos sería como saber que podés dar batallas.

Por ejemplo, dos veces se metió la policía a mi casa ilegalmente. La primera me llevaron de prepo. La segunda pude defenderme con palabras, con diálogo; pude hablarles, decirles que soy un ciudadano y que estoy participando... eso fue un ejercicio de mi derecho humano. Que por más que soy un ciudadano de la villa tengo derechos, no soy un delincuente y me puedo defender con el uso de mis palabras.

Me acusan de robar y de matar,
me acusan de tantos delitos,
me acusan pero yo soy inocente,
no lo sabe la justicia pero si mi gente.

En el barrio hay muy poco conocimiento de los derechos humanos, pero de mi experiencia en los Rimando, aunque no los

identifique bien, creo que todo el tiempo estoy activando derechos humanos, derecho a la vivienda, a la identidad..., derechos básicos que tienen que estar. En la villa, muchas veces parecen fantasías, cosas efímeras. No concreto, sino simbólico.

Lo que es concreto es que la sociedad nos verduguea mucho, nos ningunean desde muy niños.

Otra canción dice:

Lo que es la vida del negro
de no poder disfrutar de caminar por el asfalto
porque siempre miran mal.
Discriminado noche y día por ser solo de una villa.

Es así, noche y día.

Pero para mí uno de los derechos que más se vulneran es el de la tierra, el de una vivienda digna. También el derecho a la información; no nos dejan saber muchas cosas. Y sobre todo el derecho a la educación. Es muy difícil tener una infancia piola, con buena alimentación, aprendiendo y pasándola bien. Se vive mucha violencia, mucho tener miedo y no saber qué hacer ni a quién recurrir. Soledad.

Pero también después de todos estos años sostenidos, pudiendo estar acompañados y participar de un montón de lugares de la universidad, en tantos eventos, es una experiencia muy importante. Hay un lugar para nosotros y sentir posta que nuestra vida y palabras son valiosas te abre la mente y la vida.

Cierro con unas letras nuevas, de nuevas canciones. De nuevos tiempos. Así andamos.

Como ando yo
como todo ser vivo
caminando en el camino
como el fuego, como vino
como el plato vacío
Lo que hay lo compartimos
Si muero que sea de pie
y pelando por los míos
por lo tuyo, por lo mío
el cariño te lo doy
es lo único que tengo
Lo que amo es lo que soy
para cambiar mi destino
para que al mundo vino
los hijos del viento
Soñando un lugar mejor y construirlo despierto.

Conclusiones

Plantear conclusiones de esta aproximación al diálogo entre tres personas y sus recorridos institucionales y territoriales nos parece un reduccionismo que no estamos dispuestos a realizar en esta instancia. Sí podemos compartir que, para quienes estamos implicados, fue, es y deseamos que siga siendo un proceso desafiante, nutricional y vitalizador.

Así, esta conclusión es una apertura y una invitación para que las personas, los haceres de instituciones y territorios nos miremos, hablemos, soñemos juntos; nos encontremos y sostenemos conversaciones y proyectos desde el reconocimiento y la legitimidad de cada uno.

Nos invitamos a sostener el diálogo como parte de la práctica cotidiana y en una construcción-reconstrucción histórica alter-

nativa y local. Una práctica que queremos sistematizar y compartir porque creemos que este diálogo es un modo de desafiar, traspasar o generar puentes sobre las líneas abismales.

Y, como dice Jony, soñemos despiertos y construyamos despiertos también. Porque ya de letargos estamos cansados y de discursos sin diálogos también. Construyamos despiertos y lo que soñamos juntos.

¹⁾ Secretaría de Extensión, UPC.

²⁾ Grupo Rimando Entreversos, Jóvenes Raperos Villeros.

³⁾ Fundación La Morera.

Bibliografía

de Sousa Santos, B. (2002). *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos*. Bogotá, Colombia: Editorial Ilsa.

de Sousa Santos, B. (2006). *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes*. Universidad de Nueva York en Binghamton, Centro Fernand Braudel.

de Sousa Santos, B. (2010). *Decolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Trilce ediciones.

Maturana, H. y Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Debate.

Empresarios y financistas víctimas del terrorismo de Estado y Justicia en democracia

Walter Bosisio*

Introducción

Este trabajo aborda los casos de empresarios y financistas que fueron víctimas del terrorismo de Estado durante la última dictadura cívico-militar-corporativa concentrada en Argentina y el devenir de las causas a nivel judicial en tiempos de democracia. Se retoma una dimensión poco explorada y habitual en los estudios de Historia reciente referida a este período.

Partiendo de estudios que sostienen el registro de cerca de 150 actores, referentes del mundo empresarial y del sistema financiero que fueron víctimas del terrorismo estatal, se describen las trayectorias de dos casos representativos del sistema capitalista en nuestro país; uno de corte más productivo y otro más financiero. Por un lado se hará referencia a lo vivido por la Familia Iaccarino, hacedores de un grupo de empresas con ramificaciones en diferentes provincias. Por otro, el caso de Eduardo Saiegh, dueño del Banco Latinoamericano. Ambos casos pueden ser tomados como modelos particulares de víctimas que padecieron el ejercicio de la violencia del terror de Estado, con finalidades no ligadas al objetivo de poder dictatorial convencional –de la categoría de enemigo político, subversivo o guerri-

llero–, sino a figuras que representaban competencia intraclase, con intereses comunes, que terminaron siendo blanco de poder de actores pertenecientes a las elites concentradas, que sin escrúpulos asumieron el control de áreas clave de los aparatos del Estado y ejercieron la violencia ilegal e ilegítima en pos de sus propios intereses.

Civiles y militares contra empresarios del capital productivo: el caso Iaccarino

Como se ha señalado, la última dictadura cívico-militar-corporativa concentrada en Argentina en manos de algunos de sus decisores y hacedores, avanzó directamente con el uso del monopolio de la violencia física del Estado –accionado ilegalmente como terrorismo estatal– sobre referentes del sistema económico productivo, ligados al modelo de industrialización sustitutiva de importaciones que primó como esquema de desarrollo post crisis de los años 1930 hasta mediados de 1970 (cuando se inicia una profunda reorganización sistémica a partir de la aplicación de un neoliberalismo en el escenario vernáculo nacional). Lo acontecido con la Familia Iaccarino se constituye en una muestra más de tantos otros casos ocurridos en la época. Ellos eran dueños de varias empresas, como Industrias Lácteas Santiagueñas SACIFA, Establecimiento Agropecuario La Marta y MM El Milagro, Constructora Sureña Argentina SA, Llumbras SRL, Ciatra SH. Cabe señalar que el 4 de noviembre de 1976 se produce el secuestro de los integrantes de todo el núcleo familiar en sus respectivas viviendas: el mismo día por la mañana, en la ciudad de Santiago del Estero, donde fueron detenidos Rodolfo Genaro Valentín Iaccarino y dos de sus hijos, Rodolfo José y Carlos Alberto; y al anochecer en la ciudad de Buenos Aires, donde fueron detenidos Dora Emma Venturino de Iaccarino y el tercero de los hijos del matrimonio Venturino-Iaccarino, Ale-

jandro. Ambos secuestros fueron ordenados por el Comando del 1º Cuerpo del Ejército.

Rodolfo Genaro Valentín Iaccarino estuvo detenido 13 días en la Brigada de Investigaciones de la Policía de Santiago del Estero y Emma Venturino 17 días en la Comisaría 21 de la Policía Federal. En cuanto a los tres hijos, quedaron detenidos hasta el 11 de enero de 1977, cuando los pusieron a disposición del Poder Ejecutivo Nacional (PEN) y fueron liberados el 4 de septiembre de 1978 (aunque la libertad fue decretada por el PEN el 7 de julio de 1978). Los hermanos Iaccarino pasaron por catorce centros de detención, ocho de ellos clandestinos: la delegación de Santiago del Estero de la Policía Federal –que funcionó como Centro Clandestino de Detención (CCD) entre 1976-1977; el Departamento Central de la Policía Federal Argentina (P.F.A.); la Comisaría N° 22 de la P.F.A.; la Comisaría N° 37 de la P.F.A.; el Comando de Operaciones Tácticas 1 (COT1) de Martínez; la Brigada de Investigaciones de Lanús, conocida como el CCD “El Infierno”; la Unidad 9 de La Plata y la cárcel de encausados de Santiago del Estero. Los interrogatorios sufridos por los hermanos Iaccarino tenían como eje:

(...) relatar todo el desenvolvimiento económico-financiero desde sus comienzos hasta ese momento, cómo formaron las siete empresas y volcarlo de forma que fuera coincidente con la documentación que les robaron de las distintas oficinas (La Plata, Capital Federal, Santiago del Estero -Industria Láctea- y del Establecimiento La Marta) (Pérez Esquivel, 2009).

También se los interrogó por presuntas relaciones con el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) en Santiago del Estero. Y de modo particular, sobre todo a Alejandro Iaccarino, se los indagó bajo tortura por el despliegue y conexiones de su “Plan Económico Expansivo General” (modelo de desarrollo económico elaborado por él, aplicado por la Familia con apoyatura

de diferentes organizaciones, base de la positiva acumulación productiva y comercial del Grupo Económico y sus empresas).

La trama de articulación de civiles y militares aplicando y usufructuando el terrorismo estatal se manifiesta en el desapoderamiento económico aplicado sobre los Iaccarino. Allí puede observarse como se produjo el mismo durante su cautiverio en “El Infierno” (Centro Clandestino de Detención ubicado en la sede de la Brigada de Investigaciones de Avellaneda, Pcia. de Bs. As.). Según sus propios testimonios, “fueron llevados al despacho del Subjefe de la Brigada Rómulo Ferranti a reunirse con Bruno Chezzi y Vicente Antonio García Fernández pertenecientes a Equinoquímica SA, quienes estaban interesados en las 25.000 hectáreas que poseían en Santiago del Estero y el avión Aerocommander Shrike 500. A cambio de ello les ofrecían anular una causa que se les había armado en el Juzgado N° 2 de La Plata, a cargo del Juez Leopoldo Russo, por infracción a la ley 12.906 (monopolio de la carne). La transacción se llevó a cabo en el mismo CCD. El 11 de noviembre de 1977 se apersonan nuevamente Bruno Chezzi y Vicente García Fernández con la escribana Lía Cuartas de Caamaño y su marido” (Napoli, Perosino, Bosisio, 2014), también escribano con el fin de suscribir el poder de venta. “Les dijeron que quedarían libres pero no fue así, dado que recién a fines de diciembre de ese año se inscribió la propiedad en Santiago del Estero, pero en marzo del año siguiente se efectivizó una hipoteca del Banco de Italia y Río de La Plata. Luego, a fines de julio de 1978 el PEN decidió quitar la detención de los Iaccarino. Pero aún así, pasarían más tiempo en la cárcel de Olmos, para finalmente ser transportados a Sgo del Ero. el 22 de agosto. Casi dos semanas después, el 4 de septiembre, serían finalmente liberados en esa ciudad” (Russo, 2018).

De este modo, cabe destacar que un empresario, propietario de Equinoquímica S.A. “compra” el aludido avión, bajo conoci-

miento de “la situación” que atravesaban los empresarios Iaccarino (dueños de dicho avión) por parte del Banco Nación (manejado por civiles).

En actas de directorio del mismo Banco Nación de enero de 1980 (T 13408, F° 156) obra la autorización para aceptar el pago por subrogación de Equinoquímica de una deuda que tenían los Iaccarino por la compra del avión. En el memorándum de la Gerencia Departamental de Asuntos Contenciosos del 18 de enero de 1980 se trata el asunto de Carlos, Rodolfo y Alejandro Iaccarino cuya acreedora era la casa central. El origen del crédito era cubrir el 15% del valor de un avión Rockwell, Shrike Commander. El secuestro de los Iaccarino se produce el 04.11.1976 y pocos días después, el 12.11.1976 vence la segunda de las cuotas del crédito. La entidad bancaria estaba al tanto del secuestro ya que en dicho memorándum versa lo siguiente “Producido el vencimiento de la segunda de las letras avaladas -12/11/1976- y en conocimiento de la detención de los titulares...”. El texto avanza detallando la situación financiera de los Iaccarino y las decisiones tomadas sobre la deuda explicando que se había logrado el embargo de la aeronave y encontrándose en estudio de la Asesoría Legal la resolución que propiciaría la subasta del citado bien cuando “Se [hace] presente ante la departamental la firma Equinoquímica S.A.I.C.A. la que presentó escrito de los titulares expresando sus conformidades para transferir el avión a la citada y a consecuencia (...)[se hacen cargo de la deuda de los Iaccarino]”. Dicha petición fue resuelta favorablemente por resolución del H. Directorio del 10.11.1977, es decir, un día antes de que Bruno Chezzi, dueño de Equinoquímica S.A., se presentara en la Brigada de Investigaciones de Lanús con sede en Avellaneda (C.C.D. “El Infierno”) junto a una escribana para efectivizar el traspaso de los bienes. A partir de la 5ª cuota, 12.05.1978, se produce la mora de Equinoquímica SA por lo que el 4.1.79 se ejecuta el embargo de la nave y se obtiene la prohibición de su vuelo.

De este modo, la documentación existente evidencia como “las autoridades del Banco Nación estaban al tanto del secuestro de los Iaccarino y abrieron los canales necesarios para desapoderarlos de los bienes a favor del Grupo Chezzi. Este documento es un claro ejemplo de la articulación del aparato represivo y el sistema financiero trabajando de manera conjunta para el desapoderamiento de empresarios” (Napoli, Perosino, Bosisio, 2014). Se evidencia asimismo como se coaligaron las instituciones estatales, como la bancaria en esta situación, pero sobre todo, de modo constante, la judicial y la de seguridad-militar (símbolos del monopolio de la violencia física del estado moderno), bajo la ruptura “de hecho” del orden democrático, construyendo una pseudo legalidad, una “normalidad fraguada” que expresó la connivencia y mutua responsabilidad en la acción represiva y genocida de civiles y militares, que forjaron una legitimidad temporal bajo el uso del poder abierto asentado en el terror de la muerte y la desaparición.

Avances de la causa en democracia

Finalmente, retomando este caso, ya en democracia, tras largos años de querellas y búsqueda de Justicia por parte de los empresarios desapoderados por el Terrorismo estatal, quedaron “imputados por este caso, con prisión preventiva, el Jefe Bruno Trevisan y subjefe Jorge Rómulo Ferranti de la Brigada de Investigaciones de Lanús por ser considerados partícipes primarios en los “delitos de extorsión, privación ilegal de la libertad y aplicación de torturas (...)” lo cual fue dispuesto por el juez federal platense Arnaldo Corazza (Napoli, Perosino, Bosisio, 2014). En la causa se establece que los Iaccarino no militaban en ninguna organización por lo que se concluye que el accionar de la dictadura militar corporativa también tuvo como objetivo el aprovechamiento de la maquinaria represiva ilegal para favo-

recer intereses políticos y económicos vinculados a la dictadura a expensas de hombres de empresa” (Napoli, Perosino, Bosisio, 2014).

Debe señalarse que los Iaccarino siguen apelando fallos del poder judicial contemporáneo que no reconoce en plenitud lo que ellos padecieron. Como señal de una falta de efectiva justicia y disputa de sentidos en la actual democracia sobre lo sucedido en los llamados “años de plomo”, los bienes que les fueron desposeídos (“robados”) bajo apremios ilegales y torturas en diversos centros clandestinos de detención, aún no les han sido reintegrados. Participan así del movimiento de ex detenidos por la última dictadura cívico-militar que aún claman por Verdad y Justicia y reconstruyen con su particularidad las acciones colectivas productoras de Memorias sociales en Argentina.

Civiles y militares contra empresarios del capital financiero: el caso Saiegh

Lo vivido por el empresario y banquero Eduardo Saiegh da cuenta de las redes del poder económico articuladas con el poder político militar que dieron forma y contenido a la última dictadura cívico-militar-corporativa concentrada argentina. En este caso, las autoridades civiles hicieron uso del terrorismo de Estado contra este empresario con el fin de desapoderarlo del Banco Latinoamericano.

El arquitecto Eduardo Saiegh, desarrolla una serie de empresas ligadas a la construcción y desarrollo de bienes raíces y construcción de barrios, y decide crearen el año 1975 “el Banco Latinoamericano de Inversión (BLA)”. Se constituye en accionista mayoritario y ocupa el cargo de Vicepresidente, desde donde teje relaciones con diversos actores (sociales, económicos, polí-

ticos) de diferentes sectores productivos e institucionales. Pero durante la última dictadura genocida este empresario banquero-financista se ve involucrado como víctima del accionar del Terror estatal donde se observa la acción conjunta militar con la responsabilidad civil:

Hacia 1982, Saiegh realiza una denuncia formal donde remarca que el 31 de octubre de 1980 fue detenido sin orden judicial por la División Bancos de la Policía Federal. Permaneció en cautiverio durante 7 días, siendo objeto de torturas en la sede del Banco Nación,² es obligado a confesar delitos inexistentes que le permitieran al BCRA liquidar al BLA. Según su testimonio, querían hacerse de la empresa Austral, cuyo principal acreedor era el BLA, por siete millones de dólares, y como garantía, los accionistas privados -entre ellos William Reynal, primo de Alejandro Reynal (vicepresidente del BCRA)-, entregaron en caución los títulos de la empresa. Luego de estar sometido a vejámenes y torturas por agentes de la Policía Federal de sección bancaria, Saiegh sostiene que terminó “negociando” para salvar su vida, con un acuerdo de entrega periódica semanal de dinero, y fue así liberado el 6 de noviembre. Mientras tanto, se produjo un proceso de liquidación del banco promovido por el Banco Central que terminó de concretarse en enero de 1981.³ Y una de las cuestiones por la que sigue reclamando en la actualidad este empresario, emerge en aquellas circunstancias durante la liquidación e intervención del BLA. Saiegh sostiene que fueron robadas las acciones pertenecientes a la empresa de aeronavegación Austral que estaban en caución en su banco y ese hecho terminó favoreciendo el proceso de liquidación y estatización de AUSTRAL Líneas Aéreas que el Ministerio de Economía dictatorial en manos de Martínez de Hoz y su viceministro Guillermo W. Klein, dispusieron en ese momento.

La causa judicial desplegada durante el período democrático da cuenta de la finalidad y motivos del móvil represivo aplicado sobre el dueño del BLA:

La querella pretende la prosecución de la investigación de los hechos denunciados por Eduardo Ezra Saiegh, quien habría sido secuestrado en el año 1980 por funcionarios de la División Bancos de la Policía Federal Argentina (dependiente del BCRA), y torturado para que “confesara delitos inexistentes” en el “Banco Latinoamericano” del que era directivo, con el objetivo de desapoderarlo de aquél y obtener el paquete accionario de la empresa “Austral” Líneas Aéreas, en el marco del proceso de estatización llevado a cabo en ese año” (CIJ, 2016).

Este hecho vuelve a poner en escena como operaron diferentes actores del período, evidenciando la trama de responsabilidad conjunta cívico militar en la ejecución de un Plan económico que devastó a la mayoría de los sectores productivos del país bajo el modelo neoliberal aperturista de desindustrialización selectiva y valorización financiera, al tiempo que muchos de los dirigentes a cargo del estado de facto realizaron numerosos negocios espúreos en beneficio propio.

“La historia de Austral da cuenta de cómo el poder económico de entonces, encabezado por Alfredo Martínez de Hoz en el Ministerio de Hacienda, compró las acciones de una compañía quebrada con el solo objetivo de evitarle a sus accionistas privados el pago de la deuda que mantenían con el Estado. Los empresarios rescatados por Martínez de Hoz eran los dueños de La Anónima: Federico Braun y Pablo Braun; Eduardo Braun Cantilo y William Reynal, primo del vicepresidente del Banco Central durante la dictadura cívico-militar (1979-81). Con esta operación no sólo evitaron pagar su deuda con el Estado, sino que recibieron una compensación por la “nacionalización” de

la compañía. Martínez de Hoz intentó venderle la empresa a Franco Macri, del Grupo Socma, y a Carlos P. Blaquier (Ledesma), (Premici, 2014).

Proceso judicial en democracia

Durante el período postdictatorial el banquero Saiegh siguió reclamando al Poder Judicial que intervenga atendiendo a su causa. Recién en 2009, el juez español Baltasar Garzón medió considerando el caso como de terrorismo de Estado, y entonces ese mismo año, Saiegh inició una causa penal por delitos de lesa humanidad, y sumó este caso a los planteos de necesidad a nivel global de construcción de una Justicia Transicional. Luego se sumarán como querellantes en la causa judicial a favor de Saiegh tanto la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación y la Unidad de Investigación Financiera (UIF).

“En 2011, el Gobierno de Argentina creó la Unidad Especial de Investigación de Delitos de Lesa Humanidad con Motivación Económica, y la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación pasa a ser co-querellante en la misma causa, que es llevada adelante por el juez federal Norberto Oyarbide, luego de que la Cámara Federal apartara a Daniel Rafecas y al fiscal Carlos Rívolo por incompetencia. A finales de 2012, un fallo de la Sala 2 de la Cámara Federal citó un dictamen del fiscal federal Eduardo Taiano, quien había afirmado que, luego de la anulación de la Ley de Obediencia Debida y la Ley de Punto Final, surgían nuevos elementos que permitían sostener que el caso en cuestión “se trata de delitos de lesa humanidad”, proceso que concluyó con la reapertura de la causa.”

Saiegh a través de sus abogados interpone una nueva denuncia donde sostiene que su secuestro “tenía como trasfondo un ata-

que sistemático y generalizado contra empresarios, en gran parte miembros de la comunidad judía, con el objetivo de hacerse de sus bienes mediante coacciones y secuestros”. La decisión tomada por la Sala I de la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Criminal y Correccional Federal ordenó profundizar la pesquisa con nuevos elementos aportados. Entre ellos, la denuncia contra el ex dictador Jorge Rafael Videla, su ministro de Economía José Alfredo Martínez de Hoz, Alejandro Reynal y varios jefes policiales identificados” (Premici, 2012).

En la actualidad (2018) la Cámara Federal de Casación –por unanimidad– “ordenó celeridad en la investigación por crímenes cometidos por el exvicepresidente del BCRA Alejandro Fabián Reynal” en el contexto de crímenes de lesa humanidad (CIJ, 2018).

La Sala II de la Cámara Federal de Casación Penal, integrada por los jueces Ángela E. Ledesma, Alejandro W. Slokar y Ana María Figueroa, por segunda vez, hizo lugar al recurso de la parte querellante contra la resolución dictada por la Cámara Federal de Apelaciones y ordenó celeridad en la investigación. De esta manera, anuló la decisión que había rechazado el planteo de nulidad contra el sobreseimiento del imputado Alejandro F. Reynal, vicepresidente del Banco Central de la República Argentina en aquel entonces (CIJ, 2018).

Asimismo, una de las juezas remarcó que “en causas donde se juzgan delitos calificados como de lesa humanidad existe la inderogable obligación del estado argentino de investigar los hechos, identificar, juzgar y, en su caso, sancionar a los responsables, y de esta manera garantizar el derecho a la verdad de las víctimas” (CIJ, 2018).

A nivel social, procesos de memoria y búsqueda de verdad

Pasadas entonces varias décadas de estos trágicos acontecimientos, el proceso de Memoria, Verdad y Justicia sigue los vaivenes de la construcción cotidiana, con flujos de avance y retrocesos de las causas en el plano judicial, y también en la comprensión, sedimentación y producción de sentidos colectivos sobre lo acontecido bajo la dictadura genocida cívico militar corporativa concentrada. Así, cabe señalar que uno de los responsables civiles de este caso padecido por Saiegh, el ex Vicepresidente del Banco Central, Alejandro Reynal, y posterior dueño del MB Lazard, llegó a expresar los lazos que el actual capitalismo financiero trama con las diversas esferas de la vida social y económica. En particular, cabe citar que este sujeto supo convertirse en el titular de la Fundación Arte BA, asociación de galeristas de artes plásticas que produce el evento contemporáneo más renombrado del sector privado de artes en la Argentina: la Feria de Arte BA, y allí, de modo sorpresivo, ya en el año 2007, tras expandirse el conocimiento social de las acusaciones que lo rodeaban, recibió un marcado repudio por los propios artistas y galeristas (sosteniendo: “Arte y dictadura no son compatibles”), que lo obligó a renunciar a la presidencia de dicha organización (Clarín, 2007). La Memoria colectiva expresa así diferentes reacciones en cuanto al conocer, sensibilidades y compromisos con los derechos humanos en los diferentes grupos sociales que estructuran la sociedad.

Por último, cabe señalar que el proceso judicial de esta causa sigue su curso, pero sin obtener veredictos favorables a los pedidos sostenidos por Saiegh, quien continúa bregando por Justicia, y participa difundiendo la situación por el mismo padecida, junto al apoyo a los reclamos que desde los movimientos de DDHH y diferentes sectores de la sociedad se mantienen activos

como parte del proceso de MVJ postdictatorial en la historia reciente de Argentina.

Conclusiones en construcción

El presente trabajo abona líneas de análisis teórico histórico políticas que señalan que la última dictadura cívico-militar-corporativa concentrada expresó la puja dentro del Capitalismo tanto del Capital contra el Trabajo como del Capital contra el Capital. La lucha inter e intraclases sociales se expresa en los casos aquí abordados como símbolos de una época y un devenir que atraviesa configuraciones del sistema capitalista en diferentes momentos de la historia. Así, no alcanzando con las reglas de “libre competencia del mercado” para dirimir conflictos de clases, se llegó a hacer uso del mismo aparato represivo del Estado para resolver cuestiones de poder y puja distributiva en la sociedad argentina. Y esto se evidenció no sólo en la eliminación activa propiciada contra los sectores de clases trabajadoras y los diferentes grupos constitutivos de las mismas (delegados sindicales y trabajadores en general; estudiantes y dirigentes estudiantiles; militantes de partidos políticos, integrantes de organizaciones populares armadas; familiares, amigos y conocidos; de diversas edades pero en particular, jóvenes; entre otros), sino que este genocidio también se vió expresado en la constitución de un blanco de poder particular: el perteneciente a la propia clase burguesa empresarial. Así, se llevó a cabo un ataque de modo directo a algunos de sus integrantes (además de aplicar en general sobre el pequeño y mediano empresariado las reglas desestructurantes del neoliberalismo –desindustrializador selectivo–, como nuevo organizador sistémico centrado en algunos grandes grupos nacionales y transnacionales diversificados e integrados productivamente y articulados con el capital financiero).

Las vivencias del Terror en las víctimas empresariales (a quienes podríamos denominar no convencionales) persisten hasta la actualidad. Junto a las torturas y padecimientos experimentados, los desapoderamientos de bienes sobre ellos aplicados, siguen obrando como daño no resuelto aún en el presente. Tras más de cuarenta años, el sistema Judicial apenas ha avanzado sobre estas causas de lesa humanidad en la condena contra algunos de los genocidas perpetradores de los daños y males causados, pero los bienes robados en pos de beneficios propios de los actores represores y de los beneficios secundarios otorgados a grandes grupos económicos locales y transnacionales, no han sido reintegrados. Numerosas demandas con elementos probatorios se han desplegado como reclamos de las víctimas pero la Justicia no ha obrado en su restitución. Los delitos considerados en muchos casos sólo como económicos y no político económicos de lesa humanidad no han podido adquirir un estatus de urgencia en la resolución y búsqueda de justicia. Al igual que millares de víctimas que terminaron desaparecidas, los bienes tomados como botín de guerra para usufructo propio no han sido reintegrados a las víctimas.

Por último, cabe pensar que los casos abordados evidencian también como se instrumentaron dispositivos institucionales que, forzando el orden legal por la interrupción democrática de facto, construyeron una legalidad y normalidad fraguadas, dando curso a una habituación que procuró cristalizarse pero no logró hacerlo duradero e instalado en el tiempo, pero que asimismo, desplegó una perduración considerable, a lo largo de los siete años de plomo como período cosificado. De igual modo, este registro debe ser una y otra vez repensado, en la historia previa de construcción de esa habituación a la ruptura de órdenes de legalidad democrática, y en la continuidad que las interrupciones de los ciclos institucionales de democracia-dictadura en el siglo XX fueron registrando y naturalizando. Así, no resulta posible pensar la construcción de una “normalidad”

de la vida cotidiana bajo el régimen dictatorial genocida, sin comprender los tiempos previos y el devenir posterior en los tiempos post dictadura de -la esperada por mayorías- primavera democrática y su afirmación siguiente. La actualidad del tiempo que corre muestra las dificultades que aún se observan en la construcción del proceso de Memoria, Verdad y Justicia en nuestra sociedad, en las dificultades, demoras, elusiones y hasta benignidad en las penas que registran los Juicios a los mismos militares genocidas, y sobre todo, a los civiles partícipes y protagonistas, co-responsables y no meros cómplices.

Conocer estas dimensiones de la historia reciente en relación a los padecimientos y hechos vividos por numerosísimos ciudadanos permite ampliar la reflexividad sobre los alcances y fines proyectados y devenidos del proceso de ruptura y reorganización profunda y estructural desplegado por la última dictadura genocida, tanto de la mano de los militares y fuerzas represivas estatales como de los civiles pertenecientes a elites y cúpulas de sectores dominantes en la sociedad argentina. De allí la importancia que adquieren estos hechos para la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con la realización y defensa de los derechos humanos en democracia, encontrando en las universidades un lugar clave para su desarrollo. El aprendizaje a través de diversos dispositivos desplegados tanto en los planes de formación curricular, como en otros, tales como conferencias, mesas especiales de reflexión, proyección de audiovisuales, etc., habilitan al desarrollo de un pensar comprometido con la pluridimensionalidad de los procesos históricos, reconociendo en medio de las múltiples disputas de sentidos sobre lo sucedido en la dramática y trágica Historia reciente, que en el caso particular del período autodenominado por los victimarios genocidas como “proceso de reorganización nacional”, no existieron dos demonios en pugna sino una coalición de intereses y praxis que dirimieron a modo de revancha clasista la conflictividad social vigente en el período de los años setenta

e inicios de los ochenta. Los casos de empresarios y financistas secuestrados, torturados, desapoderados de sus bienes, atestiguan así que la teoría de los dos demonios no tiene asidero frente a la evidencia empírica experimentada.

Retomar entonces estos hilos de la historia en el nivel de la Educación Superior adquiere una dimensión de fundamental relevancia para el desarrollo de nuestras sociedades. Las universidades públicas y nacionales se tornan espacios clave que posibilitan así múltiples lecturas y debates que se despliegan y atraviesan la sociedad en las diversas capas de Memoria que la van constituyendo, generando diversos regímenes de Verdad en pos de construir efectivamente actos y hechos de Justicia, necesarios para evitar lógicas de impunidad y habilitar así el desarrollo integral de los sujetos y pueblos que se enhebran configurando ciudadanías y sociedades en continuo devenir.

*) Docentes investigadores del Programa de DD. HH., UNAJ.

Bibliografía

Napoli, B., Perosino, C. y Bosisio, W. (2014). La dictadura del capital financiero. El golpe militar corporativo y la trama bursátil. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Continente.

Pérez Esquivel, A. (2009). Escrito presentado ante el Juez Corazza, 22.12.2009, Causa N° 6080, "Iaccarino, Rodolfo".

Russo, M (2018). Los Iacarino. El caso que derrumba la teoría de los dos demonios. Buenos Aires, Argentina: Edicol.

Centro de Información Judicial (2016). Lesa humanidad: Casación Federal anuló fallo que había ratificado el sobreseimiento de un imputado por el secuestro de un empresario. Artículo periodístico recuperado de <https://www.cij.gov.ar/nota-21042-Lesa-humanidad--Casacion-Federal-anul--fallo-que-hab-a-ratificado-el-sobreseimiento-de-un-imputado-por-el-secuestro-de-un-em-presario.html>

Centro de Información Judicial (2018). Lesa humanidad: la Cámara Federal de Casación ordenó celeridad en la investigación por crímenes cometidos por el exvicepresidente del BCRA Alejandro Fabián Reynal. Artículo periodístico recuperado de <https://www.cij.gov.ar/nota-31034-Lesa-humanidad--la-C-mara-Federal-de-Casacion-orden--celeridad-en-la-investigacion-por-cr-menes-cometidos-por-el-exvicepresidente-del-BCRA-Alejandro-Fabi-n-Reynal.html>

Premici, S. (2014). Una operación para salvar a los privados. Artículo periodístico en diario *Página 12*, del 15 de marzo de 2014. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-241869-2014-03-15.html>

Premici, S. (2012). Del Banco Central al banquillo. Artículo periodístico en diario *Página 12*, del 11 de septiembre de 2012. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-203103-2012-09-11.html>

Clarín (2007). Polémica en ArteBa: renunció el presidente. Artículo periodístico en diario del 15 de noviembre de 2007. Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/polemica-arteba-renuncio-presidente_o_Bkh-lJIoKl.html

Haciendo caminos entre los derechos humanos y las universidades argentinas

Victoria Noemí Kandel*

Introducción

A lo largo de estas páginas se indagan los modos en que los derechos humanos se han ido incorporando al quehacer de las universidades argentinas, teniendo en cuenta sus clásicas funciones: docencia, investigación y extensión. Para ello, se ha realizado un relevamiento mediante información publicada en páginas web oficiales de la totalidad de universidades públicas del país. De este modo, se observan formatos de institucionalización heterogéneos, pero en expansión constante desde el retorno de la democracia.

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Educación en derechos humanos en el nivel superior. Desafíos y propuestas”, del Instituto de Justicia y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús. El relevamiento ha sido realizado por los miembros del equipo: Florencia Beltrame, Sandra Leiva, Natalia Naz, Ingrid Breier, Federico Ghefi, Marcela Perelman y Guadalupe Basualdo.

Algunas precisiones metodológicas

En el relevamiento realizado en el Instituto de Justicia y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), se recorrió el vínculo entre derechos humanos y universidad, con el objetivo de sistematizar formatos de institucionalización. Lo primero que se observa es que en las universidades públicas argentinas hay muchos modos de penetración de los derechos humanos. La docencia es una modalidad, pero también lo son la extensión y la investigación; mientras que en mucha menor medida pero de manera creciente, se encuentra en la gestión, por intermedio de la creación de instancias específicas del organigrama institucional (por ejemplo, secretarías o subsecretarías, comisiones asesoras, áreas de derechos humanos). Hemos realizado un barrido mediante el análisis de páginas web de las cincuenta y siete universidades públicas argentinas, distribuidas en 7 regiones o CPRES (Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior). El relevamiento buscó identificar áreas y espacios de trabajo autodenominados como de derechos humanos.

Por institucionalización entendemos aquellos mecanismos que emplean las instituciones (en este caso, las universidades) para legitimar, dar visibilidad, garantizar una presencia en el organigrama –eventualmente un presupuesto– con el propósito de incorporar una determinada práctica (en nuestro caso, la promoción de los derechos humanos) a la estructura universitaria. El proceso de institucionalización de los derechos humanos se despliega de manera heterogénea, pero bastante generalizada, en nuestras instituciones, desde hace aproximadamente diez años.

En un primer momento, el relevamiento buscó dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cuenta la página web de la universidad con información sobre actividades vinculadas a los

derechos humanos?, ¿se trata de una actividad excepcional o de una permanente?, ¿en qué nivel del organigrama universitario se inscribe? (En el rectorado, secretaría de rectorado, departamento o facultad, carrera), ¿qué tipo de dispositivo institucional es el que condensa la mayor parte de las actividades vinculadas con los derechos humanos? (carrera de grado o posgrado, centro, instituto, observatorio, programa, proyecto, curso extracurricular, etc.), ¿cuál es su principal función?, ¿en qué momento fue creado el dispositivo?, ¿cuenta con información y posibilidad de contacto?, qué temáticas de derechos humanos son las que se destacan en cada una de las universidades; es decir, ¿qué abordajes temáticos, conceptuales y también metodológicos prioriza la institución?

Como se mencionó, hemos trabajado exclusivamente con universidades de gestión pública y dependencia nacional. Los dispositivos que se relevaron de estas universidades son todos aquellos que aparecen en el soporte web de la institución.

En cuanto a los indicadores observados, decidimos denominarlos “dispositivos”, forzando parcialmente la definición de Foucault de dispositivo como artefacto o herramienta para la difusión de estructuras de poder. En nuestro caso, el empleo de la noción de dispositivo nos permite visualizar herramientas, artefactos, acciones, normas, iniciativas implementados por la universidad con el propósito de abordar de alguna manera a los derechos humanos. El relevamiento se realizó entre los meses de agosto de 2017 y mayo de 2018.

Es necesario tener presente el carácter autónomo de las universidades argentinas y la consiguiente heterogeneidad al interior del subsistema público. Nuestra búsqueda observó organizativamente los niveles de: a) Rectorado y Secretarías de Rectorado; b) Unidades Académicas; c) Carreras de grado y de posgrado. Reiteramos que el relevamiento se ciñe a la información pu-

blicada en páginas web oficiales. Teniendo en cuenta que puede existir información no publicada, nos proponemos para un próximo relevamiento seleccionar casos testigo y avanzar en un estudio en profundidad a través de una muestra intencionada, y empleando como instrumento de recolección de datos la entrevista a informantes clave.

Las universidades y la presencia de los derechos humanos en la información institucional

Del relevamiento efectuado, hemos detectado ciento setenta dispositivos, es decir ciento setenta menciones que llevan en su nombre la denominación “derechos humanos”. Teniendo en cuenta que el sistema universitario nacional se organiza en siete regiones geográficas, la información se distribuye del siguiente modo:

Región	Porcentaje de dispositivos	Universidades	Prom. de menciones/U
Metropolitana	45	16	5
Noroeste	19	5	7
Centro Oeste	12	9	2
Noreste	6	4	3
Centro Este	6	3	3
Sur	6	6	2
Bonaerense	5	6	2
Total	100	49	24

La región metropolitana concentra la mayor cantidad de dispositivos de derechos humanos, aunque también contiene la mayor cantidad de universidades. Le sigue la región del NOA, luego el Centro Oeste, luego el NEA, el Centro Este, el Sur y la región Bonaerense (del resto de la provincia de Buenos Aires). En este cuadro observamos que, en todas las regiones, en mayor o menor medida existen menciones –o presencias– de los derechos humanos en las universidades. En la mayor parte de ellas a través de más de una modalidad.

Buscamos conocer el año de creación de los dispositivos mencionados por las instituciones. Esta información no siempre está disponible, pero constatamos que los primeros formatos datan de 1985 y surgieron en la Universidad de Buenos Aires (UBA). En la década de los ochenta fueron creadas asignaturas (en algunos casos obligatorias y en otras libres u optativas), sobre todo en el marco de carreras jurídicas, pero no exclusivamente (en la UBA, la Facultad de Derecho y la de Psicología crearon cátedras en 1985). A las cátedras obligatorias y libres, se les sumó la creación de unos pocos institutos (por ejemplo el Instituto de Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de La Plata) a inicios de los noventa. Durante los noventa fueron creadas más cátedras en universidades de distintas regiones del país, y hacia finales de la misma, destaca la creación de Centros de Derechos Humanos (el hoy denominado Emilio Mignone en la Universidad Nacional de Quilmes, y en la UNLa, hoy denominado Eduardo Luis Duhalde).

Los primeros formatos institucionales asumieron la modalidad de cátedras libres y obligatorias en las carreras de grado, a partir de 1985. Luego se crearon centros a partir de 1998. Y hacia el nuevo siglo aparecen otras figuras como áreas, institutos, comisiones y programas. Hacia 2004 se creó la primera Maestría en Derechos Humanos en la Universidad Nacional de La Plata, y en 2006 en la UNLa se creó otra Maestría también en Derechos

Humanos. Y al poco tiempo se fueron creando otras carreras de posgrado (Especializaciones, Maestrías, Doctorado); nuestro relevamiento registra 12 carreras, además de los cursos de actualización. Por último, los observatorios que hemos identificado comenzaron a funcionar a partir de 2010.

Una cantidad importante de dispositivos institucionales han sido creados entre 2012 y 2018, tal como lo describe el gráfico que a continuación mostramos. Este crecimiento se puede explicar, en parte, porque muchos de los dispositivos se enmarcan en instituciones jóvenes que también han sido recientemente creadas, como es el caso de las universidades “del bicentenario” (Universidad Nacional de José C. Paz, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional Arturo Jauretche, Universidad Nacional de Hurlingham, Universidad Nacional de Moreno), que cuentan con espacios institucionales de trabajo sobre derechos humanos.

Las denominaciones de los distintos tipos de actividad son heterogéneas. Cada universidad nombra de acuerdo a criterios propios. Pero para los fines analíticos, los hemos agrupado:

- Área de Derechos Humanos
- Carrera de posgrado (incluye especialización, maestría y doctorado)
- Cátedra obligatoria de Derechos Humanos
- Cátedra Libre u optativa de Derechos Humanos
- Centro de Derechos Humanos
- Comisión Asesora (generalmente comisiones asesoras en género y/o discapacidad y Derechos Humanos).
- Instituto de Derechos Humanos
- Observatorio de Derechos Humanos
- Querella
- Secretaría o subsecretaría de Derechos Humanos

Si se toman en cuenta las clásicas funciones de la universidad –docencia, investigación y extensión–, y teniendo en cuenta las principales actividades que en estos espacios se despliegan, podemos afirmar que el 50 % corresponde a la función de docencia universitaria, el 25 % a la función de extensión y el 15 % a investigación, mientras que el porcentaje restante corresponde a otros dispositivos.

Observado desde el plano de la organización institucional, el 51 % de los dispositivos relevados pertenecen a alguna unidad académica (facultad o departamento, o escuela). El 21 % está enclavado en el Rectorado. El 14 % en la Secretaría de Extensión de las universidades nacionales. Y el porcentaje restante se inserta en Secretarías de Posgrado, de Investigación y en otros casos no se cuenta con el dato. Esto nos permite inferir que, en las universidades, la gestión de los temas de derechos humanos no es unilateral, ni proviene necesariamente de una decisión rectoral, sino que las iniciativas se van diseminando por diferentes ámbitos del organigrama institucional.

En el caso de las universidades públicas argentinas, la EDH es una de las expresiones de la institucionalización de los derechos humanos. Como dijimos, tal vez la más visible y la más numerosa es la actividad ligada a la docencia, y al interior de ella, 57% es docencia de grado y 43 % de posgrado. Teniendo en cuenta lo que ocurre en el grado, las actividades de docencia se refieren mayoritariamente a cursos, salvo en un solo caso (UNLa) donde se observa la existencia de una Licenciatura en Justicia y Derechos Humanos. En el nivel de posgrado, sí hay carreras en esta temática, todas surgidas con posterioridad al retorno de la democracia, y mayormente en los últimos diez años, mayoritariamente enclavadas en el campo jurídico. Mientras que en la formación de grado aparece como acompañamiento/complemento a la formación profesional. El 72 % de los casos observados corresponde a cursos optativos y cátedras libres o abiertas,

mientras que el 28 % restante son asignaturas obligatorias insertas en planes de estudios.

En cuanto a las otras actividades que no se vinculan estrictamente con la EDH, conviene mencionar que las universidades han creado Observatorios, participan como querellantes en juicios de Lesa Humanidad, capacitan, asesoran y producen conocimiento en vinculación con organizaciones de la sociedad civil, crearon Comisiones Asesoras en temas transversales como género y discapacidad. Entendemos, pues, que los modos universitarios de apropiarse de los derechos humanos son heterogéneos, y además, distintos a los que se configuran en otros niveles del sistema educativo argentino.

Por último, y retomando los argumentos que dieron inicio a este trabajo, una breve reflexión sobre los motivos que impulsan la inserción de los derechos humanos en nuestras universidades. En Argentina el movimiento de derechos humanos ha experimentado cambios y transformaciones interesantes desde sus momentos de inicio (mayoritariamente al calor de los trágicos años de dictadura cívico-militar). En sus orígenes, la mayor parte de estos movimientos estuvo comprometida con reivindicaciones y denuncias de violaciones sistemáticas por parte del Estado. Pero en los años ochenta, una vez recuperada la democracia, y a medida que se fue consolidando, se trasvasó la demanda por “Memoria, Verdad, Justicia” abarcando fundamentalmente exigencias de garantía de derechos económicos, sociales y culturales, mientras que se continúa demandando un efectivo cumplimiento por parte del Estado de los derechos civiles y políticos. Pereyra (2009) plantea que la comprensión misma de derechos humanos es dinámica y se amplía con el correr del tiempo y es, sobre todo, acumulativa. La amplitud de temáticas que abordan las universidades bajo la denominación “derechos humanos” (que no abordaremos en este trabajo y que

está siendo objeto de otra indagación) responde precisamente a este rasgo.

La penetración de los derechos humanos en las universidades argentinas se explica entonces por la confluencia de varios impulsos provenientes de distintos ámbitos, pero también portadores de modos diferentes de comprender la noción de derechos humanos. Si de un lado se evidencia una tracción desde organizaciones de la sociedad civil, también la agenda internacional penetra las aulas universitarias con sus propios lineamientos de EDH. Pero son, simultáneamente, los propios académicos (muchos de los cuales han sido protagonistas o testigos directos y víctimas de los años de dictadura, y otros vinculados con organismos de derechos humanos) quienes se encuentran impulsando esta articulación. Estas tres fuerzas están logrando una penetración institucional heterogénea pero sostenida en el tiempo.

Concluir para continuar

Kayun Ahmed es especialista en educación en derechos humanos, además de ser abogado y haberse desempeñado como jefe responsable de la Comisión Sudafricana de Derechos Humanos. En una publicación reciente, ha argumentado que la educación en derechos humanos es, sin lugar a dudas, una herramienta fundamental para la emancipación, aunque también puede serlo para sostener sistemas opresivos y autoritarios. Tal es la paradoja misma de la educación, pero más aún de la educación en derechos humanos. Lo plantea así: “poder disruptor o afianzamiento de la soberanía estatal: las paradojas de la educación en derechos humanos” (Ahmed, 2017). A partir de la revisión de experiencias internacionales de educación en derechos huma-

nos, es posible observar cómo contextos jerárquicos y excluyentes en los cuales se oficializan prácticas discriminatorias (hacia las mujeres, hacia minorías étnicas o nacionales), se expande un lenguaje público y estatal de los derechos humanos sobre todo en los sistemas educativos. Advierte sobre esta situación al analizar casos africanos, asiáticos y europeos, y los contrapone a otro tipo de experiencias de EDH, cuyo objetivo es claramente el empoderamiento y la emancipación. Sobre estas últimas, destaca que mayoritariamente emergen en el “sur global,” y toma como caso la experiencia de protesta encabezada por los estudiantes chilenos en defensa de la gratuidad de la educación superior. No alcanza con contar con sistemas educativos con alta penetración curricular de contenidos de derechos humanos si estos se insertan en contextos políticos y culturales que refuerzan estereotipos, discriminación y establecen jerarquías sociales. La curricularización de los derechos humanos es una de las metas más importantes de la normativa internacional en esta materia, aunque su presencia en los planes de estudio por sí sola no garantiza la construcción de sociedades más justas y de sujetos más emancipados.

En el caso de las universidades argentinas, la curricularización de contenidos de derechos humanos es, como se ha dicho, una de las muchas formas en que estos se hacen presentes. Debemos indagar acerca de cómo impacta esta presencia (la de los derechos humanos) en la formación profesional de nuestros estudiantes. Consideramos, desde ya, que esta presencia en sus diversas expresiones genera algún tipo de impacto que deberemos estudiar, como así también lo es un análisis comparativo de los distintos abordajes y énfasis que las universidades colocan en los múltiples aspectos de lo que denominamos derechos humanos. Es uno de los puntos sobre los cuales avanzará nuestra propia indagación. Podemos intuir que esta lenta pero continua institucionalización ocurre en instituciones que tienen como función la promoción del pensamiento crítico y el compromiso

social con el territorio en el cual se hallan insertas. El ejercicio autónomo de la crítica es inherente a la vida universitaria, tal como lo planteaba Kant en *El conflicto de las facultades*, hace más de doscientos años. Desde su visión, el ejercicio de la crítica es necesario para el desarrollo de la actividad universitaria. Ninguna universidad puede funcionar correctamente sin que en ella se ejerza en forma libre y autónoma el pensamiento crítico (Kant, 2004).

¿Podremos pensar que tal vez los derechos humanos y su lenta y progresiva penetración en el campo universitario puedan cumplir esa función, la imaginada por Kant, de promover el pensamiento crítico y autónomo y –agregamos– comprometido?

Es responsabilidad de las y los universitarios desplegar en los ámbitos relevados (y en aquellos que se crearán) una mirada crítica, responsable y comprometida con la expresión transformadora e instituyente de los derechos humanos. Aquella que busca construir sociedades más justas e inclusivas.

*) Docente investigadora del Instituto de Justicia y Derechos Humanos, UNLa.

Bibliografía

Kant, I. (2004). El conflicto de las Facultades. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Ahmed, K. (2017). Disrupting Power/Entrenching Sovereignty: The Paradox of Human Rights Education. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 47(1-2), 3-16. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs1125-018-9416-2>

Magendzo, A. (2009). Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Santiago de Chile, Chile: Unesco-OEI. Recuperado de <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf>

Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Organización de Estados Americanos (1948). Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/declaracion.asp>

Pereyra, S. (2009). ¿La lucha es una sola? Los Polvorines, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Salvioli, F. (2014). Educación superior en derechos humanos. *Revista de Ciencias Sociales*, Segunda Etapa, 6,25. Recuperado de <http://www.unq.edu.ar/catalogo/330-revista-de-ciencias-sociales-n-25.php>

Siede, I. (2017). Peripecias de los Derechos Humanos en el currículo escolar argentino. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

Zenaide, M. de N. (2016). A linha do tempo da educação em Direitos Humanos na América latina. En T. Rodino y Z. Fernandez (orgs.), *Cultura e educação em direitos humanos na América latina*. João Pessoa: CCTA. Recuperado de http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2016/07/EBOOK-Cultura-e-EDH-Am%C3%A9rica-Latina_Miolo_02-05-16.pdf

El Programa de Pueblos Indígenas de la UNNE: un camino hacia la interculturalidad

María Delfina Veiravé*

Antecedentes normativos de los derechos indígenas

Los derechos más importantes de los Pueblos Indígenas en Argentina han sido declarados en el Art.75 inc. 17 de la Constitución Nacional en 1994, allí se definen diversas atribuciones del Congreso, entre las que subrayo “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos; garantizar el respeto por su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; [...]” (Constitución Nacional de la Republica Argentina, 1994).

En concordancia con la Constitución, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), convertido en Ley Nacional en 1994 y luego ratificada en 2000, define en su artículo 22 que:

Cuando los programas de formación profesional de aplicación general no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación (Organización Internacional del Trabajo, 2014, p. 49-50).

Asimismo, en el artículo 26 expresa que:

(...) deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (Organización Internacional del Trabajo, 2014, p. 55).

A continuación, el artículo 27 establece que los programas educativos deberán desarrollarse con participación de los indígenas a fin de responder a sus necesidades:

(...) abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales” (Organización Internacional del Trabajo, 2014, p. 55-56).

La Ley de Educación Superior N° 24 521 que rige el sistema universitario argentino, a partir de reformas a su contenido original realizadas en 2015, determina que es responsabilidad del Estado garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso a todos quienes lo requieran, así mismo se considera necesario promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualmente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales.

En Argentina, a la fecha se ha avanzado poco en el cumplimiento de los derechos indígenas vinculados a la educación universitaria. No existe una política de alcance nacional que se proponga apoyar el acceso de indígenas a la educación universitaria, aunque se desarrollan experiencias institucionales como la impulsada por la Universidad Nacional del Nordeste desde el año 2010.

Antecedentes normativos de los derechos indígenas

Los derechos más importantes de los Pueblos Indígenas en Argentina han sido declarados en el Art.75 inc. 17 de la Constitución Nacional en 1994, allí se definen diversas atribuciones del Congreso, entre las que subrayo:

Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos; garantizar el respeto por su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; (...) (Constitución Nacional de la Republica Argentina, 1994).

En concordancia con la Constitución, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), convertido en Ley Nacional en 1994 y luego ratificada en 2000, define en su artículo 22 que:

(...) Cuando los programas de formación profesional de aplicación general no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación (Organización Internacional del Trabajo, 2014, p. 49-50).

Asimismo, en el artículo 26 expresa que:

(...) deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional (Organización Internacional del Trabajo, 2014, p. 55).

A continuación, el artículo 27 establece que los programas educativos deberán desarrollarse con participación de los indígenas a fin de responder a sus necesidades:

(...) abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales” (Organización Internacional del Trabajo, 2014, p. 55-56).

La Ley de Educación Superior N° 24 521 que rige el sistema universitario argentino, a partir de reformas a su contenido original realizadas en 2015, determina que es responsabilidad del Estado garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso a todos quienes lo requieran, así mismo se considera necesario promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualmente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales.

En Argentina, a la fecha se ha avanzado poco en el cumplimiento de los derechos indígenas vinculados a la educación universitaria. No existe una política de alcance nacional que se proponga apoyar el acceso de indígenas a la educación universitaria, aunque se desarrollan experiencias institucionales como la impulsada por la Universidad Nacional del Nordeste desde el año 2010.

Sentidos y orígenes del Programa de Pueblos Indígenas

El Programa Pueblos Indígenas (PPI) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) es una de estas experiencias que busca aportar al cumplimiento del derecho a la educación superior, a la educación intercultural y a la participación indígena. Se trata de una política institucional que busca responder a las necesidades y problemas de la región a la que pertenece y constituirse

en una estrategia de reparación histórica frente a la exclusión y discriminación de las comunidades originarias.

La UNNE posee sedes en las provincias del Chaco y Corrientes. La primera provincia cuenta con un importante número de población qom, wichí y moqoit. Según datos del último Censo Nacional realizado por el INDEC en el año 2010, en Chaco 41.304 personas se reconocen como indígenas o descendientes de Pueblos Indígenas, número que constituye el 3,91 % de su población total. De aquellos 41.304, el 74,5 % pertenece al Pueblo Qom, el 11,2 % al Wichí, y el 9,4 % al Moqoit, el restante 4,9 % a otros pueblos indígenas. En Corrientes, los Guaraníes el 0,5 % del total de población (985.130/5129) según datos oficiales del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas realizado en 2010 por el INDEC. La población indígena es la que presenta los indicadores sociales más bajos. En Chaco, por ejemplo, la tasa de analfabetismo de este grupo es del 14,3 % –la de la población total es del 5,5 %–, sólo el 2,5 % de la población indígena mayor de 20 años ha completado el nivel superior y el 1,9 % tiene el nivel superior incompleto; estos son algunos de los indicadores de los procesos de expoliación y exclusión sufridos por los mencionados pueblos. El mismo análisis se puede realizar en relación a la ocupación, ya que la tasa de ocupación de la población total de la provincia es de 57,5 % y en indígenas alcanza sólo en 46,2 % (Rosso, Luján, Soto y Vilte, 2018 ; INDEC, 2010).

El PPI trabaja para la inclusión de indígenas a las carreras de grado, al tiempo que busca desarrollar procesos de educación intercultural con injerencia de los destinatarios. En ese marco se desarrollan diversas acciones para transformar a la Universidad desde la integralidad de las funciones que les son propias: la docencia, la extensión y la investigación.

El programa fue aprobado en 2010, por Resolución N° 733/10 del Consejo Superior de la UNNE y comenzó a funcionar en junio de

2011 como un Programa Central dependiente del Rectorado de la Universidad, y articulado con las áreas de gestión académica, social, de extensión y ciencia y técnica. Desde sus inicios ha sido financiado a través de fondos propios de la UNNE y contó con apoyo de dos convenios de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

Líneas de acción del Programa: un abordaje integral de la política de interculturalidad

El desarrollo del Programa se planteó para su implementación a través de cinco líneas de acción (Resol. N° 733/10 C.S.):

- Inclusión de indígenas a carreras de grado de la UNNE, por medio de becas y tutorías pedagógicas.
- Actualización y capacitación en Educación Superior y Pueblos Indígenas a través de cursos y talleres destinados a docentes, investigadores y estudiantes de la UNNE.
- Diseño y ejecución de Proyectos de Extensión en función de demandas de las comunidades y organizaciones de los Pueblos Indígenas de la región.
- Promoción y consolidación de equipos de investigación intra e interinstitucional sobre Pueblos Indígenas.
- Consulta y diseño de una propuesta de complementación curricular para docentes indígenas de la Provincia de Chaco

Inclusión, interculturalidad y participación, los principios que rigen el PPI

Estos ejes han definido las acciones y las modalidades de trabajo realizadas en el marco del PPI y buscan de una manera u otra aportar al cumplimiento de tales principios.

En relación con la inclusión de indígenas se puede mencionar que al año 2018, 55 alumnos indígenas cursan carreras en la UNNE en las Facultades de Ciencias Económicas, Humanidades, Arquitectura, Ingeniería, Veterinaria, Artes, Medicina y Derecho.

Desde junio de 2011 a diciembre de 2018, se han otorgado 347 becas integrales a jóvenes y adultos de los Pueblos Qom, Wichí, Moqoit, Pilagá y Omaguaca. Estas becas incluyen apoyos económicos, becas de comedor y transporte, y el acceso a otros servicios sociales que dispone la Universidad. Actualmente hay estudiantes de estos Pueblos en las sedes centrales de Corrientes y Resistencia, y en las sedes del interior de Chaco, Juan José Castelli, General Pinedo y General San Martín.

Los resultados de acompañamiento institucional permitieron lograr la graduación de los primeros tres egresados del Programa: una bibliotecóloga wichí, una enfermera moqoit y un abogado qom. Además, hay un grupo de alumnos que se encuentran transitando las etapas finales de sus carreras.

A la ayuda material provista por la Universidad se suma el acompañamiento y contención a través de diversas estrategias:

-Tutorías de pares: se trata de un sistema de apoyo al ingreso y permanencia de los estudiantes en la universidad a través de la acción tutorial que sostienen estudiantes avanzados en las diferentes carreras, quienes desempeñan el rol de acompañamiento, guiando en cuestiones institucionales, administrativas, pedagógicas y motivacionales. Los tutores pares son capacitados a través de espacios de formación en pedagogía intercultural y en las particulares tareas que demanda su rol.

De los quince tutores con los que cuenta el programa, tres son indígenas, esto supone un paso más para aportar a la participa-

ción indígena, el que creemos enriquecerá el trabajo del tutor par, ya que se trata de un par cultural también.

-Talleres de Alfabetización académica: estos talleres surgen a partir de una demanda específica de los estudiantes indígenas, quienes manifestaron diversas dificultades en la comprensión de los textos académicos. A través de su implementación se busca atender a las particularidades del hablante bilingüe. Está a cargo de docentes especialistas en sociolingüística, quienes elaboraron la propuesta considerando las características de los destinatarios. El grupo de estudiantes es poseedor de un capital con diversos grados de bilingüismo; no todos tienen competencias lingüísticas equivalentes, tanto en lenguas indígenas como en castellano, situación que exigió una adecuación de las actividades del taller en función de las destrezas requeridas en el ámbito universitario.

-Apoyo sostenido de Tutores Culturales: se trata de adultos indígenas que orientan y motivan a los estudiantes en su recorrido académico a fin de lograr la permanencia y finalización de sus estudios. Llevan a cabo acciones definidas ante casos particulares de estudiantes con problemas familiares, o reiteradas situaciones de fracaso académico. En este trabajo los referentes han realizado entrevistas personales con los/las alumnos/as buscando conocer las razones de las problemáticas, aconsejando y sugiriendo soluciones junto a los jóvenes a fin de acompañarlos, preservando en el espacio universitario, el valor que para estos pueblos tiene la palabra de los adultos sabios, con quienes comparten cosmovisión y lengua.

-Estudiantes de todas las sedes, tutores pares y culturales junto a la coordinación del PPI realizan periódicamente encuentros a fin de generar vínculos y consolidar el grupo más allá de las diferencias en las carreras elegidas y sedes en las que cursan actualmente. Estos espacios están pensados para el intercambio

de experiencias, compartir los logros y las dificultades, debatir temas que los involucren desde las perspectivas de sus culturas, y socializar información que sirva de insumo para la toma de decisiones y propuestas de mejora. Tienen como objetivo apoyarlos en el cursado de sus carreras universitarias y de guiarlos en este recorrido.

En la mencionada búsqueda por generar procesos interculturales al interior de la institución se desarrollaron cursos de capacitación sobre educación superior indígena, destinadas a todos los actores de la Universidad. Se trató de cursos a cargo de docentes investigadores especialistas en temáticas de Pueblos Indígenas y de sabios indígenas.

En la búsqueda por concretar el derecho a la participación de los Pueblos Indígenas en programas y proyectos, tal como lo definen normativas nacionales e internacionales, se cuenta con una Comisión Asesora integrada por miembros de los tres Pueblos Indígenas del Chaco. Esta Comisión he tenido un rol fundamental en el asesoramiento y la planificación junto a la coordinación del PPI. La conformación y sus funciones están reconocidas institucionalmente a través de la Resolución N No.1361/14 del Consejo Superior de la Universidad.

Tal como lo señalamos la participación indígena y la construcción de procesos de interculturalidad fueron los ejes desde los que se realizaron Jornadas de Trabajo entre extensionistas e investigadores que desarrollan proyectos en la Universidad en diversas áreas disciplinares con población indígenas. Estas Jornadas han convocado la participación activa de referentes indígenas para promover la realización de trabajos coordinados. Entre esos resultados podemos mencionar:

I. La publicación del libro *Pueblos Indígenas y Universidad Nacional del Nordeste. Diálogos posibles desde la investigación y la extensión*.

Esta publicación contiene la síntesis de las diversas actividades desarrolladas en las Jornadas, dos conferencias a cargo de un especialista sobre las temáticas convocantes, resúmenes de proyectos llevados a cabo por equipos de extensionistas e investigadores de la UNNE que trabajan para/con comunidades indígenas. Se trata de una publicación de acceso libre y gratuito [<http://www.unne.edu.ar/conectando/unne-inclusiva/pueblos-indigenas>]

II. El desarrollo de una propuesta de formación que estamos desarrollando entre el PPI y la Facultad de Humanidades. Se trata de la Diplomatura “Pueblos Indígenas e Interculturalidad” una iniciativa de desarrollo reciente, e inédita en el país. Entre sus particularidades, esta oferta académica cuenta con sabios y referentes indígenas como miembros del equipo docente junto con profesores de la Universidad y de otros centros académicos del país, así como cursantes de comunidades indígenas y no indígenas.

III. Se realizará un concurso de trabajos de investigación sobre Pueblos Indígenas de la región y de la Argentina en general, como una de las actividades para alentar el desarrollo de investigaciones sobre la temática, a través de una convocatoria de trabajos realizados por miembros de la Universidad y su premiación por medio de la publicación de los trabajos seleccionados.

Algunas reflexiones finales en primera persona

El desarrollo continuo y fortalecido de esta política institucional de la UNNE es posible por el involucramiento de los responsables de la conducción política de la Universidad, junto al acompañamiento de las Facultades, las extensiones áulicas y de

todas las áreas técnicas de la Institución. Son esfuerzos colectivos, de compartir sensibilidades y principios que van haciéndose carne en la gente que participa del Programa. Y por supuesto es producto de las largas luchas de los pueblos indígenas que van incorporando sus demandas, necesidades y propuestas en la política educativa y social.

El trabajo en todas las dimensiones que involucra el PPI implica romper con una visión dominante en el mundo universitario, de quiénes son los portadores legítimos del conocimiento que debe ser transmitido en la universidad, de cuáles son los contenidos, saberes, experiencias que queremos circulen y se integren a las experiencias formativas. Por eso supone promover un profundo proceso de diálogo y de encuentro intercultural.

También hemos aprendido que impulsar una política de educación intercultural en nuestra Universidad, implica sortear algunos obstáculos, como la falta de acompañamiento de algunas instituciones que no logran comprender que el espacio de la educación pública al servicio del desarrollo humano y social de las comunidades; necesita de complementaciones, de articulaciones entre organismos, de apoyos mutuos y de menos sectarismos.

Los cambios que tenemos que realizar en nuestras instituciones de educación superior son muchos y van hacia diversos aspectos pedagógicos, curriculares, tecnológicos para poder acompañar las transformaciones que nos marca el desarrollo y buen vivir de las sociedades. Pero creo que uno de los caminos de transformación profunda se puede dar reconociendo la importancia de transitar el aprendizaje institucional de la interculturalidad en la universidad. Es una manera de responder a la pregunta sobre: ¿qué experiencias formativas son necesarias promover para formar una ciudadanía capaz de integrarse a redes de intercambio social multicultural, con competencias para procesar

e interactuar con una diversidad de lenguajes, culturas, intereses y visiones que hoy conviven en nuestras sociedades?

Yo entiendo que la interculturalidad en la educación es parte del marco valorativo –ético y político– y pedagógico, que tenemos que promover en la universidad para la formación de una ciudadanía crítica y democrática.

Quizás es demasiado ambicioso plantear esto, pero creo que es lo que nos anima a estos desafíos en tiempos difíciles que siempre son los que abundan en nuestra región continental.

*) Rectora de la Universidad Nacional del Nordeste.

Bibliografía

Constitución Nacional de la República Argentina (1994). Recuperado de: <https://www.congreso.gob.ar/constitucionSeccionI/Cap4.php>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). Censo Nacional de Hogares y Población. Recuperado de: https://www.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=21&id_tema_3=99

Organización Internacional del Trabajo (2014). Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

Rosso, L., Luján, A., Soto, M. y Vilte, M. (2018). Ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad argentina: un análisis desde los sentidos dados por los sujetos, las estrategias y las condiciones materiales diversas. (Ponencia presentada en 56° Congreso Internacional de Americanistas). Universidad de Salamanca, Salamanca.

**Declaración final del
Encuentro Nacional de
Derechos Humanos y
Educación Superior**

DECLARACIÓN

**Paraná, Entre Ríos, Argentina
Viernes 14 de septiembre de 2018**

En el marco del Centenario de la Reforma Universitaria, pero, también, de un complejo contexto nacional y latinoamericano signado por la instrumentación de políticas neoliberales y conservadoras, la comunidad universitaria –reunida en el Primer Encuentro Nacional “Derechos Humanos y Educación Superior”–, reafirma su compromiso con la educación superior, entendida como bien público y social, colectivo y estratégico, para poder garantizar los derechos humanos de los pueblos. En ese marco, las universidades y otras instituciones de educación reunidas en la ciudad de Paraná inscribimos nuestras luchas, levantamos la voz y sostenemos:

1°- Los principios declarados en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018, especialmente en lo que refiere a la “Educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados”. Principio básico que se sostiene en la existencia de universidades públicas, gratuitas e inclusivas, que medien estrategias capaces de lograr el ingreso y permanencia de los y las estudiantes, en el marco del respeto a la libertad de pensamiento y la pluralidad cultural.

Es compromiso del Estado garantizar este derecho financiando debidamente a las instituciones universitarias, remunerando con justicia a los/las docentes y trabajadores e implementando políticas de inclusión social. Por ello, manifestamos nuestra más profunda preocupación por la crítica situación que atraviesa el sistema universitario y científico tecnológico nacional, signado por los recortes presupuestarios, el desfinanciamiento y el retroceso salarial, que pone en riesgo el desempeño y la vida institucional de nuestras casas de estudios.

2°- La necesidad de consolidar un modelo de universidad público crítico y comprometido que, abandonando lógicas endogámicas, se disponga a contribuir en los procesos de transformación social. La universidad pública debe promover la des-colonización de los modelos educativos y culturales, la despatriarcalización de sus prácticas y la desmercantilización de sus lógicas, incorporando enfoques extracéntricos, descoloniales, de género y con sentido humanista y ambiental en sus prácticas. En una Universidad crítica y comprometida, las mujeres, las organizaciones sociales, las comunidades originarias y afrodescendientes, las personas migrantes, los colectivos LGBTTTTIQ, los y las adultos mayores, las personas privadas de su libertad y todos aquellos sectores sociales históricamente excluidos, cumplen un rol preponderante y significativo.

3°- El compromiso ineludible con la Democracia y la plena vigencia del Estado de Derecho, como garantía de respeto a los derechos humanos, sociales, políticos, económicos y culturales del pueblo. En ese sentido, el ajuste feroz que empobrece al país ha generado una situación crítica que amenaza la paz social y atenta contra el sentido de lo público, la igualdad y la justicia. Múltiples y graves casos de violencia institucional sobre sectores sociales vulnerables se reproducen en todo el país. Los actos represivos por parte de las fuerzas de seguridad ante los reclamos de trabajadores despedidos, docentes y pueblos originarios

nos alarman. Así como también la violación de las garantías procesales que dañan las reglas del debido proceso y producen detenciones arbitrarias como las de Milagro Sala, entre otras. Asimismo, el reciente caso de la docente Corina De Bonis, secuestrada y torturada, nos preocupa y moviliza en la lucha contra la impunidad y en el repudio de cualquier hecho de violencia.

4°- La construcción de Memoria, como principio educativo y académico fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y socialmente comprometido. Frente al “negacionismo” promovido desde algunos sectores o el retorno de la “Teoría de los dos Demonios”, la Universidad debe seguir propiciando ámbitos de debate, educación y producción que abonen a la comprensión histórica de la realidad nacional y latinoamericana para, así, avanzar en la búsqueda de la verdad y la justicia. Medidas como el “2 x 1”, el estancamiento de los procesos de condena en los juicios de lesa humanidad –tanto a ex-represores como a cómplices civiles–, la desaparición y muerte de Santiago Maldonado, el asesinato de Rafael Nahuel, el desfinanciamiento de programas educativos y espacios de Memoria nos preocupan. En especial, las universidades públicas rechazamos la implementación del Decreto DEFENSA NACIONAL 683/2018, emitido el 23 de julio del corriente año por el Ejecutivo Nacional, que reasigna, por primera vez desde el retorno democrático de 1983, a las FF.AA. competencias en Operaciones de Apoyo a la Seguridad Interior; es decir, en funciones de represión interna.

A cien años de la Reforma Universitaria de 1918, y por primera vez, las universidades públicas argentinas hemos confluído en un Encuentro Nacional de Derechos Humanos y Educación Superior en la ciudad de Paraná. Esto nos alienta y exhorta a continuar un camino de construcción democrática e inclusiva. Tal como se concluyó en la CRES 2018, reafirmamos que “las instituciones de educación superior están llamadas a ocupar un papel preponderante en la promoción y el fortalecimiento de las

democracias latinoamericanas, rechazando las dictaduras y los atropellos a las libertades públicas, a los derechos humanos y a toda forma de autoritarismo en la región”.

Por lo expuesto, este Encuentro Nacional realizado en la Universidad Autónoma de Entre Ríos, solicita a la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos del Consejo Interuniversitario Nacional, su adhesión a esta declaración.

Índice

Acerca de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos	7
Presentación de la obra	11
Palabras de bienvenida al Primer Encuentro Nacional de DD. HH. y Educación Superior	17
Palabras del Acto de Apertura del Primer Encuentro Nacional de DD. HH. y Educación Superior	21
Notas sobre el trabajo en clave de derechos humanos en la Universidad Autónoma de Entre Ríos	27

Sección I

La educación superior: recorridos, desafíos y apuestas

La descolonización de los derechos humanos <i>José Luis Grosso</i>	37
La importancia de los conceptos en la construcción de representaciones colectivas <i>Daniel Feierstein</i>	47
Derechos humanos y educación superior <i>Juan Pablo Abratte</i>	67
Extensión de territorios de la UBA. La cátedra libre de derechos humanos de la Facultad de Filosofía y Letras <i>Graciela Daleo</i>	79

Las memorias en la universidad. Acerca de las políticas y prácticas en la transmisión del pasado reciente en el grado universitario	
<i>María del Rosario Badano, Rosana Maricel Ramírez</i>	
<i>María Virginia Pisarello</i>	99

La universidad del siglo XXI comprometida con un proyecto contrahegemónico global. El lugar de la educación en derechos humanos	
<i>Matías Penhos</i>	117

Sección 2

La transmisión de los derechos humanos en la educación pública: experiencias, políticas y prácticas

La formación docente en derechos humanos: La experiencia del Postítulo del Infod	
<i>María Verónica Piovani</i>	137

Universidad y derechos humanos	
<i>Verónica Cruz</i>	157

La Escuela Isauro Arancibia: una experiencia de educación popular en el sistema formal	
<i>Susana Reyes</i>	169

El derecho a la educación en contextos de encierro punitivo: la experiencia del Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárceles (GESEC)	
<i>Camila Pérez</i>	177

Sobre la propuesta de curricularización de la extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA	
<i>Ivanna Petz, Florencia Faierman, Samanta Casareto</i>	197

Transmisión y experiencia formativa. Reflexiones a partir de una propuesta de enseñanza	
<i>Rodrigo E. Saguas</i>	211

Sección 3

La producción de conocimiento en derechos humanos

Problemas de conceptualización en torno a las luchas pro derechos humanos	
<i>Luciano Alonso</i>	229

Universidades y proyectos colonizadores	
<i>Franco Catalini</i>	251

¿Qué te hace testigo? Testigo y testimonio. Un relato de su relación constitutiva en procesos de memoria y narración	
<i>Gladys Estela Loys</i>	263

Hallazgos, aportes y desafíos “de lo clandestino”: documentos de inteligencia en el estudio de la historia reciente de la educación argentina (Santa Fe, 1976-1983)	
<i>Natalia García</i>	273

La desaparición forzada de personas y el duelo. Construcciones teóricas a partir de las categorías vigentes. Tensiones con el discurso jurídico	
<i>Ana María Careaga</i>	287

Las escalas de análisis en los estudios del movimiento de derechos humanos. El potencial explicativo de hacer foco en lo local	
<i>Paula Zubillaga</i>	297

Sección 4

Temáticas y desafíos sociales en el territorio. Ciudadanía y vulneración de derechos

La extensión universitaria: sus orígenes y desafíos.

La experiencia del Departamento de Extensión

Universitaria, UBA, 1956/66

Amanda Toubes

321

Educar para la vejez

Rosana Gabriela Di Tullio Budassi

331

Aproximación a un diálogo multicultural en derechos
humanos

Gonzalo Montiel, Jonathan Diaz, Mariela Edelstein

345

Empresarios y financistas víctimas del terrorismo de Estado
y Justicia en democracia

Walter Bosisio

361

Haciendo caminos entre los derechos humanos y las
universidades argentinas

Victoria Noemí Kandel

379

El Programa de Pueblos Indígenas de la UNNE: un camino
hacia la interculturalidad

María Delfina Veiravé

391

Declaración final del Encuentro Nacional de Derechos Humanos y Educación Superior

Declaración final del Encuentro Nacional de Derechos
Humanos y Educación Superior

407

